

Denkzeit-klassisch

Manual für den Trainer/die Trainerin
Materialien für die Jugendlichen

9. Auflage
September 2015

Inhaltsverzeichnis

THEORIE UND METHODE DES DENKZEIT-TRAININGS	7
WELCHES SIND DIE BESONDEREN MERKMALE DES DENKZEIT-PROGRAMMS?	8
THEORETISCHE BEGRÜNDUNG	8
ZUR METHODE	11
ARBEITSBÜNDNIS UND TECHNIK	13
LITERATUR	16
DAS DENKZEIT-MANUAL FÜR DEN TRAINER/DIE TRAINERIN	17
ORGANISATORISCHES	18
1. SITZUNG: DIE VORBEREITUNGSSITZUNG	19
MODUL I SOZIALE INFORMATIONSVERARBEITUNG	21
ABSCHNITT A: KOGNITIVE ASPEKTE DES PROBLEMLÖSUNGSPROZESSES	21
DER PROBLEMLÖSUNGSPROZESS	22
2. SITZUNG: WAS IST EIN PROBLEM?	23
Übung 1: Lebenszusammenhänge	23
Übung 2: Definition	23
Übung 3: Ziel und Hindernis bei Problemen	24
Übung 4: Ziel und Hindernis finden.....	25
Übung 5: Eigene Probleme benennen	25
3. SITZUNG: HANDLUNGSZIELE BILDEN	26
Übung 1: Wiederholung: Ziel und Hindernisse erkennen	26
Übung 2: Zielkonflikte	28
Übung 3: Eigene Zielkonflikte.....	29
Übung 4: Ziel und Hindernis bei eigenen Problemen.....	29
4. SITZUNG: ENTSCHEIDUNGSMÖGLICHKEITEN	30
Übung 1: Entscheidungen begründen.....	30
Übung 2: Entscheidungsmöglichkeiten erarbeiten	31
Übung 3: Eigene Entscheidungsmöglichkeiten	31
Übung 4: Den Anderen überzeugen.....	32
5. SITZUNG: KONSEQUENZEN BEDENKEN UND EINE ENTSCHEIDUNG TREFFEN	33
Übung 1: Die Folgen des eigenen Handelns bedenken	33
Übung 2: Wie viele Menschen sind betroffen?	34
Übung 3: Konsequenzen verschiedener Handlungsmöglichkeiten bedenken	34
Übung 4: Konsequenzen der eigenen Handlungen bedenken	35
6. SITZUNG: HANDLUNGSPROGNOSE	36
Übung 1: Problemlösungsprozess anwenden	36
MODUL I SOZIALE INFORMATIONSVERARBEITUNG	38
ABSCHNITT B: INTERPERSONALE ASPEKTE DES PROBLEMLÖSUNGSPROZESSES	38
7. SITZUNG: GEWISSHEIT UND VERMUTUNGEN	39
Übung 1: Definition	39
Übung 2: Wissen und Vermutungen anstellen	39
Übung 3: Vermutungen anstellen	39

Übung 4: Eigene Probleme betrachten	40
8. SITZUNG: HANDLUNGSEKLÄRUNGEN SUCHEN.....	41
Übung 1: Handlungserklärungen suchen	42
Übung 2: Die Hierarchien des Entscheidungsbaums.....	42
Übung 3: Subjektive und empirische Wahrscheinlichkeiten	42
Übung 4: Eigene Irrtümer nachvollziehen.....	43
9. SITZUNG: NEGATIVE ZUSCHREIBUNGEN KONTROLLIEREN	45
Übung 1: Kategorien entdecken.....	46
Übung 2: Die „Ökonomie“ projektiver Neigungen verstehen	47
Übung 3: Über eigene projektive Neigungen nachdenken	48
MODUL I SOZIALE INFORMATIONSVERARBEITUNG	49
ABSCHNITT C: TRANSFER DES PROBLEMLÖSUNGSPROZESSES	49
10. SITZUNG: ANWENDEN DES PROBLEMLÖSUNGSPROZESSES AUF EIGENE PROBLEME	50
Übung 1: Eigene Probleme lösen	50
11. SITZUNG: PROBLEMLÖSUNGSPROZESS	51
Übung 1: Gedanken zur eigenen Straftat.....	51
Übung 2: Der Problemlösungsprozess und die eigene Straftat	51
MODUL II AFFEKTE MANAGEN	52
GEDANKEN ZUR DIFFERENZIERUNG VON GEWALTMOTIVEN	53
Das instrumentelle Motiv.....	53
Das reaktive Motiv	54
Das intrinsische Motiv	55
GEFÜHLSBILDER ALS KOPIERVORLAGE'	58
AUFBAU DES MODULS MIT INDIKATIVEM ALGORITHMUS	64
12. SITZUNG: GEFÜHLE WAHRNEHMEN	65
Übung 1: Gefühle benennen	65
Übung 2: Gefühle erkennen	65
Übung 3: Gedanken zuordnen	65
13. SITZUNG: KATEGORISIERUNGEN VON GEFÜHLEN	66
Übung 1: Kategorisieren.....	66
Übung 2: Körperwahrnehmungen	66
Übung 3: Körpergefühl und Gewaltausübung.....	66
Körperumriss, männlich	67
Körperumriss, weiblich.....	68
14. SITZUNG: HANDLUNGSMOTIVE DIFFERENZIEREN.....	69
Übung 1: Unterschied zwischen Wut und gewalttätigem Verhalten	69
Übung 2: Beispiele für Wut und gewalttätiges Verhalten.....	69
Übung 3: Gewalt ohne Wut.....	70
Übung 4: vorherrschendes Handlungsmotiv.....	71
Handlungsmotivkarten.....	73
TEIL A: FÜR ÜBERWIEGEND AFFEKTIV MOTIVIERTE TÄTER/INNEN	74
15. SITZUNG (TEIL A): INTENSITÄT DER AGGRESSIVEN GEFÜHLE WAHRNEHMEN.....	75
Übung 1: Aggressive Gefühle sortieren.....	75
Übung 2: Intensität von Aggression	75

Übung 3: Worte für aggressive Gefühle finden.....	75
Übung 4: Fünf Wut auslösende Situationen	75
16. SITZUNG (TEIL A): KÖRPERSIGNALE.....	76
Übung 1: Körpersignale.....	76
Übung 2: Wutauslösende Situationen	76
Übung 2: Eigene Sensibilität erkennen	77
Übung 3: Auslösereize.....	77
Wutauslösende Situationen, Karten	78
17. SITZUNG (TEIL A, REAKTIV): ALTERNATIVE HANDLUNGSSTRATEGIEN IN PROVOKATIONSSITUATIONEN	79
Übung 1: Alternative Handlungsmöglichkeiten in Wutsituationen	79
Übung 2: Individuelle Strategien.....	80
Übung 3: Handlungsplan.....	80
Wutregulationskarten	81
17. SITZUNG (TEIL A, INTRINSISCH): INDIVIDUELLE TRIGGER UND HANDLUNGSSTRATEGIEN	83
Übung 1: Alternative Handlungsmöglichkeiten in Wutsituationen	83
Übung 2: Notfall-Selbstregulation.....	84
Übung 3: Eskalationen verstehen	85
TEIL B: FÜR ÜBERWIEGEND INSTRUMENTELL MOTIVIERTE TÄTER/INNEN.....	86
15. SITZUNG (TEIL B): KOSTEN UND NUTZEN IM INTERPERSONELLEN HANDELN.....	87
Übung 1: Kosten und Nutzen eigener Handlungen.....	87
Übung 2: Kosten und Nutzen in Beziehungen.....	87
Übung 3: Resonanz in interpersonellen Beziehungen	88
16. SITZUNG (TEIL B): GEDANKEN UND GEFÜHLE ANDERER BERÜCKSICHTIGEN	89
Übung 1: Sich in die Lage anderer versetzen	89
Übung 2: eigene soziale Situationen bewerten	90
KOSTEN-NUTZEN-WAAGE.....	91
17. SITZUNG (TEIL B): PERSPEKTIVENÜBERNAHME IM DIALOG	92
Übung 1: Rollenspiele zum angemessenen Antworten in affektiven Situationen	92
MODUL III MORALISCHES DENKEN UND HANDELN	93
18. SITZUNG: „RICHTIG“ UND „FALSCH“ UNTERSCHIEDEN	95
Übung 1: Wertvorstellungen kennen lernen	95
Übung 2: Eine schwere Entscheidung in einem moralischen Dilemma	96
Übung 3: Schwierige moralische Fragen diskutieren	97
19. SITZUNG: HANDLUNGSRAHMEN	98
Übung 1: Situationen, die „aus dem Rahmen fallen“	98
Übung 2: Handlungsrahmen von Situationen	99
Übung 3: Männer und Frauen	99
Übung 4: Die Grenzen des Rahmens.....	99
20. SITZUNG: MORALISCHE ENTWICKLUNG	100
Übung 1: Wie lernt man (moralisch) „richtig“ und „falsch“ unterscheiden?	101
Übung 2: Wen oder was fragt man um Rat?	101
Übung 3: Stufen der Moral verstehen.....	101
Übung 4: Anwendung der Stufen der „Moralleiter“	102
Stufen der Moralentwicklung.....	103

21. SITZUNG: DILEMMATA	104
Übung 1: Definition	104
Übung 2: Was ist schwierig an Dilemmata?	104
Übung 3: Verschiedene Dilemmata	105
22. SITZUNG: KONFLIKTSITUATIONEN	107
Übung 1: Beispiele zum moralischen Handeln	107
23. SITZUNG: HANDELN MIT RÜCKSICHT AUF ANDERE.....	110
Übung 1: Die Auswirkungen eigenen Handelns auf andere	110
Übung 2: Sich zum anderen orientieren (Motive des Handelns)	110
Übung 3: Rolle und Moral	111
Übung 4: Die eigene Rolle	112
24. SITZUNG: DAS EIGENE IDEAL.....	113
Übung 1: Das Ideal-Selbst kennenlernen	114
Übung 2: Wie bin ich?	116
Übung 3: Das Ideal befragen	116
Übung 4: Sich selbst akzeptieren	117
DAS FREIE TRAINING	118
FÜR DEN/DIE JUGENDLICHE/N	121
MODUL I SOZIALE INFORMATIONSVERARBEITUNG	122
ABSCHNITT A: KOGNITIVE ASPEKTE DES PROBLEMLÖSUNGSPROZESSES	122
DER PROBLEMLÖSUNGSPROZESS	123
2. SITZUNG: WAS IST EIN PROBLEM?	124
Übung 2: Definition	124
Übung 3: Ziel und Hindernis bei Problemen	124
Übung 4: Ziel und Hindernis finden.....	124
3. SITZUNG: HANDLUNGSZIELE BILDEN	125
Übung 1: Wiederholung: Ziel und Hindernisse erkennen	125
Übung 2: Zielkonflikte	126
4. SITZUNG: ENTSCHEIDUNGSMÖGLICHKEITEN	127
Übung 1: Entscheidungen begründen.....	127
Übung 2: Entscheidungsmöglichkeiten erarbeiten	127
Übung 3: Eigene Entscheidungsmöglichkeiten	128
Übung 4: Den Anderen überzeugen.....	128
5. SITZUNG: KONSEQUENZEN BEDENKEN UND EINE ENTSCHEIDUNG TREFFEN	129
Übung 1: Die Folgen des eigenen Handelns bedenken	129
Übung 2: Wie viele Menschen sind betroffen?	129
Übung 3: Konsequenzen verschiedener Handlungsmöglichkeiten bedenken	129
6. SITZUNG: HANDLUNGSPROGNOSE	130
Übung 1: Problemlösungsprozess anwenden	130
MODUL I SOZIALE INFORMATIONSVERARBEITUNG	132
ABSCHNITT B: INTERPERSONALE ASPEKTE DES PROBLEMLÖSUNGSPROZESSES	132
7. SITZUNG: GEWISSHEIT UND VERMUTUNGEN	133
Übung 3: Vermutungen anstellen	133
8. SITZUNG: HANDLUNGSERKLÄRUNGEN SUCHE.....	134

Übung 1: Handlungserklärungen suchen	134
Übung 4: Eigene Irrtümer nachvollziehen	134
9. SITZUNG: NEGATIVE ZUSCHREIBUNGEN KONTROLLIEREN	136
Übung 1: Kategorien entdecken.....	136
MODUL II AFFEKTE MANAGEN	138
14. SITZUNG: HANDLUNGSMOTIVE DIFFERENZIEREN.....	139
Übung 2: Beispiele für Wut und gewalttätiges Verhalten.....	139
Übung 3: Gewalt ohne Wut.....	139
TEIL B: FÜR ÜBERWIEGEND INSTRUMENTELL MOTIVIERTE TÄTER/INNEN.....	140
15. SITZUNG (TEIL B): KONSEQUENZEN VON STEUERUNGSDEFIZITEN	141
Übung 2: Kosten und Nutzen in Beziehungen.....	141
16. SITZUNG (TEIL B): GEDANKEN UND GEFÜHLE ANDERER BERÜCKSICHTIGEN	142
17. SITZUNG (TEIL B): PERSPEKTIVENÜBERNAHME IM DIALOG	144
MODUL III MORALISCHES DENKEN UND HANDELN	145
18. SITZUNG: „RICHTIG“ UND „FALSCH“ UNTERSCHIEDEN	146
Übung 1: Wertvorstellungen kennenlernen	146
Übung 2: Eine schwere Entscheidung in einem moralischen Dilemma	146
Übung 3: Schwierige moralische Fragen diskutieren	147
19. SITZUNG: HANDLUNGSRAHMEN	148
Übung 1: Situationen, die „aus dem Rahmen fallen“	148
Übung 2: Handlungsrahmen von Situationen	148
Übung 3: Männer und Frauen	149
Übung 4: Die Grenzen des Rahmens	149
20. SITZUNG: MORALISCHE ENTWICKLUNG	150
Übung 1: Wie lernt man (moralisch) „richtig“ und „falsch“ unterscheiden?	150
Übung 4: Anwendung der Stufen der „Moralleiter“	150
Stufen der Moralentwicklung.....	151
21. SITZUNG: DILEMMATA	152
Übung 1: Definition	152
Übung 2: Was ist schwierig an Dilemmata?	152
Übung 3: Verschiedene Dilemmata	152
22. SITZUNG: KONFLIKTSITUATIONEN	153
Übung 1: Beispiele zum moralischen Handeln.....	153
23. SITZUNG: HANDELN MIT RÜCKSICHT AUF ANDERE.....	155
Übung 1: Die Auswirkungen eigenen Handelns auf andere.....	155
Übung 2: Sich zum anderen orientieren (Motive des Handelns)	155
Übung 3: Rolle und Moral	155
24. SITZUNG: DAS EIGENE IDEAL.....	156
Übung 1: Das Ideal-Selbst kennenlernen	156

Theorie und Methode des Denkzeit-Trainings



Die folgenden Ausführungen sollen die theoretischen Grundlagen, die Methode und die Technik des sozialkognitiven Trainingsprogramms Denkzeit erläutern. Eine ausführlichere Darstellung findet sich an anderer Stelle¹; im Rahmen dieser Informationen für sozialberuflich Tätige mag es genügen, die wesentlichsten Gesichtspunkte zu nennen.

Welches sind die besonderen Merkmale des Denkzeit-Programms?

Die Denkzeit-Methode ist als Einzeltraining konzipiert, ein Trainer/eine Trainerin arbeitet mit einem Jugendlichen in 24 Sitzungen das Programm durch und bietet dem/der Jugendlichen weitere 16 Sitzungen zur Anwendung und Vertiefung an.

Das Programm zielt speziell auf die Förderung sozialkognitiver Kompetenzen des/der Jugendlichen: Empathie und Perspektivenübernahme, moralisches Urteilsvermögen, Fähigkeit zur Antizipation der Folgen eigenen Handelns, Entscheidungsfähigkeit, Affektdifferenzierung und Affektkontrolle.

Das Programm ist als Manual ausgearbeitet. Für die ersten 24 Sitzungen sind Themen, Beispiele und Lernziele in allen Einzelheiten vorgegeben; der Trainer/die Trainerin arbeitet gemeinsam mit dem/der Jugendlichen die Materialien der jeweiligen Sitzung durch. Beide vergewissern sich immer wieder über die Zwischenziele und wiederholen, wenn notwendig, eine Lektion, bevor sie voranschreiten. Im zweiten Teil des Trainings soll der/die Jugendliche selbst Beispiele aus seinem Alltag beisteuern, die er/sie dann gemeinsam mit dem Trainer/der Trainerin und im Rückgriff auf die Themenschwerpunkte des Manuals durcharbeitet.

Das Trainingsprogramm ist für die Arbeit mit delinquenten Jugendlichen konzipiert. In seiner englischen Version hat es sich insbesondere für die jüngeren Altersstufen (14- bis 16jährige) bewährt. Ältere Jugendliche und Heranwachsende sind möglicherweise in der hier vorgeschlagenen Art der Zusammenarbeit weniger leicht ansprechbar.

Der Trainer/die Trainerin muss in der Anwendung des Programms ausgebildet sein, nicht nur in dem Sinne, dass er/sie die einzelnen Lektionen und Lernschritte kennt, sondern er/sie soll diese besondere Methode, ihr Setting, das Arbeitsbündnis und die angemessene pädagogische Haltung erlernt haben.

Theoretische Begründung

Empirische Studien zeigen, dass Delinquente sich von Nichtdelinquenten hinsichtlich zahlreicher psychologischer Variablen unterscheiden (Farrington, 1996; Lösel, 1999). Zahlreiche dieser Variablen können als Prädiktoren für eine spätere delinquente Entwicklung angesehen werden; sicher ist aber, dass nicht ein einzelner ungünstiger Einfluss (z. B. genetische und dispositionelle Faktoren oder mangelnde Schulbildung oder Delinquenz der Eltern oder früher Verlust wichtiger Bezugspersonen) für eine delinquente „Karriere“ verantwortlich gemacht werden kann. Immer sind es komplexe Bündel von wechselseitig sich hemmenden und fördernden Einflüssen, welche die Wahrscheinlichkeit delinquenter Handlungsmuster erhöhen.

Neuere empirische Befunde erhärten die Hypothese, dass delinquente Jugendliche unter Defiziten in der „sozialen Informationsverarbeitung“ leiden: Insbesondere aggressive Jugendliche sind selektiv aufmerksam für feindselige Anzeichen (z. B. in der Mimik anderer Menschen), sie besitzen eine vergleichsweise geringe Fähigkeit, Gefühlslagen und Motive anderer Personen zu erkennen, sie setzen sich vermehrt egozentrische, antisoziale Ziele (insbesondere im Einfluss entsprechender orientierter Peergroups), sie wählen häufiger körperlich aggressive Reaktionsmuster, schätzen die Folgen eigenen Handelns nicht langfristig ein und neigen dazu, Folgen aggressiven Handelns positiver einzuschätzen als andere Jugendliche (Lösel und Bliesener, 2003).

¹ Körner J, Jaletzke C, Jokschie G (2002), Körner J, Friedmann R (2005)

Eine Trainingsmethode, welche dem/der Jugendlichen helfen soll, seine Bedürfnisse zukünftig sozial adäquat und ohne Delinquenz zur Geltung zu bringen, sollte daher auf die Entwicklung dieser sozial-kognitiven Kompetenzen zielen. Trotzdem wird jeder Versuch lückenhaft bleiben, und jede pädagogische Methode kann nur für eine begrenzte Klientel wirksam sein.

Das sozialkognitive Training Denkzeit zielt also auf die Fortentwicklung einer Reihe (sozial)kognitiver Fähigkeiten, die von delinquenten Jugendlichen aufgrund ihrer restriktiven sozialen Erfahrung sehr häufig nur unzureichend entwickelt wurden: Fähigkeiten zur moralischen Urteilsbildung, Fähigkeit, sich in andere Menschen, z. B. in die Opfer ihrer Straftaten, hineinversetzen zu können, Fähigkeit, eigene Affekte zu identifizieren und differenziert wahrzunehmen, Fähigkeit, konflikthafte Situationen zu analysieren, unterschiedliche Handlungsalternativen zu antizipieren, ihre Folgen abzuschätzen und sich dann zu entscheiden.

Zahlreiche empirische Studien belegen (Blakeney & Blakeney, 1991; Chandler & Moran, 1990; de Mey, 1993; Nelson & Smith, 1990; Rest, 1979), dass Delinquente im Vergleich zu Nichtdelinquenten ein etwas geringeres Niveau moralischer Urteilsfähigkeit zeigen. Misst man ihre Fähigkeiten im Hinblick auf das Kohlbergsche Stufenmodell des moralischen Urteils (Kohlberg, 1996), so geben delinquente Jugendliche eher präkonventionelle moralische Urteile ab (Stufe 1 und 2), verbunden mit relativ hohem sozialen Egozentrismus. Weil moralische Urteile auf dieser Stufe in der Regel mit einem geringeren Verständnis für soziale Regeln und einer nur eingeschränkten Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme verknüpft sind, ermöglicht die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit – wie im Programm Denkzeit angezielt – eine stabilere und konsistentere moralische Orientierung (Jennings & Kohlberg, 1983; Fonagy, 1998).

Das Programm Denkzeit fördert insbesondere die Entwicklung "metakognitiver" Fähigkeiten. Damit ist die Fähigkeit „zur Wahrnehmung der inneren Befindlichkeit in einem selbst und in anderen Menschen“ (Premack & Woodruff, 1978) gemeint. Ähnlich dem umgangssprachlichen Begriff der Selbstreflexion ermöglichen diese metakognitiven Fähigkeiten, die Einstellungen, Gefühle, Gedanken, Absichten oder Pläne anderer zu begreifen und auf sie zu reagieren. Hierin eingeschlossen ist die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme, also die Fähigkeit, die Lage eines anderen mit seinen Augen und unter seinen Voraussetzungen zu betrachten. Wir nehmen an, dass gut entwickelte metakognitive Kompetenzen einer möglichen delinquenten Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen entgegenwirken.

Kinder oder Jugendliche, die nicht ausreichend Gelegenheit hatten, diese Fähigkeiten zu entwickeln, können das Verhalten anderer weniger gut auf dessen gegenwärtige emotionale Situation beziehen, so dass sie z. B. eine ärgerliche oder mürrische Geste sehr rasch als Provokation erleben, obgleich sie vollständig aus der Situation des anderen, einer von ihm erlebten Beschämung oder Niederlage heraus erklärt werden könnte. Andersherum helfen metakognitive Fähigkeiten dem Kind und Jugendlichen, die Folgen eigenen Handelns und seine Wirkungen auf andere zu antizipieren - nicht nur in einem äußerlichen materiellen Sinne, sondern auch insofern, als sie sich vorstellen können, wie sich eine Beleidigung oder eine Drohung für den anderen „anfühlen“ mag.

Zusätzlich zu den Entwicklungsrückständen bezüglich sozialer Perspektivenübernahme und Metakognition neigen delinquente Jugendliche stärker als andere dazu, in Konfrontationen impulsiv und aggressiv zu reagieren (Lösel & Bliesener, 2003), vor allem dann, wenn sie von vornherein dazu tendieren, anderen Menschen feindselige Absichten zu unterstellen und soziale Situationen dementsprechend misszuinterpretieren. Von einem psychoanalytischen Standpunkt aus betrachtet, handelt es sich hier um projektive Vorgänge: Innere, teilweise unbewusste Bilder von feindseligen Beziehungspersonen werden in der aktuellen Situation einer real anwesenden Person zugeschrieben. Derartige projektive Erwartungen werden im Alltag allzu oft eingelöst und führen dann zu einer – situativ gar nicht angemessenen – „Reaktion“².

² Dies wäre dann das Beispiel einer „projektiven Identifizierung“: ein/e Jugendliche/r unterstellt einem anderen feindselige Absichten, provoziert ihn möglicherweise ein wenig, so dass tatsächlich jene Feindseligkeit auftritt, mit der er/sie schon gerechnet hat. Prompt fühlt er/sie sich angegriffen und glaubt, sich nun wehren zu müssen.

Es kann nicht das Anliegen unseres sozialkognitiven Trainings sein, derartige projektive Neigungen im Kern zu verändern; dazu bedürfte es einer länger dauernden Psychotherapie. Wir können aber dem/der Jugendlichen helfen, seine/ihre Fähigkeit zur Realitätsprüfung fortzuentwickeln, so dass er/sie etwa im Augenblick einer für ihn/sie bedrängenden Situation innehält und überprüft, ob er/sie jetzt gerade auf tatsächliches Verhalten oder nur auf eigene Mutmaßungen reagiert. Dieses kurze Innehalten bewahrt ihn/sie davor, spontan und unüberlegt zu handeln. Diese Mahnung, sich auch in solchen Augenblicken Zeit zum Nachdenken zu nehmen, verlieh unserem Programm den Namen Denkzeit.

Das Denkzeit-Trainingsprogramm zielt also auf die Steigerung der sozialkognitiven und metakognitiven Fähigkeiten delinquenten Jugendlicher. Über diese spezifischen Ziele hinaus verfolgt das Programm weitere Ziele, die man „unspezifisch“ nennen könnte, weil sie nicht unmittelbar als Lernziel operationalisiert und in der Arbeit mit dem/der Jugendlichen verfolgt werden. Zu diesen unspezifischen Zielen gehört, dass der/die Jugendliche während des Trainings Wissensdefizite ausgleicht und insbesondere solche sozialen Kontexte kennenlernt, die ihm/ihr bisher fremd waren. Z. B. soll er/sie Gelegenheit haben, die beruflichen Kontexte kennenzulernen, in denen ein Sozialarbeiter, ein Polizist, ein Warenhausdetektiv, ein Richter, ein Mitarbeiter der Jugendgerichtshilfe usw. denkt, fühlt und handelt. Einen solchen Kontext kennenzulernen heißt, die Regeln zu verstehen, die bestimmen, wie eine soziale Situation zu interpretieren ist und welche Handlungsregeln hier und jetzt gelten. Erst wenn man den „Rahmen“ (Goffman) einer Situation kennt, kann man das Handeln dessen, der in diesem Rahmen steht, wirklich verstehen.

Dieses unspezifische Lernziel „Kontext-Wissen Erwerben“ liegt deswegen nahe, weil viele Jugendliche aufgrund restringierter sozialer Erfahrungen gehindert wurden, die überaus zahlreichen Kontexte sozialer Situationen einer modernen Gesellschaft kennenzulernen. Denn selbst wenn sie – etwa im kognitiven Training – lernen und auch die Bereitschaft entwickeln, sich in andere hineinzusetzen, werden sie fehlgehen, wenn ihnen verborgen bleibt, aus welchem Kontext heraus ihr Gegenüber Situationen interpretiert und handelt. Diese Defizite im Kontext-Wissen sind bislang nur wenig beachtet worden, und vielleicht scheitern auch wohlgemeinte Versuche, Einfühlungsvermögen zu trainieren, einfach an diesbezüglichen Defiziten.

Das Programm fördert den einzelnen Jugendlichen in der Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten und Problemlösungsstrategien. Der/die Jugendliche wird regelmäßig aufgefordert, das in den Sitzungen Erarbeitete in seinem privaten Umfeld zu erproben und in der nächsten Sitzung darüber zu berichten. Im günstigen Falle erfährt er/sie, dass seine neu gewonnenen Kompetenzen für ihn/sie sehr nützlich sind, dass er/sie soziale Konflikte nicht mehr nur mit dem „Tunnelblick“ betrachten muss und sich selbst anders als bisher entscheiden kann. Wenn er/sie dann in die nächste Stunde des Trainings zurückkehrt, kann er/sie vielleicht darüber berichten, dass es ihm/ihr gelungen ist, eine Prügelei zu vermeiden, ohne dabei sein/ihr Gesicht zu verlieren. Ein derartiger Erfolg stärkt sein Selbstbewusstsein und gibt ihm/ihr die Gewissheit, dass er/sie einer sozialen Situation auch im Konfliktfall nicht hilflos ausgesetzt ist, sondern selbst Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten besitzt.

Zu den unspezifischen Zielen gehört ferner, dass der/die Jugendliche die Erfahrung einer tragfähigen, belastbaren und äußerst zuverlässigen (Arbeits-) Beziehung macht. Die Wirksamkeit dieser Erfahrung kann kaum überschätzt werden; aus der Psychotherapieforschung z. B. ist bekannt, dass ein großer Anteil am Erfolg einer Behandlung auf die Wirkung einer vertrauensvollen und belastbaren (therapeutischen) Beziehung zurückgeht.

Die beiden Beteiligten vereinbaren ein "Setting", legen Zeit und Ort ihrer gemeinsamen Arbeit fest, verabreden Regeln für den Fall ausgefallener Stunden usw. Diese Setting-Vereinbarungen sind nicht nur aus praktischen Gründen so wichtig, sie zeigen vielmehr, dass auch der Trainer/die Trainerin sich verpflichtet fühlt, einen gemeinsamen Rahmen zu achten und sich an die Verabredungen zu halten.

Viele Jugendliche haben in ihrem bisherigen Leben die Erfahrung gemacht, dass Erwachsene willkürlich und egoistisch mit Vereinbarungen und Regeln des Miteinanders umgehen. Sie sind misstrauisch geworden und argwöhnen, dass der Vorschlag des Trainers/der Trainerin, die vereinbarten Termine genau einzuhalten (und z. B. rechtzeitig abzusagen, wenn ein Termin ausfallen muss), vor allem dazu dient, ihn/sie, den/die Jugendliche/n, zu manipulieren und zu drangsalieren. Daher erlebt er/sie derartige Vorschläge als willkürlich und neigt dazu, sich gegen sie zur Wehr zu setzen. Er/sie wird aber erfahren, dass der Trainer/die Trainerin den Rahmen der Situation nicht für sich beansprucht und sich auch nicht erlaubt, etwa die getroffenen Vereinbarungen nach eigenem Gutdünken zu verändern. Der Rahmen der Situation wird so zu etwas Drittem, Festem jenseits der gemeinsamen fließenden Arbeit. Der Rahmen gehört niemandem, er/sie steht außerhalb und wird von beiden geachtet.

Schließlich kann der/die Jugendliche auch im Training selbst, also in seiner/ihrer Beziehung zum eigenen Trainer/zur eigenen Trainerin erproben, was das Manual ihm/ihr vorschlägt. Dazu ist es wichtig, dass sich der Trainer/die Trainerin - im Kontrast etwa zu einer psychoanalytisch-therapeutischen Beziehung - auch persönlich mit seinen/ihren Haltungen und Auffassungen zu erkennen gibt. Der Trainer/die Trainerin wird nicht versuchen, den/die Jugendliche/n zur Übernahme seiner/ihrer Wertvorstellungen zu bewegen, trotzdem aber soll er/sie sich nicht neutral verhalten, sondern zeigen, dass er/sie zu den wichtigen ethischen Fragen, die im Manual angesprochen werden, selbst auch eine reflektierte Einstellung gefunden hat. Der/die Jugendliche erfährt, dass sich der Trainer/die Trainerin in ihn/sie, den/die Jugendliche/n, hineinversetzt und dass er/sie versucht, Situationen aus seiner/ihrer (des/der Jugendlichen) Perspektive zu verstehen. Er/sie erfährt aber auch, dass diese Perspektivenübernahme nicht bedeutet, unbedingt auch den eigenen Standpunkt ändern zu müssen. Und andersherum wird der/die Jugendliche erfahren, dass der Trainer/die Trainerin in einigen wesentlichen ethischen Fragen anderer Auffassung ist – und es auch bleiben wird trotz aller drängenden Versuche, ihn/sie zur Änderung seiner/ihrer Auffassungen zu bewegen.

Diese gemeinsame Arbeit wirft selbstverständlich Konflikte auf, und es ist durchaus anregend, wenn in der Beziehung der beiden Beteiligten auch konflikthafte emotionale Zustände passieren. Dadurch lernt der/die Jugendliche, dass man sich über den anderen ärgern kann, ohne die Beziehung abbrechen zu müssen und dass man andersherum den anderen sehr gern mögen kann, ohne die Distanz zu ihm/ihr überspringen zu müssen.

Aus all diesen Gründen ist es sehr wichtig, dass die Trainer das sozial-kognitive Programm Denkzeit in einem eigenen Training erlernen – nicht nur in dem Sinne, dass sie die Übungen des Manuals beherrschen, sondern auch in dem Sinne, dass sie lernen, ein tragfähiges, freundliches und belastbares Arbeitsbündnis einzugehen.

Zur Methode

Methodisch gründet das sozialkognitive Training Denkzeit in kognitiv-verhaltenstherapeutischen und psychoanalytischen Konzepten. Es fördert, wie im vorigen Abschnitt beschrieben, sozialkognitive und metakognitive Fähigkeiten und bietet zugleich eine emotional bedeutsame, tragfähige Arbeitsbeziehung an. Einerseits wird der/die Jugendliche beständig angeregt, über seine/ihre Auffassungen, Entscheidungen und moralischen Urteile nachzudenken und sie in der Konfrontation mit dem/der Trainer/in abzuwägen, aber zugleich erfährt er/sie auch eine intensivere, sichere und oft genug für ihn/sie ganz neuartige Beziehung.

Die Exklusivität dieser Beziehung ist einer der Gründe dafür, dass das Programm Denkzeit als Einzeltrainingsmethode und nicht als Gruppentraining entwickelt wurde. Denn nur in der Einzelsituation lässt sich eine derart intensive und dadurch förderliche Beziehung etablieren, und nur dort ist es auch möglich, den/die Jugendliche/n im Dialog gezielt anzusprechen, zum Nachdenken anzuregen und in seiner/ihrer Perspektivenübernahme zu fördern. Indem der Trainer/die Trainerin sich selbst mit seinen/ihren Werthaltungen zu erkennen gibt, eröffnet er/sie

immer aufs Neue ein kognitives und ethisches Konfliktfeld, in dem sich der/die Jugendliche orientieren muss - nicht in dem Sinne, dass er/sie sich an den Trainer/die Trainerin anpasst, sondern eher dadurch, dass er/sie bezogen auf ihn/sie einen eigenen Standpunkt gewinnt.

Jüngere Meta-Analysen (Dishion et al., 2000) legen die Vermutung nahe, dass ein soziales Training in der Gruppe vor allem dann wirkungslos ist, wenn es unspezifisch etwa auf die Selbstentfaltung der Persönlichkeit des/der Jugendlichen ausgerichtet ist. Strukturiertere und insbesondere auf kognitive Ziele hin ausgerichtete Programme erscheinen demgegenüber Erfolg versprechender. Ein Nachteil pädagogischer Gruppenarbeit mit delinquenten Jugendlichen könnte allgemein darin liegen, dass diese – bezogen auf das Merkmal „Delinquenz“ – homogenen Gruppen dem einzelnen Jugendlichen Gelegenheit bieten, sich "unter der Hand" mit den anderen Gruppenteilnehmern über dissoziale Wertorientierungen und Handlungsmuster zu verständigen. Selbst derjenige Jugendliche, der wirklich entschlossen ist, seine Werturteile zu korrigieren, wird es schwer haben, sich solcher „peer group pressure“ zu entziehen. Überdies hat der/die Jugendliche als Gruppenmitglied vielfältige Möglichkeiten, Konfrontationen auszuweichen. Er/sie kann solche Koalitionen eingehen, in denen er/sie sich in seiner/ihrer Selbstwahrnehmung am ehesten bestätigt fühlt.

Die Methode des Einzeltrainings bietet gegenüber einem Gruppenverfahren allerdings den Nachteil, dass der/die Jugendliche als Teilnehmer einer Gruppe auch von anderen Gruppenmitgliedern lernen kann. Dieser Effekt der stillen Teilhabe ist vielfach nachgewiesen worden, freilich muss er/sie sich gegen die hier beschriebenen negativen Effekte durchsetzen. In der Bilanz scheint es näher zu liegen, nicht in der Gruppe, sondern mit jedem einzelnen Jugendlichen in einer dyadischen Beziehung sehr konzentriert zu arbeiten.

Alle Interventionsprogramme der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen haben ein Transferproblem zu lösen: Wird der/die Jugendliche seine Anregungen und Einsichten aus dem Training in seinem/ihrer Alltag, womöglich sogar in seiner/ihrer Peergroup anwenden? Oder wird er/sie sich zwei Welten erschaffen: die Welt seines/ihrer Trainings einerseits und die Welt seiner/ihrer Subkultur andererseits? Vor allem erlebnispädagogische Programme versuchen dieses Problem dadurch zu lösen, dass sie mit den Jugendlichen für eine begrenzte Zeit „aussteigen“ und sie – z. B. auf einer Reise mit dem Segelschiff, einer Kanufahrt, einem Zeltlager in abgeschiedener Landschaft – allein der Wirkung ihres Trainings aussetzen. Das Transferproblem stellt sich dann allerdings unmittelbar anschließend; je stärker der Kontrast zwischen dem Alltagsleben des/der Jugendlichen und der erlebnispädagogischen Maßnahme ist, desto schwieriger kann es werden, diesen Transfer wirklich herzustellen. Das gilt auch – oder möglicherweise gerade – dann, wenn der/die Jugendliche gegen Ende der gemeinsamen Reise hoch zufrieden ist und eine Reihe allerbesten Vorsätze äußert. Möglicherweise hat er/sie sich die Illusion einer ganz neuen Welt geschaffen und nicht vorhergesehen, wie sehr ihn/sie die alten Verhältnisse "einholen" werden.

Das Trainingsprogramm Denkzeit versucht das Transferproblem dadurch zu lösen, dass es den/die Jugendliche/n immer wieder anregt, eigene konkrete und aktuelle Beispiele aus seinem sozialen Feld einzubringen und zu bearbeiten. Häufig bekommt er/sie „Hausaufgaben“, die darin bestehen, das soeben in der Sitzung Gelernte konkret zu erproben. In der nächsten Sitzung dann wird er/sie darüber berichten und seine Erfolge oder Fehlschläge darstellen. Insbesondere im zweiten Teil des Programms, in der "Anwendungsphase", arbeiten Trainer/Trainerin und Jugendlicher ausschließlich über die konflikthaftern Alltagserfahrungen, die der/die Jugendliche aus seinem sozialen Umfeld "mitbringt". In dieser Zeit stellt sich das Transferproblem ganz von selbst, denn gerade diejenigen Episoden sind für das Training bedeutsam, in denen es gerade nicht gelang, gewonnene Einsichten und Vorhaben aus dem Training in der sozialen Realität des Alltags zu verwirklichen.

Der erste Teil des Trainings, die 24 Sitzungen der „Aufbauphase“ ist als Manual mit umfangreichen Materialien ausgearbeitet. Die einzelnen Übungen sind für jede Sitzung thematisch, häufig auch mit Beispielen vorgegeben, ihre Reihenfolge liegt von vornherein fest. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass wirklich alle wichtigen Programmteile durchgearbeitet werden. Der Trainer/die Trainerin ist gehalten, eine nächste Lektion erst dann zu beginnen, wenn die vorige durchgearbeitet und verstanden wurde. Dabei gibt das Programm selbst immer wieder konkrete Hinweise, wie sich

die beiden Beteiligten, der/die Jugendliche und sein/e/ihr/e Trainer/in, vergewissern können, wirklich ein befriedigendes Ergebnis erreicht zu haben. Denn die einzelnen Lernziele sind – wo immer es geht – operationalisiert worden, so dass eine Überprüfung nicht allzu schwer fällt. Am Ende der Einübungsphase können sich beide sicher sein, dass sie die einzelnen Übungen des Programms verstanden und durchgearbeitet haben.

Arbeitsbündnis und Technik

Der psychoanalytische Begriff des „Arbeitsbündnisses“ bezeichnet eine Beziehungsform, in der sich der Patient und der Therapeut über die gemeinsame Aufgabe, ihre Arbeitsweise, ihre jeweiligen Erwartungen aneinander und auch über die Merkmale des Settings verständigen. Sie suchen eine relativ konfliktfreie Beziehung miteinander einzugehen, die wie ein stabiler Rahmen die gemeinsame, oft schwierige Arbeit umgibt und die auch dann hält, wenn es Phasen der Missverständnisse, der belastenden Konflikte oder des wechselseitigen Misstrauens geben sollte.

Das sozialkognitive Training Denkzeit empfiehlt den Trainern/Trainerinnen ausdrücklich, mit dem delinquenten Jugendlichen ein stabiles Arbeitsbündnis einzurichten; in dieser Empfehlung unterscheidet es sich von rein kognitiv-verhaltenstheoretischen Trainingsprogrammen. Mehr noch: Wir nehmen an, dass Denkzeit nur dann erfolgreich sein kann, wenn es den jeweils Beteiligten gelingt, miteinander eine solche verlässliche Arbeitsbeziehung einzugehen. Denn tatsächlich geht die Wirkung der Arbeitsbeziehung weit über die Sicherung der getroffenen Absprachen hinaus: Wie schon erwähnt, erfährt der/die Jugendliche eine verlässliche Beziehung; daneben erlebt er/sie, dass der Trainer seinerseits /die Trainerin ihrerseits bezogen ist auf ein Struktur gebendes Drittes, welches vom Manual (und seinen Vorgaben) repräsentiert wird. Auf dieses Dritte, auf das Manual bezogen, handelt der Trainer/die Trainerin. Seine/ihre Arbeitsweise, seine/ihre Aufforderungen, sein/ihr beharrliches Nachfragen, seine/ihre Konfrontationen und sein/ihr Lob sind auf dieses Dritte bezogen, sind also nicht Ausdruck seiner/ihrer Willkür oder eines ins Leere laufenden pädagogischen Eros.

Aus psychoanalytischer Perspektive ist also die Arbeitsbeziehung zwischen Trainer/Trainerin und Jugendlichen dreiecksförmig: Die beiden Beteiligten beziehen sich in ihrer Arbeit auf etwas Drittes, auf das Manual, aber auch auf ihre gemeinsamen Ziele, ihr geteiltes Verständnis über ihre jeweiligen Aufgaben. Insofern dürfen wir hoffen, dass sich der/die Jugendliche angeregt fühlt, triangulierende Schritte nachzuholen, die er/sie aufgrund fehlender Anregungen bislang nicht unternehmen konnte. Diese Triangulierung besteht, kurz gesagt, darin, dass der/die Jugendliche akzeptiert, dass der andere (in diesem Falle der Trainer/die Trainerin) nicht nur für sich und auch nicht nur für ihn/sie (den/die Jugendliche/n) da ist, sondern in seinem Denken und Handeln einem Dritten, außerhalb des gemeinsamen Einflusses Liegendem verpflichtet ist. Viele Jugendliche haben in ihrer Kindheit erlebt, dass ihre Beziehungspersonen vor allem für sich selbst da zu sein glaubten. Auch sie selbst erwarten ganz entsprechend, dass sich die Welt um sie selbst drehen möchte. Diese egozentrische Haltung soll in einem triangulierenden Schritt überwunden werden. Auch dazu dient das Arbeitsbündnis, es zeigt, dass die gemeinsame Aufgabe zweierlei bewirkt: Sie schützt mich vor der Willkür des anderen und sie begrenzt meinen eigenen Anspruch, im Mittelpunkt der Welt zu stehen.

Selbstverständlich kann sich ein tragfähiges, zur Triangulierung anregendes Arbeitsbündnis nur dann entwickeln, wenn der Trainer/die Trainerin selbst diese trianguläre Funktion unterstützt. Das heißt, sie müssen sich den gemeinsamen Aufgaben und Zielen und natürlich auch den Vereinbarungen des Settings verpflichtet fühlen. Jede willkürliche Veränderung (Stundenabsagen, Änderungen der Aufgabenstellung usw.) würde das Arbeitsbündnis in Frage stellen und dem/der Jugendlichen den Verdacht nahe legen, dass auch der/die Trainer/in – wie womöglich alle Erwachsenen? – doch nur selbstbezogen handeln und ihn/sie, den/die Jugendliche/n, nur für ihre (pädagogischen) Zwecke gebrauchen. Allerdings lassen sich nicht alle Pädagogen/Pädagoginnen

oder Therapeuten/Therapeutinnen auf diese Haltung verpflichtet; sie sind dann als Trainer/Trainerinnen des Programms Denkzeit nicht geeignet.

Auch wenn das Konzept des Arbeitsbündnisses aus der Psychoanalyse entlehnt wurde, unterscheidet sich die Methode und Technik des Programms Denkzeit in mehrfacher Hinsicht von der Arbeitsweise in einer psychoanalytischen Therapie. Zum einen verzichten der Trainer/die Trainerin weitgehend darauf, aktuelle Äußerungen, Handlungsweisen oder Gefühlszustände des/der Jugendlichen auf ihre Biografie rückzubeziehen und in diesem Kontext zu deuten. Es geht, kurz gesagt, im Training Denkzeit weniger darum, welche Erfahrungen den/die Jugendliche/n in seine jetzige Lage gebracht haben, sondern darum, wie er/sie sich jetzt zu größerer eigener Zufriedenheit fortentwickeln kann. Auch wenn der Trainer/die Trainerin – möglicherweise aufgrund eigener psychoanalytischer Ausbildung – treffsichere Hypothesen über biografische Belastungen des/der Jugendlichen anstellen könnte, soll er/sie davon absehen, sie dem/der Jugendlichen anzubieten. Sie würden die gemeinsame Arbeit durchaus nicht fördern.

Zum Zweiten unterscheidet sich das Training Denkzeit von einer psychoanalytischen Therapie auch durch die Handhabung der Beziehung. Der Psychoanalytiker richtet seine Aufmerksamkeit auf die Übertragung, also auf die Wiederkehr unbewusster Beziehungsfantasien im Hier und Jetzt, aber der Trainer/die Trainerin im Programm Denkzeit konzentriert sich vor allem auf die Einrichtung und Wahrung eines stabilen Arbeitsbündnisses. Zwar erlauben sie dem/der Jugendlichen durchaus, sie (den Trainer/die Trainerin) in subjektiver Weise zu verwenden, aber sie verzichten darauf, diese Übertragungen zu deuten oder gar im Handeln aktiv zu durchkreuzen.

Diese Haltung des nicht deutenden Umgangs mit der Übertragung muss erlernt werden, nicht wenige Pädagogen/Pädagoginnen stoßen auch hier an ihre Grenzen. Entweder versuchen sie, den (unbewussten) Beziehungsfantasien des/der Jugendlichen aktiv entgegenzusteuern (indem sie z. B. betont freundlich sind, wenn der/die Jugendliche sie für abweisend und verständnislos hält), oder sie fordern ihn/sie auf, ihn/sie, den Pädagogen/Pädagogin doch „realistisch“ zu betrachten.

Zur Technik der Arbeit mit dem Programm Denkzeit können abschließend noch folgende Ratschläge gegeben werden:

Der Trainer/die Trainerin soll dem/der Jugendlichen aktiv zuhören, er/sie muss versuchen, das Anliegen des/der Jugendlichen und seine Art, die Welt zu sehen, zu verstehen und in Worte zu fassen.

Wichtige Wörter oder Sätze des/der Jugendlichen wird er/sie zurückgeben, um deren Bedeutung zu unterstreichen und den/die Jugendliche/n zu ermutigen, im Kontext weiter zu sprechen.

Oft ist es nützlich, die „Botschaft“ des/der Jugendlichen zu paraphrasieren, d.h. mit eigenen Worten zu beschreiben, was der Kern dieses Anliegens sein könnte.

Zusammenfassungen sollen das Besprochene organisieren und überblicken, nicht einfach auflisten und nacherzählen. Diese Zusammenfassungen sind sehr wichtig, um gemeinsam mit dem/der Jugendlichen den Gewinn einer Sitzung hervorzuheben und sicherzugehen, dass auch der/die Jugendliche diese Auffassung teilt. Es ist sinnvoll, eine Sitzung mit Zusammenfassungen zu beenden und eine neue Sitzung mit dem Rückblick auf die Zusammenfassung der letzten Einheit zu beginnen.

Häufig liegt es uns nahe, Fragen an den/die Jugendliche/n zu richten. Dabei müssen wir berücksichtigen, dass insbesondere delinquente Jugendliche häufig nur dann gefragt werden, wenn sie über ein (mutmaßliches) Fehlverhalten Auskunft geben sollen; selten nur haben sie erfahren, dass ein anderer aus Interesse oder Anteilnahme fragt. Insbesondere „Warum“-Fragen zwingen den/die Jugendliche/n rasch in die Defensive, sie legen kausale Begründungen („ich kam zu spät, weil ich ...“) nahe, anstatt Absichten und Motive zum Vorschein zu bringen.³

³ Darum wäre es eigentlich sinnvoller, eine/n zu spät Kommende/n nicht zu fragen, „warum“ er/sie, sondern „wozu“ er/sie zu spät komme. Eine wahrheitsgemäße Antwort auf eine „Wozu“-Frage ist immer sehr produktiv.

Zahlreiche Jugendliche haben gelernt, sich und ihr Schicksal "quasi-kausal" (v. Wright, 1974) zu erklären. Sie bevorzugen es, sich selbst als Opfer eines ungunstigen Schicksals zu sehen, ausgeliefert den bösen Kräften einer sozialen Umwelt. Vielleicht ist diese Sichtweise nicht ganz falsch, aber wer sich in dieser Auffassung nicht ändert, wird selbst auch nicht die Verantwortung für sein weiteres Schicksal übernehmen wollen. Wissenschaftstheoretisch gesprochen ist es also das Ziel des Trainings, quasi-kausale Selbst-Erklärungen in intentionale Begründungen, also in Sätze über Absichten und Ziele zu verwandeln (Körner, 1985, Körner & Ludwig-Körner, 1977). Im idealen Falle beginnt der/die Jugendliche das Training und denkt z. B. über sich, dass er/sie sich deswegen so aggressiv verhalten muss, weil ihn/sie die anderen immer so provozieren. Aber er/sie verlässt das Training vielleicht mit der Vorstellung, dass er/sie sich aggressiv verhält, um sich nicht immer so klein und ohnmächtig fühlen zu müssen.

Der Trainer/die Trainerin sollte also wenig fragen. Der Psychoanalytiker Michael Balint sagte: ‚Wer Fragen stellt, erhält Antworten, aber sonst nichts‘. Immerhin könnten wir hinzufügen: Vielleicht zeigt er/sie auch sein/ihr Interesse am anderen und gibt zu erkennen, dass er/sie sich mit ihm/ihr über Unverständliches verständigen möchte. Mehr aber können Fragen wohl kaum bewirken.

Literatur

- Blakeney, S. & Blakeney, A. (1991): Understanding and reforming social misbehavior among behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders* 16, S. 120-126.
- Chandler, M. & Moran, T. (1990): Psychopathology and moral development: A comparative study of delinquent and nondelinquent youth. *Development and Psychopathology* 2, S. 227-246.
- De Mey, J.R. (1993): Moral judgments of ‚antisocial‘ adolescents and students. *Pädagogische Studien* 70, S. 46-55.
- Dishion T., McCord J. & Poulin F. (1999): When interventions harm. Peer groups and problem behavior. *American Psychologist* 54, S. 755-764
- Farrington, D.P. (1996): Understanding and preventing youth crime. *Social Policy Research*. New York: Joseph Rowntree Foundation.
- Fonagy, P. (1998): Frühe Bindung und die Bereitschaft zu Gewaltverbrechen. In A. Streeck-Fischer (Hrsg.): *Adoleszenz und Trauma*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 91-127.
- Jennings, W.S. & Kohlberg, L. (1983): Effects of a just community programme on the moral development of youthful offenders. *Journal of Moral Education* 12, S. 33-50.
- Kohlberg, L. (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Körner J. (1985): *Vom Erklären zum Verstehen in der Psychoanalyse*. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen
- Körner J. & Friedmann R. (2005): *Denkzeit für delinquente Jugendliche. Theorie und Methode dargestellt an einer Fallgeschichte*. Lambertus, Freiburg
- Körner J, Jaletzke C, Jokschie G (2002): *Denkzeit – ein sozialkognitives Einzeltraining*. DVJJ-Journal 13, S. 60-66
- Körner J. & Ludwig-Körner C. (1977): *Psychoanalytische Sozialpädagogik. Eine Einführung in vier Fallgeschichten*. Lambertus, Freiburg
- Lösel F. & Bliesener T. (2003): *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*. Luchterhand, München, Neuwied
- Lösel, F. (1999): *Delinquenzentwicklung in der Kindheit und Jugend*. in: Lempp, R./Schütze, G/ Köhnken, G. (Hrsg.): *Forensische Psychiatrie und Psychologie des Kindes- und Jugendalters*, Darmstadt, S. 221 – 234.
- Nelson, J. & Smith, D.J. (1990): The moral reasoning of juvenile delinquents: a meta analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology* 18, S. 231-239.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978): Does a chimpanzee have a „theory of mind“? *Behaviour and Brain Sciences* 4, S. 515-526.
- Rest, J.R. (1979): *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- v. Wright G H (1974): *Erklären und Verstehen*. Fischer, Frankfurt am Main

**Das Denkzeit-Manual für den Trainer/die Trainerin
- Grundlagen und Anwendung -**



Organisatorisches

Vor der ersten Sitzung bekommen Sie von der Denkzeit-Gesellschaft die Daten des/der Jugendlichen und den Auftrag, mit ihm/ihr das Denkzeit-Training durchzuführen. Da meist nur Personalien bekannt sind, bleibt es Ihnen überlassen, sich um die **Einsicht in seine Akten** zu bemühen. Vor allem die Akten und die Einschätzungen von JGH und Bewährungshilfe können sehr aufschlussreich sein. In aller Regel macht es Sinn, sich vorab ein grobes Bild über den Lebensverlauf und die Straftaten zu machen. Sofern Sie das tun, **informieren Sie den/die Jugendliche/n in der ersten Sitzung darüber**, mit welchen Stellen Sie gesprochen haben.

Bevor Sie den/die Jugendliche/n einladen, sollten Sie **Räume** organisiert haben, in denen Sie arbeiten können. Diese Räume sollen sich möglichst nah am Wohnort des/der Jugendlichen befinden, um lange Anfahrtswege zu vermeiden.

Auf der Homepage unter „Intern“ finden Sie alle Vordrucke, die Sie brauchen, um offizielle Stellen zu kontaktieren und auch ein Muster für eine **Einladung**.

Nach der ersten Sitzung informieren Sie bitte alle Stellen, die mit dem/der Jugendlichen arbeiten, über den Beginn des Trainings. Die JGH, die Bewährungshilfe und die Denkzeit-Gesellschaft sollen schriftlich über den Beginn informiert werden. Des Weiteren könnten auch noch beteiligt sein: Pädagogen/Pädagoginnen der ambulanten Jugendhilfe nach SGB VIII (z. B. Einzelfallhelfer/innen, Familienhelfer/innen), Psychotherapeuten/Psychotherapeutinnen, stationäre Einrichtungen, freizeitpädagogische Einrichtungen, Schulen, Ausbildungsstätten, Polizei (ggf. Intensivtäterdezernat) etc.

Bei jeder **unentschuldigter Fehlzeit** während des Trainings sind die Denkzeit-Gesellschaft, die JGH, die Bewährungshilfe schriftlich (siehe Vorlagen unter „intern“ auf der Homepage) und zusätzlich ggf. andere wichtige Bezugspersonen zu benachrichtigen. Bei unter 18jährigen sollen die Eltern informiert werden. Ausnahmen von dieser Regel sollen mit der Gesellschaft besprochen werden.

1. Sitzung: die Vorbereitungssitzung

Ziel dieser Sitzung ist es, den/die Jugendliche/n zu motivieren, an dem Training teilzunehmen, ihm/ihr zu erklären, worum es inhaltlich gehen wird und ihn/sie auf das Arbeitsbündnis vorzubereiten.

Sofern der/die Jugendliche unter 18 Jahre alt ist, sollten Sie die Eltern zu diesem ersten Gespräch mit einladen. Ist der/die Jugendliche über 18 Jahre, bleibt es ihm/ihr selbst überlassen, ob er/sie jemanden mitbringen will oder nicht. Es wäre wünschenswert, wenn er/sie in Begleitung seiner/ihrer Bezugsperson(en) kommen würde, um die Wichtigkeit zu unterstreichen. Sollte der/die Jugendliche engen Kontakt zu anderen Bezugspersonen haben (z. B. Sozialarbeiter, Lehrer), können Sie auch diese bitten, die Mitarbeit des/der Jugendlichen zu unterstützen.

Sie sollten während des gesamten Trainings versuchen, den Kontakt mit den Eltern oder anderen wichtigen Bezugspersonen aufrechtzuerhalten. Die Verbindung kann per Telefon oder durch persönlichen Kontakt gehalten werden. Keinesfalls können Sie jedoch ohne das Wissen und das Einverständnis des/der Jugendlichen anderen Personen über ihn/sie berichten. Auch in Gesprächen mit den Eltern oder anderen wichtigen Personen dürfen Sie nicht aus der Rolle des Trainers/der Trainerin fallen (z. B. in die des Familienhelfers).

Der/die Jugendliche, der an dem Programm teilnimmt, ist in den meisten Fällen durch eine richterliche Weisung zur Teilnahme verpflichtet. Er/sie ist höchstwahrscheinlich zwiespältig, skeptisch und auch etwas ängstlich, mit dem Denkzeit-Training zu beginnen. Der Denkzeit-Trainer/die Trainerin sollte sich bewusst sein, dass er/sie zwar einen offenen und vertrauensvollen Dialog anbietet, der/die Jugendliche sich aber aufgrund des äußeren Drucks (i.d.R. der richterlichen Weisung) distanziert und unter Zwang fühlt. Vielleicht empfindet er/sie die Weisung auch als ungerecht oder willkürlich. Vermutlich ist er/sie verbal unterlegen und wird durch die Teilnahme an dem Training mit seinen/ihren Unsicherheiten konfrontiert.

Im günstigen Falle wird sich diese Skepsis während der Arbeit am Manual vermindern.

Insbesondere in den ersten Sitzungen ist die Haltung des Trainers/der Trainerin besonders wichtig. Wenn Sie sich dem/der Jugendlichen vorstellen, seien sie zugewandt und freundlich, aber kein Freund! Sie sind nicht gleichberechtigt i.S. einer Freundschaft. Seien Sie professionell, geduldig und interessiert. Erklären Sie dem/der Jugendlichen, was von ihm/ihr erwartet wird und was er/sie von Ihnen erwarten kann.

Es ist wichtig, dass auch Sie die Sitzungen ernst nehmen. Der/die Jugendliche wird vielleicht die Erfahrung gemacht haben, dass Erwachsene ihre Vereinbarungen egoistisch und willkürlich treffen. Dann wäre er/sie mit Recht misstrauisch.

Sie sollten pünktlich erscheinen und keine Veränderungen an den Zeiten der Sitzungen vornehmen. Sagen Sie nicht ab, außer wenn dringend Notwendigkeit dazu besteht. Wenn Sie selbst nicht verlässlich sind, können Sie auch keine Verlässlichkeit von dem/der Jugendlichen erwarten.

Sie sollten sich keinesfalls von ihrer Rolle als Trainer/der Trainerin und von den Zielen dieser Sitzung lösen. Gestatten Sie dem/der Jugendlichen nicht, Sie zum Gegenspieler der überweisenden Institution (Jugendgericht, Jugendgerichtshilfe) zu machen und mit Ihnen gegen sie eine Koalition zu bilden!

Folgende Themen sollten Sie in der ersten Sitzung besprechen:

- Sprechen Sie seine mutmaßliche Ambivalenz an und betonen Sie, dass Sie gemeinsam feststellen könnten, welchen Nutzen er/sie aus dem Training ziehen kann.
- Stellen Sie die Inhalte und die Arbeitsmethoden in einfachen Worten vor.
- Erklären Sie, dass das Training zunächst zweimal, dann einmal wöchentlich stattfindet und eine zuverlässige Teilnahme erwartet wird. Sagen Sie dem/der Jugendlichen, dass eine regelmäßige Teilnahme für das Gelingen des Trainings notwendig ist. Klären Sie, was zu tun ist, wenn er/sie krank oder sonst wie verhindert ist.
- Sichern Sie dem/der Jugendlichen Vertraulichkeit/Verschwiegenheit zu. Teilen Sie ihm/ihr aber auch mit, dass es Ausnahmesituationen gibt, in denen Vertraulichkeit und das Schweigegebot gebrochen werden können, z. B. wenn er/sie sich an sehr schweren Gewalt- oder Sexualdelikten beteiligen würde.
- Überlassen Sie dem/der Jugendlichen, wie ausführlich er/sie mit Ihnen auch über seine Straftaten sprechen will. Er/sie wird damit rechnen, dass Sie zumindest über die Straftaten, die zur Verpflichtung auf das Training geführt haben, informiert sind. Später, wenn Sie vertrauter miteinander sind, kommen oft zahlreiche neue Details zur Sprache.
- Sagen Sie dem Jugendliche, was Sie über ihn/sie wissen.
- Erklären Sie, dass Freunde, die den/die Jugendliche/n ggf. begleiten, nicht im Haus warten können, weil er/sie dann unkonzentriert arbeitet, aber er/sie kann sich natürlich mit ihnen für das Ende der Sitzung verabreden.
- Machen Sie dem/der Jugendlichen klar, dass er/sie niemals unter Alkohol- und/oder Drogeneinfluss zu den Sitzungen erscheinen darf, weil er/sie sich in der Arbeit konzentrieren muss und das dann nicht möglich wäre.
- Erklären Sie dem/der Jugendlichen, dass all diese Vereinbarungen einen maximalen Nutzen des Programms sichern sollen. Wenn er/sie Termine verpasst, unpünktlich ist (max. 15 Minuten), unter Alkohol- oder Drogeneinfluss steht oder die Teilnahme nicht ernst nimmt, verliert das Programm seine Effektivität.
- Machen Sie deutlich, dass er/sie immer zum Training kommen muss und nicht einfach fern bleiben darf, ohne vorher rechtzeitig abzusagen, und erklären Sie, dass er/sie, falls ihm/ihr doch einmal etwas völlig Unvorhergesehenes geschieht, max. drei Mal unentschuldigt fehlen kann und das Training dann beendet wird.
- Erklären Sie ihm/ihr, was Sie in einem solchen Fall tun müssen und welches die Konsequenzen sind. Machen Sie deutlich, dass das die Regeln des Trainings sind und Sie darauf keinen Einfluss haben.
- Auch wenn der/die Jugendliche eine Weisung erhalten hat, so kann er/sie sich dennoch entscheiden, ob er/sie das Training beginnen möchte oder nicht. Lassen Sie ihm/ihr die Wahl.
- Wenn er/sie sich dafür entscheidet, verabreden Sie Termine mit dem/der Jugendlichen, und berücksichtigen Sie die Bedürfnisse des/der Jugendlichen bei der Terminfindung, auch wenn Sie Ihnen nicht immer nachvollziehbar erscheinen.
- Sagen Sie dem/der Jugendlichen, dass er/sie soeben die erste Stunde des Denkzeit-Trainings absolviert hat, sofern er/sie sich für eine Teilnahme entscheidet.

Beenden Sie die Sitzung mit der Frage, ob irgendetwas offen oder unklar geblieben sei. Bedanken Sie sich bei dem/der Jugendlichen für seine Kooperation und erinnern Sie ihn/sie an den Tag und die Zeit des nächsten Termins. Geben Sie dem/der Jugendlichen zu verstehen, dass Sie sich auf das nächste Mal freuen (wenn das so ist).

Modul I
Soziale Informationsverarbeitung
Abschnitt A: Kognitive Aspekte des Problemlösungsprozesses



Der Problemlösungsprozess

Erkennen, dass man ein **Problem** hat



Entscheiden, was das **Ziel** ist

(Was will ich?)



Die **Hindernisse** für das Ziel erkennen

(Was steht dem entgegen?)



Über **verschiedene Möglichkeiten** für eine Entscheidung nachdenken

(Was könnte ich alles tun?)



Über die **Konsequenzen** der Entscheidungsmöglichkeit für sich und andere nachdenken

(Was passiert, wenn ich das tue?)



Eine **Entscheidung treffen**, nachdem die jeweiligen Konsequenzen bedacht wurden

(Das werde ich tun!)



Einschätzen, wie die Handlung konkret ablaufen wird
und erneut prüfen, ob die beste Entscheidung gewählt wurde

(Wie wird meine Handlung ablaufen?)

Achtung: Wurde die Situation richtig interpretiert, oder könnte mein Gegenüber auch ganz andere Absichten verfolgen?!

2. Sitzung: Was ist ein Problem?

Das Ziel dieser Sitzung besteht darin, dem/der Jugendlichen verständlich zu machen, was ein Problem ist und wie man es analysieren kann. Der/die Jugendliche soll erkennen, dass alle Menschen Probleme haben und dass es Probleme sehr unterschiedlicher Art gibt. Er/sie soll eigene Probleme entdecken und sie in ihre Bestandteile zerlegen.

Der Begriff „Problem“ ist ein modisches Wort geworden; wir bezeichnen im Alltag sehr unterschiedliche Formen persönlicher Belastung oder Herausforderung als ein „Problem“: Seelische oder körperliche Erkrankungen, ökonomische oder soziale Einschränkungen (z. B. durch Arbeitslosigkeit) und Entscheidungsschwierigkeiten in konflikthaften Situationen. Im Rahmen des Denkzeit-Trainings wollen wir vor allem Entscheidungsprobleme bearbeiten. Damit sind zum einen innere Konflikte gemeint, in denen sich der/die Jugendliche zwischen unterschiedlichen, oft unvereinbaren Einstellungen oder Handlungen entscheiden muss. Letzten Endes handelt es sich hierbei um Zielkonflikte. Die zweite Gruppe von Problemen umfasst solche Situationen, in denen der/die Jugendliche sich zwar über sein/ihr Ziel im Klaren ist, er/sie aber auf Hindernisse stößt, die die ihn/sie ratlos machen oder sich zwischen unterschiedlichen (möglicherweise legalen und illegalen) Mitteln zur Erreichung seines/ihrer Ziels entscheiden muss. Alle diese Situationen wirken auf den/die Jugendliche/n oft sehr unübersichtlich, er/sie fühlt sich in ihnen unwohl und glaubt sich vielleicht von äußeren Problemen verfolgt. Außerdem hat er/sie nie gelernt, wie man über Probleme strukturiert nachdenken kann, und daher fehlen ihm/ihr die Problemlösekompetenzen.

Wir unterteilen die Probleme in dieser Sitzung zunächst in Ziele und Hindernisse, um dem/der Jugendlichen zu verdeutlichen, was er/sie erreichen möchte (Ziel) und was dem entgegensteht (Hindernis).

Es kommt vor, dass Jugendliche in den Übungen antisoziale Ziele angeben. Sie sollen darauf an dieser Stelle nicht eingehen, sondern mit ihm/ihr konsequent an seinen/ihren Zielen und Hindernissen arbeiten. Nehmen Sie sich Zeit, den/die Jugendliche/n wirklich zu verstehen und ihm/ihr das zu signalisieren, ohne zu moralisieren. Im Verlauf des Trainings werden Sie ausreichend Möglichkeiten haben, die Konsequenzen seines/ihrer Handelns und seine Wertvorstellungen zu diskutieren.

Übung 1: Lebenszusammenhänge

Fragen Sie den/die Jugendliche/n, in welchen **Lebenszusammenhängen** er/sie sich befindet, und überlassen Sie ihm/ihr, inwieweit er/sie darüber reden möchte. Sie können ihn/sie nach Geschwistern, Eltern, seiner/ihrer beruflichen Tätigkeit, seinen/ihren gerichtlichen Auflagen und seinen/ihren Hobbys befragen. Diese „Hintergrundinformationen“ dienen nur dazu, dass Sie sich ein Bild machen können, mit wem Sie es zu tun haben. **Der/die Jugendliche sollte sich keinesfalls ausgefragt fühlen.**

Übung 2: Definition

Beginnen Sie, indem Sie dem/der Jugendlichen **die unten stehenden Problembereiche vorlesen und ihn/sie dazu jeweils fragen, welche Probleme man damit haben könnte**. Helfen Sie ihm/ihr, möglichst viele aufzulisten und die Problembereiche zu erweitern. Gehen Sie zügig vor und halten Sie sich an dieser Übung nicht lange auf.

Zeigen Sie sich an seinen/ihren Antworten interessiert, und halten Sie ihn/sie dazu an, seine Perspektive zu erläutern. Dem Jugendlichen sollte deutlich werden, dass Ihnen seine Gedanken und Ansichten wichtig sind. Ihre Haltung wird ihm/ihr helfen, über die Sichtweise anderer Menschen nachdenken zu wollen.

Hier ist eine Liste, die Ihnen bei der Arbeit behilflich sein kann:

Probleme mit

- Geld
- Lesen und Schreiben
- den Eltern
- der Polizei
- Freunden
- der Freundin, dem Freund
- Langeweile

Erklären Sie dem/der Jugendlichen, was man unter dem Begriff „Problem“ versteht. Ermutigen Sie ihn/sie, eine **eigene Definition** zu finden. Machen Sie ihm/ihr ggf. Vorschläge, die sich an die obige Beschreibung (Unterteilung in Ziel und Hindernis) anlehnen.

Übung 3: Ziel und Hindernis bei Problemen

Zeigen Sie dem/der Jugendlichen die ersten Stufen des Problemlösungsprozesses. Fragen Sie den/die Jugendliche/n bei jedem der folgenden Probleme nach **Ziel und Hindernis**. Es können auch andere Beispiele benutzt werden, die dem Erfahrungshintergrund des/der Jugendlichen entsprechen. Ermutigen Sie den/die Jugendliche/n und loben Sie ihn/sie!

- Tom hat einen besten Freund, der in seinem Beisein eine Straftat begangen hat. Nun muss Tom zur Polizei, um eine Aussage zu machen. Er möchte seinen Freund nicht belasten.
- Laila hat einen Freund, der ihr Vieles verbietet. Sie fühlt sich von ihm eingesperrt und bevormundet, möchte ihn aber auch keinesfalls verlassen, weil sie ihn liebt.
- Max kann nicht richtig lesen und schreiben und fühlt sich deshalb oft beschämt. Weil er schon von vielen Schulen geflogen ist, ist es für ihn jedoch sehr schwierig eine Schule zu finden, auf der er das lernen kann.
- Murat wird ständig in Schlägereien verwickelt. Er ist inzwischen vorbestraft und auf Bewährung. Er würde gern damit aufhören, aber er fühlt sich schnell provoziert und schlägt dann zu, weil er sich nicht gut kontrollieren kann, wenn er wütend ist

Übung 4: Ziel und Hindernis finden

Bitten Sie den/die Jugendliche/n, bei den folgenden „Problem-Geschichten“ **das Ziel und das Hindernis** des jeweiligen Jugendlichen zu benennen, so wie er/sie es in der vorherigen Übung getan hat.

Hassan kann zwar ganz gut Lesen und Schreiben, versteht aber Briefe von Behörden oft nur schlecht. Nun will er seinen Führerschein machen und braucht dazu eine Genehmigung der Ausländerbehörde, weil sein Aufenthaltsstatus nicht geklärt ist.

Dennis hat ständig Ärger mit seinem Bruder, weil der ihm immer wieder sagt, dass er keinen „Mist“ mehr bauen soll. Dennis ist davon total genervt, weil er sich schon bemüht, sich aus Schwierigkeiten raus zu halten. Sein Bruder beachtet diese Fortschritte aber gar nicht richtig und glaubt immer noch, dass Dennis so wäre, wie er früher war.

Martin möchte sich von seiner Freundin trennen, weil er glaubt, sich noch nicht auf eine feste Beziehung einlassen zu können. Allerdings hatte er mit seiner Freundin bereits über das Heiraten gesprochen und weiß, dass er sie sehr enttäuschen würde, wenn er sich von ihr trennt. Er mag sie trotz allem sehr und will ihr nicht wehtun.

Übung 5: Eigene Probleme benennen

Bitten Sie den/die Jugendliche/n, **eigene Probleme** zu nennen, die er/sie aus seinem Alltag kennt. Er/sie soll mindestens drei Probleme nennen, die **erfolgreich gelöst** wurden und mindestens drei, die **noch nicht erfolgreich gelöst** wurden. Der/die Jugendliche sollte hier keine Straftaten benennen, da diese an anderer Stelle diskutiert werden sollen. Eventuell wird er/sie versuchen, sozial angepasst zu reagieren und vermutet möglicherweise, dass Sie von ihm/ihr erwarten, dass er/sie seine Straftaten „eingesteht“. Das ist in dieser Übung ausdrücklich nicht das Ziel.

Notieren Sie sich die Antworten. Im Rahmen des ersten Moduls werden Sie immer wieder darauf zurückkommen.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll beim nächsten Mal von einer Situation berichten, die er/sie in „Ziel“ und „Hindernis“ aufteilen konnte.

3. Sitzung: Handlungsziele bilden

In der Theorie intentionalen Handelns unterscheiden wir zwei Probleme, die jeder handelnde Mensch immer wieder zu bewältigen hat: Das „praktische“ Problem, das die Frage betrifft, welches Ziel wir erreichen wollen, und das „technische“ Problem, bei dem es darum geht, ein geeignetes und akzeptables Mittel zur Erreichung des Ziels auszuwählen.

Ziel dieser Sitzung ist es zunächst, sich der eigenen Ziele - und Zielkonflikte - bewusst zu werden und Hindernisse auf dem Weg zum Ziel zu erkennen und benennen zu können. Diese Gliederung eines unübersichtlichen Problems in Ziel und Hindernis soll dem/der Jugendlichen helfen, auch innerlich für eine Strukturierung zu sorgen. Er/sie soll dann verstehen, dass es oft schwierig ist, sich zwischen unterschiedlichen Zielen zu entscheiden.

Obgleich das „praktische“ Problem des Handelns, also die Frage des Umganges mit Zielkonflikten sehr stark mit der Frage nach der moralischen Bewertung des Handelns verknüpft ist, soll das Thema des moralischen Urteils in diesem Teil des Manuals noch im Hintergrund bleiben. Ihm wird das dritte Modul ausführlich gewidmet sein.

Wenn die Hausaufgaben nicht erledigt sind, was aufgrund der negativen Erfahrungen im schulischen Bereich nicht unwahrscheinlich ist, sollten Sie dem/der Jugendlichen erklären, dass die Erledigung der Hausarbeiten für die Entwicklung seiner/ihrer kognitiven Kompetenzen wichtig ist. Gemeinsam mit dem/der Jugendlichen könnte überlegt werden, wie Hausaufgaben leichter erinnert und besser bewältigt werden können. In jedem Fall können Sie sich Beispiele geben lassen für erfolgreich/nicht erfolgreich gelöste Probleme von ihm/ihr nahe stehenden Menschen.

In dieser Sitzung wird mit Beispielen gearbeitet, in denen es um dritte Personen geht. Der/die Jugendliche wird sich mit diesen Personen mehr oder weniger stark identifizieren. Sollte die Identifizierung zu stark werden, wird die Zielsuche möglicherweise wenig flexibel ausfallen. Deshalb kann es in diesem Falle sinnvoll sein, ihn/sie darauf hinzuweisen, dass es nicht um ihn/sie, sondern um eine dritte, fremde Person geht, die vielleicht ganz anders denkt als er/sie. So wird ihm/ihr die Möglichkeit gegeben, sich innerlich weit genug zu distanzieren, sodass er/sie ruhig mitarbeiten kann. Außerdem kann der/die Jugendliche auch hier wieder die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme üben.

An dieser Stelle ist es nicht bedeutend, ob die vom Jugendlichen gewählten Ziele eher sozial angemessen oder eher dissozial sind.

In der Übung 2 geht es um Zielkonflikte. Obwohl erst im dritten Modul des Manuals intensiv über Dilemmata gearbeitet wird, tauchen sie an dieser Stelle schon einmal auf. In dieser Sitzung soll lediglich die Tatsache Berücksichtigung finden, dass Jugendliche häufig zwei sich widersprechende Ziele verfolgen. In diesem Zusammenhang kann es sehr sinnvoll sein, sich als Trainer/Trainerin in Ihren eigenen Wertvorstellungen zu zeigen, wenn der/die Jugendliche ein soziales und ein dissoziales Ziel vor Augen hat. Keinesfalls jedoch sollten Sie moralisieren oder von Ihrer professionellen Haltung abweichen⁴.

Übung 1: Wiederholung: Ziel und Hindernisse erkennen

Geben Sie dem/der Jugendlichen anhand der Beispiele die Gelegenheit, das **Ziel und die genannten Hindernisse des Problems** zu erkennen. Suchen Sie die Geschichte(n) aus, die vermutlich auf Ihren Jugendlichen passen.

⁴ Der Trainer/die Trainerin sollte immer wieder seine/ihre Haltung überprüfen. Weder hier noch an anderer Stelle ist dem/der Jugendlichen damit gedient, wenn der Trainer/die Trainerin Verbrüderungsversuche unternimmt (z. B. : „Ich kenne das, ich habe ja auch mal gestohlen.“) oder die Handlungen des/der Jugendlichen verharmlost (z. B. : „Das macht ja jeder mal.“).

Arefs Mutter möchte, dass er zu Hause bleibt, um auf seine kleine Schwester aufzupassen. Eine Freundin ruft ihn an und erzählt von dem tollen Film, der heute Abend im Kino gezeigt wird. Er würde gerne mit ihr ins Kino gehen, hat aber kein Geld dafür.

Michi möchte in ein Fitnesscenter gehen, um muskulöser zu werden. Am liebsten würde er mit seinem Freund zusammen gehen, aber der geht in ein Center, das weit weg ist. Bei Michi in der Nähe ist eines, aber das ist sehr teuer.

Karls Tante hat ein Restaurant eröffnet, in dem Karl arbeiten könnte, wenn er in zwei Monaten vorzeitig entlassen wird. Karl braucht diesen Job unbedingt, damit seinem Entlassungsantrag stattgegeben wird. Im Restaurant arbeitet aber auch Karls Onkel, der ihn früher oft zu Diebstählen angestiftet hat.

Yasmine hat früher viel geschwänzt und ist deshalb nicht sehr gut in der Schule. Sie lässt sich leicht ablenken und ist häufig unkonzentriert. Sie hat entschieden, dass sie jetzt doch versuchen will, den Schulabschluss zu schaffen.

Christoph lässt sich leicht provozieren und schlägt dann auch zu, weil er nicht weiß, wie er anders reagieren könnte. Nun hat er seinem Vater versprochen, dass er sich aus Schlägereien heraushalten wird, weil ihm sonst ein Bewährungswiderruf droht.

Es ist Freitagabend und Christoph ist mit seinen Freunden und ein paar Mädchen unterwegs. Sie ziehen zusammen durch die Gegend und setzen sich schließlich in einem Park auf den Spielplatz, wo um diese Zeit eher Jugendliche zu finden sind als Kinder. Sie betrachten diesen Platz als „ihren Platz“, weil sie schon lange immer wieder dorthin gehen. Man kann dort abends in Ruhe chillen und wird nur selten gestört.

Als eine Gruppe von Jungs vorbei geht, hört Christoph, wie sie sich über seine Freunde und ihn lustig machen. Er versucht ruhig zu bleiben. Dann sagt einer der fremden Jungs etwas Beleidigendes über Christophs Familie. Er kann das unmöglich auf sich sitzen lassen. Der andere würde dann vielleicht glauben, er wäre der Stärkere und außerdem würden Christophs Kumpels ihn dann möglicherweise (auch) nicht mehr ernst nehmen. Andererseits will er aber nicht mehr in Schlägereien geraten.

Burhans Eltern haben sich früher oft und heftig gestritten. Manchmal hat sein Vater seine Mutter auch geschlagen, selbst wenn die Kinder dabei waren. Vor zwei Jahren hat dann Burhans Mutter einen Mann kennengelernt, dem sie näher gekommen ist. Die Streitigkeiten wurden in dieser Zeit noch schlimmer und die Situation zu Hause war oft unerträglich.

Eines Nachts gab es wieder Streit. Burhan und seine jüngeren Brüder konnten sie hören und sie hörten auch, wie die Mutter das Haus verließ und sagte, dass sie nicht wieder kommen würde. Seitdem hat sie weder zu ihm noch zu seinen Brüdern wieder Kontakt gehabt. Burhan blieb mit seinen Geschwistern bei dem Vater.

Burhan quälen immer noch einige Fragen, die er ihr unbedingt stellen will. Er versteht nicht, warum sie einfach gegangen ist und sich in der ganzen Zeit nicht gemeldet hat.

Er weiß aber ganz sicher, dass sein Vater sehr dagegen wäre, wenn er Kontakt zu seiner Mutter aufnehmen würde. Für ihn existiert sie nicht mehr.

Übung 2: Zielkonflikte

In den folgenden Beispielen sind Zielkonflikte beschrieben. Der/die Jugendliche soll die **unterschiedlichen Ziele benennen**. Er/sie soll versuchen, sich jeweils in die Situation hineinzusetzen, **Argumente** für die verschiedenen Ziele zu **finden** und sich dann **für ein Ziel entscheiden**. Auch hier können Sie die Geschichten auswählen, die Ihnen passend erscheinen.

Recep hat zwei Freunde, die in unterschiedlichen Jugendgruppen sind. Die Gruppen sind miteinander verfeindet und seine beiden Freunde mögen sich deshalb nicht sonderlich gern. Für Recep ist das eine ziemlich schwierige Situation, weil er gern mit beiden etwas unternehmen würde. Vor allem aber ist er davon genervt, dass beide immer wieder übereinander lästern oder versuchen ihn auszufragen.

Tim will unbedingt das Denkzeit-Training erfolgreich beenden, aber hat schon dreimal unentschuldigt gefehlt und muss jetzt immer pünktlich dort sein. Kurz bevor er wieder zum Training gehen will, erhält er einen Anruf von seinem großen Bruder, der eigentlich nicht in Deutschland lebt, aber spontan in der Stadt zu tun hat. Tim will ihn unbedingt wieder sehen, aber der Bruder könnte nur in der Zeit, in der das Denkzeit-Training stattfindet, und zum Absagen ist es zu kurzfristig.

Ayses Eltern kommen aus dem Libanon und haben sie liebevoll aber streng erzogen. In der Schule lernt sie einen deutschen Jungen kennen und verliebt sich in ihn. Dem Jungen geht es genauso, auch er ist sehr verliebt. Ayse weiß, dass ihre Familie es nicht akzeptieren würde, wenn sie mit einem Deutschen zusammen wäre.

Jakob macht eine Ausbildung und hat immer wieder großen Ärger mit seinem Meister. Der behandelt ihn herablassend und ungerecht. Jakob kann es kaum aushalten, dort jeden Tag wieder hinzugehen und die Gemeinheiten über sich ergehen zu lassen. Aber diese Ausbildungsstelle ist seine große Chance, später mal den Job zu bekommen, von dem er immer geträumt hat. Dort hat man ihm bereits eine Stelle zugesagt, wenn er seine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen hat.

Julian lebt mit seinen kleinen Geschwistern bei seinem Vater, der oft trinkt. Wenn er betrunken ist, ist er nicht in der Lage, sich angemessen um die Kleinen zu kümmern. Julian hasst es, wenn sein Vater alkoholisiert ist und will dann am Liebsten weit weg sein. Wenn er aber ginge, wären seine kleinen Geschwister ganz allein zu Hause und Julian befürchtet, dass Ihnen dann etwas passieren könnte, wenn er nicht auf sie aufpasst.

Übung 3: Eigene Zielkonflikte

Der/die Jugendliche soll **eigene Zielkonflikte** nennen und erklären, warum er/sie sich so verhalten hat, wie er/sie sich verhalten hat.

Er/sie wird vielleicht Schwierigkeiten haben, eigene Beispiele zu finden. Ermutigen Sie ihn/sie, indem sie ihm/ihr Beispiele vorgeben und fragen, ob er/sie etwas Ähnliches erlebt hat und erklären Sie, dass jeder Mensch solche Konflikte kennt, in denen man sich nicht gleich entscheiden kann, was ‚richtig‘ und was ‚falsch‘ ist.

Hier eine Liste für die Trainer/Trainerinnen, um dem/der Jugendlichen zu helfen, eigene Zielkonflikte zu benennen:

- er/sie hat jemandem etwas versprochen, aber er/sie wollte seine Pläne doch ändern
- er/sie war hin und her gerissen zwischen zwei Entscheidungen
- er/sie musste sich zwischen zwei Personen entscheiden
- er/sie wollte zwei Sachen gleich gerne tun
- er/sie wollte etwas tun (oder nicht tun), wusste aber, dass seine/ihre Freunde/Freundinnen das uncool (oder cool) fänden

Übung 4: Ziel und Hindernis bei eigenen Problemen

Richten Sie Ihr Augenmerk auf die **vom Jugendlichen selbst aufgeführten, gelösten Probleme**, er/sie soll seine **Ziele** erkennen **und die Hindernisse** identifizieren. Fragen sie auch, ob es einen **Zielkonflikt** gegeben hat.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll beim nächsten Mal eine schwierige Situation schildern, bei der er/sie einen Zielkonflikt erkannt hat.

4. Sitzung: Entscheidungsmöglichkeiten

Während die vorige Sitzung den „praktischen“ Aspekt des Handelns, also die Auswahl richtiger Ziele zum Thema hatte, ist es das Ziel dieser Sitzung über den „technischen“ Aspekt, dem/der Jugendlichen zu zeigen, dass es sehr häufig mehrere Wege gibt, ein Ziel, das man sich gesetzt hat, zu erreichen. Der/die Jugendliche soll lernen, unterschiedliche Mittel (also Wege zum Ziel) zu finden und geeignete von ungeeigneten zu unterscheiden. Er/sie soll ermutigt werden, auch in schwierigen Situationen kurz innezuhalten, nachzudenken und das für ihn/sie beste Mittel zum Ziel zu finden.

Zahlreiche Jugendliche glauben, dass ihnen zur Erreichung eines Ziels auch nur ein einziges Mittel zur Verfügung steht. Deswegen fällt es ihnen nicht leicht, sich unterschiedliche Wege zu einem Ziel auszudenken. Oft sind sie überrascht, wenn sie einen Weg entdecken, den sie zuvor nicht gesehen haben. Außerdem kommt es häufig vor, dass sie manchen Weg nicht sinnvoll finden, der sich bei genauerer Betrachtung doch als zweckmäßig erweist. Versuchen Sie, mit dem/der Jugendlichen auf spielerische Weise mit den Beispielsituationen umzugehen. Dabei könnte es hilfreich sein, die Beispiele weg von dem/der Jugendlichen hin zu einer dritten Person zu rücken.

Es ist zu erwarten, dass der/die Jugendliche an diesem Punkt des Trainings erst wenig Lernstoff erinnert. Seien Sie darüber nicht enttäuscht. Es kann manchmal mehrere Sitzungen dauern, bis der/die Jugendliche eine Vorstellung davon bekommt, was Sie ihm/ihr vermitteln wollen. Denken Sie daran, dass die meisten der/die Jugendlichen, die an dem Training teilnehmen, Schwierigkeiten in der Schule haben. Sie werden bald sehen, dass der Einzelne das Manual besser verstehen und nutzen kann, wenn sich die Beziehung zu Ihnen vertieft.

Übung 1: Entscheidungen begründen

Die folgenden Situationen sind so geschildert, dass der Protagonist in der Geschichte entschieden ist, ein bestimmtes Ziel erreichen zu wollen, aber die Wege zum Ziel sind noch unklar. Der/die Jugendliche soll

- aus den verschiedenen beschriebenen Möglichkeiten diejenige **auswählen**, welche ihm/ihr am **geeignetsten** erscheint.
- Er/sie soll seine **Auffassung begründen** und sagen, **warum** er/sie die **nicht gewählten** Vorschläge für **weniger geeignet** hält.
- Anschließend geben Sie ihm/ihr jeweils die „**neue Information**“ und bitten ihn/sie, seine **Wahl zu überdenken**.

Helfen Sie dem/der Jugendlichen zu verstehen, dass die Entscheidungen, die wir treffen, maßgeblich davon abhängen, welche Informationen wir über eine Situation haben. Neue Informationen können zu anderen Entscheidungen führen. Versuchen Sie zu zeigen, warum das Innehalten und Nachdenken so wichtig ist.

Carsten kommt in der Schule auf Frank zu, ärgert ihn und rempelt ihn absichtlich an. Der spürt, wie er wütend wird und möchte irgendwas tun, um sich zu wehren. Soll Frank ...

- ... ihn ignorieren?
- ... einen Lehrer aufsuchen und erzählen, was passiert ist?
- ... den Jungen beschimpfen?
- ... ihn zurückschubsen oder schlagen?

Neue Information: Die Mutter und der Vater von Carsten sind vor zwei Tagen bei einem Autounfall ums Leben gekommen.

Sebastian wird Zeuge, wie ein ausländischer Zigarettenverkäufer von zwei Jugendlichen geschlagen wird. Er möchte sich am liebsten heraushalten, weil er wegen Schlägereien schon öfter Ärger hatte. Wie reagiert er? Sebastian ...

- ... läuft vorbei und tut so, als ob er nichts gesehen hätte?
- ... ruft die Polizei?
- ... geht hin und redet mit den beiden Jugendlichen?
- ... macht Passanten auf die Schlägerei aufmerksam?

Neue Information: Der Zigarettenverkäufer hat zuvor einen Freund der beiden Jugendlichen niedergeschossen.

Übung 2: Entscheidungsmöglichkeiten erarbeiten

Ermutigen Sie den/die Jugendliche/n, **möglichst viele verschiedene Möglichkeiten** zu finden. Es ist dabei nicht wichtig, dass diese Möglichkeiten tatsächlich umsetzbar wären. Es kommt bei dieser Übung also darauf an, die Fantasie des/der Jugendlichen anzuregen.

Enrico muss um 10 Uhr an einem Gespräch im Jugendamt teilnehmen. Er ist zwar pünktlich auf dem S-Bahnhof, erfährt jedoch, dass die S-Bahn Verspätung hat. Wenn er wartet, wird er vielleicht noch pünktlich kommen, vielleicht aber auch viel zu spät. Er weiß nicht, ob er auf die verspätete S-Bahn warten oder einen anderen Weg finden sollte, zu dem Gespräch zu kommen. Was sind seine Möglichkeiten?

Ricky hat einen neuen Ausbildungsplatz gefunden. Am nächsten Morgen soll er in dem Betrieb anfangen. Er muss pünktlich um 6.30 Uhr dort sein. Abends feiert sein bester Freund in seinen Geburtstag rein. Es sind auch viele seiner Freunde eingeladen und Ricky weiß, dass die Stimmung oft sehr ausgelassen ist und viel getrunken wird, wenn sie zusammen kommen. Eigentlich macht ihm das großen Spaß, aber er will am nächsten Morgen auch pünktlich und fit an seinem neuen Ausbildungsplatz sein. Was sind seine Möglichkeiten?

Übung 3: Eigene Entscheidungsmöglichkeiten

Fragen Sie den/die Jugendliche/n, was **seine Entscheidungsmöglichkeiten** in den folgenden Situationen wären. Wenn der/die Jugendliche seine Entscheidungsmöglichkeiten zusammengetragen hat, fragen Sie ihn/sie, **wie er/sie sich** in jedem Fall **entscheiden würde und warum**.

- Sie laufen mit einigen Freunden die Straße entlang und sehen ein geparktes Auto mit einem offenen Fenster. Ihre Freunde wollen das Auto klauen, aber Sie sind dagegen.
- Sie müssen eine Prüfung ablegen, haben aber dafür nicht richtig gelernt.
- Ein Mensch, der Ihnen nahe steht, hat Geburtstag, und Sie haben nicht genug Geld für das Geschenk, das er/sie sich gewünscht hat.
- Ihre Schwester möchte mit einem Mann zusammen sein, den Sie nicht leiden können.

Übung 4: Den Anderen überzeugen

Mit dieser Übung soll der/die Jugendliche lernen, seine Ziele zu begründen und dabei die Gegenargumente Anderer zu berücksichtigen. Dadurch übt er/sie auch die kognitiven Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme. Fragen sie den/die Jugendliche/n, **welche Argumente ihm/ihr einfallen**, die in den folgenden Beispielen die Eltern von dem jeweiligen Vorhaben überzeugen können. Und welche **Gegenargumente** die Eltern haben könnten. Er/sie soll möglichst viele Möglichkeiten, um sein/ihr Ziel zu erreichen, finden und durchdenken.

- Aref möchte von zu Hause ausziehen, aber seine Mutter findet ihn mit 17 Jahren zu jung dazu. Wie könnte Aref sein Ziel erreichen?
- Fatma möchte kein Kopftuch tragen, obwohl ihre Eltern versuchen den Koran zu befolgen. Wie könnte Fatma erreichen, dass sie kein Kopftuch mehr tragen muss?
- Sascha möchte länger wegbleiben und nicht zu einer bestimmten Zeit zu Hause sein. Seine Eltern möchten aber, dass er immer um 24 Uhr zu Hause ist. Welche Möglichkeiten hat Sascha?
- Kiara ist 19 Jahre alt und möchte den Autoführerschein machen, die Eltern finden das aber nicht notwendig und außerdem zu teuer. Wie könnte sie argumentieren?

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll bis zur nächsten Sitzung über selbst erlebte Situationen nachdenken, jeweils die Entscheidungsmöglichkeiten bedenken und erklären, wie er/sie zu der jeweiligen Entscheidung kam.

5. Sitzung: Konsequenzen bedenken und eine Entscheidung treffen

Der/die Jugendliche soll in dieser Sitzung lernen, sich der Folgen seines/ihres Handelns für sich selbst und andere bewusst zu werden. Außerdem soll ihm/ihr klar werden, warum es notwendig ist, über die Konsequenzen nachzudenken, bevor er/sie handelt. Der/die Jugendliche wird schon wissen, dass jedes Handeln Folgen nach sich zieht; aber er/sie ist vielleicht zu wenig geübt darin, die Konsequenzen des eigenen Handelns im Voraus zu bedenken. Außerdem ist ihm/ihr möglicherweise nicht ganz klar, dass auch Nichtstun sehr folgenreich sein kann.

Vielleicht fällt es dem/der Jugendlichen zunächst leichter darüber nachzudenken, welche Auswirkungen sein/ihr Verhalten auf seine Eltern und andere Menschen, die ihm/ihr nahe stehen, hat. Sollte es dem/der Jugendlichen schwerfallen, sich weitere Menschen vorzustellen, die von seinem Verhalten betroffen sein könnten, greifen Sie auf wichtige Personen zurück, die er/sie Ihnen zu Beginn des Trainings in der Übung zu seinen/ihren Lebensumständen genannt hat. Machen Sie dem/der Jugendlichen klar, dass auch Sie und andere Personen, (z. B. Lehrer, Polizisten, Ärzte) von seinem Verhalten betroffen sein könnten.

Übung 1: Die Folgen des eigenen Handelns bedenken

Gehen Sie folgende Beispiele durch und fragen Sie den/die Jugendliche/n

- welche möglichen Konsequenzen das für den/die Jugendliche/n selbst
- und für andere Menschen hätte.

Verdeutlichen Sie ihm/ihr, dass **direkt oder indirekt oft sehr viele Menschen beteiligt sind**, und lassen Sie ihn/sie die positiven und negativen Folgen der jeweiligen Handlung selbst entwickeln.

- Sie klauen ein Auto und überfahren unabsichtlich eine schwangere Frau.
- Sie schlagen Ihre/n Freund/in und er/sie zeigt Sie an.
- Sie brechen in ein Haus ein, haben eine Scheibe eingeschlagen und werden von der Polizei gestellt.
- Sie lassen sich von einem/einer Pädagogen/Pädagogin provozieren und bedrohen ihn/sie.
- Sie nehmen Drogen und verlieren das Bewusstsein.
- Sie stiften Ihren/Ihre Freund/in dazu an, einen Einbruch zu begehen, und er/sie wird dabei festgenommen.

Übung 2: Wie viele Menschen sind betroffen?

In den folgenden Beispielen soll der/die Jugendliche herausfinden, **welche Personen** – außer den unmittelbar beteiligten Akteuren – noch **von den Folgen des eigenen Handelns berührt** sein könnten.

Alexander hat keine Lust mehr, zur Schule zu gehen. Obwohl er eine Reihe guter Freunde dort hat und seine Eltern unbedingt möchten, dass er weiter die Schule besucht, geht er einfach nicht mehr hin.

Laura wollte eigentlich mit ihrem Freund und noch ein paar anderen ins Kino gehen. Am Nachmittag trifft sie Mark, der sich ein schickes Auto geliehen hat, und sie einlädt, mit ihm in die Stadt zu fahren. Sie fährt mit und ruft ihren Freund an und sagt ihm, dass sie nicht mit ins Kino gehen kann, weil ihre Eltern das nicht wollen.

Maik spielt in einer Fußballmannschaft. Er ist ein sehr guter Spieler und schießt viele Tore. Aber er streitet oft mit dem Trainer; außerdem ist seine Freundin dagegen, dass er in der Mannschaft spielt, weil er so oft trainieren muss und mit der Mannschaft viel unterwegs ist. Maik entschließt sich, mit dem Fußballspielen aufzuhören.

Übung 3: Konsequenzen verschiedener Handlungsmöglichkeiten bedenken

Lesen Sie dem/der Jugendlichen die folgenden Geschichten vor und fragen Sie ihn/sie,

- **welche möglichen Entscheidungen** es geben könnte,
- wie **die jeweiligen Konsequenzen** aussehen würden und
- **wie er/sie sich entschieden hätte** und warum.

Lassen Sie sich seine/ihre **Entscheidung gut begründen**, es ist wichtig, dass er/sie einen eigenen Standpunkt entwickelt und diesen argumentativ vertreten kann. Konfrontieren Sie ihn/sie mit einigen **Gegenargumenten**, wenn er/sie in der Anwendung der Methode sicher ist.

Ihr/e Freund/in wird auf der Straße aus Versehen angestoßen, aber weil er/sie ohnehin schlecht drauf ist, nimmt er/sie diesen Kontakt zum willkommenen Anlass, um eine Schlägerei zu provozieren. Sie sind etwas genervt davon, weil Sie eigentlich keine große Lust auf „Stress“ haben. Ihr/e Freund/in streitet erst lautstark und schlägt sich dann mit dem/der Anderen, dem/der seine/ihre Freunde/Freundinnen zu Hilfe eilen. Sie stehen daneben und sehen, wie Ihr/e Freund/in zu Boden geht.

Sie sind mit Ihren Freunden/Freundinnen in einer Bar verabredet, in der die Cocktails an diesem Abend nur einen Euro kosten. Ihre Freunde/Freundinnen waren schon früher da und sind bereits ziemlich betrunken und aufgedreht, als Sie dazu kommen. Sie wissen, dass Sie sich nur schlecht kontrollieren können und schon manches Mal in eine Schlägerei verwickelt wurden, wenn Sie betrunken waren. Eigentlich wollten Sie sich nicht mehr schlagen und damit es nicht dazu kommt, würden Sie am liebsten gleich wieder nach Hause gehen. Ihre Freunde/Freundinnen wären dann aber sicherlich sauer auf Sie.

Übung 4: Konsequenzen der eigenen Handlungen bedenken

Gehen Sie zurück zu den drei gelösten Problemen und bitten Sie den/die Jugendliche/n, die **verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten**, die er gehabt hatte, und die jeweiligen **Konsequenzen** zum einen **für sich selbst** und zum anderen **für andere Menschen** zu benennen.

Nehmen Sie sich bei dieser Übung Zeit, um die Auswirkungen seines/ihrer Verhaltens auf andere Menschen herauszuarbeiten. Es könnte sein, dass sich der/die Jugendliche bisher wenig mit dieser Fragestellung befasst hat und glaubt, dass nur sehr wenige Menschen (z. B. er und das Opfer) durch sein/ihr Verhalten Konsequenzen erlebten.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll bis zur nächsten Sitzung von Situationen erzählen, in denen ihm/ihr die Konsequenzen seines/ihrer Verhaltens während der laufenden Woche bewusst waren oder wurden.

6. Sitzung: Handlungsprognose

Das Ziel dieser Sitzung besteht darin, zu einer Entscheidung zu gelangen, nachdem die einzelnen Schritte des Problemlösungsprozesses durchgegangen wurden. Der/die Jugendliche soll an komplexeren Beispielen die einzelnen Schritte der Handlungsentscheidung durchgehen, beginnend mit der Wahrnehmung und Bewertung der Situation über die Zielbildung und die Auswahl der geeigneten Mittel und der Abschätzung der Handlungsfolgen für sich und für andere bis hin zum Nachdenken über den konkreten Ablauf der Handlung. Er/sie soll lernen, dass es im Alltag oft genügt, nur kurz nachzudenken, um eine Handlung zu begründen. Sehr wichtig ist es, dass der/die Jugendliche einen Zuwachs an Handlungsfreiheit erlebt und stolz auf sich sein kann, wenn er/sie in schwierigen sozialen Situationen zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten entscheiden kann.

Der/die Jugendliche soll den Problemlösungsprozess selbstständig anwenden können. Machen Sie ihm/ihr klar, dass er/sie nichts davon hat, wenn er/sie Ihnen zuliebe zu moralisch anerkannten Lösungen kommt, die er/sie in der Situation aber nicht verwirklichen würde. Konfrontieren Sie ihn/sie mit den Gegebenheiten der Situation, wenn Sie den Eindruck haben, dass er/sie Handlungsweisen vorschlägt, um Ihnen „nach dem Munde zu reden.“

Übung 1: Problemlösungsprozess anwenden

In den folgenden Situationen sollte der/die Jugendliche mit Hilfe des Problemlösungsprozesses zu einer Entscheidung gelangen und darüber nachdenken, wie die Handlung im Konkreten ablaufen würde. Helfen Sie dem/der Jugendlichen so gut Sie können, möglichst **jeden einzelnen Schritt im Problemlösungsprozess für die Entscheidungsfindung zu nutzen**. Konfrontieren Sie den/die Jugendliche/n, wenn er/sie die „Ideallösung“ wählt, ohne zu hinterfragen, ob er/sie das tatsächlich in der Situation auch schaffen würde, so zu handeln.

Sie können ein bis zwei Geschichten auswählen, die Ihrer Ansicht nach am besten zu der Situation des/der Jugendlichen passen, oder Sie arbeiten an den erlebten Geschichten, die Ihnen der/die Jugendliche im Laufe des Trainings erzählt hat.

Bennys Mutter bittet ihren Sohn am Morgen für den bevorstehenden Geburtstag von Bennys Vater die Einkäufe zu erledigen. Die Gäste kommen um 20.00 Uhr und sie braucht die Sachen gegen 18.00 Uhr, damit sie noch alles vorbereiten kann. Sie gibt Benny das Geld und eine Einkaufsliste. Benny hat eigentlich keine Lust einkaufen zu gehen und geht deshalb erst kurz bevor der Laden schließt los. Als er ankommt, stellt er fest, dass er das Geld vergessen hat.

Maiks Tante hat ein Ferienhaus, das Maik am nächsten Wochenende benutzen darf. Er hat seine Kumpels gefragt, ob sie mit ihm dorthin fahren und sie haben alle zugesagt. Einer hat sogar eine andere Verabredung abgesagt, damit er mitkommen kann.

Maik hat vor ein paar Wochen ein Mädchen kennengelernt, in das er sich verliebt hat. Sie sind sich näher gekommen und sie scheint auch sehr interessiert an ihm zu sein. Als sie sich treffen, sagt das Mädchen, dass sie so gern mal mehr Zeit mit ihm verbringen würde und fragt, was er z. B. am nächsten Wochenende vorhat. Maik will sich unbedingt mit ihr treffen und am liebsten würde er sie in das Ferienhaus einladen, weil er hofft, dass sie sich so auf eine Partnerschaft einlassen könnte.

Mario ist 15 Jahre alt. Er ist schon mehrmals in Schwierigkeiten geraten, weil er Motorräder gestohlen hat und mit seinen Freunden damit herumgefahren ist. Er hat eine Betreuungsweisung erhalten, und ihm wurde von den Jugendrichtern mit Arrest gedroht, wenn er sich nochmals strafbar machen sollte. Marios Mutter ist fassungslos und macht sich große Sorgen um Mario. Immer wenn er das Haus verlässt, hat sie Angst, dass er wieder etwas anstellt. Wenn sie die Sirenen eines Polizeiautos hört, denkt sie, dass Mario von der Polizei geschnappt wurde. Marios Mutter musste vom Arzt Beruhigungsmittel verschrieben bekommen. Sie hat noch drei andere Kinder, alle jünger als Mario. Sein Bruder Dirk ist 12 Jahre alt und macht Mario alles nach; auch er gerät bereits in Schwierigkeiten. Marios Mutter möchte, dass Mario seinen Geschwistern ein gutes Beispiel ist.

Mario ist mit seinen Freunden unterwegs. Weil sie nichts zu tun haben, schlägt einer der Freunde vor, Motorräder zu klauen und damit für einen Tag an die Ostsee zu fahren. Mario fühlt sich der Gruppe sehr zugehörig und möchte seine Freunde nicht enttäuschen. Er befürchtet, dass er von der Gruppe ausgeschlossen wird, wenn er nicht mitmacht. Vor einigen Wochen hatte sich ein anderes Gruppenmitglied geweigert, bei einer Schlägerei mitzumachen, weil es nicht noch mehr Probleme haben wollte, und wurde dafür von den anderen ausgeschlossen und nicht mehr beachtet. Mario weiß, dass sie höchstwahrscheinlich von der Polizei geschnappt werden und er dann richtige Probleme bekommt. Er weiß nicht, was er tun soll.

Lisa ist fast 16 Jahre. Sie konnte noch nie richtig lesen und schreiben. Ihr ist das total peinlich. Ihre kleine 12-jährige Schwester kann wie andere Kinder ihrer Altersgruppe und sogar viel besser als Lisa lesen und schreiben. In ihrer Klasse wird Lisa gehänselt, weil sie selbst einfache Wörter nicht richtig schreiben kann und Wörter, die von der Lehrerin an die Tafel geschrieben werden, nicht richtig ausspricht. Lisa macht das traurig und wütend. Manchmal hat das schon zu Verwarnungen und zum Ausschluss geführt. Hin und wieder macht Lisa sogar absichtlich Schwierigkeiten, sodass sie von der Schule ausgeschlossen wird und sich nicht vor den anderen für ihre Lese- und Rechtschreibschwächen blamieren muss.

Seit Kurzem ist eine Lehrerin an der Schule, die auf Lese- und Rechtschreibprobleme spezialisiert ist. Diese Lehrerin gibt Lisa zweimal pro Woche morgens Nachhilfeunterricht. Dieser Unterricht beginnt um 9 Uhr. So manchen Morgen setzen Lisas Freunde sie unter Druck, die Stunden zu schwänzen und lieber mit ihnen in die Stadt zu fahren, um in Läden zu klauen. Oder sie treffen sich bei einem der Freunde zu Hause und rauchen Joints. Seit Lisa von der neuen Lehrerin Nachhilfeunterricht bekommt, haben sich Lesen und Schreiben sehr stark verbessert. Lisa hat sogar die von der Lehrerin gegebenen Hausaufgaben gemacht. Dennoch hat sie in der letzten Zeit einige Stunden verpasst. Sie hat wieder die Schule geschwänzt, um Zeit mit ihren Freunden zu verbringen. Lisa befürchtet, dass sie sonst von der Gruppe nach der Schule oder an Wochenenden ausgeschlossen wird. Sie möchte aber auch gerne so gut lesen und schreiben können wie die anderen in ihrem Alter. Ihr Selbstbewusstsein ist gewachsen, seit sie sich so sehr verbessert hat, und sie wird auch nicht mehr von den anderen ausgelacht. Heute ist Dienstag, und Lisa hat wieder Nachhilfe. Auf dem Weg zur Schule trifft sie ihre Freunde, die auf dem Weg in die Stadt zum Klauen sind. Lisa weiß nicht, was sie tun soll.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll bis zur nächsten Woche den Problemlösungsprozess selbstständig auf ein eigenes Problem anwenden.

Modul I **Soziale Informationsverarbeitung**

Abschnitt B: Interpersonale Aspekte des Problemlösungsprozesses



7. Sitzung: Gewissheit und Vermutungen

Ziel dieser Sitzung ist, dem/der Jugendlichen deutlich zu machen, was der Unterschied zwischen Gewissheit und einer Vermutung ist. Außerdem wollen wir aufzuzeigen, dass wir unvermeidlich Vermutungen über Situationen anstellen. In manchen Fällen führt dies aber zu einer falschen Interpretation der Situation.

Uns dringt, dank selektiver Wahrnehmung, nur diejenige Information ins Bewusstsein, die zu unseren eigenen Erwartungen passt. Bei delinquenten Jugendlichen hat sich gezeigt, dass eben diese eigenen Erwartungen häufig mit der Annahme verknüpft sind, die Umwelt sei eher feindlich. Das gründet zum einen auf Erfahrung und zum anderen auf einem negativen Selbstbild. Häufig entsteht durch das negative Selbstbild und die unreflektierte Wahrnehmung ein Teufelskreis. Das Denkzeit-Training versucht, an dieser Stelle einzugreifen und die Vermutungen über die Umwelt soweit zu erweitern, dass der/die Jugendliche in die Lage gebracht wird, seine Wahrnehmung zumindest zu überprüfen, bevor er/sie handelt. Dafür muss er/sie zuallererst zwischen Gewissheit und Vermutung unterscheiden lernen.

Definition: Gewissheit bedeutet, sich einer Sache sehr sicher zu sein, z. B. weil wir alle Fakten kennen oder weil eine Situation ganz eindeutig ist. Eine **Vermutung** bedeutet, dass wir zu wenige Informationen über eine Situation haben oder die Fakten vieldeutig sind.

Übung 1: Definition

Fragen Sie den/die Jugendliche/n, ob er/sie die Begriffe „Gewissheit“ und „Vermutung“ kennt und sie definieren kann. Wenn nicht, helfen Sie ihm/ihr dabei.

Übung 2: Wissen und Vermutungen anstellen

Diese Übung soll dem/der Jugendlichen den **Unterschied zwischen einer Vermutung und Wissen** verständlich machen. Nehmen Sie **Fotos aus einer Zeitung**, die eine Bedeutung für den/die Jugendliche/n haben könnten. Lassen Sie den/die Jugendliche/n den Text zum Bild nicht sehen. Dann soll der/die Jugendliche sagen, was auf jedem der Bilder geschieht. Ermutigen Sie ihn/sie, detailliert zu erzählen.

Versuchen Sie ihm/ihr deutlich zu machen, was er/sie über die Bilder **weiß** und was er/sie **nur vermutet**. Bei dem ersten Bild wird ihm/ihr das sicherlich schwerfallen, aber wenn er/sie den Unterschied verstanden hat, wird es ihm/ihr Freude machen, die Informationen zu unterscheiden. Je mehr Vermutungen der/die Jugendliche über die Bilder anstellt, desto eher wird er/sie lernen, dass er/sie lange nicht so viel über diese Bilder weiß, wie er/sie auf den ersten Blick glaubt. Arbeiten Sie diese Tatsache deutlich heraus und versuchen Sie dem/der Jugendlichen nahe zu bringen, dass man immer Vermutungen anstellt, aber dass darin auch die Gefahr liegt, dass man sich irrt und die Situation falsch interpretiert.

Übung 3: Vermutungen anstellen

Gehen Sie mit dem/der Jugendlichen die angegebenen Beispiele durch und lassen Sie ihn/sie jeweils die folgenden vier Fragen beantworten, sofern ihm/ihr die Situation bekannt ist (ansonsten gehen Sie zur nächsten Situation):

1. Haben Sie schon mal etwas Ähnliches erlebt?
2. Wenn ja, was waren Ihre Vermutungen in der Situation?
3. Wussten Sie damals, dass es sich um eine Vermutung handelte oder gingen Sie davon aus, dass es Gewissheit war, was Sie dachten?

- Senad geht die Straße entlang und es kommt ihm einer entgegen und der guckt schon so. Sofort vermutete Senad, dass der „Stress“ will.
- Walid hat immer wieder Stress auf der Arbeit. Er denkt, dass sein Ausbilder ihn nicht leiden kann.
- Ivan hat eine feste Freundin. Als er sie auf dem U-Bahnhof sieht, küsst sie einen fremden jungen Mann zum Abschied auf den Mund. Sofort vermutet er, dass sie ihn betrügt.
- Jennifer kann Behördengänge nicht leiden. Jetzt ist sie wieder auf dem Amt und die Beamtin legt ihr lächelnd ein mehrseitiges Formular hin, das sie nicht versteht. Sie vermutet, dass sich die Frau über sie lustig machen will.
- Sayid will in die Disco gehen, kommt aber nicht rein, weil die Türsteher ihn nicht durchlassen. Sofort vermutet er, dass es an seinem ausländischen Aussehen liegt.
- Maria spielt gern und gut Fußball. In ihrer Mannschaft sind fast nur Jungen. Die machen immer wieder Witze über sie. Sie vermutet, dass es daran liegt, dass sie eigentlich besser ist als die Jungen in ihrer Mannschaft und die das schlecht aushalten.
- Andy fährt gern Skateboard. In seinem Jugendfreizeitheim haben sie Rampen, an denen man prima üben kann. Als er wieder auf die Bahn will, lässt ihn der Betreuer nicht und bittet ihn zum Gespräch. Andy vermutet, dass er nicht mehr fahren darf, weil die Pädagogen erfahren haben, dass er in den letzten Nächten Graffiti sprühen war.
- Cedric hat ein tolles Mädchen kennengelernt und vermutet, dass er sie überall einladen muss, um sie näher kennenzulernen.

Übung 4: Eigene Probleme betrachten

Fragen Sie den/die Jugendliche/n, welche **Vermutungen er/sie bei seinen/ihren ungelösten Problemen** angestellt hat.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll beim nächsten Treffen von einer Situation erzählen, in der er/sie erkannt hat, dass er/sie über jemanden oder eine Situation Vermutungen angestellt hat.

8. Sitzung: Handlungserklärungen suchen

In unklaren sozialen Situationen fällt es Jugendlichen mit dissozialem Verhalten oft schwer, die Gründe für das Handeln des Gegenübers zu erfassen. Sie neigen zu vorschnellen Vermutungen über die Motive der anderen und ziehen ungerechtfertigte Schlussfolgerungen. Der/die Jugendliche soll in dieser Sitzung lernen, dass man bei der Suche nach den – nicht sichtbaren und häufig auch nicht offensichtlichen – Handlungsgründen anderer Menschen systematisch vorgehen und dabei auch die Wahrscheinlichkeiten berücksichtigen kann, die jeder Erklärungsmöglichkeit zuzuordnen sind.

Diese Sitzung verfolgt indirekt auch das Ziel, dem/der Jugendlichen die „metakognitive“ Einsicht zu vermitteln, dass menschliches Handeln immer absichtsvoll und zielbezogen ist, so dass man einen anderen nur dann verstehen kann, wenn man sich seine Handlungsgründe erschließt.

In erwartungswidrigen sozialen Situationen („meine Freundin erscheint nicht, obwohl wir verabredet waren“) suchen wir automatisch nach den verborgenen Gründen für das zunächst unerklärliche Handeln der anderen. Dabei gehen wir wie in einem „Entscheidungsbaum“ hierarchisch vor: Die erste Entscheidung gilt in diesem Beispiel vielleicht der Frage: „Wollte“ sie nicht kommen, oder „konnte“ sie nicht kommen? Bei dieser Entscheidung suchen wir nach Gesichtspunkten, die uns helfen könnten: War sie in der letzten Zeit vielleicht sehr abweisend und ließ sie sich zur jüngsten Verabredung nur mehr überreden? Oder geschieht es ihr öfter, dass etwas dazwischen kommt, so dass sie schon einige Verabredungen versäumen musste? Wir greifen also auf unsere Erfahrungen zurück und bilden Wahrscheinlichkeiten für die eine oder die andere Erklärung.

Wenn wir uns nun auf der obersten Hierarchie-Ebene für „konnte nicht“ entscheiden, eröffnen sich wiederum mehrere Möglichkeiten: 1. sie ist krank geworden, 2. sie ist zu spät losgegangen, 3. sie durfte nicht fortgehen usw. Auch hier greifen wir auf Erfahrungen zurück – nicht allein auf die Erlebnisse mit dieser konkreten Person, sondern auch auf verallgemeinerte Erfahrungen mit anderen Menschen: Wie oft kommt es vor, dass die Freundin nicht fortgehen darf und wie wahrscheinlich ist es, dass sie krank geworden ist?

Wenn sich zeigt, dass die drei Möglichkeiten unter der Variante „konnte nicht“ sehr unwahrscheinlich sind (weil wir bei ihr angerufen haben und erfuhren, dass sie weder krank ist noch zu Hause bleiben musste), müssen wir zur oberen Hierarchie-Ebene zurückkehren und den anderen Ast des Entscheidungsbaumes wählen, also die Möglichkeit „wollte nicht“. Auch hier suchen wir nach Erklärungen, die nun wahrscheinlich sein könnten („hat sich über mich geärgert“ oder „hat einen anderen Freund“) und gehen sie durch.

Derartige „sequentielle“ Entscheidungen über unklare Motive anderer verlaufen zumeist nicht bewusst, und wir machen uns nicht klar, dass wir hierarchisch vorgehen. Das gilt insbesondere dann, wenn wir eine bestimmte Handlungserklärung vor allen anderen bevorzugen, obgleich sie vielleicht nicht besonders wahrscheinlich ist. In diesen Präferenzen kommen persönliche Erwartungen und Risikoeinschätzungen zum Tragen, von denen einige unter dem Begriff „projektive Neigungen“ in der nächsten Sitzung besprochen werden sollen. In dieser Sitzung geht es nur darum, mit den/die Jugendliche/n an einzelnen Beispielen die hierarchische Gliederung solcher Entscheidungsbäume durchzugehen, so dass sie lernen, wie Handlungsmotive rational rekonstruiert werden können. Ferner lernen sie, über die Wahrscheinlichkeit nachzudenken, die man jeder möglichen Erklärung zuordnen kann, und sie können verstehen, dass man im Falle einer Erklärungssackgasse eine Entscheidungsebene zurückgehen muss.

Bei den folgenden Übungen soll sich der/die Jugendliche in die Rolle einer anderen Person hineinversetzen. Das wird ihm/ihr möglicherweise nicht immer leicht fallen, vor allem dann, wenn die beschriebene Rolle mit der vertrauten eigenen nicht übereinstimmt. Obgleich diese Übungen

nicht hauptsächlich darauf abzielen, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu fördern, können sie doch zur Entwicklung dieser wichtigen Kompetenz beitragen.

Übung 1: Handlungserklärungen suchen

Gehen Sie mit dem/der Jugendlichen die folgenden erwartungswidrigen Ereignisse durch und fragen Sie ihn/sie, **welche Erklärungsmöglichkeiten** denkbar wären. Bitte notieren Sie die Angaben des/der Jugendlichen; sie werden in der dritten Übung noch einmal überdacht werden.

- Mein Opa hatte versprochen, mir ein Päckchen zu schicken, aber es ist keines angekommen.
- Ich hatte mich bei einer Reinigungsfirma beworben und erst hieß es, man würde mich nicht nehmen. Aber dann wurde ich doch genommen.
- Mein Freund wollte mich gestern anrufen, um mir etwas Wichtiges zu sagen, aber er hat sich nicht gemeldet.
- Meine Freundin ist nicht erschienen, obwohl wir es verabredet hatten.
- Mein/e Denkzeit-Trainer/Denkzeit-Trainerin ist zum vereinbarten Zeitpunkt nicht erschienen.
- Mein Onkel hat mir 50 Euro zum Geburtstag versprochen, aber er hat mir 120 Euro geschenkt.

Übung 2: Die Hierarchien des Entscheidungsbaums

Der/die Jugendliche soll an dem folgenden Beispiel (auf der nächsten Seite) erkennen, wie Erklärungen gefunden werden und dass sie sowohl hierarchisch, als auch der Wahrscheinlichkeit nach angeordnet sein können. Gehen Sie mit ihm/ihr das Beispiel durch und zeigen Sie ihm/ihr, dass man in unklaren Situationen versuchen kann, die möglichen Erklärungen hierarchisch anzuordnen. Beziehen Sie die Überlegungen des/der Jugendlichen ein und fragen Sie ihn/sie, welche **Vermutung seiner/ihrer Meinung nach am wahrscheinlichsten ist und warum**. Ziel der Übung soll sein, dass der/die Jugendliche versteht, dass man häufig sehr, sehr viele Überlegungen außer Acht lässt, wenn man Entscheidungen trifft und es hilfreich sein kann in eine „andere Richtung“ zu denken.

Übung 3: Subjektive und empirische Wahrscheinlichkeiten

Gehen Sie noch einmal die Antworten des/der Jugendlichen aus der Übung 1 durch. Nehmen sie eines der Beispiele und fragen Sie den/die Jugendliche/n nach **subjektiven und empirischen Wahrscheinlichkeiten**. Verdeutlichen Sie dem/der Jugendlichen, dass seine Wahrscheinlichkeitsannahmen subjektiv sind, und dass andere Menschen vermutlich andere Handlungserklärungen für wahrscheinlicher halten werden. Das liegt daran, dass jeder aufgrund seiner/ihrer eigenen Erfahrungen bestimmte Erklärungen für besonders wahrscheinlich hält, aber es ist auch klar, dass man sich da leicht irren kann.

- Denken alle so wie Sie?
- Kennen Sie jemanden, der in diesem Falle anders denken würde?

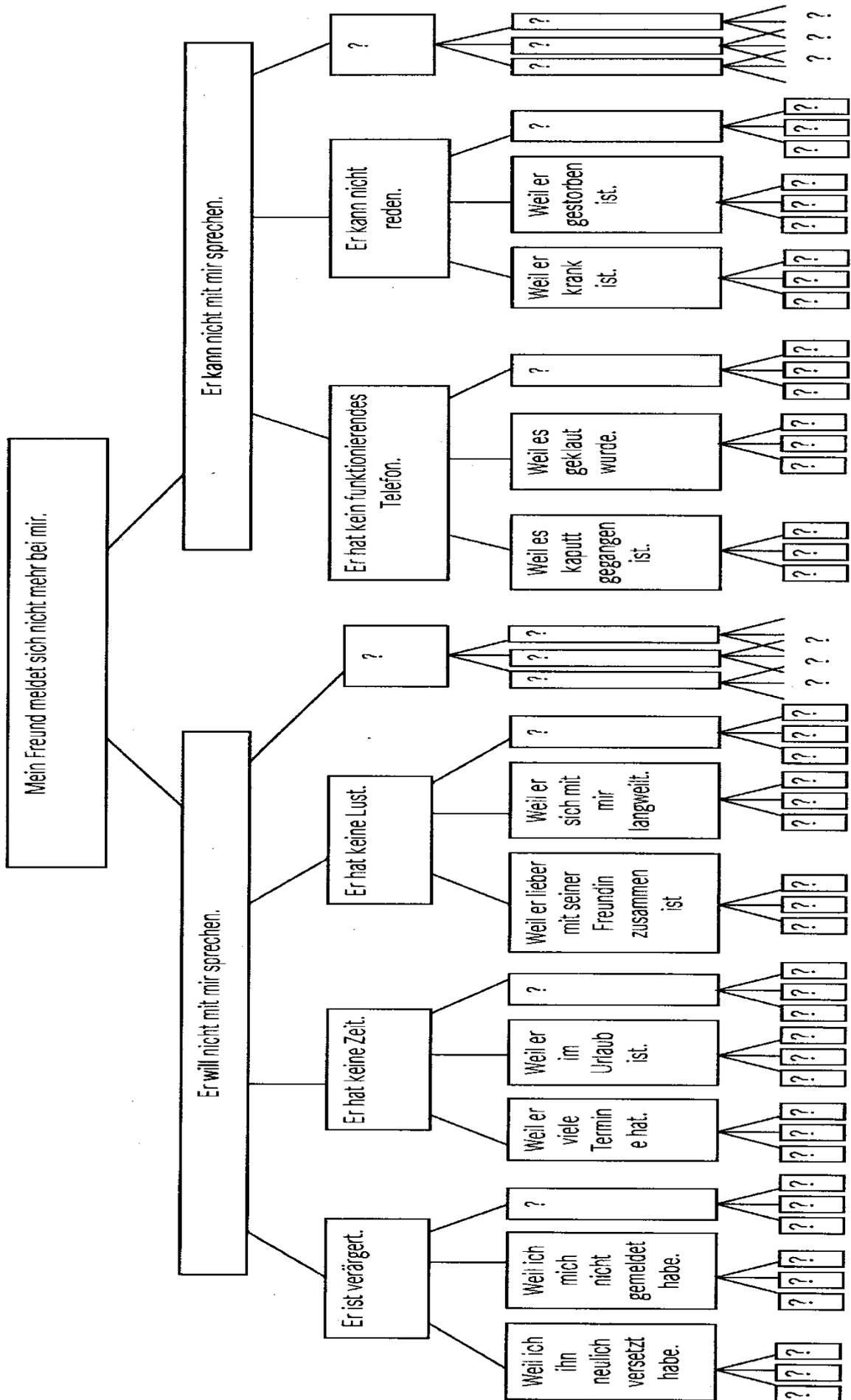
Übung 4: Eigene Irrtümer nachvollziehen

Fragen Sie den/die Jugendliche/n nach Situationen, in denen er/sie sich über die **Handlungsgründe eines Anderen irrte**. Bitten Sie ihn/sie, diese Begebenheit ausführlich zu erzählen und gehen Sie mit ihm/ihr die möglichen Gründe für seinen/ihren Irrtum durch: War etwas sehr Unwahrscheinliches geschehen? Hatte er/sie eine Erklärung bevorzugt, die ihm/ihr zwar subjektiv nahe lag, die aber bei distanzierter Betrachtung doch unwahrscheinlich war? Hätte er/sie eine zutreffende Erklärung gefunden, wenn er/sie sich in einem Entscheidungsbaum orientiert hätte?

Zum Beispiel ...

- ... jemand ist nicht erschienen?
- ... jemand hat sich nicht gemeldet?
- ... jemand hat sich seltsam verhalten?

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll beim nächsten Mal von einer Situation berichten, in der er/sie über die unklaren Handlungsgründe eines anderen nachdachte und Vermutungen anstellte.



9. Sitzung: Negative Zuschreibungen kontrollieren

Delinquente Jugendliche neigen – insbesondere in unklaren sozialen Situationen – dazu, anderen Menschen feindselige Absichten zuzuschreiben. Sie sind sich dieser projektiven Neigung oft nicht bewusst. In dieser Sitzung soll der/die Jugendliche seine Tendenz zur negativen Zuschreibung erkennen und herausfinden, in welchen Situationen er/sie zu welchen projektiven Fantasien neigt.

In den nachstehenden Beispielen lassen sich folgende Kategorien entdecken:

- körperliche Aggression
- Beschämung, Erniedrigung, Entwertung
- Idealisierung (narzisstische Projektion)
- sexuelle/erotische Attraktion
- Verlassenheitsangst

Aus diesen verschiedenen Zuschreibungen soll der/die Jugendliche mit Ihrer Hilfe diejenigen herausfinden, die ihm/ihr besonders bekannt sind. Der/die Jugendliche soll seine eigenen Worte für diese Zuschreibungen finden. Unterstützen sie den/die Jugendliche/n in der Analyse der Situationen. Dabei ist es wichtig, dass Sie sehr vorsichtig und anerkennend mit dem/der Jugendlichen sprechen, denn er/sie könnte befürchten, „ausgehört“ oder bei negativen Denkgewohnheiten „erwischt“ zu werden.

In der letzten Übung dieser Sitzung soll der/die Jugendliche anhand der von ihm/ihr gegebenen Antworten seine eigenen Projektionsmuster erkennen und situativ zuordnen. Außerdem soll der/die Jugendliche erkennen, dass er/sie nicht zufällig oder ganz willkürlich seine projektiven Tendenzen entwickelt hat.

Der/die Jugendliche kann den Begriff der negativen Zuschreibung vermutlich nicht erfassen. Es ist daher ratsam, in Erläuterungen und Diskussionen auf den Begriff der „Denkgewohnheit“ auszuweichen, auch wenn dieser Begriff sehr viel allgemeiner ist.

Übung 1: Kategorien entdecken

Der/die Jugendliche soll erklären, **was er/sie in den beschriebenen Situationen denken würde**. Versuchen Sie herauszufinden, ob der/die Jugendliche jeweils grundsätzlich so denkt, oder einzelne Erfahrungen seine Antworten begründen.

Gehen Sie mit dem/der Jugendlichen die von ihm/ihr gegebenen Einfälle zu den Beispielen durch und versuchen Sie gemeinsam mit ihm/ihr, **typische Muster** seiner/ihrer negativen (oder positiven) Zuschreibungen zu erkennen. Z. B. könnte er/sie sehen, dass er/sie in unklaren sozialen Situationen sehr stark dazu neigt, anderen Menschen feindselige Absichten zuzuschreiben, während er/sie vielleicht in der Nähe von Freunden annimmt, idealisiert zu werden.

- Jemand, den Sie nicht kennen, kommt mit schnellem Schritt auf Sie zu und guckt Sie dabei direkt an. Was könnte er/sie von Ihnen wollen?
- Ein/e Sozialarbeiter/in, den/die Sie schon länger kennen, ist heute ganz besonders freundlich zu Ihnen. Was vermuten Sie, warum er/sie das tut?
- Ihre Mutter sagt, sie hätte eine Idee, wie alles besser werden kann. Was könnte sie sich ausgedacht haben?
- Zwei Mädchen tuscheln miteinander und kichern dann. Worüber kichern die Mädchen vermutlich?
- Sie stehen in einer Gruppe von Leuten, die Sie nicht besonders gut kennen, und sagen etwas. Daraufhin fangen alle an zu lachen. Was denken die andern vermutlich?
- Ein/e Freund/in von Ihnen meldet sich lange nicht, jetzt kommt eine SMS. Was könnte darin stehen?

Übung 2: Die „Ökonomie“ projektiver Neigungen verstehen

Lesen Sie mit dem/der Jugendlichen den Text und gehen Sie jeweils **die folgenden Fragen** durch. Diese Übung soll dem/der Jugendlichen helfen zu verstehen, dass immer eine Entwicklung hinter solchen projektiven Neigungen steht.

Hamudi ist in einer Familie aufgewachsen, in der die Kinder sehr oft verprügelt wurden. Oft wurde er geschlagen, ohne dass er wusste, was er Unrechtes getan hätte. Es konnte sogar passieren, dass er z. B. seinem älteren Bruder eine Geschichte erzählte, aber der gab ihm/ihr ganz plötzlich eine Ohrfeige. Als Hamudi älter wurde, wurde er immer vorsichtiger und misstrauischer. Wenn z. B. in der Schule ein anderer Schüler auf ihn zuging, ging er schnell weg, oder er wurde selbst aggressiv und bedrohte ihn. Leider passierte es immer häufiger, dass er andere Jugendliche verprügelte, obwohl die gar nichts getan hatten.

- Warum wurde Hamudi so misstrauisch?
- Warum schlug er so oft zu, obwohl der andere noch gar nichts getan hatte?
- Warum wäre es gut, wenn Hamudi sein Verhalten ändern würde?
- Wie könnte er sein Verhalten ändern?

Florian ist seit seiner Geburt sehr kurzsichtig. Leider hat seine Familie diese Kurzsichtigkeit zunächst nicht bemerkt, obwohl er von Anfang an etwas unsicher wirkte und in den ersten Jahren in der Schule nicht lesen konnte, was an der Tafel stand. Weil er ein schlechter Schüler war, wurde er oft ausgelacht und alle dachten, er sei geistig etwas behindert. Erst in der vierten Schulklasse kam ein Lehrer auf den Gedanken, dass Florian eine Brille tragen muss. Florian aber wollte seine Brille nicht tragen, weil er Angst hatte, dass seine Mitschüler und auch seine Freunde über ihn lachen würden. Immer wenn jemand in seiner Nähe lachte, wurde er wütend und beschimpfte denjenigen, der gelacht hatte. So kam es oft zu Rangeleien, die auch manchmal sehr schlimm wurden.

- Warum wurde Florian wütend, wenn jemand in seiner Nähe lachte?
- Warum beschimpfte er denjenigen, der gelacht hatte?
- Wie könnte man Florian helfen, nicht mehr so misstrauisch zu sein?

Aref wächst bei seiner Oma auf, die ihm immer alles erlaubt. Wenn Aref etwas haben möchte, kauft ihm die Oma das Gewünschte möglichst schnell. Er ist es gewohnt, dass alles „nach seiner Nase“ läuft. Wenn er sich mit seiner Oma streitet, kann sie sich kaum gegen ihn durchsetzen, und meist bekommt er dann was er will.

Inzwischen wohnt Aref allein in einer kleinen Wohnung. Wenn er im Kaufhaus ist, dann wird er schnell sehr wütend, wenn er nicht genug Geld hat, um sich zum Beispiel die Kleidung zu kaufen, die ihm gut gefällt. Aref stiehlt in solchen Situationen dann die Dinge, die er gern haben möchte.

- Warum wird Aref wütend, wenn er sich Dinge nicht leisten kann, die er gern haben möchte?
- Was müsste Aref lernen, um nicht mehr zu stehlen?
- Kennen Sie jemanden, der alles darf, und wenn ja, was glauben Sie, wie es demjenigen geht?
- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen seinen/ihren Kindheitserfahrungen und seinem heutigen Verhalten?

Elsas Eltern kamen mit ihr nicht klar, sodass sie bei Pflegeeltern aufwuchs, die noch ein weiteres Pflegekind und ein eigenes Kind hatten. Nach einiger Zeit gab es immer mehr Schwierigkeiten zwischen den Geschwistern, woraufhin die Pflegeeltern entschieden, Elsa in ein Heim zu geben. Sie wehrte sich und fragte, warum die anderen bleiben durften, konnte sich aber nicht durchsetzen. Im Heim kam sie mit den meisten anderen Kindern ganz gut klar, hatte aber nie eine beste Freundin. Seit sie 16 Jahre alt ist, wird sie immer wieder in Schlägereien verwickelt. Wenn sie zur Disco geht und vor dem Eingang fremde Leute stehen sieht, wird sie manchmal sehr wütend, weil sie glaubt, die anderen denken schlecht über sie. Es passierte schon oft, dass sie so überzeugt davon war, dass sie einfach auf Einzelne zugeht und zuschlug, ohne mit denjenigen gesprochen zu haben.

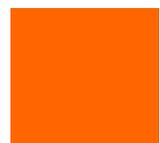
- Was ist ihr in ihrer Kindheit passiert?
- Welche Konsequenzen hatte das für Elsa?
- Was denken Sie, wie sie sich gefühlt hat?
- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen ihren Kindheitserfahrungen und ihrem heutigen Verhalten?

Übung 3: Über eigene projektive Neigungen nachdenken

Besprechen Sie mit dem/der Jugendlichen, ob er/sie solche Situationen kennt und vielleicht sogar weiß, dass er/sie immer wieder **die gleichen Zuschreibungen** vornimmt, die sich später eventuell als falsch erweisen. Diskutieren sie behutsam die Strukturen, die Ihnen bei ihm/ihr in dieser Sitzung aufgefallen sind. Nutzen sie dazu die Antworten aus den Übungen.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll bis zur nächsten Sitzung eine erlebte Situation erinnern, in der er/sie dachte, dass ihm/ihr jemand „etwas Böses“ will, und sich später herausstellte, dass es nicht so war.

Modul I
Soziale Informationsverarbeitung
Abschnitt C: Transfer des Problemlösungsprozesses



10. Sitzung: Anwenden des Problemlösungsprozesses auf eigene Probleme

Das Ziel dieser Sitzung besteht darin, das eigene Handeln kritisch zu betrachten und damit einen Transfer von der Theorie des Probleme Lösens zur praktischen Anwendung vorzunehmen. Der/die Jugendliche soll sein/ihr Verhalten in problematischen Situationen reflektieren und selbst bessere Lösungen finden. Er/sie soll verstehen, dass die gelernten Kompetenzen für sein/ihr „tatsächliches“ Leben hilfreich sein werden.

Übung 1: Eigene Probleme lösen

Gehen Sie **zurück zu den drei Problemen**, die der/die Jugendliche nicht zu seiner/ihrer Zufriedenheit lösen konnte. Nehmen Sie sich möglichst jedes Problem einzeln vor, und gehen Sie es unter Benutzung des **Problemlösungsprozesses** durch, so dass der/die Jugendliche eine andere Entscheidung treffen und damit das Problem erfolgreich lösen könnte.

Sollten diese Probleme inzwischen an Aktualität verloren haben, lassen Sie sich neue offene Probleme nennen, die der/die Jugendliche bearbeiten will.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll bis zur nächsten Sitzung eine seiner/ihrer Straftaten auswählen, über die er/sie in der nächsten Sitzung sprechen möchte.

11. Sitzung: Problemlösungsprozess

Diese Sitzung hat zum Ziel, den Problemlösungsprozess auf das schwierigste aller Beispiele anzuwenden: die Straftat. Der/die Jugendliche soll möglichst verstehen, dass er/sie mithilfe des jetzigen Wissens auch solche schwierigen Situationen analysieren und so auch lösen kann.

Versuchen Sie dem/der Jugendlichen möglichst wenig vorzugeben, sondern geben Sie ihm/ihr Raum zur Selbstreflektion. Es wird ihm/ihr vermutlich schwerfallen, sich mit seiner/ihrer Straftat auseinanderzusetzen. Machen Sie ihm/ihr deutlich, dass er/sie nun die Chance hat, in Ruhe über die eigenen Handlungsentscheidungen nachzudenken, seine Schritte einzeln zu bewerten und ggf. alternative Handlungsmöglichkeiten zu finden.

Der/die Jugendliche wird zuvor schon häufig über sein/ihr Verhalten gesprochen haben und vermutlich hat er/sie Sorge, dass er/sie nun wieder eine Belehrung über sein/ihr schädigendes Verhalten zu hören bekommt. Seien Sie besonders anerkennend⁵, denn der/die Jugendliche soll sich von Ihnen nicht abgewertet fühlen. Auch wenn es wünschenswert erscheinen mag, dass er/sie einsieht, im einen oder anderen Falle falsch gehandelt zu haben, sollte er/sie eine solche Einsicht doch selbst entwickeln. Eine kritische Bewertung durch einen anderen führt nur selten zu einer Einstellungsänderung.

Versuchen Sie ihm/ihr zu verdeutlichen, dass er/sie nun eine Kompetenz gewonnen hat, mit der es ihm/ihr künftig möglich sein wird, ungünstige Handlungsentscheidungen zu vermeiden. Trotzdem aber sollte er/sie sich in dieser Sitzung noch einmal mit seinen/ihren zurückliegenden Straftaten auseinandersetzen. Wenn er/sie sich diesem Thema widersetzt, thematisieren Sie seinen/ihren Widerstand – auch wenn er/sie allzu verständlich erscheint.

Übung 1: Gedanken zur eigenen Straftat

Es gibt verschiedene Methoden, die **Straftat** zu **analysieren**, z. B. Rollenspiele, die Straftat wie eine Geschichte wiedergeben etc. Der/die Jugendliche soll **herausfinden, was er/sie gedacht und gefühlt hat** und ob er/sie sich daran erinnern kann, die Gedanken und Gefühle anderer Menschen mit in sein/ihr Denken einbezogen zu haben

- **bevor** er/sie die Straftat beging,
- **als** er/sie die Straftat beging und
- **nachdem** er/sie die Straftat beging.

Übung 2: Der Problemlösungsprozess und die eigene Straftat

Wenden Sie nun die **Stufen des Problemlösungsprozesses** auf die Straftat an und helfen Sie dem/der Jugendlichen, nun die **bestmögliche Lösung** zu finden. Weisen Sie drauf hin, dass er/sie nicht die einzig mögliche Handlung gewählt hat, sondern sich zwischen mehreren Möglichkeiten entschieden hat.

Die Straftat dient in dieser Übung als das schwierigste Beispiel, um den Problemlösungsprozess durchzuarbeiten.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll sich überlegen, was er/sie in diesem Modul schwierig fand und was ihm/ihr hilfreich erschienen ist.

⁵ Wenngleich die Straftat natürlich abzulehnen ist. Der/die Jugendliche sollte sich in der Beziehung an dieser Stelle so sicher fühlen, dass er/sie sich nicht als Person abgewertet fühlt, wenn Sie sein/ihr Verhalten verurteilen.

Modul II

Affekte managen



Gedanken zur Differenzierung von Gewaltmotiven

Die Motive von Gewalthandlungen unterscheiden sich erheblich voneinander. Vor allem in der Neurobiologie, der Psychologie und Psychiatrie (dort insbesondere in psychoanalytischen Konzepten), in der Untersuchung von Lebensverläufen und in der Kriminologie werden häufig zwei Handlungsmotive unterschieden: ein recht scharf umrissenes instrumentelles Motiv und ein weniger deutliches affektives Motiv. In der Arbeit von Friedmann (2015) wird eine weitere Unterteilung des affektiven Motivs in ein reaktives und ein intrinsisches vorgeschlagen, die in einem dimensional Bezug zueinander stehen. Diese Dreiteilung ließ sich in einer quantitativen Untersuchung abbilden (ebd.).

Die differenzierende Beschreibung eines reaktiven, intrinsischen und instrumentellen Motivs als Ergebnis vielfältiger Verknüpfung hat eine hohe Relevanz für die pädagogische Praxis. Hier soll deshalb der Versuch unternommen werden, entsprechend der vorherrschenden Motivlage gezielt zu arbeiten.

Die Denkzeit Trainer/Trainerinnen entscheiden für jede/n Klienten/Klientin, ob er/sie eher instrumentell motiviert handelt oder eher überwiegend affektiv, hier dann wiederum, ob eher intrinsisch oder eher reaktiv und wählen dann jeweils die nächste entsprechende Sitzung aus.

Etwas simplifiziert und erheblich verkürzt, könnte man die drei Motive wie folgt beschreiben (Auszug aus Friedmann 2010)⁶:

Das instrumentelle Motiv

Einige der gewalttätigen Jugendlichen setzen Gewalt instrumentell, als Mittel zum Zweck, ein; sie gehen dabei planvoll und überlegt vor und sind vorrangig auf ihren eigenen Vorteil bedacht. Es kann sich hierbei um einen materiellen Wert handeln, aber auch um die Anerkennung der Peers (vgl. z. B. Mokros 2006, Raine et al. 1994, 1997)

Sie verhalten sich sozial meist wenig bezogen, haben aber nicht selten gelernt sich angepasst auszudrücken und zu verhalten, so dass leicht der Eindruck entsteht, sie würden Ihre Taten bereuen (vgl. z. B. Seveke et al. 2006). Häufig ist das aber nicht der Fall; ihre sozial angepasste Redeweise deckt sich nicht mit ihrer Einstellung oder dem Verhalten. Sie sind vor allem auf ihren Vorteil bedacht und handeln überwiegend egozentrisch, sie verfügen oft nur über ein niedriges Niveau des moralischen Urteils (z. B. Nunner-Winkler 2005) und urteilen eher heteronom (z. B. Weyers 2004). Das wird häufig auch in den Straftaten deutlich:

Ein Jugendlicher erzählte von einer Reihe „erfolgreicher Überfälle“. Dazu klingelte er zunächst an der Wohnungstür des Opfers und erzählte, er wäre gerade vergewaltigt worden, um so das Vertrauen zu erlangen. Anschließend beraubte er sein hilfsbereites Gegenüber. Pädagogin: „Was dachten Sie währenddessen?“ „Ich zählte die Sekunden, wie lange ich brauche, um rein zukommen. Ich wollte immer besser werden.“ Auf die Frage der Bewertung der Tat, antwortete er: „Die sind doch selbst schuld, wenn die ihr Geld zu Hause haben, das macht man doch auch nicht.“⁷

Unser Alltagsverständnis legt nahe, dass der Anwendung von Gewalt ein aggressiver Affektdurchbruch zugrunde liegen muss. Ein Täter mit instrumentellem Motiv ist während einer Gewalttat jedoch zumeist nur wenig affektiv erregt (z. B. Raine et al. 1994, 1997). Jugendliche, die instrumentell Gewalt ausüben und dabei eher überlegt und planvoll vorgehen, sind affektiv wenig angesprochen, dafür umso mehr kognitiv beteiligt; sie können gut nachdenken, planen, die Situation bewerten oder Konsequenzen antizipieren. Instrumentelle Täter sind also in der Lage,

⁶ Untersucht wurde nur männliche Gewalt. Ob sich diese Differenzierung auch bei Mädchen und Frauen zeigt, ist noch zu untersuchen. Allerdings spricht einiges für diese Annahme.

⁷ Alle hier verwendeten Zitate stammen aus der Arbeit der Autorin mit straffälligen Jugendlichen, die mit ihr im Rahmen des Denkzeit-Trainings (www.denkzeit.com) zusammen gearbeitet haben (vgl. auch Körner und Friedmann 2005)

kognitive Vorgänge zu bewältigen, während sie sich in konfliktreichen Situationen befinden (z. B. Raine 2002, Roth und Strüber 2009).

In vielen Situationen beschreiben Jugendliche große Langeweile, bis die Idee aufkommt, eine kriminelle Handlung zu begehen, deren Planung und Umsetzung als lustvoll erlebt wird. Befragt man diese Täter retrospektiv nach ihren Gefühlen, berichten sie vielfach, dass sie sich, auch während sie Gewalt anwenden, nicht aggressiv, sondern eher vergnügt fühlen.

Ein Jugendlicher berichtet über seine Gefühle in Gewaltsituationen: „Außen, da bin ich richtig wütend, da haben die Angst, aber drinnen, da ist das anders, irgendwie ruhig, so. Das ist eher so.“ (Er deutet auf ein Kärtchen, das im Denkzeit-Training als Arbeitsmaterial verwendet wird, auf dem eine fröhliche Figur abgebildet ist.) „Ich lache so von innen.“

Jugendliche, deren Handlungsmotiv instrumentell ist, können sich oft nicht gut in andere Menschen einfühlen (vgl. z. B. Hüther 2004, Lück et al 2005). Sie haben überwiegend wenig Verständnis für ihr Opfer und schon deshalb überkommen sie nach der Tat kaum echte Schuldgefühle, auch wenn ihnen deutlich ist, dass die meisten anderen Menschen die Handlung verurteilen würden (Nunner-Winkler 2005).

Ein Jugendlicher stahl das Geld seines besten Freundes und wurde gefragt, wie er sich an seiner Stelle fühlen würde. Jugendlicher: „Der konnte das nicht mitbekommen, er war ja draußen.“ „Stellen Sie sich vor, Ihnen nimmt Ihr bester Freund Geld weg.“ „Na dem würde ich ‚was erzählen, der wär‘ dann nicht mehr mein bester Freund.“ „Wenn Sie sich jetzt noch mal in Ihren Freund hineinversetzen ...“ „Ich bin aber nicht mein Freund!“

Das reaktive Motiv

Der reaktiv motivierte Täter reagiert stark affektiv auf Provokationen und verfügt nur über eine geringe Affekttoleranz und -kontrolle (vgl. z. B. Roth und Strüber 2009). Er schlägt in Situation zu, in denen er sich oder ihm nahestehende Personen bedroht sieht. Die Eskalation ergibt sich aus der Situation und ist immer ein Resultat von direkter Interaktion zwischen Täter und Opfer.

„Ist doch klar, wenn der andere mich schubst, dann gehe ich hin und schlage zu, weil ich dem beweisen will, dass ich das mit mir nicht machen lasse.“

Die Täter können sich, auch während der Tat, wenigstens geringfügig steuern, was sich zeigt, wenn sie davon berichten, dass sie vom Opfer ablassen, wenn dieses sich in hilfloser Position befindet und das Ziel, nämlich die „Vernichtung“ des (vermeintlichen) Angreifers, erreicht ist.

„Der hat doch schon geblutet, warum ist er nicht einfach liegen geblieben?“

Auf die Frage, warum ein Jugendlicher nach Schlägen in das Gesicht eines betrunkenen Fußballfans, der ihn und seine Freunde verbal bedroht hatte, nicht weiterhin auf ihn eingeschlagen hat, obwohl dieser zwar taumelte, aber noch stand, antwortete der junge Mann „Wir sind dann einfach gegangen, der hatte genug“.

Nach der Tat fühlt er sich oft schuldig und erkennt meist leicht, welche Konsequenzen sich für ihn und das Opfer einstellen, wenngleich er die Provokation des Opfers manchmal zur Verharmlosung heran zieht

„Was sollte ich denn machen, wenn der meinen Bruder anmacht?“

„Der hat meine Freundin beleidigt, tja...“

In der Arbeit mit Tätern, die so reaktive Gewalt anwendeten, hat sich gezeigt, dass sie meist gut in der Lage waren, ihre Taten unter Berücksichtigung der Innenwelt ihres Opfers zu beschreiben. Ihre Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme scheint in konfliktfreien Situationen nicht eingeschränkt zu sein. Möglicherweise sind sie zu einem Urteil auf hohem moralischem Niveau fähig und bewerten ihren Affektdurchbruch entsprechend negativ.

Das intrinsische Motiv

Der intrinsische Täter hat phasenweise, oft über mehrere Tage hinweg, ein Gefühl innerer Spannung, die mit dumpfem Groll einhergeht. Er nimmt diese Spannung wahr, kann sie aber nur schlecht abbauen. Meist geht einem spontanen aggressiven Ausbruch bewusste, häufiger aber nicht bewusste Frustration, bzw. Beschämung voraus.

Nach einer ungerechten Bestrafung durch einen Erwachsenen, berichtete der Jugendliche von diffuser innerer Spannung, die über Tage hinweg angehalten hat. Als jemand versehentlich gegen ihn gestoßen ist, kam es zu einem plötzlichen Ausbruch, bei dem sich der Jugendliche Frakturen der Hand zuzog, weil er ungebremst gegen eine Wand schlug: „Ich versteh’ das nicht, ich habe mich einfach umgedreht und ich, sagen wir es mal so, ich habe ihn verfehlt.“ Der Jugendliche berichtet später, dass es ihm Angst macht, dass er so einfach „ausklinkt“, wenn der „Stresspegel ansteigt“.

Die „intrinsischen Täter“ neigen zu negativen Projektionen (vgl. z. B. Lösel und Bliesener 2003, Crick und Dodge 1994). Sie lassen häufig ein sehr negatives Selbstbild erkennen und können ihre (unbewusst) gegen sich selbst gerichteten Aggressionen nur schlecht ertragen, schreiben sie deshalb einem anderen zu und bekämpfen sie dort. Das Opfer spielt also nur insofern eine Rolle, als dass es als Projektionsfläche für den Täter zur Verfügung steht, der ihm unbewusst sein eigenes negatives inneres Bild gleichsam „überzieht“ und mit dieser Externalisierung im „Außen“ bekämpfbar macht. So kann der Täter seine innere Spannungen loswerden kann. Das Motiv der Tat ist oft (auch unbewusst) Rache (Körner 2007).

„Manchmal gibt es sogar Augenblicke, ich sag ihm „Was guckst du?“ und der dreht sich einfach um und ich geh’ zu ihm „Was guckst du?“ noch mal. Also ich will Streit, ich suche Streit, ich will ihn Schlagen.“

Ein Jugendlicher beschreibt die Situation, in der er Lust hat auf eine Schlägerei: „Komm, lass mal Schlägerei machen. Ja, mit wem? Egal, der nächste der kommt.“

Die scheinbare Vernichtung der (vermeintlichen) Quelle ihres Unwohlseins durch (teilweise extreme Formen der) Gewalt, geht oft mit Kontrollverlust und manchmal mit Dissoziation einher:

„Das ist wie so ’ne Glocke, ich fühle dann nichts mehr. (...) Ich habe Angst, dass ich so mal einen umbringe.“

„Ich fühle dann nicht, ist alles weiß um mich, ich will eigentlich nur töten.“

„Mein Körper macht das dann.“

Häufig berichten Jugendliche auch von einer lustvollen Erfahrung und Erleichterung während des Schlagens.

„Ich weiß, dann noch ein Schlag und dann ist gut...“

„Manchmal ich such selber Streit so. Ich hab Bock auf Schlägerei. Ich will einfach so Schläge, keine Ahnung. Ich will einfach. Macht mir Spaß.“

Nach der Tat fühlt sich dieser Jugendliche zunächst erleichtert, später folgt manchmal auch Angst vor eigenen Aggressionen und ein starkes Schuldgefühl. Der „intrinsische Täter“ ist i. d. R. zu einem gehobenen und autonomen moralischen Urteil fähig (vgl. Weyers 2004, Sutterlüty 2003).

Vom reaktivem zum intrinsischen Motiv

Auch wenn die vermeintlich dichotome Teilung des affektiven Motivs zur Auflösung vieler Widersprüche dienen kann, die sich aus wissenschaftlichen Untersuchungen ergeben, ist sie eine dimensionale und keine kategoriale Unterteilung, d.h. der Übergang vom reaktiven zum intrinsischen Motiv ist fließend. Je mehr die negative Projektion des Täters zunimmt, desto mehr nimmt die unmittelbare Beteiligung des Opfers ab. Die oben skizzierten Motive, sind zum

besseren Verständnis etwas zugespitzt und in der Praxis viel seltener zu beobachten, als die Mischformen.

Es könnte sich zutragen, dass sich ein Jugendliche von einer beleidigenden Geste oder einer Bemerkung sehr provozieren lässt und darauf überraschend aggressiv reagiert. Die Interaktion allein scheint die affektive Reaktion nicht zu rechtfertigen. In diesem Fall könnte es sich um eine negative Projektion handeln, die der Täter dem Opfer zuschreibt und dort ggf. mit Gewalt bekämpft. Das Opfer wäre also nicht völlig willkürlich ausgesucht, sondern stellt eine direkte Interaktion her und provoziert den Täter (der reaktive Anteil), der aber bewertet das als unaushaltbare Kränkung, der ein ungesteuerter aggressiver Angriff folgt, der von außen möglicherweise kaum nachzuvollziehen ist (intrinsic Anteil). Eine eindeutige Zuordnung zu einem der beiden Motive ist in der Praxis folglich nicht in jedem Fall möglich.

Ziele in der Arbeit mit Jugendlichen, die überwiegend instrumentell gewalttätig werden

Jugendliche, die instrumentell handeln, müssen vorrangig lernen die Konsequenzen für sich und andere zu antizipieren. Affektkontrolle ist nicht der Fokus in der Arbeit mit solchen Tätern, vielmehr muss es darum gehen, mit ihnen im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung abzuwägen, ob sich aggressiv-delinquentes Verhalten für sie lohnt. Da instrumentell motivierte Täter häufig durchaus in der Lage sind in Konfliktsituationen abzuwägen und nachzudenken, können hier auch Aufsicht, Kontrolle und Strafe zu sozial erwünschtem Verhalten (allerdings nicht zu psychosozialer Fortentwicklung) führen.

Urteilen die Täter auf präkonventionellem moralischem Niveau, kann ein weiterer Schwerpunkt die Entwicklung sozial bezogener Handlungsziele und die Nachreifung von Perspektivenübernahme und Mentalisierungsfähigkeit sein. Dies ist die Voraussetzung, um zu einem Bewusstsein für moralische Situationen zu gelangen und zu lernen, soziale Situationen unter Einbeziehung der Interessen anderer Menschen zu beurteilen.

Ziele in der Arbeit mit Jugendlichen, die überwiegend reaktiv gewalttätig werden

Mit Jugendlichen, die auf Provokationen ungesteuert aggressiv reagieren, muss die Affektkontrolle fokussiert werden. Dazu müssen sie herausfinden, welche Situationen (oder Aspekte der Situationen) zu aggressiven Affektdurchbrüchen führen und welche individuellen Strategien im Umgang mit wutauslösenden Situationen hilfreich sein können.

Außerdem sollten sie lernen die Gefühle anderer richtig zu decodieren und ihre eigenen Gefühle wahrnehmen und verstehen zu lernen, um ihre Körpersignale ggf. als Hinweis auf drohende unsteuerbare Aggressionen zu nutzen. So können sie in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden und wirken dem Gefühl entgegen, dass sie der sich ihnen unvermittelt bemächtigenden Aggression nicht entgegenwirken können.

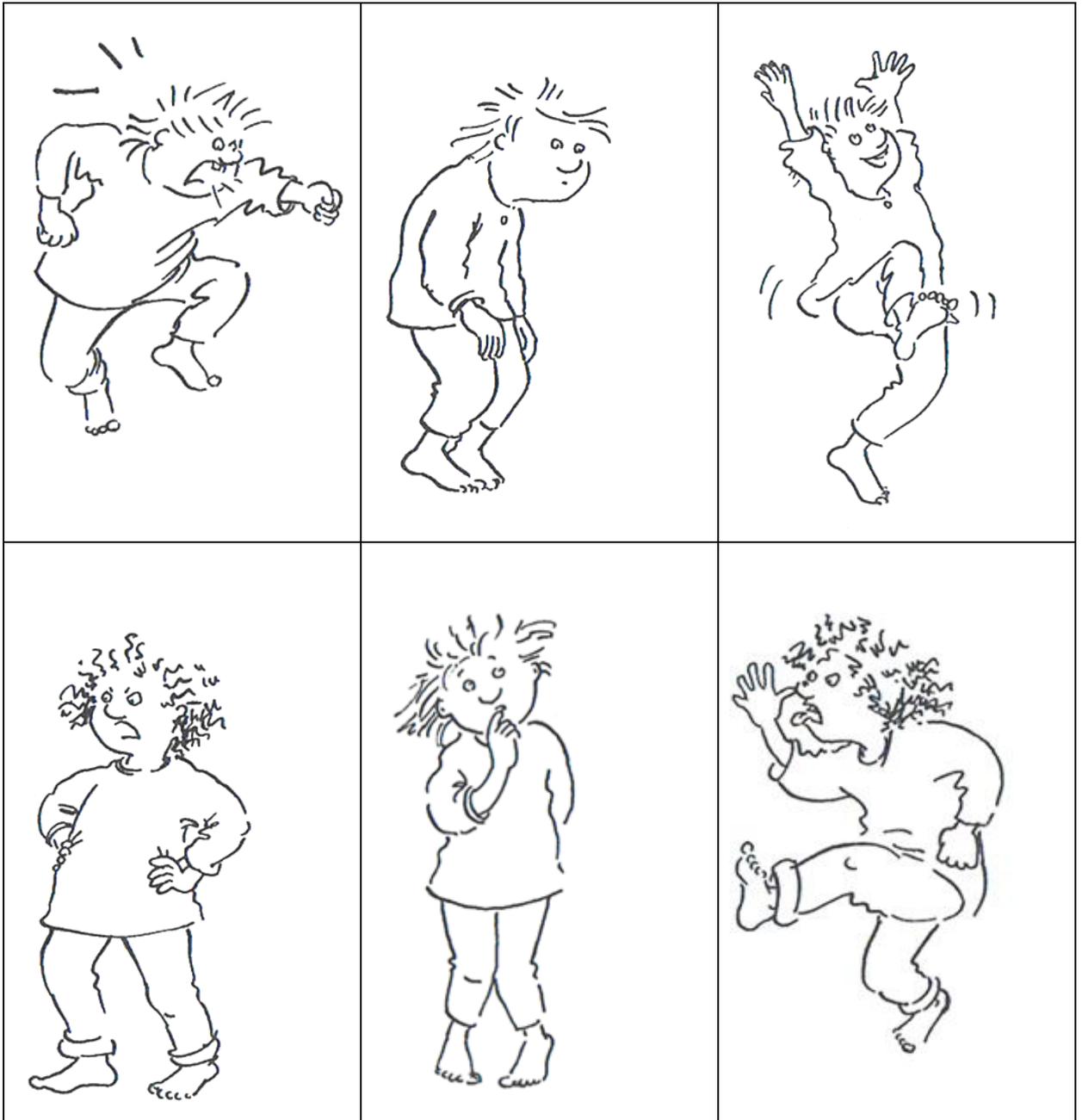
Ziele in der Arbeit mit Jugendlichen, die überwiegend intrinsisch gewalttätig werden

Intrinsisch motivierte Jugendliche haben häufig einen hohen Leidensdruck, sind aber mit herkömmlichen pädagogischen Methoden oft nur schwer zu erreichen. Wider besseres Wissen handeln sie gewalttätig. Nicht selten sind sie retrospektiv über ihre eigene Brutalität entsetzt. Diese Täter brauchen vor allem einen klaren, haltgebenden Rahmen, innerhalb dessen sie korrigierende Beziehungserfahrungen mit einem „guten Erwachsenen“ machen können (dazu ausführlich bei Friedmann und Wolter, im Druck). Ziel wäre die Internalisierung eines guten Objektes. Die Selbstwertproblematik und die daraus entstandenen negativen Projektionen stehen vermutlich ebenso im Mittelpunkt der Arbeit mit diesen jungen Menschen, wie die Entwicklung von Strategien im Umgang mit Affektkontrollverlust und ggf. dissoziativen Zuständen.

Literatur

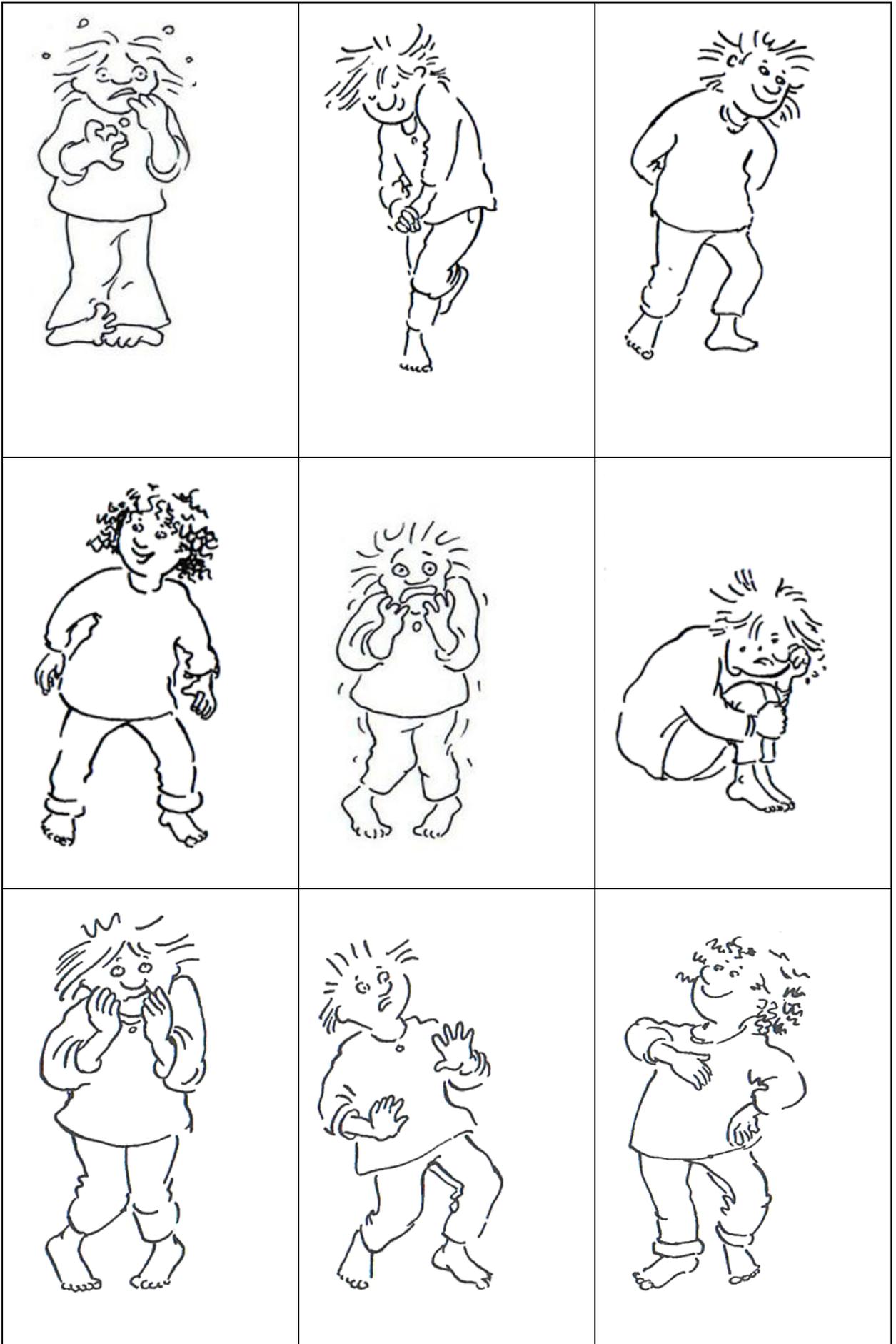
- Crick N. R. & Dodge K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. In: *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Friedmann R. (2010): Motive jugendlichen Gewalthandelns. In: DBH-Fachverband für soziale Arbeit, Strafrecht und Kriminalpolitik (Hrsg.): *Kriminalpolitik gestalten. Übergänge koordinieren – Rückfälle verhindern*. Beiträge der 20. DBH-Bundestagung, Band 1. Köln, 133-153.
- Hüther G. (2004). Destruktives Verhalten als gebahnte Bewältigungsstrategie zur Überwindung emotionaler Verunsicherung: ein entwicklungsneurobiologisches Modell. In: Streeck-Fischer, A. (Hrsg.), *Adoleszenz – Bindung – Destruktivität*. Stuttgart, 136 – 151: Klett-Cotta.
- Körner J. (2007). Gewalttätigkeit als soziales Handeln. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik (ZfSp)*, 5. Jg., 4/2007, 404-418.
- Lösel F. und Bliesener T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*. München, Neuwied: Luchterhand.
- Lück M., Strüber D. & Roth G. (2005) (Hrsg.), *Psychobiologische Grundlagen aggressiven und gewalttätigen Verhaltens*. Hanse-Studien 5. Oldenburg: Eigenverlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Mokros A. (2006). Facetten des Verbrechens. Entwicklung in der akademischen Täterprofilforschung. In: Musolff C. und Hoffmann J. (Hrsg.), *Täterprofile bei Gewaltverbrechen, Mythos, Theorie. Praxis und forensische Anwendung des Profilings*. Heidelberg, 129 – 148: Springer.
- Nunner-Winkler G. (2005). Soziohistorischer Wandel in der Struktur moralischer Motivation. In: Berger J. (Hrsg.), *Zerreißt das soziale Band? Beiträge zu einer aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte*, Frankfurt u. a., 77-117: Campus.
- Raine A. (2002). Annotation: the role of prefrontal deficits, low automatic arousal, and early health factors in the development of antisocial and aggressive behaviour in children. In: *Journal of Child and Psychology and Psychiatry*, 43/4, 417 – 434.
- Raine A., Brennan P. A. & Mednick S. A. (1994). Birth complications combined with early maternal rejection at age 1 year predispose to violent crime at the age 19 years. In: *Archives of General Psychiatry*, 51, 984 – 988.
- Roth G. & Strüber D. (2009). Neurobiologische Aspekte reaktiver und proaktiver Gewalt bei antisozialer Persönlichkeitsstörung und „Psychopathie“. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 58, 587 – 609.
- Sevecke K., Krischer M., Walger P. & Flechtner H. (2006). Die Erfassung von Persönlichkeitsdimensionen der Psychopathy nach R. Hare bei der strafrechtlichen Begutachtung von Jugendlichen - Eine retrospektive Untersuchung zur Anwendbarkeit der Psychopathy-Checkliste als Version für Jugendliche (PCL-YV). In: *Der Nervenarzt*, 2006.
- Sutterlüty F. (2003). *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Weyers S. (2004). *Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher*. Weinheim und München: Juventa.

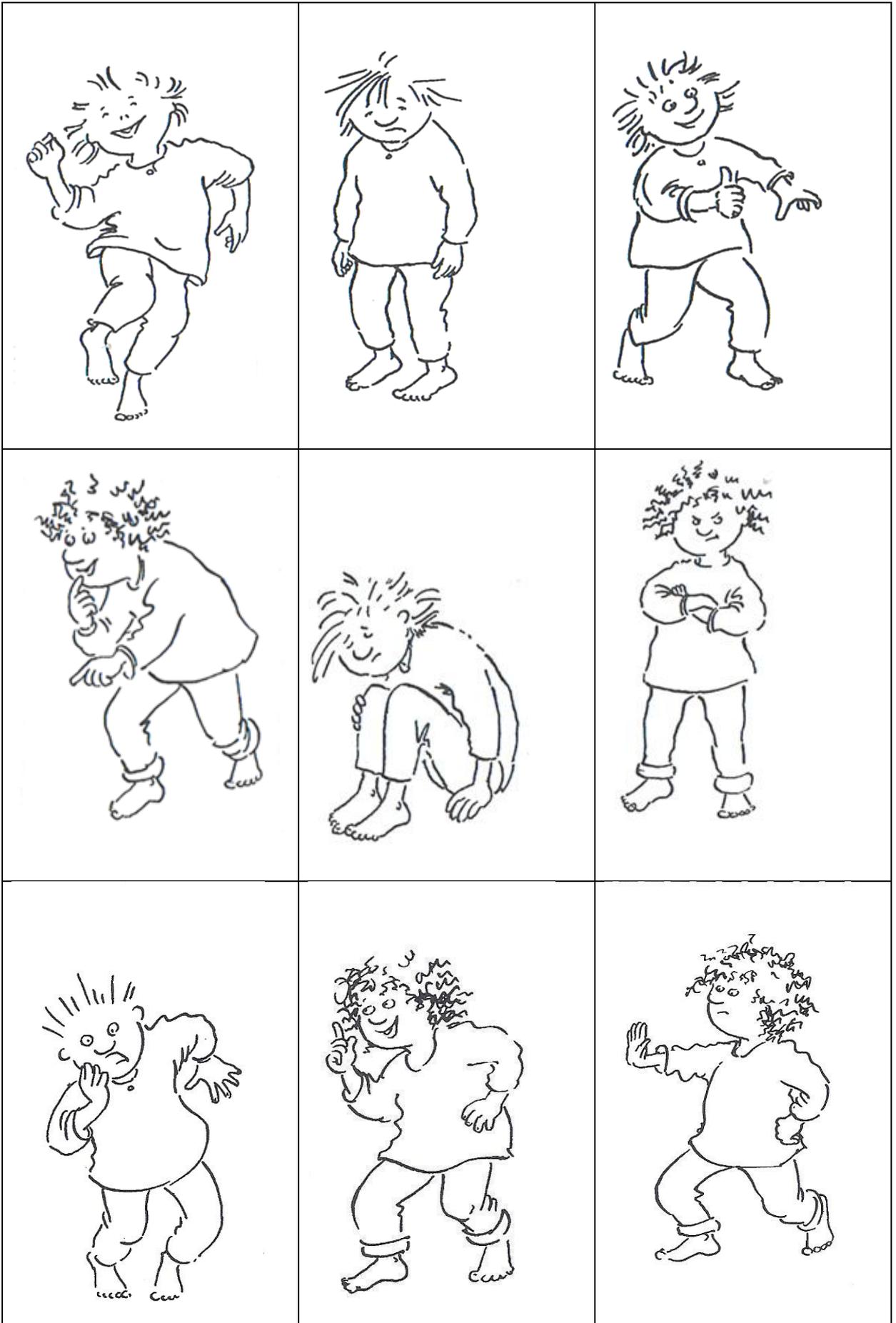
Gefühlsbilder als Kopiervorlage^{8,9}

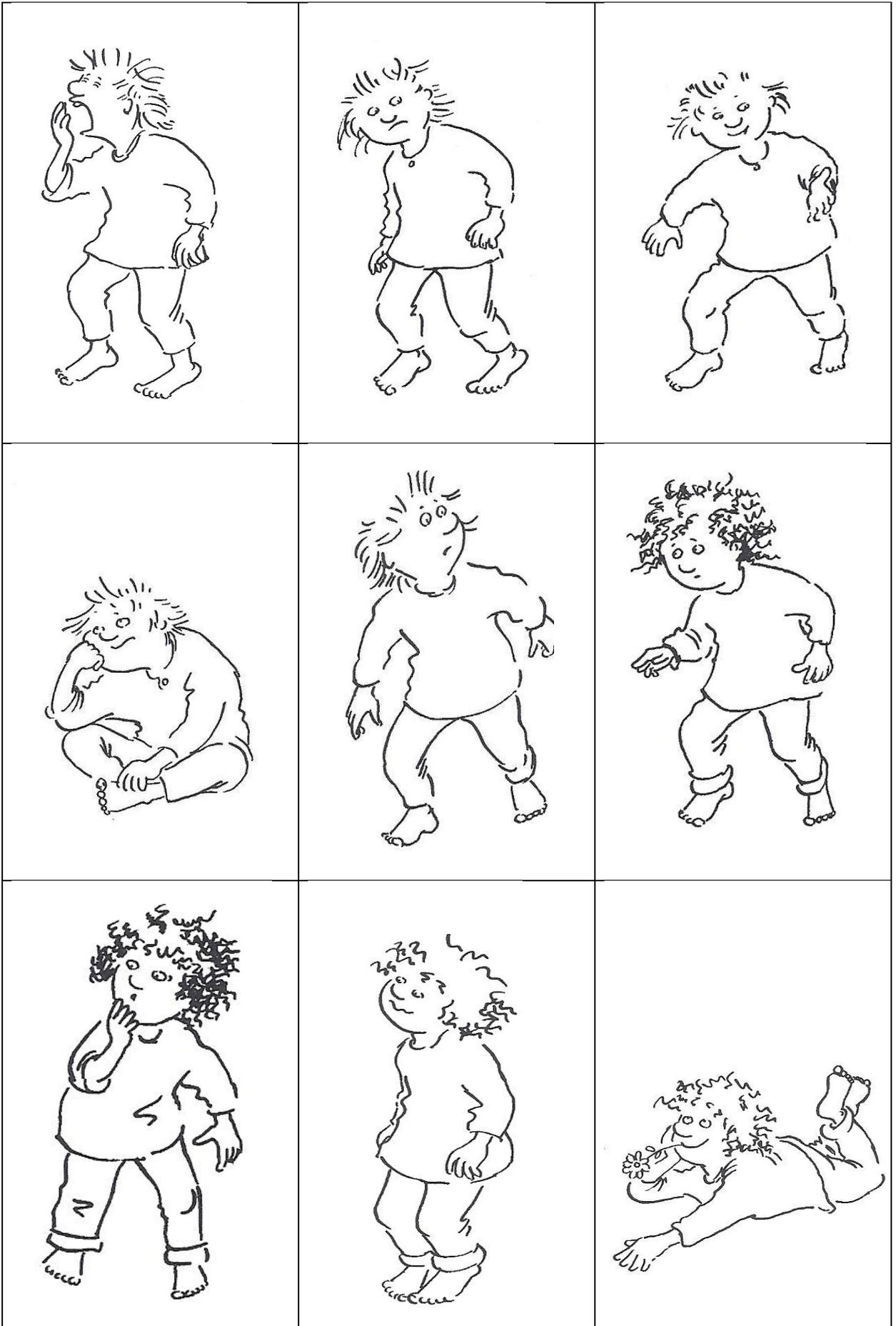


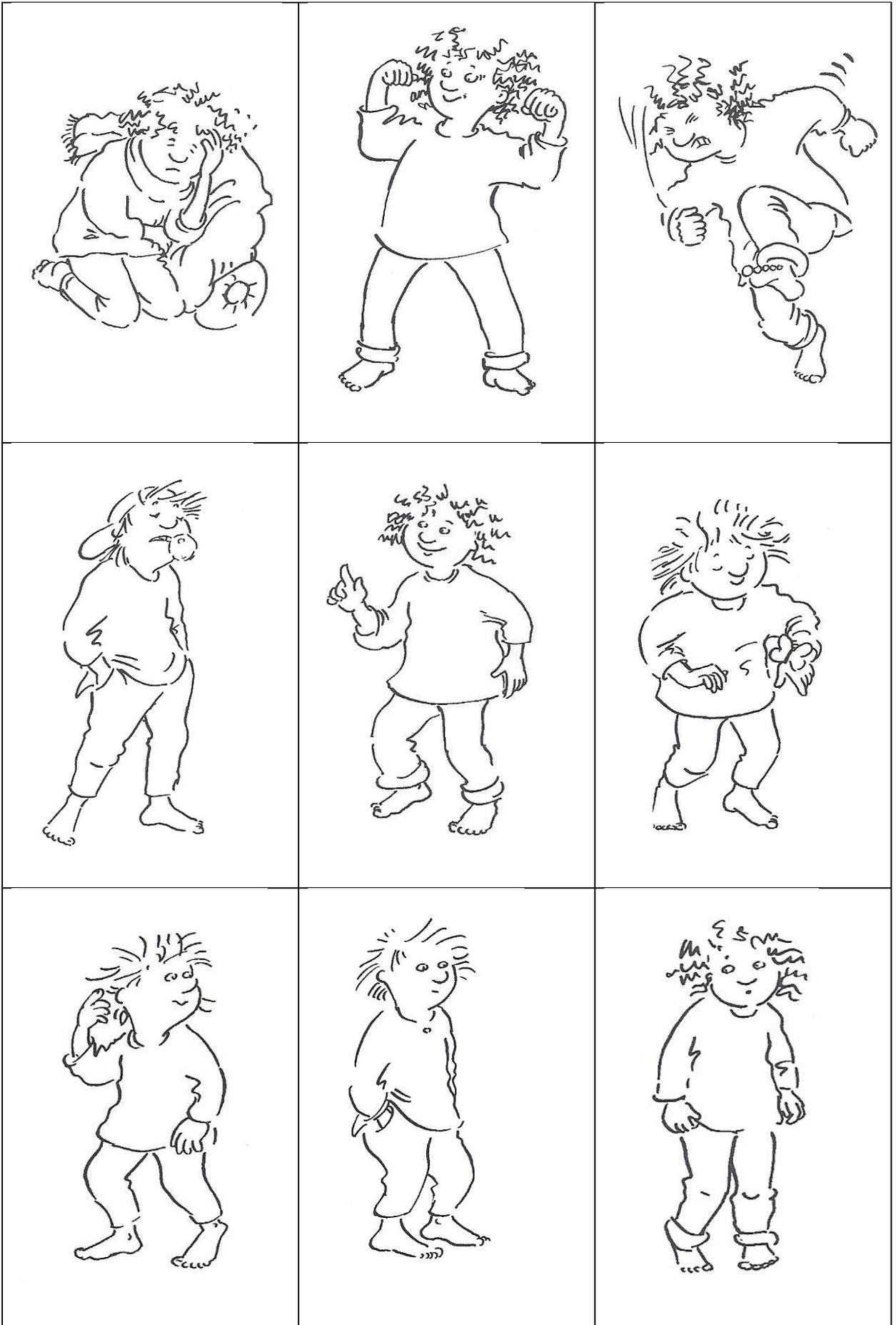
⁸ Aus: Jens Krabel (1998): Müssen Jungen aggressiv sein?. Verlag an der Ruhr, Mülheim und aus Ursula Reichling und Dorothee Wolters (1994): Hallo, wie geht es Dir? Gefühle ausdrücken lernen. Verlag an der Ruhr, Mülheim.
Abdruck- und Verwendungsrechte erworben von der Denkzeit-Gesellschaft e.V. für die Nutzung in den Denkzeit-Manualen.

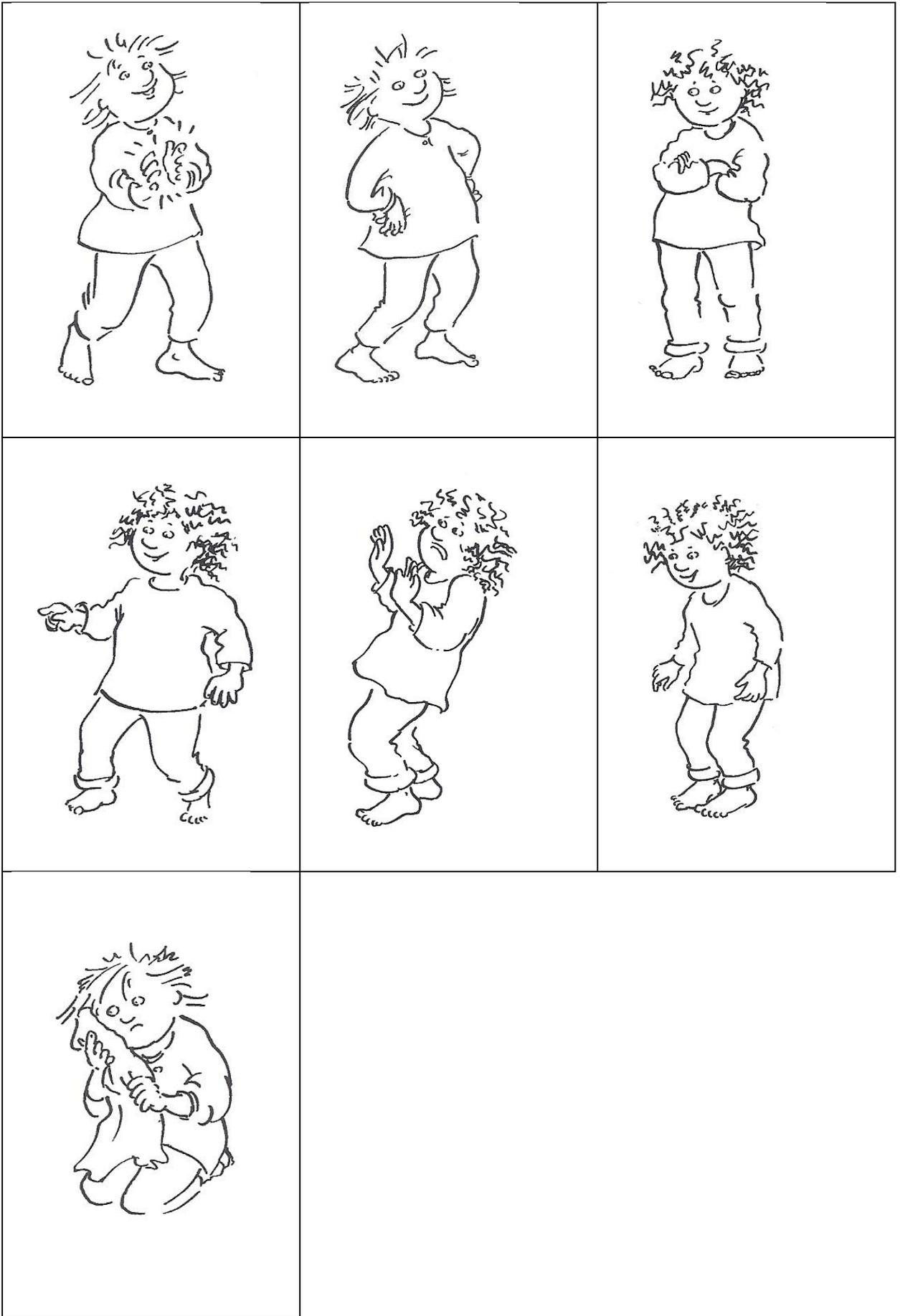
⁹ Bitte wählen Sie Bilder aus mit denen Sie arbeiten möchten. Mit allen Bildern zu arbeiten, würde den Klienten/die Klientin vermutlich überfordern.





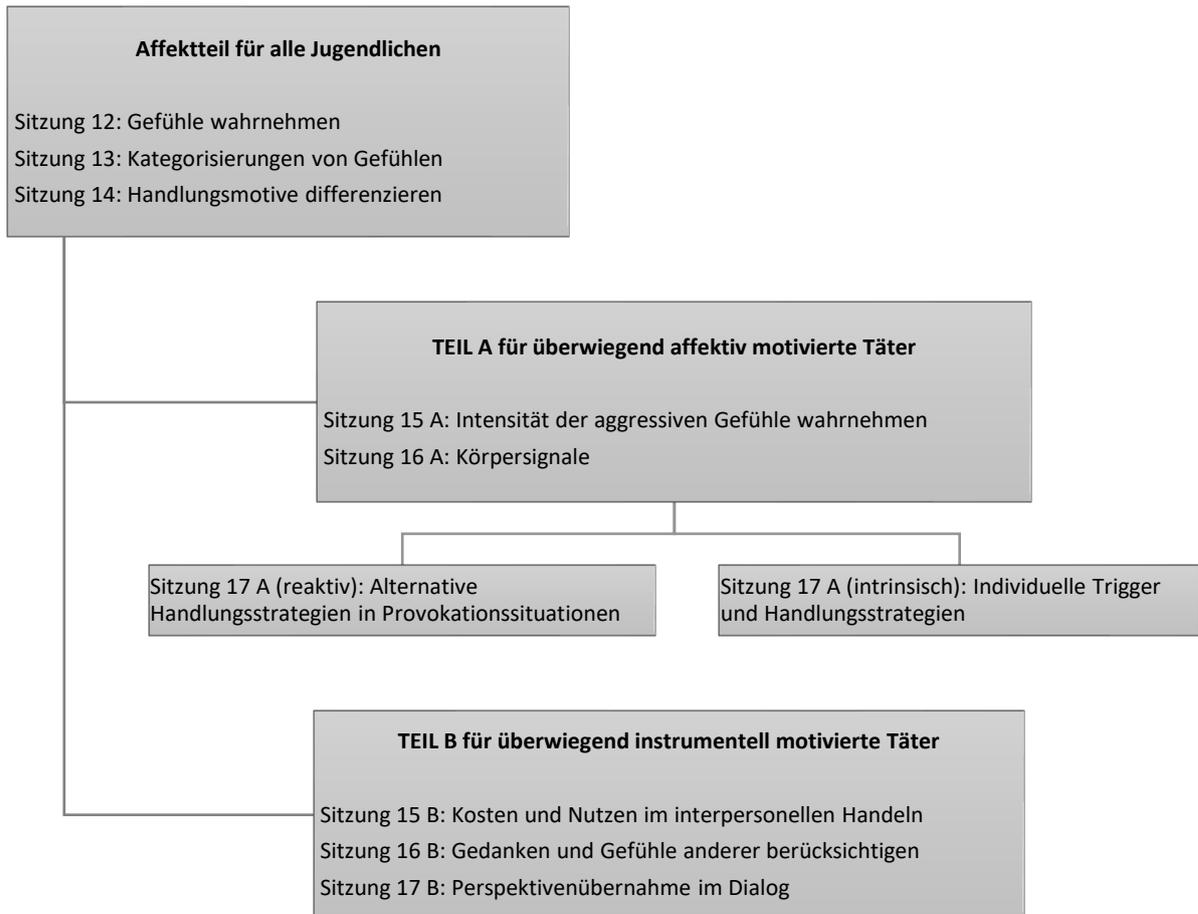






Aufbau des Moduls mit indikativem Algorithmus

Als Trainer/Trainerin entscheiden Sie bitte, welchem Ast dieses Algorithmus Sie in den nächsten Sitzungen folgen. Die ersten Sitzungen im Affektteil sollen dazu genutzt werden, sich ein Bild hinsichtlich des vorherrschenden Gewaltmotivs des jungen Menschen zu machen.



12. Sitzung: Gefühle wahrnehmen

Ziel dieser Sitzung ist es, den/die Jugendliche/n zu befähigen, unterschiedliche Gefühle differenziert wahrnehmen und verbalisieren zu können. Diese äußere Struktur wird idealerweise internalisiert und führt dann möglicherweise zu einer Bewusstwerdung.

Übung 1: Gefühle benennen

Der/die Jugendliche soll verschiedene **Gefühle benennen**, die er/sie kennt. Da der Erfolg daran sichtbar gemacht werden kann, welche Gefühle er/sie nach Beendigung dieses Teils verbalisieren gelernt hat, notieren Sie die genannten Gefühle. Vermutlich wird der/die Jugendliche frustriert sein, weil ihm/ihr klar ist, dass er/sie weit mehr Gefühle kennt, als er/sie in Worte fassen kann. In der nächsten Übung wird er/sie bereits merken, dass er/sie sehr viel mehr Gefühle kennt, als er/sie glaubt.

Übung 2: Gefühle erkennen

Legen Sie dem/der Jugendlichen die Gefühlskarten oder ähnliche Bilder vor, auf denen Gefühle (mindestens mimisch) dargestellt sind, und fragen Sie ihn/sie, **welche Gefühle er/sie kennt**. Vermutlich wird er/sie sagen, dass ihm/ihr alle dargestellten Gefühle bekannt sind.

Er/sie soll sich Zeit nehmen und **Worte zu den abgebildeten Gefühlen finden**. Bei der Mehrzahl der Karten wird er/sie das voraussichtlich nicht schaffen.

Übung 3: Gedanken zuordnen

Bitten Sie ihn/sie dann, sich **einige Karten rauszusuchen**, für die er/sie kein Wort findet, und Ihnen zu **erklären, was die Figuren jeweils gerade denken könnten**. Eventuell ist es sinnvoll, wenn Sie die Karten für ihn/sie raussuchen. Es ist wichtig, dass Sie versuchen herauszufinden, welches Gefühl er/sie meinen könnte und die entsprechenden Worte anzubieten. Machen Sie deutlich, dass Sie verstehen, dass der/die Jugendliche die Gefühle kennt, aber (noch) nicht darüber sprechen kann. Fragen Sie ihn/sie, warum es wichtig sein kann, über Gefühle sprechen zu können.

Fragen Sie nach, aus welchen **selbst erlebten Situationen** er/sie diese Gefühle kennt. Helfen Sie ihm/ihr immer wieder, konkrete **Worte für Beschreibungen seiner/ihrer Gefühle** zu finden, und vergewissern Sie sich zum einen, dass er/sie das Wort kennt, und fragen Sie zum anderen immer wieder nach, ob ihm/ihr das von Ihnen gewählte Wort passend erscheint.

Vermutlich wird der/die Jugendliche stolz bemerken, dass er/sie doch ziemlich viel über Gefühle sprechen kann und viele sehr unterschiedliche Gefühle kennt. Loben Sie ihn/sie dafür.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll zur nächsten Sitzung entweder aufschreiben, welche Gefühle er/sie erlebt hat oder Sie geben ihm/ihr einen eigenen Satz Karten mit und er/sie soll aussortieren, welche Gefühle er/sie erlebt hat.

13. Sitzung: Kategorisierungen von Gefühlen

Ziel dieser Sitzung ist, dem/der Jugendlichen aufzuzeigen, dass es verschiedene Gefühle gibt, die sich sehr ähnlich sind, während andere wieder gänzlich unterschiedlich sind.

Meist ist es schwer herauszufinden, in welche Kategorie sich ein Gefühl einordnen lässt, weil man in der Regel mehrere Gefühle gleichzeitig hat. Dennoch dient diese Strukturierung der inneren Orientierung.

Gehen Sie mit dem/der Jugendlichen die Hausaufgabe durch. Helfen Sie ihm/ihr, die richtigen Worte für seine Gefühle zu finden. Fragen Sie ihn/sie, ob er/sie die Situationen beschreiben möchte, in denen er/sie diese Gefühle erlebt hat.

Übung 1: Kategorisieren

Legen Sie dem/der Jugendlichen die **Gefühlskarten** vor und bitten Sie ihn/sie, diese zu sortieren. Lassen Sie ihn/sie eine **Ordnung allein finden**. Danach erarbeiten Sie mit ihm/ihr gemeinsam die **Unterschiede** und lassen ihn/sie so lange umsortieren, bis er/sie selbst eine **sinnvolle Kategorisierung** erstellt hat (z. B. Angst, Wut, Trauer, Freude oder auch nur „gut“ und „schlecht“). Bei der Erklärung seiner/ihrer Kategorien wird Ihre Hilfe notwendig sein, weil der/die Jugendliche zwar fühlt, warum er/sie die Kategorisierung so und nicht anders vorgenommen hat, das vermutlich aber nicht verbalisieren kann.

Übung 2: Körperwahrnehmungen

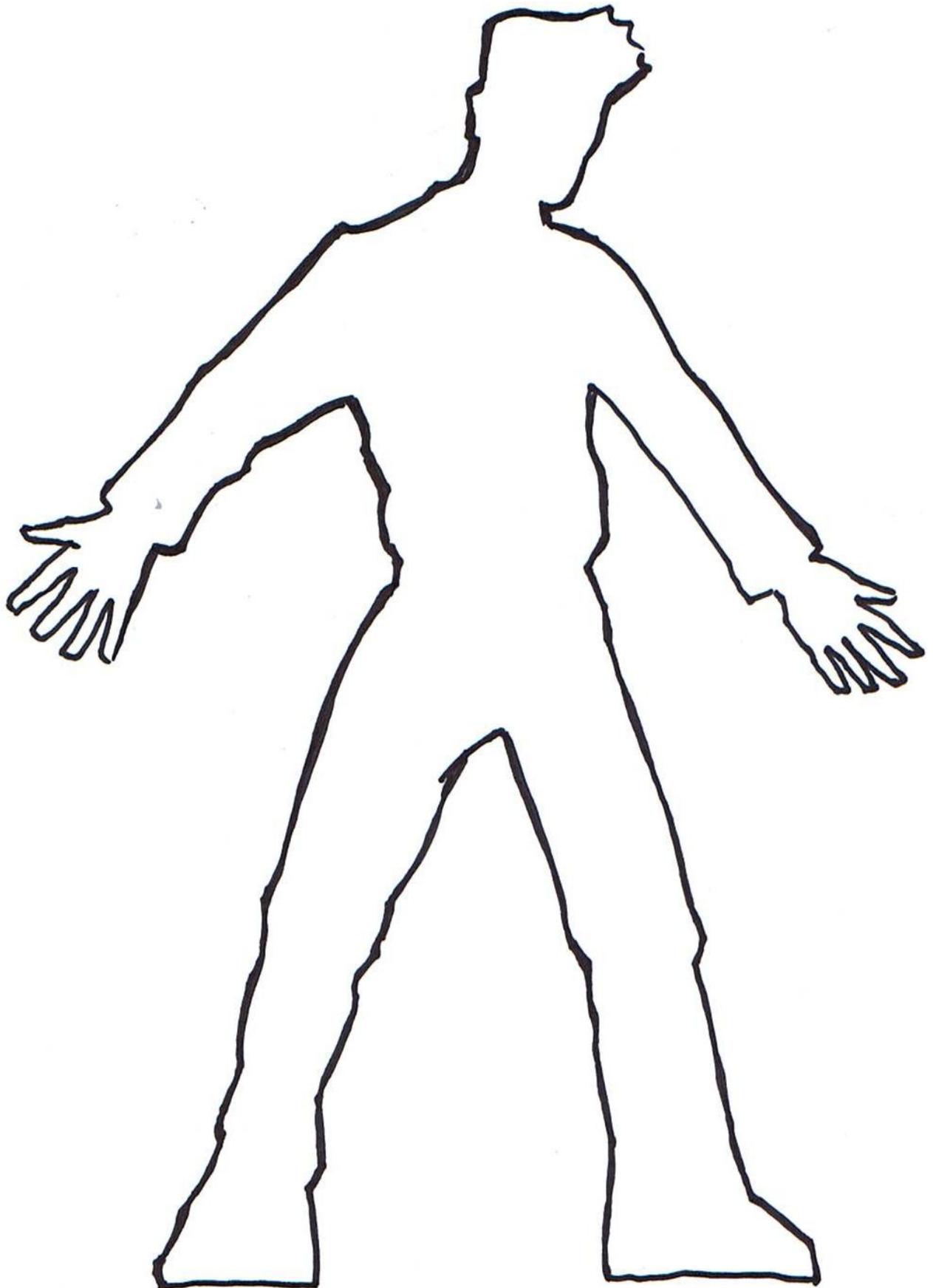
Legen Sie Ihr Augenmerk auf **kategorietypische Körperhaltungen** und machen Sie den/die Jugendliche/n darauf aufmerksam. Besprechen Sie, **wie sich welche Gefühle im Körper repräsentieren**. Ideal wäre, wenn der/die Jugendliche verschiedene Gefühlswahrnehmungen beschreiben könnte. Einige Jugendliche sind dazu jedoch nicht in der Lage. Versuchen Sie ihm/ihr einzuhelfen so gut es geht, aber drängen Sie ihn/sie nicht, wenn Sie merken, dass er/sie keinen Zugang zu seinen/ihren Körperwahrnehmungen hat.

Übung 3: Körpergefühl und Gewaltausübung

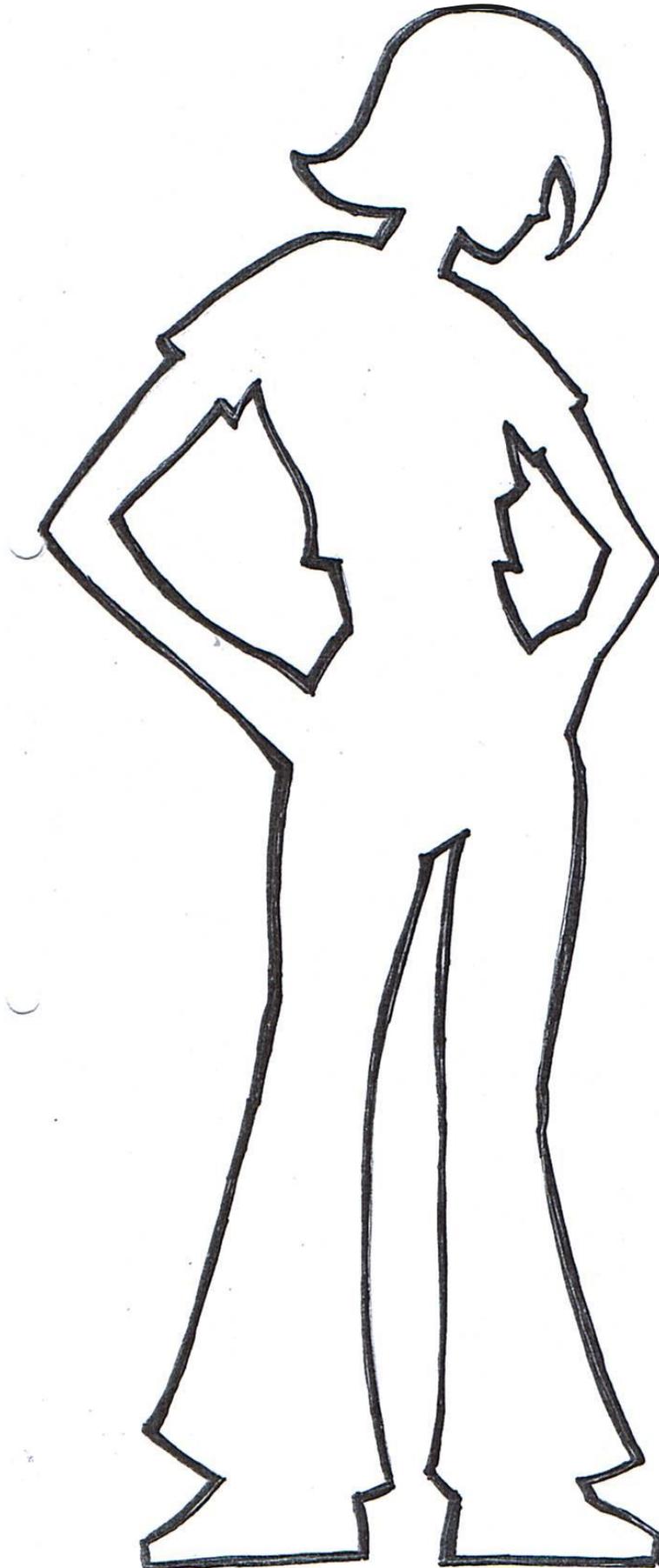
Versuchen Sie im Gespräch heraus zu finden, welche **körperlichen Wahrnehmungen** er/sie bei sich beobachten kann, **bevor und während er/sie Gewalt** anwendet. Beachten Sie dabei, dass nicht alle Jugendliche in Wut geraten, bevor sie zuschlagen. Sprechen Sie mit dem/der Jugendlichen darüber, ob er/sie seine **Körperempfindungen als Warnsignale** (z. B. vor eskalierender Aggressivität) nutzen kann.

Hausaufgabe: Geben Sie dem/der Jugendlichen das Körperumrissbild mit und bitten Sie ihn/sie, es entsprechend seiner/ihrer Erfahrungen in Gewaltsituationen auszumalen. Beschränken Sie ihn/sie dabei nicht zu sehr durch detaillierte Erklärungen.

Körperumriss, männlich



Körperumriss, weiblich



14. Sitzung: Handlungsmotive differenzieren

Ziel dieser Sitzung ist, dass der/die Jugendliche ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass sich Wut als Gefühl von gewalttätigem Handeln als Verhalten unterscheiden lässt und dass es verschiedene Motive von Gewalthandlungen gibt.

Machen Sie sich in dieser Sitzung ein möglichst klares Bild darüber, welche Übungen dem/der Jugendlichen am ehesten helfen werden und fahren Sie dann in der nächsten Sitzung mit dem entsprechenden Teil (A oder B) fort.

Übung 1: Unterschied zwischen Wut und gewalttätigem Verhalten

Helfen Sie dem/der Jugendlichen, **zwischen Wut als Gefühl und Gewalt als Verhalten unterscheiden** zu lernen. Erklären Sie ihm/ihr, dass dies zwei unterschiedliche Dinge sind; wenn man wütend ist, ergreift bei vielen Menschen der Wunsch Besitz von ihnen, gewalttätig gegen andere zu werden. Dieses Gefühl in Handlung schwappen zu lassen, ist ein Verhalten; es ist ein Weg, das Gefühl (meist ein aggressives, manchmal aber auch ein lustvolles) zum Ausdruck zu bringen. Halten Sie diese Diskussion sehr kurz.

Übung 2: Beispiele für Wut und gewalttätiges Verhalten

Lesen Sie mit dem/der Jugendlichen eine der folgenden Geschichten. Er/sie soll **erkennen, welche Abschnitte von Wut und welche von Gewalt erzählen**. Fragen Sie ihn/sie, ob er/sie **selbst** schon mal eine **ähnliche Situation erlebt** hat, und arbeiten Sie mit ihm/ihr heraus, **wann die Wut zu gewalttätigem Verhalten** wurde, falls er/sie aufgrund aggressiver Impulse gewalttätig wurde. Wenn nicht, regen Sie ihn/sie an darüber nachzudenken, wie andere Menschen das erleben könnten. Seien Sie aufmerksam dafür, wie der/die Jugendliche davon berichtet, dass er/sie Gewalt anwendet.

Mohammed ist mit seinen Freunden auf dem Fußballplatz, als eine Gruppe anderer Jungen hinzukommt. Der Größte von ihnen, Daniel, sagt: „Hey, haut ab, ihr habt hier lang genug gespielt, wir wollen jetzt auch mal.“ Mohammed ärgert sich über die Art, in der der Junge mit ihm spricht und würde am liebsten eine Schlägerei anfangen, überlegt sich aber, dass er nicht schon wieder Ärger haben möchte. Er ballt die Hände in den Jackentaschen und erklärt, dass sie auch noch nicht lange spielen. Daniel geht auf Mohammed zu und schubst ihn an der Schulter: „Willst du sagen, dass du mit mir Stress willst, du Zwerg?“ Mohammed explodiert fast vor Wut und schubst Daniel so doll er kann, um ihm zu zeigen, dass er zwar kleiner ist, aber nicht schwächer: „Lass uns in Ruhe!“ Daniel tritt ein Stück näher und provoziert Mohammed weiter. Plötzlich fasst er in seine Jackentasche. Mohammed glaubt, dass er ein Messer darin hat und schlägt ihm mit der Faust in den Bauch. Als Daniel auf dem Boden liegt, kommen seine Freunde dazu und schreien Mohammed an. Der beschimpft die anderen daraufhin noch heftiger und schubst einen der Jungen zurück, der sehr nah auf ihn zugekommen war. Dieser schlägt Mohammed ins Gesicht. Eine Passantin hat die Situation beobachtet und die Polizei alarmiert, die wenige Augenblicke später da ist. Alle Jungen müssen mit auf das Polizeirevier.

Achmed sitzt in der S-Bahn auf dem Weg zu seinem Freund. Ein großer Junge sitzt ihm gegenüber und starrt lange in seine Richtung. Achmed wird sauer. Er ruft: „Was guckst du? Hast du Probleme?“ Der Junge antwortet nicht und guckt zur Seite. Achmed spricht ihn noch mal sehr unhöflich an. Der Junge tut so, als wenn nichts wäre und guckt aus dem Fenster. Achmed versucht sich zu beruhigen und überlegt, dass es für ihn nicht gut wäre, eine Schlägerei anzufangen, er hat aber Mühe, sich zu beruhigen, und stellt sich vor, was er am liebsten mit dem Jungen machen würde. Als er aussteigt, steigt auch der Junge aus. Achmed ist immer noch ein bisschen ärgerlich, rempelt ihn im Vorbeigehen an der Schulter an und sagt: „Hey, pass doch auf.“ Der Junge reagiert wieder nicht und geht weg. Achmed bleibt zurück und ärgert sich über sich selbst: Er hätte ihn doch auch einfach in Ruhe lassen können.

Übung 3: Gewalt ohne Wut

Lesen Sie dem/der Jugendlichen folgende Geschichten vor und fragen Sie ihn/sie nach seiner/ihrer Meinung dazu. Regen Sie ihn/sie zu einem Gespräch darüber an, ob er/sie selbst auch schon mal **gewalttätig war, ohne wütend gewesen zu sein**.

Issa und Lennart liefen gerade entspannt im Einkaufszentrum herum, als sie sahen, dass ein kleiner Junge, mit einem neuen, teuren Smartphone telefonierte. Die beiden beschlossen, es ihm abzunehmen und machten dafür blitzschnell einen guten Plan. Sie verfolgten den Jungen zunächst und warteten geduldig ab, bis er zu Ende telefonierte hatte. Dann sprachen sie ihn an und forderten ihn auf, ihnen das Telefon zu geben, denn sie müssten dringend jemanden anrufen. Als er nicht darauf einging, packte ihn Lennart und hielt ihn fest. Issa schlug ihn zur Warnung und nahm ihm schließlich das Handy ab. Dann gingen sie weg, ohne weitere Gedanken an den Jungen zu verschwenden.

Aaron und Antonio hatten beim Spielen verloren und brauchten dringend Geld, um ihre Schulden zu bezahlen. Sie beschlossen, einen Zeitungsladen zu überfallen, weil sie wussten, dass dort meist eine ältere Frau arbeitete. Als sie im Laden ankamen, trafen sie aber auf einen jungen Mann hinter der Kasse. Sie entschieden sich es dennoch zu versuchen, bedrohten ihn mit einem Messer und verlangten, dass er ihnen das Geld aus der Kasse geben sollte. Als er sich weigerte, stachen sie ihm mit dem Messer in den Arm und nahmen das Geld aus der Kasse. Sie rannten weg und freuten sich über ihren Erfolg.

Übung 4: vorherrschendes Handlungsmotiv

Lesen Sie dem/der Jugendlichen die **Handlungsmotiv-Karten** (Friedmann 2015¹⁰) vor und bitten Sie den/die Jugendliche/n bei jeder Karte zu entscheiden, ob er/sie (1) sehr ähnlich ist wie derjenige der beschrieben wird oder (2) ähnlich oder (3) etwas anders oder (4) völlig anders ist. Nutzen dafür bei Bedarf die Vorlage.

Kommen Sie mit dem/der Jugendlichen darüber ins Gespräch, aus **welcher Motivation (eher affektiv oder eher instrumentell)** er/sie am ehesten zuschlägt/zuschlagen würde. Bleiben Sie im Gespräch nah an den Erfahrungen des/der Jugendlichen, um nicht in generelle Spekulationen über die Beweggründe anderer Menschen zu geraten. Finden Sie gemeinsam eine **Bezeichnung für das instrumentelle Motiv** und **das affektive Motiv**.

Die Inhalte der Motivkarten Max, Steffen, Benny und Alex lassen auf eine intrinsische (also affektive) Motivation schließen, die Motivkarten René, Hendrik, Rafael und Felix geben inhaltlich das (ebenfalls affektive) reaktive Motiv wieder. Bei den Karten zu Tom, Paul, Kevin und Andy handelt es sich um instrumentelle Motivation.

In der Übung geht es darum mit dem/der Jugendlichen spielerisch ins Gespräch über seine Motivation zu kommen, nicht um eindeutig „richtige“ oder „falsche“ Zuordnungen. Die Karten dienen als Hilfsmittel. Sollten die Ergebnisse nicht eindeutig sein, vergewissern Sie sich im Gespräch mit dem/der Jugendlichen, um zu einer Entscheidung zu gelangen, mit welchem Teil des Manuals sie fortfahren.

Hausaufgabe: Bitten Sie den/die Jugendliche/n darüber nachzudenken, ob und wann er/sie „kaltblütig, überlegt, planvoll“ zugeschlagen hat und wann „heißblütig, aus dem Affekt heraus“.

¹⁰ Friedmann R. (2015): Praxisrelevante Differenzierung der Handlungsmotive von Gewalttätern, unv. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin

Selbsteinschätzungsbogen zu den Handlungsmotiven

sehr ähnlich	
ähnlich	
etwas anders	
völlig anders	

Handlungsmotivkarten

<p>Tom saß mit seinen Freunden im Park und langweilte sich ein bisschen. Als ein Junge mit drei Pizzakartons vorbei kam, nahm er ihm einen davon weg.</p>	<p>Wenn Steffen durch die Straßen ging, dann kamen ihm manchmal Leute entgegen, die er einfach nicht leiden konnte. Dann genügte es, dass einer von denen irgendeine Bemerkung machte und Steffen schlug zu.</p>
<p>Max fuhr mit der U-Bahn. Ihm gegenüber saß ein Jugendlicher, der „guckte schon so“. Max wusste sofort, dass der ihn nur provozieren wollte und griff ihn an.</p>	<p>Paul war bei einem Kumpel, der zum Geburtstag einen neuen iPod geschenkt bekommen hatte. Er selbst hatte einen, der genauso aussah und auch ganz neu war, nur weniger Speicher hatte. Als er nicht beobachtet wurde, tauschte er den iPod aus.</p>
<p>Kevin brauchte dringend Geld. Er kannte eine Mitschülerin, die von ihren Eltern richtig viel Taschengeld bekam. Er überlegte, ihr davon etwas weg zu nehmen.</p>	<p>Alex war richtig schlecht drauf, er hoffte, dass er einen Anlass bekommen würde, um eine Schlägerei zu beginnen. So hätte er sich abreagieren können.</p>
<p>Felix stand auf dem Bahnhof und sah eine Gruppe von Jugendlichen zusammen stehen und lachen. Sofort wusste er, dass sie über ihn lachen. Felix wurde sehr wütend.</p>	<p>Benny fühlte sich von einem anderen Jugendlichen provoziert und schlug ihn deshalb nieder. Als der andere am Boden lag, fühlte er sich im ersten Moment richtig erleichtert.</p>
<p>Rafael wollte zu einer Verabredung, als sich ihm ein anderer Jugendlicher in den Weg stellte und ihn bedrohte. Rafael war darüber sehr verärgert und schubste den anderen Jugendlichen mit aller Kraft weg.</p>	<p>René schlug sich eigentlich nicht gern, aber wenn er wiederholt provoziert wurde, rastete er aus.</p>
<p>Andy chillte gerade mit seinen Freunden im Park, als ein Junge vorbei kam, der mit zwei Handys beschäftigt war. Sie zogen ihm eines ab.</p>	<p>Henrik hatte einen Jugendlichen niedergeschlagen, weil der seine Familie beleidigt hatte. Danach fühlte er sich gut, hatte aber später ein schlechtes Gewissen.</p>

**Teil A: für überwiegend affektiv
motivierte Täter/innen**



15. Sitzung (Teil A): Intensität der aggressiven Gefühle wahrnehmen

In dieser Sitzung soll der/die Jugendliche Strategien entwickeln, eigene aggressive Gefühle in ihrer verschiedenen Intensität zu erkennen und zum Ausdruck zu bringen.

Machen Sie dem/der Jugendlichen bewusst, dass Wut verschiedene Intensitätsgrade haben kann. Jede Intensität wird anders erlebt und wir können jeden Grad anders benennen. Verdeutlichen Sie dem/der Jugendlichen, dass es sehr nützlich sein kann, zwischen den verschiedenen Graden von Wut zu differenzieren. Wenn wir geringe Grade von Wut verspüren, können wir dies als eine Art Warnung sehen und etwas dagegen tun; wir vermeiden dann, uns womöglich in immer extremere Wut hineinzusteigern und gar gewalttätig zu werden.

Der/die Jugendliche denkt über seine Wutgefühle vermutlich in einer einfachen Alternative: Entweder ist er/sie wütend oder er/sie ist es nicht. Und: Junge Menschen, die gewaltbereit sind, empfinden Wut und Gewalt oft als ein und dieselbe Sache.

Beachten Sie, dass Situationen nicht kategorial zugeordnet werden können, sondern deren Bewertung unmittelbar mit dem aktuellen Stressniveau verbunden sind. Eine heftige Provokation kann an einem Tag an dem man sich grundsätzlich gelassen fühlt eher „grüne Wut“ auslösen, wohingegen sie an einem Tag an dem das Stressniveau ohnehin hoch ist, zu „roter Wut“ führen kann.

Übung 1: Aggressive Gefühle sortieren

Lassen Sie den/die Jugendliche/n die **aggressiven Gefühle** aus den Gefühlskarten raussuchen und **in eine Reihenfolge** legen – von sehr wenig bis sehr stark. Geben Sie ihm/ihr Zeit ohne sein/ihr Handeln zu kommentieren oder zu unterbrechen. Lassen Sie sich ggf. das **Ergebnis erklären**.

Übung 2: Intensität von Aggression

Erklären Sie dem/der Jugendlichen, dass **Wut unterschiedlich intensiv** sein kann. **Ampelfarben** haben sich hierbei bewährt, denn Jugendliche erleben oft einen Teil der aggressiven Gefühle als durchaus angemessen (grün), eher gefährlich nah an der Unkontrollierbarkeit (gelb) oder absolut unkontrollierbar (rot). Legen Sie ihm/ihr **verschiedenfarbige Blätter** vor und lassen Sie ihn/sie seine **Gefühlskarten-Reihenfolge darauf legen**.

Übung 3: Worte für aggressive Gefühle finden

Der/die Jugendliche soll **verschiedene Worte für aggressive Gefühlen nennen**, die er/sie kennt (z. B. ärgerlich, reizbar, wütend). Wenn ihm/ihr das schwerfällt, lassen Sie sich Geschichten erzählen, in denen er/sie verschiedene Aggressionen erlebt hat oder finden Sie Beispiele. Am besten eignen sich Situationen, die Ihnen der/die Jugendliche in früheren Sitzungen beschrieben hat. Helfen Sie möglichst viele Worte zu finden und **schreiben sie diese auf Kärtchen**, die Sie nach seiner/ihrer Anweisung **auf die grünen, gelben, roten Papiere** legen/heften/schreiben.

Übung 4: Fünf Wut auslösende Situationen

Lassen Sie sich vom Jugendlichen ca. **fünf Situationen** nennen, **in denen er/sie wütend war**. Diese Beispiele sollten Situationen beschreiben, in denen er/sie mit der Polizei oder Schule etc. in Schwierigkeiten geraten war. Notwehrsituationen sind nicht sehr nützlich. Bitten Sie ihn/sie die Situationen hinsichtlich der **Intensität (grün, gelb, rot) einzuschätzen**. Weisen Sie darauf hin, dass die gleiche Situation, je nach Stressniveau, unterschiedliche aggressive Antworten zur Folge haben kann.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll mit jemandem über die Intensität von Wut sprechen und sich deren/dessen Beispiele von grüner, gelber, roter Wut-Situation erzählen lassen.

16. Sitzung (Teil A): Körpersignale

Ziel dieser Sitzung ist, dass der/die Jugendliche lernt, seine Gefühle bestimmten körperlichen Signalen zuzuordnen. Das könnte ihm/ihr helfen, sich früher einer drohenden unkontrollierbaren Situation zu entziehen. Darüber hinaus nimmt er/sie so seine Gefühle als Teil von sich und nicht als eine fremde Kraft wahr.

Übung 1: Körpersignale

Gehen Sie zurück zu den fünf Beispielen, in denen der/die Jugendliche wütend war, und fragen Sie ihn/sie, **wie sich sein/ihr Körper angefühlt hat**. Gab es **Unterschiede zwischen den verschiedenen Situationen** hinsichtlich des Körpergefühls?

Erklären Sie, dass es wichtig ist, Wut meist an **Körpersignalen** erkennen zu können. An ihnen können wir vorweg erkennen, welche Gefühle zu Gewalt führen und welche Gefühle nicht zu Gewalt führen. Wenn wir in der Lage sind, diese Gefühle durch unsere Körpersignale ausfindig zu machen, können wir uns davor bewahren, mit Gewalt zu reagieren. Machen Sie deutlich, **warum es wichtig ist Körpersignale wahrzunehmen**. Wut kann mit dem Gefühl einhergehen, durcheinander zu sein, unerträgliche Spannung zu verspüren, zu schwitzen, zu zittern etc. Fragen Sie den/die Jugendliche/n, ob ihm/ihr einfällt, **wie er/sie sich fühlt, wenn er/sie wütend** ist.

Beachten Sie, dass es Jugendliche gibt, die keinen Zugang zu ihrer Körperwahrnehmung haben. Andere erklären sich Gefühlszustände im Nachhinein, indem sie die Erinnerung an Verhalten nutzen (z. B. Hände zu Fäusten geballt = ich muss wütend gewesen sein).

Entscheiden Sie nach der letzten Übung dieser Sitzung, ob es sich eher um eine/n reaktive/n oder eher um eine/n intrinsisch motivierte/n Täter/in handelt und fahren Sie mit der entsprechenden Sitzung fort.

Übung 2: Wutauslösende Situationen

Finden Sie im Gespräch heraus, **welche Aspekte einer Situation** den/die Jugendliche/n (an „normalen“ Tagen) **besonders wütend machen**. Ziel ist zu einer Generalisierung zu gelangen.

Für jede Situation sollte der/die Jugendliche kurz

- den **Grad seiner/ihrer Wut** einschätzen an einem „normalen“ Tag einschätzen (schwach, mittelstark, sehr stark, bzw. grün, gelb, rot)
- Vermutungen über seine **Körperwahrnehmung** anstellen

Sie können dazu auch die Kärtchen mit den unten stehenden Beispielen (nächste Seite) auf die grünen, gelben, roten Papiere legen lassen.

- Als einziger eine Strafe erhalten, während die anderen ungestraft davonkommen.
- „Lügner“ genannt werden.
- Sie sind mitten in einer Auseinandersetzung und Ihr Gegenüber nennt Sie „Schleimer“.
- Leute, die denken, sie hätten immer recht.
- Beobachten, wie sich jemand an einem körperlich Schwächeren vergreift.
- Sie sprechen mit jemandem, bekommen aber einfach keine Antwort.
- In einem Streit von jemandem geschubst/gestoßen werden.
- Jemand macht einen Fehler und beschuldigt Sie.
- Sie versuchen, sich zu konzentrieren, und jemand hört nicht auf, mit seinem Fuß auf die Erde zu klopfen.

- Sie werden vor anderen für etwas stark kritisiert.
- Sie verborgen etwas Wichtiges und bekommen es nicht zurück.
- Von einem anderen gehänselt werden.
- Jemand macht sich über Ihre Kleidung lustig.
- Leute, die ständig mit irgendetwas angeben.
- Andere Leute reden hinter Ihrem Rücken über Sie.
- Sie hören, dass irgendjemand behauptet hat, Sie in einer Schlägerei besiegt zu haben.
- Sie stehen in einer Schlange und jemand drängelt sich vor.
- Ein Lehrer sagt Ihnen, wie schlecht Ihre Arbeit sei.
- Sie werden fälschlicherweise des Betruges bezichtigt.
- Ein Dritter beteiligt sich an einem Streit, der zwischen Ihnen und einem anderen läuft.
- Sie laufen an einer kleinen Gruppe von Leuten vorbei und sie machen Sie nach.
- Jemand macht einen Witz über Sie.
- Sie werden angestarrt.
- Ihre Freundin verlässt Sie wegen eines anderen.
- Ihre Mutter wird beleidigt.

Übung 2: Eigene Sensibilität erkennen

Finden Sie im Gespräch heraus, welche **Aspekte einer Situation** den/die Jugendliche/n (an „normalen“ Tagen) besonders wütend machen. Ziel ist zu einer **Generalisierung** zu kommen, um dem/der Jugendlichen in einem weiteren Schritt (Übung 3) deutlich werden zu lassen, **welche Situationen besonders gefährlich** für ihn/sie und andere sind.

Übung 3: Auslösereize

Kommen Sie mit dem/der Jugendlichen darüber ins Gespräch, welche Auslösereize für starke Wut es bei ihm/ihr gibt. Helfen Sie ihm/ihr bestmöglich ein und erzählen Sie ggf. von sich und anderen Menschen, die Sie kennen.

Häufig genannt werden:

- Grenzverletzungen
- Provokationen
- Demütigung/Beschämung
- Ungerechtigkeiten
- Überlastungssituationen
- Schuldgefühle

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll darüber nachdenken und drauf achten, welche Situationen bei ihm/ihr starke Wut auslösen (solange er/sie dadurch nicht in die Gefahr gerät gewalttätig zu werden).

Wutauslösende Situationen, Karten

Als einziger eine Strafe erhalten, während die anderen ungestraft davonkommen.	Sie sprechen mit jemandem, bekommen aber einfach keine Antwort.	Sie verborgen etwas Wichtiges und bekommen es nicht zurück.	Sie hören, dass irgendjemand behauptet hat, Sie in einer Schlägerei besiegt zu haben.	Sie laufen an einer kleinen Gruppe von Leuten vorbei und sie machen Sie nach.
„Lügner“ genannt werden.	In einem Streit von jemandem geschubst/ gestoßen werden.	Von einem anderen gehänselt werden.	Sie stehen in einer Schlange und jemand drängelt sich vor.	Jemand macht einen Witz über Sie.
Sie sind mitten in einer Auseinandersetzung und Ihr Gegenüber nennt Sie „Schleimer“.	Jemand macht einen Fehler und beschuldigt Sie.	Jemand macht sich über Ihre Kleidung lustig.	Ein Lehrer sagt Ihnen, wie schlecht Ihre Arbeit sei.	Sie werden angestarrt.
Leute, die denken, sie hätten immer recht.	Sie versuchen, sich zu konzentrieren, und jemand hört nicht auf, mit seinem Fuß auf die Erde zu klopfen.	Leute, die ständig mit irgendetwas angeben.	Sie werden fälschlicherweise des Betruges bezichtigt.	Ihre Freundin verlässt Sie wegen eines anderen.
Beobachten, wie sich jemand an einem körperlich Schwächeren vergreift.	Sie werden vor anderen für etwas stark kritisiert.	Andere Leute reden hinter Ihrem Rücken über Sie.	Ein Dritter beteiligt sich an einem Streit, der zwischen Ihnen und einem anderen läuft.	Ihre Mutter wird beleidigt.

17. Sitzung (Teil A, reaktiv): Alternative Handlungsstrategien in Provokationssituationen

Ziel dieser Sitzung ist, dem/der Jugendlichen zu verdeutlichen, dass Wut zwar ein normales Gefühl ist, das man aber durchaus steuern kann. Der/die Jugendliche soll sich bewusst werden, dass er/sie selbst etwas tun kann, um nicht gewalttätig zu werden. Außerdem soll er/sie individuelle Strategien entwickeln, um mit seiner/ihrer Wut umzugehen.

In der Sitzung werden verschiedene gewaltlose Handlungsalternativen vorgeschlagen, um mit dem/der Jugendlichen herauszufinden, welche davon er/sie in sein/ihr Handlungsrepertoire aufnehmen könnte und wann sie funktional einsetzbar sind. Eine davon ist das Ausmalen von Rache, wobei die Rached Gedanken eine entlastende Funktion haben sollen, d.h. Denken statt Handeln. Das Fantasieren kann einen Handlungsaufschub oder Handlungsersatz bedeuten. Überprüfen sie im Gespräch mit ihm/ihr, ob diese Grenzen stabil genug ist.

Übung 1: Alternative Handlungsmöglichkeiten in Wutsituationen

1. Schritt: Lassen Sie sich vom Jugendlichen **alternative Lösungen** beschreiben, die **keine Gewalt** beinhalten. Helfen Sie dem/der Jugendlichen, indem Sie Verbindungen herstellen zu den Situationen, in denen konstruktive Lösungen von ihm/ihr vorgeschlagen wurden. Ermutigen Sie den/die Jugendliche/n **viele Möglichkeiten** zu finden unabhängig davon, ob er/sie sie anwenden kann. Ergänzen Sie seine Ideen und schreiben Sie diejenigen **auf Kärtchen**, die nicht im 2. Schritt vorgeschlagen werden.

2. Schritt: Stellen Sie ihm/ihr die unten **aufgelisteten Handlungsstrategien** vor (siehe Kärtchen).

- **Gehen Sie weg:** Wenn Sie wissen oder vermuten, dass Sie jeden Moment ausrasten werden, bewegen Sie sich von der Situation weg, um 'abzukühlen'.
- **Gehen Sie später auf den Streit ein**, wenn Sie darüber nachgedacht haben, was Sie eigentlich sagen wollten.
- **Reagieren Sie sich (kurze Zeit später) körperlich ab, ohne jemanden zu verletzen;** halten Sie die Situation in diesem Moment aus und gehen Sie dann so bald wie möglich zum Beispiel zum Sport.
- **Gehen Sie zu Freunden oder Familienmitgliedern:** Finden Sie jemanden, der Sie versteht, Sie jedoch nicht zu gewaltsamen Handlungen ermutigt, sondern Ihnen helfen kann, gewaltlose Alternativen zu finden.
- **Sagen Sie Ihre Meinung:** Wenn Sie Ihre Wut unter Kontrolle halten können, lassen Sie sich auf den Streit mit Worten ein. Je vernünftiger Sie auftreten, desto stärker und selbstbewusster gehen Sie aus dem Streit hervor.
- **Wenden Sie sich an eine einflussreiche Person:** Wenn Ihr Gegenüber das Gesetz bricht, Sie z. B. beschimpft, können Sie sich an die Polizei wenden, oder wenn z. B. ein Ausbilder oder Bediensteter Sie durch ungerechte Worte verletzt, können Sie sich an den Leiter der Einrichtung o.ä. wenden.
- **Richten Sie Ihren Blick geradeaus, wenn Sie angestarrt werden:** Sehen Sie die Person, von der Sie glauben, dass sie Sie anstarrt, nicht an.

- **Bleiben Sie ruhig, indem Sie sich in Gedanken eine Rache ausmalen**, sie aber nicht in die Tat umsetzen: Wenn Sie sehr aggressive Gefühle überkommen, können Sie sich durch Rachedgedanken Befriedigung verschaffen, ohne sie jedoch auszuführen und dadurch in Schwierigkeiten zu geraten.
- **Denken Sie an die Konsequenzen, bevor Sie mit Gewalt reagieren**: Z. B. nehmen Sie zwar Rache, geraten damit aber sicherlich in Schwierigkeiten, und je stärker Sie den anderen verletzen, desto größer werden Ihre Probleme.
- **Versuchen Sie Ihre Gefühle zu kontrollieren**: Wenn sich jemand über Sie lustig macht oder Sie anschreit, versuchen Sie Ihre Gefühle unter Kontrolle zu halten, indem Sie an etwas anderes denken oder sich sagen, dass Sie sich nicht provozieren lassen, sondern ruhig bleiben werden.
- **Sagen Sie dem Menschen, der Sie bedroht, anschreit, Sie provoziert oder Sie lächerlich macht, wie Sie sich fühlen**: Sie können diesem Menschen (ohne ihn zu provozieren) mitteilen, dass er Sie sehr wütend macht und Sie nicht gewalttätig reagieren wollen.
- **Wenn Sie bemerken, dass es zu Frust kommt, der Sie in Spannung bringt, versuchen Sie die abzubauen**. Es kann helfen Sport zu treiben, Musik hören, sich ablenken, kreativ sein, allein zu sein o. ä. Es gibt viele Möglichkeiten, um „runter“ zu kommen, finden Sie diejenigen, die Ihnen helfen.

Übung 2: Individuelle Strategien

Finden Sie mit ihm/ihr gemeinsam raus, **welche der Lösungen ihm/ihr am meisten „liegen“**. Gehen Sie mit dem Jugendliche die gewaltlosen Strategien hinsichtlich schwacher, mittlerer und starker Wut durch und finden Sie mit ihm/ihr heraus, welche Möglichkeiten er/sie anwenden könnte und welche nicht. Bedenken Sie gemeinsam die Konsequenzen und suchen Sie konkrete Beispiele, um zu überlegen, ob es in der Realität wirklich funktionieren kann, die eine oder andere Strategie anzuwenden.

Übung 3: Handlungsplan

Erarbeiten Sie mit dem Jugendliche **konkrete Ablaufpläne**. Überlegen sie z. B. wann genau er/sie weg gehen sollte oder was genau er/sie macht, bis er/sie sich durch Sport entlasten kann (falls diese Lösungen für ihn/sie in Frage kommen). Arbeiten Sie an seinen/ihren Beispielen und lassen Sie sich **in seiner/ihrer Lebenswelt** durch ihn/sie führen. Bemühen Sie sich, ihm/ihr eine andere Perspektive aufzuzeigen, indem Sie ihm/ihr erzählen, wie Sie in den jeweiligen Situationen fühlen und reagieren würden.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll bei der nächsten Sitzung möglichst zwei aktuelle oder vergangene Situationen nennen, in denen er/sie es geschafft hat, sich entsprechend dem Handlungsplan für eine gewaltfreie Lösung zu entscheiden.

Wutregulationskarten

<p style="text-align: center;">Gehen Sie weg</p> <p>Wenn Sie wissen oder vermuten, dass Sie jeden Moment ausrasten werden, bewegen Sie sich von der Situation weg, um 'abzukühlen'.</p>	<p style="text-align: center;">Gehen Sie später auf den Streit ein,</p> <p>Wenn Sie darüber nachgedacht haben, was Sie eigentlich sagen wollten.</p>	<p style="text-align: center;">Gehen Sie zu Freunden oder Familienmitgliedern</p> <p>Finden Sie jemanden, der Sie versteht, Sie jedoch nicht zu gewaltsamen Handlungen ermutigt, sondern Ihnen helfen kann, gewaltlose Alternativen zu finden.</p>
<p style="text-align: center;">Sagen Sie Ihre Meinung</p> <p>Wenn Sie Ihre Wut unter Kontrolle halten können, lassen Sie sich auf den Streit mit Worten ein. Je vernünftiger Sie auftreten, desto stärker und selbstbewusster gehen Sie aus dem Streit hervor.</p>	<p style="text-align: center;">Wenden Sie sich an eine einflussreiche Person</p> <p>Wenn Ihr Gegenüber das Gesetz bricht, Sie z. B. wegen Erscheinung, Hautfarbe etc. beschimpft, können Sie sich an die Polizei wenden, oder wenn ein Lehrer Sie durch ungerechte Worte verletzt, können Sie sich an den Direktor o.ä. wenden.</p>	<p style="text-align: center;">Richten Sie Ihren Blick geradeaus, wenn Sie angestarrt werden</p> <p>Sehen Sie die Person, von der Sie glauben, dass sie Sie anstarrt, nicht an.</p>
<p style="text-align: center;">Bleiben Sie ruhig, indem Sie sich in Gedanken Rache ausmalen,</p> <p>Sie aber nicht in die Tat umsetzt: Wenn Sie sehr aggressive Gefühle überkommen, können Sie sich durch Rached Gedanken Befriedigung verschaffen, ohne sie jedoch auszuführen und dadurch in Schwierigkeiten zu geraten.</p>	<p style="text-align: center;">Denken Sie an die Konsequenzen, bevor Sie mit Gewalt reagieren</p> <p>Z. B. nehmen Sie zwar Rache, geraten aber sicherlich damit in Schwierigkeiten, und je stärker Sie den anderen verletzt, desto größer werden Ihre Probleme.</p>	<p style="text-align: center;">Versuchen Sie Ihre Gefühle zu kontrollieren</p> <p>Wenn sich jemand über Sie lustig macht oder Sie anschreit, versuchen Sie Ihre Gefühle unter Kontrolle zu halten, indem Sie an etwas anderes denken oder mit sich selbst sprechen und sich sagen, dass Sie sich nicht provozieren lassen, sondern ruhig bleiben werden.</p>

<p>Sagen Sie dem Menschen, der Sie bedroht, anschreit, Sie provoziert oder Sie lächerlich macht, wie Sie sich fühlen.</p> <p>Sie können diesem Menschen (ohne ihn zu provozieren) mitteilen, dass er Sie sehr wütend macht.</p>	<p>Wenn Sie bemerken, dass es zu Frust kommt, der Sie in Spannung bringt, versuchen Sie diese abzubauen.</p> <p>Es kann helfen Sport zu treiben, Musik hören, sich ablenken, kreativ sein, allein zu sein o. ä. Es gibt viele Möglichkeiten, um „runter“ zu kommen, finden Sie diejenigen, die Ihnen helfen.</p>	<p>Reagieren Sie sich (kurze Zeit später) körperlich ab, ohne jemanden zu verletzen.</p> <p>Halten Sie die Situation in diesem Moment aus und gehen Sie dann so bald wie möglich zum Beispiel zum Sport.</p>
--	---	---

17. Sitzung (Teil A, intrinsisch): individuelle Trigger und Handlungsstrategien

Ziel der Sitzung ist es, dem/der Jugendlichen explizite Regulationsstrategien an die Hand zu geben. Gerade für diesen Jugendlichen sind der „gute Erwachsene“ und ein haltgebender Rahmen besonders wichtig. In der Sitzung soll eine Möglichkeit eröffnet werden, einen entlastenden und förderlichen Umgang mit der Traumatisierung zu erleben ohne dass diese bearbeitet wird.

Lassen Sie den/die Jugendliche/n spüren, dass Ihnen klar ist, dass eine extrem starke Wut nicht so leicht durch diese „einfachen“ Strategien (weg gehen, Konsequenzen bedenken) zu bewältigen ist. Für intrinsische Täter/innen (die fast alle eine frühe Traumatisierung erlitten haben), sind Rachefantasien in aller Regel nicht geeignet. Beziehen Sie sich in der Arbeit eher auf die starken Wutgefühle und vermeiden Sie regressive Arbeit unbedingt. Arbeiten Sie immer an der Realität und im Hier und Jetzt. Es ist wichtig, dass der/die Jugendliche sich verstanden fühlt (und verstanden wird). Dem Jugendlichen sollte es nach der Sitzung besser gehen als zuvor; keinesfalls dürfen Affektdurchbrüche provoziert werden (wie im gesamten Training).

Versuchen Sie zu verstehen, wie die Welt aus Sicht des/der Jugendlichen aussieht. Es kann hilfreich sein, zu erklären, dass die Reaktion auf eine traumatische Situation eine „normale“ Anpassungsreaktion (an eine unnormale Situation) und eine Art Akkutversorgung der Seele ist. Die Jugendlichen fühlen sich oft „verrückt“ oder hilflos ausgeliefert („in mir wohnt ein Monster“) und es kann förderlich sein das zu relativieren und die gesunden von den „schwierigen“ (und „Schwierigkeiten machenden“) Anteilen zu trennen. Durch das umfassende Wissen der Trainer/Trainerinnen über Traumatisierung kann der/die Jugendliche ein (kognitives) Konzept bekommen – etwas, was seine unbewussten leidvollen Inszenierungen und Störungen in den Gedächtnisfunktionen möglicherweise erklärt. Das wird oft als entlastend erlebt.

Wie weit Sie im Verlauf der Sitzung darauf eingehen können, hängt sehr von den Toleranzgrenzen des/der Jugendlichen ab. Es gibt deshalb keine explizite Übung dazu. Bitte beachten Sie, dass wir keine Traumatherapie anbieten können und wollen. Gehen Sie behutsam vor!

Übung 1: Alternative Handlungsmöglichkeiten in Wutsituationen

Stellen Sie ihm/ihr die unten **aufgelisteten Handlungsstrategien** vor (siehe Kärtchen¹¹). Diese Strategien werden vermutlich nur bei weniger stark ausgeprägter Aggression helfen. Verwenden Sie nicht zu viel Zeit auf diese Übung, sondern gehen Sie sie rasch durch. Finden Sie mit ihm/ihr gemeinsam raus, **welche der Lösungen ihm/ihr am meisten „liegen“**. Bedenken Sie gemeinsam die Konsequenzen und suchen Sie konkrete Beispiele, um zu überlegen, ob es in der Realität wirklich funktionieren kann, die eine oder andere Strategie anzuwenden.

- **Gehen Sie weg:** Wenn Sie wissen oder vermuten, dass Sie jeden Moment ausrasten werden, bewegen Sie sich von der Situation weg, um 'abzukühlen'.
- **Gehen Sie später auf den Streit ein,** wenn Sie darüber nachgedacht haben, was Sie eigentlich sagen wollten.

¹¹ „Rache ausmalen“ ist aus der Liste entfernt, bitte nehmen Sie das entsprechende Kärtchen auch raus.

- **Reagieren Sie sich (kurze Zeit später) körperlich ab, ohne jemanden zu verletzen;** halten Sie die Situation in diesem Moment aus und gehen Sie dann so bald wie möglich zum Beispiel zum Sport.
- **Gehen Sie zu Freunden oder Familienmitgliedern:** Finden Sie jemanden, der Sie versteht, Sie jedoch nicht zu gewaltsamen Handlungen ermutigt, sondern Ihnen helfen kann, gewaltlose Alternativen zu finden.
- **Sagen Sie Ihre Meinung:** Wenn Sie Ihre Wut unter Kontrolle halten können, lassen Sie sich auf den Streit mit Worten ein. Je vernünftiger Sie auftreten, desto stärker und selbstbewusster gehen Sie aus dem Streit hervor.
- **Wenden Sie sich an eine einflussreiche Person:** Wenn Ihr Gegenüber das Gesetz bricht, Sie z. B. beschimpft, können Sie sich an die Polizei wenden, oder wenn z. B. ein Ausbilder oder Bediensteter Sie durch ungerechte Worte verletzt, können Sie sich an den Leiter der Einrichtung o.ä. wenden.
- **Richten Sie Ihren Blick geradeaus, wenn Sie angestarrt werden:** Sehen Sie die Person, von der Sie glauben, dass sie Sie anstarrt, nicht an.
- **Denken Sie an die Konsequenzen, bevor Sie mit Gewalt reagieren:** Z. B. nehmen Sie zwar Rache, geraten damit aber sicherlich in Schwierigkeiten, und je stärker Sie den anderen verletzen, desto größer werden Ihre Probleme.
- **Versuchen Sie Ihre Gefühle zu kontrollieren:** Wenn sich jemand über Sie lustig macht oder Sie anschreit, versuchen Sie Ihre Gefühle unter Kontrolle zu halten, indem Sie an etwas anderes denken oder sich sagen, dass Sie sich nicht provozieren lassen, sondern ruhig bleiben werden.
- **Sagen Sie dem Menschen, der Sie bedroht, anschreit, Sie provoziert oder Sie lächerlich macht, wie Sie sich fühlen:** Sie können diesem Menschen (ohne ihn zu provozieren) mitteilen, dass er Sie sehr wütend macht und Sie nicht gewalttätig reagieren wollen.
- **Wenn sie bemerken, dass es zu Frust kommt, der Sie in Spannung bringt, versuchen Sie diese abzubauen.** Es kann helfen Sport zu treiben, Musik hören, sich ablenken, kreativ sein, allein zu sein o. ä. Es gibt viele Möglichkeiten, um „runter“ zu kommen, finden Sie diejenigen, die Ihnen helfen.

Übung 2: Notfall-Selbstregulation

Besprechen Sie mit dem/der Jugendlichen, welche **Strategien** er/sie anwenden kann, wenn er/sie rechtzeitig bemerkt, dass er/sie erneut in **große Spannungszustände** kommt. Erklären Sie ihm/ihr, wie **Schmerzreize** wirken und welchen Nutzen er/sie daraus ziehen kann.

Überlegen Sie gemeinsam, welche Strategien er/sie noch anwenden kann und schreiben Sie sie auf die Kärtchen. Vermutlich wird er/sie kaum noch Chancen haben, sich zu regulieren, wenn er/sie erst in eine spannungsreiche Situation gerät. Er/sie muss also Hinweise ernst nehmen, die diese **Situation ankündigen**. Kommen Sie mit ihm/ihr darüber ins Gespräch (und finden Sie ggf. zusammen die **Trigger**, solange Sie die Toleranzgrenzen sicher nicht überschreiten¹²).

¹² Die verbal nicht zugänglich sein müssen. Fragen danach sind also nicht unbedingt ausreichend.

<p>Benutzen Sie einen starken „Gegenreiz“, um sich aus der Situation zu holen.</p> <p>Sie können mit einem Gummiband, einer scharfen Chilischote, einem Eiswürfel, einer Zitrone, einer kalten Dusche etc. einen Schmerzreiz auslösen oder eine heftige körperliche Reaktion provozieren, der bzw. die Ihnen hilft nicht die Kontrolle zu verlieren.</p>	<p>Reizschutz</p> <p>Entfernen Sie sich sofort aus der Situation und schirmen Sie sich ab. Sorgen Sie dafür, dass Sie zur Ruhe kommen. Möglicherweise helfen Hilfsmittel, wie gern gehörte Musik.</p>	
---	--	--

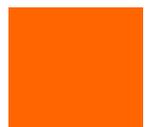
Übung 3: Eskalationen verstehen

Bitten Sie den/die Jugendliche/n Situationen zu beschreiben, in denen er/sie „ausgerastet“ ist. Sofern er/sie sich an den **Hergang** erinnert und nicht dissoziiert hat, besprechen Sie mit ihm/ihr die Entwicklung bis hin zur Eskalation und überlegen Sie **realitätsbezogen, welche Alternativen** es an welcher Stelle gegeben haben könnte. Hilfreich könnte sein, sich den Hergang mit den Gefühlskarten verdeutlichen zu lassen.

Falls es möglich ist (und im Rahmen der Toleranzgrenzen), denken Sie mit dem/der Jugendlichen darüber nach, **welche Trigger** er/sie kennt. Nutzen Sie Ihr Wissen aus den vorangegangenen Sitzungen. Machen Sie aber auch deutlich, dass Menschen solche Trigger nicht bewusst zugänglich sein müssen.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll darüber nachdenken, welche Strategien (in Ergänzung dieser Sitzung) in der Vergangenheit gut geholfen haben, wenn die Wut stark wurde.

**Teil B: für überwiegend instrumentell
motivierte Täter/innen**



15. Sitzung (Teil B): Kosten und Nutzen im interpersonellen Handeln

Ziel dieser Sitzung ist, dem/der Jugendlichen zu verdeutlichen, dass es lohnenswert sein kann, Gedanken und Gefühle anderer zu berücksichtigen. Der/die Jugendliche soll sich bewusst werden, dass es zwar anstrengend und mühsam sein mag, die Position anderer in sein/ihr Handeln einzubeziehen, dass es aber auch viele Vorteile haben kann.

Übung 1: Kosten und Nutzen eigener Handlungen

Lassen Sie sich von dem/der Jugendlichen mehrere Straftaten bzw. Situationen nennen, die ihn/sie in Schwierigkeiten gebracht haben. Bitten Sie ihn/sie darum, für jede Situation zu bedenken, **welche Kosten und welchen Nutzen** er/sie durch sein/ihr Verhalten hatte. Hilfreich könnte das Bild einer Waage mit zwei Waagschalen sein/ihr (siehe Schaubild). Ermutigen Sie ihn/sie, **möglichst viele Aspekte** für jede der beiden „Waagschalen“ einzubeziehen. Ergänzen Sie seine Ideen und helfen Sie ihm/ihr, besonders auf interpersonelle Konsequenzen und solche für andere Beteiligte zu achten. Erklären Sie dem/der Jugendlichen, dass man durch das bessere Abschätzen der Folgen des eigenen Handelns seinen/ihren Nutzen verbessern kann. Achten Sie darauf, egozentrische Lösungen nicht abzuwerten und helfen Sie u.U. mit sozial bezogeneren Strategien.

Übung 2: Kosten und Nutzen in Beziehungen

Besprechen Sie mit dem/der Jugendlichen die folgenden Beispielsituationen und erfragen Sie, **welche Kosten und Nutzen** er/sie jeweils sieht. Helfen Sie ihm/ihr auch hier wieder, **möglichst viele Aspekte zu bedenken** und bieten Sie ihm/ihr **zusätzliche Argumente** für die eine oder andere Entscheidung an.

Florian spielt seit Jahren in einer Fußballmannschaft. Seine Mannschaftskameraden sind inzwischen fast wie Freunde für ihn geworden. Sie haben viel Spaß und er kann mit ihnen über alles, auch über Probleme reden. Manchmal ist es aber auch anstrengend mit ihnen. Jetzt überlegt er, ob er seine Fußballmannschaft aufgeben soll.

Wenn Sie sich in Florian hineinversetzen, welche Kosten und welchen Nutzen hat er durch seine Fußballmannschaft?

Valentin hat eine feste Freundin, die ihn sehr liebt. Sie bewundert ihn für seine Leistungen, kümmert sich um ihn, wenn es ihm nicht gut geht und übernimmt auch viele Aufgaben im gemeinsamen Haushalt. Sie möchte am liebsten alles gemeinsam mit ihm machen und wird sehr eifersüchtig, wenn er alleine unterwegs ist. Valentin ist genervt von der Nähe, die sie ständig einfordert und denkt über eine Trennung nach.

Wenn Sie sich in Valentin hineinversetzen, welche Kosten und welchen Nutzen hat er durch seine Beziehung?

Lennart hat in seiner Ausbildung bisher fast immer alleine gearbeitet. Er bekam Aufgaben von seinem Ausbilder, die er selbstständig lösen musste. Nun soll er in eine Abteilung wechseln, wo er in einem Team mit anderen Auszubildenden zusammenarbeiten würde. Dort werden die Arbeiten gemeinsam besprochen und gelöst und die Aufgaben untereinander verteilt. Lennart überlegt, ob er dem Wechsel zustimmen soll.

Wenn Sie sich in Lennart hineinversetzen, welche Kosten und welchen Nutzen könnte er vom Wechsel in eine Arbeitsgruppe haben?

Übung 3: Resonanz in interpersonellen Beziehungen

Greifen Sie die Argumentationen des/der Jugendlichen aus der vorigen Übung auf und besprechen Sie mit ihm/ihr, welche **Erwartungen und Ansprüche er/sie an soziale Beziehungen hat**. Fragen Sie ihn/sie zuerst, welche Bedürfnisse für ihn/sie in Beziehungen wichtig sind (Nutzenaspekte). Helfen Sie ihm/ihr, wenn er/sie sich mit der Aufgabe schwer tut. So könnte es z. B. um **Anerkennung/Bestätigung gehen, um Schutz/Sicherheit, um Macht und Autorität, um Fürsorge und Abhängigkeit usw.**

Die zweite Frage ist, **was er/sie selbst unternimmt**, um Beziehungen so zu gestalten, dass seine Bedürfnisse möglichst gut erfüllt werden (Kostenaspekte). Machen Sie ihm/ihr klar, dass er/sie selbst in der Lage ist, Situationen mit anderen Menschen aktiv zu gestalten.

Unterstützen Sie ihn/sie, indem Sie ihm/ihr mitteilen, was Sie im Laufe des Moduls von ihm/ihr erfahren haben und ggf. wie Sie selbst mit ähnlichen Situationen umgehen.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll sich bis zur nächsten Sitzung überlegen, welche Kosten und welchen Nutzen er/sie in einer seiner/ihrer aktuellen sozialen Beziehungen sieht.

16. Sitzung (Teil B): Gedanken und Gefühle anderer berücksichtigen

Ziel dieser Sitzung ist, mit dem/der Jugendlichen zu üben, sich in andere hineinzusetzen und deren Gedanken und Gefühle zu berücksichtigen. Der/die Jugendliche soll lernen, dass das trotz aller Schwierigkeiten gelingen kann und auch sinnvoll sein kann, nicht nur, um eigene Ziele zu erreichen.

Übung 1: Sich in die Lage anderer versetzen

Wählen Sie einige Beispiele aus. Bitten Sie den/die Jugendliche/n, sich in den folgenden Beispielen jeweils in die Beteiligten hineinzusetzen und deren Gedanken und Gefühle nachzuvollziehen. Nehmen Sie sich Zeit und lassen Sie ihn/sie alle Fragen in den Beispielen beantworten. Ergänzen Sie das Gesagte um weitere Aspekte, durch eigene Ideen und ggf. weitere Fragen. Verdeutlichen Sie jeweils auch den Nutzenaspekt.

Die ersten drei Beispiele erfordern weniger Fähigkeit zur Mentalisierung als die letzten beiden. Da kann man die richtige Antwort auf die Fragen nur finden, wenn man in der Lage ist zu verstehen, dass die Beteiligten nicht alle die gleichen Informationen haben und deshalb zu anderen Rückschlüssen kommen. Sie brauchen die vorgegebenen Fragen nur dann einzeln stellen, wenn sie sich nicht im Gespräch über die Situation bereits beantworten.

Felix hat einen Hund, den er sehr liebt. Der Hund ist durch einen schmalen Spalt im Zaun auf ein Grundstück gelaufen und hat sich dort mit der Leine irgendwo verfangen. Offenbar gelingt es ihm nicht zurückzukommen. Felix hört ihn von außen bellen und winseln. Das Betreten des Grundstücks ist streng verboten und es wird von einem Sicherheitsdienst bewacht. Felix kann überhaupt nicht gut klettern und bittet seinen Freund Jannis, über den Zaun zu klettern und den Hund zu befreien.

- Was wird wohl in Jannis vorgehen?
- Welche Argumente wird er abwägen?
- Was wird er über Felix Gefühle vermuten?
- Welche Gefühle könnte er selbst haben?
- Was könnte er davon haben, auf Felix Bitte einzugehen?
- Wie würde sich dadurch Felix' Situation verändern?
- Was könnte ein Mitarbeiter des Sicherheitsdienstes darüber denken, dass er in das Grundstück eindringt?

Caro hat einen guten Freund, Sebastian, der gerade eine Ausbildung zum Kfz.-Mechatroniker macht. Er hat sich von seinem selbstverdienten Geld ein älteres Auto gekauft, in das er viel Arbeit gesteckt hat, um es schick herzurichten. Caro weiß, dass er sehr an dem Wagen hängt. Sie möchte mit zwei Freundinnen eine Wochenendreise unternehmen, braucht dazu ein Auto und fragt Sebastian, ob er ihr sein Auto leiht. Sebastian stimmt zu, es fällt ihm aber sehr schwer und er tut es nur, weil Caro eine seiner ältesten und besten Freundinnen ist. Während der Reise passiert etwas Schreckliches: ein Kind läuft ihr vor das Auto und wird verletzt in ein Krankenhaus gebracht. Das Auto hat nun eine ziemlich große Beule. Caro macht sich riesige Vorwürfe und kommt nur schwer damit klar, dass das passiert ist.

- Wie wird es Caro wohl gehen, nachdem das passiert ist?
- Was könnte sie denken?
- Wie wird es Sebastian gehen, wenn er davon erfährt und was wird er denken?
- Was könnte Caro in dieser Situation tun?
- Was hätte sie davon zu wissen, wie es Sebastian geht?

Nina erfährt von einer Freundin, dass ihre langjährige Schulkameradin Bea ihren Schulabschluss geschafft hat und das mit einer großen Party feiern will. Die Freundin sagt auch, dass Bea sich sehr freuen würde, Nina wieder zu sehen. Nina selbst hat die Schulzeit nicht erfolgreich durchgehalten und die Schule ohne Abschluss verlassen. Sie nimmt jetzt an einer Maßnahme des Jobcenters teil. Sie denkt darüber nach, ob sie zu der Party gehen soll.

- Wie könnte es Nina wohl gehen, als sie von Beas Abschluss hört?
- Was könnte sie denken?
- Wie wird es Bea gehen, wenn sie Nina wiedertrifft?
- Was wird sie wohl über Nina denken?
- Was könnte Nina in dieser Situation tun?
- Was hätte sie davon zu wissen, wie es Bea geht?

Leo hat einen Freund, der Daniel heißt. Daniel liebt seine Mutter sehr. Vor einigen Wochen hat die Mutter die Familie nach einem heftigen Streit zwischen den Eltern verlassen und ist mit Daniels kleinen Geschwistern zu ihren Verwandten in einer anderen Stadt gezogen. Daniel blieb mit seinen größeren Brüdern bei seinem Vater. Als Leo, der länger krank war und Daniel in dieser Zeit weder gesehen noch gesprochen hat, zu ihm zu Besuch kommt, sitzt Daniel in sich zusammengesunken auf dem Bett und um ihn herum liegt ein Brief und Fotos von seiner Mutter und seinen Geschwistern.

- Was wird Leo wohl denken, was passiert ist?
- Was glaubt er, wie es Daniel wohl gehen wird?
- Wie wird sich Leo selbst in der Situation fühlen?
- Was könnte er selbst tun?
- Was würde er dadurch an Leos Gefühlen ändern?
- Was hätte er davon?

Max sitzt mit seinen Skater-Freunden auf einer Bank. Sie schauen zwei anderen zu, die Tricks ausprobieren. Max kennt einen von beiden gut, er hat Max auch schon manche Tricks gezeigt. Max geht kurz weg, um sich ein Getränk zu kaufen. In der Zwischenzeit geraten die beiden in Streit, weil der eine den anderen nicht mit seinem Board fahren lassen will. Dieser wird darüber so wütend, dass er das Board seines Mitfahrers über den Zaun auf die Bahngleise wirft. Unglücklicherweise kommt in diesem Moment der Zug und fährt das Board kaputt.

Als Max zurückkommt, sieht er den Jungen neben seinem kaputten Board am Boden sitzen.

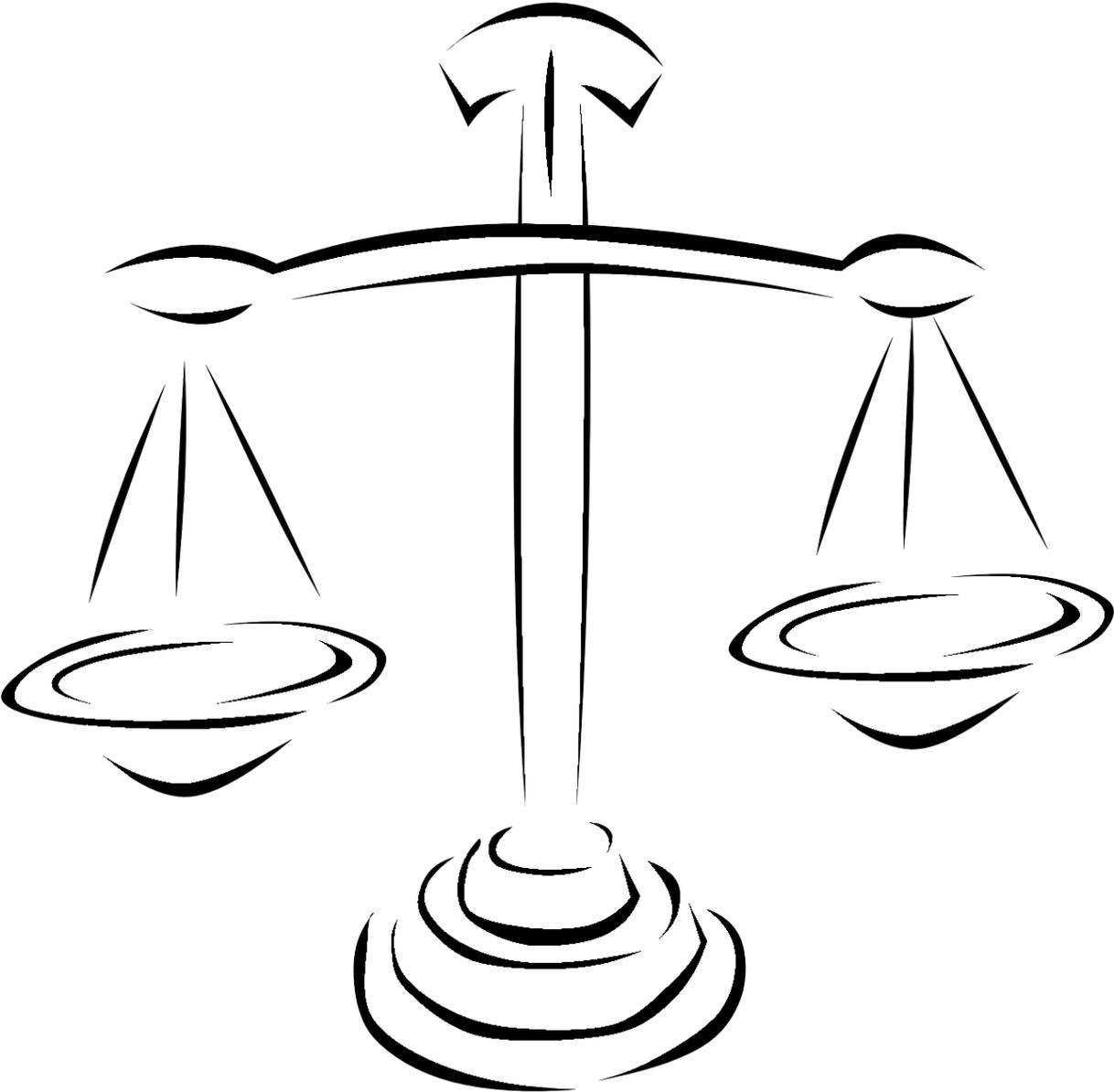
- Was wird Max vermutlich über diese Situation denken?
- Was werden ihm seine Freunde über die Situation sagen?
- Was wird er über die Gefühle des am Boden sitzenden Jungen denken?
- Was könnte er tun?
- Wie würde er damit die Situation des anderen verändern?
- Was könnte er davon haben?

Übung 2: eigene soziale Situationen bewerten

Lassen Sie sich vom Jugendlichen eine eigene ähnliche Geschichte erzählen und gehen Sie mit ihm/ihr durch, **was wer darüber gedacht** haben könnte und **wer welches Interesse** gehabt haben könnte und wie dann die dazu **passende Reaktion** ausgesehen haben könnte. Versuchen Sie den/die Jugendliche/n dazu zu bewegen, sich der Geschichte aus den unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten zu nähern.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll Ihnen in der nächsten Sitzung über Situationen berichten, in denen er/sie es geschafft hat, sich die Gedanken und Gefühle anderer vorzustellen.

Kosten-Nutzen-Waage



17. Sitzung (Teil B): Perspektivenübernahme im Dialog

Ziel dieser Sitzung ist, mit dem/der Jugendlichen zu üben, in der konkreten Interaktion mit anderen deren Gedanken und Gefühle zu berücksichtigen. Der/die Jugendliche soll praktisch einüben, was er/sie in den letzten Sitzungen eher theoretisch erarbeitet hat: dass interpersonelle Beziehungen „erfolgreicher“ zu gestalten sind, wenn man den anderen einbezieht.

Übung 1: Rollenspiele zum angemessenen Antworten in affektiven Situationen

Bitten Sie den/die Jugendliche/n, sich die folgenden interpersonellen Situationen vorzustellen und die jeweils gestellte Aufgabe im Dialog mit Ihnen möglichst erfolgreich zu erfüllen. Übernehmen Sie als Trainer/in die Rolle seines/ihrer jeweiligen Gegenübers und reagieren Sie auf die „Interventionen“ des/der Jugendlichen. Unterbrechen Sie, wenn es sinnvoll ist, das Rollenspiel und melden dem/der Jugendlichen zurück, wie sich das von ihm/ihr Gesagte anfühlt. Überlegen Sie ggf. gemeinsam andere, besser geeignete Strategien

Ein/e gute/r Freund/in von Ihnen ist sehr traurig, weil ihn/sie seine/ihr Freund/in verlassen hat. Sie würden ihn/sie gerne trösten.

Ein/e Freund/in steht vor einer schwierigen Prüfung in seiner/ihrer Ausbildung. Er/sie zweifelt an sich, dass er/sie es schaffen wird, sie trauen ihm/ihr das aber zu und wollen ihn/sie anerkennend unterstützen.

Ihr/e Freund/in hat gerade ihren Schulabschluss geschafft, für den er/sie sich lange sehr angestrengt hat. Er/sie freut sich riesig. Sie würden ihm/ihr gerne zeigen, dass Sie sich mit ihm/ihr freuen.

Ihrem besten Freund ist als Torwart beim Fußball ein richtig peinlicher Patzer passiert. Er hat einen ganz einfachen Schuss durchgelassen und ist dabei noch unglücklich gestürzt. Alle haben mit ihm gemeckert und ihn obendrein ausgelacht. Er schämt sich sehr und Sie wollen ihn wieder aufbauen.

Ihr Chef verlangt von Ihnen, heute länger zu arbeiten, obwohl Sie ihm erklärt haben, dass Sie gleich eine wichtige Verabredung haben. Er besteht aber auf seinem Anliegen, wird lauter und fängt an Sie zu beleidigen. Sie wollen ihm deutlich machen, dass er im Begriff ist, Ihre Grenze zu überschreiten, ohne dass die Situation weiter eskaliert.

Ein/e Freund/in von Ihnen regt sich im Supermarkt furchtbar auf, weil sich ein anderer Kunde vorgedrängt hat. Er/sie wird immer wütender und lässt sich kaum besänftigen. Sie wollen nicht, dass es zu einem richtigen Streit kommt und versuchen, Ihre/n Freund/in zu beruhigen.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll bis zur nächsten Sitzung versuchen, in Alltagssituationen bewusst zu überlegen, wie der andere sich fühlen wird und was er/sie denken wird und sich dann entsprechend zu verhalten.

Modul III

Moralisches Denken und Handeln



Erläuterungen zu diesem Modul

Delinquente Jugendliche, insbesondere diejenigen, die wiederholt mit schweren Straftaten aufgefallen sind,

- urteilen in moralisch gehaltvollen Situationen häufig auf einer niedrigeren Moralstufe als andere, d. h., sie orientieren sich eher an ihrem eigenen, unmittelbaren Interesse als an konventionellen Normen (z. B. „ein Versprechen soll man halten“).
- erscheinen in ihrem moralischen Urteil „heteronom“, d. h., sie vertreten oft sehr streng die moralischen Vorschriften einer Autorität oder die ihrer Bezugsgruppe. Jugendliche hingegen, die „autonom“ moralisch urteilen, die also die Normen verinnerlicht haben und sie situativ flexibel und unter Berücksichtigung der Interessen anderer anwenden, neigen sehr viel weniger zu delinquentem Handeln.

Allerdings haben zahlreiche delinquente Jugendliche in ihren Kontakten mit Sozialarbeitern und Psychologen gelernt, qualifizierte moralische Begründungen für Handlungsentscheidungen zu formulieren. Daher ist es oft schwer zu entscheiden, inwieweit ein/e Jugendliche/r (1) wirklich über eine höhere moralische Urteilsfähigkeit verfügt und ob er/sie (2) diese Fähigkeit in seinem Handeln auch anwenden wird. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass höhere moralische Urteilsfähigkeit bestimmte kognitive Kompetenzen (z. B. die Perspektivenübernahme) voraussetzt, über die delinquente Jugendliche aufgrund mangelnder Förderung in ihrer frühen Kindheit oft nicht verfügen. Daher sind die Ziele dieses Moduls eng gesteckt:

- „richtig“ und „falsch“ als moralische Kategorien anwenden lernen
- Sensibilität für den „moralischen Gehalt von sozialen Situationen“ entwickeln
- den Sinn „konventioneller“ Normen kennen lernen
- moralische Dilemma-Situationen durchschauen
- einfache Kriterien für eigene Handlungsentscheidungen erlernen
- das eigene (delinquente) Handeln bewerten

Ogleich auch dieses dritte Modul des Denkzeit-Trainings auf die Förderung kognitiver Kompetenzen abzielt, wird sein/ihr Erfolg in hohem Maße von der Qualität der Beziehung zwischen dem/der Jugendlichen und seinem/r Trainer/Trainerin abhängen. Denn die Internalisierung normativer Vorstellungen gelingt nur dann, wenn ein deutlich erkennbares Gegenüber zur Verfügung steht. Das bedeutet nicht, dass der/die Jugendliche vor allem lernen sollte, so zu denken und zu urteilen wie die/der Trainer/in. Vielmehr soll er/sie einen eigenen Standpunkt gewinnen. Aber bei der Suche nach einer eigenen Ausrichtung muss er/sie die moralische Orientierung des anderen wahrnehmen können. Außerdem soll der Trainer/die Trainerin als Vorbild dienen können – nicht dadurch, dass er/sie eine moralisierende Rolle spielt, sondern in der Klarheit und Reflektiertheit seiner/ihrer Standpunkte.

Der Trainer/die Trainerin soll zwar in seinen/ihren Wertvorstellungen erkennbar werden, jedoch aufpassen, dass er/sie/sie keine Verbündungen oder Verbrüderungen eingeht.

18. Sitzung: „Richtig“ und „falsch“ unterscheiden

Der/die Jugendliche soll ein Gefühl für den moralischen Gehalt von sozialen Situationen entwickeln. Er/sie soll verstehen, dass die Begriffe „richtig“ und „falsch“ als moralische Kategorien angewandt werden können. Der Trainer/die Trainerin soll ihn/sie ermuntern, über richtige und falsche Entscheidungen nachzudenken und ihm/ihr zeigen, dass eine gute moralische Entscheidung immer die Interessen anderer einbezieht.

Es kann sehr nützlich sein, dass der Trainer/die Trainerin seine/ihre eigenen Moralvorstellungen zu den einzelnen Beispielen zu erkennen gibt und zeigt, dass Normen in einer Wertehierarchie angeordnet sind. Selbstverständlich soll der/die Jugendliche nicht dazu angehalten werden, die Normen des Trainers/der Trainerin unreflektiert zu übernehmen, aber er/sie soll erkennen, dass sehr viele Handlungen moralisch begründet sind, und dass es sich lohnen kann, über diese Begründungen nachzudenken.

Übung 1: Wertvorstellungen kennen lernen

Versuchen Sie, einige Wertvorstellungen und Wertekategorien des/der Jugendlichen kennenzulernen. Der/die Jugendliche soll die **Sätze vervollständigen** und so seine **normativen Einstellungen zum Ausdruck bringen**.

Fragen Sie den/die Jugendliche/n jeweils nach der **Begründung** und diskutieren Sie **weitere Ausnahmen von den Regeln**. Durch diese Übung erfahren Sie, wie der/die Jugendliche denkt, deshalb sollten die Antworten nicht bewertet werden, denn sonst erziehen Sie den/die Jugendliche/n dazu, sozial erwünschte Antworten zu geben.

- Man soll anderen Menschen nichts wegnehmen, was ihnen gehört, aber ...
- Man soll grundsätzlich im Supermarkt nichts klauen, aber es wäre o.k. wenn ...
- Man soll Kinder nicht schlagen, aber manchmal ...
- Man soll immer zu seinen Freunden stehen, aber es gibt Ausnahmen, nämlich wenn ...
- Man soll immer zu seiner Familie stehen, aber manchmal ...
- Man soll das Gesetz nicht brechen, außer wenn ...
- Man soll andere Menschen nicht angreifen, aber manchmal ...
- Man soll immer die Wahrheit sagen, aber in bestimmten Fällen ist es besser zu lügen, nämlich wenn ...
- Man soll niemanden „verpetzen“, aber wenn ...
- Man soll älteren Menschen mit Respekt begegnen, außer wenn sie ...

Übung 2: Eine schwere Entscheidung in einem moralischen Dilemma

Der/die Jugendliche soll sich folgende Situation vor Augen führen. Fragen Sie den/die Jugendliche/n, was er/sie für die **richtige Entscheidung in dieser Situation** hält. Er/sie soll seine Auffassung **begründen**. Gehen Sie mit ihm/ihr seine Gründe durch. Wenn er/sie z. B. sagt, dass das Baby erste Priorität hat, weil die Mutter das Baby liebt, konfrontieren Sie ihn/sie mit den möglichen **Konsequenzen seiner/ihrer Entscheidung**, dass nämlich alle diese Menschen und das Baby sterben werden. Fragen Sie ihn/sie, ob er/sie denkt, dass ein einziges Leben, auch wenn es das eines Babys ist, mehr wert sei als das der anderen. Verdeutlichen Sie dem/der Jugendlichen, dass es aber manche Situationen gibt, in denen 'richtige' und 'falsche' Entscheidungen sehr eindeutig sind. Lassen Sie sich ein Beispiel dafür geben. Erklären Sie dann, dass es Situationen (wie das u. g. Beispiel) gibt, in denen es sehr schwierig ist, eine „richtige“ von einer „falschen“ Entscheidung zu unterscheiden. Fragen Sie den/die Jugendliche/n, was die Entscheidung so schwierig macht.

Kern dieses bekannten Dilemmas ist die ethische Frage, ob Menschen je nach Gesundheit, Alter etc. unterschiedlich wertvoll sind und, wenn ja, woran sich dieser Wert bemisst. Sollte z. B. die geistig behinderte junge Frau gehen, weil sie für die Gesellschaft weniger nützlich ist? Oder der alte Mann, weil er/sie ohnehin nicht mehr so lange leben wird?

Wichtig bei der Diskussion solcher kaum lösbaren Dilemmata ist, dass der/die Jugendliche den moralischen Gehalt dieser Situationen erlebt und so angeregt wird, weiter über das Thema nachzudenken. Er/sie soll aber auch wissen, dass derartige Dilemmata sehr selten sind und dass es in ihnen keine „gute“ Lösung gibt.

Betonen Sie den **spielerischen Aspekt dieser Übung**, wenn Sie merken, dass der/die Jugendliche zu stark unter dem Prozess leidet. Machen Sie ihm/ihr klar, dass niemand (auch Sie nicht) eine „richtige“ oder „einfache“ Lösung finden kann.

Eine Gruppe von Touristen wird auf den Philippinen entführt. Einige davon können entkommen und finden in einem großen Heuhaufen ein Versteck. Unter ihnen ist auch eine Mutter mit ihrem Säugling. Dieser fängt nach einer Weile an zu schreien und lässt sich nicht beruhigen. Die Mutter steht vor der Entscheidung, dem Kind die Luft abdrücken zu müssen, damit die Entführer nicht das Versteck mit den Geflohenen finden, oder aber sie lässt das Kind weiter schreien und die Entführer finden das Versteck und den Menschen droht die Tötung.

Als alternatives Beispiel:

Nach einem Schiffsunglück können sich nur vier Menschen auf ein ganz kleines Floß retten, zwei junge Männer, ein sehr alter Mann und eine junge Frau, die geistig behindert ist. Das Floß ist zu klein, um alle Vier auf Dauer zu tragen, so dass entschieden werden muss, welcher von den Vieren das Floß verlassen soll und wahrscheinlich ertrinken wird. Wer soll das Floß verlassen?

Übung 3: Schwierige moralische Fragen diskutieren

Fragen Sie den/die Jugendliche/n, wie er/sie **die folgenden Handlungen beurteilen** würde. Lassen Sie sich **Begründungen** für die Meinung des/der Jugendlichen zu jeder Situation geben und regen Sie ihn/sie an, jeweils die **Folgen der einen oder anderen Handlungsalternative** zu bedenken. Konfrontieren Sie den/die Jugendliche/n mit **Gegenargumenten**.

- Tiere töten, um deren Fleisch verzehren zu können.
- Während des Krieges eine Atombombe auf eine feindliche Stadt werfen.
- Abtreibungen zu verbieten und zu bestrafen.
- Einen Asylbewerber abschieben, weil er sich einmal strafbar gemacht hat.
- Einen Kampfhund erschießen, weil er ein Kind gebissen hat.
- Die Todesstrafe wieder einführen.
- Etwas in einem großen Kaufhaus klauen, wenn man sicher ist, nicht erwischt zu werden.
- Jemanden schlagen, der sich nicht mehr wehren kann, der aber den Kampf begonnen hat.
- Einem Todkranken aktive Sterbehilfe leisten.
- Vor Gericht gegen den besten Freund aussagen, damit man eine Strafmilderung bekommt.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll mit anderen Menschen über die Beispiele aus Übung 1 sprechen und sie nach ihren „Lösungen“ fragen. Dabei soll er/sie versuchen, Gegenargumente zu finden.

19. Sitzung: Handlungsrahmen

Es soll Ziel dieser Sitzung sein, viele verschiedene (in der Regel unbewusste) Handlungsregeln kennenzulernen und zu verstehen, dass diese notwendig sind, um sich in sozialen Situationen zu orientieren, und dass man sie erst bemerkt, wenn „etwas aus dem Rahmen fällt“.

Delinquente Jugendliche kommen zu einem großen Teil aus sozial benachteiligten Familien und erleben dort weniger unterschiedliche soziale Situationen als Jugendliche, die in einem kulturell anspruchsvolleren Umfeld aufwachsen. Sie werden sich in sozialen Zusammenhängen zunehmend besser zurechtfinden, wenn sie mehr dieser Situationen einschätzen können, d.h. mehr Rahmenbedingungen kennen.

Außerdem soll die reflexive Betrachtung angeregt werden. Die unten dargestellten Beispiele fördern die Metakognition. Im Unterschied zur der auf das Individuum bezogenen Metakognition ist dies eine soziale Metakognition: Wir bewerten das Handeln des Einzelnen nach den geltenden Regeln, die uns im Allgemeinen nicht bewusst sind, sondern uns erst bewusst werden, wenn wir eine Regelverletzung erleben.

Übung 1: Situationen, die „aus dem Rahmen fallen“

Lesen Sie mit dem/der Jugendlichen die folgenden Geschichten und besprechen Sie mit ihm/ihr, **was daran auffällig ist und warum**. Entwickeln Sie mit ihm/ihr **Vorstellungen von angemessenem Verhalten** in den verschiedenen Situationen. Der/die Jugendliche soll erkennen, dass jeder Situation ungeschriebene Regeln zugrunde liegen, die „den Rahmen der Situation“ festlegen.

Hassan geht zu seinem Hausarzt, um mit ihm über seine bevorstehende Reise zu sprechen und sich wegen seiner Halsentzündung untersuchen zu lassen. Sie reden lange miteinander und als Hassan gehen will, sagt der Arzt, dass er jetzt Pause macht und mit runter kommen will. Hassan wartet in der Tür, bis der Arzt seinen Kittel ausgezogen hat.

Sie fahren gerade gemeinsam im Fahrstuhl runter, als Hassan einfällt, dass er ganz vergessen hat, sich in den Hals gucken zu lassen. „Kein Problem“, entgegnet der Arzt, „dann mache ich das schnell noch. Können Sie bitte mal den Kopf nach hinten legen und den Mund weit öffnen?“ Hassan fühlt sich unwohl, obwohl der Arzt ihm schon oft in den Hals geguckt hat. Er weiß nicht, was er tun soll. Warum fühlt er sich so unwohl?

Burim, Steffen und Arthur sitzen in der S-Bahn. Der Zug hält lange in einem Bahnhof. Dann steigt ein Mann mit Aktenkoffer und Anzug ein, setzt sich auf einen freien Platz und ruft: „Der Zug endet hier, bitte alle aussteigen.“

Burim, Steffen und Arthur gucken sich um, um zu sehen, was die anderen Passagiere machen. Warum sind die drei so ratlos?

Konstantin hat einen Termin bei seinem Bewährungshelfer. Als er ankommt, sitzt dieser noch am Computer. Kaum hat Konstantin den Raum betreten, fragt der Bewährungshelfer: „Sie kennen sich doch sicher mit den Dingen aus, oder? Könnten Sie den Computer rasch aufschrauben und mal einen Blick hinein werfen? Das Werkzeug liegt dort hinten in der Kiste“. Konstantin überlegt, was er tun soll. Warum fühlt er sich unsicher?

Übung 2: Handlungsrahmen von Situationen

Erklären Sie dem/der Jugendlichen, warum es wichtig ist, sich **in unterschiedlichen Situationen jeweils angemessen verhalten zu können**. Gehen Sie die unten beschriebenen Situationen durch und arbeiten Sie mit dem/der Jugendlichen die unterschiedlichen „**Rahmen der Situationen**“ heraus.

Betonen Sie diejenigen Regeln, die allgemein gültig sind. Ziel ist, dass der/die Jugendliche versteht, dass wir Rahmen kennen (auch wenn sie uns meist nicht bewusst sind) und sie brauchen, um zu verstehen „was hier eigentlich los“ ist.

Welche ungeschriebenen Regeln gibt es

- in einer Kirche/Moschee?
- beim Bewährungshelfer?
- im Denkzeit-Training?
- in einer (Berufs-)Schule?
- zu Hause im Kreise der Familie?
- zu Hause, wenn Besuch da ist?

Übung 3: Männer und Frauen

Besprechen Sie mit dem/der Jugendlichen, welche unterschiedlichen Rahmensituationen, also welche ungeschriebenen Regeln es gibt, die typisch für das Verhalten von Frauen und typisch für das von Männern sind. Im Folgenden sind einige Beispiele zur Hilfe zu finden:

- Männer unter sich
- Frauen unter sich
- Männer mit Frauen in der Öffentlichkeit
- Männer mit Frauen zu Hause
- Begrüßungen und Verabschiedungen mit bekannten und mit fremden Frauen

Übung 4: Die Grenzen des Rahmens

Fragen Sie den/die Jugendliche/n, wie man sich in den unterschiedlichen sozialen Situationen „**richtig**“ verhalten sollte und **welche Grenzen** es jeweils gibt? Also, wann „fällt etwas aus dem Rahmen“ und wann ist das Verhalten gerade noch angemessen?

- Der Meister sagt seinem Azubi, welche Arbeitsaufgaben er zu erledigen hat.
- Der/die Denkzeit-Trainer/Trainerin weist den/die Jugendliche/n für seine Verspätung zurecht.
- Der Fahrkartenkontrolleur fordert die Fahrkarte.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll in der nächsten Sitzung davon erzählen, welche Handlungsregeln er/sie in seinem Alltag entdeckt hat.

20. Sitzung: Moralische Entwicklung

In dieser Sitzung soll der/die Jugendliche verstehen, dass er/sie in seinen/ihren moralischen Urteilen von anderen Menschen geprägt wurde und sich in seinem moralischen Denken auf andere bezieht. Der/die Jugendliche soll erkennen, dass sich das moralische Urteil im Laufe des Lebens in sozialen Kontexten entwickelt, dass es aufeinander aufbauende Stufen der Moralentwicklung gibt und dass man von den einzelnen Stufen aus zu ganz unterschiedlichen „richtigen“ Lösungen kommt.

Auch hier kann es nützlich sein, wenn der Trainer/die Trainerin seine/ihre eigenen Moralvorstellungen zu den einzelnen Beispielen zu erkennen gibt und zeigt, dass für ihn/sie Normen in einer Wertehierarchie angeordnet sind.

Moralisches Urteilen und Handeln können in sehr unterschiedlichen Motiven gründen. Motive auf niedrigem Urteilsniveau sind eigennützig, mit ihnen verfolgt der Handelnde vor allem das Ziel, selbst keinen Schaden zu nehmen (z. B. nicht bestraft zu werden) oder eine Gegenleistung zu erhalten. Auf höherem Niveau liegen solche Motive, mit denen der Handelnde in den Augen anderer, wichtiger Personen Anerkennung zu finden hofft. Die „Stufen der Moralentwicklung“ sind an die Stufen von Kohlberg angelehnt. Der/die Jugendliche soll mithilfe der Arbeit an diesem Schaubild verstehen, dass er/sie sich in einer (moralischen) Entwicklung befindet und nicht auf einer Stufe verhaftet ist.

Motive auf höchstem Niveau werden in solchen – seltenen – Fällen sichtbar, in denen sich ein Handelnder von verinnerlichten Normen leiten lässt, mit denen er/sie sich zwar an umfassenden ethischen Systemen anlehnt, ohne aber sklavisch von ihnen abhängig geworden zu sein. Man kann diese Rangreihe der moralischen Urteilsbildung auch nach dem Grad der Autonomie bilden: Heteronome Motive orientieren sich an Lohn und Strafe oder an den Erwartungen anderer. Autonome Motive sind internalisiert, sie sind in das eigene Selbst eingebunden und daher von den Erwartungen anderer relativ unabhängig – und darum auch haltbarer, weil sie auch dann wirksam sind, wenn der Handelnde sich unbeobachtet fühlt oder keine Bestrafung befürchten muss.

Übung 1: Wie lernt man (moralisch) „richtig“ und „falsch“ unterscheiden?

Fragen Sie den/die Jugendliche/n, **wie ein Kind den Unterschied zwischen 'richtig' und 'falsch' lernt**. Erfragen Sie, wer ihn/sie als Kind den Unterschied zwischen richtig und falsch gelehrt hat und was er/sie von Mutter oder Vater diesbezüglich gelernt hat. Erklären Sie, dass Menschen vom Augenblick der Geburt an lernen. Anfangs lernen sie die meisten Dinge von ihren Eltern, aber mit den Jahren nehmen auch andere, Verwandte, Freunde, Idole und Vorbilder, Einfluss.

Fragen Sie, **wer außer seinen/ihren Eltern einen starken Einfluss auf ihn/sie hatte oder hat** und **was er/sie von denen jeweils gelernt hat** (sofern er/sie das benennen kann). Verwenden Sie, was der/die Jugendliche sagt und schlagen sie unten genannte Alternativen vor. Fragen Sie ihn/sie auch, **ob er/sie auf andere Menschen Einfluss hatte** oder hat.

- Familie
- Verwandte
- Freunde
- Lehrer
- das Beobachten anderer
- Verein etc.
- andere Einflüsse, z. B. Fernsehen, Bücher, Musik.

Übung 2: Wen oder was fragt man um Rat?

Diese Übung dient der Vorbereitung zur Übung 3: Stufen der Moral. Der/die Jugendliche soll kurz überlegen, wie man in konflikthafter Situationen moralisch vertretbare Lösungen findet. Der/die Jugendliche soll versuchen zu erklären, woran er/sie denkt, um bei so schwierigen moralischen Fragen wie jenen in der vergangenen Sitzung zu einer Entscheidung zu gelangen.

Dabei sollen im Gespräch mit Ihnen folgende Aspekte angesprochen werden (hier eine Liste für Trainer/Trainerinnen!):

- Reicht es mich selbst zu befragen oder muss ich mich an anderen Menschen orientieren?
- Ist meine Methode funktional?
- Wie kann sich Moral entwickeln?

Übung 3: Stufen der Moral verstehen

Legen Sie dem/der Jugendlichen das Bild auf der nächsten Seite vor und gehen Sie mit ihm/ihr die Stufen durch. Er/sie soll verstehen, wie die **Stufen aufeinander aufbauen** und dass sich **Moral im Laufe des Lebens entwickeln kann**. Vermitteln Sie dem/der Jugendlichen das Gefühl, dass es spannend sein kann, zu überlegen, auf welcher Stufe er/sie zurzeit steht und wo er/sie hin möchte.

Hier einige **Hinweise** zu den Stufen **für den Trainer/die Trainerin**:

Stufe 1: „Was werde ich tun, wenn ich nur daran denke, was ich jetzt gerade will?“

Diese Stufe orientiert sich einzig an der Befriedigung momentaner Bedürfnisse. Ein kleines Kind sieht bspw. ein Glas Nutella und will es auf der Stelle aufessen, egal, ob es danach Bauchweh bekommen wird oder ob es anderen die Nutella wegnimmt. Diese Stufe haben die Jugendlichen vermutlich schon überwunden.

Stufe 2: „Was werde ich tun, wenn ich die Konsequenzen für mich bedenke?“

Auf dieser Entwicklungsstufe entscheidet der/die Jugendliche immer noch egozentrisch. Er/sie ist –im Vergleich zur Stufe 1 – aber schon in der Lage, die Konsequenzen seines/ihres Handelns für sich selbst zu berücksichtigen. Allerdings bezieht er/sie andere nur insoweit in die Entscheidungsfindung ein, als sie ihm/ihr nützen oder schaden. Jugendliche, die auf dieser Stufe argumentieren, reagieren in der Regel nur auf die Erwartung von Strafe oder Belohnung.

Stufe 3: „Was werde ich tun, wenn ich erreichen will, dass mich die Beteiligten mögen?“

Auf dieser Entwicklungsstufe bezieht der/die Jugendliche soziale Aspekte mit in sein/ihr Handeln ein. Er/sie möchte die Anerkennung seines/ihres Gegenübers und berücksichtigt insofern auch dessen Interessen. Der direkt Beteiligte ist für die Entscheidungsfindung relevant.

Stufe 4: „Was werde ich tun, damit (für mich) wichtige Erwachsene auf mich stolz sein können?“

Über eine höhere moralische Kompetenz verfügen Jugendliche, die so handeln, dass wichtige Menschen (nicht nur direkt Beteiligte) ihre Entscheidung positiv bewerten würden. Der/die Denkzeit-Trainer/Trainerin könnte zu diesen wichtigen Menschen gehören. So könnte sich der/die Jugendlichen daran orientieren, ob sich der/die Trainer/in über eine getroffene Entscheidung freuen würde.

Stufe 5: „Was werde ich tun, wenn ich das Wohl der Allgemeinheit berücksichtige?“

Da kaum ein/e Jugendliche/r auf dieser Stufe argumentieren kann, ist sie nur der Vollständigkeit halber abgebildet. Sofern ein/e Jugendliche/r allerdings danach fragt, können Sie ihm/ihr diese Stufe erklären. Auf Stufe 5 zu stehen, würde bedeuten, das Wohl des Ganzen vor das eigene Wohl zu stellen („Würde ich in einer Welt leben wollen, in der alle so handelten wie ich?“).

Übung 4: Anwendung der Stufen der „Moralleiter“

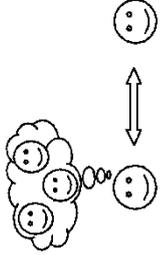
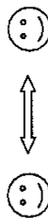
Der/die Jugendliche soll sich in die folgenden Beispiele hineinversetzen und die einzelnen Stufen der Moral durchgehen. Achten Sie darauf, bis zu welcher Stufe er/sie in der Lage ist, eine **sinnvolle Argumentation** zu entwickeln. Vermutlich wird der/die Jugendliche versuchen, die Frage auf einer höheren Stufe zu beantworten, aber es wird zu erkennen sein, dass ihm/ihr dafür die Begründung fehlt. Es ist für den Trainer/die Trainerin eine lohnende Aufgabe, die Argumente des/der Jugendlichen einer der oben erläuterten Stufen zuzuordnen. Fragen Sie **jeweils nach der Entscheidung**, die er/sie Stufe für Stufe treffen würde.

Sie haben Ihrem Freund versprochen, heute Abend beim Autoreparieren zu helfen, weil Sie das richtige Werkzeug haben und gut damit umgehen können. Nachmittags ruft aber Ihre Partnerin an und sagt, dass sie für heute Abend zwei Freikarten fürs Kino hat.

Sie schreiben eine Abschlussarbeit für Ihre Ausbildung. Eigentlich wollten Sie dafür mit ihrem Kumpel lernen, aber der hat sich lieber abends ständig verabredet und Party gemacht, während Sie gelernt haben. Sie wären meist gern mit ihm gegangen, haben sich dann aber fürs Lernen entschieden. In der Arbeit fragt Ihr Kumpel nun, ob er abschreiben darf, weil er selbst nicht genug gelernt hat.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll darüber nachdenken, wann er/sie schon mal moralisch gehandelt hat und auf welcher Stufe er/sie dabei stand (Geben Sie ihm/ihr dazu ggf. das Bild mit).

Stufen der Moralentwicklung

<p>Ich denke daran, wie ich eigentlich sein möchte.</p>				<p>„Was werde ich tun, wenn ich das Wohl der Allgemeinheit berücksichtige?“</p>
	<p>Ich denke daran, was „gute“ Erwachsene über mein Verhalten denken würden.</p>			<p>„Was werde ich tun, damit wichtige Erwachsene auf mich stolz sein können?“</p>
		<p>Ich denke an die Beteiligten.</p>		<p>„Was werde ich tun, wenn ich erreichen will, dass mich die Beteiligten mögen?“</p>
		<p>Ich denke an Konsequenzen.</p>		<p>„Was werde ich tun, wenn ich die Konsequenzen für mich bedenke?“</p>
<p>Ich denke an mich.</p>				<p>„Was werde ich tun, wenn ich nur daran denke, was ich jetzt gerade will?“</p>

21. Sitzung: Dilemmata

Während die zurückliegenden Sitzungen dem/der Jugendlichen helfen sollten zu verstehen, dass Entscheidungen in Situationen mit moralischem Aspekt vom Standpunkt abhängen und selten allgemeingültig zu bewerten sind, soll er/sie nun Dilemmasituationen als solche erkennen und benennen lernen, welche moralischen Einstellungen sich gegenüberstehen.

Derartige Dilemmata sind im Alltag recht häufig; die Beschäftigung mit ihnen soll den/die Jugendliche/n auch anregen, Konfliktsituationen zu analysieren.

Ein Dilemma ist eine Situation, in der zwei Lösungen gleichermaßen richtig sein können, sich aber gegenseitig ausschließen. In solchen Situationen muss man sich für eine der Handlungsmöglichkeiten entscheiden. Meist liegt beiden Handlungsmöglichkeiten eine sinnvolle moralische Regel zugrunde, die man eigentlich gern beachten würde. Zum Beispiel ist es richtig, sich einem Freund gegenüber loyal zu verhalten und gleichzeitig ist es richtig, ein Geheimnis nicht preiszugeben. In der Situation der ersten Übung ist es nicht unmöglich beide Regeln gleichzeitig zu befolgen. Man muss sich in Dilemma-Situationen also für die bessere der beiden schlechten Lösungen entscheiden.

Übung 1: Definition

Der/die Jugendliche soll sich das folgende Beispiel vorstellen. Er/sie soll erklären, warum es so schwierig ist zu wissen, was das „Richtige“ ist und so selbst eine Definition für den Dilemmabegriff entwickeln. Helfen Sie ihm/ihr dabei so viel wie nötig.

Sie spielen zusammen mit Ihrem/ihrer Freund/in in einer Sportmannschaft. Nun soll für ein Turnier die Mannschaftsaufstellung bestimmt werden. Der Trainer will das mit Ihnen bereden, aber Sie müssen ihm vorher versprechen, noch niemandem davon zu erzählen. Er sagt Ihnen, wer spielen soll und Sie erfahren, dass Ihr/e Freund/in nicht mit aufgestellt werden soll. Etwas später fragt Sie Ihr/e Freund/in, ob Sie schon wissen, wer für die Mannschaft ausgewählt wurde.

Warum ist es so schwierig zu wissen, was hier das „Richtige“ ist?

Übung 2: Was ist schwierig an Dilemmata?

Der/die Jugendliche soll darüber nachdenken, was **das Schwierige an Dilemmata** sein könnte. Er/sie soll verstehen, dass beide Lösungen richtig sind, dass man aber doch nur einer folgen kann. Bitten Sie ihn/sie/sie, eigene passende **Beispiele** zu finden.

Helfen Sie ihm/ihr und fragen Sie z. B. nach,

- ob es schon einmal vorgekommen sei, dass er/sie die Unwahrheit gesagt hat, weil er/sie eine/n Freund/in nicht verraten wollte ...
- ob seine/ihre Kumpels einen Plan hatten, aber eigentlich wollte er/sie nicht mitmachen ...
- ob er/sie mal irgendwo mitgemacht habe, obwohl er/sie hätte wissen können, dass diese Sache am Ende schlecht ausgehen wird (für ihn/sie oder andere) ...
- ob er/sie sich an eine/n Jugendliche/n erinnern kann, der/die wirklich schlimme oder gemeine Sachen gemacht hat, die absolut nicht in Ordnung waren, aber wenn man den/diejenige/n besser kannte, konnte man ihn/sie sogar verstehen ...

Übung 3: Verschiedene Dilemmata

Erklären Sie dem/der Jugendlichen, dass es bei **Dilemmata** darauf ankommt festzustellen, welche **Alternativen sich gegenüberstehen**. Machen Sie deutlich, dass sich ein Dilemma dadurch auszeichnet, dass **zwei Entscheidungen unvereinbar sind**, aber beide können richtig sein.

Arbeiten Sie die folgenden Beispiele durch, indem Sie jeweils

1. **mit dem/der Jugendlichen herausfinden, worin das Dilemma besteht** (was sich gegenübersteht). Finden Sie dafür Überbegriffe, wie diejenigen, die in den Beispielen angegeben sind).

und

2. indem Sie ihn/sie fragen, **von welcher Stufe** aus er/sie das Problem betrachten und lösen möchte. Es wird hilfreich sein, wenn Sie das Schaubild vor den/die Jugendliche/n legen und mit einem Stein o.ä. markieren, von wo aus er/sie argumentiert. Er/sie soll selbst entscheiden, von welcher Stufe aus er/sie überlegen will.

Wahrheit-gegen-Loyalität-Dilemma: Wir verspüren solch ein Dilemma, wenn wir uns zwischen der Wahrheit auf der einen Seite und der Verbundenheit mit einem Freund, einer Gruppe oder einer Idee auf der anderen Seite hin- und hergerissen fühlen.

Michael weiß, dass sein Freund schon des Öfteren von anderen Schülern etwas gestohlen hat. Er wird in das Büro des Direktors gerufen und gefragt, ob er wüsste, wer von den anderen Schülern stiehlt.

- Worin besteht das Dilemma?

- Was würden Sie tun (von der Stufe aus, auf der Sie stehen)?

Selbst-gegen-Gemeinschaft-Dilemma: Dieses Dilemma erleben wir, wenn wir in der Entscheidungsfindung zwischen den Interessen einer einzigen Person/oder einer kleinen Gruppe auf der einen Seite und den Interessen der Gesellschaft oder einer großen Interessengruppe auf der anderen Seite schwanken.

Mike gehört zu einer Band, aber seine Freundin findet diese Leute blöd und möchte mit ihm allein sein. Auch er möchte den heutigen Abend lieber mit ihr verbringen, aber heute Abend trifft sich seine Gruppe, um ein neues Stück zu proben. Ohne ihn können sie nicht richtig üben.

- Worin besteht das Dilemma?

- Was würden Sie tun (von der Stufe aus, auf der Sie stehen)?

Kurzzeit-gegen-Langzeit-Dilemma: Dieses Dilemma meint Situationen, in denen wir uns entscheiden müssen, ob wir einen raschen Vorteil oder einen langfristig wirkenden Erfolg vorziehen.

Thorsten hat eine Arbeit, bei der er viele gute Erfahrungen sammeln kann, um sich später einmal für einen richtig guten Job bewerben zu können. Nun wurde ihm eine andere Arbeit angeboten, die zwar besser bezahlt ist, aber keine Zukunft hat. Seine Familie ist sehr auf Thorstens Einkommen angewiesen, aber wenn er den besser bezahlten Job annimmt, vergibt er sich vielleicht Zukunftsperspektiven. Soll er die neue Arbeit annehmen oder lieber die alte Arbeit behalten?

- Worin besteht das Dilemma?

- Was würden Sie tun (von der Stufe aus, auf der Sie stehen)?

Gerechtigkeit-gegen-Verständnis-Dilemma: In dieses Dilemma geraten wir, wenn wir in der Beurteilung eines Fehlverhaltens auf der einen Seite jeden Fall gleichbehandeln wollen, aber auf der anderen Seite Mitgefühl und Verständnis zeigen und besondere Umstände anerkennen möchten.

Eine Lehrerin hat eine Schülerin, die in diesem Schuljahr sehr hart gearbeitet hat und sich insgesamt sehr verbessert hat. Dennoch versagt sie in einer wichtigen Prüfung und macht zu viele Fehler. Soll die Lehrerin die Schülerin bestehen oder durchfallen lassen?

- Worin besteht das Dilemma?

- Was würden Sie tun (von der Stufe aus, auf der Sie stehen)?

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll zur nächsten Sitzung ein Beispiel für ein Dilemma geben, vor dem er/sie mal gestanden hat (oder steht).

22. Sitzung: Konfliktsituationen

Der/die Jugendliche soll in dieser Sitzung nochmals Konfliktsituationen mit moralischem Gehalt durchdenken. Vor allem kommt es darauf an, dass er/sie erkennt, dass es verschiedene sich widersprechende Handlungsmöglichkeiten gibt und sich dann begründet entscheidet. Die meisten Menschen neigen dazu, in konfliktreichen Situationen auf alte Verhaltensmuster zurückzugreifen, relativ unabhängig davon, ob sie sich als funktional erwiesen haben. Die kognitive Auseinandersetzung mit eigenen Handlungsentscheidungen ist eine Voraussetzung dafür, in einer vergleichbaren Situation zukünftig anders zu handeln.

Übung 1: Beispiele zum moralischen Handeln

Suchen Sie sich aus der folgenden Beispielsammlung 2-3 Situationen aus, die Ihnen passend erscheinen und bearbeiten Sie sie mit dem/der Jugendlichen. Er/sie soll jeweils **den Konflikt erkennen**, die **Perspektive der höchsten moralischen Stufe einnehmen, die ihm/ihr möglich ist, ohne sich zu überfordern** und sich dann **entscheiden**. Lassen Sie ihn/sie seine Entscheidungen gut begründen. Dem Jugendlichen werden diese Übungen schwerfallen, erkennen Sie seine Bemühungen an und achten Sie darauf, dass Sie seine Entscheidung akzeptieren, auch wenn Sie selbst anders entscheiden würden. Sofern es für den/die Jugendliche/n hilfreich ist, sollten Sie in Ihrer Einstellung sichtbar werden. Wichtig ist dann, dass Sie den Weg Ihrer Entscheidungsfindung schildern.

Sollte der/die Jugendliche sein/ihr Gegenüber nicht in sein/ihr Urteil einbeziehen, konfrontieren Sie ihn/sie mit den Gefühlen, Einstellungen und Bedürfnissen der anderen Person(en), um den (nötigen) Perspektivenwechsel deutlich zu machen.

Beispiel 1

Ihre Freundin fragt, ob Sie ein Geheimnis für sich behalten können. Sie sagen natürlich „ja“. Sie erzählt Ihnen, dass sie schon des Öfteren Geld von anderen Schülern gestohlen hat. Die Freundin bittet Sie nochmals, das Geheimnis für sich zu behalten. Sie versprechen es ihr. Die Direktorin geht den Diebstählen nach und bittet Sie in ihr Büro. Sie fragt Sie, ob Sie eine Ahnung hätten, wer das Geld gestohlen haben könnte.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie tun?

Beispiel 2

André hat wegen Einbrüchen und Motorrad- und Autodiebstählen eine Betreuungsweisung erhalten. Das Gericht teilte ihm mit, dass er um die Einweisung in die Jugendstrafanstalt herkommt, wenn er sich in den nächsten 12 Monaten tadellos verhält. Während der nächsten 11 Monate lässt sich André nichts zuschulden kommen. Er besucht regelmäßig die Schule und gerät in keinerlei Schwierigkeiten. Nach 11 Monaten schwänzt er die Schule und wird vom Gericht vorgeladen. Laut Gesetz müsste er nun mit einer Gefängnisstrafe rechnen. Sollte das Gericht ‚Gnade vor Recht‘ ergehen lassen, und wenn ja, würde dies nicht ein schlechtes Beispiel für andere jugendliche Straftäter sein?

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie an der Stelle des Richters tun?

Beispiel 3

Stefan ist ein jugendlicher Straftäter, der schon mehrmals wegen Diebstahls, Einbrüchen und Raubüberfällen zur Rechenschaft gezogen wurde. Er hat mittlerweile versucht, sich nichts mehr zuschulden kommen zu lassen, und hat alle Auflagen des Gerichtes erfüllt. Er ist jetzt 16 Jahre und sieht sich nach einer Arbeit um. Er begibt sich zur örtlichen Arbeitsvermittlung und findet einen Maler Job. Die Arbeit beinhaltet das Malern in Privathäusern. Er wird zum Vorstellungsgespräch eingeladen. Der Manager liest Stefans Unterlagen und ihm fallen auch die Straftaten ins Auge. Einerseits findet der Manager Stefan sehr geeignet für diese Arbeit, hat aber Zweifel, ob er ihm angesichts seiner Straftaten eine Chance geben sollte.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie an der Stelle des Managers tun?

Beispiel 4

Tanja hat jede Woche ihr Taschengeld gespart, um sich ihre Lieblingsklamotten kaufen zu können. Sie möchte Jeans und Turnschuhe haben, die insgesamt 200 Euro kosten. Um das Geld zu sparen, hat Tanja auf vieles verzichten müssen, z. B. mit ihren Freunden zu Konzerten oder in die Kneipe zu gehen. Sie hat außerdem einen Wochenendjob angenommen. Tanja hat ihre Mutter nicht angepumpt. Tanjas Mutter hat nicht viel Geld, sie muss Sachen für Tanjas zehnjährigen Bruder kaufen, der aus all seinen Klamotten herausgewachsen ist. Die Sachen für ihn werden mindestens 300 € kosten.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie an der Stelle von Tanja tun?

Beispiel 5

Eine Sozialpädagogin arbeitet mit einer 15-jährigen Jugendlichen, die wegen eines Raubüberfalls auf eine alte Dame in den Jugendarrest kam. Die alte Frau wurde bei dem Überfall schwer verletzt. Die Jugendliche hat die Tat geleugnet und vor Gericht behauptet, unschuldig zu sein. Sie hat schon des Öfteren Gleichaltrige und alte Menschen überfallen und ihnen Geld gestohlen. Dabei wurde sie jedoch selten ertappt, denn sie konnte meistens verschwinden, bevor jemand sie erkannte. Nun kann es sehr gut sein, dass ihr die Tat wieder nicht nachgewiesen werden kann und sie freigesprochen wird. Der Sozialpädagogin gegenüber hat die Jugendliche aber zugegeben, die alte Dame überfallen und ausgeraubt zu haben. Sie hat außerdem zugegeben, weitere Überfälle zu planen.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie an der Stelle der Sozialpädagogin tun?

Beispiel 6

Amir ist ein Flüchtling, der vor drei Monaten ohne seine Familie nach Deutschland kam. Er lebt bei seiner Tante und seinem Onkel. Bisher hat er in der deutschen Schule keine guten Erfahrungen gemacht. Die anderen Schüler wollen nicht neben ihm sitzen und mit ihm sprechen, weil er ein Flüchtling ist und die deutsche Sprache nicht gut beherrscht. Die Mitschüler lachen über ihn, ärgern ihn und schreien ihn an, wenn es der Lehrer nicht merkt. Sie machen sich über Amirs Hautfarbe lustig und sagen ihm, dass er wieder nach Hause fliegen solle. Sie lachen über seine Versuche, deutsch zu sprechen, sagen ihm, dass er stinke und blöd sei. Amir ist ganz deprimiert. Er behält all das, was ihm angetan wird, für sich, weil er Angst hat, dass er noch stärker abgelehnt wird, wenn er sich dem Lehrer oder seinen Verwandten anvertraut. Sie sind in einer Klasse mit Amir, aber gehören nicht zu denen, die sich über Amir lustig machen.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie tun?

Beispiel 7

Serkan arbeitet bei einem Gemüseladen. Ab und an nimmt er heimlich ein wenig Gemüse mit nach Hause. Seine Familie bekommt zwar Sozialhilfe, aber seine Mutter kauft für das meiste Geld Alkohol. Häufig bleibt nicht mehr genug für Lebensmittel übrig, so dass er und seine Geschwister immer wieder hungrig ins Bett gehen müssen.

Eines Tages entdeckt der Chef den Diebstahl und droht damit, Serkan zu kündigen. Serkans Vorgänger hatte auch gestohlen und wurde sofort entlassen. Serkan erzählt dem Chef die ganze Geschichte, obwohl ihm das sehr peinlich ist.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie an der Stelle des Chefs tun?

Hausaufgabe: Bitten Sie den/die Jugendliche/n Ihnen eine Situation mit moralischem Gehalt zu schildern, die er/sie früher anders bewertet hätte (also von einer niedrigeren Stufe aus) als heute.

23. Sitzung: Handeln mit Rücksicht auf andere

In dieser Sitzung soll der/die Jugendliche angeregt werden, andere Menschen in sein/ihr Denken und Handeln einzubeziehen. Er/sie soll lernen, die Perspektive der anderen einzunehmen und deren Situation zu berücksichtigen.

In dieser Einheit kann es nützlich sein, den/die Jugendliche/n anzuregen, sich konkret in die Rolle anderer Menschen hineinzusetzen. Vielleicht ist auch ein Rollenspiel angebracht, in dem der Trainer/die Trainerin eine Rolle im Dialog mit dem/der Jugendlichen übernimmt und ggf. mit ihm/ihr tauscht.

Vielen delinquenten Jugendlichen fällt es schwer, sich in andere Menschen hineinzusetzen. Hinzu kommt, dass sie ihre Eltern – und insbesondere Alleinerziehende – oft in erhebliche Schwierigkeiten bringen, an die sie nicht erinnert werden möchten.

Übung 1: Die Auswirkungen eigenen Handelns auf andere

Geben Sie folgendes Beispiel für Handlungen, die Auswirkungen auf andere Menschen haben. Regen Sie den/die Jugendliche/n an, sich in die Position seiner/ihrer Mutter, seines/ihrer Vaters bzw. anderer Sorgeberechtigter **hineinzusetzen** und fragen Sie ihn/sie, **wie diese Menschen von seinem Verhalten betroffen sein könnten**. Geben Sie dem/der Jugendlichen kleine Denkanstöße, erwähnen Sie z. B. die emotionalen Belastungen der Eltern oder der Geschwister.

Erklären Sie dem/der Jugendlichen, dass bestimmte Handlungen, die gut und richtig für einen selbst erscheinen, nicht gleichzeitig gut und richtig für andere sein müssen. Fragen Sie den/die Jugendliche/n, ob er/sie sich erinnern kann, schon einmal **vor einem Vergehen an die Auswirkungen für andere gedacht** und sich aus diesem Grund **gegen die Tat entschieden** zu haben. Helfen Sie dem/der Jugendlichen, ein Beispiel zu finden, wenn er/sie keines findet¹³.

Wenn ein/e Jugendliche/r die Schule schwänzt oder wegen eines Vergehens in Arrest muss, hat das Auswirkungen für die Eltern. Die Eltern sind zumeist gefühlsmäßig betroffen, sie sind wütend und aufgewühlt, ratlos und besorgt, dass ihr Kind in kriminelle Handlungen verwickelt ist.

Übung 2: Sich zum anderen orientieren (Motive des Handelns)

Fragen Sie den/die Jugendliche/n, ob er/sie sich vorstellen kann, warum Menschen überhaupt die **Sichtweisen anderer** in Betracht ziehen, bevor sie handeln. Ermutigen Sie ihn/sie, über diese schwierige Frage nachzudenken!

In den folgenden Beispielen sind Geschichten beschrieben, in denen unterschiedliche Motive erkennbar werden:

1. Manchmal tut man Gutes, um **selbst einen Vorteil** zu haben, also weil man an die Konsequenz für sich selbst denkt.
2. Manchmal tut man Gutes, weil man es **von sich selbst erwartet**.
3. Manchmal tut man Gutes, damit sich **der andere freut** oder einen Vorteil hat (ohne einen eigennützigen Hintergedanken).

¹³ Finden Sie möglichst ein Beispiel, das er/sie Ihnen im Laufe des Trainings anvertraut hat.

Fragen sie den/die Jugendliche/n zunächst zu den Beispielen, **welche Stufen des „Moralstufen-Bildes“ passend sein könnten**. Nehmen Sie sich dazu viel Zeit. Diese Aufgabe ist für die meisten Jugendlichen schwierig.

- Michael kam ganz pünktlich nach Hause, weil er wusste, dass sich seine Mutter immer solche Sorgen macht.
- Mike gibt seinem Vater nie freche Antworten, weil er weiß, dass der sich immer so aufregt, ganz rot wird im Gesicht und ihn dann anschreit.
- Beatrice gab sich in der Schule ganz viel Mühe, weil sie sich vorstellte, dass sich ihr Vater riesig freut, wenn sie gute Noten hat.
- Kevin brachte seiner Schwester Zigaretten mit, weil er hoffte, dass sie dann nicht verrät, dass er zu Hause Geld genommen hat.
- Stefan schenkt Marc eine selbst gebrannte CD, weil er möchte, dass der ihm eine von seinen neuen DVDs zum Kopieren leiht.
- Thorsten log seine Mutter an und erzählte, dass er immer in die Schule gehe, damit sie nicht so mit ihm schimpft.
- Yavuz hilft immer Leuten, die im Rollstuhl sitzen, weil er von sich erwartet, Schwächere zu unterstützen.

Übung 3: Rolle und Moral

Der/die Jugendliche soll die Perspektive übernehmen und sich in beide Seiten eindenken und so Argumente finden. Dadurch wird ihm/ihr vermutlich deutlich, dass meist beide Konfliktparteien gute Gründe für ihr Handeln haben.

Lassen Sie ihn/sie

1. jeweils das Motiv finden, warum die Personen so denken
2. für jede Position Argumente sammeln
3. und fragen Sie ihn/sie dann, wer seiner/ihrer Ansicht nach (eher) Recht hat.

- Eltern finden, dass ihre Kinder gehorsam sein sollen.
- Kinder finden, dass ihre Eltern ihnen keine Vorschriften machen sollen.

- Corinna findet, ein Mädchen sollte nur einen festen Freund haben, nicht mehrere gleichzeitig.
- Kevin meint, dass man auch mehrere Freundinnen haben kann, solange die nichts davon erfahren.

- Ali sagt, dass man freitags in die Moschee zum Beten gehen muss.
- Aishe findet, dass Religion nur für alte Menschen wichtig ist.

- Pädagogen finden, dass man über seine Straftat sprechen sollte.
- Insassen der Strafanstalt finden, dass man schon genug über seine Straftat nachdenkt, wenn man inhaftiert ist.

- Florian findet, man sollte seinem besten Freund sagen, wenn er etwas nicht gut gemacht hat.
- Samed findet, dass man nur positiv zu seinem Freund sprechen darf.

Übung 4: Die eigene Rolle

Fragen Sie den/die Jugendliche/n, ob er/sie eine **eigene moralische Vorschrift** („man sollte“ oder „man darf nicht“) nennen kann, **die er/sie anders beurteilt** als seine Eltern (oder ein wichtiger Verwandter). Regen Sie ihn/sie an, darüber **nachzudenken, wie solche Unterschiede entstehen** und lassen Sie sich die Argumente für beide Seiten nennen. Sofern Ihnen der/die Jugendliche bereits davon erzählt, dass er/sie manchmal andere Einstellungen hat, können Sie diese Beispiele natürlich gut benutzen.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll in der nächsten Sitzung erzählen, wann er/sie eine Situation anders bewertet hat, als eine andere Person.

24. Sitzung: Das eigene Ideal

Diese Sitzung widmet sich dem Ideal-Selbst des/der Jugendlichen. Hierbei geht es nicht um die Ansprüche und Wertmaßstäbe, die Dritte (die Erwachsenen, die Eltern und die Pädagogen/Pädagoginnen) an ihn/sie richten, sondern um diejenigen ethischen Maßstäbe, die der/die Jugendliche auf sich selbst anwenden möchte. Genauer: Es geht um die Frage, wie der/die Jugendliche im idealen Falle (also „eigentlich“) sein möchte. Ziel dieser Sitzung ist es, die Ansprüche des Ideal-Selbst kennenzulernen und über die Frage nachzudenken, wie (un)realistisch diese Ansprüche sind. Ein weiteres Ziel könnte es sein, den/die Jugendliche/n zu ermuntern, sich selbst realistisch zu sehen und dabei auch positive Selbst-Eigenschaften zu erkennen, die er/sie bisher im Dienste eines vielleicht überhöhten Ideal-Selbst entwertet hatte.

In der letzten Sitzung war mit der Frage nach den Erwartungen an sich selbst schon eine Instanz angesprochen worden, die in jedem Menschen als Maßstab für ein ideales Denken und Handeln wirksam ist: das „Ideal-Selbst“, also die Summe aller Eigenschaften, die uns im idealen Falle auszeichnen sollten. Das Ideal-Selbst gibt uns also vor, wie wir „eigentlich“ sein sollten. Wir erreichen es nie, aber wir streben ihm doch nach. Wenn die Ziele unseres Ideal-Selbst weit über unseren wirklichen Eigenschaften liegen, dann ist dies womöglich eine Quelle fortgesetzter Unzufriedenheit mit uns selbst. Normalerweise aber können wir die Spannung zwischen dem, wie wir wirklich sind, und dem, wie wir eigentlich sein sollten, recht gut aushalten. Zwar müssen wir immer wieder einmal vor uns selbst einräumen, dass wir unser Ideal-Selbst verfehlen, aber wir fühlen uns durch diese „Verfehlung“ nicht grundsätzlich infrage gestellt.

Delinquente Jugendliche haben häufig ein stark überhöhtes „Ideal-Selbst“ entwickelt, das sie wie eine Ikone vor sich hertragen. Aber sie spüren immer wieder sehr genau, wie weit sie von diesem Ideal entfernt sind. Warum halten sie trotzdem an ihm fest? Weil sie in der Welt der „wirklich guten Menschen“ verankert sein möchten und hoffen, doch „irgendwie“ einmal so sein zu können. Wenn sie dann Straftaten begehen, schützen sie sich vor bitterer Selbsterkenntnis, indem sie eine Scheinbegründung (also eine Rationalisierung) erfinden, die ihnen die Verfehlung rechtfertigen soll. Dann erscheint ihnen z. B. ein Kaufhausdiebstahl zwar „an sich“ falsch, aber sie sagen sich, dass die aktuellen Umstände ihnen kein anderes Handeln erlaubten, außerdem sei ja das Warenhaus gut versichert etc. – und nicht selten finden sie Pädagogen/Pädagoginnen, die aus ideologischen Gründen derartige Rationalisierungen mit ihnen teilen.

Ein überhöhtes Ideal-Selbst ist auch ein Zeichen mangelnder moralischer Autonomie. Oft orientiert es sich an einem ganz unrealistischen, idealisierten Vorbild (z. B. an einem Pop-Star) oder an gängigen Klischees der eigenen Kultur oder Subkultur. Einige delinquente Jugendliche wenden sich betont gegen die Ideale der bürgerlichen Gesellschaft, in der sie leben, und idealisieren diejenigen Wertvorstellungen, die in ihrer Subkultur, z. B. in ihrer Jugendgang, gelten. Sie versuchen dadurch Selbstbewusstsein zu gewinnen, dass sie diese Ideale möglichst perfekt verwirklichen. Ganz gleich aber, welches Vorbild zur Modellierung eines überhöhten Ideal-Selbst gedient haben mag: In jedem Falle ist es dem eigenen Selbst fremd, und es wirkt zuweilen wie ein unbarmherziger Feind im Inneren.

Ziel des Denkzeit-Trainings sollte es sein, überhöhte und unrealistische Ziele des Ideal-Selbst zur Sprache zu bringen und vielleicht in kleinen Schritten zu korrigieren. Vor allem aber sollte der/die Jugendliche darin bestärkt werden, sich selbst realistischer zu betrachten. Im Unterschied zu den bisher durchgearbeiteten Übungen geht es in diesem Falle nicht darum, die eigenen Verfehlungen wahrzunehmen, sondern um die positiven Eigenschaften, die er/sie zweifellos auch hat und die er/sie selbst unter dem Druck seines/ihres überhöhten Ideal-Selbst immer entwertete. Beispiel: Ein/e Jugendliche/r, der findet, dass man „eigentlich“ immer die Wahrheit sagen müsste, wird einerseits sein/ihr häufiges Lügen wegrationalisieren und damit vor sich selbst verleugnen; aber

er/sie wird die – wenn auch seltenen – Fälle, in denen er/sie wahrhaftig auftrat, auch nicht schätzen können.

Diese Übung stellt sehr hohe Anforderungen an den/die Jugendliche/n. Nicht jeder wird die komplexen Zusammenhänge verstehen und auf sich selbst anwenden können. In einigen Fällen werden Jugendliche starke Abwehrmechanismen entwickeln, die wir im Rahmen dieser Sitzung nicht bearbeiten können; in diesen Fällen sollten Sie die Abwehr des/der Jugendlichen akzeptieren.

Übung 1: Das Ideal-Selbst kennenlernen

In der ersten Übung soll sich der/die Jugendliche die Wertvorstellungen seines/ihrer Ideal-Selbst vor Augen führen. Stellen Sie ihm/ihr die zahlreichen nun **folgenden Fragen**, die darauf abzielen, die **Differenzen zwischen Real-Selbst und Ideal-Selbst sichtbar werden zu lassen**. Sie können die Fragen – vielleicht auch mithilfe des/der Jugendlichen erweitern oder auch einzelne Beispiele weglassen, die Ihnen im Falle Ihres Jugendlichen unpassend erscheinen. Der/die Jugendliche soll jeweils mit „ja“ oder „nein“ antworten, aber sehr oft wird es sinnvoll sein, in der Antwort zu relativieren, etwa „ich bin ein bisschen so wie ...“ oder „ich möchte ungefähr so sein wie ...“.

Bitte notieren Sie die Antworten, Sie werden sie in der folgenden Übung aufgreifen.¹⁴

¹⁴ In der Arbeit mit weiblichen Jugendlichen setzen Sie bitte Mädchennamen ein.

1. Kevin ist der Mutigste in seiner Gang (Gruppe).

Sind Sie so wie Kevin?

Möchten Sie so sein wie Kevin?

2. Ingo ist der beste Fußballspieler.

Sind Sie wie Ingo?

Möchten Sie sein wie Ingo?

3. Mit Stefan möchten alle befreundet sein.

Sind Sie wie Stefan?

Möchten Sie so sein wie Stefan?

4. Vor Andreas haben die anderen Angst.

Sind Sie wie Andreas?

Möchten Sie so sein wie Andreas?

5. Dennis lässt sich nie erwischen.

Sind Sie wie Dennis?

Möchten Sie so sein wie Dennis?

6. Jörg hat immer einen guten Spruch drauf.

Sind Sie wie Jörg?

Möchten Sie so sein wie Jörg?

7. Patrick ist schlauer als die anderen.

Sind Sie wie Patrick?

Möchten Sie so sein wie Patrick?

8. Arthur hat keine Angst vor der Polizei.

Sind Sie wie Arthur?

Möchten Sie so sein wie Arthur?

9. Konstantin kennt sich selbst sehr gut.

Sind Sie wie Konstantin?

Möchten Sie so sein wie Konstantin?

10. Marcel kann über vieles reden.

Sind Sie wie Marcel?

Möchten Sie so sein wie Marcel?

11. Florian kümmert sich nicht um die anderen.

Sind Sie wie Florian?

Möchten Sie so sein wie Florian?

12. Emrah zieht immer sein Ding durch.

Sind Sie wie Emrah?

Möchten Sie so sein wie Emrah?

13. Thorsten ist sehr stark.

Sind Sie wie Thorsten?

Möchten Sie so sein wie Thorsten?

14. David ist immer für seine Freunde da.

Sind Sie wie David?

Möchten Sie so sein wie David?

15. Achim lässt sich von Erwachsenen nicht beeinflussen.

Sind Sie wie Achim?

Möchten Sie so sein wie Achim?

16. Sinan weiß ganz genau, was er einmal erreichen will.

Sind Sie wie Sinan?

Möchten Sie so sein wie Sinan?

Übung 2: Wie bin ich?

Nehmen Sie die **Ergebnisse der Übung 1** und gehen Sie zunächst diejenigen Eigenschaften durch, die der/die Jugendliche für sich in Anspruch nahm (also „ich bin so wie ...“). Gehen Sie mit ihm/ihr diese Eigenschaften noch einmal durch, **fertigen Sie eine Liste an** und fragen Sie ihn/sie, **wie wichtig es ihm/ihr ist, so zu sein**. Dann versuchen Sie mit seiner/ihrer Hilfe, die **bisherige Liste zu erweitern**, machen Sie ihm/ihr ggf. dazu eigene Vorschläge. Vermeiden Sie aber moralisierende und überhöhte Ideale wie „ich sage immer die Wahrheit“ oder „ich halte immer meine Versprechen“.

Übung 3: Das Ideal befragen

Greifen Sie nun diejenigen **Eigenschaften aus der ersten Übung** auf, die der/die Jugendliche anstrebt, aber **nicht verwirklicht** („ich bin nicht so wie ..., aber ich möchte so sein wie er/sie“). Fragen Sie ihn/sie, wie anstrengend es sein mag, solche Ideale zu verfolgen, und überlegen Sie mit ihm/ihr gemeinsam, ob es sehr schlimm ist, nicht so ideal zu sein, wie man „eigentlich“ sein sollte. Erklären Sie ihm/ihr, dass die meisten Menschen nicht so sind, wie sie eigentlich sein möchten, und dass das aber nicht entmutigend sein muss.

Der Sinn dieser Übung liegt darin, die oft **unbarmherzigen Ideale im eigenen Selbst etwas zu relativieren**. Der/die Jugendliche soll lernen, dass es zwar ein Ziel sein könnte, so beliebt zu sein, dass jeder mit ihm/ihr befreundet sein möchte. Aber im Alltag wird es genügen, so beliebt zu sein, dass einige – aber nicht alle – ihn/sie mögen und mit ihm/ihr befreundet sein möchten. Derartige Relativierungen dienen nicht dazu, das Ziel („alle möchten mit mir befreundet sein“) infrage zu stellen oder gar in sein/ihr trotziges Gegenteil („mir sind alle egal“) zu verwandeln. Aber die Ideale des/der Jugendlichen sollten in erreichbare Nähe gerückt werden und vor allem ihren imperativen Charakter (man **muss** so sein) verlieren.

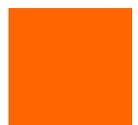
Übung 4: Sich selbst akzeptieren

In der letzten Übung dieser Sitzung soll der/die Jugendliche darin unterstützt werden, die **guten Eigenschaften, die er/sie wirklich besitzt, wertzuschätzen** und vor dem zu anspruchsvollen Ideal-Selbst zu verteidigen.

Greifen Sie hierzu noch einmal auf die Eigenschaften zurück, die der/die Jugendliche in der zweiten Übung bei sich selbst gesehen hat. Fügen Sie nun hinzu, was **Sie selbst in den letzten Monaten von ihm/ihr erlebt haben**. Sagen sie ihm/ihr, welche positiven Eigenschaften Sie bei ihm/ihr erlebt haben und fragen Sie ihn/sie, ob er/sie sie sich zu eigen machen kann. Suchen Sie dabei nicht nach „großen“ Tugenden wie Aufrichtigkeit, sozialer Verantwortlichkeit oder der Bereitschaft, sich in andere Menschen einzufühlen. Finden Sie die „kleinen“ guten Eigenschaften, z. B. seinen/ihren Mut, manchmal zu widersprechen, wenn er/sie anderer Meinung ist, oder ein schelmisches Lächeln, wenn ihm/ihr ein Scherz gelungen war, oder seinen/ihren Ernst, mit dem er/sie bestimmte Auffassungen vertrat. Helfen Sie ihm/ihr, **auf diese Eigenschaften stolz zu sein**, sodass er/sie sie in sein/ihr Selbst integrieren kann und sie nicht vor einem überhöhten Ideal-Selbst verstecken muss.

Hausaufgabe: Der/die Jugendliche soll bis zur nächsten Sitzung darüber nachdenken, welche positiven Eigenschaften er/sie hat und wie er/sie gern sein/ihr würde.

Das Freie Training Methodik und Didaktik



Pädagogische Programme mit delinquenten Jugendlichen können nur dann wirksam sein, wenn es ihnen gelingt, dass der/die Jugendliche das Erlernte auch nach Abschluss der gemeinsamen Arbeit in seinem Alltag dauerhaft anwendet. Dieses Transferproblem sucht das Denkzeit-Training dadurch zu lösen, dass es im zweiten Teil, dem „Freien Training“, ausschließlich an Problemen arbeitet, die der/die Jugendliche selbst einbringt, und er/sie soll erfahren, dass das Gelernte in seiner/ihrer eigenen Lebenswelt nützlich sein kann. Der/die Jugendliche soll nicht nur in der geschützten Atmosphäre des Trainings und mit der Hilfe seines/seiner wohlwollenden Trainers/Trainerin seine Probleme analysieren und lösen, sondern er/sie soll seine Kompetenzen auch allein und in schwierigen und konflikthaften Situationen anwenden können.

Bitten Sie also den/die Jugendliche/n um konflikthafte Beispiele aus seinem Alltagsleben. Er/sie soll Situationen „mitbringen“, über die Sie miteinander sprechen. Der/die Jugendliche ist mehr als zuvor in der Verantwortung, das Erlernte anzuwenden und das Gelingen zu überprüfen. Versuchen Sie, bei der Bearbeitung dieser Probleme auf die „Werkzeuge“ zurückzugreifen, die der/die Jugendliche sich im Training angeeignet hat. Das Manual sollte grundsätzlich zugeschlagen bleiben, es sei denn, Sie wollen einzelne Übungen wiederholen.

Ihre Aufgabe ist es also, den/die Jugendliche/n zu unterstützen, die Situationen in Anlehnung an die Module richtig zu analysieren. Inzwischen sollte der/die Jugendliche über verschiedene Kompetenzen verfügen, die er/sie mehr oder weniger selbstständig anwenden kann, um eine konflikthafte soziale Situation aus verschiedenen Perspektiven und mit verschiedenen Zielsetzungen zu betrachten und Handlungsalternativen zu entwickeln.

Das Thema der letzten Sitzungen ist der Abschied. Die Beziehung zu Ihrem Jugendlichen ist vermutlich sehr intensiv geworden und sollte durch eine gelungene Verabschiedung beendet werden.

Es ist möglicherweise hilfreich, den Abschiedsprozess in drei Phasen zu teilen:

- Ein Rückblick unter der Fragestellung: Was war gut, was war hilfreich, was war weniger gut, was war besonders schwierig?
- Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Was hat der/die Jugendliche gelernt? Was hat sich durch das Training verändert? Was hat sich in seinem Leben ansonsten bewegt? Wie geht es ihm/ihr zurzeit?
- Ein Blick in die Zukunft: Was wird der/die Jugendliche tun, wenn er/sie in schwierige Situationen gerät? Wie wird er/sie in Zukunft die Zeit ausfüllen, die er/sie in den letzten Monaten mit Ihnen verbracht hat? Wie werden Sie konkret auseinandergelassen? Welcher Kontakt kann weiterhin bestehen?

Meist ist es entlastend für den/die Jugendliche/n, wenn Sie anbieten, dass er/sie sich „im Notfall“, also bei schwerwiegenden Problemen, melden kann. Unserer Erfahrung nach ist diese Regelung unproblematisch und wird nicht überbeansprucht. Die stabile und angemessen distanzierte Beziehung zu Ihnen wird fortwirken und dem/der Jugendlichen das Gefühl vermitteln, dass Sie für ihn/sie da sind, wenn er/sie nicht weiter weiß, aber dass Sie nicht zuständig sein werden, wenn er/sie sich die „Zeit vertreiben“ will oder mit Ihnen „plaudern“ möchte – sei es noch so nett. Die meisten Jugendlichen melden sich nach dem Training nicht von sich aus. Einige Trainer/Trainerinnen vereinbaren mit dem/der Jugendlichen, dass sie sich nach einer angemessenen Zeit (einige Monate) bei ihm/ihr melden, um zu hören, wie es ihm/ihr ergangen ist. Auch diesen Vorschlag erleben die Jugendlichen zumeist positiv. Wichtig ist nur, dass Sie einen konkreten Zeitraum ausmachen und dann auch tatsächlich anrufen.

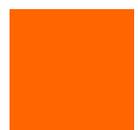
Ein solch lockerer Kontakt, z. B. in Form eines Telefonats alle paar Monate, kann so lange bestehen bleiben, bis Sie merken, dass der Kontakt zu Ihnen für den/die Jugendliche/n nicht mehr wichtig ist.

Wichtig ist vor allem, dass ein von Anfang an erkennbarer Endtermin eingehalten und nicht aufgeweicht wird und dass das Ende der Maßnahme – und damit die gemeinsame Beziehung! - nicht verschleiert oder bagatellisiert wird. Einige Jugendliche und auch manche Pädagogen/Pädagoginnen fürchten sich vor dem Abschied und umgehen ihn/sie, indem sie verabreden, sich weiter zu treffen. Das ist methodisch falsch und dient zumeist nur dazu, den Trennungsschmerz zu umgehen.

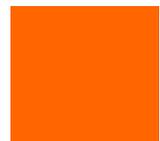
Der/die Jugendliche sollte im idealen Falle am Ende seiner/ihrer Arbeit mit Ihnen das Gefühl haben, dass er/sie nun von Ihnen alles gelernt hat, was er/sie benötigt, um seine Zukunft selbstverantwortlich gestalten zu können, und dass Sie ihm/ihr all das gegeben haben, was er/sie dazu brauchte, dass Ihr Auftrag aber an dieser Stelle beendet ist und er/sie seinen/ihren Weg allein weiter gehen muss.

Es wäre wunderbar, wenn beide, Jugendlicher und Trainer/Trainerin, am Ende das Gefühl hätten, sich nichts mehr schuldig zu sein.

Materialien für den/die Jugendliche/n



Modul I
Soziale Informationsverarbeitung
Abschnitt A: Kognitive Aspekte des Problemlösungsprozesses



Der Problemlösungsprozess

Erkennen, dass man ein **Problem** hat



Entscheiden, was das **Ziel** ist

(Was will ich?)



Die **Hindernisse** für das Ziel erkennen

(Was steht dem entgegen?)



Über **verschiedene Möglichkeiten** für eine Entscheidung nachdenken

(Was könnte ich alles tun?)



Über die **Konsequenzen** der Entscheidungsmöglichkeit für sich und andere nachdenken

(Was passiert, wenn ich das tue?)



Eine **Entscheidung treffen**, nachdem die jeweiligen Konsequenzen bedacht wurden

(Das werde ich tun!)



Einschätzen, wie die Handlung konkret ablaufen wird
und erneut prüfen, ob die beste Entscheidung gewählt wurde

(Wie wird meine Handlung ablaufen?)

Achtung: Wurde die Situation richtig interpretiert, oder könnte mein Gegenüber auch ganz andere Absichten verfolgen?!

2. Sitzung: Was ist ein Problem?

Übung 2: Definition

Probleme mit

- Geld
- Lesen und Schreiben
- den Eltern
- der Polizei
- Freunden
- der Freundin, dem Freund
- Langeweile

Übung 3: Ziel und Hindernis bei Problemen

- Tom hat einen besten Freund, der in seinem Beisein eine Straftat begangen hat. Nun muss Tom zur Polizei, um eine Aussage zu machen. Er möchte seinen Freund nicht belasten.
- Laila hat einen Freund, der ihr Vieles verbietet. Sie fühlt sich von ihm eingesperrt und bevormundet, möchte ihn aber auch keinesfalls verlassen, weil sie ihn liebt.
- Max kann nicht richtig lesen und schreiben und fühlt sich deshalb oft beschämt. Weil er schon von vielen Schulen geflogen ist, ist es für ihn jedoch sehr schwierig eine Schule zu finden, auf der er das lernen kann.
- Murat wird ständig in Schlägereien verwickelt. Er ist inzwischen vorbestraft und auf Bewährung. Er würde gern damit aufhören, aber er fühlt sich schnell provoziert und schlägt dann zu, weil er sich nicht gut kontrollieren kann, wenn er wütend ist.

Übung 4: Ziel und Hindernis finden

Hassan kann zwar ganz gut Lesen und Schreiben, versteht aber Briefe von Behörden oft nur schlecht. Nun will er seinen Führerschein machen und braucht dazu eine Genehmigung der Ausländerbehörde, weil sein Aufenthaltsstatus nicht geklärt ist.

Dennis hat ständig Ärger mit seinem Bruder, weil der ihm immer wieder sagt, dass er keinen „Mist“ mehr bauen soll. Dennis ist davon total genervt, weil er sich schon bemüht, sich aus Schwierigkeiten raus zu halten. Sein Bruder beachtet diese Fortschritte aber gar nicht richtig und glaubt immer noch, dass Dennis so wäre, wie er früher war.

Martin möchte sich von seiner Freundin trennen, weil er glaubt, sich noch nicht auf eine feste Beziehung einlassen zu können. Allerdings hatte er mit seiner Freundin bereits über das Heiraten gesprochen und weiß, dass er sie sehr enttäuschen würde, wenn er sich von ihr trennt. Er mag sie trotz allem sehr und will ihr nicht wehtun.

3. Sitzung: Handlungsziele bilden

Übung 1: Wiederholung: Ziel und Hindernisse erkennen

Arefs Mutter möchte, dass er zu Hause bleibt, um auf seine kleine Schwester aufzupassen. Eine Freundin ruft ihn an und erzählt von dem tollen Film, der heute Abend im Kino gezeigt wird. Er würde gerne mit ihr ins Kino gehen, hat aber kein Geld dafür.

Michi möchte in ein Fitnesscenter gehen, um muskulöser zu werden. Am liebsten würde er mit seinem Freund zusammen gehen, aber der geht in ein Center, das weit weg ist. Bei Michi in der Nähe ist eines, aber das ist sehr teuer.

Karls Tante hat ein Restaurant eröffnet, in dem Karl arbeiten könnte, wenn er in zwei Monaten vorzeitig entlassen wird. Karl braucht diesen Job unbedingt, damit seinem Entlassungsantrag stattgegeben wird. Im Restaurant arbeitet aber auch Karls Onkel, der ihn früher oft zu Diebstählen angestiftet hat.

Yasmine hat früher viel geschwänzt und ist deshalb nicht sehr gut in der Schule. Sie lässt sich leicht ablenken und ist häufig unkonzentriert. Sie hat entschieden, dass sie jetzt doch versuchen will, den Schulabschluss zu schaffen.

Christoph lässt sich leicht provozieren und schlägt dann auch zu, weil er nicht weiß, wie er anders reagieren könnte. Nun hat er seinem Vater versprochen, dass er sich aus Schlägereien heraushalten wird, weil ihm sonst ein Bewährungswiderruf droht.

Es ist Freitagabend und Christoph ist mit seinen Freunden und ein paar Mädchen unterwegs. Sie ziehen zusammen durch die Gegend und setzen sich schließlich in einem Park auf den Spielplatz, wo um diese Zeit eher Jugendliche zu finden sind als Kinder. Sie betrachten diesen Platz als „ihren Platz“, weil sie schon lange immer wieder dorthin gehen. Man kann dort abends in Ruhe chillen und wird nur selten gestört.

Als eine Gruppe von Jungs vorbei geht, hört Christoph, wie sie sich über seine Freunde und ihn lustig machen. Er versucht ruhig zu bleiben. Dann sagt einer der fremden Jungs etwas Beleidigendes über Christophs Familie. Er kann das unmöglich auf sich sitzen lassen. Der andere würde dann vielleicht glauben, er wäre der Stärkere und außerdem würden Christophs Kumpels ihn dann möglicherweise (auch) nicht mehr ernst nehmen. Andererseits will er aber nicht mehr in Schlägereien geraten.

Burhans Eltern haben sich früher oft und heftig gestritten. Manchmal hat sein Vater seine Mutter auch geschlagen, selbst wenn die Kinder dabei waren. Vor zwei Jahren hat dann Burhans Mutter einen Mann kennengelernt, dem sie näher gekommen ist. Die Streitigkeiten wurden in dieser Zeit noch schlimmer und die Situation zu Hause war oft unerträglich.

Eines Nachts gab es wieder Streit. Burhan und seine jüngeren Brüder konnten sie hören und sie hörten auch, wie die Mutter das Haus verließ und sagte, dass sie nicht wieder kommen würde. Seitdem hat sie weder zu ihm noch zu seinen Brüdern wieder Kontakt gehabt. Burhan blieb mit seinen Geschwistern bei dem Vater.

Burhan quälen immer noch einige Fragen, die er ihr unbedingt stellen will. Er versteht nicht, warum sie einfach gegangen ist und sich in der ganzen Zeit nicht gemeldet hat.

Er weiß aber ganz sicher, dass sein Vater sehr dagegen wäre, wenn er Kontakt zu seiner Mutter aufnehmen würde. Für ihn existiert sie nicht mehr.

Übung 2: Zielkonflikte

Recep hat zwei Freunde, die in unterschiedlichen Jugendgruppen sind. Die Gruppen sind miteinander verfeindet und seine beiden Freunde mögen sich deshalb nicht sonderlich gern. Für Recep ist das eine ziemlich schwierige Situation, weil er gern mit beiden etwas unternehmen würde. Vor allem aber ist er davon genervt, dass beide immer wieder übereinander lästern oder versuchen ihn auszufragen.

Tim will unbedingt das Denkzeit-Training erfolgreich beenden, aber hat schon dreimal unentschuldigt gefehlt und muss jetzt immer pünktlich dort sein. Kurz bevor er wieder zum Training gehen will, erhält er einen Anruf von seinem großen Bruder, der eigentlich nicht in Deutschland lebt, aber spontan in der Stadt zu tun hat. Tim will ihn unbedingt wieder sehen, aber der Bruder könnte nur in der Zeit, in der das Denkzeit-Training stattfindet, und zum Absagen ist es zu kurzfristig.

Ayses Eltern kommen aus dem Libanon und haben sie liebevoll aber streng erzogen. In der Schule lernt sie einen deutschen Jungen kennen und verliebt sich in ihn. Dem Jungen geht es genauso, auch er ist sehr verliebt. Ayse weiß, dass ihre Familie es nicht akzeptieren würde, wenn sie mit einem Deutschen zusammen wäre.

Jakob macht eine Ausbildung und hat immer wieder großen Ärger mit seinem Meister. Der behandelt ihn herablassend und ungerecht. Jakob kann es kaum aushalten, dort jeden Tag wieder hinzugehen und die Gemeinheiten über sich ergehen zu lassen. Aber diese Ausbildungsstelle ist seine große Chance, später mal den Job zu bekommen, von dem er immer geträumt hat. Dort hat man ihm bereits eine Stelle zugesagt, wenn er seine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen hat.

Julian lebt mit seinen kleinen Geschwistern bei seinem Vater, der oft trinkt. Wenn er betrunken ist, ist er nicht in der Lage, sich angemessen um die Kleinen zu kümmern. Julian hasst es, wenn sein Vater alkoholisiert ist und will dann am liebsten weit weg sein. Wenn er aber ginge, wären seine kleinen Geschwister ganz allein zu Hause und Julian befürchtet, dass Ihnen dann etwas passieren könnte, wenn er nicht auf sie aufpasst.

4. Sitzung: Entscheidungsmöglichkeiten

Übung 1: Entscheidungen begründen

Carsten kommt in der Schule auf Frank zu, ärgert ihn und rempelt ihn absichtlich an. Der spürt, wie er wütend wird und möchte irgendwas tun, um sich zu wehren. Soll Frank ...

- ... ihn ignorieren?
- ... einen Lehrer aufsuchen und erzählen, was passiert ist?
- ... den Jungen beschimpfen?
- ... ihn zurückschubsen oder schlagen?

Sebastian wird Zeuge, wie ein ausländischer Zigarettenverkäufer von zwei Jugendlichen geschlagen wird. Er möchte sich am liebsten heraushalten, weil er wegen Schlägereien schon öfter Ärger hatte. Wie reagiert er? Sebastian ...

- ... läuft vorbei und tut so, als ob er nichts gesehen hätte?
- ... ruft die Polizei?
- ... geht hin und redet mit den beiden Jugendlichen?
- ... macht Passanten auf die Schlägerei aufmerksam?

Übung 2: Entscheidungsmöglichkeiten erarbeiten

Enrico muss um 10 Uhr an einem Gespräch im Jugendamt teilnehmen. Er ist zwar pünktlich auf dem S-Bahnhof, erfährt jedoch, dass die S-Bahn Verspätung hat. Wenn er wartet, wird er vielleicht noch pünktlich kommen, vielleicht aber auch viel zu spät. Er weiß nicht, ob er auf die verspätete S-Bahn warten oder einen anderen Weg finden sollte, zu dem Gespräch zu kommen. Was sind seine Möglichkeiten?

Ricky hat einen neuen Ausbildungsplatz gefunden. Am nächsten Morgen soll er in dem Betrieb anfangen. Er muss pünktlich um 6.30 Uhr dort sein. Abends feiert sein bester Freund in seinen Geburtstag rein. Es sind auch viele seiner Freunde eingeladen und Ricky weiß, dass die Stimmung oft sehr ausgelassen ist und viel getrunken wird, wenn sie zusammen kommen. Eigentlich macht ihm das großen Spaß, aber er will am nächsten Morgen auch pünktlich und fit an seinem neuen Ausbildungsplatz sein. Was sind seine Möglichkeiten?

Übung 3: Eigene Entscheidungsmöglichkeiten

- Sie laufen mit einigen Freunden die Straße entlang und sehen ein geparktes Auto mit einem offenen Fenster. Ihre Freunde wollen das Auto klauen, aber Sie sind dagegen.
- Sie müssen eine Prüfung ablegen, haben aber dafür nicht richtig gelernt.
- Ein Mensch, der Ihnen nahe steht, hat Geburtstag, und Sie haben nicht genug Geld für das Geschenk, das er sich gewünscht hat.
- Ihre Schwester möchte mit einem Mann zusammen sein, den Sie nicht leiden können.

Übung 4: Den Anderen überzeugen

- Aref möchte von zu Hause ausziehen, aber seine Mutter findet ihn mit 17 Jahren zu jung dazu. Wie könnte Aref sein Ziel erreichen?
- Fatma möchte kein Kopftuch tragen, obwohl ihre Eltern versuchen den Koran zu befolgen. Wie könnte Fatma erreichen, dass sie kein Kopftuch mehr tragen muss?
- Sascha möchte länger wegbleiben und nicht zu einer bestimmten Zeit zu Hause sein. Seine Eltern möchten aber, dass er immer um 24 Uhr zu Hause ist. Welche Möglichkeiten hat Sascha?
- Kiara ist 19 Jahre alt und möchte den Autoführerschein machen, die Eltern finden das aber nicht notwendig und außerdem zu teuer. Wie könnte sie argumentieren?

5. Sitzung: Konsequenzen bedenken und eine Entscheidung treffen

Übung 1: Die Folgen des eigenen Handelns bedenken

- Sie klauen ein Auto und überfahren unabsichtlich eine schwangere Frau.
- Sie schlagen Ihre Freundin und sie zeigt Sie an.
- Sie brechen in ein Haus ein, haben eine Scheibe eingeschlagen und werden von der Polizei gestellt.
- Sie lassen sich von einem Pädagogen provozieren und bedrohen ihn.
- Sie nehmen Drogen und verlieren das Bewusstsein.
- Sie stiften Ihren Freund dazu an, einen Einbruch zu begehen, und er wird dabei festgenommen.

Übung 2: Wie viele Menschen sind betroffen?

Alexander hat keine Lust mehr, zur Schule zu gehen. Obwohl er eine Reihe guter Freunde dort hat und seine Eltern unbedingt möchten, dass er weiter die Schule besucht, geht er einfach nicht mehr hin.

Laura wollte eigentlich mit ihrem Freund und noch ein paar anderen ins Kino gehen. Am Nachmittag trifft sie Mark, der sich ein schickes Auto geliehen hat, und sie einlädt, mit ihm in die Stadt zu fahren. Sie fährt mit und ruft ihren Freund an und sagt ihm, dass sie nicht mit ins Kino gehen kann, weil ihre Eltern das nicht wollen.

Maik spielt in einer Fußballmannschaft. Er ist ein sehr guter Spieler und schießt viele Tore. Aber er streitet oft mit dem Trainer; außerdem ist seine Freundin dagegen, dass er in der Mannschaft spielt, weil er so oft trainieren muss und mit der Mannschaft viel unterwegs ist. Maik entschließt sich, mit dem Fußballspielen aufzuhören.

Übung 3: Konsequenzen verschiedener Handlungsmöglichkeiten bedenken

Ihr/e Freund/in wird auf der Straße aus Versehen angestoßen, aber weil er/sie ohnehin schlecht drauf ist, nimmt er/sie diesen Kontakt zum willkommenen Anlass, um eine Schlägerei zu provozieren. Sie sind etwas genervt davon, weil Sie eigentlich keine große Lust auf „Stress“ haben. Ihr/e Freund/in streitet erst lautstark und schlägt sich dann mit dem Anderen, dem/der seine/ihr Freunde/Freundinnen zu Hilfe eilen. Sie stehen daneben und sehen, wie Ihr/e Freund/in zu Boden geht.

Sie sind mit Ihren Freunden/Freundinnen in einer Bar verabredet, in der die Cocktails an diesem Abend nur einen Euro kosten. Ihre Freunde/Freundinnen waren schon früher da und sind bereits ziemlich betrunken und aufgedreht, als Sie dazu kommen. Sie wissen, dass Sie sich nur schlecht kontrollieren können und schon manches Mal in eine Schlägerei verwickelt wurden, wenn Sie betrunken waren. Eigentlich wollten Sie sich nicht mehr schlagen und damit es nicht dazu kommt, würden Sie am liebsten gleich wieder nach Hause gehen. Ihre Freunde/Freundinnen wären dann aber sicherlich sauer auf Sie.

6. Sitzung: Handlungsprognose

Übung 1: Problemlösungsprozess anwenden

Bennys Mutter bittet ihren Sohn am Morgen für den bevorstehenden Geburtstag von Bennys Vater die Einkäufe zu erledigen. Die Gäste kommen um 20.00 Uhr und sie braucht die Sachen gegen 18.00 Uhr, damit sie noch alles vorbereiten kann. Sie gibt Benny das Geld und eine Einkaufsliste. Benny hat eigentlich keine Lust einkaufen zu gehen und geht deshalb erst kurz bevor der Laden schließt los. Als er ankommt, stellt er fest, dass er das Geld vergessen hat.

Maiks Tante hat ein Ferienhaus, das Maik am nächsten Wochenende benutzen darf. Er hat seine Kumpels gefragt, ob sie mit ihm dorthin fahren und sie haben alle zugesagt. Einer hat sogar eine andere Verabredung abgesagt, damit er mitkommen kann. Maik hat vor ein paar Wochen ein Mädchen kennengelernt, in das er sich verliebt hat. Sie sind sich näher gekommen und sie scheint auch sehr interessiert an ihm zu sein. Als sie sich treffen, sagt das Mädchen, dass sie so gern mal mehr Zeit mit ihm verbringen würde und fragt, was er z. B. am nächsten Wochenende vorhat. Maik will sich unbedingt mit ihr treffen und am liebsten würde er sie in das Ferienhaus einladen, weil er hofft, dass sie sich so auf eine Partnerschaft einlassen könnte.

Mario ist 15 Jahre alt. Er ist schon mehrmals in Schwierigkeiten geraten, weil er Motorräder gestohlen hat und mit seinen Freunden damit herumgefahren ist. Er hat eine Betreuungsweisung erhalten, und ihm wurde von den Jugendrichtern mit Arrest gedroht, wenn er sich nochmals strafbar machen sollte. Marios Mutter ist fassungslos und macht sich große Sorgen um Mario. Immer wenn er das Haus verlässt, hat sie Angst, dass er wieder etwas anstellt. Wenn sie die Sirenen eines Polizeiautos hört, denkt sie, dass Mario von der Polizei geschnappt wurde. Marios Mutter musste vom Arzt Beruhigungsmittel verschrieben bekommen. Sie hat noch drei andere Kinder, alle jünger als Mario. Sein Bruder Dirk ist 12 Jahre alt und macht Mario alles nach; auch er gerät bereits in Schwierigkeiten. Marios Mutter möchte, dass Mario seinen Geschwistern ein gutes Beispiel ist.

Mario ist mit seinen Freunden unterwegs. Weil sie nichts zu tun haben, schlägt einer der Freunde vor, Motorräder zu klauen und damit für einen Tag an die Ostsee zu fahren. Mario fühlt sich der Gruppe sehr zugehörig und möchte seine Freunde nicht enttäuschen. Er befürchtet, dass er von der Gruppe ausgeschlossen wird, wenn er nicht mitmacht. Vor einigen Wochen hatte sich ein anderes Gruppenmitglied geweigert, bei einer Schlägerei mitzumachen, weil es nicht noch mehr Probleme haben wollte, und wurde dafür von den anderen ausgeschlossen und nicht mehr beachtet. Mario weiß, dass sie höchstwahrscheinlich von der Polizei geschnappt werden und er dann richtige Probleme bekommt. Er weiß nicht, was er tun soll.

Lisa ist fast 16 Jahre. Sie konnte noch nie richtig lesen und schreiben. Ihr ist das total peinlich. Ihre kleine 12jährige Schwester kann wie andere Kinder ihrer Altersgruppe und sogar viel besser als Lisa lesen und schreiben. In ihrer Klasse wird Lisa gehänselt, weil sie selbst einfache Wörter nicht richtig schreiben kann und Wörter, die von der Lehrerin an die Tafel geschrieben werden, nicht richtig ausspricht. Lisa macht das traurig und wütend. Manchmal hat das schon zu Verwarnungen und zum Ausschluss geführt. Hin und wieder macht Lisa sogar absichtlich Schwierigkeiten, sodass sie von der Schule ausgeschlossen wird und sich nicht vor den anderen für ihre Lese- und Rechtschreibschwächen blamieren muss.

Seit Kurzem ist eine Lehrerin an der Schule, die auf Lese- und Rechtschreibprobleme spezialisiert ist. Diese Lehrerin gibt Lisa zweimal pro Woche morgens Nachhilfeunterricht. Dieser Unterricht beginnt um 9 Uhr. So manchen Morgen setzen Lisas Freunde sie unter Druck, die Stunden zu schwänzen und lieber mit ihnen in die Stadt zu fahren, um in Läden zu klauen. Oder sie treffen sich bei einem der Freunde zu Hause und rauchen Joints. Seit Lisa von der neuen Lehrerin Nachhilfeunterricht bekommt, haben sich Lesen und Schreiben sehr stark verbessert. Lisa hat sogar die von der Lehrerin gegebenen Hausaufgaben gemacht. Dennoch hat sie in der letzten Zeit einige Stunden verpasst. Sie hat wieder die Schule geschwänzt, um Zeit mit ihren Freunden zu verbringen. Lisa befürchtet, dass sie sonst von der Gruppe nach der Schule oder an Wochenenden ausgeschlossen wird. Sie möchte aber auch gerne so gut lesen und schreiben können wie die anderen in ihrem Alter. Ihr Selbstbewusstsein ist gewachsen, seit sie sich so sehr verbessert hat, und sie wird auch nicht mehr von den anderen ausgelacht. Heute ist Dienstag, und Lisa hat wieder Nachhilfe. Auf dem Weg zur Schule trifft sie ihre Freunde, die auf dem Weg in die Stadt zum Klauen sind. Lisa weiß nicht, was sie tun soll.

Modul I
Soziale Informationsverarbeitung
Abschnitt B: Interpersonale Aspekte des Problemlösungsprozesses



7. Sitzung: Gewissheit und Vermutungen

Übung 3: Vermutungen anstellen

- Senad geht die Straße entlang und es kommt ihm einer entgegen und der guckt schon so. Sofort vermutete Senad, dass der „Stress“ will.
- Walid hat immer wieder Stress auf der Arbeit. Er denkt, dass sein Ausbilder ihn nicht leiden kann.
- Ivan hat eine feste Freundin. Als er sie auf dem U-Bahnhof sieht, küsst sie einen fremden jungen Mann zum Abschied auf den Mund. Sofort vermutet er, dass sie ihn betrügt.
- Jennifer kann Behördengänge nicht leiden. Jetzt ist sie wieder auf dem Amt und die Beamtin legt ihr lächelnd ein mehrseitiges Formular hin, das sie nicht versteht. Sie vermutet, dass sich die Frau über sie lustig machen will.
- Sayid will in die Disco gehen, kommt aber nicht rein, weil die Türsteher ihn nicht durchlassen. Sofort vermutet er, dass es an seinem ausländischen Aussehen liegt.
- Maria spielt gern und gut Fußball. In ihrer Mannschaft sind fast nur Jungen. Die machen immer wieder Witze über sie. Sie vermutet, dass es daran liegt, dass sie eigentlich besser ist als die Jungen in ihrer Mannschaft und die das schlecht aushalten.
- Andy fährt gern Skateboard. In seinem Jugendfreizeitheim haben sie Rampen, an denen man prima üben kann. Als er wieder auf die Bahn will, lässt ihn der Betreuer nicht und bittet ihn zum Gespräch. Andy vermutet, dass er nicht mehr fahren darf, weil die Pädagogen erfahren haben, dass er in den letzten Nächten Graffiti sprühen war.
- Cedric hat ein tolles Mädchen kennengelernt und vermutet, dass er sie überall einladen muss, um sie näher kennenzulernen.

8. Sitzung: Handlungserklärungen suchen

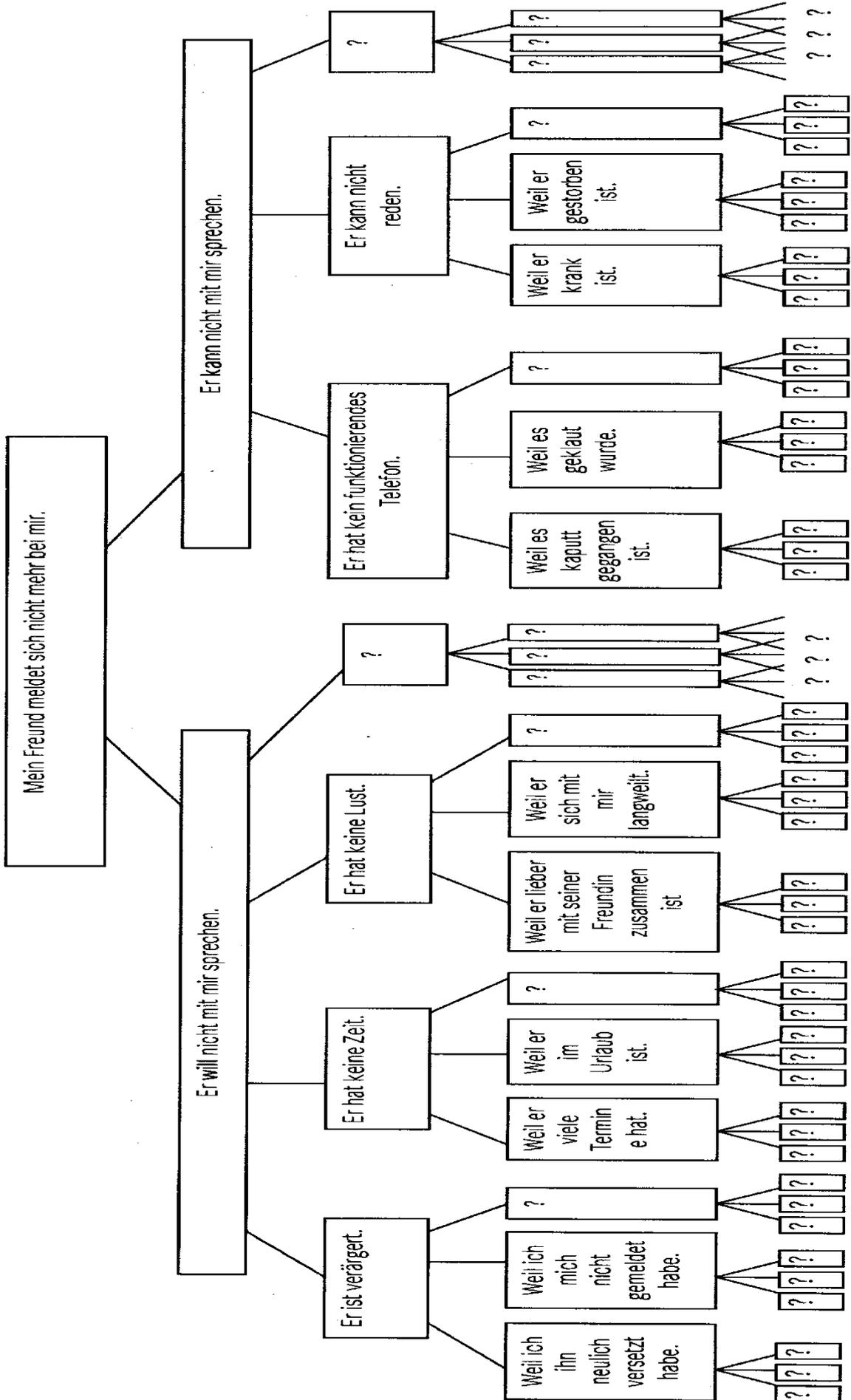
Übung 1: Handlungserklärungen suchen

- Mein Opa hatte versprochen, mir ein Päckchen zu schicken, aber es ist keines angekommen.
- Ich hatte mich bei einer Reinigungsfirma beworben und erst hieß es, man würde mich nicht nehmen. Aber dann wurde ich doch genommen.
- Mein Freund wollte mich gestern anrufen, um mir etwas Wichtiges zu sagen, aber er hat sich nicht gemeldet.
- Meine Freundin ist nicht gekommen, obwohl wir es verabredet hatten.
- Mein/e Denkzeit-Trainer/Trainerin ist zum vereinbarten Zeitpunkt nicht erschienen.
- Mein Onkel hat mir 50 Euro zum Geburtstag versprochen, aber er hat mir 120 Euro geschenkt.

Übung 4: Eigene Irrtümer nachvollziehen

Zum Beispiel ...

- ... jemand ist nicht gekommen?
- ... jemand hat sich nicht gemeldet?
- ... jemand hat sich seltsam verhalten?



9. Sitzung: Negative Zuschreibungen kontrollieren

Übung 1: Kategorien entdecken

- Jemand, den Sie nicht kennen, kommt mit schnellem Schritt auf Sie zu und guckt Sie dabei direkt an. Was könnte er von Ihnen wollen?
- Ein/e Sozialarbeiter/in, den/die Sie schon länger kennen, ist heute ganz besonders freundlich zu Ihnen. Was vermuten Sie, warum er/sie das tut?
- Ihre Mutter sagt, sie hätte eine Idee, wie alles besser werden kann. Was könnte sie sich ausgedacht haben?
- Zwei Mädchen tuscheln miteinander und kichern dann. Worüber kichern die Mädchen vermutlich?
- Sie stehen in einer Gruppe von Leuten, die Sie nicht besonders gut kennen und sagen etwas. Daraufhin fangen alle an zu lachen. Was denken die andern vermutlich?
- Ein/e Freund/in von Ihnen meldet sich lange nicht, jetzt kommt eine SMS. Was könnte darin stehen?

Übung 2: Die „Ökonomie“ projektiver Neigungen verstehen

Hamudi ist in einer Familie aufgewachsen, in der die Kinder sehr oft verprügelt wurden. Oft wurde er geschlagen, ohne dass er wusste, was er Unrechtes getan hätte. Es konnte sogar passieren, dass er z. B. seinem älteren Bruder eine Geschichte erzählte, aber der gab ihm ganz plötzlich eine Ohrfeige. Als Hamudi älter wurde, wurde er immer vorsichtiger und misstrauischer. Wenn z. B. in der Schule ein anderer Schüler auf ihn zuging, ging er schnell weg, oder er wurde selbst aggressiv und bedrohte ihn. Leider passierte es immer häufiger, dass er andere Jugendliche verprügelte, obwohl die gar nichts getan hatten.

- Warum wurde Hamudi so misstrauisch?
- Warum schlug er so oft zu, obwohl der andere noch gar nichts getan hatte?
- Warum wäre es gut, wenn Hamudi sein Verhalten ändern würde?
- Wie könnte er sein Verhalten ändern?

Florian ist seit seiner Geburt sehr kurzsichtig. Leider hat seine Familie diese Kurzsichtigkeit zunächst nicht bemerkt, obwohl er von Anfang an etwas unsicher wirkte und in den ersten Jahren in der Schule nicht lesen konnte, was an der Tafel stand. Weil er ein schlechter Schüler war, wurde er oft ausgelacht und alle dachten, er sei geistig etwas behindert. Erst in der vierten Schulklasse kam ein Lehrer auf den Gedanken, dass Florian eine Brille tragen muss. Florian aber wollte seine Brille nicht tragen, weil er Angst hatte, dass seine Mitschüler und auch seine Freunde über ihn lachen würden. Immer wenn jemand in seiner Nähe lachte, wurde er wütend und beschimpfte denjenigen, der gelacht hatte. So kam es oft zu Rangeleien, die auch manchmal sehr schlimm wurden.

- Warum wurde Florian wütend, wenn jemand in seiner Nähe lachte?
- Warum beschimpfte er denjenigen, der gelacht hatte?
- Wie könnte man Florian helfen, nicht mehr so misstrauisch zu sein?

Aref wächst bei seiner Oma auf, die ihm immer alles erlaubt. Wenn Aref etwas haben möchte, kauft ihm die Oma das Gewünschte möglichst schnell. Er ist es gewohnt, dass alles „nach seiner Nase“ läuft. Wenn er sich mit seiner Oma streitet, kann sie sich kaum gegen ihn durchsetzen, und meist bekommt er dann was er will.

Inzwischen wohnt Aref allein in einer kleinen Wohnung. Wenn er im Kaufhaus ist, dann wird er schnell sehr wütend, wenn er nicht genug Geld hat, um sich zum Beispiel die Kleidung zu kaufen, die ihm gut gefällt. Aref stiehlt in solchen Situationen dann die Dinge, die er gern haben möchte.

- Warum wird Aref wütend, wenn er sich Dinge nicht leisten kann, die er gern haben möchte?
- Was müsste Aref lernen, um nicht mehr zu stehlen?
- Kennen Sie jemanden, der alles darf und wenn ja, was glauben Sie, wie es demjenigen geht?
- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen seinen/ihren Kindheitserfahrungen und seinem heutigen Verhalten?

Elsas Eltern kamen mit ihr nicht klar, sodass sie bei Pflegeeltern aufwuchs, die noch ein weiteres Pflegekind und ein eigenes Kind hatten. Nach einiger Zeit gab es immer mehr Schwierigkeiten zwischen den Geschwistern, woraufhin die Pflegeeltern entschieden, Elsa in ein Heim zu geben. Sie wehrte sich und fragte, warum die anderen bleiben durften, konnte sich aber nicht durchsetzen. Im Heim kam sie mit den meisten anderen Kindern ganz gut klar, hatte aber nie eine beste Freundin. Seit sie 16 Jahre alt ist, wird sie immer wieder in Schlägereien verwickelt. Wenn sie zur Disco geht und vor dem Eingang fremde Leute stehen sieht, wird sie manchmal sehr wütend, weil sie glaubt, die anderen denken schlecht über sie. Es passierte schon oft, dass sie so überzeugt davon war, dass sie einfach auf Einzelne zugeht und zuschlug, ohne mit denjenigen gesprochen zu haben.

- Was ist ihr in ihrer Kindheit passiert?
- Welche Konsequenzen hatte das für Elsa?
- Was denken Sie, wie sie sich gefühlt hat?
- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen ihren Kindheitserfahrungen und ihrem heutigen Verhalten?

Modul II

Affekte managen



14. Sitzung: Handlungsmotive differenzieren

Übung 2: Beispiele für Wut und gewalttätiges Verhalten

Mohammed ist mit seinen Freunden auf dem Fußballplatz, als eine Gruppe anderer Jungen hinzukommt. Der Größte von ihnen, Daniel, sagt: „Hey, haut ab, ihr habt hier lang genug gespielt, wir wollen jetzt auch mal.“ Mohammed ärgert sich über die Art, in der der Junge mit ihm spricht und würde am liebsten eine Schlägerei anfangen, überlegt sich aber, dass er nicht schon wieder Ärger haben möchte. Er ballt die Hände in den Jackentaschen und erklärt, dass sie auch noch nicht lange spielen. Daniel geht auf Mohammed zu und schubst ihn an der Schulter: „Willst du sagen, dass du mit mir Stress willst, du Zwerg?“ Mohammed explodiert fast vor Wut und schubst Daniel so doll er kann, um ihm zu zeigen, dass er zwar kleiner ist, aber nicht schwächer: „Lass uns in Ruhe!“ Daniel tritt ein Stück näher und provoziert Mohammed weiter. Plötzlich fasst er in seine Jackentasche. Mohammed glaubt, dass er ein Messer darin hat und schlägt ihm mit der Faust in den Bauch. Als Daniel auf dem Boden liegt, kommen seine Freunde dazu und schreien Mohammed an. Der beschimpft die anderen daraufhin noch heftiger und schubst einen der Jungen zurück, der sehr nah auf ihn zugekommen war. Dieser schlägt Mohammed ins Gesicht. Eine Passantin hat die Situation beobachtet und die Polizei alarmiert, die wenige Augenblicke später da ist. Alle Jungen müssen mit auf das Polizeirevier.

Achmed sitzt in der S-Bahn auf dem Weg zu seinem Freund. Ein großer Junge sitzt ihm gegenüber und starrt lange in seine Richtung. Achmed wird sauer. Er ruft: „Was guckst du? Hast du Probleme?“ Der Junge antwortet nicht und guckt zur Seite. Achmed spricht ihn noch mal sehr unhöflich an. Der Junge tut so, als wenn nichts wäre und guckt aus dem Fenster. Achmed versucht sich zu beruhigen und überlegt, dass es für ihn nicht gut wäre, eine Schlägerei anzufangen, er hat aber Mühe, sich zu beruhigen, und stellt sich vor, was er am liebsten mit dem Jungen machen würde. Als er aussteigt, steigt auch der Junge aus. Achmed ist immer noch ein bisschen ärgerlich, rempelt ihn im Vorbeigehen an der Schulter an und sagt: „Hey, pass doch auf.“ Der Junge reagiert wieder nicht und geht weg. Achmed bleibt zurück und ärgert sich über sich selbst: Er hätte ihn doch auch einfach in Ruhe lassen können.

Übung 3: Gewalt ohne Wut

Issa und Lennart liefen gerade entspannt im Einkaufszentrum herum, als sie sahen, dass ein kleiner Junge, mit einem neuen, teuren Smartphone telefonierte. Die beiden beschlossen, es ihm abzunehmen und machten dafür blitzschnell einen guten Plan. Sie verfolgten den Jungen zunächst und warteten geduldig ab, bis er zu Ende telefonierte hatte. Dann sprachen sie ihn an und forderten ihn auf, ihnen das Telefon zu geben, denn sie müssten dringend jemanden anrufen. Als er nicht darauf einging, packte ihn Lennart und hielt ihn fest. Issa schlug ihn zur Warnung und nahm ihm schließlich das Handy ab. Dann gingen sie weg, ohne weitere Gedanken an den Jungen zu verschwenden.

Aaron und Antonio hatten beim Spielen verloren und brauchten dringend Geld, um ihre Schulden zu bezahlen. Sie beschlossen, einen Zeitungsladen zu überfallen, weil sie wussten, dass dort meist eine ältere Frau arbeitete. Als sie im Laden ankamen, trafen sie aber auf einen jungen Mann hinter der Kasse. Sie entschieden sich es dennoch zu versuchen, bedrohten ihn mit einem Messer und verlangten, dass er ihnen das Geld aus der Kasse geben sollte. Als er sich weigerte, stachen sie ihm mit dem Messer in den Arm und nahmen das Geld aus der Kasse. Sie rannten weg und freuten sich über ihren Erfolg.

**Teil B: für überwiegend instrumentell
motivierte Täter/innen**



15. Sitzung (Teil B): Konsequenzen von Steuerungsdefiziten

Übung 2: Kosten und Nutzen in Beziehungen

Florian spielt seit Jahren in einer Fußballmannschaft. Seine Mannschaftskameraden sind inzwischen fast wie Freunde für ihn geworden. Sie haben viel Spaß und er kann mit ihnen über alles, auch über Probleme reden. Manchmal ist es aber auch anstrengend mit ihnen. Jetzt überlegt er, ob er seine Fußballmannschaft aufgeben soll.

Wenn Sie sich in Florian hineinversetzen, welche Kosten und welchen Nutzen hat er durch seine Fußballmannschaft?

Valentin hat eine feste Freundin, die ihn sehr liebt. Sie bewundert ihn für seine Leistungen, kümmert sich um ihn, wenn es ihm nicht gut geht und übernimmt auch viele Aufgaben im gemeinsamen Haushalt. Sie möchte am liebsten alles gemeinsam mit ihm machen und wird sehr eifersüchtig, wenn er alleine unterwegs ist. Valentin ist genervt von der Nähe, die sie ständig einfordert und denkt über eine Trennung nach.

Wenn Sie sich in Valentin hineinversetzen, welche Kosten und welchen Nutzen hat er durch seine Beziehung?

Lennart hat in seiner Ausbildung bisher fast immer alleine gearbeitet. Er bekam Aufgaben von seinem Ausbilder, die er selbstständig lösen musste. Nun soll er in eine Abteilung wechseln, wo er in einem Team mit anderen Auszubildenden zusammenarbeiten würde. Dort werden die Arbeiten gemeinsam besprochen und gelöst und die Aufgaben untereinander verteilt. Lennart überlegt, ob er dem Wechsel zustimmen soll.

Wenn Sie sich in Lennart hineinversetzen, welche Kosten und welchen Nutzen hat er vom Wechsel in eine Arbeitsgruppe?

16. Sitzung (Teil B): Gedanken und Gefühle anderer berücksichtigen

Felix hat einen Hund, den er sehr liebt. Der Hund ist durch einen schmalen Spalt im Zaun auf ein Grundstück gelaufen und hat sich dort mit der Leine irgendwo verfangen. Offenbar gelingt es ihm nicht zurückzukommen. Felix hört ihn von außen bellen und winseln. Das Betreten des Grundstücks ist streng verboten und es wird von einem Sicherheitsdienst bewacht. Felix kann überhaupt nicht gut klettern und bittet seinen Freund Jannis, über den Zaun zu klettern und den Hund zu befreien.

- Was wird wohl in Jannis vorgehen?
- Welche Argumente wird er abwägen?
- Was wird er über Felix Gefühle vermuten?
- Welche Gefühle könnte er selbst haben?
- Was könnte er davon haben, auf Felix Bitte einzugehen?
- Wie würde sich dadurch Felix' Situation verändern?
- Was könnte ein Mitarbeiter des Sicherheitsdienstes darüber denken, dass er in das Grundstück eindringt?

Caro hat einen guten Freund, Sebastian, der gerade eine Ausbildung zum Kfz.-Mechatroniker macht. Er hat sich von seinem selbstverdienten Geld ein älteres Auto gekauft, in das er viel Arbeit gesteckt hat, um es schick herzurichten. Caro weiß, dass er sehr an dem Wagen hängt. Sie möchte mit zwei Freundinnen eine Wochenendreise unternehmen, braucht dazu ein Auto und fragt Sebastian, ob er ihr sein Auto leiht. Sebastian stimmt zu, es fällt ihm aber sehr schwer und er tut es nur, weil Caro eine seiner ältesten und besten Freundinnen ist. Während der Reise passiert etwas Schreckliches: ein Kind läuft ihr vor das Auto und wird verletzt in ein Krankenhaus gebracht und das Auto hat nun eine ziemlich große Beule. Caro macht sich riesige Vorwürfe und kommt nur schwer damit klar, dass das passiert ist.

- Wie wird es Caro wohl gehen, als sie das bemerkt?
- Was könnte sie denken?
- Wie wird es Sebastian gehen, wenn er davon erfährt und was wird er denken?
- Was könnte Caro in dieser Situation tun?
- Was hätte sie davon zu wissen, wie es Sebastian geht?

Nina erfährt von einer Freundin, dass ihre langjährige Schulkameradin Bea ihren Schulabschluss geschafft hat und das mit einer großen Party feiern will. Die Freundin sagt auch, dass Bea sich sehr freuen würde, Nina wieder zu sehen. Nina selbst hat die Schulzeit nicht erfolgreich durchgehalten und die Schule ohne Abschluss verlassen. Sie nimmt jetzt an einer Maßnahme des Jobcenters teil. Sie denkt darüber nach, ob sie zu der Party gehen soll.

- Wie könnte es Nina wohl gehen, als sie von Beas Abschluss hört?
- Was könnte sie denken?
- Wie wird es Bea gehen, wenn sie Nina wiedertrifft?
- Was wird sie wohl über Nina denken?
- Was könnte Nina in dieser Situation tun?
- Was hätte sie davon zu wissen, wie es Bea geht?

Leo hat einen Freund, der Daniel heißt. Daniel liebt seine Mutter sehr. Vor einigen Wochen hat die Mutter die Familie nach einem heftigen Streit zwischen den Eltern verlassen und ist mit Daniels kleinen Geschwistern zu ihren Verwandten in einer anderen Stadt gezogen. Daniel blieb mit seinen größeren Brüdern bei seinem Vater. Als Leo, der länger krank war und Daniel in dieser Zeit weder gesehen noch gesprochen hat, zu ihm zu Besuch kommt, sitzt Daniel in sich zusammengesunken auf dem Bett und um ihn herum liegt ein Brief und Fotos von seiner Mutter und seinen Geschwistern.

- Was wird Leo wohl denken, was passiert ist?
- Was glaubt er, wie es Daniel wohl gehen wird?
- Wie wird sich Leo selbst in der Situation fühlen?
- Was könnte er selbst tun?
- Was würde er dadurch an Leos Gefühlen ändern?
- Was hätte er davon?

Max sitzt mit seinen Skater-Freunden auf einer Bank. Sie schauen zwei anderen zu, die Tricks ausprobieren. Max kennt einen von beiden gut, er hat Max auch schon manche Tricks gezeigt. Max geht kurz weg, um sich ein Getränk zu kaufen. In der Zwischenzeit geraten die beiden in Streit, weil der eine den anderen nicht mit seinem Board fahren lassen will. Dieser wird darüber so wütend, dass er das Board seines Mitfahrers über den Zaun auf die Bahngleise wirft. Unglücklicherweise kommt in diesem Moment der Zug und fährt das Board kaputt.

Als Max zurückkommt, sieht er den Jungen neben seinem kaputten Board am Boden sitzen.

- Was wird Max vermutlich über diese Situation denken?
- Was werden ihm seine Freunde über die Situation sagen?
- Was wird er über die Gefühle des am Boden sitzenden Jungen denken?
- Was könnte er tun?
- Wie würde er damit die Situation des anderen verändern?
- Was könnte er davon haben?

17. Sitzung (Teil B): Perspektivenübernahme im Dialog

Ein/e gute/r Freund/in von Ihnen ist sehr traurig, weil ihn/sie seine/ihr Freund/in verlassen hat. Sie würden ihn/sie gerne trösten.

Ein/e Freund/in steht vor einer schwierigen Prüfung in seiner/ihrer Ausbildung. Er/sie zweifelt an sich, dass er/sie es schaffen wird, sie trauen ihm/ihr das aber zu und wollen ihn/sie anerkennend unterstützen.

Ihr/e Freund/in hat gerade ihren Schulabschluss geschafft, für den er/sie sich lange sehr angestrengt hat. Er/sie freut sich riesig. Sie würden ihm/ihr gerne zeigen, dass Sie sich mit ihm/ihr freuen.

Ihrem besten Freund ist als Torwart beim Fußball ein richtig peinlicher Patzer passiert. Er hat einen ganz einfachen Schuss durchgelassen und ist dabei noch unglücklich gestürzt. Alle haben mit ihm gemeckert und ihn obendrein ausgelacht. Er schämt sich sehr und Sie wollen ihn wieder aufbauen.

Ihr Chef verlangt von Ihnen, heute länger zu arbeiten, obwohl Sie ihm erklärt haben, dass Sie gleich eine wichtige Verabredung haben. Er besteht aber auf seinem Anliegen wird lauter und fängt an Sie zu beleidigen. Sie wollen ihm deutlich machen, dass er im Begriff ist, Ihre Grenze zu überschreiten, ohne dass die Situation weiter eskaliert.

Ein/e Freund/in von Ihnen regt sich im Supermarkt furchtbar auf, weil sich ein anderer Kunde vorgedrängt hat. Er/sie wird immer wütender und lässt sich kaum besänftigen. Sie wollen nicht, dass es zu einem richtigen Streit kommt und versuchen, Ihre/n Freund/in zu beruhigen.

Modul III

Moralisches Denken und Handeln



18. Sitzung: „Richtig“ und „falsch“ unterscheiden

Übung 1: Wertvorstellungen kennenlernen

- Man soll anderen Menschen nichts wegnehmen, was ihnen gehört, aber ...
- Man soll grundsätzlich im Supermarkt nichts klauen, aber es wäre o.k. wenn ...
- Man soll Kinder nicht schlagen, aber manchmal ...
- Man soll immer zu seinen Freunden stehen, aber es gibt Ausnahmen, nämlich wenn ...
- Man soll immer zu seiner Familie stehen, aber manchmal ...
- Man soll das Gesetz nicht brechen, außer wenn ...
- Man soll andere Menschen nicht angreifen, aber manchmal ...
- Man soll immer die Wahrheit sagen, aber in bestimmten Fällen ist es besser zu lügen, nämlich wenn ...
- Man soll niemanden „verpetzen“, aber wenn ...
- Man soll älteren Menschen mit Respekt begegnen, außer wenn sie ...

Übung 2: Eine schwere Entscheidung in einem moralischen Dilemma

Eine Gruppe von Touristen wird auf den Philippinen entführt. Einige davon können entkommen und finden in einem großen Heuhaufen ein Versteck. Unter ihnen ist auch eine Mutter mit ihrem Säugling. Dieser fängt nach einer Weile an zu schreien und lässt sich nicht beruhigen. Die Mutter steht vor der Entscheidung, dem Kind die Luft abdrücken zu müssen, damit die Entführer nicht das Versteck mit den Geflohenen finden, oder aber sie lässt das Kind weiter schreien und die Entführer finden das Versteck und den Menschen droht die Tötung.

Als alternatives Beispiel:

Nach einem Schiffsunglück können sich nur vier Menschen auf ein ganz kleines Floß retten, zwei junge Männer, ein sehr alter Mann und eine junge Frau, die geistig behindert ist. Das Floß ist zu klein, um alle Vier auf Dauer zu tragen, sodass entschieden werden muss, welcher von den Vieren das Floß verlassen soll und wahrscheinlich ertrinken wird. Wer soll das Floß verlassen?

Übung 3: Schwierige moralische Fragen diskutieren

- Tiere töten, um deren Fleisch verzehren zu können.
- Während des Krieges eine Atombombe auf eine feindliche Stadt werfen.
- Abtreibungen zu verbieten und zu bestrafen.
- Einen Asylbewerber abschieben, weil er sich einmal strafbar gemacht hat.
- Einen Kampfhund erschießen, weil er ein Kind gebissen hat.
- Die Todesstrafe wieder einführen.
- Etwas in einem großen Kaufhaus klauen, wenn man sicher ist, nicht erwischt zu werden.
- Jemanden schlagen, der sich nicht mehr wehren kann, der aber den Kampf begonnen hat.
- Einem Todkranken aktive Sterbehilfe leisten.
- Vor Gericht gegen den besten Freund aussagen, damit man eine Strafmilderung bekommt.

19. Sitzung: Handlungsrahmen

Übung 1: Situationen, die „aus dem Rahmen fallen“

Hassan geht zu seinem Hausarzt, um mit ihm über seine bevorstehende Reise zu sprechen und sich wegen seiner Halsentzündung untersuchen zu lassen. Sie reden lange miteinander und als Hassan gehen will, sagt der Arzt, dass er jetzt Pause macht und mit runter kommen will. Hassan wartet in der Tür, bis der Arzt seinen Kittel ausgezogen hat.

Sie fahren gerade gemeinsam im Fahrstuhl runter, als Hassan einfällt, dass er ganz vergessen hat, sich in den Hals gucken zu lassen. „Kein Problem“, entgegnet der Arzt, „dann mache ich das schnell noch. Können Sie bitte mal den Kopf nach hinten legen und den Mund weit öffnen?“ Hassan fühlt sich unwohl, obwohl der Arzt ihm schon oft in den Hals geguckt hat. Er weiß nicht, was er tun soll. Warum fühlt er sich so unwohl?

Burim, Steffen und Arthur sitzen in der S-Bahn. Der Zug hält lange in einem Bahnhof. Dann steigt ein Mann mit Aktenkoffer und Anzug ein, setzt sich auf einen freien Platz und ruft: „Der Zug endet hier, bitte alle aussteigen.“

Burim, Steffen und Arthur gucken sich um, um zu sehen, was die anderen Passagiere machen. Warum sind die drei so ratlos?

Konstantin hat einen Termin bei seinem Bewährungshelfer. Als er ankommt, sitzt dieser noch am Computer. Kaum hat Konstantin den Raum betreten, fragt der Bewährungshelfer: „Sie kennen sich doch sicher mit den Dingen aus, oder? Könnten Sie den Computer rasch aufschrauben und mal einen Blick hinein werfen? Das Werkzeug liegt dort hinten in der Kiste“. Konstantin überlegt, was er tun soll. Warum fühlt er sich unsicher?

Übung 2: Handlungsrahmen von Situationen

Welche ungeschriebenen Regeln gibt es

- in einer Kirche/Moschee?
- beim Bewährungshelfer?
- im Denkzeit-Training?
- in einer (Berufs-)Schule?
- zu Hause im Kreise der Familie?
- zu Hause, wenn Besuch da ist?

Übung 3: Männer und Frauen

- Männer unter sich
- Frauen unter sich
- Männer mit Frauen in der Öffentlichkeit
- Männer mit Frauen zu Hause
- Begrüßungen und Verabschiedungen mit bekannten und mit fremden Frauen

Übung 4: Die Grenzen des Rahmens

- Der Meister sagt seinem Azubi, welche Arbeitsaufgaben er zu erledigen hat.
- Der/die Denkzeit-Trainer/Trainerin weist den/die Jugendliche/n für seine Verspätung zurecht.
- Der Fahrkartenkontrolleur fordert die Fahrkarte.

20. Sitzung: Moralische Entwicklung

Übung 1: Wie lernt man (moralisch) „richtig“ und „falsch“ unterscheiden?

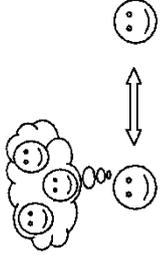
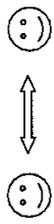
- Familie
- Verwandte
- Freunde
- Lehrer
- das Beobachten anderer
- Verein etc.
- andere Einflüsse, z. B. Fernsehen, Bücher, Musik.

Übung 4: Anwendung der Stufen der „Moralleiter“

Sie haben Ihrem Freund versprochen, heute Abend beim Autoreparieren zu helfen, weil Sie das richtige Werkzeug haben und gut damit umgehen können. Nachmittags ruft aber Ihre Partnerin an und sagt, dass sie für heute Abend zwei Freikarten fürs Kino hat.

Sie schreiben eine Abschlussarbeit für Ihre Ausbildung. Eigentlich wollten Sie dafür mit ihrem Kumpel lernen, aber der hat sich lieber abends ständig verabredet und Party gemacht, während Sie gelernt haben. Sie wären meist gern mit ihm gegangen, haben sich dann aber fürs Lernen entschieden. In der Arbeit fragt Ihr Kumpel nun, ob er abschreiben darf, weil er selbst nicht genug gelernt hat.

Stufen der Moralentwicklung

<p>Ich denke daran, wie ich eigentlich sein möchte.</p>				<p>„Was werde ich tun, wenn ich das Wohl der Allgemeinheit berücksichtige?“</p>
	<p>Ich denke daran, was „gute“ Erwachsene über mein Verhalten denken würden.</p>			<p>„Was werde ich tun, damit wichtige Erwachsene auf mich stolz sein können?“</p>
		<p>Ich denke an die Beteiligten.</p>		<p>„Was werde ich tun, wenn ich erreichen will, dass mich die Beteiligten mögen?“</p>
		<p>Ich denke an Konsequenzen.</p>		<p>„Was werde ich tun, wenn ich die Konsequenzen für mich bedenke?“</p>
<p>Ich denke an mich.</p>				<p>„Was werde ich tun, wenn ich nur daran denke, was ich jetzt gerade will?“</p>

21. Sitzung: Dilemmata

Übung 1: Definition

Sie spielen zusammen mit Ihrem/ihrer Freund/in in einer Sportmannschaft. Nun soll für ein Turnier die Mannschaftsaufstellung bestimmt werden. Der Trainer will das mit Ihnen bereden, aber Sie müssen ihm vorher versprechen, noch niemandem davon zu erzählen. Er sagt Ihnen, wer spielen soll und Sie erfahren, dass Ihr/e Freund/in nicht mit aufgestellt werden soll. Etwas später fragt Sie Ihr/e Freund/in, ob Sie schon wissen, wer für die Mannschaft ausgewählt wurde.

Warum ist es so schwierig zu wissen, was hier das „Richtige“ ist?

Übung 2: Was ist schwierig an Dilemmata?

Helfen Sie ihm/ihr und fragen Sie z. B. nach,

- ob es schon einmal vorgekommen sei, dass er/sie die Unwahrheit gesagt hat, weil er/sie eine/n Freund/in nicht verraten wollte ...
- ob seine/ihre Kumpels einen Plan hatten, aber eigentlich wollte er/sie nicht mitmachen ...
- ob er/sie mal irgendwo mitgemacht habe, obwohl er/sie hätte wissen können, dass diese Sache am Ende schlecht ausgehen wird (für ihn/sie oder andere) ...
- ob er/sie sich an eine/n Jugendliche/n erinnern kann, der/die wirklich schlimme oder gemeine Sachen gemacht hat, die absolut nicht in Ordnung waren, aber wenn man den/diejenigen besser kannte, konnte man ihn/sie sogar verstehen ...

Übung 3: Verschiedene Dilemmata

Michael weiß, dass sein Freund schon des Öfteren von anderen Schülern etwas gestohlen hat. Er wird in das Büro des Direktors gerufen und gefragt, ob er wüsste, wer von den anderen Schülern stiehlt.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie tun (von der Stufe aus, auf der Sie stehen)?

Mike gehört zu einer Band, aber seine Freundin findet diese Leute blöd und möchte mit ihm allein sein. Auch er möchte den heutigen Abend lieber mit ihr verbringen, aber heute Abend trifft sich seine Gruppe, um ein neues Stück zu proben. Ohne ihn können sie nicht richtig üben.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie tun (von der Stufe aus, auf der Sie stehen)?

Thorsten hat eine Arbeit, bei der er viele gute Erfahrungen sammeln kann, um sich später einmal für einen richtig guten Job bewerben zu können. Nun wurde ihm eine andere Arbeit angeboten, die zwar besser bezahlt ist, aber keine Zukunft hat. Seine Familie ist sehr auf Thorstens Einkommen angewiesen, aber wenn er den besser bezahlten Job annimmt, vergibt er sich vielleicht Zukunftsperspektiven. Soll er die neue Arbeit annehmen oder lieber die alte Arbeit behalten?

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie tun (von der Stufe aus, auf der Sie stehen)?

Eine Lehrerin hat eine Schülerin, die in diesem Schuljahr sehr hart gearbeitet hat und sich insgesamt sehr verbessert hat. Dennoch versagt sie in einer wichtigen Prüfung und macht zu viele Fehler. Soll die Lehrerin die Schülerin bestehen oder durchfallen lassen?

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie tun (von der Stufe aus, auf der Sie stehen)?

22. Sitzung: Konfliktsituationen

Übung 1: Beispiele zum moralischen Handeln

Beispiel 1

Ihre Freundin fragt, ob Sie ein Geheimnis für sich behalten können. Sie sagen natürlich „ja“. Sie erzählt Ihnen, dass sie schon des Öfteren Geld von anderen Schülern gestohlen hat. Die Freundin bittet Sie nochmals, das Geheimnis für sich zu behalten. Sie versprechen es ihr. Die Direktorin geht den Diebstählen nach und bittet Sie in ihr Büro. Sie fragt Sie, ob Sie eine Ahnung hätten, wer das Geld gestohlen haben könnte.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie tun?

Beispiel 2

André hat wegen Einbrüchen und Motorrad- und Autodiebstählen eine Betreuungsweisung erhalten. Das Gericht teilte ihm mit, dass er um die Einweisung in die Jugendstrafanstalt herkommt, wenn er sich in den nächsten 12 Monaten tadellos verhält. Während der nächsten 11 Monate lässt sich André nichts zuschulden kommen. Er besucht regelmäßig die Schule und gerät in keinerlei Schwierigkeiten. Nach 11 Monaten schwänzt er die Schule und wird vom Gericht vorgeladen. Laut Gesetz müsste er nun mit einer Gefängnisstrafe rechnen. Sollte das Gericht ‚Gnade vor Recht‘ ergehen lassen, und wenn ja, würde dies nicht ein schlechtes Beispiel für andere jugendliche Straftäter sein?

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie an der Stelle des Richters tun?

Beispiel 3

Stefan ist ein jugendlicher Straftäter, der schon mehrmals wegen Diebstahls, Einbrüchen und Raubüberfällen zur Rechenschaft gezogen wurde. Er hat mittlerweile versucht, sich nichts mehr zuschulden kommen zu lassen, und hat alle Auflagen des Gerichtes erfüllt. Er ist jetzt 16 Jahre und sieht sich nach einer Arbeit um. Er begibt sich zur örtlichen Arbeitsvermittlung und findet einen Maler Job. Die Arbeit beinhaltet das Malern in Privathäusern. Er wird zum Vorstellungsgespräch eingeladen. Der Manager liest Stefans Unterlagen und ihm fallen auch die Straftaten ins Auge. Einerseits findet der Manager Stefan sehr geeignet für diese Arbeit, hat aber Zweifel, ob er ihm angesichts seiner Straftaten eine Chance geben sollte.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie an der Stelle des Managers tun?

Beispiel 4

Tanja hat jede Woche ihr Taschengeld gespart, um sich ihre Lieblingsklamotten kaufen zu können. Sie möchte Jeans und Turnschuhe haben, die insgesamt 200 Euro kosten. Um das Geld zu sparen, hat Tanja auf vieles verzichten müssen, z. B. mit ihren Freunden zu Konzerten oder in die Kneipe zu gehen. Sie hat außerdem einen Wochenendjob angenommen. Tanja hat ihre Mutter nicht angepumpt. Tanjas Mutter hat nicht viel Geld, sie muss Sachen für Tanjas zehnjährigen Bruder kaufen, der aus all seinen Klamotten herausgewachsen ist. Die Sachen für ihn werden mindestens 300 € kosten.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie an der Stelle von Tanja tun?

Beispiel 5

Eine Sozialpädagogin arbeitet mit einer 15jährigen Jugendlichen, die wegen eines Raubüberfalls auf eine alte Dame in den Jugendarrest kam. Die alte Frau wurde bei dem Überfall schwer verletzt. Die Jugendliche hat die Tat geleugnet und vor Gericht behauptet, unschuldig zu sein. Sie hat schon des Öfteren Gleichaltrige und alte Menschen überfallen und ihnen Geld gestohlen. Dabei wurde sie jedoch selten ertappt, denn sie konnte meistens verschwinden, bevor jemand sie erkannte. Nun kann es sehr gut sein, dass ihr die Tat wieder nicht nachgewiesen werden kann und sie freigesprochen wird. Der Sozialpädagogin gegenüber hat die Jugendliche aber zugegeben, die alte Dame überfallen und ausgeraubt zu haben. Sie hat außerdem zugegeben, weitere Überfälle zu planen.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie an der Stelle der Sozialpädagogin tun?

Beispiel 6

Amir ist ein Flüchtling, der vor drei Monaten ohne seine Familie nach Deutschland kam. Er lebt bei seiner Tante und seinem Onkel. Bisher hat er in der deutschen Schule keine guten Erfahrungen gemacht. Die anderen Schüler wollen nicht neben ihm sitzen und mit ihm sprechen, weil er ein Flüchtling ist und die deutsche Sprache nicht gut beherrscht. Die Mitschüler lachen über ihn, ärgern ihn und schreien ihn an, wenn es der Lehrer nicht merkt. Sie machen sich über Amirs Hautfarbe lustig und sagen ihm, dass er wieder nach Hause fliegen solle. Sie lachen über seine Versuche, deutsch zu sprechen, sagen ihm, dass er stinke und blöd sei. Amir ist ganz deprimiert. Er behält all das, was ihm angetan wird, für sich, weil er Angst hat, dass er noch stärker abgelehnt wird, wenn er sich dem Lehrer oder seinen Verwandten anvertraut. Sie sind in einer Klasse mit Amir, aber gehören nicht zu denen, die sich über Amir lustig machen.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie tun?

Beispiel 7

Serkan arbeitet bei einem Gemüseladen. Ab und an nimmt er heimlich ein wenig Gemüse mit nach Hause. Seine Familie bekommt zwar Sozialhilfe, aber seine Mutter kauft für das meiste Geld Alkohol. Häufig bleibt nicht mehr genug für Lebensmittel übrig, sodass er und seine Geschwister immer wieder hungrig ins Bett gehen müssen.

Eines Tages entdeckt der Chef den Diebstahl und droht damit, Serkan zu kündigen. Serkans Vorgänger hatte auch gestohlen und wurde sofort entlassen. Serkan erzählt dem Chef die ganze Geschichte, obwohl ihm das sehr peinlich ist.

- Worin besteht das Dilemma?
- Was würden Sie an der Stelle des Chefs tun?

23. Sitzung: Handeln mit Rücksicht auf andere

Übung 1: Die Auswirkungen eigenen Handelns auf andere

Wenn ein/e Jugendliche/r die Schule schwänzt oder wegen eines Vergehens in Arrest muss, hat das Auswirkungen für die Eltern. Die Eltern sind zumeist gefühlsmäßig betroffen, sie sind wütend und aufgewühlt, ratlos und besorgt, dass ihr Kind in kriminelle Handlungen verwickelt ist.

Übung 2: Sich zum anderen orientieren (Motive des Handelns)

- Michael kam ganz pünktlich nach Hause, weil er wusste, dass sich seine Mutter immer solche Sorgen macht.
- Mike gibt seinem Vater nie freche Antworten, weil er weiß, dass der sich immer so aufregt, ganz rot wird im Gesicht und ihn dann anschreit.
- Hans nimmt sich öfter Arbeit aus dem Büro mit nach Hause, weil er findet, dass er als guter Arbeitnehmer seine Arbeit fertig machen sollte, auch wenn es mal etwas länger dauert.
- Beatrice gab sich in der Schule ganz viel Mühe, weil sie sich vorstellte, dass sich ihr Vater riesig freut, wenn sie gute Noten hat.
- Kevin brachte seiner Schwester Zigaretten mit, weil er hoffte, dass sie dann nicht verrät, dass er zu Hause Geld genommen hat.
- Stefan schenkt Marc eine selbst gebrannte CD, weil er möchte, dass der ihm eine von seinen neuen DVDs zum Kopieren leiht.
- Thorsten log seine Mutter an und erzählte, dass er immer in die Schule gehe, damit sie nicht so mit ihm schimpft.
- Yavuz hilft immer Leuten, die im Rollstuhl sitzen, weil er von sich erwartet, Schwächere zu unterstützen.

Übung 3: Rolle und Moral

- Eltern finden, dass ihre Kinder gehorsam sein sollen.
- Kinder finden, dass ihre Eltern ihnen keine Vorschriften machen sollen.
- Corinna findet, ein Mädchen sollte nur einen festen Freund haben, nicht mehrere gleichzeitig.
- Kevin meint, dass man auch mehrere Freundinnen haben kann, solange die nichts davon erfahren.
- Ali sagt, dass man freitags in die Moschee zum Beten gehen muss.
- Aishe findet, dass Religion nur für alte Menschen wichtig ist.
- Pädagogen finden, dass man über seine Straftat sprechen sollte.
- Insassen der Strafanstalt finden, dass man schon genug über seine Straftat nachdenkt, wenn man inhaftiert ist.
- Florian findet, man sollte seinem besten Freund sagen, wenn er etwas nicht gut gemacht hat.
- Samed findet, dass man nur positiv zu seinem Freund sprechen darf.

24. Sitzung: Das eigene Ideal

Übung 1: Das Ideal-Selbst kennenlernen

1. Kevin ist der Mutigste in seiner Gang (Gruppe).

Sind Sie so wie Kevin?

Möchten Sie so sein wie Kevin?

2. Ingo ist der beste Fußballspieler.

Sind Sie wie Ingo?

Möchten Sie sein wie Ingo?

3. Mit Stefan möchten alle befreundet sein.

Sind Sie wie Stefan?

Möchten Sie so sein wie Stefan?

4. Vor Andreas haben die anderen Angst.

Sind Sie wie Andreas?

Möchten Sie so sein wie Andreas?

5. Dennis lässt sich nie erwischen.

Sind Sie wie Dennis?

Möchten Sie so sein wie Dennis?

6. Jörg hat immer einen guten Spruch drauf.

Sind Sie wie Jörg?

Möchten Sie so sein wie Jörg?

7. Patrick ist schlauer als die anderen.

Sind Sie wie Patrick?

Möchten Sie so sein wie Patrick?

8. Arthur hat keine Angst vor der Polizei.

Sind Sie wie Arthur?

Möchten Sie so sein wie Arthur?

9. Konstantin kennt sich selbst sehr gut.

Sind Sie wie Konstantin?

Möchten Sie so sein wie Konstantin?

10. Marcel kann über vieles reden.

Sind Sie wie Marcel?

Möchten Sie so sein wie Marcel?

11. Florian kümmert sich nicht um die anderen.

Sind Sie wie Florian?

Möchten Sie so sein wie Florian?

12. Emrah zieht immer sein Ding durch.

Sind Sie wie Emrah?

Möchten Sie so sein wie Emrah?

13. Thorsten ist sehr stark.

Sind Sie wie Thorsten?

Möchten Sie so sein wie Thorsten?

14. David ist immer für seine Freunde da.

Sind Sie wie David?

Möchten Sie so sein wie David?

15. Achim lässt sich von Erwachsenen nicht beeinflussen.

Sind Sie wie Achim?

Möchten Sie so sein wie Achim?

16. Sinan weiß ganz genau, was er einmal erreichen will.

Sind Sie wie Sinan?

Möchten Sie so sein wie Sinan?