

Roger Schaller

Gewaltbereite Kinder und Jugendliche:

Wege, an sie ranzukommen

Psychodrama und Selbstmanagement-Training mit
gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen

Das Werk wurde 2005 im Juventa Verlag Weinheim und München publiziert.

ISBN 3-7799-2062-X

Es ist nicht mehr erhältlich und wurde nicht mehr aufgelegt.

Die Autorenrechte liegen heute beim Autor Roger Schaller.

Anschrift des Autors:

Roger Schaller, Bürgerweg 7, 2532 Magglingen, Schweiz

E-Mail: schaller@ipda.ch

www.ipda.ch / www.rogerschaller.ch

Weitere Texte des selben Autors finden Sie auf www.psychodrama.world

Inhalt

Vorwort	5
1. Rahmenbedingungen	8
Einleitung	8
Übersicht Trainingsprogramme	11
Zielgruppe wiederholt gewalttätige Kinder und Jugendliche	13
Der Weg und das Ziel: Gewaltfreie Kommunikation in der Gruppe	17
Grenzziehung und Sanktionen	19
2. Didaktische Grundprinzipien	22
Die 3 Welten des Psychodrama-Trainings	22
Behandlungsvoraussetzungen	27
Exploratives Lernen	33
Relative Unstrukturiertheit	37
3. Lehrziele	41
Selbstwirksamkeitserwartung	41
Stressbewältigung	48
Moralische Urteilsfähigkeit	53
4. Grundtechniken und Methoden	57
Einführung in das Psychodrama	57
Grundtechniken des Psychodramas	61
• Szenenaufbau	61
• Rollenübernahme	62
• Doppeln	63
• Interview	63
• Spiegeln	64
• Aufstellungsarbeit	65
• Positive Beziehungsgestaltung	65

Methoden des Selbstmanagement-Trainings	67
• Vorgespräch und Auswertungsgespräch	67
• Anfangs- und Schlussrunde	68
• Hauptperson	69
• Das unstrukturierte Gespräch	70
• Arbeit mit Symbolen	71
• Rückwärts-Rollenspiele	74
• Vorwärts-Rollenspiele	76
• Das freie Gruppenspiel	78
• Das themenzentrierte Gruppenspiel	79
• Das psychodramatische Gruppenspiel	81
• Konfliktsituationen stellen	82
• Rollenhaushalt	83
• Tierfiguren	85
• Gewalt hat viele Gesichter	88
• Familienwappen	89
• Achillesferse	91
• Werte-Übung	92
• Heisser Stuhl	93
• Warme Dusche	95
• Meine Stärken	96
• Videoaufnahme der Gruppensitzung	98
• Motivationsskala	99
• Gewalt vermeiden	100
• Smarties-Auktion	101
• Schere-Stein-Papier	102
• Kurztexte, Märchen	104
• Blind führen	107
• Sich fallen lassen	108
• Training der Achtsamkeit	109
• Schokoladen-Sitzmeditation	112
• Eiswasser-Test	113
• Fantasiereise	114

Thematische Literaturliste	117
Philosophie, Spiel, Sport, literarische Texte	
Aggression, Gewalt, Stress	
Pädagogik, Psychologie, Psychotherapie	
Psychodrama	

Vorwort

Eigentlich ist dies ein Nachwort. Nachdem ich mich über Jahre theoretisch und praktisch mit Anti-Gewalt-Trainings und Fragen der Moral beschäftigt habe – kam dieses Buch zustande. Als ich das Manuskript praktisch beendet hatte, tauchte bei mir die Frage auf: Warum machst du das eigentlich? Meine Frau, die auch Psychologin ist, gab mir gestern beim Nachtessen auf diese Frage eine kurze knappe Antwort: „Wegen deiner Profilierungs-Neurose“.

Ich denke, dies ist (nicht ganz) falsch. Deshalb möchte ich hier mein Nachwort als Vorwort geben:

Seit über 20 Jahren bin ich in der Bildungsarbeit und in Verhaltenstrainings tätig. Immer mit Randgruppen, die nicht nach Bildung und Verhaltensänderung dürsten: psychisch Kranke, Arbeitslose, Suchtmittelabhängige, Alkoholiker, Verkehrsdelinquenten, Opfer von Gewalttaten, stark verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche.

Immer wieder haben mich Lebensgeschichten und Ereignisse, die ich dabei miterleben musste, stark beschäftigt, manchmal traurig und oft wütend gemacht. Am meisten belastet haben mich aber immer jene Lebensgeschichten, die bei den Betroffenen Macht- und Hoffnungslosigkeit auslösen. Das Miterleben, wie Menschen keine Kraft und keine Idee haben, um aus ihrem Schlamassel herauszukommen, ist äusserst belastend. Noch schwieriger ist für mich anzusehen, wie Menschen offensichtliche Benachteiligungen, Armut, Chancenlosigkeit und Ungerechtigkeit akzeptieren können.

Das kann ich nicht. Ich bin ein Kämpfer und Gewaltanwender. Nie habe und würde ich es beispielsweise zulassen, dass meine Kinder schwer benachteiligt, misshandelt oder sogar verhungern müssten. Ich würde jede Form von Gewalt anwenden, um meine Kinder zu schützen.

Dank meiner Bildung, meinen guten Handlungskompetenzen, meinem beruflichen Status und durch das Glück, dass ich in einem reichen und gut strukturierten Staat lebe, habe ich nie zu schwerer physischer Gewalt greifen müssen. Es liegt mir aber fern, benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu lehren, keine Gewalt anzuwenden. Gewalt ist keine Krankheit, sondern gehört zu unserem Verhaltensrepertoire.

„Man hat aufgrund der Erkenntnisse der vergleichenden Verhaltensforschung Grund zur Annahme, dass wir Menschen über die Anlage verfügen, in einer ausweglosen Situation mit Gewaltbereitschaft zu reagieren. Wer dies nicht tat, hatte keine Chance, sein genetisches Material weiterzugeben. Umgekehrt gilt daher: Wer auch immer unsere Vorfahren waren: Gewaltbereitschaft gehört zu ihrem Verhaltensrepertoire. Gewalt ist keine Krankheit der Armen. Aber die Mischung aus Armut, Machtlosigkeit, Chancenlosigkeit und Ungerechtigkeit ist explosiv (...). Die Bereitschaft zu Gewalt gegenüber anderen und sich selbst ist so betrachtet ebenso wenig eine Krankheit wie das Vitamin-C-Synthesedefizit, von dem wir alle betroffen sind. Wir sind trotz dieses prinzipiell tödlichen Stoffwechselsehlers in aller Regel symptomfrei, denn wir wissen, wie unsere

Ernährungskontext aussehen muss, um keine Symptome zu entwickeln. Stimmt dieser Kontext nicht, fehlt also Vitamin C, so geht es zunehmend schlechter.“ (Spitzer, S.227)

Nicht viel anders ist der Zusammenhang zwischen einem Leben unter ungünstigen Bedingungen und Gewalt: wir sollten dafür sorgen, dass die Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche so sind, dass Gewalt nicht benötigt und angewendet wird.

Dieses Buch ist ein kleiner Beitrag dazu: es soll Trainerinnen¹ dazu ermutigen, auch mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, die unter vielfachen Lebens- und Entwicklungsbelastungen leiden. Es ist ein grundlegendes Dilemma bei der Behandlung aggressiv-dissozialer Kinder und Jugendlicher, das genau diejenigen, die die Behandlung am nötigsten haben, nicht in die entsprechenden Trainings passen. Diese Trainings sind zwar wissenschaftlich fundiert, klar strukturiert und eindrucksvoll präsentiert, nur können sie nichts mit den ‚Therapieversagern‘ anfangen. Es wird gewissermassen Vitamin C dort zugeführt, wo bereits genügend vorhanden ist. Dies ist äusserst günstig für eventuell vorhandene Profilierungs-Neurosen der Therapeuten und Wissenschaftler: sie können an Kongressen und Tagungen eindruckliche ‚Vitamin-C-Behandlungserfolge‘ präsentieren.

Mit meiner Zielgruppe (den stark verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, die im Hintergrund schwierige familiäre Verhältnisse, schlechte Schulleistungen und weitere problematische Lebenserfahrungen haben) ist es schwierig, gute Behandlungsergebnisse zu präsentieren. Wer mit diesen Kindern und Jugendlichen arbeitet, muss wissen, dass das Training nur ein Mosaikstein eines komplexen Behandlungsrahmens darstellen kann. Es ist lediglich ein Vitamin unter vielen lebensnotwendigen.

Mein Ziel ist es, die wiederholt gewalttätigen Kindern und Jugendlichen zu befähigen, die eigene Anwendung von Gewalt im Alltag kritisch zu prüfen nach folgenden Punkten:

- Werden durch Gewaltanwendung mein Wohlbefinden und meine Gesundheit verbessert?
- Erreiche ich damit meine Ziele und Wünsche?
- Welches sind meine Ziele und Wünsche?
- Gibt es andere Möglichkeiten diese zu erreichen?

Diese Trainingsvorgabe scheint unerreichbar in einem Kurzzeit-Training. Aber:

„Möchtest du das Geschehen der Welt positiv beeinflussen? Dann bringe zuerst Ordnung in dein eigenes Leben. Verankere dein Tun und Handeln fest im Urprinzip, so dass dein Verhalten positiv und wirksam ist. Gelingt dir dies, so gewinnst du die Achtung deiner Umwelt – dein Einfluss wird Wirkung zeigen.

¹ Im Text wird abwechselungsweise die weibliche und männliche Form eingesetzt- gemeint sind aber immer Frauen und Männer.

Dein Verhalten übt seine Wirkung auf die anderen nach dem sogenannten Welleneffekt aus. Jeder beeinflusst jeden – und kraftvolle Menschen üben einen entsprechenden starken Einfluss aus.

Wenn dein Leben funktioniert, beeinflusst dies deine Familie. Wenn deine Familie funktioniert, übt dies einen Einfluss auf die Gemeinschaft aus. Wenn deine Gemeinschaft funktioniert geht, die Wirkung auf die Nation über und von dort auf die übrige Welt. Wenn deine Welt funktioniert, setzt sich der Welleneffekt im gesamten Kosmos fort.

Bedenke, dass dein Einfluss bei dir selbst beginnt und sich wellenförmig fortbewegt. Achte deshalb darauf, dass dein Einfluss stark und positiv erfolgt. Wie erkenne ich, dass dies funktioniert?

Alles Wachstum entspringt einem Zellkern. Du bist der Zellkern.“ (Lao-tse)

Bildungsarbeit mit gewalttätigen, verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in Form eines kurzen Selbstmanagement-Trainings ist dann erfolgreich, wenn die Teilnehmer selbst sich dabei als erfolgreich erleben. Dann wird das Training eine Wirkung haben nach dem Welleneffekt.

Ich habe diese Buch geschrieben, für nichts weniger, als um das Geschehen der Welt positiv zu beeinflussen. (Das sage ich heute Abend meiner Frau).

Biel/Bienne, 11. Februar 2005

Roger Schaller

Rahmenbedingungen

Einleitung

Fallbeispiel 1:

Stefan ist 11. Er wird von drei herbeigerufenen Lehrern aus dem Schulzimmer geschleift. Die Lehrerin steht fassungslos im Schulzimmer: sie konnte die gewalttätige Auseinandersetzung zwischen Stefan und Yvan nicht stoppen, da war bei den beiden Kindern zuviel destruktive Kraft vorhanden. Sie hat ihre Kollegen um Hilfe gerufen - aus Angst, die beiden könnten sich oder andere verletzen. Stefan fühlt sich ungerecht behandelt, er gibt an, von Yvan provoziert worden zu sein.

Fallbeispiel 2:

Bruno, 15, kommt mit den Boxhandschuhen zurück. Seine beiden gleichaltrigen Kollegen haben in der Zwischenzeit einen Mitschüler am Boden festgehalten. Bruno kniet nun auf das Opfer, die beiden anderen halten diesen immer noch fest. Bruno traktiert ihn mit einigen gezielten Faustschlägen ins Gesicht. Andere Schüler, die von weitem die Szene gesehen haben, rufen einen Sozialpädagogen, der diese brutale Gewaltanwendung stoppen kann. Bei der Aufarbeitung dieses Vorfalles gibt Bruno an, er habe einfach mal Dampf abladen müssen, der andere habe diese Abreibung verdient.

Bruno und Stefan sind, weil sie in der öffentlichen Schule nicht mehr tragbar waren, in einem Sonderschulheim. Sie werden sozialpädagogisch und therapeutisch betreut. Dennoch kommt es immer wieder zu Gewalteskalationen. Zusätzlich zu den bisherigen Massnahmen, ist ein Anti-Gewalt-Training angezeigt und notwendig. Längsschnittstudien, welche aggressive Kinder vom Vorschulalter bis zur Adoleszenz erfassen, kommen zu einem klaren Ergebnis: Aggressives Verhalten ist über die Zeit sehr stabil. Petermann (2001) beschreibt die grosse Unsicherheit der Fachleute, was die Behandlung von wiederholt gewalttätigen Jugendlichen betrifft:

„Besonders stabil ist aggressiv-dissoziales Verhalten im Jugendalter ausgeprägt, wenn es sich bereits früh entwickelt hat. Ein solch stabiles Verhalten wirkt sich auf verschiedene Umweltbereiche wie die Gleichaltrigenbeziehungen, Schule und die Familie, aber auch auf die Nachbarschaftsbeziehungen aus. Die Problemverdichtung im Jugendalter ist durch therapeutische Interventionen oft schwer zu ändern.“ (S.27).

Bruno und Stefan weisen mehrere Risikofaktoren auf, die bei jedem Therapeuten ein mulmiges Gefühl auslösen werden:

- Es ist anzunehmen, dass diese Jugendlichen aufgrund ihres stark aggressiven und unkontrollierten Verhaltens im Kindergarten und in der Schule von den anderen ausgegrenzt wurden
- Wahrscheinlich waren ihre schulischen Leistungen schlecht
- Weiter ist anzunehmen, dass dadurch ihr aggressives Verhalten verstärkt wurde, weil sie noch aggressiver handeln mussten, um minimale soziale Erfolge zu erzielen
- Falls sie eine Therapiegruppe besucht haben, mussten sie wahrscheinlich auch wieder die Ausgrenzung erfahren – durch ihr Verhalten waren sie ganz einfach nicht tragbar
- Falls sie in Zukunft eine Therapiegruppe besuchen werden, werden sie dasselbe antisozial-aggressive Verhalten wieder zeigen, da dieses ja bisher zu gewissen Erfolgen geführt hat.

Es ist erstaunlich, dass es unterlassen wird, gerade jene gewaltbereiten Jugendlichen² deren Entwicklung stark gefährdet ist, Trainings zur Verhaltensänderung anzubieten. Verhaltenstherapeutische Trainingsprogramme sind für ‚schwierige Fälle‘ wie Stefan und Bruno nicht geeignet. Diese zwei Jugendliche sind typische Therapieabbrecher: sie würden wegen provokativ-unanständigem Verhalten in hohem Bogen aus diesen Gruppentrainings fliegen. Dies mit folgender Begründung: „Sie sind ganz einfach zu schwierig, therapieresistent, gruppenunfähig“.

Ich werde in diesem Buch Wege aufzeigen, um an antisozial-aggressive Typen wie Bruno und Stefan ranzukommen. Es sind aber keine Wege, die zum sicheren Ziel führen. Sie sind vielfach holprig, mühsam und nur schwer zu finden.

Stellen Sie sich folgendes Bild vor: eine weite weisse Schneedecke, es scheint die Sonne, es ist sehr kalt, die Schneedecke ist hart, Sie können darauf laufen. Ab und zu sinken Sie ein, manchmal nur bis zum Knöchel, manchmal bis zu den Knien oder gar bis zu den Hüften – Sie stampfen mühsam weiter und dann trägt Sie die Schneedecke wieder. Sie kommen nun gut vorwärts. Doch dann sinken sie plötzlich wieder ein, diesmal nicht so tief und beim nächsten Schritt, geht es wieder etwas besser. Doch der Weg bleibt mühsam, Sie müssen immer wieder abwägen, ob Sie nicht eine andere Richtung einschlagen wollen oder gar umkehren. Vielleicht ist die Schneedecke weiter rechts etwas härter und tragfähiger? Oder vielleicht eher nach links abbiegen? Dann geht der Weg plötzlich wieder problemlos, Sie laufen auf der Schneedecke wie auf einem Teppich, wunderbar. Und hoppla, wieder knietief eingesunken....

Etwa so können Sie sich diese Trainingswege vorstellen. Dieses Buch beinhaltet psychodramatische Techniken und psychoedukative Methoden, um an gewaltbereite Jugendliche ranzukommen. Ich werde folgende Fragen zu beantworten versuchen:

Wie können Gruppentherapeuten mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, die wenig Einsicht in die eigene massive Störung des Sozialverhaltens und wenig Veränderungsmotivation zeigen?

² Mit dem Begriff ‚Jugendliche‘ sind in diesem Buch generell Kinder und Jugendliche im Alter von 9 bis 16 gemeint. Der Begriff ‚Kinder‘ wird dann benutzt, wenn ich ganz spezifisch Kinder im Alter von 9 bis 11 Jahren meine.

Wie weiterarbeiten und Ressourcen aktivieren, wenn sich die Teilnehmenden bereits bei der ersten Sitzung destruktiv und unanständig verhalten?

In diesem ersten Kapitel werden die *Rahmenbedingungen* definiert: Positionierung zu anderen Präventionsprogrammen, Definition der Zielgruppe und Grundhaltung der Therapeuten.

In Kapitel 2 werden die *didaktische Grundprinzipien* beschrieben: die drei Welten der Erkenntnis, die entwicklungspsychologischen Behandlungsvoraussetzungen, sowie die Prinzipien des explorativen Lernens und der relativen Unstrukturiertheit.

In Kapitel 3 wird dargestellt, welche *Lernziele* mit der beschriebenen Methodik/Didaktik verfolgt werden:

- das Erfahren von Selbstwirksamkeit in einer Gruppe von Gleichaltrigen
- das Erkennen von stressauslösenden Faktoren im Alltag, welche das aggressive Potential erhöhen (Stressbewältigung)
- und das Wissen um eigene moralisch-ethische Werte (moralische Urteilsfähigkeit).

In Kapitel 4 wird in die *Grundtechniken des ressourcenorientierten Psychodramas* eingeführt. Es folgt eine Repertoire von Methoden; diese Übungen können als Arbeitsangebote in den Trainings eingeführt werden. Es handelt sich aber nicht um ein „Trainingsmenu“, sondern es wird „à la carte gegessen“.

Übersicht Trainingsprogramme

Es gibt bereits eine ganze Reihe von vielseitigen manualisierten Trainingsprogrammen zur Prävention von Gewalt bei Jugendlichen. Diese richten sich einerseits an die Eltern und professionell Erziehenden, andererseits direkt an die Gewaltanwender und den betreffenden Schulklassen. Manualisierte Trainings sind aber kaum geeignet für gewalttätige Schüler wie Bruno und Stefan: denn diese Interventionsprogramme setzen alle eine bedeutende Lern- und Veränderungsmotivation voraus. Die Motivation kann internal sein („Ich möchte meine Handlungskompetenzen in Belastungssituationen erweitern“, „Ich leide unter diesen Schwierigkeiten“) oder external („...sonst fliege ich zur Schule raus“, „von der Jugendanwaltschaft droht mir sonst noch schlimmeres...“). In jedem Fall wird aber bei diesen Programmen vorausgesetzt, dass die Kinder/Jugendlichen gruppenfähig sind.

Wie Petermann (2001) klarstellt, sind die Erfolgsaussichten dieser Programme erheblich reduziert, wenn zu der Störung des Sozialverhaltens noch zusätzliche psychische Störungen, massive Leistungsdefizite in der Schule und grosse familiäre Belastungen vorliegen. Und genau zu dieser schwierigen Zielgruppe gehören Bruno und Stefan, unsere beiden Fallbeispiele. Sie lassen sich nicht durch angedrohte Sanktionen (von denen haben sie schon zu viele erfahren) motivieren. Sie sind Schulversager, Lernverweigerer, Provokateure und haben in ihrem Leben wenig positive Kontrollerwartung erfahren. Bei ihnen ist eine interne Motivation kaum erkennbar und die externe Motivation ist nicht vorhanden: sie sind bereits „zur Normalschule rausgeflogen“, weitere Sanktionsmöglichkeiten sind kaum noch durchführbar. Sie werden sich nicht konstruktiv an strukturierten Rollenspielen beteiligen. Aus einem Fragebogen werden sie einen Papierflieger machen und Selbstbeobachtungsaufträge werden nicht wahrgenommen.

Die Bereitschaft zu aktiver und konstruktiver Teilnahme am Training muss bei ihnen durch eine Freude/Neugier am Programm selber entstehen. Und diese Freude/Neugier wird sich erst einmal durch die Freude an der Destruktion des Trainingsprogrammes und die Neugier an der Reaktion der gestressten Therapeuten zeigen.

Wir begegnen diesen Herausforderungen mit einer Trainingsform, die auf dem Psychodrama fusst und sich an die von Slavson & Schiffer (1976) beschriebene *Aktivitäts-Aussprache-Gruppentherapie* anlehnt: Spannungen und Ängste treiben Bruno und Stefan zu ‚Kampf oder Flucht‘ – meistens ist es aber Kampf. Ganz offensichtlich sind sie nicht in der Lage, in einer Gruppe über emotionale Symptome und die Verarbeitung von schwierigen Erfahrungen nachzudenken. Es fehlt ihnen ganz einfach die Sprache, komplexe intrapsychische Konflikte zu formulieren. Wir lassen ihnen daher ihr Kampfverhalten und schlagen ihnen verschiedene Aktivitäten vor, die angenommen oder abgelehnt werden können. Dieser offene Rahmen führt sehr schnell zu Gruppenkonflikten.

„Offener Streit wirkt in einer annehmenden, nichtstrafenden und weder Schuld noch Angst auslösenden Atmosphäre wie in der einer Aktivitätsgruppentherapie an sich sozialisierend. Beenden die Gegner ihren Streit selber ohne eingreifen (des Erwachsenen) werden sie die Form freundlicher Beziehungen entdecken. Da sie

den Vorteil von Kooperation und gegenseitiger Kompromissbereitschaft entdecken, entstehen in ihnen freundliche statt feindselige Gefühle. Das Nichteingreifen des Erwachsenen, das im Gegensatz zu ihren bisherigen Erfahrungen steht, ermöglicht den Kindern, die Vorteile der freundlichen Lösung zwischenmenschlicher Probleme selbst zu erkennen.“ (Slavson & Schiffer, S.99)

Gelingt den Streitenden diese Lösung nicht, so verfügt der Therapeut über Mittel, den Erkenntnisprozess zu aktivieren: mit den Techniken des Interviews, des Doppelns, des Spiegeln und anderen mehr, kann er auf der Stelle eine Diskussion veranstalten, in der versucht wird, Lösungen zu finden. Und manchmal können auf diese Weise sogar die Ursachen eines Konfliktes exploriert werden. Diese sich unmittelbar anschliessenden Interventionen sind vom beachtlichem therapeutischen Wert, da auf diese Weise Ärger, Wut, Enttäuschung, Wünsche und Bedürfnisse offenbart werden. Der Therapeut sollte sich jedoch hüten, jede signifikante Handlung eines Kindes zu deuten. Seine Interpretationen müssen in kleinen ‚homöopathischen Dosierungen‘ abgegeben werden – und nur dann, wenn deren Bedeutung offensichtlich ist und leicht von den Betroffenen verstanden und akzeptiert werden kann.

Die manualisierten Präventionsprogramme setzen eine konstruktive Teilnahme voraus. Bei Bruno und Stefan wird dies auch durch einen didaktisch vortrefflich geplanten Einstieg kaum zu erreichen sein. Sie werden Trotz, Hinhaltenmanöver und auch offene Aggression zeigen, weil sie das Training als belastend empfinden. Dies kann als Stressreaktion gesehen werden, deren Ursachen uns im Moment nicht interessieren. Vielmehr wollen wir den beiden Jugendlichen Gelegenheit geben, zu explorieren, ob diese Bewältigungsleistung in der aktuellen Situation notwendig und sinnvoll ist.

„Wir gehen grundsätzlich von der gestalttherapeutischen Prämisse aus, dass Widerstand die beste aller momentan möglichen Lösungen ist. Als Schutzmassnahme mit eigener Geschichte haben Widerstände einen Sinn, oder waren zumindest einmal sinnvoll. Wir werten daher den Widerstand nicht als etwas störendes ab, sondern entnehmen ihm kostbare Hinweise auf die persönliche Entwicklungsgeschichte. In der therapeutischen Arbeit geht es darum, Widerstände immer wieder auf ihre Angemessenheit im gegenwärtigen Zeitpunkt unter den gegebenen Umständen zu überprüfen.“ (Vogt & Winizki 1995, S.60)

Zielgruppe: gewaltbereite Kinder und Jugendliche

Die Abbrecher aus den manualisierten Trainingsprogrammen sind die Zielgruppe des hier beschriebenen Psychodramatrainings. In der stationären Kinder- und Jugendhilfe, wo ich tätig bin, benötigen wir Interventionsprogramme, die den multiplen Störungen und Defiziten der aggressiven Klienten entgegenkommen und nicht bei den ersten grossen Widerständen versagen.

Bruno und Stefan, die ich oben als Fallbeispiele angeführt habe, gehören zu einer Zielgruppe von wiederholt gewalttätigen Jugendlichen, im Alter zwischen 9 und 16 Jahren (ich habe bisher nur selten mit Mädchen in meinen Trainingsgruppen gearbeitet). Diese Jugendlichen weisen eine Vielzahl von belastenden Eigenschaften auf, wie:

- schwieriges Temperament; Impulsivität: von den Eltern wird oft berichtet, dass diese Kinder schon früh sehr aktiv und impulsiv waren
- Aufmerksamkeitsprobleme: es ist oft ein abnormes Ausmass von Unaufmerksamkeit, Überaktivität und Unruhe zu beobachten
- Lernschwierigkeiten und Schulversagen wie Leistungsprobleme, Klassenwiederholungen, Rückzug aus Leistungssituationen, Schulverweigerung
- Problematisches familiäres Milieu: Ehekonflikte und Scheidung, Migration, Armut, Gewalt in der Familie/Nachbarschaft
- Bindungsproblematik: unsicherer, vermeidender Bindungsstil
- ungenügende elterliche Erziehungskompetenzen und geringe Orientierung an Normen und Werten
- Zurückweisung durch Gleichaltrige: oft in der Aussenseiterrolle, eine befriedigende Position wird durch Imponier- und Drohgehalte erkämpft
- Problematisches Selbstbild: ein geringer Selbstwert wird durch eine vorgehaltene Selbstsicherheit (Betonung körperlicher Stärke und Idealisierung abweichenden Verhaltens) versteckt
- hoher Konsum von gewalthaltigen Medien: Übernahme von aggressiven Modellen und Meinung, dass aggressive Konfliktlösungen wirksam sind.

Diese gewaltbereiten Jugendlichen, sowie deren Familien, gehören zur Gruppe der Abbrecher bei manualisierten Trainingsprogrammen, oder sie werden auf Grund der Vorabklärung gar nicht aufgenommen. Diese meist kognitiv-verhaltenstherapeutisch orientierten Programme haben einen standardisierten und strukturierten Ablauf und wie der Dramatiker Friedrich Dürrenmatt treffend formuliert: *„Je planmässiger die Menschen vorgehen, desto wirksamer vermag sie der Zufall zu treffen.“*

Und der Zufall besteht hier aus verschiedenartigsten Gruppenereignissen, die sich auf dem Hintergrund einer aggressiv-antisozialen Störung der Teilnehmer ergeben: Zufälle einer Gruppendynamik, die unstabil und kaum vorhersehbar ist. Mit hoher Wirksamkeit bestätigen diese Kinder und Jugendlichen die Befürchtungen der Erziehenden und Therapeuten und

zeigen ein destruktiv-aggressives Verhalten bereits bei Trainingsbeginn oder spätestens nach einigen wenigen Sitzungen.

Im Psychodramatraining wird das destruktive Verhalten gegenüber Programm, Leitung und den anderen Gruppenteilnehmern nicht als vorrangig zu eliminierende Störung angesehen, sondern als unglücklicher Versuch, sich an der Herausforderung *Gruppe* aktiv und konstruktiv zu beteiligen. Zielgruppe dieser Programme sind Kinder und Jugendliche ab dem 10. Lebensjahr, die durch ein sich wiederholendes oder andauerndes Muster aggressiven Verhaltens auffallen und trotz adäquaten sozialpädagogischen und therapeutischen Massnahmen keine wesentliche Verhaltensänderung erkennen lassen.

In Anlehnung an Alsaker (2004) können sie als ‚Täter-Opfer‘ bezeichnet werden. Täter-Opfer haben Gewalt erfahren, als Täter und als Opfer. Täter-Opfer sind anderen Jugendlichen gegenüber aggressiv, sie werden oder wurden früher selber auch geplatzt. Sie suchen zwar den Kontakt zu anderen Jugendlichen, haben dabei aber eher wenig Erfolg und orientieren sich an Aussenseitern. Auch gegenüber Erwachsenen neigen sie zu physischem und verbalem aggressiven Verhalten. Vielfach wurden sie mit aggressiven Modellen in der Familie konfrontiert und leiden selber auch unter aggressivem Verhalten von älteren Geschwistern, Eltern oder weiteren Personen im sozialen Umfeld.

Welche Ziele sind mit diesen Jugendlichen in einem verordneten Kurzzeit-Training überhaupt erreichbar? Bruno und Stefan werden auf Lerninseln geschickt, wo sie neue Antworten auf bestehende Herausforderungen ausprobieren können, ohne dabei für ihre Versuche und Fehler bestraft zu werden. Diese verordneten Trainings sind für den stationären Bereich konzipiert. Sie ersetzen nicht Erlebnisse und Erfahrungen, modellhaftes Lernen und Verhaltenstraining in Schule, Freizeit und Familie, sondern ergänzen diese Angebote.

Idealerweise werden mit der Klasse von Stefan ergänzend die Fähigkeiten in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle, Umgang mit Ärger/Wut (Programm *Faustlos*) und mit den Eltern erzieherisch Kompetenzen (Programm *Triple P*) trainiert. Vielfach wird dies aber nicht möglich sein und wir können nur die gewaltbereiten Jugendlichen in den Gruppentrainings erreichen. Dieses Selbstmanagement-Training kann den Jugendlichen ermöglichen, bestimmte prosoziale Fertigkeiten zu erweitern und antisozial-aggressive Verhaltensweisen zu verringern. In der untenstehenden Aufstellung werden einige angestrebte Trainingserfolge aufgelistet.

	Abbauen / Verringern	Aufbauen / Erhöhen
Selbstwirksamkeit	Emotionale Reaktivität Externe Schuldzuweisung	Bedürfnisse gewaltfrei äussern Selbstreflexion Sozialkontakte regulieren
Stressbewältigung	Impulsive Angriffsreaktionen Gewaltanwendung Erhöhte Aufmerksamkeit für Negative Reize	Frustrationstoleranz Wut gewaltfrei äussern Soziale Unterstützung wahrnehmen Achtsamkeit für sich und Andere
Moralische Urteilsfähigkeit	Gewaltverherrlichung Toxische Maskulinität Autoritätshörigkeit	Schuldfähigkeit Bewertungsfähigkeit Begründungsfähigkeit

Ein Trainingserfolg ist dann gegeben, wenn eine Entwicklung in die gewünschte Richtung erkennbar wird. Ich spreche hierbei von Training und nicht von Therapie. Damit will ich ausdrücken, dass dies nur ein Teil der Behandlung ist. So wie beispielsweise bei einer Hürdenläuferin das Training der Grundschnelligkeit und Sprungtechnik nicht ausreicht, um im Wettkampf erfolgreich zu sein. Hinzu kommen notwendigerweise Training von Kraft und Ausdauer, Reaktionsschnelligkeit, Koordination – und entscheidend sind schlussendlich auch die mentale Stärke, die emotionale Befindlichkeit, die Tagesform und die Leistungsmotivation. Ähnlich ist es mit dem hier vorgestellten Training: die Jugendlichen werden damit die hohe Hürde der Gewaltfreiheit nicht schaffen, sie erwerben aber günstige Voraussetzungen für eine gezielte Weiterentwicklung der Ressourcen.

Wem kann dieses Buch nützlich sein ? Das Selbstmanagement- und Psychodramatraining richtet sich an alle Verhaltenstrainer, die mit gewalttätigen Kindern und Jugendlichen arbeiten und gewalttätige Jugendliche im Gruppensetting dabei unterstützen, friedliche Formen der Kommunikation und Konfliktbewältigung zu erlernen. Es wird eine vom Psychodrama ausgehende Trainingsmethode beschrieben, die in obligatorischen Anti-Gewalt-Settings in Beratungsstellen, Schulen, Heimen, Kliniken, eingesetzt werden kann. Es handelt sich hierbei nicht um ein durchstrukturiertes Trainingsmanual, sondern um Bausteine, die beliebig kombinierbar sind und den Bedürfnissen der Jugendlichen und der jeweiligen Institution angepasst werden können. Erfahrung oder Ausbildung in Psychodrama werden nicht vorausgesetzt. Ich bin Psychodramatiker und arbeite daher mit den Grundtechniken des Psychodramas. Der hier dargestellte Trainingsansatz kann aber auch mit Ausbildung und Erfahrung in einer anderen wirksamen Psychotherapiemethode entsprechend angepasst und durchgeführt werden.

In diesem Buch finden Sie konkrete Anleitungen, wie das im Gruppensetting auftretende dissoziale und meist versteckt-aggressive Verhalten von gewaltbereiten Jugendlichen ins Zentrum des Lernprozesses gerückt werden kann. Diese destruktiven Verhaltensmuster werden nicht als Störungen angesehen, die es auszuschalten gilt, sondern als emotionsorientierte Lernfelder. Bei diesem Lernen in Situationen werden Gefühlsprozesse erlebbar und bewusst gemacht, Ressourcen aktiviert und neues Verhalten ‚in vivo‘ geprobt.

Ziel des Selbstmanagement-Trainings für gewaltbereite Jugendliche ist gewissermaßen das Training an sich: Jugendliche, die in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Auffassungsgabe Schwierigkeiten haben, sollen erfahren, dass sie eigentlich lernen können und wollen. Wie Grawe (2004) betont, haben die tatsächlichen Erfahrungen, die in den Sitzungen im Hinblick auf das eigene Kontroll- und Selbstwertbedürfnis gemacht werden, einen starken Einfluss darauf, ob die Therapiesitzungen erfolgreich sind. „

Ganz besonders wichtig für das Therapieergebnis scheint zu sein, dass der Patient das Gefühl hat, jetzt mehr Kontrolle über seine Probleme zu haben (Klärungs-, Bewältigungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen). Ein Therapeut hat mit dem, was er tut, sehr starken Einfluss darauf, ob der Patient in der Therapie bedürfnisbefriedigende Erfahrungen macht oder nicht. Es ist aber nicht nur wichtig, dass er überhaupt solche Erfahrungen macht, sondern dass er sie macht, während er mit dem Therapeuten an seinen Problemen arbeitet (S. 390).“

Dementsprechend liegt der Akzent des Selbstmanagement-Trainings nicht auf konfrontativ-pädagogischen Methoden, sondern auf spielerischen Methoden, die eine lustvolle und ressourcenorientierte Exploration des eigenen Problemverhaltens ermöglichen.

Gewaltfreie Kommunikation in der Gruppe

Das Setting der Gruppe liefert selbst den Aspekt der Vermittlung von sozialer Kompetenz. Gerade Jugendliche mit antisozial-aggressiven Störungen, die oft in ihrer Selbstwahrnehmung deutlich von der Fremdwahrnehmung abweichen, können vom Gruppentraining profitieren:

- sie erkennen, dass sie nicht alleine sind mit ihren sozialen Schwierigkeiten
- gleichzeitig werden Allmachtsfantasien und kritiklose Selbstgerechtigkeit auf den Boden der Gruppen-Realität gestellt
- sie erfahren die kreativen Möglichkeiten von interpersonalem Lernen
- sie erfahren dass eine Gruppe auch ein Ort der Sicherheit und des Vertrauens sein kann.

Zudem tritt aggressiv-gewalttätiges Verhalten mehrheitlich in Gruppen auf. Sobald Interaktion entsteht, sei es im Gespräch, im psychodramatischen Spiel oder durch nonverbale Kommunikation, verändert sich die Wahrnehmung des Einzelnen, und somit verändert sich der Zugang zur eigenen Problemsicht. Jugendliche mit aggressiv-dissozialen Auffälligkeiten müssen in einer Gruppe behandelt werden, die dem natürlichen sozialen Umfeld irgendwie entspricht. Einzeltherapie kann als zusätzliches Instrument zur Behandlung von eigenen traumatischen Opfererfahrungen nötig sein.

Eine Gruppe von Jugendlichen mit hohem Aggressionspotential birgt aber die Gefahr in sich, zur Bühne für aggressive Selbstdarstellung zu werden. Bereits im Aufnahmegespräch muss darauf hingewiesen werden, dass sehr strenge Verhaltensregeln gelten - innerhalb dieser Regeln aber ein grosser Spielraum besteht. Die Leitenden dürfen aber keine Unsicherheiten und Divergenzen zeigen und jederzeit mit Klarheit ihre Autorität demonstrieren, wenn die grundlegenden Regeln verletzt werden. Für Störungen werden sie kein Verständnis zeigen und sofort die entsprechende Sanktion sprechen (was in einem gewissen Sinne eine untherapeutische Haltung ist). Der Grund für dieses Auftreten liegt darin, dass die Jugendlichen ständig versuchen werden, die Leitenden herauszufordern und sich so in der Gruppen-Rangordnung hochzuarbeiten. Ein Zirkus den es bereits im Ansatz zu vermeiden gilt.

Das Aggressionspotential in der Gruppe bringt aber auch einen grossen therapeutischen Vorteil: wenn der Wolf vor Angsthassen tanzt, kann er durchaus meinen, er sei der Grösste und Schönste. Wenn der Wolf aber vor Wölfen auftritt, so erfolgt die Konfrontation mit dem Realitätsprinzip: durch das Peer-Gruppen-Feedback erfährt der Jugendliche

- ob seine Wahrnehmung und Beurteilung der Situation korrekt ist („der andere hat angefangen“)
- ob die Bewertung seiner Handlung stimmig ist („der hat die Schläge verdient“)
- ob seine Kompetenzen zur Konfliktlösung hoch sind („das war das Beste was man in dieser Situation tun konnte“)
- ob die Selbsteinschätzung adäquat ist („ich bin echt cool“)

- ob sein Wertesystem geteilt wird („eins in die Fresse hat noch nie jemandem geschadet“).

Die Leitung nimmt hierbei eine abstinente Haltung ein. Ansonsten würde die Gefahr bestehen, dass die Gruppe (um die Leitung herauszufordern) gewalttätiges Verhalten glorifiziert. Ein zentraler Grundwert der Trainer bleibt aber immer sichtbar: gewaltfreie Kommunikation. Dies wird nicht diskutiert, sondern durch die gewaltfreie Gruppenarbeit demonstriert. Die Leitenden befinden sich hierbei in einem Dilemma: es sind genau diejenigen, die eine Behandlung am nötigsten haben, die ein provokatives stark störendes Gruppenverhalten zeigen. Und wenn ein gewalttätiger Jugendlicher erst einmal eine erfolgreiche Machtinteraktion in der Trainingsgruppe erlebt hat, bringt dies für ihn einen enormen Lustgewinn mit sich und verstärkt seine zerstörerischen Tendenzen.

Grenzziehung und Sanktionen

Grenzen und Sanktionen bei gewaltbereiten Jugendlichen

Bei drohender Gewalteskalation ist ein sofortiges Eingreifen der Leitung erforderlich, ohne dass die tieferen Ursachen dieser Störung überhaupt beachtet werden können.

„Grenzziehung ist einer der wichtigsten und schwierigsten Prozesse im sozialpädagogischen und psychologischen Handeln. Täglich geraten Praktiker/innen mit ihren aggressiven Probanden in Konflikt- und Grenzsituationen, die ein Gewährenlassen, eine Non-Intervention unverantwortlich erscheinen lassen. Hier ist schnelles Handeln angezeigt, die professionelle Bereitschaft und Fähigkeit zur leidenschaftlichen Streitkultur – auch gegen den Willen des Probanden. Nicht entschieden eingreifen, sich (pseudo)tolerant verhalten heisst oft, Opfer billigend in Kauf nehmen.“ (Weidner 2000, S.62)

Die Kunst besteht nun darin, die notwendige körperliche Konfrontation mit dem angreifenden Jugendlichen so zu gestalten, dass es nicht zu einer Gewalteskalation kommt. Sowohl ich wie meine Co-Leiterin haben den Vorteil, dass wir körperlich eher schwach sind und keine ernstzunehmenden Kampfpartner für die Jugendlichen darstellen. Auch können wir nur selten mit der Unterstützung der anderen Gruppenmitglieder rechnen. Wir weichen der körperlichen Konfrontation dennoch nicht aus, wir müssen oft zum Schutz einzelner Gruppenmitglieder eingreifen und machen dies mit anschreien, dazwischenstehen, blockieren, wegstossen. Diese Anwendung von körperlicher Gewalt ist angezeigt, wenn die Machtdemonstration eines Jugendlichen darin liegt, einen anderen Teilnehmer vor unseren Augen zu bedrohen oder zu schlagen. Wird unser Stopp-Signal vom betreffenden Jugendlichen nicht beachtet und es kommt zu provokativer Gewalt, werden folgende Sanktionen getroffen:

- Auszeit: ich bitte den aggressiven Jugendlichen, eine Auszeit von 2 Minuten zu nehmen (entweder auf einem Stuhl neben mir oder draussen vor der Türe).
- Genügt dies nicht oder wird nicht eingehalten kommt es zum Ausschluss: in leichten Fällen für diese aktuelle Sitzung, in schwerwiegenderen Fällen ist vor der nächsten Sitzung eine Aussprache notwendig; auch wenn es sich um ein verordnetes Training handelt und die Jugendlichen immer lamentieren, sie wären lieber woanders, wird der Ausschluss als Sanktion empfunden. In jedem Fall werden die Erziehenden von dieser Massnahme und deren Ursache informiert.
- Definitiver Ausschluss: bei schwerwiegender Gewaltanwendung, auf die keine überzeugende Schuldeinsicht folgt, wird der betreffende jugendliche definitiv vom Training ausgeschlossen. Mögliche weitere Sanktionen sind Sache der Erziehungsberechtigten.
- Es kommen im Training ansonsten keine Formen von Bestrafung (oder vorenthaltener Belohnung) vor. Greifen diese Sanktionen nicht und es droht eine eskalativer Macht-

konflikt mit Gewaltandrohung, hat sich der sofortige Sitzungsabbruch bewährt: wir erklären die aktuelle Sitzung als beendet, laden alle ein zurück auf die Wohngruppen zu gehen – ausser den Hauptprovokateur. Wir bitten ihn noch einen Moment dazubleiben: wir bedauern unsere eigene ev. unglückliche Intervention, fragen nach ob er sich einigermaßen wohlfühlt, schlagen einen Termin vor für ein Nachgespräch und entlassen auch ihn. Im Nachgespräch werden wir entscheiden, ob es zu einem definitiven Ausschluss dieses Teilnehmers kommt.

Es ist erstaunlich, dass bei einem von der Schule oder dem Internat verordneten Training der Ausschluss als Sanktion empfunden wird. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Jugendlichen gerne ins Training kommen. Sie geniessen diesen relativen Freiraum des Denkens und spielerischen Konflikteführens. Die Anzahl der definitiven Ausschlüsse sowie Therapieabbrüche aus anderen Gründen liegt unter 10%. Es kommt auch immer wieder vor, das Jugendliche im Austrittsgespräch den Antrag stellen, am Training weiterhin freiwillig teilnehmen zu können. Es erfordert gruppentherapeutische Professionalität, die Gruppe von Jugendlichen mit aggressiv-dissozialen Störungen zu einer aktiven Lerngruppe zu formen. Eine entsprechende gruppentherapeutische Weiterbildung/Erfahrung der Therapeuten, sowie die Möglichkeit zur Supervision sind notwendige Voraussetzung, damit die Trainingsgruppe nicht zum Zirkus wird. Die Grundhaltung der Therapeuten lässt sich mit dem Begriff ‚Selbstorganisation‘ beschreiben, wie dies Omer & von Schlippe (2004, S. 26 ff) für die Elternberatung definiert haben:

Es geht nicht darum zu lehren, was richtig und was falsch ist, sondern mit den Jugendlichen gemeinsam nach Rahmenbedingungen zu suchen, die dazu beitragen, dass blockierte und negativ eskalierte Selbstorganisationsdynamiken wieder in konstruktive Bahnen kommen können. Wir haben kein strukturiertes Trainingsprogramm für Gewaltlosigkeit, sondern stellen einen Rahmen zur Verfügung, in dem gewaltfreie Beziehungen ausprobiert werden können. Dieser Rahmen beinhaltet eine Gruppenstruktur, in dem sich jeder Einzelne gut fühlen kann und die eigenen Ressourcen erkennen und aktivieren kann. Dieser gute Rahmen ist dann gegeben, wenn die Beschreibungen von Beziehungen und Konflikten nicht auf Kosten von einem oder mehreren Personen im System geht. Alle Beschreibungen, die die entstehenden Gruppenkonflikte auf die Bosheit, Dummheit, Inkompetenz oder Störung eines oder mehrerer Teilnehmer reduzieren, werden mit Autorität verworfen. Es werden vielmehr Beschreibungen gesucht, um die Mechanismen und Risiken von negativ eskalierenden Systemen verstehbar zu machen. Dieser Rahmen ermöglicht die Selbstorganisation von Beziehungen zwischen aggressiv-verhaltensauffälligen Jugendlichen, indem der Handlungsspielraum relativ offen bleibt. Ich werde im Kapitel Didaktik ausführlich auf die besonderen Bedingungen dieses Rahmens zurückkommen.

Grenzen und Sanktionen bei gewaltbereiten Kindern

In Kindergruppen verzichte ich auf schriftliche Regeln und Therapieverträge, da die Kinder damit überfordert wären. Vielmehr werden die Regeln und Zielsetzungen durch das Tun erfahren. Dabei ist ein körperlicher Einsatz der Therapeuten oft notwendig. Ich habe es in

den Trainings mit Kindern zu tun, die ihre aggressiven Impulse noch sehr schlecht kontrollieren können und ein hohe Risikobereitschaft zeigen zu folgenden Verhalten:

- sich selbst verletzen, indem sie eine Scheibe einschlagen, gegen eine Wand schlagen, aus gefährlicher Höhe hinunterspringen, etc.
- anderen Kindern gewollt oder ungewollt schwere Verletzungen zufügen
- physisch-aggressives Verhalten gegenüber erwachsenen Autoritätspersonen
- Sachen beschädigen durch aufkratzen, herumwerfen, anzünden, etc.

Auf verbale Aufforderungen, diese Verhaltensweisen zu beenden, können sie bei hoher Erregung nicht reagieren. Es ist äusserst wichtig, dass die Therapeuten eine konsequente-ablehnende Haltung gegenüber diesen Verhaltensweisen einnehmen und aus dieser Haltung auch Wirkungen folgen. Diesen Verhaltensweisen muss, nach einer ersten verbalen Mahnung, ein körperlicher Eingriff folgen, der sie beendet.

Beispiel: Thomas hat in der Eröffnungsrunde dem neben ihm sitzenden Stefan die Faust voll ins Gesicht geschlagen. Glücklicherweise konnte Stefan den Schlag ein wenig abwehren. Thomas wurde ermahnt und ich sitze jetzt neben ihm und trenne die Streithähne. Bei der nächsten Gelegenheit versucht Thomas erneut zu schlagen. Ich kann ihn packen und verlasse mit ihm den Gruppenraum. Das Training wird von der Co-Leiterin weitergeführt. Im Vorraum lasse ich Thomas wieder los, verschliesse aber die Türen, weil ich befürchte, dass er davonlaufen wird. Wir bleiben im Vorraum bis Thomas bereit ist, folgende zwei Bedingungen zu erfüllen: eine mündliche Erklärung, in dieser Sitzung auf weitere Gewaltanwendungen zu verzichten und sich für die Tat bei Stefan zu entschuldigen.

Ein weiterer Grund, der ein sofortiges körperliches Eingreifen der Therapeuten notwendig macht, sind die traumatischen Gewalterfahrungen der Kinder. Aus der diagnostischen Abklärung ist bekannt, dass fast ausnahmslos alle Kinder, die aufgrund ihres aggressiven Verhaltens zu den Trainings zugewiesen werden, selber Opfer von Gewalt durch Gleichaltrige oder Erziehende sind. Diese Täter-Opfer haben gelernt, dass Gewalt sozial akzeptiert; durch die ungebremsste Ausübung von antisozialen Verhaltensweisen sind sie mit der Zeit zunehmend abgestumpft und gewissermassen gefühllos geworden. Sie haben gelernt, Gewalt zu akzeptieren, als Täter und Opfer. Es interessiert sie ganz einfach nicht, wie es dabei den anderen geht. Diese harten Umgangsformen, im Austeilen und Einstecken, verfestigen sich immer weiter und werden als normal angesehen (vgl. Alsaker 2003). Es ist wichtig, dass die Therapeuten weitere Erfahrungen dieser Kinder in der Rolle als Täter oder als Opfer verhindern. Dieses Prinzip des absoluten Opferschutzes muss im Extremfall mit autoritärer-erzieherischer Gewalt durchgesetzt werden, wie im obenstehenden Fallbeispiel dargestellt wurde.

Didaktische Grundprinzipien

Didaktik stammt aus dem Griechischen und heisst wörtlich Lehre. Gemeint ist damit aber nicht das *Was* (die Themen), das *Wie* (die Methoden) oder das *Wozu* (Ziele) wir lehren wollen. Gemeint ist vielmehr die Art der Verknüpfung zwischen den Themen, den Zielen und den lernpsychologischen Voraussetzungen der Zielgruppe (Fähigkeiten, Bedürfnisse, Motive).

In diesem Kapitel beschreibe ich dementsprechend *warum was wie wozu* gemacht wird: mit theoretischen Ausflügen in die Philosophie, in die Umwelten von Tieren und Menschen, in die Entwicklungs- und Lernpsychologie versuche ich darzustellen, nach welchen Prinzipien das Selbstmanagement-Training gestaltet wird.

Die drei Welten des Psychodramas

Fallbeispiel Fritz und Franz

Fritz steht vor Schulbeginn im Türrahmen, gemütlich-faul angelehnt. Franz will ins Schulzimmer rein, der Weg ist ihm aber von Fritz versperrt. Franz ist verunsichert, er hat Angst auf ins Klassenzimmer zu gehen, der Zugang ist ihm versperrt. Franz ist ein Täter-Opfer: er kennt diese Situationen aus beiden Perspektiven, er wird oft geplagt oder zeigt selber aggressives Verhalten. Er ist jetzt verunsichert und er wird mit den Mitteln, die er kennt, eine Lösung suchen: mit Gewalt. Ist er dafür verantwortlich, dass es zu einem gewalttätigen Konflikt kommt? Er kann doch nichts dafür, dass er Opfer ist und unter mangelndem Selbstwert leidet. Psychodiagnostisch gesprochen ist Franz ein Jugendlicher mit einer massiven Störung des Sozialverhaltens. Und bei Fritz ist es mit einigen Variationen dasselbe – nur ist er jetzt in der anderen Rolle: es sieht so aus, wie wenn er der Täter wäre. Aber auch er ist ein Täter –Opfer. Psychodiagnostisch gesprochen leidet Fritz unter einer reaktiven Bindungsstörung. Er hat im familiären Rahmen Gewalt und Trennung erlebt. Er kann eigentlich nichts dafür, dass er so ist.

Viele Psychologen würden sagen, der Fritz braucht zuerst eine intensive Einzelpsychotherapie erst dann kann die Gewaltproblematik behandelt werden. Ich bin hingegen der Meinung, dass die beiden jetzt und sofort das Thema Gewalt in der Schule bearbeiten müssen, sonst ergeben sich weitere Entwicklungsstörungen. Sie müssen lernen, im Hier-und-Jetzt Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.

„Psychische Störungen entstehen aus dem, wie wir sind. Sie sind ein integraler Teil von uns selbst, auch wenn wir noch so sehr unter ihnen leiden. Sie gehören zu uns wie unser Lebenslauf. Ihre Grundlagen reichen

zurück ganz an seinen Anfang. Sie waren schon von Anfang an ein Teil von uns. In dem Moment wo eine psychische Störung aktuell entsteht, ist dieser Teil gerade besonders aktiv. Wenn psychische Störungen Teil von einem selbst sind, muss man sich dann für sie verantwortlich fühlen? Natürlich nicht. Keiner ist dafür verantwortlich, was ihm in den ersten Lebensmonaten und Lebensjahren widerfahren ist. Er ist auch damals nicht verantwortlich gewesen. Die Grundlagen für psychische Störungen sind eine Frage von Glück und Unglück, das man im Leben hatte, so wie man mit dem Aussehen Glück oder Pech haben kann. Aber auch wenn man mit dem Aussehen Pech hatte, ist es dennoch gut, das eigene Aussehen als Teil von sich selbst zu akzeptieren und es in eigene Regie zu nehmen. Man kann durch sorgfältige Pflege und Kleidung immer noch das Beste daraus machen. Das gilt auch für Menschen mit psychischen Störungen. Es ist klug, sie als Teil von sich zu akzeptieren und in eigene Regie zu nehmen.“ (Grawe, S.357)

Psychodrama ist eine szenisch-handlungsorientierte Arbeitsweise: der Klient wird zum Regisseur seiner Lebenswelt. Der Weg dazu führt über die Erkenntnis von sozialen Zusammenhängen, Werten und Bedürfnissen. Dabei bedient sich das Psychodrama eines philosophischen Tricks, den ich hier kurz beschreiben will.

Der Philosoph Karl R. Popper unterscheidet erkenntnistheoretisch drei Welten:

1. Die physikalische Welt („ich sehe einen Schüler im Türrahmen stehen“) bezeichnet er als Welt 1. Zur Welt 1 gehören alle materiellen Körper, die wir über unsere Sinne erfahren.
2. Die Welt unserer bewussten Erlebnisse („ich bin verunsichert“) ist die Welt 2. Alle psychischen Zustände wie Freude, Schmerz, Angst, Trauer gehören zu Welt 2.
3. Ideen, Theorien, Hypothesen, Legenden, Mythen, Interpretationen usw. gehören zur Welt 3. Fritz, der im Türrahmen steht, hat vielleicht die Idee, „jetzt eine Ungerechtigkeit zu rächen, indem ich den Franz zu einer Schlägerei provoziere“. Und auch Franz wird eine Theorie haben, warum ihm der Eintritt ins Schulzimmer verwehrt wird.

Die Hauptthese von Popper besteht darin, dass Gegenstände der Welt 3 wirklich sein können; so konnte die Theorie vom Fliegen dazu führen, dass Flugzeuge entwickelt wurden. Aber auch Theorien und Ideen, die nie in der Form materieller Körper erscheinen, können einen grossen Einfluss haben: sie können Menschen dazu veranlassen, bestimmte Handlungen zu tun oder zu lassen. Gegenstände der Welt 3 sind abstrakt, aber nichtsdestoweniger wirklich; denn sie sind mächtige Werkzeuge zur Veränderung der Welt 1. Unsere Ideen, Werte und Einstellungen bestimmen unser Verhalten, indem sie als motivationale Ziele handlungssteuernd wirken.

Die Welt 3 hat also einen ganz wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Konfliktes zwischen Franz und Fritz. Aber wie können wir dieses Problem erfassen?

„Meiner Ansicht nach sollten wir das Erfassen oder Begreifen eines Gegenstandes der Welt 3 als einen aktiven Prozess verstehen. Wir müssen es als ein machen, als eine Nachschöpfung dieses Gegenstandes erklären. Um einen schwierigen lateinischen Satz zu verstehen, muss man ihn konstruieren: Man muss sehen, wie er gemacht ist, man muss ihn nachkonstruieren, nachvollziehen. Um ein Problem zu verstehen, muss man wenigstens einige der einleuchtenderen Lösungen ausprobieren und herausfinden, dass sie falsch sind; so wiederentdeckt man also, dass es da eine Schwierigkeit gibt – ein Problem. Um eine Theorie zu verstehen, muss man erst das Problem verstehen, zu dessen Lösung die Theorie entworfen wurde, und dann muss man sehen, ob das dieser Theorie besser gelingt als einer naheliegenderen Lösung. (...) Wir lernen also nicht durch unmittelbares Schauen oder durch Kontemplation, sondern durch praktisches Tun, durch aktive

Teilnahme daran, wie man Gegenstände der Welt 3 macht, wie man sie versteht und wie man sie ‚schaut‘.
(Popper 1989, S.70)

Wir werden also für Franz und Fritz Situationen kreieren, in denen sie selber Regie führen und verschiedene Lösungen zu ihrem Problem ausprobieren können. Die Grundtechniken des Psychodramas (Inszenierung, Interview, Spiegeln, Doppeln, Rollentausch, symbolische Darstellung, Aufstellung) ermöglichen den Teilnehmenden, ihre Welt 2 (psychische Zustände) und Welt 3 (Ideen, Theorien) materiell zu erschaffen. Die Befindlichkeit (wie Aggression, Angst), die Ideen, Theorien, Werte und Ziele der Teilnehmenden werden sichtbar, verhandelbar, veränderbar.

Mögliche Anwendung im Fallbeispiel von Fritz und Franz

- Inszenierung: Ich lasse die Konfliktsituation durch Franz szenisch darstellen. Danach stellt Fritz die Situation szenisch dar. Wir stellen fest, dass es Unterschiede („Fehler“) in der Darstellung gibt. Was bedeuten diese Unterschiede?
- Interview: ich bitte einen der beiden aufzustehen und sage: „Stellen wir uns vor, da ist die Türe zum Schulzimmer und da steht ein Schüler und blockiert den Weg. Was kommt dir da in den Sinn? Hast du irgendwelche Fantasien, was der will?“ usw
- Spiegeln: Ich lasse den im-Türrahmen-stehenden-Fritz durch eine andere Person spielen. Fritz schaut zu und kommentiert vielleicht sein Spiegelbild.
- Doppeln: Franz bleibt 3 Meter vor der Türe stehen und sagt nichts, er sieht einigermassen locker aus (als ob nichts wäre...). Ich stelle mich hinter ihn, gleichsam als Doppelgänger, und spreche eine Hypothese aus („ich glaube, der will mich...“).
- Rollentausch: die beiden Konfliktparteien tauschen ihre Rollen, um nachzuspüren, wie es sich in der anderen Rolle fühlt und wie die gegenseitige Wirkung ist.
- Symbolische Darstellung: Franz hat von Ungerechtigkeit gesprochen. Ich bitte Franz einen Gegenstand auszuwählen und neben sich zu legen, der *Ungerechtigkeit* symbolisiert.
- Aufstellung: mit Holzfiguren und Klötzen stelle ich die Szene nach. Damit können wie auf einem Schachbrett die Handlungsvarianten exploriert werden.

Ziel des Psychodramatrainings ist nicht das Lehren von Lösungen zum Problem Gewalt, sondern vielmehr das gewaltfreie Suchen nach gewaltfreien Lösungen. Der Wirkfaktor ist der Suchprozess, also das Ausprobieren von einleuchtenden Lösungen und das erkennen, dass diese auch falsch sein können. Die oben dargestellten Anwendungsbeispiele führen nur selten zur wahren Lösung, sie stellen aber Verbindungen dar zwischen den drei Welten einer Person im Konflikt. Durch die obengenannten Psychodramatechniken wird ein Mehrwert an Realität geschaffen: Gegenstände der Welt 2 (Befindlichkeit) und 3 (Theorien, Einstellungen) können sichtbar und erfahrbar dargestellt werden. Dadurch wird das Problemverhalten aktualisiert, die Selbstwahrnehmung gefördert und mögliche Ressourcen werden aktiviert. Regie in diesen Stücken führt jeweils der betreffende Jugendliche selbst. Der Theaterdirektor (bzw. die Trainerin) hingegen ist zuständig für die Infrastruktur, Organisation, Spielplan und eventuelle Absetzung eines Stückes oder eines Regisseurs. In die künstlerische Gestaltung des Dramas greift die Direktorin hingegen nur ein, indem sie Rückmeldungen gibt: wenn immer möglich

positive Rückmeldungen, um die jungen Regisseure in ihren Versuchen zu ermutigen, die Welten 2 und 3 szenisch darzustellen.

Ich möchte nun aufzeigen, welche Erkenntnisprozesse Fritz und seine Kollegen im Training durchlaufen. Im zeitlichen Ablauf könnte dies folgendermassen aussehen:

1. Zu Beginn verhält sich Fritz hinterhältig-aggressiv, ohne aber die Grenzen zu überschreiten. Er zeigt in Wort und Bild, dass es ihm hier langweilig ist und er den Sinn seiner Teilnahme nicht sieht. Der Wirkfaktor ist hier die Problemaktualisierung seines aggressiven Verhaltens in seiner subjektiv wahrgenommenen Welt 1 („eine blöde-scheiss-Zwangsgruppe“). Wir versuchen ihm aufzuzeigen, dass er selber Teil des Gruppenprozesses ist und mitverantwortlich ist für die Qualität des Trainings (Selbstwirksamkeitserfahrung).
2. Der nächste Schritt führt in die Welt 2: Befindlichkeit und Bedürfnisse anmelden und umsetzen (Stressbewältigung). Es soll geklärt werden, was Fritz belastet und was nicht und vor allem: was sein Wohlbefinden verbessern könnte – gewaltfrei und lösungsorientiert.
3. In der Welt 3 schliesslich wird seine soziale Rolle aktiviert, mit der Zielsetzung, dass er in der Trainingsgruppe Rollen einnehmen kann, die ihm gefallen und seinen Ressourcen entsprechen.

Diese Grundstruktur des Wanderns von einer Erkenntniswelt in die andere wird im Verlaufe des Trainings unzählige Male durchgeführt. Nehmen wir an, dass Fritz eine Gewaltszene aus seinem Schulalltag thematisiert („ich stand im Türrahmen, als...“). Diese Szene, so wie sie Fritz erinnert, gehört zu Welt 3: es ist seine Konstruktion der Realität. Ich lasse ihn diese Erinnerung szenisch darstellen. Dadurch wird das Problem in der Simulation des Rollenspieles aktualisiert und physikalisch konstruiert (Welt 1). Es muss betont werden, dass es eine Realität der Simulation ist: wenn wir also nun einen Rollentausch machen und Fritz die Rolle von Franz übernimmt, so kann er in die Klärungsperspektive gehen (Welt 2) und sich selber mit den Augen des anderen betrachten und bewerten. Es ist und bleibt aber seine eigene Welt der psychischen Zustände. Und er kann im Spiel Fantasien über Theorien, Werte und Grundhaltungen (Welt 3) seines Konfliktpartners entwickeln und ausprobieren. Ziel dieses Vorgehens ist es, das eigene aggressive „glorifizierte Selbstbild“ zu überprüfen.

„Im Grunde geht es darum, dass sowohl Partei A wie Partei B mit eigenen inneren Problemen konfrontiert wird. Partei A (und parallel auch Partei B) muss bestimmte eigene Schwächen erkennen, die sie jedoch nicht akzeptieren will; darum schiebt sie der Gegenpartei diese in die Schuhe. Sie lässt sich gelegentlich zu destruktivem Verhalten hinreissen und bedauert sie kurz darauf, weil sie auf den gegebenen Anlass übermässig reagiert hat. Sie benutzt aber das ‚aggressive‘ Verhalten der Gegenpartei als Entschuldigungs- oder Erklärungsgrund für das eigene unkontrollierte Verhalten. Die entstehenden Gewissenskrupel erhöhen wieder die innere Spannung und tragen weiter zum Abladen der Schuld auf die Gegenseite bei. Wir haben hier mit dem psychischen ‚Abwehrmechanismus‘ der Projektion zu tun, der für das Verständnis der Konfliktdynamik und ihrer wirksamen Behandlung von grosser Bedeutung ist.(...) Die Mechanismen, die zur Projektion führen, sind nun auf paradoxe Weise mit solchen der Selbstfrustrierung verknüpft. Dabei geben die Projektionsvorgänge Anlass zu Selbstvorwürfen, Schuldgefühlen und Enttäuschungen und diese verstärken aufs neue die Projektionsvorgänge. So bildet sich ein psycho-sozialer Teufelskreis, der die Eskalation in Gang

setzt und in Bewegung hält. Zur Gereiztheit, zum Ärger und zur Ambivalenz treten Schuldgefühle und Selbstvorwürfe der Partei A. Durch ungeschicktes, nicht völlig beherrschtes Verhalten der Partei B kann der Reiz zunehmen, bis sich Partei A ihren Unmut anmerken lässt. Schliesslich kann es zum ‚Dammbruch‘ kommen und Partei A lässt den gestauten Affekten für kurze Zeit freien Lauf. Die paradoxe Verkettung beider Mechanismen –Projektion und Selbstfrustration –kann nur durchbrochen werden, wenn wenigstens eine Partei den Projektionsvorgang in sich erkennen kann. Wenigstens eine Partei müsste das Problem der gegenseitigen Beziehungen akzeptieren wollen: Nämlich als Herausforderung, um an der eigenen Entwicklung mittels einer eindringlichen Konfrontation mit sich selbst – gespiegelt durch die Gegenpartei – zu arbeiten.“(Glasl 2002, S.194)

Diese Konfrontation mit sich selbst ist nur möglich, wenn eine Konfliktpartei bereit ist, die eigene Befindlichkeit zu thematisieren (Welt 2). Dies wird schrittweise geübt. In einem ersten Schritt werden die Teilnehmenden ermutigt, ihre aktuelle Befindlichkeit zu äussern: sie dürfen auch negative Gefühle bezüglich Gruppenteilnahme äussern und werden mit positiven Rückmeldungen verstärkt („...das finde ich gut, dass du das so direkt sagen kannst, ohne zu beschimpfen“). In einem zweiten Schritt wird das Erleben eigener Gefühle auch im szenischen Spiel geübt, beispielsweise durch die Technik des Doppelns: der Leiter stellt sich zu Fritz in den fiktiven Türrahmen und spricht: „...eigentlich ist es mir hier nicht ganz wohl, ich möchte gerne...“. Die Welt 2 (psychische Befindlichkeit) spielt eine Vermittlerrolle zwischen den Welten 1 (das sichtbare Verhalten) und 3 (Theorien und Bewertungen).

Aggressiv-dissoziale Jugendliche, bei denen besonders viele Lebensbereiche durch aggressives Verhalten beeinträchtigt sind, haben in der Regel grosse Schwierigkeiten in der Selbstwahrnehmung und im Umgang mit eigenen Gefühlen. Sie erleben sich nicht als behandlungsbedürftig, sondern proizieren die Störung auf ihre Umwelt („mir geht es gut, ich habe kein Problem – haben Sie eines?“). Daher müssen die Jugendlichen zunächst positive Erfahrungen in der Gruppe machen können, bevor an den eigentlichen Trainingszielen gearbeitet werden kann.

Behandlungsvoraussetzungen

Bei unserer Zielgruppe – verhaltensauffällige gewalttätige Jugendliche mit bedeutenden Lebensbelastungen – kann auf den Ebenen der Problemaktualisierung und Problemlösung in einem ersten Schritt nur ressourcenorientiert gearbeitet werden. Diese Jugendlichen sind (noch) nicht gruppenfähig. Die Problemaktualisierung geschieht daher ganz von selbst: allein durch ihre Anwesenheit in der Gruppe werden sich Probleme ergeben. Im Hier-und-Jetzt der Gruppe entsteht bereits die oben beschriebene Konfliktdynamik.

Die Strategie des Psychodramatrainings besteht darin, von den eigentlichen Symptomen (gewalttätige Handlungen) Distanz zu nehmen, um eine Exploration der dahinterliegenden Theorien, Ideen, Werthaltungen und Ziele zu ermöglichen. Bevor wir uns weiter mit diesbezüglichen didaktischen Grundprinzipien befassen, müssen wir klären, wer unsere Klienten sind und welche Behandlungsvoraussetzungen sie mitbringen.

Zielgruppe der in diesem Buch beschriebenen Trainings sind Kinder und Jugendliche von 9 bis 16 Jahren, die bezüglich Aggressivität als besonders verhaltensoriginell auffallen und in stark strukturierten Trainingsprogrammen zu den Abbrechern gehören. Standardisierte Trainingsprogramme leiden darunter, dass eine bedeutende Lernmotivation vorhanden sein muss. Erfolge lassen sich mit solchen Lehrprogrammen nur bei aggressiven Kindern und Jugendlichen erzielen, die eine grosse Bereitschaft zur Verhaltensänderung zeigen. Liegen jedoch zusätzliche psychische Störungen, massive Leistungsdefizite in der Schule und grosse familiäre Belastungen vor, dann sind die Erfolgsaussichten erheblich reduziert (vgl. Petermann 2001, S.31). Die Behandlungen von aggressiven und dissozialen Kindern/Jugendlichen mit standardisierten Trainingsprogrammen weisen eine sehr hohe Abbrecherrate auf (40 bis 60%) und es sind meist jene Teilnehmenden die abbrechen, die erhöhte Risikofaktoren aufweisen. Unsere Zielgruppe sind verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, die nebst dem aggressiven Verhalten durch Schulversagen, komplexe Erziehungsbedingungen und Entwicklungsstörungen belastet sind.

Das Psychodramatrainings für gewalttätige Jugendliche wurde im Kinderheim Bachtelen mit Kindern und Jugendlichen ab dem 10. Lebensjahr eingesetzt. Bei kognitiv gut entwickelten Kindern/Jugendlichen, die nicht durch abnorme Erziehungsbedingungen und Lernschwierigkeiten beeinträchtigt sind, können Teile dieses Trainings wohl auch mit jüngeren Kindern eingesetzt werden.

Der oben beschriebene Welt 3-Ansatz setzt die Fähigkeit voraus, ein Ereignis von unterschiedlichen Standpunkten aus zu betrachten. In Anlehnung an Selman (1982) können vier Stufen der sozialen Perspektiven-Übernahme unterschieden werden:

Stufe 1: Selbstreflexive Rollenübernahme - Das Kind kann sich gedanklich oder im Spiel in die Rolle eines Anderen versetzen (ab ca. 5 Jahren)

Stufe 2: Selbstreflexive Perspektivenübernahme – Dem Kind ist bewusst, dass jedes Individuum der Perspektive des Anderen bewusst ist und dass dies die gegenseitige Beurteilung beeinflusst (ab ca. 7 Jahren)

Stufe 3: Dritte-Person-Perspektive – Das Kind kann aus der Zwei-Personen-Interaktion heraustreten und diese aus der Perspektive einer dritten Person betrachten (ab ca. 9 Jahren)

Stufe 4: Einsicht in Bio-Psycho-Soziale Zusammenhänge – die Fähigkeit durch Abstraktion und Hypothesenbildung Lebenssituationen, Denken und Fühlen in einen bio-psycho-sozialen Zusammenhang zu stellen (ab ca. 11 Jahren)

Dem siebenjährigen Kind ist demnach bewusst, dass jeder Mensch eine eigene Sichtweise hat. Eine Möglichkeit, die Absichten und Handlungen eines anderen zu beurteilen besteht darin, sich gedanklich in diese andere Person hineinzusetzen. Diese Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist aber bei Kindern mit ausgeprägten Störungen des Sozialverhaltens nur schwach entwickelt und soll durch das Training weiter gefördert werden.

Etwa ab dem 11. Lebensjahr ist ein Jugendlicher in der Lage, durch Abstraktion und Hypothesenbildung äussere Lebenssituationen, inneres seelisches Erleben und eigenes Verhalten in einen bio-psycho-sozialen Zusammenhang zu stellen (vgl. Arbeitskreis OPD-KJ 2003). Diese Fähigkeit zu unterscheiden, welche Ereignisse mit dem eigenen Handeln in Zusammenhang stehen und welche unkontrollierbar sind, ist äusserst wichtig für eine gesunde psychische Entwicklung und für das Wohlbefinden. Kinder nehmen oft Zusammenhänge wahr, die gar nicht bestehen; sie sehen sich selber oft als Mitverursacher eines Ereignisses, an dem eigentlich andere Akteure beteiligt sind. Daraus ergibt sich ein unkorrektes Bild der eigenen Wirksamkeit, welches zu inneren und äusseren Konflikten führen kann. Etwa ab dem 11. Lebensjahr sind Jugendliche in der Lage, ihre diesbezüglichen Hypothesen mit anderen Personen zu überprüfen und eventuell zu korrigieren. Diese selbstreflexive Fähigkeit ist bei jüngeren Kindern in Spielsituationen durchaus vorhanden: im Spiel können sie verschiedene Varianten imaginieren, diese bleiben aber alle gültig und können widersprüchlich sein. Die vorgeschlagenen Trainingsmethoden müssen dementsprechend der kognitiven Entwicklung der Kinder angepasst werden.

Ich will dies am Beispiel der Übung *Familienwappen* darstellen:

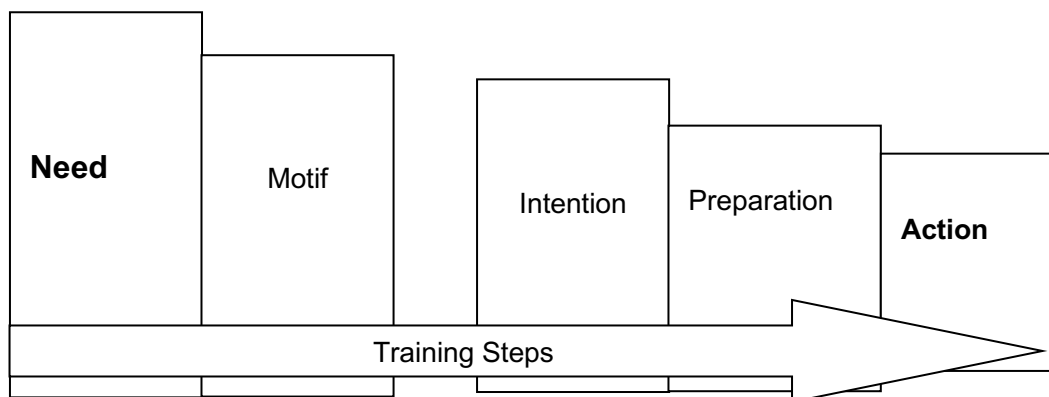
Mit Jugendlichen im *Selbstmanagement-Training mit Jugendlichen* kann diese Übung mit folgender Anleitung durchgeführt werden: „Wohlhabende Familien, und der Adel, hatten früher ihr eigenes Familienwappen. Wappen sind farbige Abzeichen, die beispielsweise von den Rittern auf dem Schild getragen wurden oder auf Fahnen gedruckt wurden. Darin kommt zum Ausdruck, welche Werte dieser Familie von grösster Bedeutung sind. Ein Familienwappen ist etwas verbindendes, der Ausdruck einer gemeinsamen Grundhaltung. Stellt euch nun vor, eure Familie hat ein Wappen – wie würde das aussehen? Vielleicht hat sogar deine Familie ein Wappen – wie sieht es aus ? Stellt euch vor dieses Wappen hängt an der Wand – eines hier, das andere da, usw. – wie sieht es aus ? Ich lasse euch zwei Minuten Zeit zum überlegen, dann wollen wir uns die Wappen anschauen.“

Mit Kindern wird ein mehr spielerisches Vorgehen gewählt: „Stellt euch vor, ihr seid Ritter – Ritter aus verschiedenen Königreichen – ihr müsst aber gemeinsam gegen einen bösen starken Feind/Drachen/Ungeheuer oder ähnlich kämpfen. Jeder hat ein Schild, auf diesem ist ein schönes Familienwappen – ein Abzeichen für das, wofür ihr kämpft.“ Das psychodramatische Gruppenspiel wird angeleitet (siehe Methoden), und im Verlaufe des Spieles kann auf das Wappenzeichen thematisiert werden: „Du bist aber ein mutiger Kämpfer und trägst ein schönes Schild. Was für ein Wappen ist denn das? Was bedeutet das? Für was kämpft du?“

Eine weitere wichtige Voraussetzung für die Behandlung ist das subjektive Erleben des eigenen auffällig-gewalttätigen Verhaltens. Für die Fähigkeit und die Motivation zur Veränderung ist es von entscheidender Bedeutung, ob die Jugendlichen die Verhaltensschwierigkeiten wahrnehmen oder verleugnen und ob sie in der Lage sind, die vorhandenen Ressourcen und Hilfestellungen wahrzunehmen. In einem ersten Schritt muss somit an der Arbeitsbündnisfähigkeit gearbeitet werden.

Aus diesen Behandlungsvoraussetzungen ergibt sich ein sehr schwieriger Arbeitsauftrag an die Leitenden: „Hilf mir ohne dass ich merke, dass du mir hilfst.“ Dieser Auftrag gründet auf einem äusserst unsicheren Selbstgefühl. Wie Storch & Riedener (S.46 f) ausführen, können Jugendliche einer unrealistischen „Self-Glorification“ unterliegen, die aber durchaus auch kurzfristige soziale Vorteile bringt. Diese glorreiche Selbstsicherheit ist äusserst instabil und muss ständig verteidigt werden, weshalb diese Jugendlichen ausserordentlich oft in gewalttätige Interaktionen verwickelt sind. Es ist durchaus nachvollziehbar, dass ein Jugendlicher unter einem unsicheren hohen Selbstwertgefühl einerseits leiden und andererseits profitieren kann. Dieses „Kartenhaus“ sollte nicht einstürzen, sonder umgebaut werden. Es ist für die psychische Stabilität wichtig, in welcher Reihenfolge Informationen zur eigenen Person eingeholt und verarbeitet werden. *„Um ein stabiles Gefühl von Selbstsicherheit zu bekommen, muss das Nachdenken über die eigenen Masstäbe - die Verarbeitung in der Innenwelt – der Evaluation in der Aussenwelt vorangehen, nicht umgekehrt.“* (Storch & Riedener, S.52). Das bedeutet, dass wir im Training nicht lehren, sondern zusammen mit den Teilnehmenden lernen: in einem ersten Schritt muss die Innenwelt (die individuellen Denkmuster, Normen, Werte, Ziele, sowie die eigenen Gefühle) ins Bewusstsein auftauchen und erkennbar/veränderbar werden. Um ihre instabile Selbstsicherheit zu schützen, unternehmen die Jugendlichen unserer Zielgruppe aggressiv-destruktive Aktionen oder sie passen sich an und beteiligen sich emotionslos am Training. Um solchen Leerlauf zu vermeiden, müssen die Bedürfnisse und die unausgesprochenen Motive erst erkennbar gemacht werden, damit eine Handlungsplanung und ein Verhaltenstraining realisiert werden können. Dieser Prozess kann nicht klar strukturiert werden – vielmehr müssen die Jugendlichen den Freiraum haben, wieder auf Distanz zum Problem und zur Gruppenaktivität zu gehen und die Erfahrungen für sich in der Innenwelt zu bearbeiten.

Storch und Riedener haben ihr Selbstmanagement-Training für Jugendliche nach einem 5-Phasen-Modell ausgerichtet: sie unterscheiden zwischen Bedürfnis, Motiv, Intention, präaktionaler Vorbereitungsphase und Handlung.



Trainingsprozess in 5 Schritten (nach Storch & Riedener 2005)

Im obenstehenden Modell ist bildhaft dargestellt, dass die Handlung das Ergebnis eines vorhandenen Bedürfnisses ist: „*Ich will etwas*“ – und dieses Wollen ist uns oft gar nicht bewusst. Der Weg vom Bedürfnis zur Handlung ist eher leicht, es geht abwärts, vielfach fast wie von selbst. Aber gut aufpassen: zwischen Motiv und Intention ist ein Graben, nur nicht hineinfallen, sonst bleibt es bei einer allgemeinen Unzufriedenheit, da das Motiv nicht umgesetzt werden kann. Schwieriger ist hingegen, wenn wir von einer Handlung zurückzufinden, zu den dahinterliegenden Bedürfnissen und Motiven: beispielsweise gewalttätige Handlungsmuster erklären und verändern wollen, indem auf die zugrunde liegenden Absichten und Motive zurückgegriffen wird.

Wir wollen diesen Weg bis zu den Bedürfnissen hier modellhaft gehen:

Jedes neue zielgerichtete Handeln setzt eine präaktionale Vorbereitung voraus, da für das neue Handlungsmuster, das mit der neu entwickelten Intention korrespondiert, noch keine genügend elaborierten und neuronal gebahnten Automatismen vorliegen. Um zu gewährleisten, dass die neu entwickelte Intention auch in kritischen Situationen in Handlung umgesetzt werden kann, muss dies eingehend geübt werden. Bei gewalttätigen Jugendlichen ist es von Vorteil, mit Hilfe bewusster Überlegung genaue Ausführungsintentionen zu bilden. Beispielsweise mit klaren Vorsätzen: „Wenn die Situation eintritt, dass der Lehrer mich auffordert, das Schulzimmer zu verlassen, werde ich ruhig aufstehen...“. Solche klare Handlungsabsichten können als „innere Slogans“ formuliert werden und unterstützen die Handlungsrealisierung.

Ein Schritt vor der präaktionalen Vorbereitung steht die Handlungsabsicht (Intention). Viele Trainings von Sozialkompetenzen setzen in diesem Bereich an:

- aus einer Palette von allgemein formulierten Zielen werden präzise Ziele definiert, die durch eigenes Handeln realisiert werden können
- Wünschbarkeit und Realisierbarkeit eines Handlungszieles wird geprüft und es wird nach Wegen, möglichen Hürden und Ressourcen gesucht

- eine Umsetzungsplanung wird definiert, indem Prioritäten gesetzt werden.

In der Arbeit mit wiederholt gewalttätigen Jugendlichen besteht die Gefahr, den Jugendlichen gewaltfreie Handlungsziele vorzuschlagen. Dies kann zu einem Badewannen-Lerneffekt führen: im Training (Badewanne) sind die Badenden warm und übernehmen die Vorschläge und Empfehlungen der Leitung. Nach dem Bade hingegen kommt es zur Abkühlung und der Lerneffekt verdampft. Ein Training, welches bei der Intention ansetzt geht das Risiko ein, ein fremdbestimmtes Bad zu bleiben, mit wenig nachhaltiger Wirkung.

Unser Selbstmanagement-Training setzt daher noch weiter oben an: bei den Motiven und Bedürfnissen. Die meisten Methoden, die im Kapitel 4 beschrieben werden, haben das Ziel, unbewusste oder nicht kommunizierte Bedürfnisse erkennbar zu machen und als Motive in Worte zu fassen.

„Bedürfnisse sind die unbewusst vorhandenen Antriebe und Wünsche, während von einem Motiv dann gesprochen wird, wenn der Motivbesitzer das vorher unbewusste Bedürfnis bereits bewusst zur Kenntnis genommen hat und dasselbe sich selbst und seiner Umwelt kommunizieren kann. (...) Aus motivations- und persönlichkeitspsychologischer Sicht besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Synchronisierung von bewussten und unbewussten Tendenzen ein wesentlicher Faktor sowohl von psychischer Gesundheit als auch von erfolgreichem Handeln darstellt.“ (Storch & Riedener, S.81)

Im Rahmen des Selbstmanagement-Trainings mit gewaltbereiten Jugendlichen wird das erfassen und kommunizieren eigener Bedürfnisse und Motive mit dem Welt 3-Ansatz realisiert: indem wir versuchen Theorien, Ideen, Wünsche und Fantasien in eine sichtbare Form zu bringen. Dieser Weg ist schwierig und erfordert von den Trainern viel Geduld und Frustrationstoleranz: wir erleben selten warme Bäder mit gut strukturierten Lernprozessen aus dem Manual – vielmehr kalte Duschen mit Verweigerung, schwieriger Gruppendynamik und Lernblockaden. Für unsere Zielgruppe ist es eine grosse Herausforderung, eigene Bedürfnisse zu realisieren und kommunizieren. Mit den standardisierten kognitiv-verhaltenstherapeutischen Programmen kann dieser Lernprozess nicht realisiert werden. Ergänzend setzt das ressourcenorientierte Psychodrama in der Innenwelt an, bei den Bedürfnissen und Motiven. Ich gehe davon aus, dass gewalttätige Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Lebensbelastungen in einem ersten Schritt spielen müssen: *„das Spiel des Kindes ist die infantile Form der menschlichen Fähigkeiten, Modellsituationen zu schaffen, um darin Erfahrungen zu verarbeiten und die Realität durch Planung und Experiment zu beherrschen (Erikson, S.216).“*

Ein Verhaltenstraining mit stark verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen kann nur erfolgreich sein, wenn es die Kräfte nutzt, die für eine spielerische Integration zur Verfügung stehen. Oft erscheinen uns die in der Trainingsgruppe auftauchenden aggressiv-dissozialen Symptome als Störungen, die es sofort durch wünschenswertere Verhaltenszüge zu ersetzen gilt. Erikson empfiehlt hingegen diese Symptome als die Verteidigung eines notwendigen Schrittes in der Entwicklung der Ich-Identität zu verstehen: das therapeutische Grundprinzip ist also, dem störenden Verhalten eine Spielbühne zu eröffnen, damit die zu Grunde liegenden Bedürfnisse an die Oberfläche kommen können. Erst wenn die Bedürfnisse erkennbar sind, können sie die Form von Motiven annehmen. Motive sind sozusagen „gereifte“ Bedürfnisse, die nicht mehr unerreichbar weit oben am höchsten Ast des Apfelbaumes hängen, sondern sie

liegen im Korb, sie sind handhabbar und kommunizierbar. Sie können zu Handlungszielen „verkauft“ werden. Motive können aber auch im Konflikt miteinander stehen: soll ich zuerst den schönen roten Apfel essen oder diesen, der schon ein bisschen überreif ist? Das Abwägen und Auswählen von Motiven ist ganz stark mit der moralischen Entwicklung verbunden und dadurch die Hauptbühne im Training mit gewalttätigen Jugendlichen. Die Motive/Ideen müssen mit einer Analyse der konfliktuellen Lebenssituation in Verbindung gebracht werden. Erst dann kann eine Intention definiert werden und zu einer emotional akzeptablen Handlungsplanung ausgearbeitet werden.

Dieser psychodramatische Ansatz des Selbstmanagement-Trainings erfordert ähnliche Merkmale, wie sie im gruppenanalytischen Ansatz von Slavson & Schiffer (1976) beschrieben werden:

- *Gruppengrösse*: Nicht mehr als 8 und nicht weniger als 5 Teilnehmer. In einer kleineren Gruppe werden die persönlichen Beziehungen zu intensiv im Sinne von Paarbeziehungen. In einer grösseren Gruppe laufen die Beziehungen in Untergruppen ab, die nur schwerlich kontrollierbar und beeinflussbar sind.
- *Raumgrösse und Einrichtung*: Ein genügend grosser Raum mit wenig Mobiliar, damit eine grosse Bewegungsfreiheit möglich ist. Gegenstände: Schaumstoff-Sitzwürfel und Polster, Gymnastikbälle, Seile, Matten, Decken, Leintücher – an der Wand einige Tische und Stühle.
- *Rolle der Therapeuten*: Die Therapeuten stehen nicht im Zentrum der Gruppe, sie führen die Gruppe nicht aktiv, sondern halten sich von Interaktionen mit den Jugendlichen möglichst zurück und versuchen sich in Beziehungen nicht einzumischen, die zwischen den Teilnehmern entstehen. Erst wenn massive Konflikte oder Regelverletzungen auftreten, greifen die Therapeuten ein, indem sie mit geeigneten Interventionen eine Diskussion der Ereignisse ermöglichen. Diese sich unmittelbar an den Konflikt anschliessenden Interventionen sind die therapeutisch wirksamsten Momente des Gruppentrainings.
- *Freiraum für motorisches Handeln*: Der verbale Ausdruck von Gefühlen eignet sich nur wenig für aggressiv-antisoziale Kinder. Bei Störungen entspricht es ihrem unmittelbaren Bedürfnis, ihren Gefühlen durch Bewegung Ausdruck zu verleihen. Störungen, Spannungen und soziale Ängste treiben sie zu ‚Kampf‘ oder ‚Flucht‘, meistens zu Kampf. Von ihnen zu verlangen sitzen zubleiben und über ihre Gefühle zu sprechen ist in diesen Situationen nicht angebracht. Vielmehr sollen sie bei den Gefühlsentladungen und Kommunikationsprozessen frei im Raum herumlaufen können oder sich hinsetzen/hinlegen, wo es ihnen am geeignetsten erscheint und sie sich wohl fühlen.
- *Freiheit und Spontaneität* der Handlung und der Sprache: die Teilnehmer sind in Wort und Tat vielfach aggressiv, provokativ, vulgär, unanständig. Solange sie damit die Integrität von anderen Teilnehmern und der Therapeuten nicht verletzen, wird diese Verhaltensweisen nicht sanktioniert, sondern bilden den Stoff, den es zu bearbeiten gilt.
- *Hohe Frustrationstoleranz* der Therapeuten: das aggressiv-antisoziale Verhalten kommt in der Trainingsgruppe voll zum Tragen. Die gezeigten Einstellungen und Werte verletzen oft in grober Weise das Gefühl für Anstand und Fairness. Die

Therapeuten müssen Grenzen ziehen, wenn die verbalen und physischen Aggressionen zu eskalieren drohen. Innerhalb dieser Grenzen, müssen die Therapeuten aber mit einem hohen Mass an Toleranz und Elastizität reagieren können.

Exploratives Lernen

Bei aggressiven Kindern und Jugendlichen kann eine einseitig-verfälschende Wahrnehmung und Missdeutung sozialer Situationen beobachtet werden. Sie neigen dazu, provozierende Reize auszuwählen und in komplexen-konflikthaften Situationen das Verhalten von anderen Personen als feindlich und provokativ zu interpretieren. Dementsprechend reagieren sie mit einer Angriffshaltung. Eine spezielle Wahrnehmung ist auch bei der Interpretation des eigenen aggressiven Verhaltens feststellbar: eigene Gewalt wird oft als gerechtfertigte aggressive Reaktion auf zuvor wahrgenommene Provokation und Bedrohung entschuldigt.

„Wodurch die verfälschenden Wahrnehmungsprozesse aggressiver Kinder bedingt sind, ist bislang nicht näher beschrieben worden. Es besteht jedoch die Annahme, dass die Missdeutung persönlicher Absichten durch Wahrnehmungsstörungen bedingt ist. Aggressive Kinder haben auch ausserhalb sozialer Konfliktsituationen Schwierigkeiten, die Mimik und Gestik anderer Personen zu deuten und vom Verhalten auf zugrundeliegende Intentionen zu schliessen.“ (Petermann 1993, S.328)

Wenn wir bei aggressiven Jugendlichen von einseitig –verfälschender Wahrnehmung sprechen, so könnte man daraus schliessen, dass es eine objektiv-richtige Wahrnehmung gibt (beispielsweise die des Erziehenden).

Die Welt kommt aber nicht über die Sinne in den Kopf dergestalt, dass die Informationen eingleisig – allenfalls gefiltert – dem Gehirn zufließen und dort Welteindrücke und Weltbilder hinterlassen, gleichsam wie Fotografien. *„Wahrnehmung ist vielmehr ein sinnesspezifisch-aktiver Welt-Zuwendungs-Prozess, indem die taktilen, visuellen, auditiven... Sinneseindrücke in Sinnesdaten umgewandelt bzw. in die neuronale (elektrochemische) ‚Hirnsprache‘ transformiert werden.“ (Gasser 2002, S.52).*

Wenn ein Jugendlicher die Aussage macht: „Ich wurde provoziert“, so gibt er an, welchen Teil der Realität er beobachtet hat. Es ist dies „sein Abbild“ des Geschehens, seine Realität. *„Die Sinnesorgane können die Welt prinzipiell nicht „so wie sie ist“ abbilden. Die Wahrnehmung ist das Ergebnis einer parallel-hierarchischen Informationsverarbeitung innerhalb des Gehirns. Das Gehirn konstruiert unter Zuhilfenahme der Rohdaten der Sinnesorgane und mit Hilfe des ungeheuren Vorwissens die Wahrnehmung.“ (Gasser 2002, S.45).*

Wir kennen aus unserem Alltag die Konfliktsituationen zwischen zwei Personen, wo jede der anderen vorwirft: „Aber du hast angefangen“. Jede Person meint, sie habe nur auf die Provokation der anderen reagiert. Watzlawick (1990) nennt dies einen Interpunktionskonflikt:

Bei welchem Punkt beginnt eine Handlung und wann ist sie fertig? Der Ausgangspunkt einer Handlung ist sehr oft entscheidend für die Beurteilung einer Handlung („zuerst hast Du....“ – „Nein, vorher hast Du...“). Beispiele für Interpunktionskonflikte finden wir täglich in unserem Alltag: widersprüchliche Annahmen von Partnern hinsichtlich dessen, was Ursache und was Wirkung des Konfliktes ist. Es handelt sich hierbei nicht um verfälschende Wahrnehmungen, sondern um die Wahrnehmung von Realitäts-Ausschnitten. Das menschliche Hirn ist nicht dafür ausgerichtet, alle Wahrnehmungsreize wahrzunehmen, sondern eine adäquate Auswahl zu treffen, entsprechend dem was wir benötigen oder uns interessiert:

„Wir können feststellen, dass im Bereich der Lebenserscheinungen Ursachen und Wirkungen erst im Rahmen von Stimmungen auftauchen. Jede Stimmung ist ein Ausschnitt, in welchem nur das zum Tragen kommt, was Bereitschaften bzw. Möglichkeiten für die Verwirklichung eines Zieles besitzt.“ (Th.Uexküll 1953, S. 134).

Soziale Ereignisse können erst dann zu Ursachen werden, wenn eine Stimmung existiert, die eine entsprechende Wahrnehmungsbereitschaft ermöglicht. Es gibt also keine Ursachen an sich, sondern wir bestimmen, was eine Ursache ist. Wenn der Jugendliche A seinem Partner B „eins in die Fresse haut“, so ist dies für B die Ursache eines Konfliktes. Für A hingegen war das spöttische Lächeln von B die Ursache dieses Konfliktes. Im Unterschied zu physikalischen und chemischen Ursachen und Wirkungen, sind bei sozialen Beziehungen Ursachen völlig subjektiv und werden erst durch die Wahrnehmung wirksam. Was nicht Wahrgenommen wird, hat keine Wirkung. Und jedes Verhalten kann sowohl Ursache als auch Wirkung sein.

Was als Wahrnehmungsstörung beschrieben wird, möchte ich eher mit einer Grundstimmung in Zusammenhang bringen. Jugendliche mit antisozial-aggressivem Verhalten nehmen die Welt mit einer spezifischen Stimmung wahr. Mit Stimmung meint Uexküll, dass ein Ziel oder ein Motiv bestimmend ist, für welchen Ausschnitt der Umwelt ein Individuum sich gerade interessiert. Welche Aussenfaktoren als Reize wahrgenommen werden, hängen von der betreffenden Zielsetzung und der Reaktionsbereitschaft ab.

Die Wahrnehmung ist ein aktiv-konstruktiver und interpretativer Prozess. Wenn wir uns aus einer inneren psychischen Verfassung heraus durch die Umwelt provoziert fühlen, so werden wir diese Anzeichen einer dauernden Provokation auch „sehen“ und daraus eine Theorie entwickeln. Bei gewaltbereiten Jugendlichen sind folgende Merkmale der Konstruktion und Interpretation typisch (in Anlehnung an Glasl 2001):

- Willkürliche Schlussfolgerungen (wenn Schlüsse gezogen werden, entgegen der allgemeinen Meinung)
- Selektive Verallgemeinerungen (Konzentration auf ein Detail)
- Übergeneralisation (eine allgemeine Regel wird auf der Basis eines einzelnen Vorfalles getroffen)
- Maximierung oder Minimierung (die Bedeutung oder Grösse eines Ereignisses werden ungenau eingeschätzt)
- Personalisierung (Neigung einer Person, äussere Ereignisse auf sich zu beziehen – interne Attribution)
- Denken in absoluten Positionen (Neigung nur schwarz/weiss zu sehen).

Unser therapeutisches Ziel ist es, dass die Jugendlichen lernen, die eigene Wahrnehmung zu überprüfen, indem sie diese mit weiteren eigenen Beobachtungen abgleichen und mit der Wahrnehmung anderer Personen vergleichen. Der Akt der Wahrnehmung beruht im Wesentlichen auf der Bestätigung von Hypothesen, die das Gehirn auf der Basis seines Vorwissens generiert und durch die einlaufenden Signale verifiziert. Weil Wahrnehmen in allen seinen Sinnesmodalitäten ein höchst dynamischer, aktiv-konstruktiver und interpretativer Prozess ist, ist die vielleicht wichtigste Komponente die dadurch ermöglichte Flexibilität in der lernenden Weltaneignung und –interpretation: Lernen ist Annäherung, ist Perspektivenwechsel, ist Re-Konstruktion und Infragestellung durch neue Erfahrungen. (Gasser, S.53).

Exploratives Lernen in der Anwendung:

Das Selbstmanagement-Training bietet den Teilnehmenden ein soziales Lernfeld, um das eigene Sein und Wirken in der Gruppe zu explorieren: Hypothesen überprüfen, Fehler machen, Neues ausprobieren, neue Hypothesen formulieren, neue Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erkennen. Dabei ist ganz entscheidend, dass die Teilnehmenden Hypothesen formulieren und prüfen – und nicht die Therapeuten eigene Theorien lehren wollen.

Dazu ein Beispiel aus Sitzung 3 des *Selbstmanagement-Trainings mit Jugendlichen* (siehe Praxisbeispiele):

Die Teilnehmenden haben die Übung *Sicherer Ort* gewählt. Sie haben sich irgendwo eingerichtet, es kommt aber immer wieder zu Beschimpfungen und Angriffen, die von den Therapeuten gestoppt werden müssen. Exploratives Lernen bedeutet hier: die Jugendlichen probieren verschiedene Formen der Interaktion aus. Den Therapeuten ist es aber langweilig, sie möchten mehr erreichen. Sie haben eine Hypothese, warum das Konfliktpotential in der Gruppe heute so hoch ist: Machtkampf zwischen zwei Jugendlichen, die anderen suchen hierbei erfolglos ihre Position. Ein auf den ersten Blick sinnvolles Arbeitsangebot wäre jetzt: Herausfinden, wie die Gruppenstruktur ist – dazu machen wir eine soziometrische Aufstellung mit intermediären Objekten (die Personen selber Aufzustellen wäre zu gefährlich, da der Machtkonflikt aktuell ist). Die Jugendlichen aber spüren, dass die Therapeuten eine Hypothese haben. Sie werden ihre ganze Energie zur Destruktion einsetzen und die Übung wird zu einem Konflikt zwischen Therapeuten und Jugendlichen eskalieren. Kreative Techniken zur Exploration dürfen in der Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen nur eingesetzt werden, wenn die Jugendlichen selber mit dieser Technik etwas erfahren wollen. Als „Demonstrationstechnik“ sind sie ungeeignet und führen zu Destruktivität. In der beschriebenen Situation können die Therapeuten aber ihre Hypothese kommunizieren. Ein Therapeut steht auf und macht in einer Ecke des Therapieraumes eine Aufstellung mit Tierfiguren (Bär, Nashorn, Seelöwe, Hund, Pferd). Die Jugendlichen werfen ab und zu einen Blick darauf. Ein Jugendlicher fragt, was das soll. Der Therapeut erklärt: „Das könnten eure Tierrollen in der Gruppe sein“. Der Jugendliche kommt näher und bemerkt: „...ah, ich bin der Hund“. Der Therapeut sieht seine Hypothese teilweise bestätigt. Er bejaht und es entwickelt sich eine Diskussion mit dem Jugendlichen: er will wissen welche Tierfigur wen symbolisiert und gibt dazu seine eigene Meinung ab. Er steigt in einen explorativen Lernprozess ein, der

vom Therapeuten initiiert wurde. Die anderen nehmen nicht aktiv daran teil, stören den Prozess aber nicht wirklich.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass exploratives Lernen nicht belehrend sein darf: Aufstellung, Rollenspiel, Werte-Übung, Gruppenspiel werden nicht eingesetzt, um den Jugendlichen etwas zu beweisen - diese Belehrung würden sie nicht annehmen können. Diese Methoden werden eingesetzt, wenn die Teilnehmenden etwas herausfinden wollen. In Abwesenheit dieser Lernmotivation kann der Therapeut selber einen Lernprozess starten und eigene Hypothesen prüfen, wie im beschriebenen Beispiel: im aufkommenden Dialog mit den interessierten Teilnehmenden.

Prinzipien des explorativ-psychodramatischen Modells:

- Die Leitung verhält sich rezeptiv: sie lässt sich wie eine Lehmfläche durch die „Eindrücke „ der Lernenden verformen (innerhalb von klar definierten Grenzen)
- Sie überprüft immer wieder, wie weit ihre Wahrnehmung mit der Wahrnehmung der Lernenden übereinstimmt
- Sie drückt eigene Gefühle aus, die durch die „Verformung“ entstehen
- Die Überprüfung der Wahrnehmung und das Verbalisieren von Gefühlen bedingen ein aktives kommunikatives Verhalten
- Damit riskiert die Leitung – bei unsachgemässer Technik – eine Einengung des Gestaltungsraumes der Lernenden
- Dagegen versucht sie möglichst wenig Modellgeleitet auszuwählen und zu interpretieren
- Aufgrund ihres „Nichtwissens“ achtet die Leitung auf Momente, in denen die Interpretation der Lernenden zum Vorschein kommt
- Die Häufigkeit von Unsicherheitsäusserungen und Missverständnissen ist ein Zeichen für eine partnerschaftliche Kommunikation

Relative Unstrukturiertheit

„Jede Sitzung ist einmalig, ein erstes Mal, unwiederholbar. Weder ihr Problem, noch die Entwicklung des Problems im Verlaufe der Sitzung, die Dialoge, spontane Interaktionen usw. sind von vorneherein festgelegt oder auch nur festlegbar....Der Therapeut kommt nicht mit einem bestimmten Plan oder einer bestimmten Hypothese in eine Gruppe, auch nicht mit der Forderung an die Gruppenmitglieder, einen bestimmten Arbeitsplan zu übernehmen. Alles entwickelt sich wie im Leben selber, mit allen Unsicherheiten, Pausen, Spannungen und Feindseligkeiten.“ (Moreno-Zitat in Fürst 2004, S.193).

Diese relative Unstrukturiertheit einer Psychodramasitzung zeichnet sich dadurch aus, dass die Therapeuten Arbeitsangebote machen und auch Ideen und Wünsche der Teilnehmenden erfragen. Die Therapeuten überlassen den Entscheid aber der Gruppe, welche Lernaktivität unternommen wird (z.B. eine Geschichte hören, eine Burg bauen, einen aktuellen Konflikt bearbeiten). Die Unstrukturiertheit ist relativ, da die Rahmenbedingungen und die Zielsetzung vorgegeben sind (siehe Praxisbeispiele) und die Rollen klar vereinbart wurden (die Therapeuten leiten die Gruppe und sprechen mögliche Sanktionen aus).

Durch das relativ unstrukturierte Vorgehen werden die Lerngewohnheiten und Erwartungen der Teilnehmenden frustriert. In der Schule sind klare Lernstrukturen und Prozessabläufe vorgegeben – im Psychodrama müssen die Teilnehmenden in viel grösserem Masse Verantwortung für den Gruppenprozess übernehmen und eigene Wünsche, Ideen, Forderungen formulieren. Dies erzeugt Spannungen, die Aufmerksamkeit der Gruppe wird auf die Gruppe selbst gerichtet. Die von den Teilnehmenden direkt und indirekt eingebrachten Ideen, Assoziationen, Ansichten, Vermutungen, Vorschläge werden diskutiert und bearbeitet. Die aktuelle Erfahrung in der Gruppe wird somit zum Grundelement des Lernprozesses.

In verhaltenstherapeutisch orientierten Trainingsprogramme werden Sozialkompetenzen mit der Methode des strukturierten Rollenspieles vielfach erfolgreich vermittelt. In gut strukturierten Situationen (wie beispielsweise Schule, Sportverein) können diese neu erworbenen Sozialkompetenzen umgesetzt werden. Mehr Schwierigkeiten erfahren verhaltensauffällige Jugendliche jedoch in Übergangssituationen (wie in der Pause, in der Garderobe, auf dem Schulweg, bei einer zufälligen Begegnung). In diesen Situationen ist ein grösseres Mass an Spontaneität und Kreativität in den Interaktionen erforderlich. Die sozialen Interaktionen sind hier offener, weniger vorhersehbar. In einer sehr kurzen Zeit müssen eine Vielzahl von Entscheiden und Wahlen getroffen werden: „soll ich grüssen – kann ich fragen ob - darf ich jetzt gehen – soll ich sagen dass?“.

Das Psychodrama bietet eine Simulation von relativ unstrukturierten Alltagssituationen, in der die Gruppenmitglieder verschiedene Handlungsmöglichkeiten ausprobieren und beobachten können. Sie können versuchen, sich selbst zu reflektieren und zu kontrollieren, Erwartungen und Rollenzuschreibungen zu überprüfen, Wünsche und ihre Erfüllung aufzuschieben, Energie umzusetzen, Handlungen zu unterlassen usw. – sich dabei aber nicht zu sehr einzuschränken, so dass sie nicht unfähig werden, anderen zu geben und von anderen zu erhalten.

„Die einzelne Person muss also ihre persönliche Freiheit zugunsten der Koordinierungs- und Bestandsbedürfnisse der Gruppe einschränken, während die Gruppe ihr soviel – persönlichkeitspezifischen – Freiheitsspielraum und Befriedigungsmöglichkeit gewähren muss, dass sie in der Gruppe bleiben kann bzw. die Gruppe verlässt.“ (Majce-Egger 1999, S.142).

Um aber überhaupt ein Gruppentraining durchführen zu können, muss eine minimale Bereitschaft zu Interaktion im gegenseitigen Respekt vorhanden sein. Auch bei verordneten Therapien für verhaltensauffällige gewalttätige Kinder und Jugendliche ist dies in der Regel vorhanden: sie kommen meistens in die Therapie und suchen die Auseinandersetzung, indem sie sehr schnell eine wirkungsvolle Position suchen, aus der sie die Bewegung der Gruppe bestimmen, bzw. zerstören können (vgl. Schindler 1999). Indem die Therapeuten kein vorbestimmtes Trainingsprogramm haben und wenig inhaltlichen Forderungen stellen, überlassen sie es den Teilnehmenden, die Rangpositionen in der Gruppe zu verteilen und Arbeitsfähig zu werden. Aus einem Kontrollbedürfnis heraus streben viele Gruppentherapeuten nach der Lern-Motivator-Position (Alpha). Sie blockieren damit aber auch diese Position und ziehen alle Verantwortung auf sich, machen sich erpressbar. Wie Schindler (1999) darstellt, ist der in Alpha institutionalisierte Therapeut problematisch für Therapien an frühgestörten Ich-Entwicklungen: er wird in Konflikten mit den Gegenpositionen behaftet bleiben und die Lerngruppe blockieren. Durch die relative Unstrukturiertheit (minimale Forderungen an die Gruppenmitglieder stellen, einen bestimmten Arbeitsplan zu übernehmen – nur Arbeitsangebote machen) kann sich die Gruppe nicht in einer einfachen destruktiven Gegenposition konstellieren. Vielmehr müssen nun eigene Rangpositionen und Rollen geklärt und definiert werden: die Gruppe beginnt arbeitsfähig zu werden.

Die relative Unstrukturiertheit stützt sich auf Gruppenregeln, die klar sind und im Verlaufe des Gruppenprozesses nicht verändert werden. Bei Jugendlichen werden die Gruppenregeln schriftlich mitgegeben. Bei Kindern werden sie situationsbezogen mündlich mitgeteilt. Die Regeln beinhalten eindeutige Informationen über:

1. Die Gruppenleitung und ev. unterschiedliche Aufgaben der Leitenden
2. Die Zeit (Dauer einer Sitzung, Dauer der Gruppe insgesamt, Konsequenzen bei Abwesenheit und Abbruch)
3. Das individuelle Nachholen einer Stunde bei Unpünktlichkeit oder inadäquatem Verhalten
4. Verbindlichkeit der Eröffnungs- und Schlussrunde
5. Respektierung des ultimativen Stoppsignals und der Auszeit
6. Verbot der Anwendung von Gewalt, die andere in ihrer psychischen und physischen Integrität verletzt
7. Raumbenutzung, Raumeinteilung und Verbot von Sachbeschädigung
8. Verschwiegenheit nach aussen über personenbezogene Informationen
9. Die Modalitäten der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und Heimleitung.

Die ernsthafte Nicht-Einhaltung von Regeln führt zu einer Ermahnung und wenn diese keine Wirkung zeigt, zu einer Auszeit, bzw. zum sofortigen Ausschluss. Der Ausgeschlossene muss an einer gemeinsamen Sitzung mit den zuständigen Erziehenden und den Therapeuten erklären, ob er bereit ist, die Regeln zukünftig zu respektieren.

Neben den obengenannten Regeln gelten die in unserer Gesellschaft üblichen minimalen Anstands- und Respektformen. Wie Aichinger (2004) betont, ist es die Kernaufgabe der Therapeuten einen sicherheitsgebenden Rahmen zu garantieren. Die Therapeuten müssen immer wieder Struktur schaffen, indem sie auf die Spiel- und Gruppenregeln hinweisen und wo notwendig durchsetzen. Die relative Unstrukturiertheit gibt den Aushandlungsprozessen einen grossen Raum. Diesem Spielraum geben die Therapeuten einen klar definierten Rahmen, um die Kinder und Jugendlichen vor überflutenden, destruktiven Aggressionen zu schützen.

Die Arbeitsform der relativen Unstrukturiertheit ist keine Neuigkeit. Sie entspricht weitgehend dem Vorgehen in der Gruppen- und Einzeltherapie mit Erwachsenen. Neu und ungewohnt ist dieses didaktische Prinzip in seiner Anwendung mit aggressiv-antisozialen Kindern und Jugendlichen. Verhaltenstherapeutisch orientierte Therapien folgen in der Regel einem klar definierten Programm, welches es durchzuziehen gilt (Petermann 1992, Weidner 2000). Guggenbühl (1993 und 1999) empfiehlt den Therapeuten als autoritäre Oberbänder aufzutreten und sich auf keine unprogrammierten Diskussionen einzulassen.

Ich folge dieser Empfehlung nur in der Anfangs- und Schlussrunde. Die Anfangs- und Schlussphase einer Gruppe stellt für unsere Klienten eine ausserordentlich hohe Herausforderung dar. In Anfang und Ende der Stunde zeigen sie die grössten Verhaltensauffälligkeiten. Dies ist zurückzuführen auf die für unser Zielpublikum typische Bindungsproblematik. Diese Kinder und Jugendlichen konnten in ihrer frühen Kindheit wenig geglückte gegenseitige Beziehungen erfahren und haben nicht erfolgreich gelernt, in neuen Gruppensituationen die Umwelt vertrauensvoll zu erforschen und offene angstfreie Beziehungen aufzunehmen. Diese fehlende sichere Basis für exploratives Verhalten hat einen negativen Einfluss auf die soziale Kompetenz in der Gleichaltrigengruppe: sie orientieren sich am kurzzeitigen Erfolg ihrer Handlungen. Wir können davon ausgehen, dass gewaltbereite Jugendliche grosse Schwierigkeiten haben, emotional positive Bindungen einzugehen. Sowohl Beziehungsaufnahme wie der Abschluss sind vielfach problematisch. Diese bindungsgestörten Kinder und Jugendlichen brauchen dementsprechend eine klar strukturierte Anfangs- und Schlussphase: wir beginnen und beenden jede Sitzung mit der Kreistrunde (mindestens 1 Minute). Was da konkret passiert ist offen; die Palette reicht von Schweigen, Schokolade geniessen, Geschichte erzählen bis zu Diskussion und organisatorische Fragen klären.

Relative Unstrukturiertheit in der Anwendung:

Wenn ich nach einer Trainingsstunde das Protokoll schreibe, bin ich immer wieder überrascht: da wurde viel und ziemlich strukturiert gearbeitet. Während der Sitzung hingegen hatten wir Therapeuten das Gefühl: „da passiert ja gar nichts“. Und tatsächlich passiert oft wenig. Im *Training mit Jugendlichen* beispielsweise dauert eine Sitzung 70 Minuten. Davon sind manchmal 50 Minuten: herumsitzen, einen Vorschlag machen, provoziert werden, die minimalen Anstandsformen einfordern, warten, einem längeren uninteressanten Gespräch zuhören (über das neueste Videogame oder den idiotischen Lehrer), ein weiteres Arbeitsangebot machen, schweigen, sich mit der Co-Therapeutin unterhalten (Deutungen des Gruppenprozesses), irgend eine unsinnige Frage beantworten, zum Fenster raus schauen, eine Mahnung aussprechen, warten, ein provokatives Arbeitsangebot ablehnen, kommentieren, schweigen, ein weiteres Arbeitsangebot machen, zuhören, warten und

eventuell dann selber eine Lehraktivität aufnehmen (z.B. eine Aufstellung mit Stühlen). Die Teilnehmenden können ein relativ offenes Lernarrangement mitgestalten und darin eine konstruktive Rolle im Lernprozess übernehmen.

Von den Therapeuten erfordert die relative Unstrukturiertheit bei der Arbeit mit stark verhaltensauffälligen Jugendlichen viel Geduld, Frustrationstoleranz und eine hohe Kompetenz in der Selbst- und Fremdwahrnehmung emotionaler Befindlichkeiten im Gruppenkontext.

Lehrziele

Verhaltensauffällige gewaltbereite Jugendliche, die mehrfache Lebensbelastungen aufweisen, bilden eine äusserst herausfordernde Trainingsgruppe. Diese *Täter-Opfer* sind „unbelehrbar“. Sie können aber durchaus lernen. Nur werden sie nicht das lernen, was wir ihnen gerade beibringen wollen, sondern das, was für sie im Moment nützlich erscheint.

In diesem Kapitel spreche ich demzufolge nicht von Lernzielen, sondern von Lehrzielen: ich gebe an, in welchen „Disziplinen“ wir die gewalttätigen Jugendlichen trainieren wollen. Diese „Sportarten“ sind die Selbstwirksamkeitserwartung, die Stressbewältigung und die moralische Urteilsfähigkeit.

Ich werde diese drei Disziplinen ausführlich beschreiben. Ich betone aber: es handelt sich nicht um eine Auflistung von Zielen, die von den Jugendlichen erreicht werden sollen. Die Täter-Opfer bringen keine guten psychischen Voraussetzungen für diese Disziplinen mit und sie (und wir Trainer) wären mit diesen Trainingszielen völlig überfordert. Es handelt sich bei den Lehrzielen vielmehr um Orientierungshilfen für die Trainerinnen: Wo liegt dringender Handlungsbedarf? Welchen Weg wollen wir einschlagen?

Selbstwirksamkeitserwartung

Eine Falldarstellung: Daniel ist durch seine Verhaltensschwierigkeiten erstmals im Kindergarten aufgefallen und wurde deshalb durch den Schulpsychologischen Dienst abgeklärt worden. Daraufhin wurde Daniel vom Schulunterricht zurückgestellt und erhielt heilpädagogische Früherziehung. Wegen Verhaltensschwierigkeiten und Entwicklungsdefiziten war der Schulstart in der Primarklasse aber erneut nicht möglich. Die Familie wurde schliesslich durch eine interdisziplinäre Gruppe (Schule, Vormundschaft, Familienberatung, Schulpsychologischer Dienst) begleitet. Danach besuchte Daniel die Einführungsklasse, wo er während der Woche bei einer pädagogischen Grossfamilie wohnte. Wegen andauernder massiver Störung des Unterrichts, wurde erneute eine Abklärung durch den Schulpsychologen durchgeführt. Diese ergab eine stark retardierte Persönlichkeitsentwicklung. Es wurde klar, dass Daniel nur in einer konsequent geführten Kleingruppe schulisch integriert werden kann. Ausserdem konnten die Eltern den erzieherischen Konflikten und Aufgaben allein nicht genügen.

Kinder gleichen Alters sind unterschiedlich weit entwickelt. Das eine Kind ist weiter im Bereich Motorik, das andere in der Sprache, in der emotionalen Entwicklung oder in den Sozialkompetenzen. Gleichaltrige Kinder sind aber nicht nur untereinander, sondern jedes ist in sich verschieden weit entwickelt. Jedes Kind verfügt über ein individuelles Profil an Fähigkeiten.

„Den meisten Kindern gelingt es, eine Balance zwischen ihren Stärken und Schwächen zu finden. Das Kind setzt auf seine Stärken in Familie und Schule und versucht, mit seinen Schwächen über die Runden zu kommen. Den meisten Kindern gelingt dies ausreichend gut. Sie haben ihre Erfolgserlebnisse, können sich sozial integrieren, fühlen sich wohl und entwickeln ein gutes Selbstwertgefühl.“ (Römer 2002, S.201)

Daniel hat über Jahre hinweg Versagen in Schule und Familie erlebt. Er konnte zuwenig erfahren, welches seine Stärken sind und wie er diese wirksam einsetzen kann. Daniel hat ein geringes Selbstwertgefühl.

In zahlreichen Untersuchungen aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie hat sich bestätigt, dass schulische Selbstwirksamkeitserwartungen Leistungsunterschiede zu erklären vermögen (Satow 2003). Das bedeutet, dass die optimistische Überzeugung, bestimmte Aufgaben lösen zu können, sehr bedeutend ist für den tatsächlichen Erfolg. Die Angst hingegen, die Aufgabe könnte zu schwierig sein („ich bin ja sowieso schwach im Rechnen“), führt zu erhöhtem Misserfolg.

„Unser Gehirn bildet permanent und automatisch Erwartungen, wie es vom jeweiligen Augenblick aus weitergehen wird. Wenn jemand viele negative Erfahrungen gemacht hat, bilden sich bei ihm überwiegend negative Outcome-, Reaktions- und Selbstwirksamkeitserwartungen aus. Er wird also meistens Schlechtes erwarten und traut sich nichts zu. Menschen, die immer wieder Verletzungen ihres Kontrollbedürfnisses erfahren haben, entwickeln keine positiven Kontrollerwartungen (...) Sie neigen stärker zu negativen Emotionen; sie können, wenn einmal negative Emotionen entstanden sind, diese schlechter wieder herunterregulieren; sie reagieren mit überschüssenden Stressreaktionen schon auf mittlere Belastungen und die Stressreaktionen halten lange an. Ihr autonomes Nervensystem ist sehr oft übererregt.“ (Grawe, 2004, S.362).

Es ist für die gesunde Kindsentwicklung von grosser Bedeutung, zu erfahren, wo die eigenen Stärken liegen und dass Lernen zu positiven Resultaten führen kann. Lange dauerndes Schulversagen ist schrecklich und gesundheitsgefährdend. Nur dank einem guten sozialen Netz (liebevoller Eltern, positiv unterstützende Erziehende und Freunde) kann dieses schwerwiegende Problem bewältigt werden. Kinder hingegen, die nicht über diese soziale Ressourcen verfügen, riskieren in eine Depression zu fallen („ich brauche mich nicht anzustrengen, es kommt sowieso alles schlecht heraus“). Daniel hat keine Depression entwickelt, sondern gemerkt, dass er im Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen eine hohe Wirkung und Aufmerksamkeit erzielen kann, wenn er Gewalt anwendet („wenn ich ungerecht behandelt werde, kann ich dreinschlagen oder etwas zerstören und es verändert sich etwas“). Daniel konnte ein Gefühl der sozialen Selbstwirksamkeit entwickeln: er hat ein optimistisches Vertrauen, durch aggressive Handlungen eigene Interessen durchsetzen zu können. Wenn er verärgert ist oder Stress hat, kann er beschimpfen und zertrümmern – und wenn er gegenüber einer Gruppe von Gleichaltrigen seine Meinung oder Interessen durchsetzen will, so kann er dreinschlagen. Beides bringt manchmal den ersehnten Erfolg.

Diese Erfahrungen der Selbstwirksamkeit durch Gewalt sind ein zentrales Thema in der gruppentherapeutischen Arbeit: einerseits werden die gewaltanwendenden Jugendlichen versuchen, gegenüber den Therapeuten ebenfalls „wirksam“ zu sein: mit dem erklärten Ziel, das Therapieprogramm zu zerstören. Andererseits werden sie immer wieder Gewalt idealisieren (und nicht zu unrecht, wie wir täglich am Bildschirm sehen können). In Opposition dazu haben wir im Selbstmanagement-Training folgende Zielsetzung bezüglich Selbstwirksamkeit: die Förderung der Kooperation, der gegenseitigen Achtung und der Spontaneität.

„Soziale Selbstwirksamkeitserwartungen werden hier als das optimistische Vertrauen in die eigenen sozialen Kompetenzen angesichts schwieriger sozialer Konflikt- und Anforderungssituationen definiert. Drei Bereiche bzw. Anforderungen werden für Jugendliche als zentral angesehen: (a) das Durchsetzen eigener Interessen und Meinungen gegenüber einer Gruppe, (b) die sozialverträgliche Regulation von Ärger und Stress sowie (c) die soziale Kommunikation und der Aufbau von sozialen Netzen.“ (Satow 2003, S. 169)

Ein wichtiger Bestandteil des Gefühls von Selbstwirksamkeit, ist die Erwartung, dass die eigene Person nicht unerwartet angegriffen und verletzt wird. Die Gruppenleitung muss sicherstellen, dass es nicht zu unkontrollierten gewalttätigen Handlungen kommt. Im Extremfall muss sie mit Gewalt zum Schutz der Teilnehmer eingreifen. Im *Selbstmanagement-Training für Kinder* beispielsweise sind wir Therapeuten praktisch in jeder Sitzung körperlich aktiv mit festhalten, blockieren, wegzerren, isolieren, um körperliche Verletzungen und Sachbeschädigung zu verhindern. Zwar habe ich ein optimistisches Vertrauen in die eigenen sozialen Kompetenzen angesichts schwieriger Gruppensituationen, ich muss aber immer wieder mit Gewalt eingreifen, da ich nicht zulassen will, dass Kinder und Jugendliche, die unter meiner Aufsicht stehen, misshandelt werden. Ich präzisiere dementsprechend Punkt b) der Selbstwirksamkeitserwartung: Bedrohungen und Verletzungen der physischen und psychischen Integrität (= bedeutende Stressoren) werden nicht akzeptiert und sofort unterbunden.

Praxisbeispiel: in der Gruppe *Selbstmanagement-Training für Kinder* bin ich während der Anfangsrunde („Indianerrunde“) aufgesprungen, als völlig unvermittelt ein Teilnehmer seinen Nachbarn heftig mit Schlägen traktiert. Ich habe den Angreifenden blockiert, festgehalten und laut zurechtgewiesen. Darauf habe ich zum designierten Sitzungs-Häuptling (Hauptperson) gesagt, eigentlich sei das sein Job gewesen, „denn ein guter Häuptling gibt seinen Indianern Schutz“.

Es scheint mir wichtig, gewalttätige Kinder nicht mit überhöhten und idealisierenden Zielsetzungen zu überfordern. Wenn es uns Professionell-Erziehenden nicht gelingt, schwierige Gruppensituationen gewaltfrei zu regulieren, dann können wir dies auch nicht von den Kindern verlangen. Wir können ihnen aber zeigen, dass es adäquate Formen von Gewaltanwendung gibt. Weiter können wir auch modellhaft aufzeigen, dass es bei inadäquater Gewaltanwendung Schuldgefühle und tätige Reue gibt.

Schuldgefühle entstehen aus einer „unnötigen, fahrlässigen oder gar absichtsvollen Verletzung, Zerstörung und Vernichtung der Integrität unserer Umwelt, unnötig, weil weit über das Ziel der Bedürfnisbefriedigung hinausgehend, oder weil dieses Ziel auch mit gewaltloseren und überhaupt geringeren Mitteln erreichbar gewesen wäre. Die Schwierigkeit besteht darin, dass dieses Gefühl gerne vermieden wird; echtes

Schuldgefühl ist tätige Reue, die auch dann Gutes bewirken will, wenn eine Restitution des vorhergehenden Zustandes nicht möglich ist. Echte Schuldgefühle müssen ertragen werden; sie verwandeln sich von selbst in eine heilende Aktivität, die nun beschützend und oft auch kreativ ist“ (Dreitzel 1995, S.511).

Ich will in diesem Sinne dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung einen weiteren Punkt anfügen: die Beschäftigung mit Fragen des Unrechtes und der Schuld.

Zusammenfassend können folgende Feinziele im Bereich Selbstwirksamkeitserwartung formuliert werden:

- Der Jugendliche kann eigene Interessen und Meinungen in einer Gruppe auch gewaltfrei durchsetzen
- Er kann Ärger und Stress abführen, ohne dass andere dabei verletzt oder Sachen beschädigt werden
- er kann in einer Gruppe den Wunsch nach Beziehungsaufnahme und Beziehungsbeendigung äussern und somit die Sozialkontakte regulieren
- Zum Schutz der eigenen und anderer Personen kann er so wenig Gewalt wie nötig und so viel wie erforderlich einsetzen
- Er beschäftigt sich mit Fragen des Unrechtes und der Schuld bei Gewaltanwendung

Ich bin immer wieder überrascht, wie vernünftig und einsichtig gewalttätige Jugendliche im Einzelgespräch sind: sie werden den oben beschriebenen Feinzielen problemlos zustimmen können. Oft sind sie auch der Meinung, dass sie selber diese Ziele längst erreicht haben: „ich wende Gewalt nur an, wenn es nicht anders geht, oder wenn ich massiv provoziert werde“. Auch Daniel (siehe obenstehende Falldarstellung) ist nach begangener Gewalttätigkeit überzeugt, adäquat gehandelt zu haben, „es war notwendig“. Im Gespräch mit einer Autoritätsperson kann er dann doch einsehen, dass er unrecht gehandelt hat und die eigene Schuld eingestehen. Oft bleibt es aber fraglich, ob dies tatsächlich Einsicht ist oder nur ein Anpassungsverhalten. Beschäftigt er sich wirklich mit Fragen des Unrechtes und der Schuld? Ich werde im folgenden Teil darstellen, wie wir im Training versuchen, bei den Jugendlichen eine Neubeurteilung des eigenen Handelns in vergangenen, aktuellen oder zukünftigen Belastungssituationen auszulösen. Wir machen dazu einen kurzen Streifzug in die Umwelten von Tieren:

Der Biologe Jakob von Uexküll hat in seinem Buch *Umwelt und Innenwelt der Tiere* (1921) seine Theorie der *Funktionskreise des Lebendigen* entwickelt. Darin wird postuliert, dass es keine für alle Lebewesen gültige Wirklichkeit gibt – sondern die Wirklichkeit entsteht in einem Wechselspiel zwischen Handeln und Wahrnehmen. Objekte werden erst „wirklich“, wenn sie wahrgenommen werden. Und sie werden nur dann wahrgenommen, wenn sie für das beobachtende Subjekt eine Bedeutung haben (also eine „Rolle spielen“). Am Beispiel der Zecke, die an der spitze eines vorstehendes Astes sitzend auf ihre Beute wartet, hat er dies ausführlich dargestellt:

„Die Annäherung der Beute wird dem blinden und tauben Wegelagerer (Zecke) durch seinen Geruchssinn offenbar. Der Duft der Buttersäure (1.Merkmal), die den Hautdrüsen aller Säugetiere entströmt, wirkt auf die Zecke als Signal, um ihren Wachtposten zu verlassen und sich herabzustürzen. Fällt sie dabei auf etwas Warmes (2.Merkmal), was ihr ein feiner Temperatursinn verrät – dann hat sie ihre Beute, den Warmblüter, erreicht und braucht nur noch mit Hilfe ihres Tastsinnes eine möglichst haarfreie Hautstelle (3.Merkmal) zu

finden, um sich bis über den Kopf in das Hautgewebe ihrer Beute einzubohren. Fällt die Zecke, nachdem das Merkmal der Buttersäure gewirkt hat, auf etwas Kaltes, so hat sie ihre Beute verfehlt und muss wieder auf ihren Wachposten emporklettern. Die Zecke hängt regungslos an der Spitze eines Astes in einer Waldlichtung. Von der ganzen Umgebung dringt kein Reiz auf sie ein. Da nähert sich ein Säugetier, dessen Blut sie für die Erzeugung ihrer Nachkommen bedarf. Und nun geschieht etwas höchst Wunderbares: von allen Wirkungen, die vom Säugetier ausgehen, werden nur drei, und diese in bestimmter Reihenfolge zu Reizen. Aus der übergrossen Welt, die die Zecke umgibt, leuchten drei Reize wie Lichtsignale aus dem Dunkel hervor und dienen der Zecke als Wegweiser. Die ganze reiche, die Zecke umgebende Welt schnurrt zusammen und verwandelt sich in ein ärmliches Gebilde, das zur Hauptsache noch aus 3 Merkmalen und 3 Wirkmalen besteht – ihre Umwelt. Die Ärmlichkeit der Umwelt bedingt aber gerade die Sicherheit des Handelns, und Sicherheit ist wichtiger als Reichtum.“ (J. von Uexküll 1956, s.28)

Diesen Prozess der Anpassung der Zecke an ihre Umwelt, indem sie ihre Umwelt mit „Bedeutungen“ ausrüstet, stellt Uexküll mit dem Funktionskreis dar. Es laufen hierbei drei Funktionskreise planmässig nacheinander ab:

1. Die Buttersäure löst im Merkorgan der Zecke ein Signal aus, das zu einem Impuls im Wirkorgan führt (Loslassen der Beine und Herabfallen) und die Zecke fällt auf die behaarte Haut eines Säugetieres
2. Diese Haut verfügt über das Merkmal Wärme. Dies löst eine zweite Handlung aus: das Herumtasten, bis eine haarfreie Hautstelle gefunden wird
3. Dieses Merkmal löst eine dritte Handlung aus: das Einbohren und Blutsaugen, usw.

Drei Eigenschaften an dieser im obenstehenden Schema dargestellten Gewalteskalation sind für uns von besonderem Interesse:

- Bei jedem Schritt weist die Zecke einem neuen Merkmal eine Bedeutung zu. Wenn sie auf ihrem Ast sitzt, wird sie auf Wärme nicht reagieren, diese Eigenschaft hat für sie in dieser Lebenssituation keine Bedeutung;
- Funktionskreis folgt auf den anderen und die vorhergehenden Merkmale verlieren dabei völlig an Bedeutung – wenn die Zecke mit ihrem Tastsinn nach einer haarfreien Stelle sucht, nimmt sie die Merkmale Buttersäure oder Wärme nicht mehr wahr; sie ist nicht mehr fähig dazu;
- das Objekt Säugetier (Opfer) ist nur insofern an der Handlung beteiligt, als es die nötigen Eigenschaften besitzen muss.

Der gewalttätige Daniel hat eine komplexere Lebensgeschichte und verfügt über weitaus umfassendere emotionale und intellektuelle Ressourcen als eine Zecke. Dennoch erscheint es, dass Daniel in einigen sozialen Konfliktsituationen aus seiner übergrossen Umwelt nur noch einige wenige Merkmale wahrnimmt. Dies insbesondere, wenn er meint, bestimmte Ziele nicht erreichen zu können oder seine Sicherheit gefährdet erscheint. Dann werden bestimmte Wahrnehmungs- und Reaktionsbereitschaften entwickelt – und die Umwelt wird mit Merkmalen ausgestattet. Mit höchster Sensibilität wird Daniel auf das Auftauchen dieser Merkmale wachen und bei Auftreten entsprechend reagieren.

Nehmen wir als Beispiel die Anfangssituation einer Gruppensitzung:

Alle sitzen bereits im Kreis, als letzter kommt Daniel in den Raum. Er packt den einzigen noch freien Stuhl aus der Sitzkreisanordnung und stellt eine neue Sitzordnung her: er zwängt sich zwischen 2 Teilnehmer. Die Therapeutin bittet ihn doch in die nun entstandene Lücke zurückzukehren, damit der Kreis geschlossen bleibt und ein Abstand zwischen den Teilnehmenden entsteht. Daniel antwortet mit aggressivem Tonfall: „Ich sitze ja im Kreis, weiss gar nicht was Sie wollen“. Die Therapeutin wartet einen Moment ab, und sagt: „Wir können erst anfangen, wenn die übliche Sitzanordnung eingehalten wird“.

Diesen Konflikt können wir anhand des Funktionskreises so beschreiben:

- In einem ersten Schritt löst das Merkmal ‚leerer Stuhl‘ bei Daniel bestimmte Überlegungen aus. Welche Ideen, Theorien oder Fantasien das sind, wissen wir nicht. Dieses Merkmal verliert aber dann völlig an Bedeutung: Daniel richtet seine Aufmerksamkeit nur noch auf die Therapeutin.
- Das 2. Merkmal („Bitte setze den Stuhl an den richtigen Ort zurück“) wird von Daniel nur noch als Kampfansage bewertet, dass es im Kreis jetzt eine Lücke gibt, hat für ihn keine Bedeutung mehr. Er wird seine ganze Aufmerksamkeit auf mögliche aggressive verbale und non-verbale Zeichen im Verhalten der Therapeutin suchen. Argumentieren wird jetzt sinnlos, denn Daniel hat seine Aufmerksamkeit nun auf Angriffsmerkmale ausgerichtet.
- Das 3. Merkmal (eine Mahnung in schärferer Form) wird bei der „Zecke-Daniel“ jetzt alle anderen Merkmale der Gruppensituation (inklusive Regeln und Verträge) löschen: er wird sich jetzt nur noch auf den Konflikt mit der Therapeutin einbohren.

Im Selbstmanagement-Training versuchen wir Daniel aufzuzeigen, wie er auf seine Umwelt einwirkt: indem er aus seiner Umwelt ein Merkmal auswählt (leerer Stuhl in Sitzrunde) und auf dieses reagiert (Stuhl umstellen). Daniel hätte beispielsweise auch auf die freundliche Begrüssung reagieren können oder hundert andere Merkmale.

Es ist eine Spirale der Konflikteskalation: Wir werden nun die Spirale zurückverfolgen und zu verstehen versuchen, warum sich Daniel auf diese bestimmte Art und Weise verhält:

- Welche Bedeutung gibt er diesem Merkmal ?
- Welche Gefühle (Welt 2) sind mit dem Merkmal Sitzrunde verbunden?
- Welche Ideen, Theorien, Fantasien (Welt 3) verbindet Daniel mit der Sitzrunde?

Mit den Techniken des Psychodramas versuchen wir, die Jugendlichen in aktuellen Konfliktsituationen der Trainingsgruppe zu Lernprozessen zu aktivieren. Im Beispiel von Daniel indem wir den leeren Stuhl in der Sitzrunde zum Thema machen. Zielsetzung ist dabei die Erfahrung zu vermitteln, dass jeder Mensch an der Gestaltung seiner Umwelt mitverantwortlich ist. Die Frage, die wir mit Daniel bearbeiten werden ist: „Warum setzt du dich nicht ganz einfach auf den leeren Stuhl, sondern stellst diesen an einen neuen Ort?“ Wir können in der Leitung aber nicht auf alle Störungen eingehen und analysieren, wie der Eskalationsprozess abläuft. Die betreffende Gruppensitzung mit Daniel beispielsweise hat eigentlich noch gar nicht begonnen und der Konflikt ist schon da. In diesem Moment machen wir noch keine psychodramatischen Spiele.

Eine andere Möglichkeit, auf diesen Konflikt kurz zu reagieren ist der Leitungs-Dialog: Ich bespreche mit meiner Co-Therapeutin das *Wie* und *Warum* dieses Verhaltens, wir entwickeln humorvoll mögliche Hypothesen („Er ist heute schlecht aufgelegt“, „Er will zeigen, dass er kein Schaf ist“, „Er braucht die Nähe zu seinen beiden Gehilfen“, „Er will zum Fenster rausschauen können“, „Er will den Fluchtweg im Auge halten“, usw.). Schliesslich wählen wir eine dieser Hypothesen aus, vermuten dass für Daniel die neue Sitzordnung zu seinem Wohlbefinden beiträgt und laden zu einem gemeinsamen Stühlerutschen ein, damit wieder ein Kreis entsteht und wir die Sitzung beginnen können.

Stellvertretend für Daniel versuchen wir Therapeuten zu formulieren, welche Bedeutung gewisse Merkmale seiner Umwelt für ihn haben. Dabei gehen wir von Hypothesen aus, die wir gemeinsam mit ihm überprüfen wollen.

Wie die Zecke auf dem Ast von all den Dingen, die wir in ihrem Umkreis entdecken - duftenden und farbigen Blumen, die rauschenden Blätter, die singenden Vögeln – nur ein einziges Merkmal wahrnimmt, nämlich den Geruch der Buttersäure, ebenso nehmen wir (wie Daniel) auch nur ganz bestimmte Merkmale unserer Umwelt wahr. Der Unterschied zwischen unseren Bemühungen und denen einer Zecke ist, dass wir die Wechselwirkungen zwischen unserer Wahrnehmung, unseren Handlungen und ihren Ergebnissen kritisch prüfen können.

„Der Prozess des Lernens oder der Zuwachs des subjektiven Wissens ist im Grunde immer dasselbe. Er besteht aus phantasievoller Kritik. Indem wir neue Situationen zu finden, zu konstruieren, zu erfinden suchen – das heisst Prüfsituationen, kritische Situationen; und indem wir unsere Vorurteile und gewohnheitsmässigen Annahmen eingrenzen, zu entdecken und in Frage zu stellen versuchen. So ziehen wir uns an unseren eigenen Haaren aus dem Sumpf des Unwissens; so werfen wir ein Seil in die Luft und steigen daran hoch – wenn es an irgendeinem noch so schwachen Zweiglein Halt findet. Der Unterschied zwischen unseren Bemühungen und denen eines Tieres oder einer Amöbe ist nur der, dass unser Seil in einer Welt 3 kritischer Diskussionen Halt finden kann: einer Welt der Sprache, der objektiven Erkenntnis. Das ermöglicht uns, einige unserer konkurrierenden Theorien auszuschneiden. Und wenn wir Glück haben, gelingt es uns, einige unserer falschen Theorien zu überleben (die meisten sind ja falsch), während eine Amöbe (oder Zecke) mit ihrer Theorie, ihrem Glauben und ihren Gewohnheiten zugrunde geht.“(Popper, S.153)

Stressbewältigung

Ausgehend von Popper's Erkenntnistheorie und Uexküll's Bedeutungslehre habe ich dargelegt, dass wir das gewalttätige Verhalten von Jugendlichen nicht als sinnlos-destruktive Tätigkeit, sondern als auf falschen Theorien aufbauendes Verhalten behandeln. So gesehen ist Gewalt ein individueller Problemlösungsversuch von Personen, die nicht über die notwendigen Ressourcen verfügen ihr Leben gewaltfrei zu gestalten. Damit wird auch verständlich, dass Gewaltanwender oftmals der Meinung sind, der andere habe sie zu dieser unerfreulichen Handlung gezwungen.

Ziel des Trainings ist es kritische Situationen zu schaffen, wo diese Theorien in der Gruppe einer Prüfung unterzogen werden können. Ganz wichtig in diesem Klärungsprozess ist, dass die Bedürfnisse und Motive, die zu einer bestimmten Wahrnehmungsdisposition führen, erkennbar werden. Wir Therapeuten glauben oft zu wissen was für die Teilnehmenden von Bedeutung ist. Wir gehen leichtsinnig davon aus, dass jeder Mensch die Beziehungen zu seiner Umwelt nach gleichen Kriterien organisiert wie wir. Dem widerspricht Uexküll's Bedeutungslehre: Wie ein Feinschmecker sich aus dem Buffet nur die besten Happen herausucht, so hat der gewalttätige Jugendliche aus den Dingen seiner Umgebung nur die belastenden Dinge herausgelöst. In der Umwelt dieses Jugendlichen liegt der Akzent der Bedeutsamkeit nicht auf was ihm wohlgesinnt ist, sondern auf dem Merkmal der Bedrohung. Uexküll gibt dazu ein schönes Bild:

„Jedes Subjekt spinnt seine Beziehungen wie die Fäden einer Spinne zu bestimmten Eigenschaften der Dinge und verwebt sie zu einem festen Netz, das sein Dasein trägt“. (S.31)

Unsere Arbeit besteht nun darin, dieses Spinnennetz erkennbar und veränderbar zu machen. Das feste „Spinnennetz“, das unsere Handeln steuert, ist in einem gewissen Sinn unser persönliches Gehirn. Im Gehirn laufen gleichzeitig hunderttausende von Funktionskreisen ab. Die modernen Neurowissenschaften sehen das Gehirn als ein Netzwerk von Systemen, die zum einen Teil genetisch angelegt sind, zum anderen Teil auf unseren Erfahrungen sich entwickeln. Der primäre Zweck des Gehirns ist die Anpassung an die Umwelt, mit dem Ziel der physischen Gesundheit, des Wohlbefindens und der Fortpflanzung. Storch & Krause (2002) gehen der Frage nach, wie es dem Gehirn gelingt, dafür zu sorgen, dass seine Besitzerin möglichst viel psychobiologisches Wohlbefinden erleben kann:

„Dies gelingt, indem das Gehirn dafür sorgt, dass die Dinge, die dem Individuum wiederfahren, bewertet werden im Hinblick darauf, ob sie dem Wohlbefinden zuträglich oder abträglich waren, indem es dieses Wissen speichert, und es dann – je nach Situation – entweder ad hoc oder zur Handlungsplanung einzusetzen. Die Grundlage für die selbstorganisierenden Prozesse des Gehirns sind, mit anderen Worten, Erfahrungen.(..) Wenn ein Mensch sich auf eine Art und Weise verhält, die seinem psychobiologischen Wohlbefinden abträglich ist, dann hat er ungeeignetes Wissen darüber, wie man diesen erwünschten Zustand herstellen kann“ (S.28).

Wir können davon ausgehen, dass unsere Zielgruppe - verhaltensauffällige und gewalttätige Jugendliche – viel ungeeignetes Wissen angesammelt haben, indem sie viele schlechte Erfahrungen gemacht haben. Die besondere Schwierigkeit unserer Arbeit liegt darin, dass diese jugendlichen Gehirne mit Merkorganen ausgestattet sind, die aus der Umwelt jene Merkmale herauspicken, die einen subjektiv-bedrohlichen Anteil haben, weil sie damit schlechte Erfahrungen gemacht haben. Ein wichtiger Lernschritt besteht im Erkennen, dass eine und dieselbe Situation von verschiedenen Personen ganz unterschiedlich eingeschätzt werden kann. Im Selbstmanagement-Training benutzen wir als Übungssituationen sogenannte tägliche Widrigkeiten des Alltags.

Die Stressforschung unterscheidet 3 Arten von belastenden Erfahrungen: chronische Stressoren (beispielsweise die über Jahre andauernde Überforderung in der Schule, Armut, dauernde Abwesenheit des Vaters, Misshandlung), wichtige Lebensereignisse (z.B. Familienerweiterung, Unfall, Scheidung der Eltern) und die akuten täglichen Widrigkeiten (z.B. Alltagskonflikte, schlechtes Essen, Insektenstich, Hausaufgaben, beim Spiel verlieren, ausgeschlossen werden).

Zwischen diesen Belastungen und der Gesundheit bestehen komplexe wechselseitige kausale Beziehungen. Diese Kausalitätsmechanismen sagen aber nichts darüber aus, welche Stressoren die Gesundheit entscheidend belasten und welche eher sekundär sind. Stressbedingte Belastungen entwickeln sich nicht linear sondern in Quantensprüngen. Ein „kleiner“ Stressor kann weitreichende Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden haben:

Kognitive Prozesse haben eine entscheidende Pufferfunktion zwischen Stressor, Stressempfinden und Gesundheit. Eine gesundheitsgefährdende Stressreaktion (wie Rückzug/Vereinsamung oder Angriff/Gewalt) entsteht vor allem dann, wenn der Stressor als unkontrollierbar, unberechenbar, sinnlos, unverständlich oder illegitim erlebt wird. Ebenfalls eine entscheidende Pufferfunktion spielt die soziale Unterstützung (die praktische und emotionale Unterstützung durch Familie, Freunde, Bezugspersonen etc.). Personen, die über ausreichende soziale Unterstützung verfügen, sind eher überzeugt, ihre Umwelt und den ev. Stressor kontrollieren zu können. Das Wissen um die mögliche soziale Unterstützung stärkt das Selbstwertgefühl, das Selbstbewusstsein und die emotionale Stabilität. Je stärker die emotionale Stabilität und der Selbstwert, desto flexibler handelt eine Person in Stresssituationen: sie wird die Situation genau prüfen, die gestellten Anforderungen in Frage stellen, Ressourcen ausfindig machen und bereitstellen, mit anderen Personen Rückmeldungen und Zwischenbewertungen vornehmen und gegebenenfalls die Handlungsstrategien anpassen. (vgl. hierzu Meyer 2000, S.47 ff.)

Die von uns behandelten Jugendlichen sind emotional instabil, verfügen über wenig Selbstwert, sind vielfach in einer chronisch belasteten Familiensituation aufgewachsen, haben Schulversagen erlebt, sind sozial isoliert, verfügen über bescheidene materielle und soziale Ressourcen. Die sogenannten kleinen Stressoren, also alltägliche Widrigkeiten die im psychosozialen Kontakt mit anderen Personen auftauchen, scheinen oft harmlos und die Reaktion der aussenstehenden ist oft „tu doch nicht so, ist ja gar nichts passiert“. Für die betroffene Person ist aber bereits zu viel passiert, wie wenn ein zusätzlicher Tropfen das Fass

zum überlaufen bringt. Im Selbstmanagement-Training bearbeiten wir kleine Stressoren. Chronische Stressoren und bedeutende Lebensereignisse sind nicht Inhalt dieser Gruppenaktivität. Zwar ist anzunehmen, dass ein grosser Anteil von gewalttätigen Kindern und Jugendlichen selber Gewalt erlitten hat. Dieses Thema muss in anderen therapeutischen Settings bearbeitet werden. Unsere Zielsetzung ist also, die *kleinen Stressoren* zu bearbeiten, wie „... der zeigt mir den Stinkefinger / er hat mir Arschloch gesagt / der andere hat mehr bekommen / alle haben mich komisch angeschaut / ich wurde nicht beachtet“. Anhand des Funktionskreises will ich nun aufzeigen, wie kognitive Prozesse und soziale Unterstützung eine Pufferfunktion zwischen Merkmal (Stressor) und Wirkung einnehmen können.

Fallbeispiel aus Selbstmanagement-Training mit gewalttätigen Jugendlichen (vgl. hierzu die Darstellung im Abschnitt *Methoden/Rückwärts-Rollenspiele*)

1. Yvan berichtet, dass er letzte Woche seinem Lehrer gegenüber „leicht“ gewalttätig geworden ist: Yvan habe mit einem anderen Jugendlichen eine heftige verbale Auseinandersetzung gehabt. Darauf habe ihn der Lehrer von hinten an einem Arm gepackt. Yvan wollte sich losreissen und da habe er dem Lehrer mit dem Ellbogen unabsichtlich ins Gesicht geschlagen.
2. Yvan stellt die Auseinandersetzung mit dem Jugendlichen und dem hinter ihm stehenden Lehrer szenisch dar – „so wie es war“, aus der Perspektive von Yvan, ohne alternative Lösungssuche.
3. Zwischenauswertung mit Rückmeldungen: ich formuliere die Hypothese, dass der Lehrer vielleicht gar nicht zupacken wollte, sondern nur die Aufmerksamkeit von Yvan erreichen wollte („...möglicherweise hat er vorher bereits vergeblich mit Rufen versucht, dir etwas zu sagen...“). Doppeln: ich stelle mich neben Yvan und spreche: „...wenn mich jemand von hinten packt...“ – Yvan ergänzt „das kann ich nicht haben“. Yvan erklärt, dass es für ihn wie ein Angriff wirkt, wenn jemand von hinten kommt.
4. Rollenetausch: Yvan übernimmt Rolle des Lehrers und probiert aus der Lehrerposition deeskalierende Interventionen aus.
5. Lösungssuche: Yvan beobachtet als Zuschauer das Rollenspiel.
6. Rollenspiel in der Ausgangssituation: spielen einer Lösungsvariante – wie kann Yvan auf das „Packen“ des Lehrers gewaltfrei reagieren ?

Im Rollenspiel kann Yvan erfahren, dass er das Merkmal 1 (die verbale Aufforderung) gar nicht wahrnimmt: er ist dermassen erregt und auf Kampf eingestellt, dass verbale Mahnungen nicht beachtet werden. In Arbeitsschritt 3 wurde exploriert, wie die psychische Befindlichkeit (Welt 2) von Yvan in Moment des Konfliktes war. Durch die Arbeitsschritte 4 und 5 kann Yvan die Situation aus anderer Perspektive betrachten und auf mögliche Handlungsmotive und Absichten schliessen (Welt 3). In Schritt 6 kommt er zur Erkenntnis: „Wenn ich im Kampf bin und von hinten gepackt werde, sehe ich rot.“ Er hat insofern einen Lernschritt gemacht, dass die Schuldzuweisung nicht mehr einseitig ist („...er hätte mich nicht anfassen sollen“), sondern Yvan nun erkennen konnte, dass er in dieser Situation schwer zu stoppen ist und oft „nur noch

rot sieht“. Durch diese Selbstwahrnehmung wird eine Suche nach gewaltfreien Handlungsmöglichkeiten überhaupt erst möglich.

An obenstehendem Beispiel sehen wir, wie Merkmale (Mahnen oder Anpacken) wirksam werden oder eben nicht. Auf der Grundlage bereits gemachter Erfahrungen werden Merkmale aus der Umwelt direkt bewertet. Dieser Bewertungsprozess ist uns nur dann bewusst, wenn wir unsicher sind und überlegen müssen. Die meisten Bewertungsprozesse (und jede Wahrnehmung beinhaltet eine Bewertung) laufen unbewusst ab in einem modular aufgebauten Prozess-System, das sich in ständiger lernender Auseinandersetzung mit der Umwelt fortwährend entwickelt.

Die Neuropsychologie geht heute davon aus, dass im menschlichen Gehirn zwei Systeme am Zustandekommen von Handlungen beteiligt sind. Ein System funktioniert sozusagen automatisch, es ist uns gar nicht bewusst. Das andere, ist zuständig für bewusste, als willkürlich erlebte Handlungen. Mischel (2003) bezeichnet das ältere als ‚heiss‘, automatisch, impulsiv und schnell, es wird unterhalb der Bewusstseinschwelle gestartet (und wird dementsprechend als ‚adaptives Unbewusstes‘ bezeichnet). Das andere charakterisiert er als ‚kalt‘, basierend auf Logik und Verstandestätigkeit, darum etwas umständlicher und auch deutlich langsamere. Die Funktionsweisen des bewussten und des unbewussten Verarbeitungssystems sind deutlich verschieden, sie beruhen auch hirnanatomisch auf verschiedenen Strukturen. Diese Unterscheidung zwischen bewussten und unbewussten Steuerungs-Systeme im Gehirn entspricht den expliziten und impliziten Prozessen aus der Gedächtnispsychologie (Schacter, 1986). Explizite Prozesse benötigen Zeit und Aufmerksamkeit, implizite Prozesse laufen wie automatisiert und blitzschnell ab.

„Wenn man an den Unterschied zwischen der ersten Fahrstunde und der Art und Weise, wie man heute Auto fährt, denkt, wird der Unterschied zwischen expliziten und impliziten Prozessen ohne weiteres deutlich. Grundsätzlich ist die Fähigkeit des Gehirns, viele Dinge im impliziten Modus automatisiert abzuwickeln, meistens von Vorteil. Für psychologische Prozesse allerdings kann diese Fähigkeit manchmal zum Problem werden. Dies ist dann der Fall, wenn maladaptive neuronale Netze die Steuerungsfunktion übernehmen und im Menschen Wahrnehmungsbereitschaften, motivationale Bereitschaften und Handlungsbereitschaften hervorrufen, die dem psychobiologischen Wohlbefinden abträglich sind. Dies geschieht besonders in Situationen des ‚Handelns unter Druck‘ (Wahl 2001), in denen das Gehirn auf das implizite Regulationssystem umstellt. Dann ist kein willkürliches Handeln mehr möglich, das aktivierte Muster läuft automatisch ab.“ (Storch & Riedener, S.69)

Anti-Gewalt-Training heisst in diesem Sinne: Lernsituationen erschaffen, die den ‚Drucksituationen des Alltages‘ ähnlich sind. In diesen Training-Drucksituationen wird versucht zwei Puffer in diese automatisch ablaufende Prozesssysteme einzubauen um so das individuelle, jedem Menschen spezifische „Spinnennetz“ sichtbar zu machen:

1) Kognitive Überprüfung der Bewertung:

- die Jugendlichen können die Erfahrung machen, dass ein Ereignis aus verschiedenen Perspektiven bewertet werden kann
- dass die eigenen Gefühle eine entscheidende Rolle spielen

- und dass die Reaktion auf ein Ereignis ebenfalls unterschiedlich ausfallen kann
- dadurch entsteht die Erkenntnis, dass neues Verhalten lernbar ist.

2) Soziale Unterstützung:

- im Rollenspiel und in der Auswertung erfahren die Jugendlichen, dass die eigenen Bedürfnisse und Wünsche wichtig sind (auch bei den anderen), dass es aber verschiedene Möglichkeiten gibt diese umzusetzen
- sie erleben, dass auch andere Jugendliche, wie auch die Leitenden, Unsicherheiten bei der Lösung von Alltagskonflikten haben
- und dass es mindestens ebenso viele Lösungen gibt wie Menschen.

Im Methodenteil werde ich beschreiben, wie dies in der Trainingspraxis konkret aussieht. Es soll aber hier ausdrücklich betont werden, dass im Selbstmanagement-Training keine extremen Stresssimulationen gemacht werden. Im Gegensatz zum Anti-Aggressivitäts-Training, bei dem die Teilnehmer auf dem ‚heissen Stuhl‘ von gleichaltrigen Ex-Gewaltanwendern und TrainerInnen ins Kreuzfeuer der Kritik genommen werden (Weidner 2003), liegt im Psychodramatraining der Akzent nicht bei der Konfrontation, sondern bei der Ressourcenförderung: der Stress wird alleine dadurch erzeugt, dass es sich um eine Gruppenaktivität handelt, bei der problematische Themen in spielerischer Form behandelt werden. Innerhalb dieses Rahmens werden in erster Linie positive emotionale Erfahrungen gefördert. Die Handlungsbereitschaft zu Gewalt, kann nur gehemmt werden, wenn die Jugendlichen das Training als herausfordernd aber nicht bedrohlich empfinden.

Moralische Urteilsfähigkeit

Im Übergang von der Kinder- zur Erwachsenenwelt müssen die Jugendlichen ihre soziale Position mit sozial normierten Verhaltens- und Einstellungserwartungen und Rollenmuster neu definieren. Jeder Mensch hat eine (alters-) spezifische Kombination verschiedener sozialer Rollen (beispielsweise Schüler, Fussballer, Mitbewohner, Sohn, Bruder etc.). Die Summe aller von einem Individuum übernommenen Rollen wird Rollenhaushalt genannt (Meyer, 2000). Im Übergang zur Erwachsenenwelt wird der Rollenhaushalt komplexer und die vorher dominanten Familienrollen verlieren an Bedeutung.

„Die Gefahr dieser Phase liegt darin, dass sie ein Gefühl der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit bilden kann. Wenn das Kind verzweifelt, weil es mit den Werkzeugen und Handfertigkeiten nicht zurechtkommt oder weil es unter seinen Werk-Gefährten keinen eigenen Stand finden kann, so kann es die Hoffnung aufgeben, sich schon mit den Grossen identifizieren zu können, die sich im gleichen allgemeinen Rahmen der Werkzeugwelt betätigen. (...) An diesem Punkte wird jetzt die grössere Gesellschaft wichtig mit ihren jeweiligen Methoden, das Kind zu einem Verständnis für bedeutsamere Rollen in der Gesamtkonomie zu führen. Wieviele Kinder erleben einen Bruch in ihrer Entwicklung, weil das Familienleben sie nicht auf Schulleben vorbereitet hat, oder weil das Schulleben die Versprechungen früherer Stadien nicht hielt.“ (Erikson, S.254)

Die Integration, die nun in Form der Ich-Identität stattfindet, ist die Anpassung der entwickelten Fähigkeiten an die Möglichkeiten der zur Verfügung stehenden sozialen Rollen. Die Gefahr dieses Stadiums liegt in der Rollenambiguität (die Anforderungen an eine Rolle sind mehrdeutig), in der Rollendisparität (es wird mehr Eigenverantwortung erwartet – ohne dass mehr Rechte zugestanden werden), im Rollenwechsel (vom Schüler in die Lehrlingsrolle), und im Person-Rollen-Konflikt (Widerspruch zwischen den persönlichen Zielen/Werthaltungen und den effektiven Rollenerwartungen und Rollenmöglichkeiten). Die psychodramatischen Theorie postuliert, dass Gewalt eine Folge sein kann von solchen Rollenbelastung. Zu jeder Rolle gehören Aufgaben, Pflichten, Anforderungen, sowie Einschränkungen und Zwang. Wenn nun persönliche Werte und Zielsetzungen im Widerspruch stehen zu gesellschaftlichen Rollenerwartungen, oder wenn der Rollenträger nicht über die Mittel/Fähigkeiten verfügt, die Erwartungen zu erfüllen, oder wenn massive Widersprüche bestehen zwischen mehreren Rollen einer Person, dann wird dies als Rollenbelastung/Stress definiert. Wie stark dieser Stressor als Belastung empfunden wird und zu gewalttätigem Verhalten führt, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Eine gewalttätige Stressreaktion wird vor allem dann auftauchen, wenn die Belastung als unverständlich, ungerecht und mit friedlichen Mitteln nicht kontrollierbar erscheint. (vgl. hierzu Meyer 2000)

Um diesen Belastungen zu entgehen, überidentifizieren sich die Jugendlichen zeitweise mit Cliques, unterwerfen sich einem Clan-Chef oder schwärmen für Massen-Helden. Sie können dabei grausam sein im Ausschluss von all jenen, die anders sind. Diese besondere Form der Stressbewältigung hilft den Ich-schwachen-Jugendlichen die schwierige Zeit der Entwicklung eines adäquaten Rollenhaushaltes zu überstehen.

Eine wichtige Methode ist hierbei die Aufstellung des Rollenhaushaltes. Im Psychodrama wird dies als *kulturelles Atom* bezeichnet und häufig eingesetzt. Das kulturelle Atom (oder

Rollenhauszshalt) macht sichtbar und erfahrbar, dass mit sozialen Rollen nicht nur Anforderungen, Pflichten und Aufgaben verbunden sind, sondern auch Ressourcen.

„Zum Ressourcenaspekt gehören die Rechte, Privilegien, der Ertrag, der Lohn und die Ressourcen, die mit der Rolle verbunden sind, sowie die verschiedenen Optionen, insbesondere die Möglichkeit der Entfaltung, Selbstverwirklichung und der identitätsstiftenden Funktion einer sozialen Rolle. Es ist anzunehmen, dass sich der Ressourcenaspekt einer Rolle generell positiv auf Gesundheit und Lebensqualität auswirkt.“ (Meyer, S.43)

Und damit sind wir wieder bei der Welt 3 angelangt: wenn ein Jugendlicher sich in einer bestimmten sozialen Rolle gewalttätig verhält, also eine allgemein akzeptierte kulturelle Norm der Gewaltvermeidung verletzt, liegt meistens ein identitätsstiftende Funktion dahinter. Der Gewaltanwender will aufzeigen, dass seine Erwartungen und Bedürfnisse nicht beachtet wurden. Sein Gerechtigkeitsempfinden signalisiert ihm, dass er ein deutliches Zeichen setzen muss: „Hallo, da bin ich und ich will was“. Die dabei angewendete Gewalt finden die Aggressoren selbst als zur betreffenden Rolle gehörend. Die Untersuchung der Moralvorstellungen von Gewaltanwendern ist daher ein ganz zentraler Problembereich.

Der Kinderpsychologe Jean Piaget unterscheidet zwei Arten von Moral: eine Moral des Zwangs und eine Moral der Zusammenarbeit:

„Der moralische Zwang wird durch die einseitige Achtung charakterisiert. Diese Achtung ist die Quelle der moralischen Verpflichtung und des Pflichtgefühls. Jede Weisung, die von einem Menschen ausgeht, den man achtet, ist der Ausgangspunkt einer verpflichtenden Regel. Die Verpflichtung, die Wahrheit zu sagen, nicht zu stehlen usw. stellen ebenso viele Pflichten dar, die das Kind als solche empfindet, ohne dass sie von seinem eigenen Bewusstsein ausgehen: es sind Vorschriften des Erwachsenen, die das Kind annimmt.“ (Piaget 1954, S.221)

Mit der *Moral der Zusammenarbeit* meint Piaget eine weiter entwickelte Moral: ein Gerechtigkeitsinn, der auf gegenseitiger Sympathie und Achtung beruht und von jedem äusseren Druck unabhängig ist. Es ist dies ein Gerechtigkeitsempfinden im Sinne eines autonomen Verständnisses für Regeln der Verteilung von Gütern bzw. Belohnungen/Bestrafungen in einem sozialen System. Dazu gehören die momentane Zurückstellung eigener Interessen und Bedürfnisse gegenüber Anderen, das Erleben von Mitgefühl und die Schulfähigkeit.

Nach Piaget denken und handeln jüngere Schulkinder nach den Kriterien des moralischen Zwanges. Wenn sie also beispielsweise ihre Lehrperson achten, werden sie sich an die vorgegebenen Regeln halten. Mit etwa 10 Jahren wird die reifere Moral, die der Zusammenarbeit, wirksam.

Diese entwickelt sich im kindlichen Bewusstsein, zum guten Teil unabhängig von den Einflüssen der Erwachsenen, da es zu „seiner Entwicklung nur der gegenseitigen Achtung und Solidarität der Kinder untereinander bedarf. Häufig drängen sich die Begriffe von Recht und Unrecht dem kindlichen Bewusstsein trotz und nicht durch den Erwachsenen auf. Im Gegensatz zu einer solchen, zuerst von aussen aufgedrängten und von dem Kind lange nicht verstandenen Regel, wie etwa nicht zu lügen, ist das Gebot der Gerechtigkeit eine Art immanente Bedingung oder Gleichgewichtsgesetz der gesellschaftlichen Beziehungen.“ (Piaget, S.224)

Wenn nun Rudi seine Lehrerin aufs Übelste beschimpft und bedroht, so geschieht dies aus reinem Gerechtigkeitsinn, meint er. Und Dank seiner guten Intelligenz und hohen Sozialkompetenzen kann er dies auch gegenüber Aussenstehenden einigermassen glaubhaft

darstellen. Die Lehrerin hingegen meint, er sei gestört und habe keine Moral. Rudi kann nicht verstehen, dass er als Sanktion jetzt ein Anti-Gewalt-Training besuchen muss.

Dementsprechend beschimpft er den Therapeuten beim Vorgespräch.

Als Gruppentherapeuten haben wir nun die Aufgabe Rudi zu lehren, dass er Lehrpersonen, Therapeuten und andere Erziehende nicht beschimpfen und bedrohen darf. Als Ausgangspunkt nehmen wir seine Aussage „Ich wurde von der Lehrerin provoziert“: Mit Kissen stelle ich die Interaktion Lehrerin – Rudi szenisch dar. Ich nehme zwei verschiedenfarbige Kissen und stelle sie in einem beliebigen Abstand zueinander auf. Rudi reagiert sofort und stellt die Lehrerin näher zu sich. Damit gibt er sein praktisches Einverständnis für eine szenische Bearbeitung. Ich kann gleich nachfragen, wie Rudi das Distanzverhalten erlebt hat: „...aha, du hast das Gefühl, dass sie zu nahe gekommen ist...“. Es zeigt sich nun, dass Rudi –als Reaktion auf das Merkmal Distanz- aufgestanden ist und eine Beschimpfung ausgesprochen hat und die Distanz selbst noch weiter verkürzt hat. Ich bewege das Kissen noch etwas näher.

Wir erfassen damit seine inneres Bild, seine subjektive Welt (sozusagen das *psychische* Bild). Ziel dieser Inszenierung ist nicht etwa herauszufinden, wie die Szene sich in der Realität abgespielt hat (das *physikalische* Bild), sondern uns interessiert sein Gerechtigkeitsempfinden: welche Einstellung, welche Theorie veranlassen Rudi das Verhalten der Lehrerin als Provokation wahrzunehmen?

Für den Philosophen Karl Popper „besteht die Welt aus mindestens drei ontologisch verschiedenen Teilwelten; oder, wie ich sagen werde, es gibt drei Welten: Die Welt 1 ist die physikalische Welt oder die Welt der physikalischen Zustände; die Welt 2 ist die geistige Welt, die Welt unserer psychischen Erlebnisse (Wünsche, Hoffnungen, Gedanken...); die Welt 3 ist die Welt der intelligibilia oder der Ideen im objektiven Sinne; es ist die Welt der möglichen Gegenstände des Denkens: die Welt der Theorien an sich und ihrer logischen Beziehungen.“ (Popper 1998, S.160).

Wenn also Rudi sagt „Ich weiss, dass sie mich provozieren wollte“, so drückt er sein psychisches Erleben aus (Welt 2). Stünde uns nun eine Videoaufzeichnung der Schulstunde zur Verfügung, könnten wir ihm vielleicht aufzeigen, dass die physikalische Welt, so wie sie aufgezeichnet wurde (Welt 1) kaum provokativen Elemente enthält. Wir sind aber keine Schiedsrichter, wir sind Psychotherapeuten. Unser Ziel ist es, eine reife moralische Entwicklung zu fördern: Rudi soll befähigt werden, seine Aussage „Ich weiss, dass sie mich provozieren wollte“ zu prüfen: woher weiss er, dass sie provozieren will? Welche Theorien, Erfahrungen, Bilder sagen ihm das? Die Erfahrung der Welt, unser unmittelbares Selbstbewusstsein, hängt ganz entscheidend von unserer Welt 3 ab, d.h. von unseren Theorien über die Welt mit ihren Normen, Verpflichtungen und Werten. Wie Piaget annimmt, ist Moral nicht einfach vorgegeben, angeboren. Sie entwickelt sich vielmehr durch ausprobieren, erfahren, erleben, und erhält dadurch ein ganz individuelle Logik. Wir werden also versuchen, vermittels szenischen Darstellungen, Gruppenspielen, Metaphern, intermediären Objekten und Gesprächen einen Erkenntnisprozess über individuelle Theorien, moralische Urteile, Vorurteile, Ideale und Lebenseinstellungen in Gang zu setzen.

Bei Rudi haben wir die Konfliktsituation durch eine einfache Aufstellung mit Kissen visualisiert: Wie sieht die Situation aus? Unter Situationsanalyse verstehe ich eine bestimmte vorläufige oder mutmassliche Erklärung einer menschlichen Handlung aufgrund der Situation des Handelnden: die Situation, so wie er sie sah. Indem wir Rudi darstellen lassen, wie er die

„provokative“ Situation sieht, versuchen wir seine Überzeugungen und Urteile (seine Welt 3) erkennbar zu machen.

Wir holen damit einen Entwicklungsschritt nach, den die gewalttätigen Jugendlichen in ihrer Kindheit verpasst haben: *„das Spiel des Kindes ist die infantile Form der menschlichen Fähigkeit, Modellsituationen zu schaffen, um darin Erfahrungen zu verarbeiten und die Realität durch Planung und Experiment zu beherrschen. In gewissen Phasen seiner Arbeit und seines Werkes plant der Erwachsene über den Bereich seiner Erfahrung hinaus, in Dimensionen, die seinem Einfluss zugänglich erscheinen. Im Laboratorium, auf der Bühne und auf dem Skizzenbrett lässt er die Vergangenheit von neuem aufleben und löst so restliche Affekte auf. In der Rekonstruktion der Modellsituation korrigiert er sein Versagen und entwickelt neue Hoffnungen. Er antizipiert die Zukunft vom Standpunkt einer verbesserten und mit anderen geteilten Vergangenheit.“* (Erikson, 1984. S.216)

In der Modellsituation soll Rudi nicht etwa vorgezeigt werden, wie er sich hätte verhalten sollen (eine Moral des Zwanges). Er kann sich korrekt verhalten, wenn dies von bedeutsamen Erwachsenen gefordert wird. Ein entsprechendes Rollenspiel würde er (sofern er nur will) emotionslos abspulen. Die Modellsituation also nicht als exemplarische Vorzeigesituation, sondern als Experimentierraum, Maquette, Laboratorium. Die Moral ist eine Logik des Handelns. In der Modellsituation kann Rudi spielend explorieren, welches seine Logik ist. Und in diesen Modellspielen wird er (hoffentlich) einen Schritt auf dem Weg zu einer Moral der Zusammenarbeit machen können.

Die Gruppe wird so zum Entdecken und Problemlösen, indem wir in der Phantasie entworfene Möglichkeiten ausprobieren. Indem wir versuchen, unsere Lebenserfahrung durch die Theorien der Welt 3 (Einstellungen, Werte, Normen) darzustellen. Indem wir zu unterscheiden lernen zwischen persönlichen Bedürfnissen, sozialen Rollenerwartungen und Gerechtigkeitsempfinden.

„Solange das Kind sein Ich nicht von den Einflüssen der physischen und der Gesellschaftlichen Welt loslöst, ist es nicht zur Zusammenarbeit fähig, denn um zusammenzuarbeiten, muss man seines Ichs bewusst sein und es in seine Beziehung zum Denken der Gemeinschaft einordnen.“ (Piaget S.100)

Grundannahmen zur moralischen Urteilsfähigkeit

1. Aggressiv-dissoziale Jugendliche wollen ihr Verhalten ändern, können dies aber schlecht zeigen.
2. Sie sind verantwortlich für ihre Handlungen im Hier-und-Jetzt, sie sind gleichzeitig Opfer von schwierigen Lebensbedingungen.
3. Viele unter ihnen haben psychische und physischer Misshandlung erfahren – es soll vermieden werden, dass sie in der Trainingsgruppe wieder in die Opferrolle kommen.
4. Jedes Verhalten der Jugendlichen in der Trainingsgruppe wird als Versuch angesehen, das Beste aus ihrer schwierigen Lebenssituation und sozialen Position zu machen.
5. Diese Beobachtungen und Deutungen werden mit angemessener Grenzziehung zurückgemeldet.

Grundtechniken und Methoden

Einführung in das Psychodrama

Psychodrama ist eine Methode der Gruppen- und Einzelpsychotherapie, die vom Psychiater Jakob Levy Moreno (1889 – 1974) in den zwanziger Jahren entwickelt und von ihm und seinen Schülern international weiterentwickelt wurde.

Psychodrama ist eine Möglichkeit, durch szenische Darstellung Konflikte und Probleme zu bearbeiten. Mit Hilfe verschiedener Techniken wie Rollenübernahme, Rollenwechsel, Interview, Doppeln, Spiegeln werden reale Konfliktsituationen, Phantasien, Erlebnissen aus der Vergangenheit, Träume oder Zukunftsentwürfe nicht allein verbal abgehandelt, sondern mit verteilten Rollen in Szene gesetzt.

Im Unterschied zur verhaltenstherapeutischen Verwendung des Rollenspieles (wo durch Modell-Rollenspiele ein störendes Verhalten beseitigt wird), versucht das Psychodrama durch die szenische Darstellung, bei der die Verhaltensstörung eine wichtige Rolle einnimmt, die Funktion dieser Störung zu ergründen und Lösungen zu realisieren.

„Wenn wir genau hinschauen, wie jemand mit sich selbst zurechtkommt, obwohl er in grossen Schwierigkeiten steckt, kommen wir zu ganz überraschenden Entdeckungen. Wir erkennen viele unangepasste Verhaltensweisen wie etwa Aggression, Zerstörungswut, Selbstverletzung und Zwangshandlungen. Aber daneben sehen wir auch andere Verhaltensweisen, mit denen Menschen versuchen, sich selbst unter Kontrolle zu halten. (...) Es sind dies Arten des Wahrnehmens, der Definition einer Situation, des Handelns und Denkens, mit denen sie sich gerade noch über Wasser halten, gerade noch behaupten können. Wer einmal erkannt hat, dass Menschen mit festgefahrenen Verhaltensweisen auch selbst nach Auswegen suchen, der hat den Schlüssel zur Lösung der Verhaltensprobleme entdeckt. Die Lösung ist die Förderung der selbstbehauptenden und selbstbeschützenden Kräfte.“ (Heijkoop 1998 S.18)

Verhaltensauffällige und wiederholt gewalttätige Jugendliche stellen uns aber ‚beim genauen hinschauen‘ vor eine schwierige Aufgabe. Bereits das Ankommen in der Gruppe ist problematisch und ein von der Leitung gesteuerte Spielhandlung selten möglich. Die Begrüssung ist oft konfliktreich und die Anfangsrunde kann erst nach einigen Störungen eröffnet werden. Wir können also nicht, wie im Psychodrama üblich, in vier Schritten vorgehen:

1. Gruppenbildung mit Eröffnungsrunde
2. Themensuche und Anwärmung fürs Spiel
3. Psychodramatisches Rollenspiel auf der Bühne
4. Integration und Abschluss.

In unseren Gruppen werden bei Eintritt in den Gruppenraum (wenn nicht schon vorher) Konflikte aktualisiert. Das bedeutet: die Realitätsebene ist bereits Spielebene, ab Eintritt in den Therapieraum sind wir auf der Bühne. Und wie im klassischen Psychodrama wird auf der Bühne die Wahrheit der Seele (*psycho*) durch Handeln (*drama*) ergründet. Auf der Psychodrama-Bühne wird die Welt rekonstruiert und exploriert. Wir gehen davon aus, dass der Mensch ein suchender ist: er versucht seine Lebenssituation zu verbessern und seinem Leben einen Sinn zu geben. Hierbei macht er viele Fehler und bleibt oft in unglücklichen Situationen stecken.

Auf der Bühne (d.h. ab Eintritt in den Gruppenraum) kann der Protagonist seine festgefahrenen Verhaltensweisen prüfen, seine zwischenmenschlichen Beziehungen hinterfragen, das Erlebte mit anderen Augen zu sehen versuchen, unausgesprochene Wünsche und Ziele darstellen, Phantasien entwickeln und korrigierende Probehandlungen testen. Er wird dafür nicht bestraft (wenn er die Grundregeln des Spiels respektiert). Im Gegenteil erhält er von der Gruppe und vom Therapeuten Unterstützung und empathische Teilnahme. Auf der Bühne kann der aggressive Jugendliche seine destruktiven Anteile zu verstehen versuchen und sich selbst verstehen lernen. In diesem Sinne ist Psychodrama Versöhnungsarbeit mit sich selbst:

- die eigene Person/Geschichte mit den gewalttätigen Anteilen *wahrnehmen*
- Verhaltensmuster erkennen und bewerten
- eigene Werte, Einstellungen und Normen erkunden und benennen
- und somit die subjektive *Wahrheit* ergründen.

„Es geht im Psychodrama nicht um die objektive Wahrheit, sondern um die tiefere intersubjektive Wahrheit, um Wahrheit als existenzielle Qualität, die ‚den Stimmen der Unsichtbaren Worte verleiht‘. Im Psychodrama entsteht das wahre zweite Mal durch den angemessenen Einsatz von Psychodramatechniken. Sie erweitern die erinnerte Szene zur ‚wahren‘ Szene, dadurch, dass sie die blockierte Spontaneität in ihr befreien. Moreno spricht davon, dass die Psychodramatechniken ‚Surplus Reality‘ bewirken, eine Realität, die vorher nicht da war, eine Überschusswahrheit. Ich bin innerlich tief davon überzeugt, dass in der Psychotherapie neben annehmender Liebe auf die Dauer nichts anderes heilsam wirkt als die Wahrheit, Wahrheit in dem Sinn des Versuchs, wahr zu sein. Mit Wahrheit meine ich nicht die sogenannte objektive Realität, im Psychodrama eine die Fakten genau widerspiegelnde Wiederholung der Erinnerung auf der Bühne, bei der der Therapeut wie ein Kriminalkommissar darauf achten würde, dass ja keine Einzelheiten ausgelassen werden. Es geht vielmehr um ein Wahr-Sein, darum, dass im immer neuen Wechsel zwischen Bewusstseinsbildung und Gestaltung etwas Wesentliches der Person oder der konflikthaften Beziehung hier und jetzt zum Ausdruck kommt. Das Gegenteil von Wahrheit ist nicht Lügen, sondern Selbsttäuschung.“ (Krüger 1997, S.21)

Das Psychodrama verfügt über verschiedene Grundtechniken, um diese ‚Surplus Reality‘ zu ermöglichen. Diese habe ich an anderer Stelle ausführlich beschrieben (Schaller 2001, S. 16-53). Weiter unten wird eine kurze Zusammenstellung der zentralen Grundtechniken gegeben: Szenenaufbau, Rollenübernahme, Doppeln, Interview, Spiegeln, Aufstellungen.

Der Wirkfaktor dieser Techniken besteht darin, eine Realität zu erschaffen, die es in der Welt sonst gar nicht gibt. Wenn ein gewalttätiger Jugendlicher sagt: „Ich wurde provoziert“, dann können Augenzeugen des Geschehens klarstellen, dass dies in der realen Situation gar nicht der Fall war. Es gab gar keine Provokation. Die Provokation ist keine Realität und dennoch ist sie real wirksam.

Der Philosoph Karl R. Popper war ein Zeitgenosse des Psychiaters J.L. Moreno und beide haben ihre Karriere in Wien begonnen und es gibt keine Hinweise, dass sie gemeinsam philosophiert haben. Sie kommen aber zu einer verblüffend ähnlichen Theorie, was das „Wahr-Sein“ betrifft. In Moreno's Psychodrama-Theorie ist das Rollenkonzept zentral: Jedes Individuum ist durch eine bestimmtes Repertoire von Rollen gekennzeichnet, die sein Verhalten prägt und jede Kultur ist durch eine gewisse Art von Rollen charakterisiert ist, die sie den ihr angehörenden Menschen auferlegt. Moreno unterscheidet drei Kategorien von Rollen: die somatischen Rollen, die psychischen Rollen und die sozialen Rollen.

Den Philosophen Popper beschäftigte die Frage, wie wir die Welt erkennen, in der wir leben. Er unterscheidet 3 Welten: 1) die Welt der physikalischen Gegenstände oder physikalischen Zustände; 2) die Welt der Bewusstseinszustände oder geistigen Zustände oder vielleicht der Verhaltensdispositionen zum Handeln; 3) die Welt der Fantasien, Ideen, Theorien, Werte.

Vielfach meinen wir, Probleme lösen zu können, indem wir uns nur mit dem sichtbaren Verhalten (somatische Rollen/Welt 1) und der psychischen Befindlichkeit (psychische Rollen/Welt 2) befassen. Moreno und Popper vertreten hingegen folgende Meinung: Wenn wir eine Aussage wie „Ich weiss, dass er mich provozieren will“ bearbeiten wollen, können wir nicht auf der somatischen und psychischen Rollenebene bleiben. Um diese Problemsituation zu lösen, müssen wir die ‚Surplus Reality‘ der Welt 3 erkennbar machen.

„So gesehen ist das Leben ein Problemlösen und Entdecken – Entdecken von neuen Tatsachen, neuen Möglichkeiten, indem wir in der Phantasie entworfene Möglichkeiten ausprobieren. Auf der Ebene des Menschen spielt sich dieses Ausprobieren fast ausschliesslich in der Welt 3 ab, indem wir versuchen, unsere Welt 1 durch die Theorien der Welt 3 darzustellen, vielleicht auch unsere Welt 2; und das mit immer mehr Erfolg; indem wir der Wahrheit näherzukommen versuchen, einer vollständigeren, interessanteren, logisch stärkeren und relevanteren Wahrheit – zu einer für unsere Probleme relevanten Wahrheit.“ (Popper, S. 153)

Mit den Techniken des Psychodramas (wie beispielsweise der Rollentausch) können wir explorieren, welche Theorie/Fantasie sich hinter dem Satz „Ich weiss, dass er mich provozieren will“ verbirgt. In der untenstehenden Darstellung wird exemplarisch ein Trainingsverlauf in fünf Phasen dargestellt:

- 1) Wir sehen, dass der Beginn immer beim beschriebenen oder realen Verhalten ist (Welt 1). Im Selbstmanagement-Training sind dies das beobachtbare Verhalten in der Trainingsgruppe, Informationen die von den Jugendlichen gegeben werden oder von Lehrpersonen/Erziehern. Die Grundtechnik hierbei ist die Eröffnungsrunde und das unstrukturierte Gespräch.
- 2) In einer zweiten Phase wird die Welt 2 der Gefühle und Bedürfnisse mit Techniken wie Szenenaufbau, Aufstellung, Symbolarbeit, Interview usw. exploriert.
- 3) In einer dritten Phase erfolgt die Aktualisierung der sozialen und transzendenten Rolle: dies ist der Kernpunkt der Arbeit. Der Jugendliche muss hier positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können wie: Orientierung, Erkenntnisgewinn, Klärung der Schuldfrage, Überprüfung von Bewertungen, Verantwortung übernehmen, Ambivalenzen klären, Theorien überprüfen. Alle unten aufgeführten Grundtechniken können in dieser Phase eingesetzt werden. Wichtig ist aber, dass die Leitung nicht in einen Aktionismus fällt: als Grundprinzip gilt Abwarten – besser Wenig als Zuviel.

- 4) In der Phase 4 der Integration werden die Erkenntnisse den Bedürfnissen und Ansprüchen der sozialen Rolle angepasst: was ist wünschenswert, dringend, möglich, umsetzbar? Hier erweisen sich unter anderen vor allem folgende Techniken als wirksam: Interview, Doppeln, imaginativer Szenenaufbau, imaginative Rollenübernahme.
- 5) In der Transferphase (5) sind das aktuelle Verhalten im Hier-und-Jetzt der Gruppe und die Gruppenspiele und Gruppengespräche von grosser Bedeutung. Hier zeigt sich, ob eine Verhaltensänderung erkennbar ist. Mit Vorwärts-Rollenspielen können erwünschte Verhaltensweisen vorbereitet werden.

Nachfolgend finden Sie eine kurze Beschreibung der Grundtechniken des Psychodramas. Daran anschliessend eine Methodensammlung für die praktische Umsetzung im Selbstmanagement-Training. Diese Methoden stamme aus dem Psychodrama und aus verschiedenen psychoedukativen Ansätzen.

Für eine ausführliche und theoretisch fundierte Darstellung der Grundlagen und Grundtechniken des Psychodramas empfehle ich von Ameln et.al. (2004) und Fürst et.al. (2004).

Grundtechniken des Psychodramas

Szenenaufbau

Unsere individuelle Konstruktion der Realität, was Popper als die Welt 3 bezeichnet (Erlebnisse, Träume, Fantasien, Zukunftsperspektiven, Ideen, usw.) und unsere psychische Welt (Welt 2) können durch einen Szenenaufbau eine physikalische Gestalt erhalten (Welt 1) und sichtbar gemacht werden. Der Szenenaufbau ist eine Art visuelle Sprache: wir versuchen nichtmaterialisierten Dingen der Welten 2 und 3 eine physikalische Form zu geben, damit wir darüber reden können. Der Szenenaufbau kann in unterschiedlichsten Varianten durchgeführt werden:

- Der Szenenaufbau kann die Form einer Theaterbühne annehmen („...wir brauchen einen Tisch, drei Stühle, da ist der Eingang, hier das Fenster, und vor dem Fenster steht ein grosser Kaktus...“) – hier wird beispielsweise eine erlebte Konfliktsituation nachgestellt, indem der Raum, wo der Konflikt stattfand, mit Einrichtungsgegenständen imitiert wird
- Figurativer Szenenaufbau: mit Miniaturfiguren, Holzklötzen, kleinen Steinen, usw. kann eine erlebte Konfliktsituation ebenso nachgestellt werden. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil der Distanzierung und der Handhabbarkeit: die Situation kann wie auf einem Schachbrett analysiert und einfach verändert werden
- Imaginativer Szenenaufbau: auf eine leere weisse Wand oder auf ein leeres Blatt Papier wird die Szene, „so wie sie in meinem Kopf aussieht“ projiziert – es wird aber nicht richtig gezeichnet sondern die betreffende Person beschreibt einfach die imaginierte Szene: „da steht ein Tischtennis-Tisch in einem Kellerraum – an der Wand hat es Poster von Sportlern, auf dem Tisch sitzen zwei Personen, sie sprechen miteinander, auf der rechten Seite stehen ich und....“. Dieses Vorgehen eignet sich gut, um aus einer sicheren Distanz Gefühle der dargestellten Personen zu erkunden: „Wie geht es Dir hier auf dem Bild? Was meinst du, wie fühlt sich dieser Junge da, mit dem Schläger in der Hand?“
- Symbole: abstrakte Konstrukte der Welt 3 (wie beispielsweise der Begriff Gerechtigkeit) lassen sich oft nur schwer in Worte fassen. Als wirksame „Surplus-Sprache“ erweist sich hier die Arbeit mit Symbolen: so kann ich für das, was ich unter Gerechtigkeit verstehe, einen Gegenstand auswählen (eine Pflanze, Farbstifte, Schmuck, usw) und erklären, warum ich gerade diesen Gegenstand ausgewählt habe. Auch zur Darstellung der psychischen Befindlichkeit (Welt 2) eignen sich Symbole wie Steine, persönliche Gegenstände, Büromaterialien usw. („ich fühle mich wie ein Klebestreifen...ich funktioniere, klebe und bleibe kleben...“).
- Aufstellungen sind eine reduzierte Form des Szenenaufbaues: nur bestimmte Dimensionen eines Erlebnisses (oder einer fantasierten Situation) werden mit Gegenständen im Raum dargestellt. So kann ich beispielsweise aufstellen, wie ich die Beziehungen in meiner Familie beurteile nach dem Kriterium der Nähe/Distanz: für jedes Familienmitglied wähle ich ein Steinchen und positioniere sie so, dass die Distanzen zueinander für mich stimmig sind. In Aufstellungen können auch bestimmte Fragestellungen

räumlich dargestellt werden, wie etwa die Frage: „Wer möchte heute etwas lernen?“ (vgl. weiter unten Motivationsskala).

- Standbilder sind die Sprache der Gefühle: Indem bestimmte Körperhaltungen und mimischer Ausdruck als „lebendige Skulpturen“ dargestellt werden, wird die psychische Welt sichtbar. Wenn ich meine Familie als Standbild aufstelle, dann kann ich dies mit ausdrucksstarken Miniaturfiguren machen oder mit Personen, deren Mimik und Körperhaltung von mir geformt werden.

Rollenübernahme

Wenn wir die aufgebaute Szene in ein Rollenspiel überführen wollen (um einen Lern- und Veränderungsprozess zu initiieren), müssen die Teilnehmenden Rollen übernehmen. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten der Rollenübernahme:

Ein Jugendlicher kann sich selber spielen in einem Rückwärts-Rollenspiel, um die Konfliktsituation wieder zu beleben, die er selber erlebt hat.

Im Vorwärtsrollenspiel kann ein zukünftiges Verhalten in einer kritischen Situation geübt werden.

Die Rollenübernahme kann figurativ sein: beispielsweise nach einer Aufstellung einer Konfliktsituation mittels Tierfiguren lasse ich die Teilnehmer die betreffenden Tierrollen übernehmen.

Die Rollenübernahme kann imaginativ sein (vgl. weiter oben: imaginativer Szenenaufbau): „angenommen du bist jetzt dieser Tischtennis-Spieler, du bist jetzt in diesem Bild, in dieser Situation, was wäre dein nächster Schritt...?“

Im Rollenwechsel kann ein Jugendlicher die Rolle einer andere am Konflikt beteiligten Person übernehmen; oder auch fiktive Rollen aus der eigenen Fantasie, Rollen von Tieren, Pflanzen, Gegenständen usw. Auch verschiedene Rollen des eigenen Rollenhaushaltes können gespielt werden.

Eine viel eingesetzte Technik ist, die beiden Anteile einer Ambivalenz als Rolle spielen zu lassen: so kann ein Jugendlicher hinter sich zwei Spieler erleben, die ihm zwei gegensätzliche Handlungsvarianten empfehlen („ich schlage am besten einfach zu...“ und „ich will nicht schon wieder...“). Wie Lammers (2004, S. 236) ausführt, kann der Rollenwechsel ermöglichen, neue Sichtweisen auf die Welt oder bestimmte Problemstellungen zu erfahren und eventuell auch andere Verhaltensstrategien oder Problemlösefähigkeiten zu erkunden, die in einer bestimmten Rolle enthalten sind.

Der Rollentausch ist die Methode der Wahl wenn es um die konkrete Beziehungsklärung zwischen zwei Personen geht: die beiden tauschen im Spiel die Rollen und versuchen die Gestik, Mimik Körperhaltung und Handlungsweisen zu imitieren. Indem sie die Rolle ihres Konfliktpartners übernehmen, erhalten sie möglicherweise Aufschluss über die Denkweise, Werte, Gefühle und Ziele ihres Gegenübers. Sie schlüpfen sozusagen in die Haut des anderen und sehen sich mit den Augen des anderen. Bei der Zielgruppe gewalttätige Jugendliche mit mehrfachen Lebensbelastungen ist der Rollentausch nur indiziert, wenn es sich um Rollenspiele handelt, die kleine Widrigkeiten des Alltages zum Thema haben und kein hohes Gewaltpotential erkennbar ist. Bei einem konfrontativen Rollenspiel hingegen, wo eine Gewalttat in Szene gesetzt wird, lasse ich Täter und Opfer nie die Rollen tauschen.

Doppeln

Mit der Technik des Doppeln im Rollenspiel können die Leitenden auf spielerische Art einzelne Teilnehmende darin unterstützen, eigene Handlungsmotive und Ziele zu aktivieren. Dabei stellt sich der Leiter neben die Person, deren Handlung irgendwie ins Stocken geraten ist und spricht für sie, an ihrer Stelle einen inneren Monolog („Eigentlich bin ich ganz gerne hier...“). In den Trainings setze ich die Doppeltechnik meistens in den Gesprächsrunden ein, wenn einzelne Jugendliche durch ihr Verhalten die ganze Gruppe blockieren. Lammers (2004) unterscheidet zwischen zwei Arten von Doppeln:

- das stützende Doppeln ermöglicht einer Person zu ihrer Handlungsfähigkeit zurückzufinden, indem eigene Gefühle verbalisiert werden. Durch das Doppeln wird sie im Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen und Wünschen unterstützt und das Gefühl wird vermittelt, mit dem eigenen Erleben nicht allein zu sein (...das finde ich ungerecht...“, „...ich komme mir vor wie im Kindergarten...“)
- das aktivierende Doppeln ermöglicht die Exploration von Handlungsmöglichkeiten, indem nachforschende Fragestellungen oder überraschende Ideen formuliert werden („...eigentlich frage ich mich, warum ich immer provozieren muss, irgendwie bin ich immer...“, „...am liebsten würde ich jetzt alles in die Luft sprengen...“).

Interview

Im Gegensatz zu anderen Rollenspielformen, bei denen der Leiter nicht ins Spiel eingreift, ist im psychodramatischen Rollenspiel der Leiter immer auch auf der Bühne. Er bleibt in ständigem Kontakt zur Hauptperson und führt mit diesem eine Art fortdauerndes Interview: „Es kommt hier innerhalb der psychodramatischen Gruppentherapie eine Komponente der Einzeltherapie mit ins Spiel, das therapeutische Gespräch. Dieses Gespräch wird in der Regel als dialogisches Interview geführt. Der Therapeut versucht, sich in die Persönlichkeit und die Probleme des Patienten einzufühlen und ihm Wege zu eröffnen, seine Schwierigkeiten nicht nur auszusprechen, sondern auch auszuspielen.“ (Petzold 1993, S.141)

Mit dem Interview können unterschiedliche Themenbereiche angesprochen werden, beispielsweise:

Selbstwahrnehmung – „Wie geht es dir dabei?“, „Ist das nicht schwierig auszuhalten?“, „Was fühlst du im Bauch?“, ect.

Hemmungen – „Da gibt es wohl Sachen, die du lieber nicht sagst...“

Werte – „Findest du das gerecht, dass...“, „Entspricht das deiner Grundhaltung?“

Motive – „Wenn du hier etwas verändern könntest, was?“

Kontrollerwartung – „Hast du da geahnt, was jetzt passiert?“

Ressourcen – „Du strahlst aber irgendwie eine Kraft aus, was ist das?“, „Hast du nicht in einer ähnlichen Situation bereits gezeigt, dass du das kannst?“

Spiegeln

„Wie siehst Du mich?“, „Wie wirke ich auf Dich?“ und „Was denkst du von mir?“ sind ganz zentrale Fragen im Jugendalter. Aus der Sicht der Neuropsychologie baut sich ab dem 10. Lebensjahr ein neues Selbstbild auf: Gehirnareale die es ermöglichen, über sich selbst nachzudenken, reifen jetzt aus und werden miteinander gut verkoppelt (Storch 2005, S.34). Sich das eigene Verhalten wie in einem Spiegel anzusehen, ist daher eine spannende und entwicklungsfördernde Aktivität für Jugendliche. Die Wirkung des Spiegeln wird bereits durch den Szenenaufbau, eine Rollenübernahme (und hier vor allem durch den Rollentausch) und das Doppeln erreicht. Dieses Spiegeln kann noch verstärkt werden durch:

- Konfrontatives Spiegeln: Der Leiter imitiert das Verhalten einer Person. Er wird sozusagen zum Karikaturisten, indem er Sitzposition, Körperhaltung, Mimik, Stimme, Sprachmelodie, Lautstärke etc. einer Person nachmacht. Das konfrontative Spiegeln ist eindrücklich in lautstarken konflikthaften Auseinandersetzungen: „Schrei mich nicht an“ – „Ich schrei dich nicht an, du schreist mich an“ – „Ich schrei gar nicht, ich rede ganz normal, du schreist...“
- Integratives Spiegeln: Um die eigene Person als Objekt betrachten zu können wird die Hauptperson aus der Inszenierung herausgenommen und durch einen anderen oder einen Gegenstand (zB. Stuhl) ersetzt. Aus einer Distanz wird die Szene nun betrachtet und besprochen („Was fällt dir auf? Was gefällt dir? Was möchtest du verändern?“). Durch die räumliche Distanz gewinnt der betreffende Jugendliche auch eine innere seelische Distanz zu einer konflikthaften Situation. Er kann sich von aussen in dem aktuellen Gruppenzusammenhang sehen und besser Ordnung in sein Gefühlschaos bringen.
- Videofaufnahmen eignen sich sehr gut, um das eigene Selbstbild einer Realitätsprüfung zu unterziehen. Wir nehmen periodisch die Sitzungen auf Video auf und schauen uns auch einzelne Sequenzen mit den Jugendlichen an. Dabei überlassen wir das kommentieren den Jugendlichen und beschränken uns auf das Fragestellen: „Was bedeutet das, wenn du so dasitzt? Was wolltest du hier eigentlich erreichen? Hast du das als Provokation empfunden?“.

Aufstellungsarbeit

Die Qualität von Beziehungen zwischen Menschen lassen sich mit Worten beschreiben. Prägnanter ist eine Aufstellung: ich kann einen Schüler auffordern, mit farbigen Smarties seine Schulklasse aufzustellen. Für jeden Schüler, wie auch für sich selber, wählt er ein Smarties und legt diese auf den Tisch. Die Struktur die dabei entsteht und die Position des Selbst-Smarties darin ergeben ein Bild der Schulklasse, so wie sie von diesem Schüler gesehen wird. Im anschließenden Interview kann ich den Schüler fragen, wieso er ein gelbes Smarties ist, unter einer Mehrheit von braunen und roten. Oder: Wieso sind diese Smarties ganz nahe beieinander, ist das eine Art Untergruppe?

Beziehungen zwischen Menschen sind abstrakt und theoretisch, sie sind nicht direkt sichtbar, sie sind nichtmaterialisierte Gegenstände der Welt 3. Wie Popper in seiner *Theorie der objektiven Erkenntnis* ausführt, gehören zur Welt 3 alle unsere Theorien, Fantasien und Ideen. Zur Welt zwei gehören unsere Gefühle und Empfindungen. Sowohl Welt 2 wie Welt 3 sind unkörperlich und daher nicht messbar oder sichtbar. Durch die Sprache können sie kommunizierbar und erkennbar gemacht werden. Noch einfacher und treffender können Beziehungen durch Aufstellungen zu sichtbarer und bearbeitbarer Materie (Welt 1) werden. Beispielsweise mit Smarties: die Beziehungen in einer Klasse erhalten eine Form, eine Struktur, Farben und Distanzen.

Aufstellungen sind ein zentrales Instrument des Psychodramas. Mit Aufstellungen kann in kurzer Zeit und mit wenig Aufwand eine präzise Bestandsaufnahme der emotionalen Beziehungen, der Hierarchie und der Struktur einer Gruppe gemacht werden. Ebenso wirkungsvoll kann eine Konfliktsituation gestellt werden: mit Stühlen, Spielfiguren, Smarties, Steinen, etc. kann eine soziale Situation symbolisch dargestellt werden und verschiedene Beziehungsqualitäten werden dadurch einfacher erkennbar: Nähe/Distanz, Beziehungskonstellation, Zu-/Abwendung.

Positive Beziehungsgestaltung

Bei den hier beschriebenen Trainings handelt es sich um verordnete Massnahmen – umso wichtiger erscheint es, dass zwischen Teilnehmer und Leitung eine positive Bindung entstehen kann. In dieser positiven Bindung muss Ressourcenförderung und konfrontative Pädagogik eingebettet sein. Gelingt die positive Bindung nicht, ist das Training sinnlos. Gelingt die positive Bindungsgestaltung im Ansatz, so kann das Training beginnen. Aber an jeder Sitzung werden die Teilnehmer erneut die Vertrauensfrage stellen: mit aggressiven Provokationen. Wir können davon ausgehen, dass die Teilnehmer in ihrem bisherigen Leben wenig stabile Beziehungen und Bindungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aufbauen konnten. Die Beziehung zu den Geschwistern ist meist ebenfalls problematisch und oft von Gewaltepisoden geprägt. Sie verfügen über geringe soziale Kompetenzen um eine Beziehung positiv zu gestalten und landen oft in der Aussenseiterposition. Nicht selten haben sie in ihrem

familiären Umfeld chronischen Stress und sogar Misshandlungen erfahren. In der Schule war die Beziehung zu den Lehrpersonen ebenfalls oft sehr schwierig.

Auf Grund dieser negativen Lebenserfahrungen tendieren diese Jugendlichen dazu, Beziehungsangebote als bedrohlich wahrzunehmen und sie schreiben den anderen oft feindselige Motive zu. So wird jedes Lachen als Auslachen interpretiert oder eine korrekte Begrüssung als Abwertung. Diese mangelnde Fähigkeit, Vertrauen und positive Bindungen zu entwickeln, ist die Hauptschwierigkeit für jede Behandlung.

Methoden des Selbstmanagement-Trainings

Vorgespräch und Auswertungsgespräch

Vorbemerkung: Aus organisatorischen Gründen finden nicht bei allen Gruppen die ich leite Vorgespräche statt. Teilweise erfolgt die Anmeldung über Schulleitung oder Internatsleitung und mit diesen wird auch Auftrag, Dauer und Zielsetzung definiert. Das Vorgespräch zum Selbstmanagement-Training für gewalttätige Jugendliche findet mit dem/der Jugendlichen und einer zuweisenden Person statt (Sozialpädagoge/-in oder Lehrperson). Die Teilnahme der zuweisenden Person ist wichtig, da es sich um verordnete Gruppentherapien handelt und eventuelle Sanktionen bei Verweigerung/Abbruch (Arbeitseinsatz im selben zeitlichen Umfang) angekündigt werden. Ein weiterer Grund ist die Objektivierung des Zuweisungsgrundes: die gewalttätigen Handlungen werden von den Jugendlichen oft bagatellisiert - die zuweisende Person hingegen schildert die Vorfälle aus der Perspektive der Erziehenden.

Beim Selbstmanagement-Training handelt es sich um eine Kurzzeitintervention mit dem Focus auf Ressourcenförderung und Lösungssuche. Der lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz ist heute in verschiedenen Psychotherapieschulen fest verankert. Auch in der somatischen Medizin ist eine Abkehr von der Belastungsforschung und Ausrichtung auf die Ressourcenforschung erkennbar. Die Frage ist nicht: „Was ist die Ursache einer Krankheit?“, sondern vielmehr: „Was hilft uns gesund zu bleiben oder wieder gesund zu werden?“

Bei aggressiv-antisozialem Verhalten bedeutet dies nicht: „Was ist die Ursache dieser Störung?“, sondern: „Welche Lösungsmöglichkeiten sind in der vom Klienten präsentierten Problembeschreibung enthalten und wie können die vorhandenen Ressourcen aktiviert werden?“

Ein zentrales Postulat der themenzentrierten Interaktion (TZI) *„Sei dein eigener Chairman“* wird im lösungsorientierten Ansatz aufgenommen: die Klienten selbst sind verantwortlich und kompetent für die Suche nach neuen Verhaltensweisen und übernehmen die Regie bei der Lösungssuche. Aufgabe des Therapeuten ist es, dem Klienten die für Perspektivenwechsel und Selbsterkenntnis notwendige Distanzierung zu ermöglichen.

Im Vorgespräch werden folgende Behandlungsvoraussetzungen abgeklärt:

- Kann der Jugendliche eine minimale Zielsetzung formulieren?
- Erachtet er eine Verhaltensänderung als wünschenswert?
- Ist er bereit an konkreten sozialen Konfliktsituationen zu arbeiten?

Das Auswertungsgespräch wird mit derselben Grundhaltung wie das Vorgespräch durchgeführt. Im Auswertungsgespräch werden die im Training gemachten Erkenntnisse und

die beabsichtigten Verhaltensänderungen thematisiert. Hierbei wird Bezug genommen auf das Vorgespräch. Es wäre übereilt im Auswertungsgespräch Aussagen zu machen über den Erfolg des Trainings. Dies kann nur längerfristig von den Erziehenden beurteilt werden.

Anfangs- und Schlussrunde

Die Anfangs- und Schlussrunden sind das einzige verbindliche Ritual. Ausserhalb dieser Anfangs- und Schlussrunde können sich die Teilnehmenden im Raum frei bewegen, jede Tätigkeit und Haltung, die andere nicht stört, ist erlaubt, sie dürfen aber den Raum nicht verlassen. In der Anfangsrunde werden Zielsetzungen und Arbeitsweise definiert. In der Schlussrunde geben die Leitenden Deutungen, Feedback und spüren offenen Fragen nach.

Lehrziel

Durch die Anfangsrunde wird der Arbeitskontrakt implizit geschlossen: indem sich die Teilnehmer im Kreise auf einen Stuhl setzten, deklarieren sie stillschweigend, dass sie versuchen werden, sich an die Gruppenregeln zu halten.

Ziel der Schlussrunde ist die Integration der Gruppenteilnehmer nach der geleisteten Arbeit im psychodramatischen Spiel zurück in die Realitätsebene.

Bezug zum Thema Gewalt

Das didaktische Prinzip der relativen Unstrukturiertheit stellt für Jugendliche mit aggressiv-antisozialen Auffälligkeiten eine grosse Herausforderung bezüglich Impulssteuerung dar. Mit der ritualisierten Anfangs- und Schlussrunde wird den Teilnehmenden eine Unterstützung angeboten, um eine Gruppenaktivität adäquat beginnen und beenden zu können.

Rahmenbedingungen

Die Teilnehmenden müssen sich auf einen Stuhl im Kreis setzen. Bis wir anfangen können, d.h. bis alle ruhig sitzen, kann es durchaus 5' gehen. Im Extremfall wird die Sitzung gar nicht angefangen.

In der Anfangsrunde wird folgendes thematisiert: Befindlichkeit, besondere Ereignisse aus der Zwischenzeit in Zusammenhang mit Gewalt, heutige Hauptperson, Gruppenaktivität.

In der Schlussrunde findet eine Auswertung statt. Meistens sagen die Jugendlichen nichts. Die Therapeuten geben Deutungen des Gruppenprozesses. Manchmal wird auch einfach 2 Minuten geschwiegen oder eine kurze Sitzmeditation wird durchgeführt.

Anleitung und Durchführung

„Bitte setzt Euch auf einen Stuhl in den Kreis.“ (Warten – Eventuell die Anleitung wiederholen – Warten – usw.). Ist die Sitzrunde realisiert, werden Arbeitsangebote formuliert und

Erwartungen/Zielsetzungen der Jugendlichen abgefragt. Ev. wird eine Hauptperson bestimmt (siehe unten).

Für die Schlussrunde genügend Zeit reservieren (mindestens 5'). Minimalablauf der Schlussrunde ist 1' relative Ruhe. Je nach Verlauf können die Leitenden Deutungen und Feedback geben.

Hauptperson

Ein Jugendlicher übernimmt für die Dauer einer Sitzung jeweils die Hauptrolle: er kann mitbestimmen, welche Gruppenaktivität unternommen wird. Er steht auch im Focus der Therapeuten. Sie werden ihm vorschlagen, eine Konfliktsituation aus dem Alltag szenisch darzustellen. Auch wird er in seiner Sitzung speziell viele Deutungen zu seinem Verhalten von den Therapeuten erhalten.

Lehrziel

Dieses Vorgehen hat sich in verschiedener Hinsicht bewährt:

- Mindestens ein Jugendlicher kann seine destruktive Rolle ablegen und einen konstruktiven Beitrag an die Gruppe leisten
- Der betreffende Jugendliche kann neues Rollenverhalten in der Gruppe ausprobieren
- Die Hauptperson kann Selbstwirksamkeit erfahren, indem sie in die Gruppenleader-Position (Alpha) gehoben wird
- Es wird erkennbar, dass die Verantwortung für den Gruppenprozess nicht an die Therapeuten delegiert werden kann
- Die Entscheidungsfindung („Was machen wir heute?“) wird wesentlich verkürzt.

Bezug zum Thema Gewalt

Wiederholt gewalttätige Jugendliche nehmen in Trainingsgruppen oft passiv-destruktive Rollen ein. Die Gruppendynamik kann wesentlich verbessert werden, indem ein Teilnehmer in eine Rolle gehoben wird, die Mitverantwortung für den Gruppenprozess und das Wohlbefinden der Teilnehmer beinhaltet.

Rahmenbedingungen

Diese Methode wird nur eingesetzt, wenn die Gruppendynamik sehr ungünstig ist.

Anleitung und Durchführung

„An jeder Sitzung ist ein Teilnehmer Hauptperson, d.h. er kann mitbestimmen was wir heute machen und er muss sein persönliches Thema einbringen. Also beispielsweise eine konkrete Konfliktsituation, die zur Gewaltaktion eskaliert ist. Heute bist Du (Name) Hauptperson, und an der nächsten Sitzung kommt ein anderer dran.“

Das unstrukturierte Gespräch

Das unstrukturierte Gespräch ist eine zentrale Methode des Trainings. Rollenspiele sind weit spektakulärer und für die Leitenden befriedigender. Das unstrukturierte Gespräch erscheint meist bedeutungslos, oft wird nicht einmal gesprochen, sondern geschwiegen. Das Schweigen kann mehrere Minuten dauern und bei allen Ungeduld und Unzufriedenheit auslösen. Im unstrukturierten Gespräch unterhalten sich die Jugendlichen oft über Dinge, die in meinen Augen gar nichts mit den Zielsetzungen der Gruppentherapie zu tun haben. Diese Gespräche können als ein Vermeidungsverhalten oder Provokation gesehen werden: indem die Teilnehmenden über Themen sprechen wie Fussball, Videospiele, Kleidung, Taschengeldprobleme usw., demonstrieren sie Ablehnung. Oder indem sie schweigen. Aus einem humanistischen Therapieansatz heraus kann angenommen werden, dass die Teilnehmenden schon das richtige Thema zum richtigen Zeitpunkt hervorholen. Daher lassen wir diese Diskussionen wohlwollend, aufmerksam aber oft auch etwas gelangweilt zu – und intuitiv klinken wir uns dann ein, wenn wir das Gefühl haben, dass dieses Thema von Interesse für das Training sein kann.

Lehrziel

Die Teilnehmer können eigene Interessen und Meinungen in einer Gruppe einbringen und trainieren hierbei die Kommunikationsfähigkeit. Das *unstrukturierte Gespräch* wirkt unstrukturiert und ziellos, hat aber eine grosse Bedeutung: Selbstwirksamkeit erfahren.

Bezug zum Thema Gewalt

„Achte auf die Stille. Was geschieht, wenn sich in einer Gruppe nichts ereignet? Das ist die Wirklichkeit der Gruppe.

Lerne die Leere – das Nichts – zu erfassen. Wenn du ein leeres Haus betrittst, vermagst du den dortigen Geist zu spüren? Mit einer Vase oder einem Topf verhält es sich gleich: Lerne dessen innere Leere zu verstehen, denn sie ist es, die dem Gefäss Brauchbarkeit verleiht. Sprache und Bewegung vermitteln der Gruppe Form und Inhalt. Stille und Leere jedoch offenbaren die wahre Stimmung der Gruppe – den Zusammenhang allen Geschehens.“ (Tao Te King, nach Heider 1996)

Rahmenbedingungen

Die Leitung achtet darauf, dass gegenseitige Achtung und Respekt gegenüber Drittpersonen, fremden Gruppe, Kulturen und Institutionen eingehalten werden.

Anleitung und Durchführung

Keine Anleitung. Das *unstrukturierte Gespräch* kann die ganze Dauer einer Sitzung einnehmen. In diesem Fall werden die Teilnehmer am Schluss kritisieren, dass in „dieser Gruppe gar nichts passiert“. Die Leitung verweist hier kurz und bündig auf die Formulierung von Arbeitsangeboten und auf die Eigenverantwortung der Hauptperson und jedes einzelnen.

Diese Methode kann nicht mit Kindern durchgeführt werden, das würde sie überfordern und zu offener Aggression führen.

Variante

Auch die Therapeuten führen ein unstrukturiertes Gespräch: Sie können sich fragen, wie lange diese Diskussion wohl noch gehen wird, oder ob das alle Anwesenden interessiert was die zwei da laut besprechen, oder sie wundern sich, wieso Z nichts sagt, usw. Diese Methode führt oft zur paradoxen Situation, dass die Gesprächsteilnehmer selber, nach einer gewissen Zeit fragen, was wir hier denn eigentlich machen, das habe ja nichts mit dem Thema Gewalt zu tun. Die therapeutische Antwort: „doch, irgendwie schon, sonst würdet ihr doch hier nicht so lange darüber sprechen“.

Die Arbeit mit Symbolen

Wir arbeiten oft mit Gegenständen, die ein Gefühl, eine Handlung eine Idee oder eine Person symbolisieren. In den verordneten Therapien zeigen die verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen grosse Widerstände auf direkte Fragen und Fragebogen. Sie lassen sich aber problemlos ein auf Tätigkeiten wie: „Sucht euch hier im Raum einen Gegenstand aus, der irgendwie zu eurer jetzigen Stimmung passt“, oder „...ein Gegenstand, der für euch Gewalt darstellt“, oder „...ein Gegenstand, der sichtbar macht, warum ihr in diese Gruppe kommen müsst“.

Sie werden dann aufgefordert, diesen Gegenstand in der Hand zu halten oder vor sich auf den Boden zu legen. Meistens kommentieren wir Therapeuten dann diesen Gegenstand, wohlwollend und ressourcenorientiert. Wir geben vorsichtige Deutungen, warum wohl Max einen *Lineal* ausgewählt hat und fordern so die Teilnehmenden zu Widerspruch und Kommentar heraus.

Lehrziel

Symbole eignen sich hervorragend, um den immateriellen „Gegenständen“ aus unserer psychischen Welt (Befindlichkeit, Stimmung, Gefühl – Welt 2) und aus unserer geistigen Welt (Ideen, Theorien, Werte, Moral - Welt 3) eine sichtbare Form zu geben.

Bezug zum Thema Gewalt

Gewalt ist eher selten das Ergebnis von geplanten Handlungen. Meist entsteht Gewalt aus einem Zustand der Absichtslosigkeit/Sorglosigkeit. Das menschliche Verhalten ist in diesem sorglosen Zustand gesteuert durch unbewusste Bedürfnisse, Motive und Werte (Welt 3). Durch die Arbeit mit Symbolen wird das Erkennen und Erleben der Handlungsursachen ermöglicht.

Rahmenbedingungen

Eignet sich sehr gut als Einstiegsmethode. Als Symbole eignen sich Gegenstände aller Art, die im Raum zur Verfügung stehen: Kleinmöbel, Pflanzen, Büroartikel, Schreibmaterial, Kleidungsstücke, Bücher etc. – aber auch spezifische Gegenstände wie Figuren, Bilder, Münzen, Knöpfe, Steine etc. Wichtig ist, dass die Wahl eines Gegenstandes ziemlich spontan geschieht, zu langes Überlegen soll vermieden werden.

Anleitung und Durchführung

Beispiel einer Anleitung: „Wir beschäftigen uns heute mit dem Thema Gerechtigkeit. Wählt doch bitte einen Gegenstand aus, der das, was ihr unter Gerechtigkeit versteht, irgendwie darstellen kann. Ihr könnt jeden Gegenstand nehmen, der hier im Raum ist, ausser natürlich persönliche Gegenstände von anderen Personen.“ Die Teilnehmenden werden aufgefordert, ein oder mehrere Symbole für ihre Befindlichkeit, ein Ereignis, eine Idee, ein Konzept (wie Gerechtigkeit) usw. zu finden.

Auswertung: Es ist falsch, die Teilnehmenden dann zu fragen, wieso sie dieses Objekt gewählt haben. Dies verleitet zu Rechtfertigungen und Schönfärberei. Wirkungsvoller ist es, zusammen mit den Teilnehmenden, die Objekte zu kommentieren und hinterfragen, im Sinne des explorativen Lernens. Beispiel: Warum Peter für den Begriff Gerechtigkeit einen gelben Gymnastikball ausgesucht hat – wissen wir nicht und weiss er nicht. Wir können aber zusammen darüber laut nachdenken: „ist immer in Bewegung...steht nicht still...ist auffällig...gut sichtbar...kann bedrohlich sein...“. In einer Art „Brainstorming“ wird zu erfassen versucht, was für Peter Gerechtigkeit bedeutet.

Praxisbeispiel 1:

In der Einheit 1 des *Selbstmanagement-Training für gewalttätige Jugendliche* wird die Symbolarbeit als Einstiegsmethode angewendet. Die Aufforderung lautet: „Sucht euch einen Gegenstand aus, der etwas mit Gewalt zu tun hat“. Die Lernatmosphäre ist nicht gut, die Jugendlichen sind frech und recht provokativ. Es fallen Bemerkungen wie: „Was soll dieser Scheiss...“, „...dann nehme ich halt irgend etwas...“, „...ich nehme etwas, das man in den Arsch stecken kann...“, usw. Die Teilnehmer setzen sich wieder, mit ihrem Objekt in der Hand. Das Aussuchen der Gegenstände hat mehrere Minuten gedauert und in der Zwischenzeit habe mit meiner Kollegin das weitere Vorgehen besprochen (ein offenes gut hörbares Zwiegespräch). Wir haben uns für die Grundtechnik des aktivierenden Doppeln entschieden, da wir eine respektlose und provokative Rückmeldungsrunde befürchten: Ich werde stellvertretend für die einzelnen Teilnehmer sprechen und interpretieren, wieso das jeweilige Objekt ausgesucht wurde. Ich gebe folgende Rückmeldungen:

- Ich habe diese Schere genommen, weil ich damit Sachen aufschlitzen oder den Boden beschädigen kann. Ich kann die Schere einfach so, mit der Klinge nach unten, auf den Boden fallen lassen – das nervt die Therapeuten“
- „Ich habe die Schere genommen, weil Gerd auch eine Schere genommen hat, das fand ich frech, damit kann man recht blöd tun“
- „Ich habe das Lineal genommen, weil es da in der Nähe war, einfach so. Aber im Notfall kann ich damit auch zurückschlagen“
- „Das Klebeband ist ganz praktisch – da kann man etwas ankleben oder jemanden fesseln, wie wir das letztthin gemacht haben – auch noch den Mund zukleben“

- Ich habe den Stuhl genommen, weil ich bin meistens einfach dabei – ich bin nicht gewalttätig, aber ich bin halt dann auch dabei, wenn was passiert“
- „Das Seil ist ganz praktisch, da kann man jemanden fesseln, aufhängen, so einen Strick machen, das finde ich ganz lustig“
- „Ich habe den Ball gewählt, weil bei mir muss immer etwas laufen – ich habe nicht gerne, wenn es langweilig ist“.

Voraussetzung für diese Deutungen ist, dass ich aus den Vorgesprächen weiss, welche Gewalttaten die Jugendlichen begangen haben und welche Rolle sie im Gruppenverband einnehmen. Mit diesem aktivierend-provokativen Doppeln haben wir den Jugendlichen aufzeigen wollen, dass ihr provokatives Verhalten von uns akzeptiert wird (sofern keine Sachen oder Personen beschädigt werden). Wir akzeptieren es nicht nur, wir beschäftigen uns mit dem Sinn dieses Verhaltens, indem wir ihr Verhalten im Hier-und-Jetzt unter die Lupe nehmen. In diesem Sinne bedanken wir uns bei den Jugendlichen für die gute Mitarbeit in dieser ersten Trainingsrunde: „Diese Gegenstände zeigen die verschiedenen Arten von Gewalt. Ich finde, ihr habt hier ein interessantes Bild von Gewalt zusammengestellt. Erkennt ihr in den Gegenständen auch eine Verbindung zu eigenen Gewaltanwendungen?“ Mehrere Jugendliche nehmen zu dieser Frage Stellung und es entwickelt sich daraus das Thema für die nächste Intervention: die Aufstellung eines Konfliktes.

Praxisbeispiel 2:

Im *Selbstmanagement-Training mit jugendlichen Sexualstraftätern* wird als Einstieg die Frage gestellt: „Warum seid ihr in dieser Gruppentherapie? Sucht euch einen Gegenstand, der dastehen kann für diese Ursache“. Es werden ausgesucht eine Decke, ein Fussball und zwei Plüschtiere (Hund und Löwe). Darauf folgt die Frage: „Warum habt ihr diesen Gegenstand gewählt?“. In den Antworten werden ganz unterschiedliche Qualitäten der Schuldfähigkeit deutlich: von der Decke, die ein Schamgefühl ausdrückt bis zum Ball, der einfach irgendwo hinrollt. Die beiden Plüschtiere zeigen ein aggressives Potential. Der Jugendliche, der den Hund gewählt hat, meint, „er habe nur etwas Spass haben wollen“. Der Kommentar zum Löwen lautet: „Ich wurde von ihr provoziert“. Mit dieser Einstiegsrunde erhält der Therapeut ein Bild von den Erklärungsversuchen der Jugendlichen über die Tatarsache. Diese Symbolarbeit wird am Ende der Sitzung noch einmal aufgenommen zur Ressourcenaktivierung: eine Gegenfigur zum Löwen oder zum Ball wird ausgewählt. Damit sollen die Jugendlichen erfahren, dass in ihnen beide Kräfte vorhanden sind (dieses Motiv wird später in Sitzung 4 auch mit der Geschichte *Die 2 Wölfe in mir* aufgenommen). Diese positiven Gegenfiguren zur Tatarsache werden in den anschliessenden Sitzungen mit Tatkonfrontation eingebaut: „Wann hätte deine positive Figur, der Delfin, zum ersten mal merken können, dass hier etwas schief läuft?“

Rückwärts-Rollenspiele

Aggressiv-antisoziales Verhalten tritt häufig auf dem Hintergrund einer hyperkinetischen Störung auf. Bei diesen Jugendlichen hat sich die Förderung der Selbstbeobachtung und des

Selbstmanagements als wirksam erwiesen (vgl. Döpfner 2000, S.7-26). Eine Methode der Wahl – und das wurde im Didaktikteil eingehend begründet – ist hierbei das psychodramatische Rollenspiel. Dies in seiner Form als Rückwärts-Rollenspiel: erfahrene soziale Situationen werden inszeniert, um zu klären, warum sich jemand so und nicht anders verhalten hat und um zu explorieren, ob nicht eher andere Verhaltensweisen geeignet und wünschenswert erscheinen. Es sind also Rückwärts-Rollenspiele mit einer Vorwärts-Perspektive.

Vorgehen: eine Hauptperson stellt die belastende Situation aus ihrer Sicht szenisch dar. Die Hauptperson ist dabei sowohl Regisseur wie Hauptdarsteller. Das eigene Spiel fördert einerseits das Erleben von Selbsteffizienz und Selbstregulation, der Jugendliche wird im Spiel zum Schöpfer und Umgestalter seiner Wirklichkeit. Durch die Externalisierung innerer Zustände oder die Darstellung konflikthafter Beziehungen mit den imaginativen Techniken des Psychodramas werden zudem neue Perspektiven eröffnet und mehr Distanz zum Erlebten erreicht (vgl. Schaller 2001).

Lehrziel

Die Jugendlichen erwerben hier keine neuen Fertigkeiten im Sinne eines Verhaltenstrainings durch Modellernen. Vielmehr geht es darum in simulierten Problemsituationen die Erfahrung zu machen,

-dass die eigene Wahrnehmung einer Situation immer auch eine Bewertung ist
-dass hierbei immer mehrere Bewertungen möglich sind
-dass es in jeder Problemsituation mehrere Verhaltensmöglichkeiten gibt
-dass es sich lohnen kann, das eigene Verhalten zu beobachten und zu reflektieren
-und dass aggressives Verhalten oft inadäquat ist.

Bezug zum Thema Gewalt

Charakteristisch für aggressive Jugendliche ist eine mangelnde Impulskontrolle. Dies führt in Konfliktsituationen zu schnellen Reaktionen, die oft übereilt und unüberlegt erscheinen. Vor der Ausführung einer aggressiven Handlung werden keine zusätzlichen Informationen eingeholt, sondern es wird gleich gehandelt, ungeachtet der Konsequenzen. Auslöser für die impulsiven aggressiven Reaktionen sind oft komplexe Situationen, die falsch interpretiert werden oder Enttäuschungen (d.h. Situationen die nicht den Erwartungen und Wünschen entsprechen).

Rahmenbedingungen

Die Hauptperson spielt die eigene Rolle im Konflikt. Es empfiehlt sich, die anderen Rollen durch die Therapeuten oder mittels Objekten darzustellen. Wegen ihrer mangelnden Impulskontrolle, können die anderen Gruppenmitglieder die zusätzlichen Rollen oft nur ungenügend übernehmen – sie können sich schlecht in den Dienst der Hauptperson stellen. Die Zuschauerrolle fällt ihnen daher leichter. Kontraindiziert ist es, die Opferrolle durch ein

Gruppenmitglied zu besetzen. Dies könnte eigene Opfererfahrungen aktualisieren und zu unkontrolliert-aggressiven Handlungen im Spiel führen.

Anleitung und Durchführung

Themensuche: In der Anfangsrunde erkundige ich mich, ob es neue Vorfälle mit Gewalt gegeben hat. Ein Jugendlicher (nennen wir ihn Yvan) berichtet lachend, dass er mit einem Lehrer „Probleme“ gehabt habe. Ich frage nach: „Was ist passiert? Kannst du das beschreiben?“. Yvan berichtet, dass er mit einem Schulkollegen gestritten habe und „der Lehrer hat sich dann eingemischt. Das hätte er besser nicht getan, denn so habe er eins in die Fresse bekommen“.

Start der Rollenspieles: Wie bei einem Formel-1-Rennen muss innerhalb von wenigen Sekunden von Null auf 200 beschleunigt werden. Für eine genauere Schilderung der Situation, Bühnenaufbau, Wahl der Mitspieler etc. bleibt keine Zeit, da sonst die Jugendlichen auf ihr altbewährtes provokatives Verhalten „abfahren“. Ich stehe also sofort auf, fordere Yvan auf mir das doch schnell zu zeigen (bisweilen helfe ich ihm sogar beim Aufstehen, indem ich ihn „kollegial“ am Arm nehme). Ich fordere auch gleich einen anderen Jugendlichen auf, den streitbaren Kollegen zu stellen („du musst nur dastehen, nichts machen, du bist der Kollege mit dem Yvan streitet“). Jetzt wiederhole ich die Ausgangsfrage: „Kannst du noch einmal sagen, was passiert ist?“. Wenn Yvan jetzt, auf der improvisierten Rollenspiel-Bühne nochmals zu erzählen beginnt, dann ist dies ein impliziter Arbeitsauftrag an mich. Yvan zeigt damit, dass er mit dem Vorgehen einverstanden ist, das Rollenspiel kann beginnen.

Aufbau der Szene: Jetzt erkundige ich mich nach Ort, Zeit und weiteren Beteiligten dieser Szene. Ich bitte die Co-Leiterin die Rolle des Lehrers zu übernehmen, da dieser das Opfer des gewalttätigen Konfliktes sein wird. Wenn diese Rolle mit einem anderen Jugendlichen besetzt wird, kommt es garantiert zu massiven Störungen des Rollenspieles – keiner würde es auf sich nehmen, ein zukünftiges Opfer zu sein. Yvan beschreibt weiter, dass die Situation im Durchgang zur Garderobe stattfand, es war also ziemlich eng. Diese Enge erscheint mir wichtig und ich stelle Stühle auf, um den engen Raum zu markieren.

1. Originalversionen durchspielen: Die Konfliktsituation wird nun in der Originalversion, also so wie sie gemäss Yvan aussieht. Es zeigt sich, dass Yvan mit dem Ellbogen den Lehrer - der von hinten kommend den Streit schlichten wollte – ins Gesicht getroffen hat. Er sieht die Schuld beim Lehrer, der hätte nicht eingreifen sollen.
2. Rollentausch: Yvan übernimmt die Rolle des Lehrers. Dabei kann er dieselbe Situation aus einer anderen Perspektive erleben.
3. Lösungssuche: Ich fordere einen Zuschauer auf, die Rolle von Yvan in der Originalversion zu übernehmen. Ich nehme dann Yvan zur Seite und wir betrachten die Szene von aussen, kommentieren und diskutieren mögliche gewaltfreie Lösungen. Wichtig ist es, in dieser Phase keine Modelle vorzugeben, denn die würde Yvan problemlos übernehmen und wieder vergessen. Die Lösung muss den Bedürfnissen und Zielen von Yvan entsprechen. Die Lösung liegt also in seinem gewalttätigen Verhalten: wir müssen herausfinden, wieso diese heftige Reaktion mit dem Ellbogen geschehen ist; was war das Ziel dieser Handlung? Erst dann kann der Versuch unternommen werden, andere Verhaltensweisen zu explorieren.

4. Zielversion: Yvan übernimmt wieder seine Rolle in der Originalversion und versucht in mehreren Durchgängen, mit aktiver Unterstützung von mir, eine Reaktion auf das Eingreifen des Lehrers zu finden, die seinen Bedürfnissen und Zielen entspricht.
5. Die Auswertung erfolgt weitgehend ressourcenorientiert: auf die vielen aufgetretenen Störungen durch Yvan selber und die anderen Jugendlichen wird nicht eingegangen. Vielmehr wird die Bereitschaft und Fähigkeit gelobt, eine Konfliktsituation szenisch darzustellen und so zu reflektieren. Konstruktive Rückmeldungen von den anderen Jugendlichen sind nicht zu erwarten.

Vorwärts-Rollenspiele

Vorwärts-Rollenspiele stellen Als-ob-Situationen her, wie sie die Teilnehmer in Zukunft erleben könnten. Ziel ist es herauszufinden und auszuprobieren, welche Möglichkeiten es gibt, sich in einer bestimmten Situation anders als bisher zu verhalten.

Vorwärts-Rollenspiele bilden das Rückgrat von allen Trainingsprogrammen für gewalttätige Kinder und Jugendliche (vgl. Zusammenstellung in der Einleitung). Hierbei werden in der Regel in einem ersten Schritt in Modellrollenspielen angestrebte prosoziale Fähigkeiten vorgeführt (durch die Leitungspersonen oder auf Video). In einem zweiten Schritt werden die Teilnehmer selber in Rollenspielen die vorher besprochenen positiven Verhaltensweisen üben. Mit unserer schwierigen Zielgruppe ist dieses kognitiv-modellhafte Vorgehen nicht durchführbar, da die Bedürfnisse und Motive der Teilnehmenden nicht berücksichtigt werden. Das psychodramatische Rollenspiel berücksichtigt demgegenüber auch die Befindlichkeit, Bedürfnisse und Gefühle der Teilnehmenden und verwebt diese in eine prozessorientierte Inszenierung.

Lehrziel

Wie im Abschnitt Didaktik ausführlich beschrieben wurde, ist es die Zielsetzung dieses Trainings, dass die Teilnehmenden in der Gruppe positive Erfahrungen machen mit friedlicher Kommunikation: sie können auf Imponiergehabe und Drohgebärden verzichten und können dennoch eigene Bedürfnisse und Ziele im Rahmen des Gruppensettings realisieren. In der Simulation von Vorwärts-Rollenspielen können sie in einer fantasierten Konfliktsituation eine positive friedfertige Rolle spielen und dabei ein gutes Gefühl erleben.

Bezug zum Thema Gewalt

Kinder und Jugendliche mit dauerhaften aggressiv-antisozialen Störungen in ihrem Verhalten haben in der Regel viele Probleme und Misserfolge in ihrem Leben erfahren. Aber auch positive Erlebnisse und einige dieser positiven Erlebnisse sind mit Gewalt verbunden: ihr gewalttätiges Verhalten hat wiederholt zu den erwarteten positiven Ergebnissen geführt. Dieser gewalttätigen positiven Kontrollerwartung kann mit Vorwärts-Rollenspielen eine friedliche positive Kontrollerwartung entgegengesetzt werden. Sie machen im Rollenspiel eine positive Erfahrung, bei der sie zukünftige Konfliktsituationen mit Herz und Verstand friedfertig lösen.

Rahmenbedingungen

Gewalt hat den Vorteil des kurzfristigen Erfolges. Es muss darauf geachtet werden, dass die Jugendlichen diesen Vorteil nicht ins Rollenspiel einbringen und Gewaltfantasien verherrlichen.

Dieses Rollenspiel kann durchgeführt werden als Einzelübung (jeder Teilnehmer bringt eine eigene Geschichte) oder als Gruppenübung (in Kleingruppen wird eine Geschichte erfunden mit einer positiven Identifikationsfigur).

Anleitung und Durchführung

Themenvorgabe: „Bitte stellt euch eine schwierige Situation vor, die ihr in Zukunft einmal erleben könntet. Ich meine, wirklich etwas schwieriges und es sollten mehrere Personen daran beteiligt sein (mindestens zwei). Erfindet eine Geschichte und stellt euch vor, dass ihr in dieser Geschichte eine wichtige Rolle spielt. Wichtig ist, dass es eine persönliche Geschichte ist, in der nicht andere aus dieser Gruppe eine (schlechte) Rolle spielen. Es kann durchaus etwas fantasievolles sein, das nicht jeden Tag passiert oder vielleicht gar nie passieren wird. Nehmt eine Situation, die euch einfach so in den Sinn kommt“.

Kontrolle der Themen und Vorbereitung: Nach ein bis zwei Minuten des Nachdenkens lasse ich die Geschichte kurz erzählen. Dabei schliesse ich Geschichten aus, die sich aus technischen oder ethischen Gründen für ein Rollenspiel nicht eignen. Wurde eine Geschichte ausgeschlossen, gebe ich noch eine kurze Bedenkzeit, um eine neue zu finden. Ich kann auch Ideen für eine Geschichte liefern. Anschliessend wird der zeitliche und organisatorische Ablauf der Rollenspiele definiert.

1. Bühnenaufbau und Rolleneinführung: Die jeweilige Hauptperson bestimmt eine Bühne und richtet diese entsprechend ein (z.B. Tisch, Stuhl, Telefon etc.). Die Leitung wählt die Mitspielerinnen aus, um Negativwahlen zu vermeiden. Die Hauptperson gibt ihnen Namen und beschreibt ihr Verhalten und spezielle Eigenschaften.
2. Rollenspiel: es fällt den Jugendlichen unserer Zielgruppe schwer, ein persönliches Thema im Rollenspiel mit Selbstdisziplin und Ernsthaftigkeit durchzuführen. Es braucht eine sehr direktive Begleitung durch die Leitung, damit nicht ein Geblödel oder eine Gewaltverherrlichung stattfindet.
3. Nach dem Rollenspiel ist es wichtig, dass alle Spieler ihre Rollen gründlich abstreifen. Die einzelnen Ex-Rollenspieler werden von der Leitung mit ihrem richtigen Namen angesprochen.
4. Feedback: Die Hauptperson schildert ihre Erlebnisse, Eindrücke, Gefühle. Danach berichten die Mitspieler, was sie in ihren Rollen erlebt haben. Zum Schluss berichten die Zuschauer und die Leitung, was ihnen am Spiel und den besonderen Ressourcen der Hauptperson gefallen hat.

Das freie Gruppenspiel

„Man sollte sich immer wieder daran erinnern, dass Spielen an sich schon Therapie ist. Kinder dazu bringen, dass sie spielen können, ist bereits Psychotherapie, die unmittelbar und ganz allgemein angewandt werden kann, wenn wir zu einer positiven sozialen Einstellung gegenüber dem Spielen kommen. Eine solche Einstellung muss von der Erkenntnis ausgehen, dass Spielen stets beängstigend wirken kann. Spiele mit Spielregeln müssen als Teil eines Versuchs betrachtet werden, diesem beängstigenden Aspekt des Spielens zuvorzukommen. Wenn Kinder spielen, müssen verantwortliche Personen dabei sein; dies bedeutet jedoch nicht, dass die verantwortliche Person in das Spielen der Kinder eingreifen muss. Wenn derjenige, der das Spiel organisiert, leitend einbezogen werden muss, dann heisst das, dass das Kind oder die Kinder nicht schöpferisch (im Sinne der vorliegenden Abhandlung) spielen können. Der wesentliche Gedanke dieser Abhandlung ist, dass Spielen eine Erfahrung, und zwar stets eine schöpferische Erfahrung ist, eine Erfahrung im Kontinuum von Raum und Zeit, eine Grundform von Leben. Das Wagnis des Spiels ergibt sich daraus, dass es stets an der theoretischen Grenze zwischen Subjektivem und objektiv Wahrgenommenem steht.“ (Winnicott, S. 62)

Lehrziel

Im gemeinsamen Spiel prosoziale Erfahrungen von Selbstwirksamkeit machen: eigene Interessen und Meinungen gewaltfrei einbringen und diese gewaltfrei durchsetzen oder gegebenenfalls an die Gruppenbedürfnisse anpassen können. In einer Gruppe die Sozialkontakte adäquat regulieren können und mit Fehlern und Frustrationen ohne gewalttätige Wutausbrüche umgehen lernen.

Bezug zum Thema Gewalt

Die Zielgruppe unserer Trainings zeichnet sich dadurch aus, dass diese wiederholt gewalttätigen Jugendlichen in ihrer Kindheit nur wenig gespielt haben. Sie konnten das Wagnis des Spiel oft nicht eingehen, sondern beendeten oft die Spielversuche mit aggressivem Verhalten.

Rahmenbedingungen

Die Trainingsgruppe ist wie andere Kinder- und Jugendlichengruppen ein Experimentierfeld. In der Gruppe können neue Formen von Beziehung ausprobiert werden. Der experimentelle Charakter entsteht nicht durch vorgegebene Inhalte oder Aufgaben, sondern durch spontan entwickelte Spiele, mit Regeln und Abmachungen, die diskutiert und verhandelt werden müssen. Dabei gelten zwei Grundsätze: keine körperliche Verletzung und keine Sachbeschädigung. Die Rolle der Leitung besteht darin, den Rahmen und die Regeln zu garantieren und dafür zu sorgen, dass alle Teilnehmenden positive Erfahrungen im freien Gruppenspiel machen können. Die Kinder und Jugendlichen sollten so viele positive Emotionen erleben können, wie dies in diesem schwierigen – weil unstrukturierten – Setting möglich ist. Diese positiven Gruppenerfahrungen sind heilsamer und wirkungsvoll, wenn sie möglichst nicht aufgrund von Interventionen der Leitung geschehen, sondern sich im Gruppenspiel spontan ergeben. Die Leitung greift ein, wenn Teilnehmende riskieren, zu viele negative Emotionen zu erleben. Dazu ist es notwendig, dass zuvor die STOPP-Regel eingeführt wurde: wenn ein TN oder die Leitung STOPP ruft, werden die (oft aggressiven) Handlungen sofort unterbrochen.

Anleitung und Durchführung

Es gibt keine Anleitung, die Idee zur Aktivität entsteht im unstrukturierten Gespräch.

Das freie Gruppenspiel im Psychodramatraining besteht meistens aus Kampf: mit Kissen, Schaumstoff-Sitzwürfeln, Gymnastikbällen, Liegematten und weiteren weichen Objekten bewerfen sie sich gegenseitig, in immer neuen Koalitionen. Eine beliebte Variante dazu ergibt sich, wenn ein Teilnehmer am Boden liegen bleibt: er wird unter einem Berg von weichen Objekten begraben und bleibt oft so lange darunter liegen, bis ein anderer diese Position einnehmen will.

Erstaunlich ist, dass diese Form des freien Gruppenspieles bei Jugendlichen der Altersgruppe 13 bis 16 sehr beliebt ist. Kinder hingegen wählen eher Zweikämpfe in der Gruppe.

Variante

Wenn das freie Gruppenspiel zu starker körperlicher Aktivität führt und die spielerische Aggressivität in Gewalt zu kippen droht, kann – wenn die Sitzmeditation als Entspannungsverfahren bereits bekannt ist (siehe dazu weiter unten) – das Spiel zum Training der Selbstkontrolle mit kurzen Sitzmeditationen unterbrochen werden.

Das themenzentrierte Gruppenspiel

Das themenzentrierte Gruppenspiel ist eine Variante des freien Gruppenspieles und wie dieses eine zentrale Methode des Anti-Gewalt-Trainings. Die Teilnehmer werden dabei gedanklich, emotional, körperlich und verhaltensmässig gefordert und gefördert. Bei dieser erlebnisorientierten und körperbezogenen Methode lernen die Teilnehmer neue prosoziale Kompetenzen, ohne dass sie sich bewusst sind, in einen Lernprozess eingebunden zu sein. Wenn wir die Gruppendynamik aber als zu unruhig für ein freies Gruppenspiel einschätzen, geben wir ein Thema vor. Mögliche Themen sind: eine Burg bauen, einen Wohlfühl-Ort einrichten oder eine friedliche Schlacht machen.

Lehrziel

Im gemeinsamen Spiel prosoziale Erfahrungen von Selbstwirksamkeit machen: die eigenen Bedürfnisse zurückstellen können, wenn sie nicht mit Gruppenbedürfnissen übereinstimmen und mit Frustrationen konstruktiv umgehen können.

Bezug zum Thema Gewalt

Die Kinder und Jugendlichen unserer Zielgruppe haben in der Regel äusserst problematische Gleichaltrigenbeziehungen: ihr aggressives Verhalten bewirkt, dass sie von Gleichaltrigen als

„Störenfriede“ abgelehnt werden und mit der Zeit nur noch Kontakte zu anderen aggressiven Kindern und Jugendlichen finden. In der Folge wird ihr gestörtes Sozialverhalten stabilisiert: sie sind es gewohnt, ständig zu imponieren, drohen und provozieren. Für das eigene Wohlbefinden können sie im Gruppenverband kaum noch sorgen: das Imponier- und Drohverhalten lässt dem kaum noch Zeit. Und schon gar nicht kann auf das Wohlbefinden anderer Rücksicht genommen werden. Durch die erlebnisorientierte, körperbezogene Methode des themenzentrierten Gruppenspieles können die Teilnehmer in realen Gruppensituationen prosoziale Erfahrungen von Selbstwirksamkeit machen: Spass und Freude entwickeln ohne dass andere darunter leiden müssen.

Rahmenbedingungen

Wie im freien Gruppenspiel.

Anleitung und Durchführung

Das themenzentrierte Gruppenspiel ergibt sich aus dem unstrukturierten Gespräch. Es kann aber sein, dass der Vorschlag der Gruppe aus Rücksicht auf eine gefährliche Gruppendynamik thematisch genauer definiert werden muss.

- Beispielsweise der Vorschlag: „Wir wollen nichts tun“. Die Leitung präzisiert dann: „Das geht in Ordnung, aber was bedeutet nichts tun? Könnte es bedeuten, dass jeder sich einen Ort hier im Raum aussucht und einrichtet, an dem er einfach da sitzt, steht oder liegt, so wie es ihm gerade wohl ist? Und dabei die anderen in Ruhe lässt?“ Wenn dies bejaht wird, präzisiert die Leitung: „Ziel ist also, dass jeder sich einen Wohlfühl-Ort sucht, diesen minimal einrichtet mit Stuhl, Liegematte, Kissen oder ähnlichen Gegenständen und dort die freie Zeit genießt. Ohne dabei andere zu stören, weder körperlich, noch mit Worten, Geräuschen oder Zeichen. Einfach nur da sein, nichts machen müssen, den Ruhemoment genießen.“
- Weiteres Beispiel: „Wir wollen eine Schlacht machen“. Wenn die Leitung das Gefühl hat, das Spiel könnte ausser Kontrolle geraten, dann sind einige genauere Spielregeln notwendig. Die Leitung fragt: „Wir sind aber eine gewaltfreie Trainingsgruppe. Wie kann eine Schlacht gewaltfrei gestaltet werden?“ Die Jugendlichen werden daraufhin meist konstruktive Vorschläge bringen, wie die Schlacht in einem gewaltfreien Rahmen durchgeführt werden kann.
- Letztes Beispiel: „Wir wollen kämpfen“. Die Leitung schränkt ein: „Vielleicht wäre dabei eine Burg praktisch. Eine Burg aus der heraus die Angriffe vorgenommen werden können. Eine Burg, die einen gewissen Schutz bietet, einen vorläufigen Schutz. Ich schlage vor, dass ihr zuerst alleine oder in Kleingruppen je eine Burg baut. Wenn alle eine Burg haben, wollen wir diese kurz bestaunen und dann kommt das Startzeichen für die Kampfhandlungen.“

Das psychodramatische Gruppenspiel mit Kindern

Verhaltensauffällige Kinder mit aggressiven Störungen des Sozialverhaltens verfügen über geringe Kompetenzen, ein freies oder themenzentriertes Gruppenspiel konstruktiv zu gestalten. Ebenso ungünstig ist es, ihre Schwierigkeiten im Sozialverhalten direkt anzusprechen. Lernwirksamer ist es, Fantasiegeschichten zu erfinden und im Rollenspiel erlebnisorientiert zu gestalten.

Wie Biegler-Vitek (2004) ausführt, sind alle Geschichten, die von den Kindern zum Spielen vorgeschlagen werden und auf die sich die Kinder schliesslich einigen können, von Bedeutung für den therapeutischen Prozess. Es ist hierbei unwichtig, ob die Therapeuten den Sinn der Geschichte erkennen und einen kognitiven Zusammenhang mit der Problematik der Kinder herstellen können. Ausschlaggebend ist, dass Spielfreude entsteht und dass das Spiel keinen destruktiv-antisozialen Charakter hat. Spielfreude muss also auch bei den Therapeuten entstehen: sie müssen Garanten sein für die festgesetzten Grenzen von Zeit, Raum und Regeln, innerhalb deren sich das freie Gruppenspiel bewegt. Innerhalb dieser Grenzen ist die Freiheit – auch für die Therapeuten - aber grenzenlos: es kann alles gespielt werden, was nicht die physische und psychische Integrität der Beteiligten und ihnen vertrauten Personen verletzt.

Die Methode des psychodramatischen Gruppenspiels mit Kindern wird ausführlich von Aichinger & Holl (2002) und Pruckner (2001) beschrieben.

Lehrziel

„Im Spiel konstruiert sich das Kind eine Realität, in der das Selbst überhöht wird, Kontrolle ausüben und Handlungen nach seinem Gutdünken ausführen kann. Befreiung von Angst und relative Sicherheit erreicht das Kind im Spiel durch Änderung eines Handlungsablaufes in Form einer Geschichte, die einen wunschgemässen Ausgang erhält.“ (Oerter 1997)

Bezug zum Thema Gewalt

Bei den Kindern unserer Zielgruppe tritt die aggressiv-antisoziale Störung meist bereits sehr früh in der Kindheit auf. Oft sind diese Kinder im Kindergarten auffällig, zeigen zusätzlich eine hyperkinetische Störung. Ihr Umgang mit anderen Kindern ist oft geprägt durch Feindseligkeit, Dominanz und unzureichendes Einfühlungsvermögen. Zusätzlich sind sie in ihrer sprachlichen Entwicklung oft etwas zurückgeblieben, was die Kommunikation auch nicht fördert. Diese Kinder sind nicht beliebt und werden im Spiel oft ausgegrenzt, da sie eine zu dominante und zerstörerische Position einnehmen. Gruppenspiele sind für diese Kinder eine grosse Herausforderung. Eine Einzeltherapie kann diesbezüglich wenig bewirken, das Training muss in der spielenden Gruppe stattfinden.

Rahmenbedingungen

Gruppengrösse: von minimal 4 bis maximal 8 verhaltensauffällige Kinder.

Anfangs- und Schlussrunde: jeweils im Kreis am Boden sitzend.

Raum: ein grosser fast leerer Raum. Einige mobile Tische und Stühle können als „Baumaterial“ nützlich sein, sonst eher sparsame Einrichtung. Eine kleinere Turnhalle wäre ideal.

Material: Sitzwürfel aus Schaumstoff, Kissen, Decken, farbige Tücher, Seile.
Leitung: idealerweise zwei Personen; ein Leiter spielt mit und übernimmt Rollen, die eine Gruppenkohäsion bei den Kindern erleichtern (Vermittlerrolle oder Antagonist).

Anleitung und Durchführung

Die Aufforderung lautet: „Wir könnten eine spannende Geschichte spielen.“ Und zur Hauptperson gerichtet: „Was möchtest du spielen? Wer möchtest du sein. Held, König, Prinz? Oder ein Star, ein Sportler, ein ich-weiss-nicht-was ? Oder ein Tier, eine Fantasiefigur....? Und welche Rollen spielen die anderen?“

Bei unserer Zielgruppe braucht es in der Entwicklung der Geschichte eine aktive Unterstützung und Kontrolle durch die Leitung:

- Ideen liefern zu ressourcenorientierten Rollen (Ritter, König, Zauberer, Held)
- Darauf achten, dass die Rollenverteilung nicht zu einer Stigmatisierung in negativ-besetzten Rollen benutzt wird („Du *Jugo* kannst den Dieb spielen“)
- Ideen liefern, damit die Geschichte zu einem guten Ende führen kann.

Konfliktsituationen stellen

Oft erscheint die Bereitschaft zu Lernaktivitäten bei den Jugendlichen im Psychodramatraining sehr klein. Die Jugendlichen wollen einfach sitzen bleiben, von Rollenspielen wollen sie schon gar nichts hören. Sie berichten von Konfliktsituationen, wollen aber nichts machen. Die Leitung kann bei derartigen Lernblockaden von sich aus die berichtete Konfliktsituation durch eine Aufstellung visualisieren. Dadurch kann ein Lernprozess in Gang gesetzt werden.

Lehrziel

Erkennen, dass eine soziale Situation aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann und dabei nicht immer gleich aussieht.

Bezug zum Thema Gewalt

Bei Kinder und Jugendlichen mit aggressiv-antisozialen Verhaltensauffälligkeiten ist eine deutliche Tendenz erkennbar, in sozialen Situationen nach bedrohlichen und feindseligen Signalen Ausschau zu halten. Dies führt zu Fehlinterpretationen von bestimmten Verhaltensweisen anderer Personen, die dann als feindselig angesehen werden. Jeder Mensch sieht die Dinge aus seiner persönlichen Perspektive, mit seiner eigenen Sichtweise; bei aggressiven Jugendlichen ist dies eben dann oft aus einer aggressiven Perspektive. Die Aufstellungsarbeit ist ein Versuch, das Bild, das wir uns von einer bestimmten Situation gemacht haben, einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten und somit die eigene Wahrnehmung zu überprüfen.

Rahmenbedingungen

Die Aufstellung kann mit verschiedensten Gegenständen oder mit Personen gemacht werden. Die kleinsten Gegenstände die ich mitführe sind Knöpfe. Diese Sammlung von Knöpfen kann

ich einsetzen, wenn ich mir für mich ein Bild machen will: ich mache eine Aufstellung mit Knöpfen um eine bestimmte Situation zu visualisieren. Ich mache das in der Gruppe, aber nicht in erster Linie für die Gruppe. Absicht ist aber, die Neugierde zu wecken.

Für Aufstellungen, die für die ganze Gruppe sichtbar sein sollen, benutze ich meist Sitzpolster (diese sind rechteckig oder quadratisch, Seitenlängen von 30 bis 60 cm, mit verschiedenfarbigen Stoffüberzügen). Diese Sitzpolster haben den Vorteil dass sie ziemlich gross sind, leicht und verschiedene Grössen/Formen/Farben haben.

Anleitung und Durchführung

Eine Konfliktaufstellung ergibt sich aus einem Gespräch heraus. So berichtet beispielsweise Martin, dass er mit der Lehrerin eine heftige Auseinandersetzung gehabt habe. Ich erkundige mich was das heisst. Martin erzählt, dass er sie angeschrien habe, mit „Fick dich, du Dreckschlampe“ und sie dann am Hals gewürgt habe. Auf Grund des bisherigen Sitzungsverlaufes und der Art, wie Martin dies berichtet hat, schätze ich, dass er Widerstände hat, diese Situation zu bearbeiten. Ich signalisiere ihm aber mein Interesse an einer Bearbeitung: „Das scheint mir aber ziemlich heftig. Da möchte ich aber genauer verstehen, was da abgegangen ist.“ Ich stehe auf und nehme zwei unterschiedliche Polster: also das bist du und das ist deine Lehrerin.“ Martin korrigiert: „Nein, das Blaue da bin ich.“ Damit zeigt er, dass er mit einer Bearbeitung des Themas einverstanden ist. Ich frage wo das stattgefunden hat, ob es noch andere Personen oder Gegenstände braucht, wie die Distanzen waren. Martin meint, es brauche noch ein Pult zwischen ihm und der Lehrerin. Ich nehme ein weiteres Polster und stelle es dazwischen.

Ausgehend von dieser Aufstellung kann nun die Konfliktsituation besprochen werden. Wir können die Situation zurückspulen („Wo hat der Konflikt angefangen? Wo warst du und wo die Lehrerin? Was hast du da gesagt oder gemacht?“) und wir können auch die verschiedenen Eskalationsstufen bildlich festhalten („Wann hast du festgestellt, dass du wütend wirst? Was hast du da gefühlt“).

Martin hat sich bei dieser Aufstellung nie aktiv beteiligt, er blieb auf seinem Stuhl sitzen und ich habe die betreffenden Polster verschoben. Ich stelle mich auch zu einem bestimmten Polster und kann aus dieser Rolle heraus sprechen („also das finde ich ungerecht....“).

Das Stellen von Konfliktsituationen wird von den Betroffenen immer gut akzeptiert. Offensichtlich wird diese räumliche Darstellung als nicht bedrohliche und hilfreiche Distanzierung erlebt.

Rollenhaushalt

Zentral für die gesunde Entwicklung der Persönlichkeit ist das Erkennen von Rollen. Kinder lernen im Alltag und im Spiel, dass verschiedene Lebenssituationen ganz verschiedene Verhaltensweisen erfordern (die Rollen des Schülers, des Muttersöhnchens, des mutigen Kameraden, des schnellen Spielers etc.). Dies wird mit der Übung Rollenhaushalt erkennbar gemacht.

Lehrziel

Die Jugendlichen können zwischen verschiedenen Rollen die normierten Einstellungs- und Verhaltenserwartungen unterscheiden. Sie erkennen, dass einzelne Rollen mehr mit Alltagsstressoren behaftet sind als andere. Daraus können sie Vorschläge zur Stressbewältigung entwickeln.

Bezug zum Thema Gewalt

Eine gute Entwicklung bedeutet, dass eine grosse Anzahl an verschiedenen Rollen mit entsprechend unterschiedlichem Verhalten zur Verfügung steht. Von zentraler Bedeutung bei der Entwicklung von Rollen ist die Peer-Gruppe. Hier lernen die Heranwachsenden neue Rollen kennen und ausüben und hier lernt der Einzelne sich so zu sehen wie die Anderen einen sehen. Die Wahrnehmung und Strukturierung der eigenen Persönlichkeit durch die Brille der sozialen Gruppen führt zur Formung des sozialen Selbst mit einem Repertoire an sozialen Rollen.

Aggressive Jugendliche tendieren dazu, über ein eingeschränktes Rollenrepertoire zu verfügen. Sie können auch nicht erkennen, dass ihr Verhalten nicht rollenadäquat ist. Gesundes Verhalten kann als die Fähigkeit beschrieben werden, auf interpersonale und situative Anforderungen durch die verfügbaren Verhaltens- und Erlebensmuster (Rollen) angemessen zu reagieren. Gestörtes Verhalten kann dementsprechend folgendermassen beschrieben werden: auf neue Herausforderungen wird mit alten, starren und unangemessenem Rollenverhalten reagiert.

Rahmenbedingungen

Ich habe diese Methode im Rollenspiel-Buch (Schaller 2001, S. 49) unter der Bezeichnung *Lebensrollen* dargestellt, so wie sie in der Erwachsenenbildung eingesetzt wird. Mit aggressiv-antisozialen Jugendlichen benutze ich eine angepasste Anwendungsform – hier ein Beispiel: Eine Therapiesitzung wird von den Jugendlichen mit viel Passivität, Schweigen und Ablehnung von Arbeitsangeboten gestaltet. Nach etwa einer halben Stunde wird es mir zu langweilig. Ich beginne eine Aufstellungsarbeit, ohne die TN miteinzubeziehen. Die Tatsache, dass ich etwas für mich mache, lenkt die Aufmerksamkeit der Gruppe auf die Aufstellung.

Anleitung und Durchführung

Ich verlasse die Sitzrunde und beginne in einem leerstehenden Teil des Raumes eine Aufstellung mit kleinen Sitzwürfeln, die an der Wand aufgereiht stehen. Zuerst lege ich einen grossen Gymnastikball in die Mitte. Dann stelle ich die verschiedenfarbigen Sitzwürfel in unterschiedlichen Distanzen zum Ball auf. Ich bin in meine Arbeit vertieft, überlege, verändere, korrigiere. Dazwischen habe ich die Hauptperson auch mal gefragt, was sie in der Freizeit eigentlich so mache. Damit wecke ich die Neugier. Nach mehreren Minuten hat sich die Aufmerksamkeit der Jugendlichen auf meine Tätigkeit gerichtet. Einer fragt schliesslich was das Ganze soll. Ich erkläre, dass es die verschiedenen Lebensrollen von Hans (der Hauptperson in dieser Sitzung) sind, die ich symbolisch mit farbigen Sitzwürfeln dargestellt

habe: Hans als Schüler, als Mitbewohner, als Videogamer, als Sohn seiner Mutter – hier mache ich eine Rückfrage an Hans: „Hast du noch Kontakt zu deinem Vater?“ – auf seine Antwort hin stelle ich noch einen weiteren Würfel auf, für Hans als Sohn seines Vaters, den er nur sehr selten sieht – dann fahre ich fort in der Beschreibung der Rollen. Dann komme ich zum Gymnastikball in der Mitte: „Das hier ist das *Selbst*, also die eigentliche Person, also der eigentliche Hans, so wie wir ihn nie kennen und sehen werden - für mich tritt er nur in der Rolle als Gruppenteilnehmer auf, und für euch vielleicht auch noch als Mitschüler, Kollege oder Mitbewohner. Aber wer er eigentlich ist, sein *wahres Ich*, das können wir nicht sehen. Und in seiner Rolle als Teilnehmer erlebe ich Hans oft als abwertend, freudlos, aber auch als neugierig, überraschend, versteckt warmherzig“. Dann frage ich Hans, ob es noch Rollen gibt, die ich vergessen habe. Ich weise auch auf die Bedeutung der Distanzen hin: Rollen die eine grosse persönliche Bedeutung haben, sind näher beim *Selbst*, die anderen weiter weg. Es entwickelt sich ein konstruktives Gespräch mit Hans über positiv besetzte Rollen. So wird deutlich, dass Hans sich auf der Wohngruppe eigentlich sehr wohl fühlt – auch wenn dies wegen seinem aggressiven Verhalten von den Erziehenden nicht erkannt werden kann. Ich weise darauf hin, dass Erwachsene fähig sein müssen, in verschiedenen Rollen auch verschieden zu denken und zu handeln (so bin ich als Vater anders als in meiner Rolle als Gruppenleiter) - es gibt Rollen wo man mehr Gefühle zeigen darf, und andere wo man *cooler* sein sollte. Ich fordere ihn auf, in der Wohngruppe doch irgendwie zu zeigen, dass es ihm wohl ist.

Ich beende die Übung mit der Frage an alle, ob sie die Rolle als Gruppentherapie-Teilnehmende jetzt gerade so ausfüllen, wie sie es eigentlich möchten.

Mit gesunden, lernmotivierten Jugendlichen wäre es jetzt durchaus möglich, als Einzelarbeit die Übung Rollenhaushalt in Auftrag zu geben. Mit den Jugendlichen aus unserer Zielgruppe muss nach dieser kurzen aber intensiven Arbeit jetzt eine ganz andere Gruppenaktivität folgen, beispielsweise ein Spiel oder eine Entspannungsübung.

Tierfiguren

Tiere haben unterschiedlichste Verhaltensweisen, um sich vor Bedrohung erfolgreich zu schützen. Jedes Tier tut dies anders: Die Feldmaus verkriecht sich, das Schaf rennt zu den anderen, der Igel macht sich klein und stachelig, das Chamäleon tarnt sich mit Farbanpassung, die Wespe sticht, der Schwan schlägt um sich, der Löwe brüllt. Wir beschäftigen uns mit der Frage: Gibt es Parallelen zwischen meinem Verhalten in Bedrohungssituationen und dem Verhalten meines Lieblingstieres?

Lehrziel

Erkennen, dass es immer mehrere erfolgreiche Verhaltensstrategien gibt, um auf bedrohliche Situationen zu reagieren. Die spezifischen Eigenschaften des eigenen Verhaltens in Bedrohungssituationen erkennen und eventuell Veränderungsziele formulieren.

Bezug zum Thema Gewalt

Konrad Lorenz vertritt in seinem Bestseller *Das sogenannte Böse* (1963) die Theorie, dass Aggression eine triebhafte Energie ist, die sich in den Nervenzentren ansammelt, und regelmässig entladen werden muss. Dafür bieten sich dem Menschen und dem Tier viele Möglichkeiten im Alltag (Kämpfe um Macht, Rangordnung, Sexualpartner, Ernährung etc.). Aggression ist also primär keine Reaktion auf äussere Reize, sondern eine innere Erregung, die nach Entladung verlangt. Dieser Theorie entsprechend hängt das auftreten von Aggression nicht von äusseren Reizen ab. Lorenz hat dieses triebhafte Verhalten, das bei Tieren zur Arterhaltung dient, mit vielen anschaulichen Beispielen belegt. Der Aggressionstrieb dient so beispielsweise dem Zweck, dass die Tiere einer Art, sich den zur Verfügung stehenden Raum durch Territorialkämpfe so aufteilen, dass die Ernährungsmöglichkeiten möglichst optimal genutzt und erhalten bleiben. Beim Menschen jedoch, so Lorenz, scheint dieser Trieb „aus dem Geleise geraten zu sein“ und führt zu Selbstzerstörung, sinnloser Gewaltanwendung und Krieg.

Rahmenbedingungen

Erforderliches Material: eine grosse Auswahl an Tier-Spielfiguren (oder Zeichnungen/Fotografien von verschiedensten Tieren). Diese werden vor der Sitzung auf einem Tisch am Rande des Gruppenraumes ausgelegt.

Anleitung und Durchführung

„Ich habe hier auf dem Tisch eine Sammlung von Tierfiguren. Bitte wählt ein Tier aus, das euch irgendwie gefällt. (Wenn alle eine Figur genommen haben:) Bitte legt diese Tierfigur vor euch auf den Boden. Meine Frage an jeden von euch: Wieso habt ihr genau dieses Tier gewählt?“

Weitere mögliche Fragen sind:

- Ist es ein Fluchttier oder ein Abwehrtier?
- Wenn es ein Fluchttier ist, welche Art von Flucht? Weggehen oder abwarten?
- Hat dieses Fluchttier spezielle Fertigkeiten für die Flucht? Wie beispielsweise Schnelligkeit, Zickzack-Kurs, Tarnung, etc.?
- Wenn es ein Abwehrtier ist, welche Art von Abwehr? Drohen oder Angreifen?
- Welche Drohgebärden macht dieses Tier?
- Verfügt dieses Tier über „spezielle Waffen“ wie Stachel, Krallen, Gift, scharfe Zähne, Gestank, Brüllen, etc.?
- Habt ihr ähnliche Fähigkeiten als Menschen?

Variante 1

Die oben beschriebene Übung kann auch mit einem persönlichen Fragebogen durchgeführt werden:

Fragebogen Gewaltarten

Was machst du wenn du bedroht bist? Ergreifst du die Flucht oder bist du bereit zur Abwehr? Oder greifst du als erster an?

.....

Welche Art von Gewalt wendest Du an, wenn du bedroht wirst?

.....

Wann findest Du es gut?

.....

Wann findest Du es schlecht?

.....

Gibt es noch andere Arten von Gewalt, die Du anwendest?

.....

Welche Tiere haben ähnliche Flucht- oder Abwehrtechniken wie du?

.....

Variante 2 (mit Kindern)

Diese Übung kann mit Kindern auch als Pantomime durchgeführt werden.

Anleitung: „Wenn ihr ein Tier wäret, welches Tier wäre das? Bitte nur denken und nicht sagen. Wenn jeder ein Tier ausgewählt hat, machen wir ein Ratespiel. Abwechselnd spielt jeder sein Tier und zwar so, wie wenn das Tier wütend ist. Was macht dieses Tier wenn es wütend ist? Stellt euch vor, wie es sich bewegt, was mit seinem Körper passiert, was man hört.“

Gewalt hat viele Gesichter

Gewalt ist nicht nur wenn Blut fliesst. Und die Täter von physischer Gewalt, sind oft Opfer von psychischer oder struktureller Gewalt. In dieser Übung setzen sich die TN mit dem Thema Gewalt auseinander: Was ist Gewalt? Welche Arten von Gewalt gibt es? Wo bin ich Gewalttäter und wo Gewaltopfer?

Lehrziel

Die TN erweitern ihre moralische Beurteilungsfähigkeit von verschiedenen Arten von Gewalt. Sie erkennen, dass sie in ihren verschiedenen Lebensrollen auch unterschiedliche Arten von Gewalt anwenden oder erfahren.

Bezug zum Thema Gewalt

Wiederholt gewalttätige Jugendliche neigen dazu, ihr Gewaltpotential zu idealisieren. Dies ist nur möglich, wenn sie einzelne Arten von Gewalt zusammenhangslos anschauen. In dieser Übung wird Gewalt in Bezug zu sozialen Rollen gesetzt.

Rahmenbedingungen

Zur Einführung ins Thema benutzen wir den Video „25 Bilder der Gewalt“ (aus „Gewalt hat viele Gesichter“ des *Institut Jugend Film Fernsehen*). In 25 kurzen Sequenzen werden verschiedene Gewaltformen dargestellt: wie eine Schiesserei in einem Western, Autoabgase, Gewalt Gegen Frauen in der Werbung, schlechte Wohnverhältnisse usw.

Auswertung und Durchführung

1.Schritt: „Wir befassen uns heute mit der Frage: Welche Arten von Gewalt gibt es? Als erstes hier ein kurzer Fragebogen. Dieser Fragebogen ist für euch und er bleibt bei euch. Er soll nur zum Denken anregen. Ich bitte euch diese Fragen zu beantworten.“

Fragebogen: Gewalt hat viele Gesichter

Welche Arten von körperlicher Gewalt wendest du an ?

(wie z.B. Schlagen, Würgen, Beinstellen, Waffengebrauch, Sachbeschädigung...)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Welche Arten von psychischer Gewalt wendest du an ?

(wie z.B. Auslachen, Bedrohen, rassistische Bemerkungen, Ausschliessen, Ignorieren, Liebesentzug, sexualisierte Sprache, etwas wegnehmen, Lügen....)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Unter welchen Arten von struktureller Gewalt leidest du?

(wie z.B. schlechte Schulnoten, zu wenig Lehrstellen, Trennung von Familie, Hunger, Armut, wenig Freizeit, ungenügende Betreuung, Ausländerstatus...)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Schritt: In einem unstrukturierten Gespräch werden verschiedene Themen aus dem Fragebogen indirekt angesprochen. Es ist wichtig, dass es bei einem unstrukturierten Gespräch bleibt und nicht doziert wird. Es wird auch nicht gefragt: „Was hast du geschrieben?“, sondern „Habt ihr Fragen, Gedanken, Bemerkungen?“. Wenn nichts kommt, kann die Leitung auch das Gespräch ankurbeln: „Ich denke, dass Stress in der Schule sehr belastend sein kann. Das ist eine Art von struktureller Gewalt. Ich selber habe das als Schüler erlebt. Meine Muttersprache ist Italienisch und ich musste in eine deutschsprachige Schule. Ich war in den ersten Jahren ein ganz schlechter Schüler. Das war schrecklich.“

Familienwappen

Im Übergang von der Kinder- zur Erwachsenenwelt müssen die Jugendlichen ihre soziale Position mit entsprechenden Normen und moralischen Einstellungen neu definieren. Die Herkunftsfamilie ist prägend bei der Bildung dieser Grundeinstellungen. Die Jugendlichen werden in dieser Übung aufgefordert diese familiären Grundwerte symbolisch mit einem Familienwappen darzustellen.

Lehrziel

- Orientierung im Spannungsfeld zwischen familiären Werthaltungen und persönlichen, sich entwickelnden Werthaltungen
- Die persönlichen Werthaltungen in Worten beschreiben können
- In einer Gruppe von Gleichaltrigen zu persönlichen Werthaltungen stehen können

Bezug zum Thema Gewalt

Gewalt kann verstanden werden als inadäquaten Versuch, eigene Bedürfnisse und Wünsche zu realisieren. Im Zentrum jedes Trainings mit gewaltbereiten Jugendlichen steht die Aufgabe, die meist unbewussten Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen. Die Übung Familienwappen ist ein Versuch, unbewusste handlungssteuernde Bedürfnisse und Wünsche sichtbar zu machen, damit ihr Einfluss auf die Lebensgestaltung erkennbar wird.

Jeder gewalttätige Jugendliche sieht sich als eine Art *Robin Hood*: ein Kämpfer für bestimmte Werte, vielleicht familiäre Werte. Mit dieser Imaginationsübung können die TN in der Gruppe Stellung beziehen für bestimmte Grundwerte, die auf einem imaginären Familienwappen symbolisch abgebildet sind.

Rahmenbedingungen

Mit dieser Imaginationsübung können innere Ressourcen erschlossen werden, die im Gespräch nicht erfassbar sind. Es ist immer wieder erstaunlich, wie problemlos sich Kinder und Jugendliche auf diese Übung einlassen: wie wenn sie schon lange darauf warten würden, endlich etwas wichtiges loszuwerden. Oft führt die Imagination anfänglich über ein provokatives Symbol (beispielsweise ein Penis, ein Strick, eine Faust). Einfaches ernsthaftes Nachfragen führt dann meist zu einem neuen Bild.

Anleitung und Durchführung

1. Schritt: „Früher hatten die Ritter und Adeligen ein Familienwappen, das sie auf ihrem Schild trugen oder als Fahne zu erkennen gaben. Ein Familienwappen ist die bildliche Darstellung von etwas verbindendem: mit Farben und Symbolen wird etwas dargestellt, das eine moralisch Familie verbindet. Ein Wappen kann aus zwei Farbflächen bestehen oder Gegenstände und Lebewesen abbilden. Angenommen eure Familie – und jetzt gehen wir in der Fantasie viele Generationen zurück – hat ein Wappen; wie sieht dieses Wappen aus. Stellt euch dieses Wappen mit dem inneren Auge vor: welche Farben? Welches Muster? Welche Figur? Ich lasse euch eine Minute Zeit, euch dies vorzustellen.“

2. Schritt: „Nun stellt euch vor, euer Wappen hängt hier an der Wand, grossformatig. Projiziert das Wappen mit der Kraft der Vorstellung an die Wand. Lasst es da an der Wand erscheinen, schaut es euch gut an. Und jetzt stellt jeder sein Wappen vor. Wie sieht es aus?“

3. Schritt: ein themenzentriertes Gespräch über Werthaltungen und moralische Einstellungen.

Variante

Variante kann das Wappen auch gezeichnet und anschliessend vorgestellt werden. Eine weitere Möglichkeit ist ein Rollenspiel: die Teilnehmer werden aufgefordert als Wappen hinzustehen und sich zu beschreiben. Diese Variante bietet den Vorteil, dass im Gespräch die Ziele/Werte des Wappens exploriert werden können („du bist also ein Wappen mit einem goldenen Schwert auf einem blauen Hintergrund – ein schönes Schwert, wann wird es eingesetzt?“).

Achillesferse

Kognitive Übung, die ein Erkennen kleinen Alltagsstressoren („empfindliche Stellen“) ermöglichen soll. Jeder Mensch reagiert ganz individuell auf bestimmte Provokationen. Wenn wir wissen, was uns empfindlich trifft, können wir adäquater reagieren.

Lehrziel

Die TN können erkennen, dass sie empfindliche Stellen haben, bei denen sie impulsiv-aggressiv reagieren. Sie erkennen, wie sie mit ihren empfindlichen Stellen umgehen. Sie erkennen auch, dass sie oft andere an ihren empfindlichen Stellen zu treffen versuchen.

Bezug zum Thema Gewalt

Wenn empfindliche Stellen getroffen werden, wird die Gewalteskalation beschleunigt. Wenn die TN erkennen, wo ihre Empfindlichkeiten liegen, können sie Strategien entwickeln, um konstruktiv mit gezielten Angriffen umzugehen.

Rahmenbedingungen

Zur Einführung ins Thema kann auf den Film *Troja* mit Brad Pitt bezug genommen werden. Oder eine Kurzversion der Geschichte von Achilles kann erzählt werden.

Anleitung und Durchführung

„Achilles war einer der bedeutendsten Helden im Trojanischen Krieg. Er galt als unverwundbar. Seine Mutter hatte ihn nach der Geburt im Fluss der Unterwelt Styx gebadet; dadurch wurde sein Körper undurchlässig für alle Pfeile und Schwerter. Einen wunden Punkt hatte Achilles: seine Mutter hielt ihn beim Eintauchen ins Wasser an der Ferse fest, damit er nicht abtauchte. An dieser Stelle, der Achillesferse, konnte man ihn verwunden. Wer also gegen Achilles gewinnen will, musste herausfinden, wo sein wunden Punkt ist.“

Wir sind Helden. Helden beim Herausfinden welches die empfindlichen Stellen von anderen sind. Und Helden, weil wir für viele angriffe unverwundbar sind. Aber auch wir haben alle unsere empfindlichen Stellen. Und dazu wollen wir uns jetzt einige Gedanken machen.“

Fragebogen: Achillesferse

Mit welchen Worten, Gesten, Mimik kann ich andere am leichtesten provozieren?

.....
.....
.....

Welche Worte, Gesten, Mimik machen mich wütend?

.....
.....
.....

Welches ist meine „Achillesferse“?

.....

Wie regiere ich, wenn ich an meiner „Achillesferse“ getroffen werde?

.....
.....
.....

Werte-Übung

Die Frage nach den „richtigen“ Werten steht im Zentrum der erzieherischen Aufgaben. Ebenso wie gesellschaftliche Werte sich den sozialen Veränderungen und Entwicklungen anpassen, so müssen auch die eigenen persönlichen Werthaltungen dem sich verändernden sozialen Umfeld angepasst werden. Die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstbewusstsein sind mit der Entwicklung der Wertvorstellungen eng verknüpft. Deshalb ist es besonders wichtig, sich der eigenen Werte bewusst zu werden und diese im Gruppenprozess zu überdenken.

In dieser kognitiven Übung können sich die Teilnehmenden mit ihren eigenen Werten und denen der anderen auseinandersetzen.

Lehrziel

Verhaltensauffällige und aggressive Jugendliche sprechen selten über ihre persönlichen Werte. Sie thematisieren dies eher über Idole und prahlerisches Verhalten. Hier erhalten sie Gelegenheit, dies auszuprobieren.

Bezug zum Thema Gewalt

Eine wichtige Bedingung für die Entstehung von Gewalt ist der Mangel an Kommunikationsmöglichkeiten über unterschiedliche Werte und Einstellungen. Wer nicht gelernt hat, über unterschiedliche Werte zu streiten, wird in bedrohlichen Konfliktsituationen auch weniger Kompetenzen haben, um den Wertekonflikt gewaltfrei zu lösen.

Rahmenbedingungen

Erforderliches Material: Je ein Blatt Papier Format A3, Moderationskarten, Filzstifte.

Anleitung und Durchführung

1. Schritt - Die Teilnehmenden erhalten 5 kleine Karten, einen Filzstift und folgende Anweisung: „Was ist das Wichtigste im Leben? Was brauche ich, um sagen zu können, dass es mir gut geht? Schreibt auf die Karten einen Begriff, der für euch absolut wertvoll ist. Es gibt materielle Werte (wie Geld, Kleider, Reisen, etc.), geistige Werte (wie Gerechtigkeit, Disziplin, Glaube, etc.) und psychische Werte (wie Glück, Zufriedenheit, Humor, etc.). Pro Karte ein Begriff. Schreibt maximal 5 Werte auf, die ihr anstrebt. Bitte jeder für sich, anschliessend werden wir die Karten auf den Boden legen und anschauen/vergleichen“.

2. Schritt – Die Karten werden am Boden ausgelegt und betrachtet. Bei Unklarheiten wird auch nachgefragt. Sicherlich werden auch provokative Werte aufgelistet sein („ficken“, „töten“, „X-Box“ etc.). Hier kann die Leitung nachfragen („Wie ist das gemeint?“), die Werte werden aber keinesfalls bewertet oder abgewertet, sondern als persönliche Stellungnahmen stengelassen.

3. Schritt – Jeder Teilnehmer erhält ein A-3-Blatt, mit folgender Anleitung: „Wir haben jetzt eine ganze Reihe von Werten gesehen. Schreibt nun auf das Blatt euren Namen und die drei Werte, die für euch ganz wichtig sind. Ihr könnt auch anstatt Worte Symbole zeichnen. Anschliessend wird jeder sein Blatt vorstellen und kurz kommentieren.“

Heisser Stuhl

Diese Methode hat sich als Bestandteil des Anti-Aggressivitäts-Trainings etabliert (vgl. Weidner 2000). Dabei wird die Hauptperson (Gewaltanwender sitzt auf dem „heissen Stuhl“) verbal hart provoziert und soll so die Fähigkeit zur Selbstkontrolle verbessern. Diese provokative Form des Rollentrainings ist lernpsychologisch gesehen notwendig, um bei Personen, die auf Belastungen impulsiv-gewalttätig reagieren eine Verhaltensänderung ermöglichen zu können.

Lehrziel

Die neuronalen Verbindungen in unserem Hirn, die für das Überleben notwendig sind (wie die Kontrolle des Herzschlages, der Körpertemperatur, der Atmung etc.) sind schon bei der Geburt angelegt, aber viele andere werden durch den stärksten Umweltfaktor in unserem Leben bestimmt, das Lernen. Hierbei stehen die Neuronen in einem unablässigen Wettstreit um neue Verknüpfungen. Positiver Stress stellt für das Gehirn eine Herausforderung dar und erlaubt die ständige Erweiterung von neuronalen Verknüpfungen. Verhaltensmuster die zur Routine werden, werden in den subcortikalen Hirnbereich verlagert und dort fest „verdrahtet“ abgelegt. Eine solche Verdrahtung ist beispielsweise *Beschimpfung-Dreinschlagen*. Diese Fähigkeit des Gehirnes, gleichzeitig Verbindungen „fest zu verdrahten“ und ständig neue Verknüpfungen zu bilden, bedeutet im Prinzip, dass der Mensch immer lernfähig ist und sich auch von Störungen und Verletzungen erholen kann. Wollen wir aber Einstellungs- und Verhaltensänderungen von bereits lange Zeit gelebten Verhaltensmustern herbeiführen, wird es schwierig diese „festen Verdrahtungen“ zu lösen. (Vgl. Ratey 2000). Reden nützt hier meist wenig. Erfolgsversprechender ist Handeln: durch wiederholtes Üben von neuen Denk- und Verhaltensweisen im Rollentraining können neue neuronale Verbindungen geformt und verstärkt werden. So können beispielsweise Gewaltanwender üben, auf dem heißen Stuhl ruhig zu bleiben: *Eingekreist von den übrigen Gewalttätern und Trainern werden dabei die empfindsamen Stellen attackiert, die Gemeinheiten werden bis an die Schmerzgrenze gesteigert und Gewaltrechtfertigungen massiv infrage gestellt.* (Ahrends 1991, zitiert aus Weidner 2000, S.14) Diese Form des Rollentrainings bietet den Vorzug, komplizierte Verhaltensweisen in kleine Einzelelemente zu unterteilen, diese Lernschritte zunächst einzeln zu üben und sie dann wieder zu einer ganzen Verhaltenssequenz zusammenzusetzen. Dieses wiederholte Durchspielen von Verhaltensmustern führt zu neuen stabilen neuronalen Verknüpfungen, die eine Chance haben, alte Muster abzulösen. Die Devise lautet hierbei: üben, üben, üben.

Bezug zum Thema Gewalt

Themen der Heissen-Stuhl-Sitzungen sind die Gewaltauslöser wie Feindbilder (z.B. Ausländer, Freaks), nonverbale Kommunikation (z.B. feindseliger Blick, aufgeblasene Brust, inadäquates Distanzverhalten und Beschimpfungen oder deren Andeutung. Die Teilnehmer können üben, auf diese Gewaltauslöser friedfertig zu reagieren.

Rahmenbedingungen

Voraussetzung ist die Interventionserlaubnis durch die Teilnehmer: Sie müssen ihr Einverständnis für die Konfrontation auf dem Heissen Stuhl geben.

Mit Jugendlichen unter 15 Jahren kann der *Heisse Stuhl* nicht mit starken Provokationen durchgeführt werden, die bis an die Schmerzgrenze gehen. Wir benutzen eine spielerische Variante, bei der die Art der Provokationen vorher vereinbart werden und etwas milder sind. Dies kann auf das Aussehen/Herkunft bezogen sein („du fatter Sack“, „Dreckalbaner“, „Neger“), auf sexuelle Schimpfwörter („schwule Sau“, „Arschficker“) oder auf familiäre

Beschimpfungen („deine Mutter ist eine Nutte“). Ziel ist es, auf diese Provokationen anders als mit Gewalt reagieren zu lernen.

Mit Kindern sollte diese Methode nicht angewendet werden.

Anleitung und Durchführung

Ein Stuhl wird in die Mitte gestellt und als „heisser Stuhl“ bezeichnet.

„Ihr seid Grossmeister im Provozieren. Es fällt euch leicht, bei einem anderen eine empfindliche Stelle zu treffen. Jetzt wollen wir den Spiess einmal umkehren: Wer von euch wagt es, sich auf den heissen Stuhl zu setzen. Wir werden dann versuchen, diesen an seinen empfindlichen Stellen zu treffen. Ziel ist es, auf dem heissen Stuhl friedfertig und gelassen zu bleiben. Wer das während 3 Minuten schafft, ist ein Sieger.“

Variante: Schimpfwörter-Wettkampf

Eine weitere spielerische Variante ist der Beschimpfungswettkampf:

Es werden Wettkampf-Paare gebildet. Die Paare haben nun 5' Zeit, sich Beschimpfungen für die anderen auszudenken. Darauf werden zwei heisse Stühle aufgestellt. Es nimmt jeweils eine Partei darauf Platz. Diese müssen während 2' die Beschimpfungen der anderen anhören, ohne dabei aggressiv zu reagieren. Bei diesem Win-Win-Spiel können alle gewinnen: sowohl die guten Beschimpfer wie die gelassenen Opfer (und beide erhalten beispielsweise eine Schokolade als Belohnung).

Je nach Gruppendynamik kann dieser Wettkampf auch so durchgeführt werden, dass die ganze Gruppe abwechseln je eine Person beschimpft. Im Gegensatz zum Heissen Stuhl geht es bei dieser Variante aber nicht um ein provokatives Rollentraining; vielmehr steht das Thema *Schimpfwörter* im Vordergrund. Die Jugendlichen setzen sich mit der Frage auseinander: Was ist verletzend an Beschimpfungen?

Warme Dusche

Ein Grundprinzip der Trainingsgruppe ist es, positive bedürfnisbefriedigende Erfahrungen zu vermitteln. In Gruppen mit aggressiven Jugendlichen wird untereinander viel provoziert und abgewertet. Ein Schwerpunkt ist daher auf positive gegenseitige Rückmeldungen zu setzen: „Was finde ich an dir gut?“

Lehrziel

In dieser Übung können die Jugendlichen erleben, dass das Senden und Empfangen von positiven Rückmeldungen zu Wohlbefinden führt.

Bezug zum Thema Gewalt

Das problematische Verhalten aggressiver Jugendlicher bewirkt, dass die von Gleichaltrigen oft abgelehnt werden und wenige entspannte Beziehungen haben. Dies führt langfristig zu massiv auffälligen Gleichaltrigenbeziehungen, wodurch langfristig ein gestörtes Sozialverhalten stabilisiert wird, das auf negativen Rückmeldungen beruht.

Rahmenbedingungen

Diese Übung kann im Anschluss an eine Übung wie *Achillesferse*, *heisser Stuhl*, *Schimpfwörter* eingesetzt werden. Die Rückmeldungen können der Reihe nach gegeben werden (A zu B, B zu C.....F zu A) oder es kann ein ‚warmer Stuhl‘ installiert werden. Die Leitung muss darauf achten, dass die Rückmeldungen keine negativen Botschaften enthalten. Im Zweifelsfall sofort eingreifen und nachfragen. Ebenso werden nicht authentische erscheinende Rückmeldungen nicht zugelassen.

Anleitung und Durchführung

„Es fällt uns komischerweise, positive Rückmeldungen zu geben. Viel einfacher ist es, jemandem zu sagen, was der andere nicht gut kann und was wir an ihm nicht mögen. Auch hier in dieser Gruppe fallen viel öfter Ausdrücke wie ‚du bist daneben, hör auf mit diesem Blödsinn, du bist blöd, ...‘. Wir wollen jetzt zur Abwechslung mal nur das Gute betonen, so eine Art warme Dusche geben. Die Grundaussage ist: „Du kannst gut.../ Du bist gut in..../Gut finde ich an dir, dass... / Mir gefällt an dir, dass...“.

Variante: Video-Werbespot

Zu einer doppelten warmen Dusche kommt es, wenn diese als Rollenspiel *Werbespot* inszeniert werden. Abwechslungsweise spielt jeder Teilnehmer die Rolle des TV-Moderators, der Duschperson und des Kameramannes: Teilnehmer A stellt B in positiven Worten vor und holt auch in kurzen Interviews („was kannst du Positives über B sagen?“) Rückmeldungen von anderen Teilnehmern. Das ganze wird von C aufgenommen. Dann werden die Rollen gewechselt, bis alle mal eine warme Dusche erhalten haben.

Meine Stärken

Selbsteinschätzung ist ein schwieriges Fach. Noch schwieriger ist die positive Selbsteinschätzung: entweder gelingt sie uns gar nicht, oder sie ist völlig abgehoben. „70% der Jugendlichen halten ihre Führungsqualitäten für überdurchschnittlich und nur 2% für unterdurchschnittlich. Alle von einer Million befragten Jugendlichen hielten ihre Fähigkeit, mit anderen Jugendlichen klar zu kommen, für überdurchschnittlich, 60% hielten sich in dieser Hinsicht für die besten 10%, und 25% glaubten sich unter den besten 1%. Wer meint, nur die aufgeplusterten Egos junger Menschen brächten derart grobe Verzerrung der Wahrnehmung

von sich selbst im Vergleich zu anderen zustande, der irrt: 94% aller Professoren halten sich für besser als der Durchschnitt ihrer Kollegen.“(Spitzer 2004, S. 144)

Ach ich halte mich für einen der besten Psychologen. Daher schreibe ich ja auch dieses Buch. Und ein deutscher Verlag, der sich zu den Bedeutensten zählt, hat mir ermöglicht, diese Fehleinschätzung aufrechtzuerhalten, indem er mein Manuskript akzeptiert und mein unschätzbar wertvolles Wissen und Können veröffentlicht.

Ebenso denken die allermeisten Gewaltanwender: sie sind alle überdurchschnittlich ‚clever und cool‘ und sie wenden Gewalt nur an, wenn es objektiv gesehen wirklich notwendig ist. Wie Spitzer feststellt, gibt es ein Vorurteil dahingehend, dass man selbst besser und glücklicher ist als die anderen. Dieses Vorurteil macht das Leben einfacher und befähigt uns, alltägliche Widrigkeiten mit einer gewissen Gelassenheit anzugehen.

Dennoch ist es nützlich, ab und zu einen Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung vorzunehmen.

Lehrziel

Die aggressiv-antisoziale Störung ist oft dermassen ‚störend‘, dass der Jugendliche mit seinen Stärken und Ressourcen gar nicht mehr wahrgenommen werden kann. Auch richtet er seine Aufmerksamkeit oftmals auf die negativen Eigenschaften anderer Personen. Mit dieser Übung sollen positive Eigenschaften von Gruppenteilnehmern benannt werden, die im Gruppensetting normalerweise zu wenig Beachtung erhalten. Es ist in diesem Sinne eine Wahrnehmungsschulung.

Bezug zum Thema Gewalt

Petermann (2001) weist darauf hin, dass aggressive Jugendliche dazu neigen, ihre eigenen Kompetenzen zu überschätzen und dass die Höhe der Selbstüberschätzung offensichtlich mit der Ausprägung der Aggression zusammenhängt. Besonders problematisch wird es, wenn diese Selbstüberschätzung noch gesteigert werden muss, weil Schulversagen, Schuldzuweisungen in der Familie und Ablehnung durch Gleichaltrige dazukommt. Die Selbstüberschätzung hat eine schützende Funktion: wo positive Erfahrungen eher selten sind, muss sich jeder selber Streicheleinheiten verteilen.

Rahmenbedingungen

Diese Übung kann erst durchgeführt werden, wenn sich die Teilnehmer bereits aus einigen Sitzungen kennen und ein gewisses Vertrauensverhältnis in der Trainingsgruppen entstanden ist.

Anleitung und Durchführung

„Die meisten Autofahrer halten sich für überdurchschnittlich gut: sie denken, sie fahren besser und verantwortungsbewusster als die meisten anderen. Die meisten Lehrer halten sich für überdurchschnittlich kompetent und die meisten Fussballer sehen bei sich nur Stärken und bei den Mitspielern die Schwächen.

Wir können versuchen, einen Vergleich zu machen zwischen meiner eigenen Einschätzung und der Fremdeinschätzung meiner Stärken. Die Ausgangsfrage ist: Was kann ich gut?“

Nach dieser Einleitung werden zwei Gruppen gebildet, die getrennt voneinander im Raum arbeiten. Jede Gruppe diskutiert und definiert mehrere Stärken der einzelnen Personen aus der anderen Gruppe. Anschliessend kommen die Gruppen wieder zusammen und es wird im Plenum ausgetauscht. Eine Person beginnt mit der Selbsteinschätzung zu einer Stärke („Ich kann gut....“). Daraufhin geben die Gruppenmitglieder ihre Fremdeinschätzung, so wie dies in der Arbeitsgruppe besprochen wurde. Der Reihe nach erhält jeder Teilnehmer auf diese Art Rückmeldungen zu seinen Stärken.

Videoaufnahme der Gruppensitzung

Sich selber in einer Gruppensituation im Video sehen ist für viele Jugendliche unangenehm und faszinierend zugleich. Die Distanzierung durch die Aufnahme ermöglicht es, das eigene Verhalten zu beobachten und eigene provokative Anteile zu erkennen.

Lehrziel

Die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle fördern.

Bezug zum Thema Gewalt

Aggressive Kinder und Jugendliche richten ihre Aufmerksamkeit im Alltag gezielt auf mögliche feindliche Zeichen in ihrer Umgebung. Sie interpretieren oft das Verhalten von anderen Personen als aggressiv und reagieren sehr schnell und empfindlich darauf. Dieses Muster der Wahrnehmungsorganisation ist darauf ausgerichtet, präventiv eingreifen zu können. In immer kürzerer Zeit (weil die Umgebung bedrohlich erscheint) müssen Informationen gesammelt und verarbeitet werden. Es kommt zu einer „Flucht nach vorne“: Droh- und Imponierverhalten sind aktiviert. Diese Wechselwirkungen einer Person mit ihrer Umgebung führt zu einem Teufelskreis: A meint, dass B sich auf eine gewaltsame Auseinandersetzung vorbereitet, daher rüstet A auf – jetzt sieht B das bedrohliche Verhalten von A und will zumindest gleichziehen und zeigt eine intensive Reaktion – A sieht dies, fühlt sich im Gefühl der Bedrohung bestätigt und reagiert heftig – usw.

Dass sie oft an solchen Eskalationsprozessen beteiligt sind, ist den Betroffenen nicht klar. Im Gegenteil: sie gehen meistens von der Annahme aus, grundlos provoziert worden zu sein. Mit dem Einsatz von Videoaufnahmen kann eine Selbstbeobachtung in Konfliktsituationen ermöglicht werden.

Rahmenbedingungen

In der Regel steht die Kamera in einer Ecke auf einem Stativ und wird zu Sitzungsbeginn eingeschaltet. Eine weitere Möglichkeit ist, die Teilnehmer Abwechslungsweise hinter die Kamera zu stellen und ihnen die Verantwortung für die Aufnahme zu geben.

Anleitung und Durchführung

„Die heutige Sitzung werde ich auf Video festhalten. Die Aufnahme dient uns Leitenden: wir können zwischendurch eine Sitzung zusammen analysieren und uns Verbesserungsvorschlä-

ge des Trainings überlegen. Wenn ihr wollt, können wir auch einmal ein Band visionieren hier im Training.“

Motivationsskala

Es ist das natürlichste der Welt, dass in einer Lerngruppe nicht alle dieselbe Motivation haben (auch wenn wir sogenannte gesunde Erwachsene immer so tun, als wären wir hochmotiviert). In dieser Übung können die Teilnehmenden deklarieren, wie hoch ihre persönliche Lernmotivation ist und welche persönlichen Lehrziel sie verfolgen.

Lehrziel

Die Teilnehmer können eigene Interessen und Zielsetzungen in der Lerngruppe einbringen. Sie erfahren damit, dass sie selbst bei der Gestaltung des Lernprozesses mitwirken können.

Bezug zum Thema Gewalt

Die Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit durch Gewaltanwendung ist bei unserer Zielgruppe von grosser Bedeutung. So haben sie oftmals bereits die Erfahrung machen können, dass sie wirksam Lernprozesse unterbrechen und gar verhindern können. Mit der Übung Motivationsskala können sie erfahren, dass es auch andere Mittel gibt, auf einen Lernprozess einzuwirken.

Rahmenbedingungen

Aus der Sicht der Gruppendynamik ist jeder Konflikt in der Gruppe Ausdruck eines Gruppenprozesses – und in diesem Gruppenprozess spiegeln sich die Konflikte der einzelnen Teilnehmer. Das Vorhandensein von Gruppenkonflikten sind für die Entwicklung einer arbeitsfähigen Gruppe von grosser Bedeutung. Das Vorhandensein von Gruppenkonflikten wird als Indikator für eine lernende Gruppe gesehen. Es ist also falsch, Gruppenkonflikte zu unterdrücken; sie sollen als zum Lernprozess zugehörig angesehen und bearbeitet werden.

Anleitung und Durchführung

„Bitte steht alle auf und stellt euch auf einer imaginären Linie auf, von hier bis da (läuft von einem Ende des Raumes zum anderen). Hier stehen bedeutet: ‚Ich will hier nur die Zeit absitzen, will gar nichts lernen bezüglich Gewaltlosigkeit‘. Und da stehen bedeutet: ‚Ich will die Zeit hier nutzen um etwas zu lernen bezüglich Gewaltlosigkeit‘. Das ganze ist eine Skala, so wie bei einem Fiebermesser. Wer also beispielsweise hier steht hat ein wenig Lernmotivation, wer hier in der Mitte steht, der würde sich auf einen Lernprozess einlassen, wenn die anderen ihn mitziehen. Und hier oben ist die Temperatur hoch: die wollen etwas.“

Die Teilnehmer können sich jetzt dort, wo sie sind auf den Boden setzen und es beginnt eine Diskussion aus dieser Aufstellung heraus: Welche Konsequenzen ergeben sich für die Lerngruppe? Wie können wir den Lernprozess organisieren, damit die „Unmotivierten“ die „Motivierten“ nicht stören. Was machen die „Unmotivierten“ um die Zeit einigermassen sinnvoll zu verbringen?

In einem nächsten Schritt können Arbeitsangebote an die „Motivierten“ gemacht werden.

Gewalt vermeiden

Die TN beantworten Fragen zum Themenbereich: Wie ist es mir in einer real erlebten Situation gelungen, eine Gewalteskalation zu vermeiden?

Lehrziel

Eigene Ressourcen zur Konfliktbewältigung erkennen und weiterentwickeln.

Bezug zum Thema Gewalt

Handlungsstrategien zur Deeskalation in konflikthaften Situationen entwickeln.

Rahmenbedingungen

Kann als Fragebogen in Einzelarbeit mit anschliessender Diskussion im Plenum oder als Kleingruppenarbeit durchgeführt werden.

Im Anschluss daran können Rollenspiele durchgeführt werden, in denen die TN zeigen, wie sie in einer konkreten Risikosituation eine Gewalteskalation vermeiden konnten.

Anleitung und Durchführung

„Ihr habt sicher Situationen erlebt, in denen das Risiko hoch war, dass andere Personen Gewalt anwenden (nicht direkt gegen euch, sondern gegenüber Drittpersonen oder Sachen) und es schliesslich doch gewaltfrei ausging. Wie ist es dazu gekommen, dass keine Gewalt angewendet wurde? Habt ihr etwas dazu beigetragen? Bitte füllt jetzt diesen Fragebogen aus, einzeln. Wir werden anschliessend diskutieren, was man tun kann, wenn ein Streit zu eskalieren droht.“

Fragebogen: Gewalt vermeiden

Erinnere dich an eine Situation: ein Streit ist entstanden, vielleicht warst du auch beteiligt oder nur Zuschauer, - was ist passiert?

.....
.....
.....

Wie ist es dazu gekommen, dass der Streit friedlich gelöst wurde? Hast du oder jemand anders etwas spezielles unternommen?

.....
.....
.....
Meinst du, es gibt bestimmte Techniken/Strategien, wie Gewalt vermieden werden kann? Was machst du, wenn du einen Streit schlichten willst?
.....
.....
.....

Smarties-Auktion

Bei diesem Spiel kann eine Konfektion *Smarties* ersteigert werden. Ersteigert wird mit *Smarties*, die die TN zu Beginn geschenkt erhalten. Das Spiel läuft nach den bei Versteigerungen üblichen Regeln ab, mit einer Ausnahme: nicht nur der letzte Bieter muss bezahlen, sondern auch der Vorletzte. Wer am höchsten bietet (z.B. 7 *Smarties*), zahlt was er geboten hat und erhält die Konfektion *Smarties*. Der Spieler hingegen, der das vorletzte Gebot gemacht hat, zahlt, was er geboten hat, aber bekommt nichts.

Lehrziel

- Erfahren, dass durch eine gemeinsame Strategie ein gemeinsamer Gewinn erzielt werden kann
- die Kooperationsfähigkeit einer Gruppe prüfen
- die eigene Rolle in der Gruppe erkennen.

Bezug zum Thema Gewalt

Diese Übung ist in der Spieltheorie als *Dollar-Auktion* bekannt (Mérö, 2000): Ein Dollar kann ersteigert werden – wenn die Auktion in Gang kommt, wird in der Regel der Dollar für wesentlich mehr ersteigert als er Wert hat. Diese Eskalation der Angebote entsteht, weil offensichtlich der vorletzte Bieter nicht verlieren will, und immer mehr investiert. Unzählige Situationen im Alltag laufen nach diesem Prinzip ab: wir betreiben einen Aufwand um etwas zu erlangen – können wir das Ziel nicht erreichen, investieren wir noch mehr und noch mehr. Schliesslich wollen wir vor allem nicht verlieren; der Gewinn wird bedeutungslos.

Rahmenbedingungen

In einem pädagogischen Setting kann das Spiel nicht mit Geld durchgeführt werden. Daher werden zu Beginn *Smarties* verteilt. Eine Konfektion enthält ca. 30 Stück. Diese können zum Bieten eingesetzt werden.

Je nachdem wie sich die Auktion entwickelt – in gegenseitiger Eskalation der Angebote oder kooperativ mit Absprachen und Aufteilung des Gewinnes – können in der Auswertung Parallelen zu Alltagssituationen gezogen werden.

Anleitung und Durchführung

„Wir machen jetzt ein Auktionsspiel mit Smarties. Ihr bekommt als Geschenk eine kleine Konfektion Smarties; es hat ca. 30 Stück drin. Aber bitte jetzt nicht essen, wir brauchen sie für das Spiel. Das Spiel besteht darin, dass es noch eine einzige Konfektion Smarties gibt, die ersteigert werden kann. Geboten wird mit einzelnen Smarties und der Meistbietende kann die zusätzliche Konfektion kaufen. Aber das Besondere an dieser Auktion ist, dass auch der vorletzte Bieter bezahlen muss und einen Preis bekommt er nicht. Gibt es noch Fragen?“ Es ist möglich, dass sich die Jugendlichen absprechen und nur ein Gebot machen (ein Smarties). Dieser erhält die Konfektion und interessant ist, ob und wie er diese dann aufteilt. Wenn aber die Auktion wirklich in Gang kommt, soll die Leitung den Ablauf gut beobachten, um in der Auswertung Rückmeldungen geben zu können.

In den Tagesnachrichten erfahren die Jugendlichen, dass Gewalt zu einer wirksamen Lösung von Konflikten führt. Weiter erfahren sie auch, dass militärische Präventivschläge mit hunderttausenden von Toten notwendig sind, um abzuklären, ob der andere Staat eine feindliche Absicht und Massenvernichtungswaffen hat.

„Die Statistik der Gewalt im Fernsehen ist (nach einer Untersuchung von 2500 Stunden Fernsehen in Washington) die folgende: In ganzen 4% der Gewaltszenen werden gewaltfreie Konfliktlösungsmöglichkeiten angesprochen, in über 50% tut die Gewalt nicht weh, und in über 70% kommt der Gewalttäter ungeschoren davon.“ (Spitzer 2004)

In einem Anti-Gewalt-Training lehren zu wollen, dass mit aggressiv-antisozialem Verhalten keine Konflikte gelöst werden, ist dementsprechend dumm.

Vielmehr sollen Lernfelder eröffnet werden, die bei den Jugendlichen Moralkonflikte und Meinungsverschiedenheiten über die Problemsituation auslösen und zur Entwicklung von eigenen Werten und Denkmodellen führen.

Schere-Stein-Papier

Dieses beliebte Kinderspiel wird von Mörö (2000) ausführlich beschrieben im Zusammenhang mit psychologischen Handlungsstrategien. Er verweist hierbei auf die vom Mathematiker und

Spieltheoretiker John von Neumann entwickelten Begriffe der reinen und gemischten Strategie:

„Wir sagen, dass ein Spieler eine reine Strategie verfolgt, wenn er sein Verhalten auf der Grundlage eines Prinzips festlegt und wenn in einer gegebenen Situation nach diesem Prinzip immer der gleiche Schritt folgt. Wir nennen eine Strategie gemischt, wenn der Spieler zunächst jeder Handlungsmöglichkeit einen Wahrscheinlichkeitswert zuschreibt und dann auf der Grundlage dieser Wahrscheinlichkeiten handelt.“ (S.39)

Ein Fussballspieler der beim Strafstoss den Ball immer nach rechts spielt, verfolgt eine reine Strategie. Hingegen verfolgt der Fussballspieler eine gemischte Strategie, wenn er Vermutungen anstellt über das mögliche Verhalten der Gegenspieler und den Strafstoss dementsprechend verschieden ausführt. Im Spiel Schere, Stein, Papier ist dementsprechend eine reine Strategie, wenn ein Kind immer Schere wählt.

Lehrziel

Die Fähigkeit zur Prüfung des eigenen Handlungserfolges erweitern und das Handlungsreper-toire erweitern.

Bezug zum Thema Gewalt

Aggressive Kinder wählen in Konfliktsituationen eine reine Strategie: Angriff. Dieses antisoziale Verhalten in Form von aggressiven Handlungen ist teilweise erfolgreich. Daher wird die Strategie auch aufrechterhalten. Es ist so, wie wenn ein Fussballspieler beim Strafstoss einmal ein Tor gemacht hat – und jetzt führt er den Strafstoss immer nach diesem Prinzip aus. Die wenigen Versuche, die er in eine andere Richtung gemacht hat waren torlos. Daher wird die ursprüngliche Strategie beibehalten. Aggressive Kinder haben sich sehr früh bestimmte gewalttätige Umgangsformen angeeignet und verwenden diese in den allermeisten Konfliktsituationen.

Rahmenbedingungen

Das Spiel kann als Zweikampf oder auch als Mannschaftsspiel durchgeführt werden. Die Version Mannschaftsspiel ist besonders interessant, da sich die Kinder absprechen müssen. Es empfiehlt sich, das Spiel ohne Kommentar spielen zu lassen. Dann kann eine kurze Unterbrechung mit den Fragen zur Strategie und anschliessend das Spiel wieder aufnehmen. In der Schlussauswertung stellt sich die Frage: Habt ihr im Verlaufe der zweiten Spielphase die Strategie geändert?

Anleitung und Durchführung

Auf Kommando zeigen jeweils zwei Spieler mit ihren Händen eines von drei Dingen: Schere (ausgestreckter Zeige- und Mittelfinger), Stein (Faust) und Papier (offene Hand). Die Schere schneidet das Papier, das Papier wickelt den Stein und der Stein schleift die Schere – deshalb gewinnen immer die erstgenannten Dinge über die zweiten. Wenn beide das gleiche zeigen, ist die Runde unentschieden.

Kurztexte, Märchen

Durch das Vorlesen von Kurztexten kann die Fantasie und Kreativität der Kinder und Jugendlichen angeregt werden. Wichtig ist, dass die Texte Raum für Fantasieren und Interpretieren offen lassen und die *Moral der Geschichte* nicht offensichtlich und plump daherkommt. Das therapeutische an der Geschichte ist nicht der Stoff, der eindeutig beschrieben wird, sondern der Stoff, der das Vorstellungsvermögen anregt. Mills und Crowley (1996) betonen, dass die therapeutische Kraft von Geschichten gerade darin liegt, dass sie sich nicht vollständig analysieren lassen. In guten Geschichten bleibt immer noch eine gewisse nicht fassbare Qualität übrig. Das ist es, was die Wandlungskraft der Geschichte ausmacht und die Zuhörer herausfordert.

Lehrziel

- Eigene Ressourcen aktivieren
- Erweiterung der moralischen Begründungs- und Bewertungsfähigkeit
- Erhöhung der emotionalen Beteiligung an Geschichten und Ereignissen

Bezug zum Thema Gewalt

Die unmittelbare Wunschbefriedigung zugunsten einer späteren, wichtigeren Befriedigung aufschieben können ist schwierig und gelingt den Kindern/Jugendlichen unserer Zielgruppe oft nicht. Diese Fähigkeit des Selbstmanagements kommt in vielen Geschichten vor. Ein weiteres oft vorkommendes Thema ist die subjektiv empfundene Ungerechtigkeit.

Rahmenbedingungen

Die Ankündigung der Texte ist kurz („Ich möchte heute mit einer Geschichte anfangen“) und ich formuliere keine Zielsetzungen. Ich beende die Geschichte ohne Kommentar (also nicht: „seht ihr, wie es einem ergehen kann, wenn...“). Manchmal erkundige mich, ob die Zuhörenden etwas dazu sagen möchten, meistens aber lasse die Geschichte einfach so stehen.

Eine kleine Auswahl an Texten

Die Jugend liebt heutzutage den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor älteren Leuten und schwatzt, wo sie arbeiten soll. Die jungen Leute stehen nicht mehr auf, wenn Ältere das Zimmer betreten. Sie widersprechen ihren Eltern, schwadronieren in der Gesellschaft, verschlingen bei Tisch die Süßspeisen, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer.
(Sokrates, 470 – 399 v. Chr.)

Die Wölfe in mir

Eines Tages kam ein Enkel zu seinem Grossvater und erzählte ihm voller Wut davon, dass ihm durch einen Mitschüler zuvor Unrecht widerfahren war. Der Grossvater antwortete: „Ich möchte dir eine Geschichte erzählen:

Auch ich habe häufig grossen Hass auf diejenigen gehabt, die mir etwas angetan hatten. Aber Hass kostet Kraft; deinen Gegner hingegen verletzt er nicht. Es ist so, als würdest du Gift nehmen und darauf hoffen, dass dein Gegner stirbt. Ich habe immer und immer wieder mit diesen Gefühlen kämpfen müssen.“

Er nickte und fuhr fort: „Es ist als würden zwei Wölfe in mir leben; einer ist gut und tut nichts böses. Er lebt in Einklang mit allem um mich und er greift nicht an, wenn ich nicht wirklich angegriffen wurde. Er kämpft nur, wenn es recht ist, dies zu tun und er kämpft anständig.

Aber der andere Wolf, ach...er ist voller Wut. Die kleinste Sache bringt ihn auf. Er kämpft mit jedem, ständig, ohne jeden Grund. Er ist ausserstande nachzudenken, weil seine Wut und sein Hass so gross sind.

Es ist schwer, mit diesen beiden Wölfen in mir zu leben – denn beide versuchen ständig, meinen Geist zu beherrschen.“

Der Enkel schaut gespannt in seines Grossvaters Augen und fragte: „Welcher von beiden siegt, Grossvater?“

Der Grossvater sagte feierlich: „Der, den ich füttere“.

(Indianergeschichte aus dem Amerikanischen, Autor unbekannt)

Das Märchen vom König und vom Meisterdieb

Es war einmal ein guter König, der hat viele Jahre regiert und Recht gesprochen. Jetzt aber, im hohen Alter, kamen ihm oft Fragen über Gerechtigkeit und Unrecht, über Wahrheit und Lüge. Und in der Nacht erschienen ihm oft in seinen Träumen die verurteilten Diebe und Räuber: sie schrien ihre Unschuld und beklagten sich über die ungerechte Verurteilung.

Der König konnte keine Nacht mehr ruhig schlafen, völlig verunsichert ob diesen Träumen: wenn er nun diesem Dieb zu Unrecht die Hand abgehackt hat? Oder das Räuberpaar unschuldig erhängt wurde?

Eines Tages sprach der König zu seinem Minister: „Sende deine Geheimpolizei aus und lasse mir den berühmtesten Dieb des Landes bringen.“

Als dieser verunsichert aber stolz vor ihm stand, sagte der König: „Du bist der berühmteste Dieb im Land, ein wahrer Meister deines Faches. Aber du musst keine Angst haben, ich will dich nicht bestrafen, ich will von dir lernen. Ich will wissen wie ein Dieb denkt, was er fühlt, was er will. Nur so kann ich ein guter Richter sein. Du musst mir das Handwerk des Diebes beibringen.“

Durch den Körper des Diebes ging eine Bewegung der Entrüstung: „Ich ein Dieb? Wie kommen Eure Hoheit auf diese Idee? Ich bin ein anständiger Kaufmann und Familienvater. Ich habe in meinem Leben nie etwas gestohlen. Ich bin ein grundehrlicher Mensch. Das muss ein Irrtum sein.“

Der König: „Nein, das ist kein Irrtum. Meine Geheimpolizei hat dich gefasst, es ist nutzlos zu lügen. Du sollst mich lehren in der Diebeskunst. Und dafür werde ich dich auch reichlich belohnen. Mehr als du jemals gestohlen hast. Du wirst reich sein, ehrenhaft reich.“

Der Dieb brach in ein verzweifelter Schluchzen aus: „Ich unglücklicher Mensch, alle Götter scheinen sich gegen mich zu verschwören. Meine allerliebste Frau ist schwer erkrankt, mein ältester Sohn wurde Opfer eines tragischen Unfalls, meine Lieblingskatze ist verschwunden, vielleicht entführt, das arme Tierchen – und jetzt werde ich Opfer einer wahnwitzigen Verwechslung – ich bin kein Dieb, ich schwöre es, ich bin kein Dieb.“

Der Minister flüsterte dem König noch einmal ins Ohr, dass eine Verwechslung ausgeschlossen sei: dieser Mann wird schon lange durch die Geheimpolizei beschattet, er sei das Oberhaupt einer richtigen Diebesfamilie. Der König wurde wütend und befahl dem Dieb: „Hör auf mit diesem Theater. Und lass uns jetzt mit der ersten Lektion beginnen.“

Der Dieb: „Ach, wenn ich das nur könnte. Ich wäre ein Idiot, wenn ich nicht den König unterrichten möchte und erst noch reichlich belohnt würde. Aber ich habe nichts, das ich lehren kann. Ich bin kein Dieb.“

Der König war zornig und entliess ihn. Er schimpfte seinen Minister und befahl ihm, am nächsten Tag einen richtigen Dieb zu bringen.

Am Abend aber, als er zu Bett gehen wollte, stellte er fest, dass sein grosser Goldring nicht an seinem Finger war. Sofort liess er den Dieb verhaften und vorführen: „Du lügender mieser Dieb. Du warst der einzige Besucher heute im Palast, du hast mir den Goldring gestohlen. Ich werde dich für dein lügendes, respektloses und diebisches Verhalten ganz schwer bestrafen. Morgen werde ich das Urteil über dich sprechen. Fürchte dich. Wachen, führt ihn in den grausigsten Kerker den wir haben.“

Der Dieb schluchzte und beteuerte mit herzergreifenden Worten seine Unschuld, doch es half nichts, er wurde abgeschleppt.

In der Nacht aber konnte der König wieder nicht einschlafen. Die Bilder der Verurteilten, diese ruhelosen Seelen, erschienen ihm wieder. Und auch an den Dieb, der jetzt im feuchten Kerker sass, musste er immer wieder denken: „Und wenn er doch die Wahrheit sagt und gar kein Dieb ist? Dann habe ich wieder unrecht gehandelt.“

Ruhelos wälzte sich der König im Bett hin und her. Schliesslich stand er auf, er wollte noch einmal mit dem vermeintlichen Dieb sprechen, die Wahrheit erfahren. In seinem königlichen Nachrock und mit einer Kerze in der Hand stieg er in die enge Wendeltreppe in den Kerker hinunter und suchte die Zelle des Diebes. Wie er durch einen langen dunklen Gang lief, hörte er weit hinten eine flehende schluchzende Stimme, es war die des Diebes: „...ich wünsche mir nur noch eines, den Tod. Aber wenn ich an meine armen Kinder denke, und meine liebe tapfere Frau...ich unglücklicher...ich war mein Leben lang immer anständig und hilfsbereit. Aber meine Nachbarn waren neidisch und missgünstig, sie haben mich in Verruf gebracht...ich habe nur einen einzigen Wunsch, dass meine Kinder immer die Erinnerung eines anständigen und fleissigen Vaters haben werden...“ „...und weiter ging das Schluchzen dieses Unglücklichen. Der König war tief berührt und dachte: „Der kann nicht wissen dass ich hier bin und ihm zuhöre, er ist wirklich unschuldig, jetzt weiss ich es, zum guten Glück bin ich gekommen und habe dies mit eigenen Ohren gehört.“

Am nächsten Morgen liess der König ein schönes Frühstücksbuffet richten und eine warme Badewanne mit den feinsten Düften für den Dieb zubereiten. Er liess ihn kommen und entschuldigte sich für die falsche Verdächtigung. Er erzählte ihm, dass er in der Nacht in den Kerker heruntergestiegen sei und alles gehört habe. Jetzt wisse er mit Sicherheit: „Du bist ein anständiger Mensch und kein Dieb. Das war eine furchtbare Verwechslung.“

Der vermeintliche Dieb antwortete: „Eure Majestät ist grosszügig und lernbegierig. Das ist wunderbar. Die erste Lektion haben wir hiermit erfolgreich abgeschlossen. Sie lautet: ein Meisterdieb wird nie, auch bei Todesgefahr nicht, zugeben, dass er ein Dieb ist und immer das Gegenteil glaubwürdig behaupten können. Nur dann ist er auch ein Meisterdieb. Also das war die erste Lektion. Diese ist auch bereits bezahlt, den ich habe den Goldring Eurer Majestät zu einem guten Preis verkaufen können. Wollen wir jetzt gleich den Termin für die zweite Lektion festlegen?“

(Indisches Märchen)

Die Riesen im Parkhaus

Drei Riesen gingen einmal in ein Parkhaus. „Ich gehe ins Parterre“ sagte der erste. „Ich in den ersten Stock“, sagte der zweite. „Ich in den zweiten“, sagte der dritte.

Dann nahm jeder eine schwere Eisenstange, ging in seinen Stock und zertrümmerte alle Autos, die dort abgestellt waren.

Nachher trafen sie sich am Ausgang, gingen zusammen fort und kamen nie wieder.

(Franz Hohler: Grotteske Geschichten, 2003)

Das giftige Geschenk

Es war einmal ein sehr strenger Lehrer. Der Vater eines früheren Schülers schickte ihm als Anerkennung für seine gute Arbeit eine mit Süßigkeiten gefüllte Schachtel.

Der Lehrer wollte die Süßigkeiten alle für sich. Deshalb stellte er die Schachtel in eine Ecke und sprach zu den Schülern: „Ein böser Mensch hat mir diese Süßigkeiten geschickt. Ich nehme an er hat Gift hineingetan und will mich umbringen. Rührt diese Schachtel ja nicht an.“

In der Pause, als der Lehrer ausserhalb des Schulzimmers war, sagte ein Schüler: „Diese Geschichte mit dem Gift ist sicher nicht wahr, er will nur, dass wir davon nichts essen. Deshalb hat er die Geschichte mit dem Gift erfunden. Wir wollen die Süssigkeiten probieren.“

Die anderen Schüler hatten aber Angst vor einer Bestrafung. Da sagte der freche Schüler: „Habt keine Angst, ich übernehme die Verantwortung.“

Als die Schachtel leer war, nahm der freche Schüler vom Pult des Lehrers dessen Sackmesser und zerbrach es. Die anderen Schüler waren besorgt, weil damit der Lehrer wohl noch wütender reagieren würde.

Als der Lehrer in die Klasse zurückkam sah er das zerbrochene Messer und die leere Schachtel. Wütend fragte er: „Wer hat das gemacht?“

Stille herrschte im Raum. Der freche Schüler meldete sich und sagte: „Ich wollte meinen Bleistift mit dem guten Sackmesser spitzen – doch dann ist die Klinge zerbrochen. Aus Angst vor der Strafe wollte ich mich umbringen. Da habe ich an die vergifteten Süssigkeiten gedacht. Deshalb habe ich alle aufgegessen.

Unglücklicherweise bin ich nun doch nicht tot.“

(Peseschkian 2004)

Blind führen

In dieser Partnerübung führt eine Person eine andere Person (welche die Augen geschlossen hält) vorsichtig und aufmerksam durch den Raum. Ohne Worte. Die Person die „blind“ ist braucht dazu ein grosses Mass an Vertrauen in die Führungsperson. Diese hingegen muss achtsam sein für die Wahrnehmungseinschränkungen des „Blinden“ und entsprechend Geschwindigkeit, Richtungswechsel und Hindernisse einplanen.

Lehrziel

- Wahrnehmungsfähigkeit im kinästhetischen und sozialen Bereich
- Verbesserung der Verantwortungsfähigkeit
- Einübung von Kontaktverhalten
- Aufbau von Vertrauen

Bezug zum Thema Gewalt

Das aggressiv-antisoziale Verhalten führt in Schule und Freizeit meist dazu, dass die Kinder und Jugendlichen unserer Zielgruppe Probleme im Umgang mit gleichaltrigen haben. Durch diese Übung kann ein auf spielerische Weise der partnerschaftliche Kontakt gefördert werden. Besondere Schwierigkeiten sind zu erwarten in der Übernahme der Blinden-Rolle: für diese Jugendlichen ist das Spielen einer Bedürftigen-Rolle nicht einfach, da es dem in der Gleichaltrigengruppe oft zur Schau gestellten Droh- und Imponierverhalten widerspricht.

Rahmenbedingungen

Ein grosser freier Gruppenraum, der einige Hindernisse haben darf (Tische und Stühle). Ausdrücklich auf Verletzungsgefahr hinweisen. Die Leiter müssen bei schlechter Führung die Übung sofort unterbrechen.

Anleitung und Durchführung

„Verantwortung für andere Personen wahrnehmen ist gar nicht so einfach, wie wir uns das vorstellen. In dieser Übung wollen wir ausprobieren, ob uns das während zwei Minuten gelingt.

Der Leiter führt die Übung mit einem Teilnehmer vor: „Angenommen ich bin blind – ich schliesse die Augen – und du musst mich führen. Willst du das mal ausprobieren? Bitte vorsichtig.“ Danach werden Paare gebildet und die Übung wird während zwei Minuten durchgeführt. Anschliessend Wechsel der Rollen zwischen Führer und Geführtem.

In der Auswertungsrunde zwei Grundfragen:

- Wie habt ihr euch gefühlt als „Blinde“?
- War es schwierig zu führen?

Sich fallen lassen

Ein Teilnehmer stellt sich vor einen Halbkreis und lässt sich in diesen nach hinten fallen – dabei wird er von den im Halbkreis stehenden anderen Teilnehmern gehalten und sanft wieder in die aufrechte Haltung gebracht.

Lehrziel

- Fähigkeit zur Entspannung
- Förderung der Körperwahrnehmung
- Aufbau von Vertrauen
- Verbesserung der Verantwortungsfähigkeit

Bezug zum Thema Gewalt

Die Jugendlichen unserer Zielgruppe sind im Kontakt mit Gleichaltrigen vielfach in einer Daueranspannung. Dieses Bedürfnis nach dauernder Kontrolle ist wohl die Folge von schlechten Erfahrungen und diversen Lebensbelastungen. Mit dieser Übung kann geübt werden, einen kurzen Moment lang die Kontrolle abzugeben und sich zu entspannen. Wenn dies gelingt, gibt dies ein Glücksgefühl – in der Auswertungsrunde wird oft zurückgemeldet, dass dies ein tolles Gefühl ist.

Rahmenbedingungen

Die Leitung muss zu Beginn sicherlich auch im Halbkreis stehen, um gefährlichen Unachtsamkeiten und Spässen zuvorzukommen. Zeigt sich die Gruppe verantwortungsfähig, kann die Leitung sich aus dem Halbkreis etwas zurücknehmen.

Anleitung und Durchführung

„Ich erlebe euch oft angespannt, wachsam, immer auf der Lauer. Wichtig ist es, ab und zu auch abschalten und auf die anderen vertrauen können. Das kann man üben mit einem einfachen Training: Sich fallen lassen.“ Darauf lässt der Leiter einen Halbkreis stellen und fragt, wer es wagt, sich langsam nach hinten fallen zu lassen. Abwechslungsweise können die Teilnehmer dies mehrmals machen, wobei absolut kein Zwang besteht.

Training der Achtsamkeit

Sinn und Zweck der Aufmerksamkeit ist es, unser Gehirn arbeitsfähig zu machen und zu erhalten. Die Aufmerksamkeit hat einen ganz entscheidenden Einfluss, wie wir eine Situation bewerten und erleben. Die Aufmerksamkeit kann trainiert werden. Eine relativ einfache Methode ist die Praxis der Achtsamkeit nach J.Kabat-Zinn (1999):

Achtsamkeit ist die andere wesentliche Richtung der Meditationpraxis, auch bekannt als vipassana oder Einsichts-Meditation. In der Übung von Achtsamkeit macht man anfangs Gebrauch von einer eingerichteten Aufmerksamkeit, um Ruhe und Beständigkeit zu kultivieren, doch anschliessend geht man darüber hinaus, indem man die Objekte der Beobachtung erweitert, sowie ein Element des Erforschens einbringt. Wenn Gedanken oder Gefühle entstehen, ignoriert man sie nicht, noch unterdrückt man sie, noch analysiert oder beurteilt man ihren Inhalt. Stattdessen betrachtet man sie, absichtlich und so gut man kann, ohne sie zu bewerten, wie sie von Moment zu Moment als Ereignisse im Feld des Gewahrseins entstehen. Indem die Gedanken und Gefühle aus einem gewissen Abstand heraus betrachtet werden, kann klarer erkannt werden, was tatsächlich im Geiste abläuft.

Achtsamkeit wird in zwei Weisen geübt, die beide notwendig sind, um sie in unser Leben zu integrieren. Die erste ist die formelle Meditation, in der spezifische Methoden angewendet werden, die uns dabei helfen, über eine bestimmte Zeitspanne hinweg wach und achtsam im Augenblick zu bleiben. Der andere Bereich ist die formlose Praxis im Alltag. In ihr geht es darum, uns einfach daran zu erinnern, während der alltäglichen Aktivitäten gegenwärtig zu sein und von Zeit zu Zeit „nachzuschauen“, ob wir in der Tat achtsam sind. (S.11-15)

Lehrziel

Die Aufmerksamkeit ist von ganz entscheidender Bedeutung bei der Wahrnehmung und dem Erleben von Belastungen. Die Fähigkeit des Menschen, mit Hilfe seiner Aufmerksamkeit bestimmte Bereiche seiner Lebenswelt in den Mittelpunkt seines Bewusstseins zu stellen und andere Bereiche nur am Rand wahrzunehmen oder gar nicht zu beachten, ist eine höchst nützliche und wertvolle Eigenschaft. So können wir uns beispielsweise beim Autofahren uns auf den Verkehr konzentrieren. Was am Strassenrand vor sich geht, kommt gar nicht richtig in unser Bewusstsein. Doch wenn wir am Strassenrand einen runden Gegenstand sehen, der einem Ball ähnlich sieht, richtet sich unsere Aufmerksamkeit sofort auf das Geschehen am Rande („Achtung spielende Kinder“) und passen unser Fahrverhalten entsprechend an.

Unser Gehirn ist ein hochkomplexes Netzwerk, das darauf eingestellt ist, in Gefahrensituationen sofort zu reagieren, beziehungsweise sofort zuzuschlagen. Stuft unser Gehirn eine Situation als gefährlich ein, gibt es zwei Reaktionen: Flucht oder Angriff. Eine ganz zentrale Funktion hat hierbei die Aufmerksamkeit, schliesslich ist es lebenswichtig, dass wir Gefahren (wie aber auch erfreuliche Ereignisse) frühzeitig erkennen.

Unser Gehirn ist immer eingeschaltet, auch wenn wir schlafen. Wir lernen aber, zu unterscheiden zwischen wichtigen und unwichtigen Inputs. Wenn in der Nacht die Hand Ihrer Partnerin sie berührt, werden Sie kaum dies in ihr Bewusstsein aufnehmen. Wenn aber eine fremde Hand Sie berührt, werden Sie wahrscheinlich aufschrecken. Wäre das Gehirn eine einfache Input-Output-Maschine (wie ein Computer), wäre dies nicht möglich. Unser Gehirn nimmt nicht nur Informationen auf und bearbeitet diese, sondern es wartet und sucht nach Informationen und entscheidet darüber, welche bearbeitet werden sollen.

Aufmerksamkeit ist also weit mehr, als nur Inputs aufzunehmen. Aufmerksamkeit bedeutet, ...dass die Wahrnehmungen gefiltert werden (schliesslich wollen wir ja in Ruhe Schlafen), ...dass sie miteinander verglichen und mit bereits vorhandenem Material in Beziehung gebracht werden (Form, Grösse, Temperatur, Hautbeschaffenheit, Bewegung und Druck der Hand sind bekannt und entsprechen jener der Partnerin) ...und dass ihnen eine emotionale Bedeutung beigemessen wird (sie geniessen unbewusst die zärtliche Berührung, lassen sich nicht wecken, sind dafür aber am Morgen gutgelaunt und liebevoll).

Lehrziel des Achtsamkeitstrainings ist, die eigene Achtsamkeit immer wieder neu zu regulieren: wie ein Feinschmecker, der seine Aufmerksamkeit nicht nur auf eine bestimmte Qualität lenkt, sondern sich ständig neue Wahrnehmungen öffnet.

Bezug zum Thema Gewalt

Wie eine Zecke aus den Dingen ihrer Umgebung nur die Buttersäure herauslöst oder ein Feinschmecker aus dem Kuchen nur die Rosinen heraussucht, so sichten wiederholt gewalttätige Jugendliche den Scheinwerfer ihrer Aufmerksamkeit auf Dinge, die einen konfliktträchtigen Charakter haben. Durch das Training der Achtsamkeit kann die Wahrnehmungsfähigkeit verbessert werden.

Rahmenbedingungen

Wir empfehlen den Jugendlichen, diese Übung als Sitzmeditation zu machen. Meistens liegen sie aber, da es ihnen schwer fällt, längere Zeit auf einem Stuhl ruhig zu sitzen.
Dauer: ca. 15 Minuten.

Anleitung und Durchführung

„Ein wichtiger Teil des Anti-Gewalt-Trainings ist die Entspannung. Entspannung ist in einem gewissen Sinne das Gegenteil von Gewalt. Ruhig und entspannt sein fällt uns aber oft schwer: wir sind dauernd in Aktion, wachsam, sprungbereit. Wir erlauben uns für eine Zeit von ca. 15 Minuten den Zustand des ständigen Tuns beiseite zu lassen und versuchen in einen Zustand des Nicht-Tuns, des einfachen Daseins zu gelangen.“

Setzt euch an einen Ort in diesem Raum, wo ihr euch wohl fühlt, wo euer Körper zur Ruhe kommen kann. Ihr könnt auf dem Stuhl sitzen bleiben, auf den Boden sitzen, an die Wand lehnen oder im Sitzen den Kopf einfach nach vorne fallen lassen oder irgendeine andere für euch bequeme Haltung einnehmen.

Für diese Zeit gibt es nichts, was wir erreichen oder leisten müssten.

Die Augen können wir offen lassen oder schliessen, ganz einfach geschehen lassen. Wenn die Augen offen bleiben, dann betrachten sie nichts besonderes, einfach den Blick ruhen lassen, die Augen sollen möglichst ruhen. Die Schultern sind gelöst, alle unnötigen Anspannungen aus den Schultern fliessen lassen.

Wir spüren die Kontaktpunkte mit dem Stuhl - die Kontaktpunkte mit dem Boden. Wir spüren den Kontakt der Hände, entweder miteinander oder mit den Oberschenkeln, den Knien. Der Körper kommt mehr und mehr zur Ruhe.

Allmählich nun richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Bewegung des Atmens. Das Ein- und Ausströmen der Atmung, die ganz alleine geschieht und an der wir nichts verändern müssen, die wir einfach nur wahrnehmen, so wie sie ist.

Nur den Atem spüren wie er in den Körper ein- und wieder ausströmt. Wenn wir bemerken, dass unsere Aufmerksamkeit sich immer wieder in Gedanken, Tagträumen und Bildern verliert, dann lassen wir das einfach zu. Und führen langsam die Aufmerksamkeit wieder zur Atmung zurück.

Vielleicht stören uns auch Körperempfindungen oder innerliche Unruhe, die zeitweise auch sehr intensiv sein können. Wir beachten alle Empfindungen, ob angenehm oder unangenehm, mit Ruhe. Wir versuchen nicht darauf zu reagieren, aber wir können auch die Haltung verändern.

Aufmerksam sein für die Erfahrung des gegenwärtigen Augenblicks, nichts erwarten, nichts erreichen wollen, ganz einfach nur da sein, wach in jedem Augenblick.

Und immer wieder die Aufmerksamkeit auf die Atmung lenken und unseren Körper als Ganzes, wie die Atemluft aus dem Körper ein- und ausströmt.

Wir können jetzt auch besonders auf Geräusche achten. Vielleicht Geräusche aus der Umgebung oder Geräusche aus dem Inneren des Körpers. Wir brauchen die Geräusche nicht zu benennen, ganz einfach nur Hören, ohne zu beurteilen ob wir das was wir hören mögen oder nicht. Wir brauchen nichts zu tun um zu hören, da sein.

Und wenn wir merken, dass wir unruhig werden, bringen wir Aufmerksamkeit ganz sanft wieder zurück zur Atmung.

Wir können uns auch des Denkens bewusst werden. Der Gedanken die durch den Geist ziehen. Statt den einzelnen Gedanken nachzugehen oder sich in ihren Inhalt zu verwickeln, beobachten wir ganz einfach das auftauchen und Verschwinden der Gedanken und Bilder.

Und immer wieder mit der Aufmerksamkeit zur Atmung zurückkehren. Ruhig sitzend. Nichts suchend. Einfach nur da sein.

Langsam richten wir die Aufmerksamkeit wieder auf das Hier-und-Jetzt in diesem Moment, in diesem Raum, mit diesen Menschen. Wir bewegen und strecken uns, öffnen die Augen. Wir können aufstehe, lachen, herumgehen, anschauen – langsam sind wir wieder im gewöhnlichen Zustand des Tuns.

Und mich würde es jetzt interessieren, wie es euch ergangen ist bei dieser Entspannungsübung. Fühlt ihr euch wohl? Mag jemand etwas sagen?“

(Vereinfachte Kurzversion der Sitzmeditation nach J.Kabat-Zinn)

Variante

Die Sitzmeditation führen wir oft auch als Kurzmeditation von 2 Minuten durch, beispielsweise in der Schlussrunde oder als Unterbrechung beim freien Gruppenspiel, um die Fähigkeit zur Erregungsregulation zu verbessern.

Schokoladen-Sitzmeditation

Die Schokoladen-Meditation ist eine einfache Einstiegsübung, um das Training der Achtsamkeit in der obenstehenden, recht anspruchsvollen Version durchführen zu können. Die Teilnehmer erhalten in der Anfangsrunde ein kleines Stück Schokolade und werden aufgefordert, diese langsam zu genießen und die Aufmerksamkeit während ca. einer Minute ganz auf den Genuss zu lenken.

Lehrziel

- Die Aufmerksamkeit auf den Genuss richten können.
- Verbesserung der Selbstbeobachtung und Impulskontrolle.
- Nebeneffekt: die Einstellung zum Training positiv verändern.

Bezug zum Thema Gewalt

Wir können davon ausgehen, dass stark verhaltensauffällige aggressive Kinder und Jugendliche, die in das Anti-Gewalt-Training zugewiesen werden, mit einer ängstlich-abwehrenden Haltung kommen. Sie sind verunsichert, wissen nicht was auf sie zukommt und befürchten erneut gemassregelt zu werden. In diesem Erregungszustand sind sie gar nicht fähig, an Trainingsaktivitäten teilzunehmen. Sie müssen sich erst mal beruhigen und Körper und Sinne aufnahmefähig machen. Die Schokoladen-Meditation ist eine Art Streicheleinheit. Wir gehen damit ein wenig auf die somatischen Bedürfnisse der Kinder/Jugendlichen ein, indem wir etwas Süßes geben und sie auffordern, dies möglichst zu genießen.

Rahmenbedingungen

Material: Mini-Schokoladen.

Wir machen diese Genussübung in unregelmässigen Abständen. Nie in der ersten Sitzung, um nicht falsche Erwartungen zu wecken. In der Regel zu Beginn und als Abschluss der Sitzung.

Immer wieder stören einzelne Teilnehmer diese Meditation mit lautem Schmatzen, herumwerfen der Schokolade oder des Papiers, obszönen Kommentaren etc. Wir versuchen in diesen Momenten unsere eigene Aufmerksamkeit und die der Gruppe auf den Genuss zu richten und nicht auf die Machtinteraktion mit dem störenden Teilnehmer einzusteigen.

Anleitung und Durchführung

„Zur Einstimmung schlagen wir eine kurze Meditation vor: jeder erhält ein kleines Stück Schokolade. Eure Aufgabe ist es, diese Schokolade langsam im Munde schmelzen und vergehen zu lassen und dies zu geniessen. Wir nehmen uns eine Minute Zeit für diesen Genuss.“

Eiswassertest

„Wenn wir Schmerzen haben, sind das oft so starke Sinnesempfindungen, dass es schwerfällt, uns auf etwas anderes als auf die Schmerzen zu konzentrieren. Die ganze Aufmerksamkeit wird auf den Schmerz gelenkt und lässt uns manche Dinge in unserer Umwelt gar nicht mehr wahrnehmen. Wenn der Schmerz regiert, so wird das ebenfalls vorhandene Positive gar nicht mehr wahrgenommen. Der Schmerz wird stärker als der Spass, die Freude, der Genuss am Leben. Der ‚Aufmerksamkeitsscheinwerfer‘ ist ‚festgerostet‘, so dass er nur in die eine Richtung, nur auf den Schmerz scheinen kann. Ist dagegen der Scheinwerfer beweglich, so stehen andere, angenehmere Dinge auch einmal ‚im Licht‘ der Aufmerksamkeit.“

Die Wirksamkeit von Ablenkungstechniken ist auch in wissenschaftlichen Experimenten untersucht und bewiesen worden. Freiwillige Versuchspersonen sollten versuchen, ihre Hand so lange wie möglich in Eiswasser zu tauchen. Dies verursacht bei allen Personen einen starken Schmerz, der durch die Unterkühlung ausgelöst wird. Die Personen konnten diesen Schmerz nun ganz verschieden lang aushalten, je nachdem, wie gut sie abgelenkt wurden, bzw. wie gut ihre Aufmerksamkeit auf etwas anderes gelenkt wurde.“ (Basler 1998, S.122)

Lehrziel

Die Teilnehmer sollen erleben, welche Bedeutung der Aufmerksamkeit und der Aufmerksamkeitssteuerung zukommt.

Bezug zum Thema Gewalt

Jugendliche mit aggressiv-antisozialen Verhaltensauffälligkeiten sind häufiger Opfer von körperlicher Misshandlung. Sie haben Techniken entwickelt mit körperlichen Schmerzen umgehen zu können. Diese Techniken können als Ressourcen für die Konfliktbewältigung aktiviert werden.

Rahmenbedingungen

Notwendiges Material: Ein Kübel mit Wasser und Eiswürfeln, Uhr.

Bei dieser Übung machen wir Leitenden auch mit und zeigen, dass wir das nicht gut können. Es gibt Jugendliche, die über die Schmerzgrenze hinausgehen, ihre und Selbstverletzung in Kauf nehmen: da nehmen wir ihre Hand aus dem Eiswasser.

Anleitung und Durchführung

„Es gibt Menschen, die in jahrelanger Übung gelernt haben, die Schmerzen nicht zu beachten. Beispielsweise ein Fakir, der sich auf ein Nagelbett legt: er kann seinen Schmerz dadurch kontrollieren, dass er sich ganz stark auf etwas anderes konzentriert. Die Fähigkeit des Menschen, seine Aufmerksamkeit wie ein Scheinwerfer auf bestimmte Dinge zu richten, und andere auszublenden, ist in vielen Situationen sehr wertvoll. Beispielsweise wenn wir im Sommer im See baden gehen: die einen strecken nur die Fussspitze hinein und finden das Wasser viel zu kalt. Die anderen springen hinein und finden es gar nicht kalt. Ich habe hier einen Kübel Eiswasser. Wir werden jetzt abwechselungsweise versuchen, die Hand möglichst lange ins Eiswasser zu tauchen. Wir machen aber keinen Wettstreit, ich weiss, dass die meisten von euch das sehr gut können. Vielmehr interessiert mich: Wie macht ihr das? Was ist eure Technik? An was denkt ihr?“

Auswertung

In der Auswertung berichten die Teilnehmer wie sie es geschafft haben, ihre Aufmerksamkeit nicht auf den Schmerz zu lenken.

Abschliessender Kommentar: „Die Fähigkeit des Menschen, mit Hilfe seiner auf Aufmerksamkeit aktiv Teile der Umwelt auszuwählen und andere nicht zu beachten, ist eine höchst nützliche Eigenschaft. So können wir uns mit bestimmten Dingen beschäftigen, ohne abgelenkt zu werden. Manchmal kann diese Scheinwerferfunktion der Aufmerksamkeit aber auch ungünstig sein. Das ist dann der Fall, wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf störende und negative Dinge richten und die positiven Teile nicht mehr beachten. Zum Beispiel: wenn wir nur noch die negativen Anteile einer Person sehen und nur darauf warten, dass dieser Mensch wieder etwas negatives macht“.

Fantasiereise

Eine andere Form, die Selbstkontrolle der Aufmerksamkeit zu trainieren ist die Entspannungsübung: Reise in ein Fantasieland. Hierbei wird die Achtsamkeit nicht auf die Atmung gelenkt, sondern auf das innere Bild einer Fantasielandschaft. Die Teilnehmer können dieses Fantasieland mit eigenen Erfahrungen und Wünschen füllen.

Lehrziel

Aktivierung vorhandener Entspannungsressourcen; Kompetenzerweiterung der Selbststeuerung von Erregung und Aufmerksamkeit; Erkennen des umgekehrten Zusammenhanges zwischen Anspannung/Belastung und Wohlbefinden

Bezug zum Thema Gewalt

Aggressiv auffällige Kinder und Jugendliche haben häufig eine hohe Impulsivität und eine Tendenz in ihrer Umwelt negative Reize wahrzunehmen. Negative Bilder scheinen bei ihnen einen grösseren Wirkung zu haben. Mit dieser Übung soll die Wahrnehmungsfähigkeit von schönen Bildern gestärkt werden.

Rahmenbedingungen

Dauer: ca. 10 Minuten.

Anleitung und Durchführung

„Wenn wir wütend sind, fällt es uns schwer, schöne Gedanken zu haben. Alles ist schwarz und schlecht. Es gelingt uns dann überhaupt nicht, etwas zu geniessen, sich an etwas zu erfreuen. Es gibt einfache Techniken, die eigene Fantasie und Kreativität zu aktivieren, um einige Momente der Zufriedenheit zu haben, auch wenn rundherum alles schwierig und unfreundlich erscheint.

Setzt euch an einen Ort in diesem Raum, wo ihr euch wohl fühlt, wo euer Körper zur Ruhe kommen kann. Ihr könnt auf dem Stuhl sitzen bleiben, auf den Boden sitzen, an die Wand lehnen oder im Sitzen den Kopf einfach nach vorne fallen lassen oder irgendeine andere für euch bequeme Haltung einnehmen.

Vielleicht wollt ihr die Augen schliessen oder ihr könnt mit den Augen irgend eine Stelle im Raum fixieren, keine anderen Personen, irgend eine Wand, ein Fenster oder ähnlich. Es ist nicht wichtig was, einfach irgendwie ins Leere schauen. Und wenn euch irgendetwas drückt, wenn es ungemütlich wird, könnt ihr die Sitzhaltung verändern. Einfach gemütlich dasein, ruhig atmen, nichts tun.

Und während wir so da sind, im Nichts-tun, können wir uns vorstellen, dass wir gedanklich zu diesem Raum hier raus gehen, fort von diesem Ort, wir gehen immer weiter und weiter auf einem Weg, der über eine grosse weite Wiese führt. Und auf diesem Weg gehend sehen wir noch weit entfernt ein grosses Tor am. Unser Weg führt auf dieses Tor zu. Wir kommen immer näher und näher und stehen schliesslich vor dem Tor. Das Tor ist weiter unten als der Weg, fünf breite Treppenstufen führen zum Tor hinunter.

Wir können uns jetzt vorstellen, diese Stufen zu nehmen. Die erste Stufe, dann die zweite, die dritte, die vierte und mit der letzten Stufe stehen wir am Tor. Wir können jetzt das Tor öffnen und sehen einen schönen Ort.

Wir können jetzt in diesen Ort eintreten und uns da umsehen, Düfte und Gerüche riechen, die Geräusche hören, den Boden unter den Füßen spüren, vielleicht etwas berühren.

Wir können an diesem schönen Ort weitergehen oder stehen bleiben, sitzen, liegen, ganz wie wir wollen, wieder aufstehen, weitergehen. Einfach so, wie es uns am liebsten ist.

Dieser schöne Ort weckt in uns vielleicht auch bestimmte Gedanken, Erinnerungen, Gefühle. Einfach zulassen, alles was kommt, wenn es angenehm ist und sonst mit den Gedanken weitergehen.

Vielleicht sehen wir auch andere Menschen, Tiere, besondere Pflanzen, spezielle Gegenstände; wir lassen uns von der Neugier leiten, nehmen einfach die Bilder die auftauchen, lassen unserer Fantasie freien Lauf.

Und während wir in der Fantasie an diesem traumhaften Ort sind, bemerken wir vielleicht unterschiedliche Empfindungen in unserem Körper: Kribbeln in den Händen, Wärme oder Kälte, Anspannungen, Magenknurren etc. Das lassen wir einfach alles zu, während wir in unserem Fantasiebild bleiben, ruhig atmend, die Schönheit geniessend.

Dann gehen wir langsam wieder zum Tor zurück. Wir schauen noch einmal zurück und verabschieden uns von diesem schönen Ort. Wir gehen durch das Tor, schliessen es und stecken den Fantasie-Schlüssel in die Tasche. Wir gehen die fünf Stufen wieder hinauf, langsam und immer noch voller Erinnerung, wir machen uns auf den Weg zurück über die grosse weite Wiese gelangen wir wieder an diesen Ort hier.

Wir bewegen die Arme und Beine, strecken uns durch, öffnen die Augen und bleiben noch einen kurzen Moment wo gerade sind. Wer will kann auch aufstehen, durch den Raum gehen, sich bewegen.

Und ich bin jetzt ganz neugierig, wie es euch ergangen ist: habt ihr einen Wohlfühl-Ort gefunden, War die Fantasiereise entspannend? Mag jemand etwas berichten?“

Literaturliste

Zu den Themenbereichen: Philosophie, Spiel, Sport, literarische Texte

- Beudels, W. & Anders, W.: Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie.
- Cohen, M.: 99 moralische Zwickmühlen – Eine unterhaltsame Einführung in die Philosophie des richtigen Handelns. Frankfurt 2004 (Campus)
- Fuchs, B.: Spiele für Gruppenprozesse.
- Hohler, F.: Die Karawane am Boden des Milchkruges – Groteske Geschichten. München 2003 (Luchterhand)
- Kauter, L.: Vom Lügen, Betrügen und der Moral. Materialien und Projekte. Mülheim (2003) Verlag an der Ruhr
- Lechner, A.: Herkules. Innsbruck 2003 (Arena)
- Mérö, L.: Die Logik der Unvernunft – Spieltheorie und die Psychologie des Handelns. Reinbek 2000 (Rowohlt)
- Popper, K.R.: Objektive Erkenntnis – Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg 1998 (Hoffmann und Campe)
- Popper, K.R. & Eccles, J.C.: Das Ich und sein Gehirn. München 1989 (Piper)
- Uexküll, J.: Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. Hamburg 1956 (Rowohlt)
- Uexküll, Th.: Der Mensch und die Natur – Grundzüge einer Naturphilosophie. Bern 1953 (Francke)

Zum Themenbereich Gewalt/Stress

- Abel, A.: Jugendgewalt – Möglichkeiten und Grenzen von gewaltpräventiven Angeboten in der Erziehungsberatung. In: Körner, H. (Hrsg.) Handbuch der Erziehungsberatung. Göttingen 2000 (Hogrefe)
- Alsaker, F.D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern 2003 (Huber)
- Anke, M. et.al.: Deeskalationsstrategien. Psychosoziale Arbeitshilfen 23, 2003 (Psychiatrie Verlag)
- Bandura, A.: Aggression – eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart 1979 (Klett-Cotta)
- Breakwell, G.M.: Aggression bewältigen. Bern 1998 (Huber)
- Cierpka, M. et.al.: Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen 2001 (Hogrefe)
- Cirillo, C. & DiBlasio P.: Familiengewalt – Ein systemischer Ansatz. Stuttgart 1992 (Klett-Cotta)

Döpfner, M. et.al.: Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten (THOP). Weinheim 1998 (Psychologie Verlags Union)

Fromm, E.: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Stuttgart 1974 (Deutsche Verlags-Anstalt)

Furger, M. & Kehl, D. (Hrsg.): ...und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt – Zum Umgang mit Aggression und Gewalt in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. Luzern 2003 (Edition SZH)

Gieth, H.J. & van der Kneip, W.: Gewalt stoppen. Projekte zur Gewaltprävention. Berlin 2000 (Cornelsen)

Glasl, F.: Konfliktmanagement. Bern 2002 (Haupt)

Glasl, F.: Selbsthilfe in Konflikten – Konzepte, Übungen, praktische Methoden. Bern 2000 (Haupt)

Guggenbühl, A.: Die unheimliche Faszination der Gewalt. Zürich 1993 (Schw. Spiegel Verl.)

Guggenbühl, A.: Das Mythodrama. Zürich 2000 (Edition IKM)

Halbright, R.: Praktische Gewaltprävention mit jungen Menschen. www.k2-publisher.com

Hascher, T. (Hg.): Reagieren, aber wie? – Professioneller Umgang mit Gewalt in der Schule. Bern 2003 (Haupt Schulpädagogik Bd.7)

Heijkoop, J.: Herausforderndes Verhalten von Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim 1998 (Beltz)

Korn J. & Mücke, Th.: Gewalt im Griff – Band 2: Deeskalations- und Mediationstraining. Weinheim 2000 (Beltz)

Kabat-Zinn, J.: Stressbewältigung durch die Methode der Achtsamkeit. Freiamt 1999 (Arbor)

Krahe, B.: Sexuelle Aggression. Göttingen 2002 (Hogrefe)

Lorenz, K.: Das sogenannte Böse – Zur Naturgeschichte der Aggression. 1983 (dtv)

Omer, H. & von Schlippe, A.: Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen 2004 (Vandenhoeck und Ruprecht)

Omer, H. & von Schlippe, A.: Autorität ohne Gewalt: Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. Göttingen 2002 (Vandenhoeck und Ruprecht)

Petermann F. et.al.: Aggressiv-dissoziale Störungen. Göttingen 2001 (Hogrefe)

Petermann, F. & Petermann, U.: Training mit aggressiven Kindern. Weinheim 2000 (Psychologie Verlags Union)

Petermann, F. & Petermann, U.: Training mit Jugendlichen: Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten. Weinheim 1992 (Beltz)

Pieth, M. et.al.: Gewalt im Alltag und organisierte Kriminalität – Die Ergebnisse eines Nationalen Forschungsprogrammes. Bern 2002 (Haupt)

Reinfried, H.-W.: Schlingel, Bengel oder Kriminelle ? – Jugendprobleme aus psychologischer Sicht. Stuttgart 2003 (Frommann)

Rosenberg, M.B.: Gewaltfreie Kommunikation. 2001 (Junfermann)

Scheithauer, H. in : Petermann et al.: Aggressionsdiagnostik. Göttingen 2000 (Hogrefe)

Schw.Nationalkommission JUSTITIA ET PAX: Gewaltfreies Handeln in unserer Gesellschaft. Freiburg 1988 (Publikationsreihe Band 17)

Selg, H. et al. : Psychologie der Aggressivität. Göttingen 1997 (Hogrefe)

Storch, M. & Krause, F.: Selbstmanagement – ressourcenorientiert / Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Bern 2002 (Huber)

Storch, M. & Riedener, A.: Ich pack's – Selbstmanagement für Jugendliche. Bern 2005 (Huber)

Tennstädt, K.C.: Das Konstanzer Trainingsmodell (KZM). Bern 1991 (Huber)

Toprak, A.: Ich bin eigentlich nicht aggressiv – Theorie und Praxis eines Anti-Aggressions-Kurses mit türkischstämmigen Jugendlichen. Freiburg 2001 (Lambertus)

Valkanover, S. et.al.: Mobbing ist kein Kinderspiel. Arbeitsheft zur Prävention in Kindergarten und Schule. Bern 2004 (Schulverlag)

Weidner, J.: Gewalt im Griff – Band 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim 2000 (Beltz)

Weiss, H.: Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern. Göttingen 2000 (Hogrefe)

Willi, M. & Hornung, R.: Jugend und Gewalt – Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern im Kanton Zug. Pieterlen 2002 (Lang)

Ziegler, F.: Gewaltfreie Erziehung. Bern 2002 (Kinderschutz Schweiz, Broschürenreihe)

Zu den Themenbereichen Pädagogik, Psychologie, Psychotherapie

Arbeitskreis OPD-KJ (Hrsg.): Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik im Kindes- und Jugendalter. Bern 2003 (Huber)

Basler, H.D. & Kröner-Herwig, B. (Hrsg.): Psychologische Therapie bei Kopf- und Rückenschmerzen. München 1998 (Quintessenz)

Bliesener, Th. (Hrsg.): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen 1994 (Wesdt. Verl.)

Döpfner, M. et.al.: Hyperkinetische Störungen. Göttingen 2000 (Hogrefe)

Erikson, E.H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1984 (Klett-Cotta)

Flammer, A.: Erfahrung der eigenen Wirksamkeit: Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern 1990 (Huber)

Freud, S. (Hrsg.): Das Ich und das Es. Frankfurt 1992 (Fischer Tb)

Gasser, P.: Was lehrt uns die Neuropsychologie? Bern 2002 (h.e.p.)

Grawe, K.: Neuropsychotherapie. Göttingen 2004 (Hogrefe)

Gruen, A.: Der Fremde in uns. Stuttgart 2000 (Klett-Cotta)

Jung, C.G. (Hrsg.): Grundwerk Bd. 1 – Grundfragen zur Praxis. Olten 1984 (Walter)

Majce-Egger, M. (Hg.): Gruppentherapie und Gruppendynamik – Dynamische Gruppenpsychotherapie. Wien 1999 (Facultas)

Meyer, P.C.: Rollenkonfigurationen, Rollenfunktionen und Gesundheit. Opladen 2000 (Leske & Budrich)

Mills, J.C. & Crowley, R.J.: Therapeutische Metaphern für Kinder und das Kind in uns. Heidelberg 1996 (Auer)

Mischel, W. & Ayduk, O.: Willpower in a cognitive-affective processing system. Zitiert aus Storch & Riedener 2005

Mischel, W. & Morf, C.C.: The self as a psycho-social dynamic processing system: a meta perspective on a century of the self in psychology. Zitiert aus Storch & Riedener 2005

Oerter, R.: Psychologie des Spiels. Weinheim 1997 (Beltz)

Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954 (Rascher)

Ratey, J.: Das menschliche Gehirn – Eine Gebrauchsanweisung. Düsseldorf 2002 (Walter)

Remschmitt, H. et.al.: Multiaxiales Klassifikationsschema für Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD 10 der WHO. Bern 2001 (Huber)

Resch, F. et. al. : Entwicklungspsychopathologie des Kindes und Jugendalters. Weinheim 1996 (Beltz)

Riem, F.: Grundformen der Angst – eine tiefenpsychologische Studie. München 1999 (Reinhardt)

Römer, B. et.al.: Risiken einer dissoziierten Entwicklung. Monatsschrift Kinderheilkunde 150: 201-206. Berlin 2002 (Springer)

Satow, L. & Schwarzer, R.: Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung. Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50, 168-181. München 2003 (Reinhardt)

Schacter, D.L.: Wir sind Erinnerung – Gedächtnis und Persönlichkeit. Reinbek 1999 (Rowohlt)

Selman, R.: Sozial-kognitives Verständnis: ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: Geulen D. (Hg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt 1982 (Suhrkamp)

Slavson, S.R. & Schiffrin, M.: Gruppenpsychotherapie mit Kindern – Ein Arbeitshandbuch. Göttingen 1976 (Verlag medizinische Psychologie)

Spitzer, M.: Selbstbestimmen – Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Heidelberg 2004 (Spektrum)

Vogt, M. & Winizki, E.: Ambulante Gruppentherapie mit Jugendlichen – Ein integratives Modell. Frankfurt 1995 (Brandes & Apsel)

Wahl, D.: Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung, 2001, 19, 157-174

Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1974 (Klett)

Zum Thema Psychodrama:

von Ameln, F. et.al.: Psychodrama. Berlin 2004 (Springer)

Aichinger, A. : Psychodrama in der Psychotherapie mit Kindern. In: von Ameln, F. et.al. 2004

Aichinger, A. & Holl, W.: Kinderpsychodrama – In der Familien- und Einzeltherapie, im Kindergarten und in der Schule. Mainz 2002 (Grünwald)

Burmeister, J.: Psychodrama in der Psychotherapie. In: von Ameln, F. et.al. 2004

Biegler-Vitek, R. et.al.: Psychodrama mit Kindern und Jugendlichen. In: Fürst (2004) S.306-325

Fürst, J. et.al.(Hg.): Psychodrama-Therapie – Ein Handbuch. Wien 2004 (Facultas)

Krüger, R.T.: Kreative Interaktion – tiefenpsychologische Theorie und Methoden des klassischen Psychodramas. Göttingen 1997 (Vandenhoeck & Ruprecht)

Krüger, R.T.: Indikationen und Kontraindikationen für den Rollentausch in der psychodramatischen Psychotherapie. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 2, S.273-317, Opladen 2002 (Leske & Budrich)

Lammers, K.: Allgemeine Techniken im Psychodrama. In: Fürst (2004) S.222-243

Pruckner, H.: Das Spiel ist der Königsweg der Kinder – Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel mit Kindern. Köln 2001 (InScenario)

Schacht, M.: Spontaneität und Begegnung – Zur Persönlichkeitsentwicklung aus der Sicht des Psychodramas. München 2003 (inScenario)

Schaller, R.: Das grosse Rollenspielbuch – Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele. Weinheim 2001 (Beltz)