

gfel
ler
gut

Praxishandbuch

für die sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen im
Sozialpädagogischen Zentrum Gfellergut

Vorspann

Idee des Praxishandbuchs

Die Idee des Praxishandbuchs entstand im Rahmen von zwei Kolloquien zum Thema pädagogische Interventionen. Diese Kolloquien wurden im Jahr 2004 im Sozialpädagogischen Zentrum Gfellergut durchgeführt. An diesen Bildungsanlässen wurden diverse sozialpädagogische Interventionsformen und -theorien von pädagogischen Mitarbeitenden der Institution vorgestellt. Gezeigt hat sich, dass ein reicher Erfahrungsschatz an pädagogischem Fachwissen vorhanden ist und zahlreiche kreative Interventionsformen praktiziert werden. Dieses Know-How ist jedoch lediglich in den Köpfen von Einzelnen präsent und Interventionsideen sind selten über die Abteilungsgrenzen hinaus bekannt. Das Bedürfnis, dieses Fachwissen einem breiteren Publikum zugänglich zu machen, führte zur Idee des Praxishandbuchs. In ihm sollte das pädagogische Know-How zusammengetragen, strukturiert und für alle zugänglich gemacht werden.

Das Praxishandbuch verfolgt daher folgende

Ziele:

- ist eine Sammlung von pädagogischen Theorien, Methoden und Interventionen.
- ist allen Mitarbeitenden des Gfellerguts zugänglich.
- positioniert sich bezüglich methodischen und didaktischen Handlungsfragen.
- ist kein Regel- und Strukturenkatalog. Der Inhalt bleibt stets in Diskussion.
- hat eine bildende Funktion. Es dient der Weiterbildung der pädagogischen Mitarbeitenden. Sie lernen durch die Lektüre neue Theorien und Interventionsmöglichkeiten kennen.
- dient der methodisch-didaktischen Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden und von Praktikanten und Praktikantinnen.

Konzept

Wir verstehen Pädagogik im Sozialpädagogischen Zentrum Gfellergut als kreative Arbeit. Das heisst: Wer erzieht, soll erfinderisch sein, wach, beweglich und situativ. Das Praxishandbuch darf also pädagogisches Handeln nicht definitiv festlegen. Dies würde per se gegen die Grundlagen des pädagogischen Handelns verstossen. Aus diesem Grunde darf das Praxishandbuch weder als Rezeptbuch missbraucht, noch als Endprodukt einer abgeschlossenen Debatte missverstanden werden. Das Praxishandbuch soll einen ganz und gar undogmatischen Charakter haben.

Das Praxishandbuch ist das Ergebnis einer Gfellergut internen Materialiensammlung. So wird beispielsweise zu einem bestimmten Thema eine pragmatische Auswahl an Theorien vorgestellt. Diese Theorieauswahl hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, zeigt lediglich auf, woran wir uns im Gfellergut schwerpunktmässig orientieren. Wir sind uns ebenfalls bewusst, dass es zu jedem der von uns ausgewählten Themen etliche weitere didaktische Inputs gäbe. Wir haben uns konsequent auf die Sammlung der intern vorhandenen Unterlagen gestützt.

Der gesamte Inhalt soll Impulscharakter haben. Er ist zur Anregung, Weiterentwicklung und zur Selbsterfindung gedacht. Die einzelnen Inputs sollen zum Ausprobieren anregen und die Mitarbeitenden animieren, sich neue Methoden anzueignen, ihr professionelles Handeln zu reflektieren und zu erweitern.

Das Praxishandbuch soll stets in Diskussion bleiben, fachliche Debatten anregen, respektive weiterführen. Die Inhalte des Praxishandbuchs sollen sozusagen zur Diskussion stehen, kritisch analysiert und immer wieder neu erfunden werden dürfen.

Bezüglich der bereits vorhandenen Konzepte und Papiere zu pädagogischem Handeln lässt sich das Praxishandbuch wie folgt kontextualisieren:

Organisationshandbuch (OHB)

Das Organisationshandbuch enthält allgemein gültige und verbindliche Regelungen, Vorschriften und Vorlagen. Das Praxishandbuch grenzt sich klar vom Organisationshandbuch ab. Es hat keinen konzeptionellen Charakter, enthält keine Richtlinien und ist kein pädagogisches «Gesetzespapier». Es stellt eine pragmatische, Gfellergut interne Sammlung theoretischer und praktischer Inputs dar.

Rahmenkonzept 2000

Das Rahmenkonzept umfasst unter anderem das Organigramm, das Konzept der modularen und nicht-modularen Angebote sowie eine Beschreibung der einzelnen Angebote. Im Rahmenkonzept sind ausserdem Leitsätze zur pädagogischen Arbeit formuliert. Diese pädagogischen Leitsätze werden im Praxishandbuch sinngemäss wieder aufgenommen. Sie sind implizit in den Minitheorien und in den didaktischen Inputs enthalten.

Fallführungskonzept (FFK)

Das Fallführungskonzept regelt die Fallverantwortung und die Aufenthaltsplanung. Das Praxishandbuch hingegen widmet sich den Alltagsinterventionen. Im Fokus ist das situative Handeln, konkrete und individuelle Interventionen.

Im Fallführungskonzept wird darauf hingewiesen, dass im Gfellergut kein standardisiertes methodisches Vorgehen vorherrschend ist, sondern nach dem Prinzip der Methodenvielfalt gearbeitet wird. Es wird jedoch auf das ZRM (Zürcher Ressourcen Modell) verwiesen, da dieses Modell theoretisch und methodisch sehr vielseitig und breit abgestützt ist. Im Praxishandbuch wird ein Leitfaden zur Umsetzung des Zürcher Ressourcen Modells in die Praxis vorgestellt (Grossthema Identität).

Suchtpräventionskonzept

Das Suchtpräventionskonzept ist eine gute Grundlage für die Suchtprävention und Suchtarbeit im Gfellergut. Es umfasst vielfältige theoretische Überlegungen zum Thema, reglementiert die Schutzfunktion, die wir bezüglich dem Suchtmittelkonsum übernehmen und definiert ein Massnahmenpaket bezüglich Suchtmittelmissbrauch. Trotz dieser bereits bestehenden konzeptionellen Grundlage wird der Suchthematik im Praxishandbuch ebenfalls ein Gross-

thema gewidmet. Der theoretische Teil wird jedoch kurz gehalten. Es werden die im Suchtkonzept formulierten Ziele und Leitideen aufgegriffen und etwas ausdifferenziert. Die entscheidende Ergänzung zum Suchtpräventionskonzept zeigt sich im praktischen Teil. Die im Praxishandbuch ausgewählten didaktischen Inputs ergänzen die übergeordneten Massnahmen des Suchtpräventionskonzepts mit Ideen und Instrumenten für individuelle Massnahmen.

Aufbau

Das Praxishandbuch besteht aus acht Grossthemen. Diese sind, mit Ausnahme des Grossthemas «Interventionsplanung und -reflexion», alle gleich aufgebaut. Sie bestehen aus einem theoretischen Teil, der in einzelne Minitheorien gegliedert ist. Den Übergang zum praktischen Teil bilden die Haltungs- und Handlungslinks. Diese kurzen und prägnanten Link-Sätze stellen das Thema «reduced to the max» dar. Der praktische Teil besteht aus didaktischen Inputs. Sie sind zusätzlich als pdf-Dateien auf dem Laufwerk ALLGEMEIN abgespeichert und können jederzeit ausgedruckt werden. Hinten im Praxishandbuch gibt es zu jedem Grossthema eine Literaturliste.

Die einzelnen Bestandteile werden im Folgenden genauer erläutert:

Minitheorien

Im Theorieteil wird eine Auswahl themenrelevanter Theorien in Form von kurz zusammengefassten Theoriebausteinen vorgestellt. Diese Auswahl zeigt auf, nach welchen Theorien im Gfellergut schwerpunktmässig gearbeitet wird. Die dargestellten Theoriebausteine nennen wir Minitheorien.

Die Bezeichnung «mini» wählen wir erstens, weil nur eine Mini-Auswahl aller themenrelevanten Theorien dargestellt wird. Die ausgewählten Theorien bilden die Bausteine für die im Gfellergut gelebten pädagogischen Grundhaltungen.

Die Theoriebausteine sind zweitens eine Mini-Zusammenfassung «grosser» Theorien. Sie sind entweder als Erinnerungshilfe für Mitarbeitende gedacht, die sich bereits in einer Aus- oder Weiterbildung eingehend damit beschäftigt haben, oder sie können zur vertieften Auseinandersetzung mit einer bestimmten Theorie anregen. Für eine solche Auseinandersetzung ist jedoch das Studium der Originalliteratur unumgänglich.

Die Theoriebausteine werden aber auch noch aus einem dritten Grund Minitheorien genannt. Sie sind «mini», weil sie der Terminologie des Theoriebegriffs nur mini-mal genügen. Bei der Lektüre stellt man nämlich fest, dass sie bereits von der Praxis vereinnahmt sind. Sie lassen also keine breite, wertfreie und offene Theoriediskussion, sondern lediglich eine Mini-Theoriediskussion, zu. Es wird eine klare Positionierung betreffend Handlungsfragen erkennbar und normative Elemente werden miteingeschlossen. An vielen Stellen sind die Minitheorien in der Wir-Form formuliert, um die gemeinsame Grundhaltung noch deutlicher hervorzuheben.

Jeder Minitheorie sind Literaturangaben angefügt. Jene, die in hermeneutischem Vorgehen aus der Gfellergutpraxis entstanden sind, sind mit dem Hinweis «Theorie Gfellergut intern» versehen. Sind die Minitheorien aus «grossen» Theorien abgeleitet, wird auf die entsprechende Originalliteratur verwiesen. Teilweise entstammen sie auch Unterlagen von Aus- oder Weiterbildungen und nähere Quellenangaben fehlen. Dies wird entsprechend vermerkt.

Haltungs- und Handlungslinks

Die Haltungs- und Handlungslinks sind Zusammenfassungsvorschläge der theoretischen Überlegungen. Sie sind sozusagen die Quintessenz zu jedem Thema und bilden die eigentliche Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Die Haltungs- und Handlungslinks sollen jedoch nicht als der «Wahrheit letzter Schluss» missverstanden werden. Das heisst, sie haben keinen Anspruch auf universelle Gültigkeit oder Richtigkeit. Es sind Ideen zur Formulierung persönlicher Leitsätze. Für die einen sind es geeignete Merksätze, für die anderen sind sie die Aufforderung zur Selbsterfindung. Denn Haltungs- und Interventionsgrundsätze müssen zur eigenen Persönlichkeit passen. Sie haben immer eine individuelle Komponente. So werden die im Praxishandbuch formulierten Haltungs- und Handlungslinks unterschiedlich verstanden und interpretiert, für brauchbar, respektive ungeeignet erklärt. Jeder wählt, welcher Haltungs- und Handlungslink ihn persönlich anspricht und ihm entspricht. Jeder sollte sich animiert fühlen, für sich selbst persönliche Haltungs- und Handlungslinks zu formulieren.

Didaktische Inputs

Die didaktischen Inputs sind praktische Unterlagen für die konkrete Zusammenarbeit mit den Jugendlichen. Sie sind alle gleich aufgebaut und liegen als Kopiervorlagen vor. Sie werden jeweils mit einigen

Vorüberlegungen eingeleitet. In den Vorüberlegungen werden Sinn und Zweck des Inputs deutlich gemacht. Ausserdem wird ein Zusammenhang zur Theorie hergestellt. Danach folgen Überlegungen zum Vorgehen bei der praktischen Umsetzung. Der Abschnitt zum Vorgehen besteht aus einer Umsetzungsanleitung und Hinweisen darauf, worauf besonders geachtet werden muss. Am Ende jedes didaktischen Inputs sind Haltungs- und Handlungslinks angegeben. Sie können als Links zur Theorie verstanden werden.

Bei den didaktischen Inputs werden ebenfalls Literaturhinweise gemacht. Fehlen sie, bedeutet dies, dass die Interventionsmethode oder der didaktische Input im Sozialpädagogischen Zentrum Gfellergut entwickelt wurde.

Literaturangaben

Zu jedem Grossthema gibt es eine übergeordnete Literaturliste. Diese umfasst alle bereits bei den Minitheorien oder den didaktischen Inputs angefügten Literaturangaben, ergänzt diese jedoch um einige weitere themenrelevante Literaturhinweise. Diese Liste setzt sich demnach aus der Gfellergut-Bibliothek und relevanten ergänzenden Literaturhinweisen zusammen, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Bei einzelnen Themen wird die Literaturliste ergänzt durch Internet-Links zum Thema.

Inhalt

Die acht Grossthemen sind folgenden Inhalten gewidmet:

Interventionsplanung und –reflexion

Dieses Grossthema besteht nur aus einem Theorie-Teil und grenzt sich insofern von den anderen ab. Es widmet sich grundsätzlichen Überlegungen zur Planung von Interventionen und zeigt auf, anhand welcher Kriterien Interventionen reflektiert werden sollten. Ein übergeordnetes Interventionsmodell, der pädagogische Interventionswürfel, wird vorgestellt. Ausserdem werden vier weitere Interventionsmodelle dargestellt, die jeweils spezifische Aspekte der Interventionsplanung besonders hervorheben.

Grenzen und Regeln

Dieses Grossthema widmet sich schwerpunktmässig dem Setting. Es wird auf die Bedeutung und Funkti-

on von Regeln, Grenzen und Strukturen eingegangen. Ausserdem wird die sinnvolle Gestaltung des pädagogischen Settings thematisiert. Es geht um die Frage, wie können wir ein konstruktives Lernfeld und eine positive Kultur schaffen? Im Kapitel «Pädagogischer Ort» werden hierzu Kriterien formuliert. Die didaktischen Inputs zeigen Möglichkeiten auf, wie die Bedeutung von Regeln und Grenzen, aber auch der Sinn oder Unsinn von Strafen mit Jugendlichen diskutiert und reflektiert werden können.

Pädagogische Kommunikation

Im theoretischen Teil werden Grundsätze der Kommunikation dargestellt. Die vorgestellten Kommunikationstheorien kommen im Gfellergut in der Gesprächsführung schwerpunktmässig zur Anwendung. Der theoretische Teil beinhaltet ausserdem Anhaltspunkte zur Gesprächsstrukturierung.

Der praktische Teil dieses Grossthemas ist sehr vielseitig. Es sind in den Inputs beispielsweise Ideen zum Gesprächseinstieg zu finden. Es werden aber auch Moderationstechniken zur Aufarbeitung und zur Reflektion von prägenden Erlebnissen oder zur Unterstützung in Entscheidungsfindungsprozessen vorgestellt.

Identität

Die Theoriebausteine, respektive Minitheorien dieses Grossthemas liegen sehr weit auseinander und verdeutlichen das pragmatische Vorgehen der Theoriesammlung. Zum einen gibt es Theoriebausteine zu den Themen Selbstständigkeit, Zielentwicklung und Entwicklung von Zukunftsperspektiven. Losgelöst von diesen Themen gibt es ein Kapitel zur moralischen Entwicklung und ein Kapitel zur Identifizierung des persönlichen Lerntyps.

Die didaktischen Inputs lassen sich teilweise den einzelnen Minitheorien zuordnen. Zusätzlich gibt es mehrere Inputs zu den Themen Selbstwahrnehmung und Selbstfindung, die den Jugendlichen Antworten auf die Fragen liefern, wer sie sind und warum sie zu dem geworden sind.

Suchtprävention und -arbeit

Bei diesem Grossthema bilden die Leitideen und Zielsetzungen des Suchtpräventionskonzepts den Schwerpunkt des kurzen Theorieteils.

Die didaktischen Inputs sind Hilfsmittel, um die Jugendlichen zu animieren, sich mit ihrem persönlichen Suchtverhalten, ihrem Suchtpotential, ihrer Einstellung zum Suchtmittelkonsum etc. auseinander zu setzen.

Gewaltprävention und -arbeit

Im theoretischen Teil wird vorerst der Gewaltbegriff, so wie wir ihn verstehen, definiert. Anschliessend werden verschiedene Erklärungsansätze von Gewalt dargestellt, sowie Grundsätze im Umgang mit der Gewaltthematik und zur Aufarbeitung von Gewalttaten formuliert.

Der praktische Teil liefert Ideen und Anregungen zur Aufarbeitung von Gewaltvorfällen.

Konfliktmanagement

Der Theorieteil orientiert sich schwerpunktmässig an der Theorie von Haim Omer und Arist von Schlippe zum Thema gewaltloser Widerstand in der Erziehung. Ein Kapitel widmet sich ausserdem der Entwicklung eines konstruktiven Konfliktverhaltens.

Die didaktischen Inputs lassen sich grob in drei Kategorien unterteilen. Die Inputs der ersten Kategorie beschäftigen sich mit möglichen «Ventilen» zur Entspannung von Konfliktsituationen. Bei jenen der zweiten Kategorie geht es darum, Konflikte überhaupt zu erkennen und sie benennen zu lernen und drittens gibt es Inputs, die Überlegungen zu verschiedenen Konfliktlösestrategien beinhalten.

Rituale

Im theoretischen Teil wird als erstes definiert, wie wir den Ritualbegriff verstehen. Danach werden die typischen Merkmale eines Rituals beschrieben und es werden grundlegende Funktionen von Ritualen dargestellt.

Im praktischen Teil wird auf die rituelle Gestaltung der Aufnahme ins Gfellergut und des Abschieds vom Gfellergut eingegangen. Zudem werden einige spezielle Rituale des Gfellergut-Alltags exemplarisch vorgestellt.

Anmerkung

Zugunsten der Lesbarkeit werden wir im Text jeweils nur eine Geschlechtsform verwenden. Da im Sozialpädagogischen Zentrum Gfellergut die männlichen Jugendlichen in Überzahl sind, haben wir uns für die männliche Form entschieden. Meinen wir die erwachsenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, nennen wir sie pädagogische Mitarbeitende. Dieser Begriff vereint SozialpädagogInnen, BerufsbildnerInnen, Lehrpersonen etc..

Inhaltsverzeichnis

Interventionsplanung und -reflexion	9
Pädagogischer Interventionswürfel	10
Interventions- und Reflexiondenkmodelle	14
– Walt Disney Methode	14
– autoritativ-partizipativ	15
– Repressivität-Rigidität	16
– Fallinterview	17
Grenzen und Regeln	19
Grenzen - Grenzüberschreitungen	20
Der pädagogische Ort	21
Der doppelte Rahmen	23
Haltungs- und Handlungslinks	24
Strafen pro und kontra	25
Regeln erkunden	28
BEO-Eintrittstest	30
Fragebogen zum guten Klima	32
Pädagogische Kommunikation	35
Vier Ohren Modell	36
Lösungsfokussierte und zielorientierte Gesprächskultur	38
Gewaltfreie Kommunikation	42
Vier-Felder-Moderation	44
Gesprächsstrukturierung: Formalisieren – Informalisieren	46
Feedback	48
Haltungs- und Handlungslinks	50
Kooperationstest	51
Schwierige Botschaften	52
«Türöffner»	53
Begriffsdefinitionen	55
Narrative Rekonstruktionen	59
Zwei Stühle	61

Identität	63
Selbstmanagement	64
Zielentwicklung – Zielformulierung	65
Moralische Entwicklung	67
Lerntypen	69
Haltungs- und Handlungslinks	71
Time – Line	72
Genogramm	73
Punkteplan	74
Tagebuchschreiben	76
Befindlichkeits-Barometer	77
Adjektivenpool	79
EE-Schema: Energieaufwand je Entwicklungsaufgabe	80
Kompetenzenraster	81
Selbstständigkeits-Inventar	85
Einstiegsfragen Zielentwicklung	86
Zielentwicklung nach der Methode des Zürcher Ressourcenmodells	87
Persönliche Retraite	95
Identitätsuntersuchung	96
Selbst- vs Fremdwahrnehmung	97
Dilemmata-Diskussionen	98
Lerntypentest	102
Filme zum Thema	105
Suchtprävention und –arbeit	109
Terminologie	110
Erklärungs- und Interventionsansätze	111
Haltungs- und Handlungslinks	114
«Süchte ordnen»	115
Interviewfragen zum Thema Sucht	121
Cannabis-Copingstrategien	122
Versuchungstest	123
Lustbarometer	124
Zigi-Sammelaktion	126
Tabak-IQ-Test	127
Filme zum Thema	131

Gewaltprävention und -arbeit	133
Terminologie	134
Erklärungsansätze von (Jugend-)Gewalt	136
Gewalt im Heim	139
Haltungs- und Handlungslinks	142
Gewaltkarten-Barometer	143
Evaluation von Gewalthandlungen	144
Rekonstruktion von Gewalthandlungen mittels Sprachrohr	145
Thesen zu Gewalt	147
Perspektivenwechsel	149
Drehbuchmethode	150
Filme zum Thema	156
Konfliktmanagement	157
Gewaltloser Widerstand zur Konfliktlösung	158
Analyse des Konfliktverhaltens	159
Haltungs- und Handlungslinks	160
Konfliktlösestrategien	161
Chancenkarten	163
Das 1-Stunden-Time-Out	164
Visualisieren	165
Verhaltenskodex	167
Skalierungsfragen	168
Filme zum Thema	169
Rituale	171
Terminologie	172
Rituale im Heim	174
Haltungs- und Handlungslinks	176
Aufnahmerituale	177
Ritualspezial	180
Abschiedsrituale	181
Literaturverzeichnis	182

Interventionsplanung und -reflexion

Pädagogischer Interventionswürfel

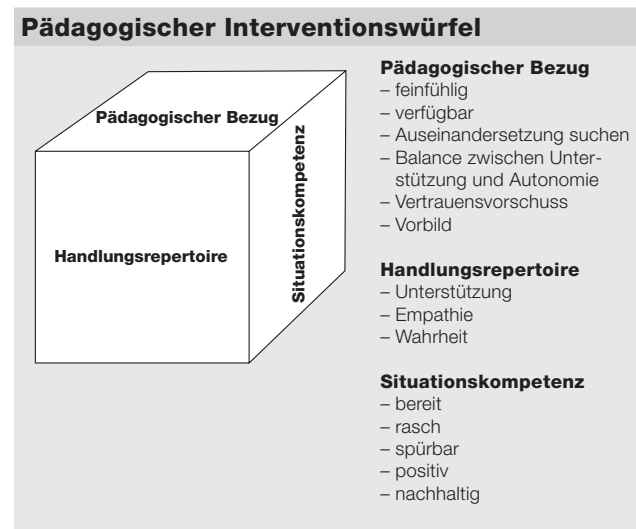
«Menschenmögliches ermöglichen»

Jede pädagogische, respektive sozialpädagogische Intervention geschieht in einem Setting, an einem pädagogischen Ort (siehe Grossthema Grenzen und Regeln: pädagogischer Ort) und wird bewusst gestaltet. Jedes Setting ist geprägt durch allgemeine situative Bedingungen, durch die Persönlichkeiten der darin agierenden Personen und durch die Interaktion der verschiedenen Faktoren miteinander. Im folgenden Modell, dem pädagogischen Interventionswürfel, werden die einzelnen Dimensionen dargestellt, die bei Interventionen eine entscheidende Rolle spielen. Das Modell stellt den pädagogischen Mitarbeitenden ins Zentrum und beschreibt, die Kompetenzen, die er oder sie mitbringen muss, um in einem bestimmten Setting sinnvoll und erfolgversprechend intervenieren zu können. Das Modell stellt somit den pädagogischen Mitarbeitenden und sein Anforderungsprofil ins Zentrum. Natürlich sind immer auch die Ressourcen des Jugendlichen entscheidend und prägend, diese werden jedoch in diesem Modell bewusst nicht berücksichtigt.

Der pädagogische Interventionswürfel umfasst drei entscheidende Dimensionen und ihre Beziehung zueinander. Der **pädagogische Bezug** stellt die erste Dimension des pädagogischen Interventionswürfels dar. Der Aufbau einer tragfähigen Beziehung gilt als entscheidende Aufgabe in der pädagogischen Arbeit und als wichtigste Voraussetzung für erfolgversprechende Interventionen überhaupt. Der pädagogische Mitarbeitende muss mit dem Jugendlichen in Beziehung treten. Weiter braucht er Kompetenzen zur möglichst genauen Situationserfassung. Die **Situationskompetenz** definiert die zweite Dimension des Interventionswürfels. Es geht darum, in möglichst kurzer Zeit eine möglichst umfassende und treffende Analyse der Situation vorzunehmen. Um schliesslich einen guten Interventionsentscheid treffen zu können, ist die dritte Dimension, das

Handlungsrepertoire des pädagogischen Mitarbeitenden, entscheidend.

Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen, der pädagogische Bezug, die Situationskompetenz und das Handlungsrepertoire, näher erläutert.



Die pädagogischen Interventionen im Alltag geschehen immer in einem vordefinierten Setting. Das heisst, an einem bewusst gestalteten, konkreten und veränderbaren pädagogischen Ort. Einem Ort, der verschiedenste Interaktionserfahrungen mit anderen Jugendlichen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Berufsbildnern und Berufsbildnerinnen, Lehrer und Lehrerinnen etc. zulässt.

Im Setting wird die Lebensgemeinschaft gepflegt, werden Alltagsgeschehen dokumentiert, Beziehungsangebote gemacht, Beobachtungen, Ideen und Reflexionen ausgetauscht. Das Setting hat die volle Handlungsfähigkeit hinsichtlich pädagogischen Sanktionen, Massnahmen, Alltagsentscheidungen etc. (siehe FFK).

Pädagogischer Bezug

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen von pädagogischen Interventionen ist eine trag-

fähige Beziehung zwischen dem Jugendlichen und dem Erwachsenen. Eine Beziehung also, welche von beiden Seiten getragen wird und welche gegenüber Belastungen standhalten kann. Etwas pointiert formuliert; von der Qualität des pädagogischen Bezugs hängt auch die Qualität der Intervention ab. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Verbindlichkeit der Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen und pädagogischem Mitarbeitenden und der Tragfähigkeit ihrer Beziehung. Eine tragfähige Beziehung grenzt sich klar von symbiotischen Beziehungsformen ab, denn diese verhindern situationsadäquates Reagieren und laufen Gefahr, einseitig instrumentalisiert zu werden (siehe FFK).

Zu den Jugendlichen eine tragfähige Beziehung aufbauen, erfordert nach Lothar Krappmann (2001) Feinfühligkeit, Verfügbarkeit, sprachlichen Austausch und Feinabstimmung. Neben den genannten Dimensionen sind für uns der Vertrauensvorschuss und die Funktion als Vorbild entscheidende Kriterien für den Aufbau eines tragfähigen pädagogischen Bezugs.

Wer eine tragfähige Beziehung aufbauen will, muss feinfühlig sein. Signale und Ansätze des Gegenübers müssen rasch und zuverlässig aufgenommen werden. Feinfühligkeit bedeutet daher, wach und bereit zu sein.

Wer eine tragfähige Beziehung aufbauen will, muss verfügbar sein. Verfügbarkeit signalisiert Bereitschaft für Beziehungsarbeit. Ich bin da und ich bin frei, wir können beginnen. Es gibt für mich zurzeit nichts Wichtigeres. Es geht darum, Beziehung zuverlässig und glaubhaft anzubieten.

Wer tragfähige Beziehungen aufbauen will, muss den Austausch und die Auseinandersetzung suchen. Der sprachliche Austausch ermöglicht gemeinsames Verarbeiten. Plaudern, tratschen sind ebenso wichtig wie ernsthafte Gesprächssituationen, in denen zum Beispiel Sehnsüchte, Missverständnisse oder Enttäuschungen zur Sprache kommen.

Wer eine tragfähige Beziehung aufbauen will, muss ausloten, wieviel Unterstützung nötig und wieviel Autonomie möglich ist. Um verfrühte Selbstständigkeit, aber auch verlängerte Abhängigkeit zu vermeiden, bedarf es einer Feinabstimmung, wie viel Beziehung gebraucht und sinnvoll eingesetzt wird. Es braucht pädagogischen Takt (Hermann Nohl), das heisst, es braucht Zurückhaltung

des Erziehenden gegenüber der Eigeninitiative des Jugendlichen.

Wer eine tragfähige Beziehung aufbauen will, muss einen Vertrauensvorschuss bieten. Wir glauben an Entwicklung auch wenn diese phasenweise diskontinuierlich, stockend oder gar rekursiv verlaufen mag. Wir glauben an verborgene Ressourcen der Jugendlichen und muten ihnen etwas zu. Jemandem etwas zuzumuten, bedeutet, von einer Person etwas zu verlangen, was diese nicht oder kaum ertragen bzw. leisten kann (vgl. Reichenbach, 2000, S. 104). Wir muten den Jugendlichen demnach zu, dass sie mehr können als die unmittelbare Einschätzung es vermuten lässt. Diese Zumutung ist eine Als-Ob-Unterstellung von Fähigkeiten, die noch nicht entwickelt sind (vgl. Oser, 1993, S. 4). Mit dieser Haltung verhindern wir jegliche Formen von negativer Etikettierung und Zuschreibungen. Wir gehen vorurteilslos und offen auf die Jugendlichen zu und unterstellen, dass positive Entwicklung immer möglich ist. Wir glauben «unbelehrbar» an Entwicklung. Wir glauben daran, dass die Jugendlichen in der Lage sind, sich in Richtung eines bestimmten Ziels auf den Weg zu machen.

Wer eine tragfähige Beziehung aufbauen will, muss Vorbild sein. Vorbild sind wir, wenn wir die in der Institution geltende Kultur vorleben und immer wieder persönlich bejahen und uns aus persönlicher Überzeugung an die geltenden Regeln halten. Damit die Jugendlichen von uns als Vorbilder lernen können, müssen wir für sie zugänglich sein. Unser Handeln, Fühlen und Werten muss für sie nachvollziehbar sein. Wir müssen für sie spürbar werden. Durch unser Verhalten lernen die Jugendliche neue Rollenbilder kennen und ergänzen ihr oft einseitiges oder eingeschränktes Rollenrepertoire. Als Vorbild zu handeln bedeutet jedoch nicht, unfehlbar zu sein. Wir präsentieren uns nicht als Idealbilder, sondern als Menschen mit Stärken und Schwächen, die wir stets reflektieren und kritisch hinterfragen.

Handlungsrepertoire

Pädagogisches Handeln beinhaltet viele kreative Elemente, denn Interventionen müssen immer wieder neu erfunden werden. Aufgrund des vorhandenen Handlungsrepertoires gilt es, eine der Situation angepasste Intervention zu entwickeln. Wer über ein breites Handlungsrepertoire verfügt, ist in der Lage, flexibel und individuell zu agieren und geeignete Interventionsstrategien zu selektionieren. Zur Auf-

gabe der Selektion gehört es, im Einzelfall rasch die erfolgversprechendste Strategie zu erkennen. Der Entscheidungsprozess erfordert somit das Ausloten und Ausschöpfen vorhandener Spielräume. Der Entscheidungsprozess bedeutet Arbeit, da selten auf ein klar definiertes und vorstrukturiertes Interventionsrepertoire zurückgegriffen werden kann und soll. Natürlich gibt es auch bereits bestehende Interventionskonzepte. Es gilt in jeder Situation zu entscheiden, ob ein bestehendes Konzept zur Anwendung kommen soll oder eine Intervention situativ geplant und präzise auf die betreffende Situation abgestimmt werden muss.

Pädagogische Arbeit bedingt eine ständige Auseinandersetzung mit immer wieder Unvorhergesehenem. Es ist entscheidend, dass einem die Auseinandersetzung und die Suche nach neuen, noch unerprobten Wegen, Freude bereitet. Die dabei auftretenden Probleme sollten als Herausforderung angesehen werden. Auf keinen Fall darf man sich davor fürchten!

Ebenfalls wichtig ist, dass der Entscheid betreffend geeigneter Interventionsstrategie reflektiert abläuft. Reflexion bedeutet, sich auch darüber im Klaren zu sein, dass man nicht alles kann. Die pädagogisch Tätigen müssen immer wieder bemüht sein, zu sich selbst, zu den Situationen und zu den eigenen Emotionen in ein «Verhältnis zu treten». Sie müssen einen virtuellen Positionswechsel vornehmen. Sie müssen sich und ihr Verhalten aus der Metaperspektive analysieren und beurteilen können, stets Abstand und Reflexionsräume schaffen.

Zur Überprüfung des Interventionsentscheids stellen wir uns jeweils die Frage: Habe ich an alles gedacht? Das heisst, habe ich alle entscheidenden Kriterien in meinem Interventionsentscheid berücksichtigt. Gemeint sind die folgenden drei entscheidenden Kriterien, welche auf das Modell SET von Kreisman und Straus (1999) zurückgehen.

- Habe ich meine Unterstützung angeboten?
- Habe ich meine emotionale Beteiligung spürbar werden lassen?
- Habe ich für Klarheit gesorgt?

Unterstützung

Die Interventionsstrategien müssen so gewählt werden, dass sie unterstützend wirken. Jede pädagogische Intervention stellt eine Form des Supports dar und bietet den Jugendlichen Hilfestellungen für ihre Entwicklung. Die Jugendlichen werden von uns geführt, begleitet und gecoacht. Die Jugendlichen spüren:

- Ich bin nicht alleine...
- Ich kann mich mit meinen Schwierigkeiten melden...

Empathie

Wir verpflichten uns bei jeder Intervention dem «Primat des Verstehens». Die Jugendlichen fühlen sich als Menschen immer akzeptiert. Sie erfahren eine empathische, respektvolle Haltung und es wird eine klare Trennung zwischen Person und Handlung spürbar. Das heisst, es werden höchstens die Handlungen und Verhaltensweisen nicht aber der Mensch kritisiert und in Frage gestellt. Nur ein verstehender Zugang gegenüber den Jugendlichen erlaubt es uns, angemessene Schritte und Lösungsstrategien zu entwickeln. Dieser Verstehensprozess kann sinnvollerweise nie abgeschlossen sein. Es geht also darum, die Jugendlichen stets in ihrer Entwicklung dynamisch wahrzunehmen, um ihnen angemessen begegnen zu können.

Unsere emotionale Beteiligung wird in jeder Intervention spürbar. Die Jugendlichen haben die Gewissheit:

- Man mag mich...
- Die Erwachsenen wissen, wie es mir jetzt gerade geht...
- Meine Gefühle (und damit bin ich es selbst) sind okay...

Wahrheit

Jede pädagogische Intervention soll die Jugendlichen aber auch mit der Wahrheit konfrontieren. Mit dem Begriff Wahrheit ist gemeint, dass die Jugendlichen mit den gesellschaftlich geltenden Normen und Werten konfrontiert werden müssen. Indem die «Dinge beim Namen genannt» werden, können sich die Jugendlichen in Selbstkritik und Selbstreflexion üben. Wir sensibilisieren sie dafür, ihr Verhalten zu reflektieren und sich zu folgenden Themen Gedanken zu machen:

- Ich weiss, was möglich ist und was nicht...
- Ich kenne die möglichen Konsequenzen meines Verhaltens...
- Ich weiss genau, wie man mich einschätzt, was man von mir hält...

Situationskompetenz

Wer erfolgreich intervenieren will, muss neben einer tragfähigen Beziehung und einem vielseitigen Handlungsrepertoire über Situations- und Gegenwarts-kompetenz verfügen. In der Situation kompetent sein, erfordert eine differenzierte Wahrnehmung der

Situation und stets pädagogische Präsenz. Das heisst, wir benötigen Vorwissen über die Jugendlichen, um ihr Handeln in einer bestimmten Situation verstehen zu können. Wir sind daher um eine umfassende Anamnese und Diagnose bemüht (siehe FFK: Fallführungsschritte).

Situationskompetenz bedeutet aber auch, in der jeweiligen Situation bereit zu sein, einen Schritt voraus zu denken und zu wissen, was als nächstes kommt. Es braucht eine weitsichtige Perspektive und für jede Situation alternative Interventionsstrategien.

Die Situationskompetenz erlaubt rasches Intervenieren. Denn auf unakzeptables Verhalten muss unmittelbar eine erste Reaktion folgen. Die Jugendlichen müssen spüren, dass wir präsent sind. Wir zeigen ihnen, dass wir wissen, was wir wollen und legen eine klare Haltung an den Tag.

Durch unsere Interventionen müssen wir spürbar werden. Man muss die Jugendlichen für die Erziehungsvorhaben gewinnen können und mit ihnen in Beziehung treten. Die Jugendlichen müssen uns emotional wahrnehmen. Dabei gilt: nicht die Wut sein, sondern eine Wut haben... Das heisst, unser Verhalten wird nicht von den Emotionen bestimmt, aber stets von diesen begleitet.

Interventionen müssen positiv sein. Die Jugendlichen brauchen immer wieder Klarheit (d.h. Bilder!) darüber, was für uns positiv und erstrebenswert ist. Gleichzeitig geben wir ihnen auch ein positives Bild von ihnen selbst: Du bist doch eigentlich..., dir ist doch auch wichtig, dass... etc..

Unsere Interventionen müssen nachhaltig sein. Das heisst, Interventionsabsichten werden auch zu einem späteren, ruhigen Zeitpunkt wieder angesprochen. Es wird nachgedoppelt, wenn «das Eisen wieder kalt ist». Die pädagogischen Mitarbeitenden führen eine individuelle pädagogische Pendenzenliste und bleiben jeweils an den zu behandelnden Themen nahe dran. Mit Bemerkungen wie, «es hat mich übrigens gefreut, dass du gestern...», bringen wir zum Ausdruck, dass wir die Themen präsent haben. Nach intensiven Auseinandersetzungen wird das Thema in aller Ruhe nochmals aufgegriffen, um die Tragfähigkeit der Intervention zu erhöhen. Dies ist insgesamt ein schwieriger Balanceakt, denn einerseits geht es darum, nichts zu vergessen, andererseits sei davor gewarnt, ständig in «alten Wunden» zu wühlen. Dieses Wiederaufgreifen von Themen muss konstruktiv sein und den Jugendlichen verdeutlichen, dass sie bezüglich ihrer Themen einen Schritt weiter gekommen sind.

Literaturangaben:

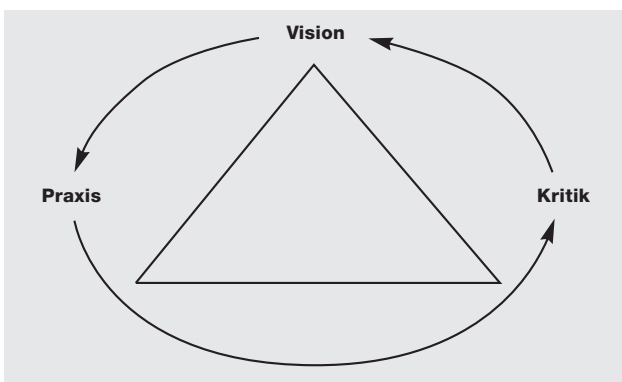
- Fallführungskonzept Gfellergut
- Krappmann, L. (2001). Bindungsforschung und Kinder- und Jugendhilfe – was haben sie einander zu bieten? Neue Praxis 4, S. 338-346.
- Kreisman, J.J.; Straus, H. (1999⁹). Ich hasse dich – verlass mich nicht. Die schwarzwisse Welt der Borderline-Persönlichkeit. München: Kösel-Verlag.
- Oser, F. (1993). Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 100, Institut der Universität Fribourg.
- Reichenbach, R. (2000). Die Zumutung des Erziehens und die Scham des Erziehenden. In: Bucher, A.; Donnerber, R.; Seitz, R. (Hrsg.): Was kommt auf uns zu? Erziehen zwischen Sorge und Zuversicht. Wien: öbv&hpt, S. 104-119.
- Woodtli, A. (2002). «Mit vollem Einsatz spielen, als ob ob ob ist.» Anmerkungen zum Begriff der Tragfähigkeit aus pädagogischer Perspektive. Vortrag an der Fortbildungstagung des Fachverbands für Sozial- und Heilpädagogik INTEGRAS.

Interventions- und Reflexionsdenkmodelle

Walt Disney Methode

«Wenn du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.»
Antoine de Saint-Exupéry

Eine Vision zu haben, unkonventionell zu denken, nach kreativen Lösungen zu suchen, das ist unsere Aufgabe. Die Methode, die bereits Walt Disney bei seiner Arbeit angewandt hat, ist hilfreich, um die Interventionsplanung als visionären Prozess zu gestalten. Walt Disney war fest von folgendem Glaubenssatz überzeugt: «If you can dream it, you can do it». Er arbeitete mit einer Strategie, die es ihm erlaubte, immer wieder auf schöpferische und kreative Lösungen zu kommen. Er arbeitete in drei verschiedenen Räumen nach drei unterschiedlichen Prinzipien. Die drei Räume tragen die Überschriften Vision, Praxis, Kritik.



Die Aktivitäten in den drei Räumen sind völlig voneinander getrennt. Im ersten Raum, dem Raum der **Vision**, wird nur kreativ gearbeitet. Es werden Ideen, Träume und Utopien formuliert, in diesem Raum geht es um die Entwicklung von übergeordneten Leitlinien. Visionen brauchen intensive Beschäfti-

gung und Auseinandersetzung, damit sie konkreter werden können. Im zweiten Raum, dem Raum der **Praxis**, arbeitet der Realist. Er hat die unumstösslichen Gegebenheiten präsent und anhand dieser überprüft er die Vision in der Praxis. Im Raum der Praxis muss man sich die Frage stellen, wie man die Vision umsetzen könnte. Falsch wäre die Frage, ob sich die Vision umsetzen lässt, denn die Frage «ob» wird ausschliesslich im Raum der Kritik gestellt. Im dritten Raum, dem Raum der **Kritik**, werden die Gegebenheiten und Fixpunkte der Praxis kritisch hinterfragt. Adaptiert auf die Planung von Interventionen bedeutet dies, dass man sich jeweils in drei unterschiedliche Rollen versetzt, den Träumer, den Realisten und den Kritiker. Man nimmt die Rollen hundertprozentig ein und vermischt sie nicht.

Drei entscheidende Punkte gibt es bei der Arbeit mit diesem Modell zu beachten:

1. In den drei Räumen wird nach völlig verschiedenen Prinzipien gearbeitet. Wenn ich im Raum der Vision bin, darf ich mich nicht von Gedanken der praktischen Umsetzbarkeit oder der Durchführbarkeit einer Intervention ablenken lassen.
2. Die drei Räume werden immer in der gleichen Abfolge durchlaufen. Das heisst, auf die kritische Beurteilung folgt erneut ein kreativer Prozess im Raum der Vision und nicht ein Neuversuch im Raum der Praxis. Als Träumer nimmt man sich der Kritik an, nützt sie, um die Visionen weiterzuentwickeln, was oft ein überraschendes, vielleicht sogar ein «freches» Ergebnis nach sich zieht.
3. Ziel ist es, die drei Rollen ins Gleichgewicht zu bringen, denn die meisten Menschen haben viel Kritiker, etwas Realist und kaum Träumer in sich.

Literaturangabe:

– Dilts, R.B.; Epstein, T.; Dilts, R.W. (1994). Know-How für Träumer. Strategien der Kreativität. Paderborn: Junfermann Verlag.

autoritativ-partizipativ

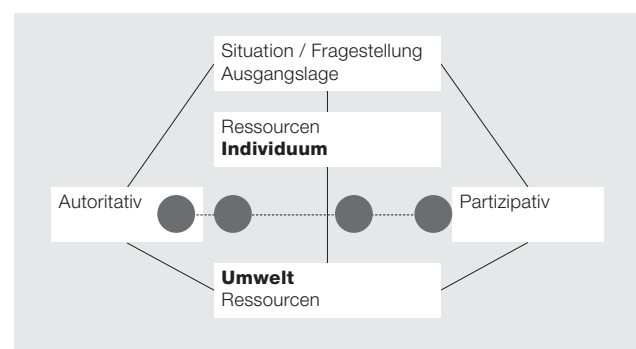
«Gegen das Fehlschlagen eines Planes gibt es keinen besseren Trost, als auf der Stelle einen neuen zu machen.»

Jean Paul

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, erfordert erfolgreiches Intervenieren eine stete Bereitschaft zu raschen und vor allem flexiblen Reaktionen. Dies setzt eine pädagogische Weitsicht voraus. Man muss immer einen Schritt voraus sein und jeweils schnell auf alternative Handlungsstrategien zurückgreifen können.

Bei der Planung von Interventionen lohnt es sich deshalb, ein breites Handlungs- und Interventionsrepertoire auszuarbeiten, welches in der Situation ein Umdenken und einen Strategiewechsel erlaubt. Es geht in der Planung von Interventionen darum, Handlungspläne zu entwickeln, welche festlegen, wer wann welche Rolle übernimmt. Diese Handlungspläne erlauben in der Situation selbst einen flexiblen und schnellen Wechsel der Handlungsstrategien. Indem wir Rollen und Erwartungen vordefinieren und strukturieren, legen wir einen Handlungsplan fest. Wir bestimmen sogenannte «rules of engagement». Das heisst, es wird im Vorfeld geklärt, wer welche Rolle und Funktionen zu übernehmen hat. Je nach Situationsentwicklung werden unterschiedliche Szenarien durchdiskutiert und entsprechend dazu Rollen definiert. «Rules of engagement» sind vergleichbar mit den Situations-, respektive Personendefinitionen in einem Drehbuch. Wir besprechen also im Vorfeld mögliche Situationsverläufe (Drehbuch) und kennen unsere Rolle je nach Verlauf.

Folgendes Denkmodell hilft bei der Ausarbeitung eines breiten Interventionsrepertoires:



Die Situation wird analysiert, indem eine umfassende Ressourcenklärung stattfindet. Es werden einerseits die Ressourcen des Jugendlichen und andererseits die durch das Umfeld zur Verfügung stehenden Ressourcen eruiert und benannt. Die insgesamt vorhandenen Ressourcen werden nicht losgelöst voneinander betrachtet, sondern miteinander in Beziehung gebracht. Wir bemühen uns demnach um eine systemisch-interaktionistische Situationserfassung.

Die Kreise symbolisieren die verschiedenen Interventionsstrategien. Diese werden aufgrund der bekannten Indikatoren (Situation/Ausgangslage, Individuum, Umwelt) erarbeitet. Das heisst, im Vorfeld einer geplanten Intervention werden die einzelnen Kreise im Sinne von Handlungsalternativen definiert und ausformuliert.

Die unterschiedlichen Strategien können auch dem Jugendlichen transparent gemacht werden, damit er seine Partizipationsmöglichkeiten erkennen kann.

Literaturangabe:

– Cassée, K. (2003). Sozialisationstheoretisch-interaktionistisches Modell/Version 2003.

Repressivität-Rigidität

«Die Erziehung soll zärtlich und streng sein, aber nicht kalt und weich.»

Joseph Joubert

Interventionen beinhalten beispielsweise Zielvereinbarungen, einen Massnahmenkatalog oder sind mit einem Auftrag verknüpft. Es gilt darauf zu achten, dass die mit der Intervention zusammenhängenden Vorgaben und Auflagen bezüglich Rigidität und Repressivität ausgewogen sind.

Die Rigidität bezeichnet die Beweglichkeit, respektive Starrheit einer Intervention. Unter Rigidität verstehen wir also den Präzisions- oder Ausformulierungsgrad von Erwartungen. Die Rigidität ist dann hoch, wenn wenig Handlungsspielraum besteht, wenn die Vorgaben und Erwartungen klar definiert und bis ins Detail geregelt sind.

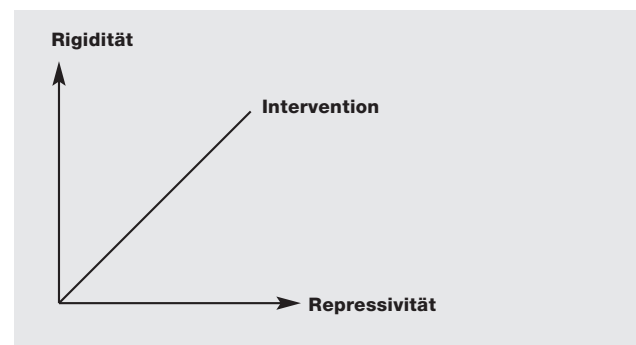
- Ich erwarte von dir, dass...
- Für mich ist die Sache erledigt, wenn...

Die Repressivität bezeichnet den Grad, nach welchem Vorgaben kontrolliert und deren Einhaltung eingefordert werden. Die Repressivität bringt die Verbindlichkeit von Vorgaben zum Ausdruck.

- Ich werde regelmässig kontrollieren, ob du...
- Ich werde bei den betreffenden Personen nachfragen, ob...

Bei der Reflexion von Interventionen muss darauf geachtet werden, dass das Verhältnis zwischen Repressivität und Rigidität einer Intervention jeweils ausgewogen ist. Wenn eine Intervention eine hohe Rigidität aufweist, muss sie ebenfalls eine hohe Repressivität aufweisen. Das heisst, wenn ich einen klaren Erwartungskatalog formuliere, muss ich auch Kriterien zur Überprüfung dieses Katalogs definieren. Wenn dieses Verhältnis nicht ausgewogen ist, treten Missverständnisse, Unzufriedenheit

und Orientierungslosigkeit auf. Interventionen, die sehr rigide nicht aber repressiv sind, werden unglaubwürdig. Ist die Repressivität gross und die Rigidität gering, werden Interventionen willkürlich.



Literaturangabe:

- Cassée, K. (2003). Sozialisierungstheoretisch-interaktionistisches Modell/Version 2003.

Fallinterview

«Über das, was man nicht versteht, lohnt sich das Nachdenken.»

Rainer Malkowski

Die Reflexion über das eigene Handeln ist ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Um über bestimmte Situationen systematisch nachzudenken und das Repertoire möglicher Handlungsalternativen zu erweitern, eignet sich die Methode der Fallinterview. Sie ermöglicht eine effiziente Fallanalyse.

Die Fallinterview folgt immer dem gleichen Ablaufschema.

Phase 0

Befindlichkeitsrunde – Themensammlung – Sitzungsstruktur

- Das Team stimmt sich in die Fallinterview ein, indem die Teammitglieder kurz ihre Befindlichkeit kundtun, um damit die nötige Nähe zu den anderen Teammitgliedern herzustellen. Schulz von Thun (2003) beschreibt den Sinn der Befindlichkeitsrunde wie folgt: «Das Netzwerk intakter Beziehungen unter den Teammitgliedern bildet das «Fallnetz» für den Balanceakt des Protagonisten zwischen Offenheit und Intimitäts-Schutz (Schulz von Thun, 2003, S. 42)».
- Die Teammitglieder informieren einander ebenfalls über ihre aktuellen Themen und es wird ausgehandelt, welche Fälle besprochen werden.
- Das Team bestimmt die Sitzungsleitung und das Zeitmanagement.

Phase 1

Bericht des Fallerszählers

Ein Teammitglied präsentiert einen Fall, indem orientierende Informationen zum Fall geliefert werden. Das aktuelle Thema, welches es zu besprechen gibt,

wird dargestellt, Fragestellung und Ziel der Fallinterview werden bestimmt. Der Fallerszähler formuliert, was er mit der Fallbesprechung erreichen möchte, welche Fragestellung es zu klären gibt.

Ich möchte von euch:

- neue und andere Perspektiven...
- wichtige Fragen...
- Denkanstöße...
- Tipps, Ideen, Inputs...
- Konzeptskizze...
- Feedback...
- Phantasien: was läuft da ab?
- Ressourcen...

Alle Teammitglieder sind sich bewusst, dass die Fallschilderung die subjektive Sicht des Erzählenden darstellt.

Wichtig: Der Fallerszähler wird während der Schilderung nicht unterbrochen.

Phase 2

Aktivieren des Teams

Die Teammitglieder dürfen jetzt weitere Klärungsfragen stellen, sie sollen miteinbezogen und aktiviert werden. In dieser Phase werden zusätzliche Informationen geliefert. Die Situation wird noch präziser geklärt und die Beziehungen im betreffenden System werden sichtbar gemacht. Gegebenfalls werden Personen, Situationen oder Beziehungen visualisiert (z.B. Nachspielen oder mit Töggeli/Klötzen darstellen).

Achtung: Keine Warum-Fragen. Alle anderen W-Fragen eignen sich und ermöglichen ein sokratisches Nachfragen.

Phase 3

Austausch im Team

Das Team diskutiert nun den Fall und der Fallerzähler hört sich die Kommentare an, macht sich Notizen und unterbricht gegebenenfalls, wenn Fehlinterpretationen geschehen. In dieser Phase geht es darum, Sachkommentare in Form der Selbstkundgabe (Ich-Botschaften) zu machen. Feedbacks im Sinne von Ratschlägen, Ideen, Tipps und Empfehlungen sind gefragt.

Der Fallerzähler erhält Rückmeldung, was die einzelnen Gruppenmitglieder bei der Fallpräsentation für sich erfahren haben, welche Eindrücke sie hatten, wo sie sich selbst angesprochen fühlten etc.. Wesentlich ist hierbei eine unterstützende Anteilnahme, in der der Fallerzähler erfährt, dass er mit seinen Problemen nicht alleine dasteht, sondern dass andere ähnliche Probleme, Erlebnisse und Gefühle haben.

Wichtig: in dieser Phase wird die Zeit beschränkt. Der Austausch im Team soll nicht länger als eine viertel Stunde dauern. Die Zeiteinhaltung muss von der Leitung kontrolliert werden.

Pause

Phase 4

Ergänzung – Bewertung – Abschluss

Der Fallerzähler nimmt Stellung zum Gehörten. Wie konnte er vom Austausch im Team profitieren. Das Team stellt nochmals folgende Rückfragen: Was ist für dich jetzt noch wichtig? Was brauchst du noch von uns? Wie geht es dir mit dem Gehörten? Wenn alle Fragen geklärt sind, gibt es abschliessend eine Feedbackrunde und die Leitung schliesst die Fallinterview ab.

Literaturangaben:

- Brandau, H.; Schüers, W. (1995). Spiel- und Übungsbuch zur Supervision. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Schulz von Thun, F. (2003⁵). Praxisberatung in Gruppen. Weinheim: Beltz Verlag.

Grenzen und Regeln

Grenzen – Grenzüberschreitungen

«Wir haben die Grenzen nicht in uns selbst.»

Oskar Kokoschka

«Was passiert, wenn Sie mich beim Kiffen erwischen», «was machen Sie, wenn ich mich weigere, beim Essen den Hut auszuziehen», «welche Strafe bekomme ich, wenn ich unerlaubterweise in den Ausgang gehe», Fragen, um Grenzen zu testen. Regeln werden mit dem Ziel erkundet, mehr über zu erwartende Konsequenzen bei Grenzüberschreitungen zu erfahren und geltende Normen in Erfahrung zu bringen. Durch das Ausloten wird Erleichterung bei der Entscheidungsfindung erwartet. Lohnt es sich, eine Grenze zu überschreiten? Das Wissen um Konsequenzen ändern jedoch nichts an der Tatsache, dass Grenzüberschreitungen zur Tagesordnung gehören. Oft künden wir Konsequenzen nicht im Voraus an. Wir vermitteln den Jugendlichen, dass Sanktionen nichts Festgelegtes, Statisches sind. Worauf sie sich jedoch verlassen können: Konsequenzen bleiben nie aus! Denn auf unakzeptables Verhalten wird sofort und authentisch reagiert. Pädagogisches Handeln ist situatives, kreatives Handeln und ein allzu hohes Mass an Reglementierung würde eine Strukturiertheit des Lebensalltages vortäuschen, welche in Tat und Wahrheit nicht existiert (vgl. Tanner, 1999, S. 99). Sanktionen und Regeln werden demnach immer wieder neu erfunden, respektive frisch «aufgebacken». Wichtig ist uns, dass der konkrete Umgang mit Regeln und Strukturen stets lebendig und emotional bleibt. Den Jugendlichen muss klar werden, dass Regeln und Strukturen gelten, weil der intervenierende pädagogische Mitarbeitende es hier und jetzt so will. Die Jugendlichen spüren, dass wir die Regeln bejahen und für gültig erklären. Die Jugendlichen haben es nicht mit Verhaltensadministratoren zu tun, welche Verhaltensweisen feststellen und notieren. Wir sind für sie ein präsent und waches Gegenüber, das reagiert. Wir schieben auch nicht die «Institution» vor, wenn

es darum geht, Sanktionen auszusprechen. Wir vermitteln den Jugendlichen folgende Botschaften: «Mich ärgert es...», «Ich will nicht, dass...» etc.. Nur so kann man den Jugendlichen tatsächlich Orientierung geben und authentisch pädagogisch handeln.

Der pädagogische Rahmen muss aber neben der Situativität und der Flexibilität auch ein vernünftiges Mass an Strukturiertheit aufweisen. Wir wollen den Jugendlichen Verlässlichkeit und Orientierung bieten. Das heisst, die obersten Werte - die Grundwerte - müssen klar sein und von allen vertreten werden. Sie stehen nicht zur Disposition.

Literaturangabe:

- Tanner, H. (1999). Pflegekinderwesen und Heimerziehung in der Schweiz. In: Colla, H.; Gabriel, T.; Milham, Sp.; Müller-Teusler, St.; Winkler, M. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied: Luchterhand-Verlag, S. 95-102.
- Woodtli, A. (2002). «Mit vollem Einsatz spielen, als ob ob ob ist.» Anmerkungen zum Begriff der Tragfähigkeit aus pädagogischer Perspektive. Vortrag an der Fortbildungstagung des Fachverbands für Sozial- und Heilpädagogik INTEGRAS.

Der pädagogische Ort

«Den besten Unterricht zieht man aus vollständiger Umgebung.»

Wolfgang von Goethe

Pädagogisches Handeln ist «Ortshandeln». So hat es Michael Winkler (1999, S. 163ff) genannt und damit gemeint, dass pädagogisches Handeln immer in einem definierten Setting stattfindet. Mit der Gestaltung und Vorbereitung des Settings werden bestimmte Intensionen verfolgt, wird der pädagogische Ort geschaffen. Es wird ein Rahmen gestaltet, welcher angemessen strukturiert ist, gleichzeitig aber Freiräume lässt. In ihm wird Kreativität gefördert und Beziehung gelebt. An einem pädagogischen Ort werden verschiedene grundsätzliche Intensionen verfolgt. Er ist:

...fehlerfreundlich

Pädagogische Orte gewähren Raum und Zeit für eigene Entwicklungsprozesse und rechnen mit Fort- und Rückschritten sowie mit Umwegen und Nebenwegen. An pädagogischen Orten wird eine Fehlerkultur gelebt, denn Fehler sind Lerngelegenheiten. Aufgrund der begangenen Fehlern bauen die Jugendlichen negatives Wissen auf und dieses Wissen hilft ihnen bei den Entscheidungen, was richtig und was falsch ist. «Nur wer weiss, was er nicht tun darf, weiss wirklich, was er tun soll, damit etwas gelingt. Ohne negatives Wissen wäre positives Wissen rein zufällig (Oser, 1993, S. 6)».

...Sicherheit und Geborgenheit bietend

Die Jugendlichen erfahren Verlässlichkeit und Verbindlichkeit an einem geschützten bzw. schützenden Ort mit ruhigem und unaufgeregtem Klima. Die Jugendlichen machen alltagsweltliche Erfahrungen, die Gültigkeit haben und somit Orientierung vermitteln. Am pädagogischen Ort sind Grundfragen geklärt, hat man über Normen entschieden. Dadurch stiften pädagogische Orte Sinn.

...Neuorientierung schaffend

Der pädagogische Ort hat einen Time-Out-Charakter. Die Jugendlichen erfahren eine Distanz zu jenen «Orten» und Systemen, an welchen sie bisher versagt oder nicht genügt haben. Sie erhalten auf dieser gesellschaftlichen Insel die Möglichkeit, Zugang zu sich selbst zu finden und sich als soziale Lebewesen zu entwickeln (vgl. Winkler, 1999, S. 312). Der pädagogische Ort ermöglicht somit den Blick auf eine noch offene, andere Zukunft und muss derart gestaltet sein, dass Perspektiven entwickelt werden können.

...partizipativ

Der pädagogische Ort ist ein Angebot, das die Jugendlichen selbst wahrnehmen, sich aneignen und durch ihre eigene Aktivität mitgestalten können. Der pädagogische Ort zeichnet sich durch strukturierte Offenheit aus (vgl. Thiersch, 1993, S. 13). Massnahmen und Regelungen werden so weit als möglich unter Mitbeteiligung der Jugendlichen entwickelt. Wo immer möglich ist daher «vereinbart» zu arbeiten.

...Lebensgemeinschaftlich

Der pädagogische Ort bietet ein soziales Leben in einer Lebensgemeinschaft. Die Gemeinschaft hat für sich Regeln entwickelt und für verbindlich erklärt. Sie hat ein eigenes Normen- und Wertesystem. Die Lebensgemeinschaft lässt Solidarität erfahren und übt diese gleichwohl mit ihren Mitgliedern ein. Die Lebensgemeinschaft vermittelt eine Kultur, die als Erziehungs-Substitut wirkt. Das heisst, die Präsenz der Kultur geht über die physische Anwesenheit der Kulturträger, die pädagogischen Mitarbeitenden, hinaus.

Die Lebensgemeinschaft ist stets um ein Verständnis der Jugendlichen bemüht. Verstehen ist jedoch nicht gleichbedeutend mit Akzeptieren. Auf unakzeptables Verhalten wird von der Lebensge-

meinschaft reagiert. Schwerwiegende Vorfälle und Verstösse gegen die geltenden Grundwerte werden in der Lebensgemeinschaft aufgearbeitet. Sie kommen zur Sprache und werden emotionalisiert. Die Jugendlichen werden konfrontiert und müssen Verantwortung übernehmen.

Der pädagogische Ort muss derart gestaltet sein, dass Grenzen und Regeln mit der pädagogischen Kultur übereinstimmen. Die Jugendlichen können nachvollziehen, warum es welche Grenzen und Regeln gibt. Die Jugendlichen erfahren, dass die Lebensgemeinschaft aus konkreten Menschen besteht, die die Regeln und Weisungen vertreten. Sie nehmen einen konkreten pädagogischen Ort wahr, der innerhalb der institutionellen Schale lebt, einen Pulsschlag und eine eigene Temperatur hat. Er ist ein Labor für Begegnungen. An diesem Ort wird festgelegt und fest-gelebt, was «gutes Leben» ist. Nicht als einzig Richtiges, aber als hier und jetzt Gewolltes. Rituale wie Essen, Schlafen, Begrüssen sind festgelegt und machen insgesamt die Kultur der Institution aus. Eine Kultur ist etabliert, weil über Werte entschieden wurde und deren Einhaltung durch die Grenzen und Regeln eingefordert wird (Woodtli, 2002).

Literaturangaben:

- Hitzler, R.; Bucher, T.; Niederbacher, A. (2005²). *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Oser, F. (1993). *Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur.* Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 100, Institut der Universität Fribourg.
- Tanner, H. (1999). *Pflegekinderwesen und Heimerziehung in der Schweiz.* In: Colla, H.; Gabriel, T.; Milham, Sp.; Müller-Teusler, St.; Winkler, M. (Hrsg.): *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa.* Neuwied: Luchterhand-Verlag, S. 95-102.
- Thiersch, H. (1993). *Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit.* In: Rauschenbach, T.; Ortmann, F.; Karsten, M.E. (Hrsg.): *Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit.* Weinheim: Juventa Verlag.
- Winkler, M. (1999). «Ortshandeln»- die Pädagogik der Heimerziehung. In: Colla, H.; Gabriel, T.; Spencer, M.; Müller-Teusler, S.; Winkler, M. (Hrsg.): *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa.* Neuwied: Luchterhand-Verlag, S. 163ff.
- Woodtli, A. (2002). «Mit vollem Einsatz spielen, als ob ob ob ist.» Anmerkungen zum Begriff der Tragfähigkeit aus pädagogischer Perspektive. Vortrag an der Fortbildungstagung des Fachverbands für Sozial- und Heilpädagogik INTEGRAS.

Der doppelte Rahmen

«Doppelt genäht hält besser.»

Umgangssprachliche Redensart

Das Konzept des «Doppelten Rahmens» geht unter anderem davon aus, dass Lernsituationen inszeniert sind und sein dürfen. Das heisst, wir kommunizieren den Jugendlichen Grenzen, die wir auch als Übungsgegenstand zur Verfügung stellen. Wir rechnen damit, dass die Jugendlichen diese Grenzen suchen, testen, dehnen, in Frage stellen, sabotieren, überschreiten etc.. Weil wir erziehen und entwickeln wollen, sind uns all diese Grenzmanöver willkommen. Diese Grenzen stellen daher den inneren Rahmen dar. Wir definieren nun aber auch einen äusseren Rahmen. Zur Sicherheit des Systems, der Organisation und zugunsten der pädagogischen Transparenz und Kohärenz. Der äussere Rahmen stellt somit die wirklichen Grenzen dar. Er verträgt keine Verletzungen, keine Sabotagen, keine Unsicherheiten. Der doppelte Rahmen schafft Tragfähigkeit in den Köpfen der pädagogischen Mitarbeitenden!

Auch die Idee des «Doppelten Rahmens» geht davon aus, dass der pädagogische Ort ein inszenierter ist (und sein darf). Der «Doppelte Rahmen» ist ein Instrument zur Sicherung von echten Lernfeldern und zur Sicherung der pädagogischen Tragfähigkeit. Gemeint ist das Folgende:

Innerer Rahmen

- stellt generell das gültige, aber auch lebendige Regulativ des pädagogischen Ortes dar
- muss insbesondere denen, die ihn setzen, absolut klar und vertraut sein
- umfasst alle Regelungen und Vorgaben, wie sie den Jugendlichen kommuniziert werden und wie sie im Alltag gültig sind
- etikettiert Regelverstösse aber nicht mit generellen Sanktionen

Äusserer Rahmen

- beschreibt die Grenzen der Tragfähigkeit, allerdings nicht generell wie der innere Rahmen
- muss im Einzelfall definiert werden (d.h. er ist Teil des individuellen Betreuungskonzepts)
- wird den Jugendlichen nicht kommuniziert (d.h. die Jugendlichen wissen nicht, dass es einen äusseren Rahmen gibt!)

Das pädagogische Denken im «Doppelten Rahmen» geht davon aus, dass die Jugendlichen unsere Grenzen testen, in Frage stellen, beanspruchen und übertreten müssen und wollen. Und dass die Arbeit eben dann beginnt. Somit können unsere pädagogischen Grenzen nicht jene des Regulativs sein, sondern müssen fallweise weit darüber hinaus gehen. Dies aber muss hochbewusst geschehen und darf nicht die Grenzen des inneren Rahmens aufweichen und ausdehnen. Somit schützt gerade der bewusst gesetzte äussere Rahmen den inneren.

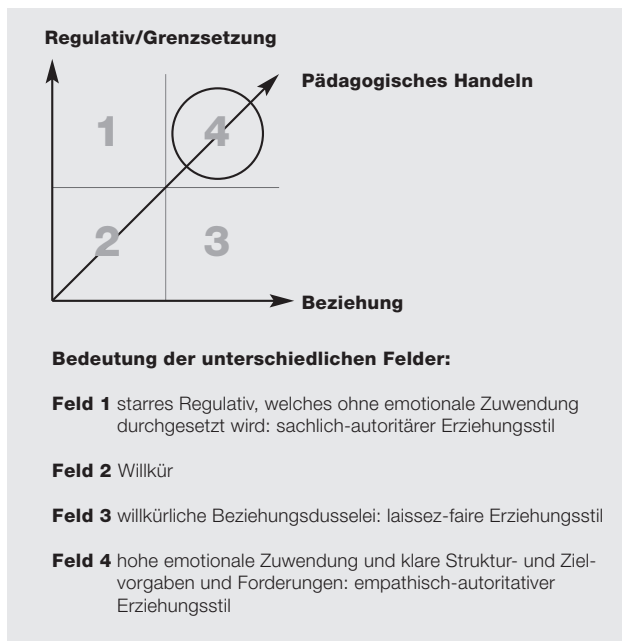
Literaturangabe:

- Theorie Gfellergut intern

Haltungs- und Handlungslinks

In der Erziehung kann man nur so streng sein, wie man gern hat.

- Wir sind uns bewusst, dass Auseinandersetzung Beziehung schafft. Nur wer sich wirklich auf die Jugendlichen einlässt und bereit ist, mit ihnen Konflikte auszutragen, kann eine tragfähige pädagogische Beziehung aufbauen. Nur wer Emotionen schenkt, darf auch Erwartungen und Forderungen stellen.
- Beziehung und Struktur sind keine Gegensätze, sondern sich gegenseitig bedingende Dimensionen des pädagogischen Handelns (siehe Erklärung im untenstehenden Modell).



Zur pädagogischen Kultur gehört: Werte entschieden haben und entschieden vertreten.

- Damit sich eine Kultur etablieren kann, müssen Regeln festgelegt und muss über Werte entschieden werden. Wir haben uns für wenige, aber klare Grundwerte entschieden. Sie werden von allen Mitgliedern der Lebensgemeinschaft vertreten.

Regeln sind Mittel und nicht Zweck.

- Regeln bieten zwar Orientierung, aber Regeln dürfen nie erstarren. Sie müssen stets lebendig bleiben und machen nur dann Sinn, wenn sie individuellen Entwicklungsprozessen förderlich sind.
- Regeln müssen persönlich «aufgebacken» werden. Im Umgang mit Regeln vermitteln alle pädagogischen Mitarbeitenden den Jugendlichen, dass sie die Regel hier und jetzt so wollen und die Regeln persönlich bejahen.

Strafen pro und kontra

Ziel dieser Intervention ist die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitsfragen, mit Sanktionen und ihrer Wirkung.

Vorgehen:

Diskussionen und Konflikte im Zusammenhang mit ausgesprochenen Sanktionen, gehören zur täglichen Herausforderung der sozialpädagogischen Arbeit. Gerechtigkeit ist den Jugendlichen ein grosses Anliegen. Doch oftmals kommt ein sehr individuell geprägter, auf persönlichen Erfahrungen aufbauender Gerechtigkeitssinn zum Vorschein. Die Jugendlichen tun sich oftmals schwer, eine breite Perspektive einzunehmen und bemühen sich wenig um eine möglichst objektive Sicht der Dinge, sondern stellen ihren eigenen Standpunkt ins Zentrum.

Die Jugendlichen werden anhand von (Spiel-)Filmausschnitten an das Thema herangeführt. Mittels eines Fragebogens werden die Jugendlichen aufgefordert, eigene Einschätzungen mitzuteilen und schliesslich anhand realer Bestrafungsverfahren über Sinn und Unsinn von Strafen zu debattieren.

Filmausschnitte aus:

- Sleepers (Einschaltzeit nach 20 Minuten Filmverlauf)
- Strassen der Bronx (Einschaltzeit nach 46 Minuten Film)
- Früher waren wir Krieger (Einschaltzeit nach 13 Minuten)
- Ausnahmezustand (Einschaltzeit nach 81 Minuten Filmverlauf)
- Filmausschnitt Strafen: (Täterbiografie junger Mörder/Täterbiografie Drogenschmugglerin)

Literaturangabe:

- Stapferhaus Lenzburg (2004). Strafen. Ein Buch zur Strafkultur der Gegenwart. Baden: Verlag für Kultur und Geschichte GmbH.
- Gfellergut intern: Beobachtungsstation

Fragebogen zum Thema Strafen

Was ist für mich eine leichte Strafe?

Welche Strafe wünsche ich nicht einmal meinem bösesten Feind?

Aufgrund von welchen Einschätzungen/Gefühlen erhalte ich die Überzeugung, dass die Strafe richtig ist?

Wie geht es mir, wenn ich mich unfair bestraft/behandelt fühle?

Was wäre aus meiner Sicht, unter Einbezug aller Aspekte (die der Jugendlichen, des Opfers, des Umfelds), die richtige Bestrafung für diese Jugendlichen? (Filmausschnitt «Sleepers»)

Ist das Verhalten vom Vater des Jugendlichen aus der Sicht des Jugendlichen eine Bestrafung für ihn? (Filmausschnitt «Strassen der Bronx»)

Ist das Verhalten dieses Mannes verständlich, ist es richtig oder was ist es? (Filmausschnitt «Früher waren wir Krieger»)

Gibt es Situationen auf der Welt, in welchen eine solche Handlung gerechtfertigt wäre? (Filmausschnitt «Ausnahmezustand»)

Was waren die Aussagen des jungen Straftäters zu seiner Geschichte und zu seiner Bestrafung? Waren diese Aussagen glaubwürdig oder gibt es Zweifel? (Filmausschnitt «Strafen»)

Ist die Bestrafung für diese Drogenschmugglerin angemessen? Hätte es andere Lösungen gegeben? Welche Gefühle löste die Geschichte bei mir aus? (Filmausschnitt «Strafen»)

Regeln erkunden

Damit die neu eintretenden Jugendlichen sich im Sozialpädagogischen Zentrum Gfellergut orientieren können, sollen sie die Regeln der Institution möglichst schnell kennen lernen. Mittels der unten gestellten Fragen werden die Jugendlichen aufgefordert, auf geltende Regeln genau zu achten und die gelebte Kultur zu erkunden. Natürlich können diese Fragen jederzeit ergänzt und verändert werden.

Fragebogen zu Regeln und Abläufen im Gfellergut

Welches sind die typischen Abläufe beim Mittagessen im Speisesaal?

Welche Regeln muss eine Raucherin oder ein Raucher im Gfellergut befolgen?

Welche Pflichten habe ich auf der Wohnabteilung vor Arbeitsbeginn am Morgen?

Welche Voraussetzungen muss ich erfüllen, dass ich eine andere Abteilung auf dem Areal besuchen kann?

Welche Gestaltungsfreiheiten habe ich in meinem Zimmer?

Was muss ich in meinem Zimmer alles erledigen, damit mein Zimmerämtli abgenommen werden kann?

Welche Regeln gelten bei der Jugendlichensitzung?

Wann darf ich in den Fitnessraum?

BEO-Eintrittstest

Der BEO-Eintrittstest wurde anlässlich eines Donnerstagsclubs (Suchtpräventionsclub, siehe Suchtpräventionskonzept) zusammen mit den Jugendlichen entwickelt. Die 20 ausgearbeiteten Fragen können als Fragebogen an die Jugendlichen ausgehändigt werden. Denkbar wäre, mit den Jugendlichen zusammen einen neuen, originellen Fragebogen mit kniffligen Fragen zu den Regeln auszuarbeiten.

Lösungen:

Frage 1	Nein
Frage 2	Nein
Frage 3	Ja
Frage 4	Nein
Frage 5	Ja
Frage 6	Nein
Frage 7	Nein
Frage 8	Ja
Frage 9	Nein
Frage 10	Nein
Frage 11	Nein
Frage 12	Nein
Frage 13	Ja
Frage 14	Ja
Frage 15	Ja
Frage 16	Nein
Frage 17	Nein
Frage 18	Nein
Frage 19	Ja
Frage 20	Nein

Beo-Eintritts-Fragebogen

Frage 1 Darf man im Gfellergut nach der Nachtruhe im Zimmer noch einen kleinen Joint rauchen?

Ja Nein

Frage 2 Darf ich nach der Arbeit (während der Schnupperlehre) auf dem Weg ins Gfellergut noch ein Bierchen trinken?

Ja Nein

Frage 3 Ist es rein theoretisch möglich, dass ich kiffe und nicht gegen die Grundregel 2 verstosse und dass sogar der Gesamtleiter des Gfellerguts neben mir steht?

Ja Nein

Frage 4 Darf ich vor dem Arbeiten noch eine Line ziehen, damit ich besser arbeiten kann?

Ja Nein

Frage 5 Kann man aus dem Gfellergut fliegen, wenn man gegen die Grundregel 2 verstösst?

Ja Nein

Frage 6 Darf man am Abend um 22:45 Uhr noch bei einem anderen auf dem Zimmer sein?

Ja Nein

Frage 7 Darf man, um sein Zimmer zu dekorieren, Pflanzen aus dem Wohnraum der BEO ausleihen oder holen?

Ja Nein

Frage 8 Verstosse ich gegen irgendeine Regel, wenn ich auf meinem Zimmer bei offenem Fenster hinauslehe, eine Zigarette rauche und dabei kein bisschen Rauch ins Zimmer kommt?

Ja Nein

Frage 9 Darf ich in meinem Zimmer ein Räucherstäbchen anzünden, wenn ich ein Buddhist bin und es mir meine Mutter befiehlt?

Ja Nein

Frage 10 Hinter der Türe meines Zimmer steht ein kleines Tablarmöbeli und jetzt kann ich die Türe nicht mehr öffnen. Ist das ok?

Ja Nein

Frage 11 Ich habe ein riesengrosses Poster mit Poststrips aufgehängt, das eine fast nackte Frau zeigt, die nur noch einen roten Tanga trägt. Ist das erlaubt?

Ja Nein

Frage 12 Kann man, wenn man einen Riesen-Hunger hat, beim Mittagessen direkt an den Tisch sitzen, sich als erstes Suppe schöpfen und dann gleich zu essen beginnen?

Ja Nein

Frage 13 Darf ich, wenn ich das Fitnessabo habe, wann immer ich Lust habe, den Fitnessraum benutzen? (Natürlich nur in meiner Freizeit)

Ja Nein

Frage 14 Darf ich mein Natel in meinem Zimmer haben?

Ja Nein

Frage 15 Bekomme ich, wenn ich um 7:21 Uhr in den Wohnraum gehe und mich freundlich und nett für die Verspätung entschuldige, trotzdem ein Frühstück oder ein Bönle?

Ja Nein

Frage 16 Wem gehören die Cornflakes aus der BEO-Küche? Dürfen sie mit aufs Zimmer genommen werden?

Ja Nein

Frage 17 Darf ich Besuch empfangen, wenn ich krank bin?

Ja Nein

Frage 18 Darf ich einmal in der Woche, wenn ich Lust habe, Zigaretten kaufen gehen?

Ja Nein

Frage 19 Kann es auch einen K3 auf Verdacht geben?

Ja Nein

Frage 20 Sieht der Gesamtleiter es gerne, wenn man mit der brennenden Zigarette im Mund über den Gfellergutplatz schlendert?

Ja Nein

Fragebogen zum guten Klima

Die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist für das Zusammenleben in der Lebensgemeinschaft und als Wirkungsziel des Heimaufenthalts von zentraler Bedeutung. Mittels des Fragebogens zum guten Klima können die Jugendlichen ihr Sozialverhalten überprüfen.

1. Anstand, Respekt und Akzeptanz

(max. 30 Punkte)

Sieze ich Personen, die ich siezen sollte?

1 2 3 4 5

Verhalte ich mich gegenüber meinen Mitbewohnern und BetreuerInnen respektvoll?

1 2 3 4 5

Kann ich die Meinung der Mitbewohner akzeptieren?

1 2 3 4 5

Befolge ich die Anweisungen des Teams?

1 2 3 4 5

Unterlasse ich es, andere Personen abzuwerten?

1 2 3 4 5

Halte ich die Esskultur des GfellerGuts ein?

1 2 3 4 5

2. Ernst nehmen

(max. 20 Punkte)

Achte ich im Umgang mit meinem Mitbewohnern auf ihre Würde?

1 2 3 4 5

Lasse ich mein Gegenüber ausreden und höre zu?

1 2 3 4 5

Respektiere ich auch Meinungen, die nicht der meinen entsprechen?

1 2 3 4 5

Kann ich meine eigenen Gefühle wahr-/ernstnehmen?

1 2 3 4 5

3. Umgangston

(max. 30 Punkte)

Rede ich in angemessener Lautstärke?

1 2 3 4 5

Kann man mit mir ein konstruktives Gespräch führen?

1 2 3 4 5

Kann ich mich aus den Angelegenheiten anderer raushalten?

1 2 3 4 5

Ist meine Sprache gewaltfrei?

1 2 3 4 5

Sind meine Äusserungen gegenüber meinen Mitmenschen respektvoll?

1 2 3 4 5

Ist meine Sprache auch in kritischen Situationen angemessen?

1 2 3 4 5

4. Atmosphäre

(max. 20 Punkte)

Kann ich auf Witze verzichten, die andere verletzen?

1 2 3 4 5

Trage ich zu einer humorvollen Atmosphäre bei?

1 2 3 4 5

Unterlasse ich es, eine ernsthafte Situation mit blöden Sprüchen zu zerstören?

1 2 3 4 5

Verzichte ich auf diskriminierende Sprüche?

1 2 3 4 5

5. Vertrauen und Ehrlichkeit

(max. 30 Punkte)

Halte ich Abmachungen mit pädagogischen Mitarbeitenden ein?

1 2 3 4 5

Kann ich der Versuchung widerstehen, etwas vorübergehend von anderen zu entwenden?

1 2 3 4 5

Halte ich mich an das Gesetz, andere nicht zu bestehen?

1 2 3 4 5

Verzichte ich auf Ausreden?

1 2 3 4 5

Sage ich die Wahrheit?

1 2 3 4 5

Respektiere ich die Privatsphäre der Mitbewohner?

1 2 3 4 5

6. Zusammenarbeit

(max. 30 Punkte)

Sorge ich mich um die Gruppengemeinschaft?

1 2 3 4 5

Setze ich mich für andere ein?

1 2 3 4 5

Unterstütze ich andere und gebe ihnen Feedbacks?

1 2 3 4 5

Kann ich meine eigene Meinung vertreten?

1 2 3 4 5

Traue ich mich, anderen angemessen zu widersprechen?

1 2 3 4 5

Kann ich meine eigenen Bedürfnisse aufschieben, wenn es die Situation verlangt (Rücksicht auf Gruppe)?

1 2 3 4 5

7. Regeln einhalten

(max 25 Punkte)

Halte ich die Regeln auf dem Areal ein?

1 2 3 4 5

Bin ich pünktlich (vom Ausgang, beim Essen)?

1 2 3 4 5

Erledige ich meine «Ämtli» korrekt?

1 2 3 4 5

Höre ich meine Musik in angemessener Lautstärke?

1 2 3 4 5

Lüfte ich täglich mein Zimmer und mache mein Bett?

1 2 3 4 5

8. Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft

(max. 15 Punkte)

Können andere in der Regel mit meiner Unterstützung und Hilfe rechnen?

1 2 3 4 5

Kann ich zu Gunsten anderer auf etwas verzichten?

1 2 3 4 5

Bin ich im Ausnahmefall bereit, eine Aufgabe eines anderen zu übernehmen?

1 2 3 4 5

1. Anstand, Respekt und Akzeptanz _____
 2. Zusammenhalt _____
 3. Umgangston _____
 4. Vertrauen und Ehrlichkeit _____
 5. Ernst nehmen _____
 6. Regeln einhalten _____
 7. Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft _____
 8. Atmosphäre _____
- Gesamttotal** _____

Auswertung:**40-80 Punkte**

Ich habe Mühe mit meinen Mitmenschen

81-120 Punkte

Ich trage zu einem guten Klima bei

121-160 Punkte

Ich verbreite eine angenehme Atmosphäre

161-205 Punkte

Ich engagiere mich sehr für mein Umfeld

Pädagogische Kommunikation

Vier Ohren Modell

«Über das, was man nicht versteht, lohnt sich das Nachdenken.»

Rainer Malkowski

Niemand, der sich ausführlich mit Kommunikation beschäftigt, wird am wichtigen Kommunikationstheoretiker, Friedmann Schulz von Thun, vorbeikommen. Wer immer über Kommunikation nachdenkt, wird sich daher mit dem Vier Ohren Modell beschäftigen. Dieses Modell liefert wichtige Anhaltspunkte bezüglich Intentionen von Botschaften und dessen Wirkung. Ausserdem widmet es sich den drei entscheidenden Elementen jeglicher Kommunikation, dem Sender, dem Empfänger und der Botschaft.

Auf der Sendestation stellt sich die Frage: Was hat der Sender beabsichtigt zu sagen? Was ist die Intention der Botschaft? Die Intention des Senders kann noch so klar sein, die Botschaft welche beim Empfänger tatsächlich ankommt, korrespondiert selten vollumfänglich mit dieser Intention. Bei keiner Botschaft gibt es somit den Inhalt per se. Es kann auch keine reine Intension oder sogenannte Netto-Botschaften geben. Jede Botschaft enthält versteckte Codierungen oder verheimlichte Anteile, die beim Empfänger nicht ankommen, respektive nicht ankommen sollen. Jeder Empfänger entschlüsselt die Botschaft auf seine Weise. Die Intention des Gesagten können wir nie vollumfänglich ausschöpfen. Wir sagen auch nicht alles, was wir denken und denken nicht immer das, was wir sagen. Wir können daher auch von den Jugendlichen nicht erwarten, dass ihre Aussagen immer mit dem korrespondieren, was sie wirklich wollen. Wir wissen, dass insbesondere ihre Bedürfnisse, Wünsche und Ängste oft sehr versteckt kommuniziert werden.

Auf der Empfangsstation hören wir, was wir hören können, was wir hören wollen. Wir sind gezwungen, zu interpretieren und Vermutungen anzustellen. Wichtig ist, dass der Empfänger stets eine erkundende Haltung einnimmt und den Sender

verstehen will. Er muss an der Botschaft hinter der Botschaft interessiert sein und ständig nach dieser suchen. Oft ist das *was* gesagt wird weniger wichtig als das *was nicht* gesagt wird. Wer gut kommunizieren will, muss Botschaften entschlüsseln können, sie sozusagen aus ihrer Verpackung befreien. Schulz von Thun empfiehlt, zur Entschlüsselung von Botschaften einen Kompass zur Hand zu nehmen, welcher zwei Richtungen ins Auge fasst (vgl. Schulz von Thun, 1999, S. 1).

Die eine Spur sollte den Kontext berücksichtigen, die Situation, in welcher Kommunikation stattfindet, genauer untersuchen. Zu dieser Kontexterkundung gehört die Frage: In welchem Zusammenhang wird eine bestimmte Aussage gemacht? Wir erfragen also den weiteren Systemhintergrund und beobachten genau, was in einer Situation tatsächlich passiert. Welche allgemeinen und situativen Ziele werden damit verfolgt? Der Sinn, die Hintergründe und die Beweggründe müssen thematisiert werden (vgl. Schulz von Thun, 1999, S. 1).

Die zweite Spur fokussiert den kommunizierenden Jugendlichen. Diese Spur ist nach innen gerichtet und fragt danach, wer sich da zu Wort meldet? Welche inneren Gebote und Forderungen werden laut? Wir fragen uns in diesem Zusammenhang ebenfalls, ob die Äusserung des Jugendlichen mit der inneren Befindlichkeit übereinstimmt (vgl. Schulz von Thun, 1999, S. 1)?

Treten in der Kommunikation Unklarheiten oder Missverständnisse auf, müssen diese angesprochen und diskutiert werden. Das heisst, die Reflexion über Gesendetes und Empfangenes ist erwünscht und berechtigt. Um uns im Senden von klaren Botschaften und in der Reflexion von Kommunikation zu üben, orientieren wir uns am Vier Ohren Modell von Schulz von Thun (2006). Das Vier Ohren Modell ist sicherlich dasjenige Konzept, welches in keinem Kommunikationskurs fehlt. Für pädagogisch Tätige, die von Berufs wegen kommunizieren, ist dieses

Konzept nichts Neues. Trotzdem soll es an dieser Stelle kurz erläutert werden, um wichtige Grundsätze in Erinnerung zu rufen. Diese drohen nämlich im Kommunikationsalltag allzu oft vergessen zu gehen.

Das Vier Ohren Modell geht davon aus, dass jede Botschaft jeweils mehrere Aspekte enthält und auf verschiedenen Ebenen eine Aussage macht. Schulz von Thun (2006) nennt vier solcher Ebenen, auf welchen eine Botschaft gesendet, respektive gehört werden kann. Jede Botschaft enthält somit Mitteilungen auf diesen vier Ebenen, und es bleibt dem Empfänger überlassen, auf welcher Ebene, respektive auf welchen Ebenen er die Botschaft hören kann oder will. Häufig wird eine Botschaft vom Empfänger nur auf einer Ebene gehört und möglicherweise wollte der Sender eine ganz andere Ebene ansprechen. Diese Divergenz kann Auslöser von Konflikten sein.

Missverständnisse, Umdeutungen und Interpretationen beginnen also bereits auf der Wortebene. Denn ein bestimmtes Wort hat für den Sender nicht exakt dieselbe Bedeutung wie für den Empfänger. Die Wörter verhalten sich zur Realität wie eine Landkarte zum Gebiet. Sie sind lediglich ein Abbild von Gefühlen, Bedürfnissen, persönlichen Weltmodellen, Überzeugungen etc.. Und die vom Empfänger konstruierten Bilder müssen nicht mit dem übereinstimmen, was der Sender zu senden beabsichtigte. Neben den unterschiedlichen Interpretationen von Sprache, macht eine Vielfalt von Kommunikationskanälen die Sache noch schwieriger. Denn die Sprache ist nur einer von mehreren Kommunikationskanälen. Hinzu kommt das nonverbale Verhalten, Mimik und Gestik oder situative Besonderheiten. Jede Botschaft enthält also Informationen zwischen den Zeilen. Sie wird begleitet von der Körperhaltung, dem Gesichtsausdruck und den Gesten des Senders. Durch diese Vielfalt an möglichen Kommunikationskanälen bestätigt sich immer wieder das Axiom von Watzlawick: Man kann nicht nicht kommunizieren.

Im Folgenden werden die vier Inhaltsaspekte beschrieben, welche in jeder Botschaft enthalten sind, respektive sein können. Der Sender kann demnach mit vier verschiedenen «Schnäbeln» senden und der Empfänger kann auf vier verschiedenen Ohren hören.

1. Sachinhalt

Dieser Aspekt enthält Informationen, im Sinne von Daten und Fakten über Dinge und Vorgänge in der Welt. Er umfasst die Sachinformationen einer Botschaft. «Immer wenn es «um die Sache» geht, steht

dies Seite der Nachricht im Vordergrund (Schulz von Thun, 2006, S. 26)».

Der Sender sollte um eine klare und verständliche Vermittlung des Sachinhalts bemüht sein. Hört der Empfänger mit dem Sach-Ohr, achtet er auf Daten, Fakten und Sachverhalte.

2. Selbstoffenbarung

Damit ist jener Aspekt der Botschaft gemeint, der etwas über die Persönlichkeit und über die aktuelle Befindlichkeit des Senders aussagt. Dies kann eine bewusste Selbstdarstellung, Selbstöffnung oder Selbstpreisgabe sein.

Hat der Empfänger das Selbstoffenbarungs-Ohr geöffnet, hört er Folgendes: Was sagt mir die Botschaft über den Anderen? Was ist das für ein Mensch, der da spricht? (vgl. Schulz von Thun, 2006, S. 26f).

3. Beziehungshinweis

Jede Botschaft enthält weiter einen Beziehungshinweis. Der Sender gibt zu verstehen, wie er zum Empfänger steht. Wie ist die Beziehung zu ihm? Wie verhält er sich zu ihm?

Der Empfänger stellt sich die Frage, wie fühle ich mich behandelt durch die Art, in der der andere mit mir spricht? Was hält der andere von mir und wie steht er zu mir? (vgl. Schulz von Thun, 2006, S. 27ff).

4. Appell

Der Appell beschreibt den Aufforderungscharakter der Botschaft und die Absicht, die sich hinter der Botschaft versteckt. In welcher Richtung will der Sender Einfluss nehmen? Es geht um Wünsche, Appelle, Ratschläge, Handlungsanweisungen und beabsichtigte Effekte einer Botschaft.

Das Appell-Ohr ist folglich besonders empfangsbereit für die Frage, was soll ich jetzt machen, denken oder fühlen? (vgl. Schulz von Thun, 2006, S. 29f).

Literaturangaben:

- Schulz v. Thun, F. (2006⁴³). Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Schulz von Thun, F. (1999). Wie kommunizieren wir «richtig»? In: Denken und Glauben, Nr. 99, März/April, S. 1-4.
- Woodtli, A. (2003). Das Abenteuer der Intentionalität. Sprache und Kommunikation aus Sicht eines Jugendheimleiters. Rede anlässlich der Jahrestagung der schweizerischen Vereinigung für Jugendstrafrechtspflege.

Lösungsfokussierte und zielorientierte Gesprächskultur

«Verbringe die Zeit nicht mit der Suche nach einem Hindernis – vielleicht ist keins da.»

Franz Kafka

Um Entwicklungsprozesse voranzutreiben oder zu lenken, müssen wir stets ein Ziel vor Augen haben. Wohin wollen wir? Es bedarf einer lösungs- und zielorientierten Gesprächskultur. Oft geschieht es, dass sich Jugendliche bei der Darstellung ihrer persönlichen Situation in einen Problem-Talk verstricken, sich selbst als Opfer darstellen, sich gegenüber möglichen Veränderungen pessimistisch äussern und möglicherweise auf Mitleid oder Hilfe des Gegenübers hoffen. All das bringt sie jedoch nicht weiter. Entwickeln können sie sich, wenn sie sich an eigenen Zielen und Lösungen orientieren.

Der lösungsorientierte Ansatz setzt, im Vergleich zum zielorientierten Vorgehen, im Hier und Jetzt, in der aktuellen Situation an. Das zielorientierte Vorgehen hingegen fokussiert von Anfang an einen Zustand, der ferner in der Zukunft liegt. Den beiden Ansätzen ist jedoch eines gemeinsam, sie orientieren sich am Positiven und an der Zukunft. Sie verhindern eine Defizitorientierung und lassen den Blick in die Vergangenheit nur bedingt zu.

Im Folgenden werden zuerst die wichtigsten Leitsätze des lösungsorientierten Ansatzes vorgestellt und anschliessend werden zur zielorientierten Gesprächsführung zwei Grundsätze erläutert. Mehr zur zielorientierten Arbeitsweise findet man im Gross-thema Identität. Die lösungsorientierte Gesprächskultur geht auf Steve de Shazer und Insoo Kim Berg zurück. Die beiden haben die lösungsorientierte Kurzzeittherapie in Milwaukee entwickelt. Die lösungsorientierte Kurzzeittherapie und die lösungsorientierte Gesprächsführung orientieren sich an den Ressourcen der Jugendlichen und an ihren als unproblematisch erlebten Erfahrungen. Für eine lösungsorientierte Gesprächsführung gilt es die folgenden Leitsätze zu berücksichtigen (vgl. Baeschlin; Baeschlin, 2002, S. 22).

Leitsätze

Am Positiven orientiert...

Wir interessieren uns für das, was der Jugendliche gut und gern macht. Wir fokussieren die Fähigkeiten und Kompetenzen. Der Schwerpunkt wird nicht auf das Bearbeiten von Defiziten gelegt, sondern auf die Suche nach Lösungswegen. Denn es ist einfacher und erfolgsversprechender, an Lösungen zu arbeiten (vgl. Wehrli, 1994, S. 20).

Ausnahmen deuten auf Lösungen hin.

Nichts ist immer gleich...

Wenn wir lösungsorientiert denken und handeln, interessieren wir uns für jene Momente im Leben, in welchen ein bestimmtes zu bearbeitendes Problem nicht auftritt. Wir interessieren uns für das, was funktioniert und fordern die Jugendlichen daher auf, mehr von dem zu machen, was bereits funktioniert. Sie sollen Antworten auf die Frage suchen, mit welchen Problemlösestrategien sie bereits Erfolg gehabt haben? Ausnahmen und vorhandene Lösungsansätze müssen transparent gemacht werden, denn sie signalisieren Veränderungs- und Entwicklungspotential (vgl. Baeschlin et al., 1997, S. 8).

Kleinste Veränderungen sind fruchtbare Anfänge...

Dies ist eine weitere Grundannahme des lösungs-fokussierten Ansatzes. Veränderungen sind unumgänglich und sie ereignen sich fortwährend. Sie sind der Schlüssel zu Problemlösungen, auch wenn sie klein und unscheinbar sind. Es gilt, diese positiven Momente zu vermehren.

Es genügt, an einem kleinen Rädchen zu drehen, um das ganze System in Bewegung zu bringen, davon ist man nicht nur in der Systemtheorie überzeugt, dies entspricht auch der Grundhaltung des lösungs-fokussierten Ansatzes (vgl. Wehrli, 1994, S. 22).

Alle Menschen haben Ressourcen...

Das Gespräch manifestiert sich nicht als Problem-Talk, sondern ist ressourcenorientiert. Wir fordern den Jugendlichen auf, bereits vorhandene, erfolgreiche Verhaltensmuster zu wiederholen. Wichtig ist auch, dass der Jugendliche für positives Verhalten gelobt und ermuntert wird, seine Ziele weiterhin zu verfolgen (vgl. Baeschlin et al., 1997, S. 8).

Der Jugendliche ist Experte...

Der lösungsfokussierte Ansatz orientiert sich an einem ganz bestimmten Menschenbild. Jeder wird als Experte für sein Leben angesehen, er selbst hat Ideen für die Lösung seiner Probleme. Er ist lernfähig, hat Ressourcen und Ziele. Unsere Aufgabe als pädagogisch Tätige ist es, Aussagen und Schlüsselwörter der Jugendlichen zu hören und aufzunehmen (vgl. Baeschlin et al., 1997, S. 8).

Die 50 % Regel wird eingehalten und ist stets präsent...

Oftmals wenn wir über die Jugendlichen reden, stehen die Probleme im Zentrum und wird ein Klagelied darüber angestimmt, was dieser oder jene wieder angestellt habe. Diese Art von Gesprächen, respektive diese Klagelieder sind in keiner Weise nützlich, weder für die Jugendlichen noch für uns. Die 50% Regel verlangt nun, dass man sich bei jedem Gespräch bemüht, mindestens die Hälfte der Zeit über positive Veränderungen zu berichten (vgl. Baeschlin et al., 1995, S. 192).

Die Dinge sind so, wie wir sie sehen...

Persönliche Erfahrungshintergründe führen dazu, dass wir Dinge unterschiedlich wahrnehmen und interpretieren – eine eigene Meinung dazu entwickeln. Eine Tatsache, die logisch erscheint. Sie stellt jedoch im pädagogischen Alltag immer wieder eine Falle dar. Eine wichtige Voraussetzung ist daher, die Fähigkeit des «Nichtwissens» zu entwickeln. Das heisst, die eigenen Vorstellungen, Meinungen und Wertungen müssen wir zum Schweigen bringen und jene des Jugendlichen gilt es unvoreingenommen zu erforschen. Man muss sich im Zuhören üben und sich den eigenen Kommentar, auch wenn er nur als innerer Dialog geführt wird, sparen (siehe Grossthema pädagogische Kommunikation: Gewaltfreie Kommunikation) (vgl. Baeschlin et al., 1997, S. 5).

Zur Strukturierung des Gesprächs gemäss lösungsfokussiertem Ansatz gibt es bestimmte Modell-Fragen. Diese fassen mögliche Lösungen ins Auge und werden im Folgenden kurz erläutert.

Modell-Fragen des lösungsfokussierten Ansatzes**Die Zielfragen:**

- Was muss in diesem Gespräch geschehen, damit du am Ende des Gesprächs das Gefühl hast, es habe sich gelohnt?
- Woran merkst du, dass es sich gelohnt hat? (vgl. Baeschlin et al., 1997, S. 9).

Die Skalierungsfragen:

- Auf einer Skala von 1-10 bedeutet 10, dass du das Problem vollständig gelöst hast und 1 steht für den Moment als das Problem am grössten war. Wo stehst du auf dieser Skala im Moment? Wie kommst du auf die nächst höhere Stufe?
- Angenommen deine Situation würde sich noch verschlechtern und dein Problem noch grösser werden. Wie würde das Horrorszenario aussehen? Was muss passieren, damit das Horrorszenario nicht eintritt?

Durch die Frage nach dem «worst case» entsteht ein Bewusstsein für das Entwicklungspotential von Situationen. Mit der Erkenntnis, dass es noch schlimmer werden könnte, geht die Erkenntnis einher, dass Situationen veränderbar sind. Jede Situation kann sich in verschiedene Richtungen entwickeln (siehe Grossthema Konfliktmanagement: Skalierungsfragen) (vgl. Baeschlin et al., 1997, S. 12).

Die Fragen nach Ausnahmen:

- Gibt es Momente, in denen das Wunder bereits ein bisschen stattfindet?
- Wann war das Problem etwas weniger belastend?
- Gibt es Momente in deinem Leben, in denen das Problem weniger stark auftritt?
- Welche Erklärung hast du dafür, dass das Problem genau dann nicht auftritt?
- Was machst du anders, wenn das Problem nicht auftritt?
- Was hast du schon erreicht? (vgl. Baeschlin et al., 1997, S. 11).

Bewältigungsfrage:

- Ich sehe, dass du in einer sehr schwierigen Situation bist. Ich frage mich, wie du dich überhaupt durchschlägst. Wie schaffst du das?

Mit dieser Frage kann man jemandem helfen, seine eigenen Ressourcen zu entdecken (vgl. Baeschlin et al., 1997, S. 9).

Die Zirkulärfrage:

- Was würde deine Mutter (oder andere relevante Personen) sagen, wie du auf eine höhere Stufe kommst?
- Woran würde deine beste Freundin merken, dass du auf der Skala eine Stufe höher gekommen bist?
- Woran würde man merken, dass das Wunder geschehen ist?

Die Zirkulärfrage empfiehlt sich insbesondere dann, wenn der Jugendliche wenig geübt ist, über sich selbst zu reden und zu reflektieren (siehe Grossthema Konfliktmanagement: Skalierungsfragen) (vgl. Baeschlin et al., 1997, S. 12).

Die Wunderfrage:

- Angenommen es würde eines Nachts, während du schläfst, ein Wunder geschehen. Wenn du aufwachst, wäre das Problem, das dich heute beschäftigt, gelöst. Woran würdest du am nächsten Morgen erkennen, dass das Problem verschwunden ist?

Durch die Wunderfrage entsteht eine Vision, wie das Leben ohne das Problem aussehen würde. Es entsteht eine Ziel- und Zukunftsvorstellung. Die Wunderfrage ist wohl die typischste Frage des lösungsfo-kussierten Ansatzes, trotzdem soll sie mit Vorsicht genossen werden, da sie sehr absolut ist. Die Frage sollte immer in einem passenden und ausgewählten Moment des Gesprächsverlaufs gestellt werden. Denn der Umgang mit dieser Frage setzt ein hohes Mass an Reflexionsfähigkeit seitens des Jugendlichen voraus. Ist diese Fähigkeit nicht ausreichend vorhanden, droht diese Frage in eine unrealistische Schwärmerei zu münden (vgl. Baeschlin et al., 1997, S. 12).

Der Unterbruch:

Zum Gesprächsverlauf gehört der Unterbruch als zentrales Element. Das Gespräch wird dann unterbrochen, wenn alle momentan vorstellbaren Lösungsvorschläge präsentiert wurden und keine neuen mehr gemacht werden. Der Jugendliche wird gebeten, den Sitzungsraum zu verlassen, während die Anwesenden den vielversprechendsten Lösungsvorschlag eruieren. Für den Jugendlichen wird ausserdem ein positives Feedback erarbeitet. Es soll zum Ausdruck kommen, dass das Leben - so wie es von ihm beschrieben wurde - grundsätzlich als seine Wirklichkeit akzeptiert wird.

Hat man sich für einen Lösungsvorschlag entschieden, wird der Jugendliche wieder in den Sit-

zungsraum geholt. Der Jugendliche erhält zuerst ein Feedback im Sinne eines Kompliments. Durch das Hinweisen auf bereits Geleistetes und das Aufzeigen von potentiellen Möglichkeiten entsteht eine Ja-Haltung dem Jugendlichen gegenüber. Das Kompliment soll Eigenschaften hervorheben, die dem Jugendlichen wichtig sind und ihm auf dem Weg zum Ziel förderlich sein können. Danach wird dem Jugendlichen die Lösungs-Entscheidung präsentiert und diese mit einer Aufgabe verknüpft. Ziel der Aufgabe ist es, dem Jugendlichen in den kommenden Tagen eine Möglichkeit zu geben, Erfolg zu haben (vgl. Beaschlin; Beaschlin, 2002, S. 27 / Baeschlin et al., 1997, S. 12).

Zielorientierte Gesprächsführung

Die Arbeit mit Zielen bedeutet, dass wir die Jugendlichen auffordern, sich als erstes Gedanken über einen Endzustand zu machen (in Analogie zur Wunderfrage) und diesen als Ziel zu formulieren. Ziele werden positiv als Annäherungsziele formuliert, das heisst, sie müssen einen erwünschten Endzustand beschreiben. Vermeidungsziele sind oft naheliegender. Sie fokussieren die zu eliminierenden Themen. Es hat sich jedoch gezeigt, dass Vermeidungsziele wirkungsloser sind. Ergebnisse auf der zielpsychologischen Forschung belegen, dass Menschen mit Annäherungszielen eine deutlich höhere Erfolgswahrscheinlichkeit in der Umsetzung ihrer Ziele haben als Menschen mit Vermeidungszielen (vgl. Storch; Riedener, 2005, S. 95).

Bei der Formulierung der Ziele ist weiter darauf zu achten, dass keine Negationen vorkommen. Der zu verändernde Zustand wird in der Zielformulierung nicht nochmals aufgegriffen.

Der Jugendliche muss über Möglichkeiten verfügen, sein Leben hinsichtlich des Ziels aktiv zu gestalten. Es muss Kontrollerleben möglich werden. Ziele müssen also so formuliert werden, dass deren Umsetzung eigenständig kontrollierbar ist (vgl. Storch; Riedener, 2005, S. 95). Es braucht Indikatoren zur Erkennung der Zielorientierung. Indikatoren also, die das Ziel messbar machen und verdeutlichen, dass wir uns auf dem Weg zum Ziel befinden. Das Ziel muss ausserdem eigenständig erreichbar sein und muss daher realistisch formuliert werden.

Das Ziel muss zum Jugendlichen passen, es muss Werte beinhalten, die ihn beflügeln. Das Ziel muss attraktiv sein.

Ziele müssen so formuliert werden, dass der Jugendliche einen gangbaren Weg vor Augen hat. Einen Weg, der ihm dem Ziel näher bringt. Er muss wissen, welchen Schritt er als ersten tätigen muss.

Ausserdem besteht eine Vorstellung darüber, bis wann das Ziel, respektive ein erstes Zwischenziel erreicht ist. Das Ziel muss terminiert sein. Wenn kein Termin der Zielerreichung besteht, ist das Ziel lediglich als Wunsch zu verstehen.

Literaturangaben:

- Baeschlin, K.; Baeschlin, M. (2002). Lösungsorientiertes Coaching von Kinder- und Jugendheimen im Rahmen von Fil rouge. Fachzeitschrift SuchtMagazin, 4, S. 22-27.
- Baeschlin, K.; Baeschlin, M.; Wehrli, M. (1997). Über den Generationengraben springen. Für eine neue Gesprächskultur mit Jugendlichen, Kommunikation, Nr. 77, S. 4-16.
- Baeschlin, K.; Baeschlin, M.; Wehrli, M. (1995). Der lösungsorientierte Ansatz als Handlungsmodell für den pädagogischen Alltag eines Schulheims, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 64, 2, S. 182-193.
- Storch, M.; Riedener, A. (2005). Ich packs! Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Züricher Ressourcen Modell. Bern: Verlag Hans Huber.
- Wehrli, M. (1994). Die Anwendung des lösungsorientierten Handlungsmodells am Beispiel der Werkerschule Grundhof, Winterthur. Diplomarbeit am Heilpädagogischen Institut Fribourg.

Gewaltfreie Kommunikation

«Hört man die Worte, ohne die Gedanken zu erfassen, so kann man gerade so gut die entgegengesetzten Worte hören, und es kommt auf dasselbe heraus.»

Lü Bu We

Wollen wir gewaltfrei kommunizieren, dürfen wir einige wichtigen Grundsätze nicht aus dem Auge verlieren. Wir hören richtig zu und wir lernen genau zu beobachten, wir nehmen die Perspektive des Jugendlichen wahr, respektieren sie und gehen darauf ein. Wir achten darauf, dass wir Botschaften nicht interpretieren und bewerten und nicht versuchen, anderen unsere eigene Perspektive aufzuzwingen. Wir hören zu und stellen Fragen.

Zuhören können, ohne zu bewerten, setzt voraus, dass wir dem Gegenüber mit Empathie begegnen. Das heisst, wir zeigen uns respektvoll gegenüber den Erfahrungen anderer Menschen und bemühen uns darum, sie zu verstehen. Wir sind oft versucht, anstelle des empathischen Zugangs unseren eigenen Standpunkt ins Zentrum zu stellen, ihn darzulegen und Ratschläge zu erteilen (vgl. Rosenberg, 2001, S. 115). Damit uns empathisches Verstehen gelingt, müssen wir um ein vorurteilsfreies Zuhören bemüht sein. Wir dürfen nicht durch unseren eigenen Ärger und unsere negativen Gefühle blockiert sein. Damit unsere Bedürfnisse und Gefühle tatsächlich nicht ins Spiel kommen, müssen wir sie ganz genau kennen. Nur dann können wir wissen, wann sie uns an einer objektiven Sichtweise hindern. Wir müssen stets darum bemüht sein, nicht andere für unsere Empfindungen verantwortlich zu machen (vgl. Rosenberg, 2001, S.63ff). Zuhören gelingt am besten, wenn wir den Kopf leer haben. Wir treten dem Jugendlichen in einer nicht wissenden Haltung gegenüber und stellen Fragen aus Interesse und dem Ziel, die Situation zu klären. Wir vermeiden es, Ratschläge zu erteilen oder voreilig Lösungen zu präsentieren. Sätze wie, «versuch's doch mal so....», sind verboten.

Zuhören bedeutet jedoch nicht, dass wir die Strukturierung des Gesprächs aus der Hand geben. Wir denken uns in die Gefühlswelt des Jugendlichen ein, lassen uns jedoch nicht in einen Problemtalk hineinziehen, sondern interagieren lösungs- und zielorientiert. Wir hören zu, weisen den Jugendlichen jedoch sanft darauf hin, dass er selbst aktiv werden muss, um die aktuelle Situation zu verändern. Wir zeigen Bereitschaft, ihn dabei zu unterstützen und gemeinsam nach Lösungen und Zielen zu suchen (siehe Kapitel lösungsfokussierte und zielorientierte Gesprächskultur).

Zuhören verlangt aber auch, dass man unangenehme und stille Momente auszuhalten vermag. Wenn ein Jugendlicher beispielsweise nichts erzählt oder nur Negatives berichtet, dann warten wir zu. Wir achten darauf, dass der Jugendliche die aktive Rolle behält. Er muss arbeiten, nachdenken und rotieren, sich im Handlungs-, respektive Erklärungsnotstand befinden. Wir hüten uns davor, zu drohen und zu ermahnen oder ihm unsere Lösungsideen aufzuzwingen.

Wir vermeiden ebenfalls, Jugendliche zu etikettieren und zur Bestätigung unserer Vorannahmen zu missbrauchen. Solche Vorannahmen können zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung führen (vgl. Forgas, 1995, S. 69). Formulierungen wie, «das ist wieder typisch...», «immer macht er das so...», sind tabu. Solche Zuschreibungen verhindern einen unvoreingenommenen Blick und führen zu Generalisierungen. Wir geben dem Jugendlichen immer wieder eine Chance, sich von einer anderen Seite zu zeigen, wir trauen ihm in jedem Moment zu, dass er sich entwickeln kann. Dies gelingt nur dann, wenn wir vergangene negative Ereignisse nach deren Aufarbeitung abhaken und sie dem Jugendlichen nicht ständig vorhalten. Es gelingt, wenn wir immer wieder unvoreingenommen auf das Gegenüber zugehen und uneingeschränkt an Entwicklung glauben.

Leitsätze:

- Wir halten Beobachtungen und Bewertungen bewusst auseinander (vgl. Rosenberg, 2001, S. 21/39).
- Wir kennen unsere eigenen Gefühle und Bedürfnisse und haben einen Wortschatz entwickelt, um diese klar und deutlich zu beschreiben (vgl. Rosenberg, 2001, S. 51ff).
- Wir begegnen dem Gegenüber mit Empathie und versuchen nicht, sein Verhalten zu verändern, sondern seine Bedürfnisse und Wünsche zu verstehen (vgl. Rosenberg, 2001, S. 101ff).

Literaturangaben:

- Forgas, J.P. (1995³). Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: Beltz Verlag.
- Holler, I. (2003). Trainingsbuch: Gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rosenberg, M.B. (2001). Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten. Paderborn: Junfermann Verlag.

Vier-Felder-Moderation

«Der Strom der Meinungen muss eine gewisse Breite haben, innerhalb der sich die Diskussion frei bewegt.»
Joseph von Görres

Wenn wir als Moderator ein Gespräch leiten, haben wir stets ein Gesprächsablaufschema im Kopf präsent. Die Vier-Felder-Moderation ist als Strukturierungshilfe gedacht und ermöglicht, während des Gesprächsverlaufs die Orientierung und den Überblick zu bewahren. Es erlaubt ausserdem die Konzentration auf das Wesentliche und verhindert unnötige Ausschweifungen während des Gesprächs.

Die vier Felder sehen wie folgt aus:



Wahrnehmung

Aktuelle Situation: Eigene und fremde Wahrnehmung

Im Feld der Wahrnehmung bewegen wir uns meistens am Anfang des Gesprächs. In dieser Phase geht es darum, von allen Anwesenden zu erfahren, wie die aktuelle Situation und die zu bearbeitenden Probleme aussehen. Relevante Sitzungsthemen werden bekannt.

Im Feld der Wahrnehmung befinden wir uns, wenn die einzelnen Gesprächsteilnehmenden aus ihrer Perspektive die Situation schildern und «ihre» Themen ansprechen.

Gedanken / Motivation / Philosophie

Themen formulieren / Begriffe bilden

Im Feld der Gedanken, der Motive und der Philosophie sind wir dann angelangt, wenn es darum geht, das Erzählte zusammen zu fassen. In dieser Phase befinden wir uns in der Regel im Anschluss an die Wahrnehmungsphase. Der Moderator fordert in dieser Phase die Gesprächsteilnehmenden auf, die angesprochenen Themen in Stichworte zusammen zu fassen. Diese Stichworte bilden die Traktandenliste der Sitzung.

Visionen / Ziele

Zielvereinbarungen

Im Feld der Visionen und Ziele sind wir dann angelangt, wenn bezüglich der zu behandelnden Themen – genauer, zu den Stichworten - Ziele formuliert werden. Es geht in dieser Phase darum, den Zielzustand darzustellen (siehe Lösungsfokussierte und zielorientierte Gesprächskultur / Grossthema Identität: Zielentwicklung nach der Methode des Zürcher Ressourcen Modells).

Schritte / Methoden

Mittel und Methoden wählen

Aufgrund der Zielvereinbarungen werden hilfreiche Methoden zur Zielerreichung erarbeitet. Es werden Kontrollsysteme zur Überprüfung des Lösungsprozesses eingerichtet.

Das Gespräch muss nicht zwingend linear verlaufen. Es ist durchaus denkbar, dass das Gespräch einen zirkulären Verlauf nimmt und wir zwischen den einzelnen Feldern hin und her hüpfen. Wenn beispielsweise im Verlauf der Zielentwicklung klar wird, dass es eigentlich noch ganz andere Ziele zu verfolgen gäbe, muss ins Feld der Gedanken zurückgekehrt werden. Nötigenfalls müssen die gebildeten Begriffe um weitere ergänzt werden oder die Liste der Begriffe muss überarbeitet und verändert werden. Der

Moderator sollte den Gesprächsteilnehmenden jeweils deutlich machen, in welchem der vier Felder man sich gerade befindet. Ausserdem muss der Moderator darum bemüht sein, alle Gesprächsteilnehmenden von einem Feld ins andere zu führen, respektive mitzunehmen.

Literaturangabe:

- Unterlagen Supervisionsausbildung am ZAK in Basel.
- Theorie Gfellergut intern

Gesprächsstrukturierung: Formalisieren – Informalisieren

«Die wahre Kunst der Kommunikation liegt darin, nicht nur das Richtige am richtigen Ort zur richtigen Zeit zu sagen, sondern das Falsche im verlockenden Augenblick ungesagt zu lassen.»

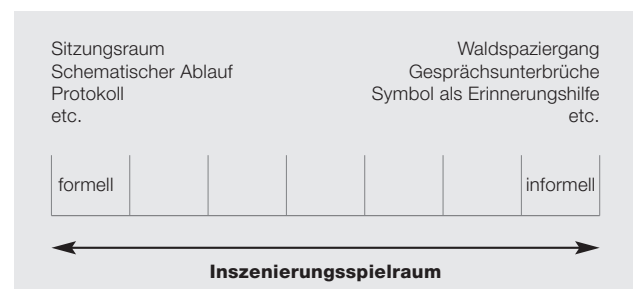
Dorothy Nevel

Kommunikation findet immer und überall statt. Sie ist das eigentliche Werkzeug der pädagogisch Tätigen. In diesem Kapitel widmen wir uns den Kommunikationssettings und ihrer Gestaltung und Strukturierung. Neben einem breiten Repertoire an Kommunikationsstrategien braucht es die Fähigkeit, jeweils ein geeignetes Setting für Gespräche auszuwählen. Wir entscheiden, ob wir ein Gespräch im Büro, am runden Tisch, im Jugendlichenzimmer, auf dem Korridor oder in einem neutralen Raum führen wollen. Wir entscheiden ebenfalls, ob wir eine offizielle Begrüssung machen oder dem Jugendlichen leger auf die Schulter klopfen. Wir wählen Strategie und Setting unter Berücksichtigung unserer eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen aus. Aber eines bleibt sich immer gleich, wann immer wir kommunizieren und was immer wir zu sagen haben, wir müssen Kommunikation zum Ereignis machen. Wir halten sie lebendig.

Natürlich sind unsere Gestaltungsfreiheiten je nach Situation unterschiedlich gross, denn die Gesprächssettings unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Vorstrukturierung, ihrer Planbarkeit und dem Grad ihrer Formalisierung. Im sozialpädagogischen Alltag kennen wir viele strukturierte Gesprächssettings mit klarem Termin, einer Agenda, einem Protokoll etc.. Gleichzeitig gibt es unzählige Gesprächssettings, die von uns strukturiert werden müssen. So überlegen wir uns beispielsweise, wann und wie wir den Jugendlichen eine bestimmte Mitteilung machen wollen. Wir entscheiden uns beispielsweise bewusst dafür, ihn nicht «en passant» zu informieren, sondern ihn für eine Mitteilung ins Büro zu bitten. Wir wählen für Feedbacks, Organisatorisches oder

Nachfragen ein geeignetes Setting aus. Ein schwieriger Balanceakt besteht darin, trotz der Inszenierung und Regieführung, die eigene Authentizität nicht aus dem Auge zu verlieren. So müssen wir uns immer wieder bewusst werden, dass auch der Verzicht auf eine Situationsinszenierung oder eine spontane Reaktion auf ein Ereignis ein bewusster Entscheid ist. Ein Entscheid zur Nicht-Inszenierung sozusagen!

Wir setzen uns ausserdem zum Ziel, dass Kommunikation immer Wirkung haben muss. Etwas pointiert formuliert, Gespräche, die nichts verändern, sind sinnlose Gespräche. Egal wie strukturiert ein Gespräch sein mag, niemals entbindet es uns von der Aufgabe, im Moment präsent und flexibel zu sein. Auch hochstrukturierte Sitzungen sollen nicht an Lebendigkeit und Innovationskraft einbüßen. Um dieser Forderung gerecht werden zu können, machen wir uns immer wieder klar, dass in jedem Gesprächssetting Gestaltungsfreiheiten bestehen. Wir entscheiden situativ, inwiefern wir informelle oder formelle Aspekte mehr oder weniger markieren. Entscheidend ist, dass wir die Inszenierung nicht aus der Hand geben.



Checkliste zur Strukturierung von Gesprächen

Unser Inszenierungsspielraum bezieht sich noch auf andere Punkte, die es zu strukturieren und festzulegen gilt. Bevor wir jedoch diese Punkte definieren, müssen wir uns die Zielfrage stellen (siehe Gross-thema Identität: Zielentwicklung-Zielformulierung). Was wollen wir erreichen? Die Zieldefinition ist

wegweisend für alle weiteren Entscheidungen. Zur weiteren Strukturierung des Gesprächs gehen wir folgende Checkliste durch:

Ort

Welcher Ort eignet sich für welchen Gesprächsinhalt? Für sehr schwierige Gespräche kann es sinnvoll sein, diese im Freien abzuhalten oder zumindest einen Fluchtweg offen zu halten (z.B. Weg zur Türe immer frei halten).

Sitzungsaufbau

Sitzungen haben einen klaren Aufbau. Es gibt eine Einleitung, einen Gesprächsteil und einen Schluss. Wichtig ist, dass sowohl der Anfangs- als auch der Schlusspunkt von der Gesprächsleitung klar und deutlich gesetzt wird. Inwiefern während des Gesprächs formalisiert, respektive informalisiert wird, bleibt der Gesprächsleitung überlassen.

Sitzungstermin

Wir entscheiden, ob wir dem Jugendlichen auf sein spontanes Begehren hin sofort Zeit und Raum für seine Anliegen schenken oder ob wir mit ihm einen Gesprächstermin vereinbaren. Oft empfiehlt es sich, die Sorgen des Jugendlichen nicht gleich auf sein Begehren hin abzuhören, sondern einen Sitzungstermin zu vereinbaren. Einerseits dient dieses Vorgehen der Klärung der Positionen: Der Erwachsene und nicht der Jugendliche bestimmt. Man ermöglicht dem Jugendlichen andererseits, dass er bis zum vereinbarten Termin zum aktuellen Thema die nötige Distanz gewinnt, um sachlich darüber diskutieren zu können. Natürlich kann es situativ auch angebracht sein, dem Jugendlichen sogleich zuzuhören und ihm damit zu signalisieren, dass er wichtig ist und Platz einnehmen darf, dass wir hier und jetzt für ihn da sind.

Teilnehmende

Wir wählen die Teilnehmenden für jede Sitzung bewusst aus. Wir stellen uns die Frage, wer an der Sitzung einen entscheidenden Beitrag leisten kann? So kann es beispielsweise sinnvoll sein, auch Personen aus anderen Bezugssystemen (z.B. aus dem Freundeskreis oder der Familie) gemeinsam an einen Tisch zu rufen. Diese Personen bilden insbesondere in schwierigen Situationen einen emotionalen Ankerpunkt. Wenn wir uns entscheiden, relevante Bezugspersonen des Jugendlichen einzuladen, fordern wir den Jugendlichen auf, diese Personen selbst auszuwählen.

Bedingungen

Äussere Wirklichkeit: Welche äusseren Umstände beeinflussen das Gespräch? Innere Wirklichkeit: Was habe ich für einen Menschen vor mir? Wir sollten uns immer schon im Voraus darüber Gedanken machen, welche Botschaft den Jugendlichen wie treffen könnte (siehe Vier Ohren Modell).

Sitzordnung

Vor jeder Sitzung machen wir uns Gedanken über die Sitzanordnung. Die Gesprächsleitung bestimmt jeweils die Sitzordnung. Für ein ernsthaftes Gespräch ist es nicht sinnvoll, sich neben den Jugendlichen zu setzen, da dies den Eindruck von Intimität und Kumpelhaftigkeit vermittelt. Diese Gesprächsformation eignet sich jedoch für informelle und lockere Gespräche. Wenn wir dem Jugendlichen bei offiziellen Gesprächen gegenüber sitzen, hat dies den Vorteil, dass wir auch nonverbale Signale sowie Reaktionen des Gegenübers besser wahrnehmen können.

Auftreten

Wir sind uns bewusst, dass wir aufgrund unserer äusseren Erscheinung einen bestimmten Eindruck machen, respektive machen wollen. Dementsprechend wählen wir unsere Kleidung, nehmen eine bestimmte Körperhaltung ein etc..

Rollenverteilung

Sowohl die Gesprächsleitung als auch die anwesenden Personen müssen sich ihrer Rolle bewusst sein. Jugendliche versuchen oft, das Gespräch zu dominieren und Rollen zu vertauschen. Die Gesprächsleitung muss darauf bedacht sein, diese Umkehrung zu verhindern. Strategien, um eine Bedrohung der Rollenmacht zu vermeiden oder zu unterbinden, sind beispielsweise, das Gespräch seitens der Gesprächsleitung zu unterbrechen oder zu vertagen. Entscheidend ist, dass die Gesprächsleitung während des ganzen Gesprächs definiert, welche Themen wann und in welcher Form besprochen werden.

Literaturangaben:

- Theorie Gfellergut intern
- Woodtli, A. (2003). Das Abenteuer der Intentionalität. Sprache und Kommunikation aus Sicht eines Jugendheimleiters. Rede anlässlich der Jahrestagung der schweizerischen Vereinigung für Jugendstrafrechtspflege.

Feedback

«Ich weiss nicht, was ich gesagt habe, bevor ich die Antwort meines Gegenübers gehört habe.»

Paul Watzlawick

Um den Jugendlichen Orientierung zu bieten, müssen wir ihnen mitteilen, wie sie auf uns wirken, was wir über ihre Verhaltensweisen denken. Feedback geben ist ein Instrument, um dem Sender mitzuteilen, wie seine Botschaft und seine Verhaltensweisen bei uns ankommen. Feedback geben heisst auch, Kultur implementieren.

Feedbacks haben jeweils eine doppelte Funktion, einerseits für den Feedback-Gebenden und andererseits für den Feedback-Nehmenden. Als Feedback-Geber teilen wir anderen mit, wie wir sie wahrnehmen, wie sie auf uns wirken. Als Feedback-Empfänger lernen wir, wie andere uns sehen und wahrnehmen. Wie wir auf andere wirken, wissen wir erst, wenn wir Feedbacks bekommen.

Nicht immer ist es einfach, Rückmeldungen des Gegenübers entgegenzunehmen, insbesondere dann nicht, wenn die Wahrnehmung des anderen eher kritisch als lobend ausfällt. Die Berührungängste gegenüber Feedbacks können ihren Ursprung darin haben, dass scharfe Kritik unter dem Feedback-Deckmantel ausgesprochen wird. Um diese Verwechslung von Kritik und Feedback zu vermeiden, gilt es, ein paar wichtige Feedback-Regeln zu beachten.

positiv und zielorientiert

Wir erwähnen nicht nur negative Verhaltensweisen, sondern beginnen immer damit, etwas Positives zu erwähnen. Was war gut, ist die erste Frage. Was könnte man besser machen, die zweite. Negative Feedbacks machen nur dann Sinn, wenn sie den Empfangenden weiterbringen, wenn sie konstruktiv sind. Geht es lediglich darum, dem anderen die Meinung zu sagen, fehlt die Absicht, dem Gegenüber damit helfen zu wollen. Mit dem Feedback wollen

wir den anderen unterstützen, etwas zu sehen, was ihm bei sich selbst vielleicht noch nie aufgefallen ist. Wir achten darauf, Beziehungs- und Sachebene zu trennen.

konkret und beschreibend

Das Feedback soll sich auf ein konkretes und genau beschreibbares Verhalten beziehen. Verallgemeinerungen und Pauschalisierungen vermeiden wir. Als Feedback-Geber kommunizieren wir in Ich-Botschaften. Wertungen sind nicht erlaubt. Wir äussern nur Selbstoffenbarungen, wie eigene Beobachtungen und Eindrücke. Interpretationen sind verboten!

rechtzeitig und zeitnah

Feedbacks sollen immer so schnell wie möglich gegeben werden. Durch die rasche Rückmeldung wird die stete pädagogische Präsenz ersichtlich und die Aktualität des Themas ist gegeben. Je weiter das angesprochene Verhalten in der Vergangenheit liegt, desto geringer ist die Chance, dass das Gegenüber etwas damit anfangen kann.

sachlich und klar

Ein Feedback ist nur dann brauchbar, wenn es sich auf Verhaltensweisen bezieht, welche das Gegenüber zu ändern in der Lage ist. Wir vermeiden kritische Infragestellungen. Ausserdem gilt: je mehr wir reden, desto weniger ist der Empfangende in der Lage, etwas mitzubekommen. Wir müssen die Informationsverarbeitungskapazität des Feedback-Empfängers im Auge behalten und das Feedback danach ausrichten.

Auch für den Feedback-Empfänger gibt es gewisse Regeln zu befolgen:**zuhören und ausreden lassen**

Der Feedback-Nehmer hört dem Feedback-Geber zu, bis er alles gesagt hat, was er zu sagen hat. Der Feedback-Geber wird nicht unterbrochen.

nicht rechtfertigen und verteidigen

Die Wahrnehmung des Feedback-Gebers ist durch keine Klarstellung revidierbar, deshalb gibt es nichts anderes, als die Meinung des anderen hinzunehmen. Wichtig ist jedoch, zu verstehen, was der andere meint. Wir scheuen uns nicht, Verständnisfragen zu stellen. Ausserdem muss nichts unkritisch akzeptiert werden. Der Feedback-Empfänger sollte das Feedback an seinen Verhaltensweisen in ähnlichen und anderen Situationen nachprüfen.

Feedback ist ein wertvolles Geschenk

Der Empfänger entscheidet am Schluss selbst, was er mit dem Feedback anfangen will. Er entscheidet selbst, ob er etwas ändern will.

Internet-Link:

www.stangl-taller.at/arbeitenblaetter/kommunikation/Feedback.shtml

Literaturangabe:

– Fengler, J. (1998). Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim: Beltz Verlag.

Haltungs- und Handlungslinks

Pädagogische Kommunikation heisst: Regiearbeit und Bühnenpräsenz!

- Wir kommunizieren im doppelten Handlungsmandat. Im Gespräch sind wir einerseits auf der Bühne als direkt Involvierte, andererseits müssen wir Regie führen und den Gesprächs- oder Situationsablauf bewusst gestalten und lenken.
- Kommunikation ist «Eventmanagement». Wir wählen die geeignete Gesprächsstrategie und inszenieren das Setting.
- Kommunikation muss Wirkung haben. Wir achten als Regisseure darauf, dass wir unsere Gesprächsziele stets im Auge haben, aber auch bereits sind, gegebenenfalls Umwege zu machen. Wir achten darauf, dass Kommunikation stets lebendig bleibt. Als Akteure sind wir in der Situation wach, präsent und flexibel.

Kultur braucht Kommunikation.

- Wir kommunizieren, um spürbar zu werden. Um erkennbar zu sein. Um Orientierung bieten zu können, braucht es Kommunikation.
- Wir pflegen eine Feedbackkultur. Wir geben stets Rückmeldungen und schaffen damit Klarheit darüber, was die Lebensgemeinschaft toleriert, gut findet, ablehnt etc..
- Wir kommunizieren redundant. Grundwerte und Haltungen werden immer wieder benannt und transparent gemacht.

Verstehen heisst: Verborgenes sichtbar machen!

- Wenn wir kommunizieren gilt uneingeschränkt das «Primat des Verstehens». Wir hören zu – wir bewerten nicht. Unsere eigenen Gefühle und Bedürfnisse sind uns dabei nicht hinderlich, denn wir gehen mit «leerem Kopf» ans Verstehen.
- Wir interessieren uns für Unausgesprochenes. Wir suchen nach den versteckten Botschaften, nach den wahren Bedürfnissen und Wünschen des Senders.

Kooperationstest

Am Anfang jeder offiziellen Sitzung mit einem Jugendlichen steht die Frage der Kooperationsbereitschaft. Ist der Jugendliche überhaupt bereit, sich etwas anzuhören und sich im Gespräch aktiv zu beteiligen? Mit einer einfachen Einstiegsfrage wird die Kooperationsbereitschaft erfragt. Diese Frage muss folgendes Hauptkriterium erfüllen: Sie muss mit JA beantwortet werden.

Vorgehen 1:

Kooperationsbereitschaftsfragen:

- Bist du bereit für dieses Gespräch?
- Es war sicherlich nicht einfach für dich, zu diesem Gespräch zu erscheinen. Deine Anwesenheit zeigt mir, dass du dich auf die Auseinandersetzung einlassen willst. Stimmt das?
- Können wir beginnen?
- Ich habe etwas vor mit dir, was dir in deiner Situation vielleicht helfen kann. Hast du Lust mit mir daran zu arbeiten?

Wird die Einstiegsfrage nicht mit JA beantwortet, ist die wichtigste Voraussetzung für einen positiven Gesprächsverlauf nicht gegeben. Es muss weiter an der Kooperationsbereitschaft gearbeitet werden.

Vorgehen 2:

Eine andere Möglichkeit eines Kooperationstests ist die Bereitstellung einer Auswahl verschiedener Themen (siehe Türöffner) über die diskutiert werden könnte. Der Jugendliche entscheidet, worüber geredet werden soll.

- Wie möchtest du heute einsteigen?

Durch diese Wahlfreiheit wird ein Entscheidungsfreiraum geöffnet und der Jugendliche erhält die Möglichkeit zur Partizipation. Dadurch, dass er selbst wählen kann und beim Entscheid aktiv mitbeteiligt ist, vergrößert sich die Wahrscheinlichkeit der Kooperationsbereitschaft.

Schwierige Botschaften

Das Mitteilen von schwierigen Botschaften (z.B. Ausschluss aus der Lebensgemeinschaft) ist eine der anspruchsvollsten Aufgaben. Natürlich gibt es kein Geheimrezept, welches das Mitteilen schwieriger Botschaften einfach machen würde. Aber es gibt ein paar Tipps, die zu beachten es sich lohnt.

Vorgehen:

Situationsgestaltung

Im Vorfeld einer Sitzung, die die Mitteilung einer solchen Botschaft zum Inhalt hat, sollte man sich zur Situationsgestaltung Gedanken machen (siehe pädagogische Kommunikation: Gesprächsstrukturierung: Formalisieren - Informalisieren).

Findet die Sitzung in einem Raum statt, muss darauf geachtet werden, dass für den Jugendlichen ein Fluchtweg besteht. Er muss den Raum sofort verlassen können, wenn die Situation für ihn unsaushaltbar wird. Wenn möglich empfiehlt es sich, schwierige Botschaften im Freien und nicht in einem abgeschlossenen Raum mitzuteilen.

Man sollte auf die eigene Körperhaltung achten und verhindern, dass man als Person bedrohlich wirkt. Teilt man eine schwierige Botschaft beispielsweise im Zimmer des Jugendlichen mit, muss darauf geachtet werden, dass man mit ihm auf gleicher Höhe ist. Wenn der Jugendliche beispielsweise auf dem Bett sitzt, kann es empfehlenswert sein, in die Knie zu gehen, weil damit die eigene Bedrohlichkeit entschärft wird.

Kooperationstest

Zu Beginn der Sitzung muss die Frage der Kooperation geklärt werden (siehe pädagogische Kommunikation: Kooperationstest).

Botschaften direkt senden

Als erstes wird die negative Botschaft ohne grosses Drum-Herum-Reden kommuniziert. «Wir haben entschieden, dass...», wäre beispielsweise ein geeigneter Einstieg. Es braucht weder lange Erklärungen noch Entschuldigungen, denn diese wirken künstlich und der Jugendliche fühlt sich nicht ernst genommen, denn die Gesprächsleitung verfügt über einen Wissensvorsprung. Dies gilt es zu Beginn des Gesprächs auszu-

gleichen. Die Gesprächsleitung ist sich jedoch sehr wohl bewusst, dass die Botschaft zunächst eine schockartige Lähmung auslösen wird. Ausserdem ist es klar, dass der Jugendliche viel Zeit brauchen wird, das Gehörte zu verarbeiten. Der Schock schafft aber eine neue Situation, welche auch neue Möglichkeiten und Potentiale beinhaltet und diese sollen fokussiert werden. Ziel ist es, vorwärts zu schauen, gleichzeitig aber auch zu signalisieren, dass wir in der kommenden schwierigen Zeit der Verarbeitung und Neuorientierung unsere Unterstützung anbieten werden.

Fragen klären

In einem nächsten Schritt werden Fragen geklärt. Die Klärung dieser Fragen soll zum besseren Verständnis des Entscheids oder der Botschaft beitragen.

Wichtig: Bei diesem Punkt sollte man solange bleiben, bis alle möglichen Fragen geklärt sind.

Perspektivenentwicklung

Im nächsten Schritt werden Schritte und Massnahmen geplant. Wie kann der Jugendliche in seiner Situation unterstützt werden?

Durch die Unterteilung in diese vier Schritte und die dadurch entstehende thematische Gliederung wird es möglich, in einer letzten Sitzungsphase Perspektiven und gedankliche Freiräume zu entwickeln. Die Gefahr, gedanklich am Entscheid oder der schwierigen Botschaft hängen zu bleiben, wird verringert.

Wichtig: Die Sitzung wird ohne Unterbruch oder Pause durchgeführt.

«Türöffner»

Ein wesentlicher Bestandteil der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen ist das Gespräch. Mit Jugendlichen überhaupt ins Gespräch zu kommen, ist oftmals nicht ganz einfach.

Wir müssen uns darüber Gedanken machen, wie wir mit den Jugendlichen in einen Austausch kommen. Folgende Überlegungen müssen im Vorfeld angestellt werden:

- Wie steige ich ins Gespräch ein?
- Was beabsichtige ich mit dem gewählten Einstieg?

Bei jedem Gespräch muss das Ziel und die Intension klar sein. Es gibt vielfältige Hilfsmittel, welche den Einstieg ins Gespräch erleichtern und die Funktion eines Türöffners übernehmen.

Die folgenden Beispiele zeigen mögliche Hilfsmittel auf, um mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen.

Vorgehen 1: Einstieg über ein Spiel

Lit.: Thiesen, P. (2002). Das Kommunikationsspielerbuch. Für die Arbeit in Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz Verlag.

Vorgehen 2: Einstieg über ein Bild

Über symbolische Thementräger zum eigentlichen Gesprächsthema zu gelangen, ist eine Möglichkeit des Gesprächseinstiegs. Diese Einstiegshilfe hat sich in der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen bewährt. Über Bilder und Symbole werden, in Ergänzung zu den bewusst vorhandenen Lebensthemen der Jugendlichen, auch unbewusste Bedürfnisse und Wünsche aktiviert (vgl. Storch; Riedener, 2005, S. 155). Die Jugendlichen werden aufgefordert, jenes Bild auszuwählen, von welchem sie sich besonders angezogen fühlen. Durch diese Wahl treten unbewusste Anteile in Erscheinung. Ausserdem fällt es vielen Jugendlichen einfacher über ein Symbol und nicht direkt über sich selbst zu sprechen. Insbesondere wenn es darum geht, zur Gefühls- und Bedürfniswelt des Jugendlichen Zugang zu finden, erscheint es sinnvoll, die Befindlichkeit nicht direkt anzusprechen. Allgemeine Informationen zur Erstellung einer Bildkartei findet man bei:

Lit.: Storch, M.; Riedener, A. (2005). Ich packs! Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Züricher Ressourcen Modell. Bern: Verlag Hans Huber, S. 157.

- Was kommt dir in den Sinn, wenn du dieses Bild anschaust?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Bild und deiner momentanen Lebenssituation?
- Warum gefällt dir dieses Bild? Warum gefällt es dir nicht?

Tierkarten

- Welches Tier passt am besten zu dir?
- Wie würde deine Familie aussehen, wenn alle Tiere wären und warum?
- Mit welchem Tier möchtest du auf keinen Fall tauschen und warum nicht?

Karten mit abgebildeten Parkbanken

- Auf welcher Bank würde sich am ehesten eine romantische Liebesszene abspielen?
- Auf welcher Bank würdest du ein schwieriges Gespräch führen?
- Auf welcher Bank würdest du deine Mittagspause machen?

Landschaftsbilder

Lit.: Bertrand, Y.A. (1999). Die Erde von oben – Tag für Tag. Knesebeck: Helvetas Verlag.

Die Bilder von Yann Arthus Bertrand zeigen eine eigene Vision dieser Welt, regen zum Träumen an, aber auch zum Nachdenken. 365 eindrucksvolle Luftaufnahmen gewähren dem Betrachter durchs Jahr täglich neue Eindrücke. Das Buch bietet Raum für eigene Gedanken, Tag für Tag, Jahr für Jahr. Das Bild zum jeweiligen Tag wird betrachtet und der Jugendliche kann dazu frei assoziieren.

Autos

Lit.: Willson, Q. (2002). Auto Klassiker.

Träumereien von Statussymbolen sind insbesondere bei männlichen Jugendlichen sehr verbreitet. Über diesen Bildband «Auto-Klassiker» oder über Auto-Magazine im Allgemeinen kann man mit Jugendlichen einfach ins Gespräch kommen, weil sie sich in diesem Thema kompetent fühlen und gerne darüber berichten. Um mit ihnen über ihre Wünsche und Träume ins Gespräch zu kommen und zu ihren Wertvorstellungen Zugang zu erhalten, ist diese Form des «Türöffners» geeignet.

Optische Täuschungen

Lit.: Seckel, A. (2004). Optische Täuschungen. Wien: Tosa Verlag.

Dieser Bildband zeigt die unterschiedlichsten optischen Täuschungen und eignet sich, um mit Jugendlichen zum Thema Wahrnehmung zu arbeiten. In der sozialpädagogischen Arbeit fällt immer wieder auf, dass es den Jugendlichen Schwierigkeiten bereitet, Situationen differenziert zu beurteilen. Oft sind sie nicht geübt, eine fremde Perspektive zu übernehmen (siehe Grossthema Identität: Selbst- vs Fremdwahrnehmung). Sie verwenden immer wieder dieselben Erklärungsmuster, um Situationen zu erklären. Die Auseinandersetzung mit optischen Illusionen kann ihnen auf dem Weg in eine differenziertere Wahrnehmung helfen. Sie können das Bewusstsein für unterschiedliche Standpunkte und Sichtweisen schulen.

Vorgehen 3: Einstieg über einen Text

Baumhoroskop

Lit.: Vescoli, M. (1991). Keltischer Baumkreis. Träumerei über den Mensch, die Zeit und die Bäume. München: Hugendubel.

Der keltische Baumkreis ist ein Baumhoroskop. Jedem Tag im Jahr ist ein bestimmter Baum zugeordnet. Die Bäume haben alle einen hohen Symbolcharakter und sind mit einem ausführlichen Steckbrief beschrieben. Ebenso würde sich ein astrologisches Horoskop eignen.

Wörterbuch

Lit.: Wörterbuch der Jugendsprache, PONS.

Ein Weg, spielerisch ins Gespräch zu kommen, ist das Begriffe-Raten mit Hilfe des Wörterbuchs der Jugendsprache. Die Auseinandersetzung mit Wörtern der

Jugendsprache kann ein geeigneter Einstieg sein, um den Bezug zur Sprache des Jugendlichen herzustellen. Dieser Zugang empfiehlt sich bei Jugendlichen, die beispielsweise eine aggressive, diskriminierende Sprache pflegen. Oder aber bei Jugendlichen, die Schwierigkeiten bekunden, Sprache adäquat einzusetzen und beispielsweise an Vorstellungsgesprächen deshalb versagen. Die Jugendlichen lernen in der Auseinandersetzung mit der Sprache, dass sie möglicherweise nicht oder zumindest nicht richtig verstanden werden.

Stichwörter

Zusammen mit den Jugendlichen macht man zu folgender Frage ein kurzes Brainstorming:

– Welche Stichwörter passen ins Jugendalter?

Die Jugendlichen und die Gesprächsleitung schreiben Stichworte auf, welche ins Jugendalter passen. Die Stichworte wie beispielsweise «Freundin», «Einsamkeit», «Job» etc. werden auf Karten geschrieben, so dass man, analog zu einem Jasskarten-Set, ein Stichwortkartenset erhält. Natürlich kann das Stichwortkartenset auch vor dem Gespräch von der Gesprächsleitung vorbereitet werden.

Variante 1:

Die Jugendlichen wählen aus den verdeckten Karten eine bestimmte Anzahl Karten.

Mit folgenden Fragen könnte man ins Gespräch einsteigen:

- Was ist dein erster Gedanke zu den einzelnen Stichworten?
- Ordne die Karten chronologisch. Welche Karte spielt bereits am längsten eine Rolle in deinem Leben, welche am wenigsten lang?
- Ordne die Karten nach ihrem beanspruchten «Gedankenaufwand». Welche Karte beschäftigt dich zeitmässig am intensivsten, welche am wenigsten?
- Welche Karte möchtest du am liebsten austauschen?

Variante 2:

Man könnte die Karten aufgedeckt präsentieren und die Jugendlichen aussuchen lassen. Zu dieser Variante folgende Frage:

– Warum hast du gerade diese Karten gewählt?

Variante 3:

Die Gesprächsleitung könnte eine bestimmte Anzahl verdeckter Karten aussuchen und zu den gewählten Stichwörtern die Jugendlichen interviewen.

Begriffsdefinitionen

Was meinen wir eigentlich, wenn wir den Jugendlichen sagen, ihr müsst euch eben mit diesem Thema auseinandersetzen oder wenn wir sie auffordern, ihr Verhalten in einer bestimmten Situation nochmals zu reflektieren?

Vorgehen:

Um den Jugendlichen Zugang zu unserer Fachsprache zu verschaffen, Kommunikationsspannen zu verringern und die Gewissheit zu vergrößern, dass unsere Botschaften «richtig» verstanden werden, müssen wir darum bemüht sein, Begriffe zu klären. Wir fragen nach, was sie unter Kompetenz, Fremdbestimmung, Wohlbefinden etc. verstehen und erläutern ihnen unsere Definitionen dieser Begriffe.

Im untenstehenden Raster werden einige dieser häufig miss- oder unverständenen Begriffe vorgestellt. Zu jedem Begriff ist eine mögliche Definition formuliert. Diese Begriffsdefinitionen können als Gesprächsgrundlage verwendet und/oder durch weitere Begriffe ergänzt werden. Die Erläuterungen zu den Begriffen sind als mögliche Definitionsvorschläge zu verstehen.

Die Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten kann auch eine Debatte über das Senden und Empfangen von Botschaften, über Kommunikation per se, einleiten.

Auseinandersetzung

Auseinandersetzung bedeutet, dass man ein Problem, eine Meinungsverschiedenheit oder einen Konflikt nicht einfach verdrängt, sondern sich damit aktiv beschäftigt und nach Lösungen sucht. Häufig hilft dabei, die Angelegenheit aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Auseinandersetzen kann man sich mit Menschen, Konflikten oder mit bestimmten Aufgaben. Ein Grundprinzip allen Lernens heisst: Sich auseinanderzusetzen.

Kompetenz

Wer sich den Anforderungen einer Aufgabe gewachsen fühlt und diese erfolgreich erledigen kann, wird als kompetent bezeichnet. Kompetenzen kann man sich durch Bildung und Lebenserfahrungen erwerben.

Selbstwahrnehmung

Selbstwahrnehmung bedeutet, dass wir uns selber kennen. Wir wissen, wie wir uns fühlen, was uns wichtig ist und wo unsere Stärken und Schwächen liegen. Dieses Wissen beziehen wir auch immer in unsere Entscheidungen ein, denn wenn wir z.B. kein Hockey mögen, werden wir auch nicht freiwillig zu einem Spiel gehen. Oder wenn ich meine eigenen Stärken richtig einschätzen kann, weiss ich auch, wann ich für eine Ausbildung bereit bin, selbständig Wohnen kann etc..

Wohlbefinden

Zufriedenheit bedeutet, dass wir mit uns und unserer Umwelt glücklich sind. Wir haben nichts auszusetzen und verlangen auch nicht mehr, als wir bereits haben. Wohlbefinden ist dem Begriff Zufriedenheit sehr ähnlich, übersteigt diese Empfindung aber noch. Es ist ein Körpergefühl, dass Zufriedenheit, Gesundheit und Freude mit einschliesst.

Selbstständigkeit

Selbstständigkeit bedeutet, dass man z.B. eine Arbeit und Alltagsaufgaben unabhängig und alleine macht. Es wird nicht jeder Schritt von einer anderen Person vorgegeben, sondern wir sind in der Lage, selber zu entscheiden, wie wir vorgehen wollen und bringen auch selber die Energie auf, die Arbeit zu Ende zu führen.

**Commitment leben
Selbstverantwortung**

Jeder Mensch hat Entscheidungsfreiheiten. Auch wenn wir vieles in unserem Leben nicht ändern können, so gibt es immer auch Situationen, die wir selbst verändern können. Wir haben oft die Wahlfreiheit, ob wir Situationen akzeptieren, sie lieben lernen oder, wenn uns dies nicht gelingt, sie verlassen oder verändern.

Jede Entscheidung ist ein Scheideweg. Wir entscheiden uns für etwas und gleichzeitig gegen etwas. Wir müssen zu den Vor- und Nachteilen unserer Entscheidung Ja sagen. Commitment bedeutet, dass jede Entscheidung Zustimmung und Einwilligung erfordert. Zustimmung sowohl zu den Sonnen- wie auch zu den Schattenseiten. Man macht etwas nicht nur weil man muss, sondern weil man sich dafür entschieden hat. Oft sehen die Menschen nur die Schattenseiten, die sie nicht ändern können. Dadurch verlieren sie den Blick für das, was sie ändern können.

Selbstwertgefühl

Unter Selbstwert (oder Selbstwertgefühl) versteht man den persönlichen Eindruck, den man von sich selbst, seinen Fähigkeiten und seinen Charaktereigenschaften hat. In der Regel vergleicht man den eigenen Wert innerhalb einer Gemeinschaft. Es ist deshalb ein Gefühl, dass im Vergleich zu anderen Menschen entsteht. Der Selbstwert kann durch eigene Leistungen und durch Anerkennung von aussen gestärkt werden. Minderwertigkeitsgefühle führen zu persönlicher Verunsicherung oder zum Versuch, sich selber übertrieben darzustellen oder dazu, das negative Gefühl durch Machtgehabe, Abwertung von anderen usw. wett zu machen. In Konfliktsituationen fühlen wir uns in der Regel im Selbstwertgefühl angegriffen. Wir fühlen uns übergangen, falsch verstanden, entwertet, minderwertig oder unter unserem Wert behandelt.

Reflexion

Der Begriff Reflexion ist dem der Auseinandersetzung sehr nahe. Mit Reflexion ist das Nachdenken über eine vergangene Situation gemeint, die noch einmal von allen Seiten betrachtet und untersucht wird. Es ist uns anschliessend besser möglich zu verstehen, wie und warum etwas geschieht. Können wir eine Situation verstehen, ist es uns möglich, daraus für die Zukunft zu lernen.

Disziplin

Disziplin ist eine Leistung, die ein Mensch durch eine eigene beharrliche Anstrengung vollbringt. Disziplin kann deshalb als Selbstbeherrschung aus eigenem Willen verstanden werden. Für einen reibungslosen Ablauf einer Unterrichtsstunde ist Disziplin eine wichtige Voraussetzung. Eine gute Disziplin in einer Gruppe ist aber immer das Resultat der Leistungen aller anwesenden Personen.

Abgrenzung

Abgrenzung bedeutet, dass man laut oder leise (mit einer inneren Stimme) NEIN sagen kann. Wer sich abgrenzen kann, ist fähig, sich auf seinen eigenen Weg zu konzentrieren. Man kann sich abgrenzen gegen Dummheiten, gegen Ansprüche anderer, gegen Suchtmittel etc..

Abgrenzung setzt voraus, dass man sich seiner eigenen Ziele und Wünsche bewusst ist. Wenn wir wissen, was wir wollen, fällt es uns auch leichter, uns von «Angriffen» abzugrenzen.

Beziehung

Eine Beziehung verbindet zwei oder mehrere Dinge oder Personen miteinander. Bei Personen kann dies z.B. die Freundschaft zum besten Kumpel oder die Liebe zur Freundin sein. Eine Beziehung kann unterschiedlich wichtig und tief sein. Und wer nicht nur Geld verdienen, sondern auch Freude an seiner Arbeit haben will, braucht dazu ebenfalls eine Beziehung zu seiner Arbeit.

**Fremdbestimmung
Selbstbestimmung
Mitbestimmung**

Fremdbestimmung heisst, dass wir von aussen (Eltern, Freunde, Institutionen etc.) bestimmt werden und keine Möglichkeit, unser Leben selber zu gestalten, erhalten. Wir können uns nicht so bewegen, wie wir das gerne möchten. Diese Bestimmung von aussen wird in der Regel mit der Begründung gerechtfertigt, dass dies zum persönlichen Schutz und Vorteil geschieht.

Selbstbestimmung bedeutet, dass wir bestimmen können, wie wir unser Leben gestalten möchten. Dies kann z.B. die Wahl der Kleider, den Entscheid für eine Lehrstelle oder das Aussuchen einer Wohnung sein. Selbstbestimmung bedeutet nicht, dass man ohne Hilfe dasteht. Über die Art und Weise der Unterstützung kann aber bestimmt werden.

Viele Entscheide werden jedoch unter Mitbestimmung gefällt, man versucht gemeinsam zu einem Entscheid zu kommen, der unterschiedliche Interessen berücksichtigt und für alle Seiten annehmbar ist. Mitbestimmung ist Mitgestaltung und bedeutet, dass sich alle einbringen und miteinander verhandeln können.

Selbstvertrauen

Damit ist der Glaube an sich und an die eigenen Fähigkeiten gemeint. Ist man überzeugt, einer Sache gewachsen zu sein, wird man anders an die Dinge herangehen, als wenn man sich schon scheitern sieht. Oft hören wir aber eine innere Stimme, welche uns verunsichert, indem sie uns Sätze an den Kopf wirft wie: «Das kannst Du sowieso nicht etc.». Diese Stimme ist unser schlimmster Feind. Sie ist dafür verantwortlich, dass wir mit anderen Menschen nicht klarkommen oder auf Kritik übersensibel reagieren.

Selbstvertrauen ist nicht angeboren, sondern erlernt. Positive Erfahrungen im Leben geben Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Ein berechtigtes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist eine gute Grundlage für ein erfolgreiches Leben.

Respekt

Respekt bedeutet, dass man andere Personen und ihre Einstellungen achtet und sich ihnen gegenüber höflich und offen verhält. Man benimmt sich ihnen gegenüber so, wie man selber auch behandelt werden möchte.

Ernsthaftigkeit

Ernsthaftigkeit ist eine innere Einstellung. Sie kann sich auf Aufgaben und auf Menschen beziehen. Nehmen wir eine Aufgabe ernst, unternehmen wir alles, diese mit unseren Möglichkeiten zu erfüllen. Das heisst: wir spielen mit vollem Einsatz.

Begegnen wir Menschen mit Ernsthaftigkeit, nehmen wir Wünsche, Rückmeldungen, Anliegen «für voll», respektieren diese und setzen uns damit auseinander.

Narrative Rekonstruktionen

Durch die Rekonstruktion des Ereignisses kommen die individuellen Interpretationen zum Ausdruck und machen somit die Wahrnehmung und die Handlungen der Erzählenden auch für Aussenstehende nachvollziehbar. Neue Wirklichkeiten werden geschaffen, übergreifende Handlungszusammenhänge und –verkettungen werden sichtbar. Das verbale Rekonstruieren ermöglicht, Gedanken, Handlungen und Interpretationen zu bilanzieren und zu evaluieren.

Vorgehen:

Die Methode der narrativen Rekonstruktionen eignet sich zur Aufarbeitung jeglicher Formen von Konflikten oder zur Aufarbeitung von Delikten. Insbesondere wenn wir als Lebensgemeinschaft auf ein Ereignis reagieren wollen, ist diese Methode angebracht. Bei dieser Methode geht es darum, dass Geschichten oder Ereignisse durch alle daran beteiligten Akteure nacherzählt werden. Die Ereignisse werden aus der Perspektive der Betroffenen geschildert. Jeder Beteiligte wird aufgefordert, seine Version der Wirklichkeit zum Ausdruck zu bringen. Alle Beteiligten erzählen ihre eigene persönliche Version des Ereignisses, liefern damit eine Erklärung für ihre Handlungen und Reaktionen und offenbaren ihre Gefühle, Gedanken und Motive.

Im Folgenden werden die Vorbereitungsschritte sowie die Durchführung einer Intervention mittels narrativer Rekonstruktion beschrieben:

Moderation

Für die Durchführung der Intervention wird ein Moderator benötigt, welcher aufgrund seiner Funktion oder Ausstrahlung als Autoritätsperson wahrgenommen wird. Der Moderator hat Kenntnis vom Vorfall (z.B. durch SozialpädagogInnen, BerufsbildnerInnen, Polizei oder von den Betroffenen selbst), ergreift jedoch auf keinen Fall für einen der vertretenen Standpunkte Partei. Aufgrund der Vorkenntnisse des Vorfalls entscheidet der Moderator, welche Personen bei der narrativen Rekonstruktion anwesend sein müssen. Der Kreis der beteiligten oder betroffenen Personen kann je nach Situation auch erweitert werden durch indirekt am Vorfall beteiligte oder vom Vorfall betroffene Personen. Der Moderator hat eine klare Zielvorstellung. Diese verfolgt er während der Intervention konsequent und in absoluter Ernsthaftigkeit. Die Führung und die Macht liegt während der ganzen Intervention alleine bei der Moderation. Sollten diesbezüglich Verunsicherungen auftreten, muss sofort geklärt werden, wer das Gespräch leitet und das Thema vorgibt.

Die Sitzung wird vom Moderator eröffnet und entscheidend ist, dass er folgende Punkte beachtet:

Atmosphäre schaffen

Eine seriöse Arbeitsatmosphäre ist entscheidend, daher wird die Sitzung in einem Raum durchgeführt, der in erster Linie zum Arbeiten einlädt (z.B. in einem Sitzungszimmer). Die Jugendlichen erfahren von der versammelten Gemeinschaft eine respektvolle und zugewandte Haltung, auch wenn beispielsweise der zu klärende Vorfall entschieden verurteilt wird. Durch die Moderation wird sichergestellt, dass die Regeln der gewaltfreien Kommunikation von allen Anwesenden eingehalten werden (siehe Gewaltfreie Kommunikation).

Regeln aufstellen

Einleitend werden ein paar wenige Regeln aufgestellt, welche für die Durchführung der Intervention gelten:

– Wir arbeiten

Während der Sitzung ist eine seriöse Arbeitsatmosphäre verlangt.

– Ernsthaftigkeit

Alle sind 100% dabei, hören einander zu und nehmen einander ernst.

– Anweisungen durch Moderation

Der Moderator leitet die Sitzung, stellt die Regeln auf und erteilt den Erzählenden das Wort.

– Jedes Wort zählt

Die Erzählenden hören einander zu, es redet jeweils nur eine Person. Man fällt einander nicht ins Wort.

– Schwierigkeiten kommunizieren

Jede Person nimmt freiwillig teil... Wer die Situation nicht mehr erträgt, hat das Recht, den Raum zu verlassen.

Publikum begrüßen

Wie bereits erwähnt, bestimmt der Moderator, wer an der Sitzung teilnimmt und erklärt, warum diese Personen ins Publikum gerufen wurden. Das Publikum stellt einen sogenannten Weisenrat dar und wird vom Mode-

rator aufgefordert, das Gehörte zu kommentieren. Der Weisenrat bildet das Feedback-Organ der Sitzung. Der Weisenrat befolgt Feedbackregeln und leitet seine Beobachtungen wie folgt ein: Mir ist aufgefallen, dass.../Ich habe gesehen, dass.../Ich habe den Eindruck, dass... (siehe Feedback).

Zielsetzung

Die Intervention hat zum Ziel, das Geschehene aus der Perspektive aller Beteiligten zu rekonstruieren und eine Lösung für den Konflikt, respektive einen Massnahmenplan zu erarbeiten.

- Klären, was passiert ist. Alle Beteiligten haben ihre Erinnerung!
- Darüber nachdenken, was der Vorfall für die Beteiligten und die Lebensgemeinschaft bedeutet.
- Alle Beteiligten treten nochmals mit ihren Emotionen in Verbindung.
- Es geht um Perspektivenübernahme, nicht um die Schuldfrage.
- Es wird niemand bloss gestellt.

Ablauf

Die Sitzung wird durch den Moderator eröffnet. Der Vorfall wird von jeder beteiligten Person nacherzählt und nicht nachgespielt. Die Nacherzählung geschieht im Imperfekt. Die Nacherzählung ist frei von Schuldzuweisungen, Verurteilungen und Opfer-Täter-Analysen. Dem ersten Redner wird das Wort erteilt. Er wird aufgefordert seine Version zu erzählen.

Die Ausführungen können nur durch den Moderator unterbrochen werden. Er kann dies jederzeit tun. Beispielsweise kann die Erzählung unterbrochen werden, um ein Feedback vom Weisenrat einzuholen:

- Tönt das Gehörte glaubwürdig?
- Wie wirkt die erzählende Person beim Rekonstruieren der Geschichte?
- Wie kommt das Gehörte bei dir/euch an?

Wenn alle Beteiligten ihre Version der Geschichte fertig rekonstruiert haben, werden Lösungen oder Massnahmen erarbeitet. Wichtig nochmals: Die einzelnen Versionen werden nicht be- oder verurteilt.

Zur Aufarbeitung eines Konfliktes empfiehlt sich, die Konfliktparteien auseinander zu nehmen und in unterschiedlichen Arbeitsgruppen Lösungen und Massnahmen erarbeiten zu lassen.

Folgende Fragen könnten beispielsweise den Arbeitsgruppen zur Bearbeitung in Auftrag gegeben werden:

- Welchen Beitrag leiste ich, um das Geschehene wieder gut zu machen? Was tue ich, um mich mit dem anderen oder den anderen zu versöhnen?
- Welches ist mein Beitrag, damit ein Zusammenleben in der Lebensgemeinschaft wieder möglich wird und es nicht mehr zu einem solchen Vorfall kommt?

Die Stellungnahmen zu den einzelnen Fragen werden zuerst in einer Gruppe erarbeitet und anschliessend im Plenum präsentiert. Bei der Präsentation kann der Weisenrat einerseits als Feedback-Organ, andererseits aber auch als Repräsentant der Lebensgemeinschaft beigezogen werden. Als Feedback-Organ nimmt der Weisenrat Stellung zu den Lösungsvorschlägen, lobt oder kritisiert sie und gibt entweder sein Einverständnis oder verlangt nach weiteren Auflagen. Als Repräsentant der Lebensgemeinschaft bietet er Hand, damit die am Konflikt Beteiligten wieder in die Lebensgemeinschaft integriert werden können. Oftmals ziehen schwerwiegende Konflikte oder Gewaltvorfälle einen vorübergehenden Ausschluss aus der Lebensgemeinschaft bis zur Klärung des Konfliktes nach sich. Deshalb wird der Weisenrat ebenfalls als Unterstützungs-Organ gebraucht, um eine Reintegration zu erleichtern und einen positiven Abschluss der Sitzung zu ermöglichen. Die betroffenen Jugendlichen müssen sich in der Lebensgemeinschaft wieder integriert fühlen. Der letzte Teil der Sitzung bildet somit eine **Vergemeinschaftung**.

Zum Abschluss der Sitzung werden die Auflagen zur Lösung des Konfliktes nochmals zusammengefasst, respektive der Massnahmenplan nochmals rekapituliert. Die Teilnahme und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung der Beteiligten wird gewürdigt.

Das Publikum wird für die Teilnahme an der Sitzung verdankt.

Zwei Stühle

Die Schwierigkeit in Entscheidungssituationen die richtige Entscheidung zu treffen, ist bekannt. Es gibt jedoch Möglichkeiten, einen Jugendlichen darin zu unterstützen, eine Entscheidungsgrundlage zu generieren und relevante Entscheidungskriterien zu erkennen.

Vorgehen:

Mit der Methode der Zwei-Stühle helfen wird dem Jugendlichen, sich in verschiedene Situationen hineinzuversetzen. Situationen, die sich je nach Entscheidung ergeben würden. Wir helfen ihm, sich die jeweiligen Konsequenzen vorzustellen. Wie würde die Situation aussehen, wenn ich mich für x entscheiden würde? Aufgrund der zu erwartenden Konsequenzen wird der Entscheidungsfindungsprozess erleichtert.

Der Jugendliche, der vor einer schwierigen Entscheidungssituation steht, wird vor zwei Stühle gestellt. Jeder Stuhl repräsentiert einen möglichen Entscheidungsweg. Die Beschreibung der Stühle wird eingeleitet: «wenn du dich für Stuhl A entscheidest, bedeutet dies...». Es werden alle möglichen Konsequenzen des Entscheidungswegs A erläutert. Diese Konsequenzen werden ausgeschmückt und ausdifferenziert, damit sich der Jugendliche ein Bild von der Situation machen kann, die sich aus der Entscheidung A ergeben würde. Danach wird für Stuhl B eine alternative Geschichte formuliert. Diese repräsentiert den Entscheidungsweg B. Der Jugendliche wird anschliessend aufgefordert, auf dem Stuhl A Platz zu nehmen und die Gefühle und Gedanken zum Entscheidungsweg A zu erkunden. Er wird danach gefragt, wie es sich mit der Entscheidung A anfühlt. Danach wird dieselbe Übung mit dem Stuhl B durchgeführt. Er sollte solange von einem Stuhl zum anderen wechseln, bis er Klarheit darüber hat, auf welchem Stuhl es sich besser sitzen lässt. Das heisst, welcher Stuhl die besseren Gefühle auslöst und dadurch die Entscheidungsfrage klärt.

Identität

Selbstmanagement

«Der allgemeine Leitsatz wird lauten müssen: So viel Selbsttätigkeit wie möglich.»

Hugo Gaudig

Einen Menschen zu befähigen, sein Leben selbst zu managen, gilt nach wie vor als höchstes Erziehungsziel. Wir unterstützen die Jugendlichen darin, dass sie eine psychische «Reife» erreichen, welche sie befähigt, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln (vgl. Hofer, 2003, S. 11). Es stellt sich jedoch zu jedem Zeitpunkt in einer pädagogischen Beziehung die Frage, wieviel Unterstützung ist noch nötig und wieviel Autonomie ist schon möglich? Der pädagogische Auftrag bedingt einen steten Balanceakt zwischen aktivem Führen und der Verantwortungsabgabe an den Jugendlichen, dem Gewähren von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen. Wir lenken die Jugendlichen dahingehend, dass sie ihre Potenziale und Ressourcen kennen und entdecken lernen, dass für sie auch in schwierigen Lebenssituationen ein Ausweg denk- und lebbar wird (vgl. Miller; Pankofer, 2000, S. 7). Dazu bieten wir den Jugendlichen einen pädagogischen Ort, an welchem sie sich ausprobieren können. Einen Ort, der Fehler toleriert, Selbstgestaltung und Entwicklung möglich macht und den Jugendlichen Sicherheit vermittelt. Pries (2003, S. 163) stellt fest, dass Gefühle der Sicherheit (z.B. in Form von stabilen sozialen Beziehungen, durch Informationen, Beratung, Hilfestellung etc.) die Basis für Selbstständigkeit bilden. Denn nur wer sich sicher fühlt, ist bereit, das Risiko einzugehen, etwas selbstständig zu wagen. Die Jugendlichen können bei uns selbsttätig werden, sich handelnd mit der Wirklichkeit auseinandersetzen. Sie machen die Erfahrung, dass sie angenommen und verstanden werden. Ihre Autonomiebestrebungen werden unterstützt und zugelassen. Wir bieten den Jugendlichen daher nur soviel Unterstützung wie nötig, damit sie sich selbst ausprobieren können und realistische Erfahrungen möglich wer-

den. Wir bieten Unterstützung an, wo Handlungsunsicherheiten und Entwicklungsdefizite bestehen. Wir gewähren Freiräume, wo bereits eigenverantwortliches Handeln und Entscheiden möglich ist.

Literaturangaben:

- Hofer, M. (2003). Selbständig werden im Gespräch. Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern. Bern: Verlag Hans Huber.
- Miller, T.; Pankofer, S. (2000). Empowerment konkret. Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Pries, M.A. (2003). Erziehung zur Selbstständigkeit. Herausforderung an die Pädagogik. Dissertation zur Erlangung eines Doktors der Philosophie des Fachbereiches Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Zielentwicklung – Zielformulierung

«Nur wer sein Ziel kennt, findet den Weg.»

Lao-Tse

Seinen eigenen Lebensweg zu gestalten, zwischen den eigenen und den fremden Zielen unterscheiden zu können, eigene Bedürfnisse, Wünsche aber auch seine persönlichen Ressourcen kennen und realistisch einschätzen zu lernen, das sind alles Aufgaben, die einen Menschen sein ganzes Leben lang beschäftigen. Die Suche nach Antworten auf die Frage: «Wer bin ich?» erreicht im Jugendalter jedoch seinen Höhepunkt. Es baut sich ein neues Selbstbild auf, denn erst im Jugendalter ist man in der Lage, über sich selbst nachzudenken (vgl. Storch; Riederer, 2005, S. 33f). Man entwickelt Vorstellungen davon, wie das eigene Leben sein soll und welchen Weg es einzuschlagen gilt - die bewusst gestaltete Individuation beginnt. Wir unterstützen die Jugendlichen darin, ihr Wissen und Fühlen über sich selbst zu erweitern, zu ihren eigenen Gefühlen, Wünschen und Bedürfnissen Zugang zu finden (vgl. Rosenberg, 2001, S. 49f).

Die Erarbeitung von Zukunftsvisionen und Zielvorstellungen ist anstrengend und bedeutet Arbeit und Auseinandersetzung. Entscheidungen müssen getroffen werden. Es gilt, bewusst zu wählen und eigenverantwortlich zu handeln, denn die Optionen der Lebensentwürfe sind vielfältig und haben sich in der modernen Gesellschaft fein ausdifferenziert. Das gesellschaftliche Umfeld stellt die Jugendlichen jedoch vor eine paradoxe Situation und eine scheinbar unlösbare Aufgabe. Einerseits werden sie gezwungen, sich aus einer enormen Optionenvielfalt für ihren eigenen Lebensweg zu entscheiden, gleichzeitig werden ihnen jedoch die Zugangschancen zu wichtigen gesellschaftlichen Feldern, dem Arbeitsmarkt als einem der prominentesten Felder, oft verwehrt. So kommt die potentielle Wahlfreiheit einem aussichtslosen Kampf gleich, irgendwo und irgendwie Zugang zu dieser Gesellschaft zu finden. Man-

gelnde Integrationschancen rauben den Jugendlichen jegliche Perspektiven sowie die Motivation, sich aktiv mit ihrer Zukunft auseinander zu setzen. Jugendliche fühlen sich in der Gesellschaft bereits überflüssig, bevor sie jemals richtig Zugang erhalten haben. Verständlicherweise investieren sie ungern viel Energie in die Zielentwicklung, empfinden es als völlig irrelevant, wofür sie sich entscheiden (vgl. Klosinski, 2004, S. 63). Sie «bewaffnen» sich mit Zielen, die von der Gesellschaft und der Erwachsenenwelt - also von aussen - an sie herangetragen werden und geben diese als ihre eigenen aus. Vordergründig vertreten sie Zielvorstellungen, die nicht mit ihren persönlichen Wünsche und Träume übereinstimmen, jedoch von der Gesellschaft akzeptiert werden. Die Ziele werden oftmals von aussen «angeklebt» und die intrinsische Motivation zu deren Erreichung fehlt. Das Ziel wird nicht wirklich gewollt und daher nicht mit Herzblut verfolgt.

Damit Ziele tatsächlich in Angriff genommen und verfolgt werden können, braucht es intrinsische Motivation. Damit Veränderungen und Umgestaltungen der eigenen Lebenssituation wirklich in Angriff genommen werden können, ist eine präzise und vollständige Benennung des Zieles erforderlich (vgl. Delhess, 1997, S. 27ff). Ausserdem muss der eigene Einsatz, um Veränderungsprozesse auszulösen und damit ein bestimmtes Ziel anzustreben, lohnenswert sein. Die eigenen Ziele müssen sich daher an den eigenen Wünschen und Vorstellungen orientieren. Für uns bedeutet dies, dass wir mit den Jugendlichen intensiv an ihren persönlichen Zielen arbeiten, immer wieder kritisch hinterfragen, ob sie genau in sich hineinhören. Orientieren sich ihre Handlungen tatsächlich an ihren eigenen, persönlich gewollten Zielen? Unterstützen wir die Jugendlichen wirklich auf ihrem persönlichen Lebensweg oder versuchen wir, sie auf eine von uns gewollte Bahn zu lenken? Wir müssen uns immer wieder vor Augen führen, was unsere Aufgabe ist. Wir müssen etwas aus den

Jugendlichen herausbringen und nicht in sie hinein (Zitat: Friedrich Wilhelm August Fröbel).

Wir müssen die Jugendlichen aber auch immer wieder auffordern, an ihren persönlichen Zielen zu arbeiten. Sie müssen ihre Ziele konkretisieren, damit sie sich auch in kritischen Situationen nicht dazu verleiten lassen, ihre Ziele aufzugeben. Wir fordern die Jugendlichen auf, trotz des empfundenen Warte Zustands, aufgrund der scheinbar beschränkten gesellschaftlichen Zugangschancen, nicht untätig zu sein, ihre Motivation nicht zu verlieren und weiter an den Fragen zu arbeiten: «Wer bin ich? Wo will ich hin? Was ist meine Aufgabe? Wie möchte ich sein?». Wir unterstützen die Jugendlichen darin, eine emotionale Bindung zu ihren Zielen aufzubauen, ihre Ziele stets präsent zu haben und diese weiterzuentwickeln oder zu berichtigen. Sie sollen zu Orientierungspunkten werden und es muss lohnenswert sein, sie im Auge zu behalten und zu verfolgen.

Literaturangaben:

- Delhees, K.H. (1997). Zukunft bewältigen. Notwendige Fähigkeiten und Kompetenzen in einer sich wandelnden Umwelt. Bern: Haupt Verlag.
- Klosinski, G. (2004). Pubertät heute. Lebenssituationen, Konflikte, Herausforderungen. München: Kösel-Verlag.
- Rosenberg, M.B. (2001). Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Storch, M.; Riedener, A. (2005). Ich packs! Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Züricher Ressourcen Modell. Bern: Verlag Hans Huber.

Moralische Entwicklung

«Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmenden Bewunderung und Ehrfurcht, je öfter und anhaltender sich das Nachdenken damit beschäftigt: Der bestirnte Himmel über mir, und das moralische Gesetz in mir.»

Immanuel Kant

Die kognitive Entwicklungspsychologie (Piaget) versteht die gesamte kognitive Entwicklung als Prozesse des Verstehens. Dieser Prozess wird ausgelöst von den vorhandenen kognitiven Strukturen und der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die kognitive Entwicklung ist demnach ein kontinuierlicher Versuch, die Welt zu verstehen, sie für sich zu ordnen und für sich verständlich zu machen. In diesem Sinne konstruiert jeder Mensch im Laufe seines Lebens aktiv seine eigene Wirklichkeit und seine Strukturen verändern sich aufgrund von gemachten und verarbeiteten Erfahrungen. Ebenso verhält es sich mit der Entwicklung des moralischen Urteils, wie aus der Theorie des berühmten Moralpsychologen Lawrence Kohlberg hervorgeht. Die Entwicklung des moralischen Urteils geht auf eine Interaktion von Umweltfaktoren und Strukturmerkmalen des Individuum zurück. Man würde jedoch die Entwicklung des moralischen Urteils missverstehen, ginge man davon aus, dass die Urteilsentwicklung ein Nebenprodukt der Verbesserung allgemeiner Denkfähigkeiten sei. Die Entwicklung des moralischen Urteils ändert sich aufgrund von sozialen Erfahrungen und nicht nur aufgrund von blossem Nachdenken. Die Erfahrungen wiederum wirken nicht von allein, sondern müssen verarbeitet werden. Wir können festhalten, dass für die Entwicklung des moralischen Urteils Erfahrungen im sozialen Raum und die aktive gedankliche Durcharbeitung moralischer Vorstellungen, anhand solcher Erfahrungen, nötig sind.

Für die sozialpädagogische Praxis bedeutet dies, dass wir mit den Jugendlichen immer wieder das Gespräch suchen, sie auffordern, über ihre Wert-

und Normvorstellungen nachzudenken, ihnen auch unsere Moralprinzipien aufzeigen und erklären. Es geht jedoch nicht darum, inhaltlich-moralische Überzeugungen zu vermitteln, sondern vielmehr darum, Voraussetzungen für moralische Diskurse zu schaffen. Wir lassen uns mit den Jugendlichen auf Diskussionen ein, wobei es nicht darum geht, zwischen «richtigen» und «falschen» Argumenten zu unterscheiden. Die Jugendlichen sollen im Diskurs neue Sichtweisen kennen lernen und sich mit moralischen Standpunkten und Fragen aktiv auseinandersetzen (vgl. Oser; Althof, 1994, S. 37ff 89).

Moralerziehung hat demnach zum Ziel, dass sich die Jugendlichen aktiv mit Gegebenheiten auseinandersetzen, die ihre moralische Urteilsfähigkeit fördern. Die Jugendlichen sollen lernen, ihr eigenes Denken und Handeln an moralischen Idealen und Prinzipien auszurichten. Moralerziehung bleibt erfolglos, wenn sie sich auf den blossen Erwerb von Wissen über soziale Zusammenhänge und auf die abstrakte Beschäftigung mit Rechten und Pflichten beschränkt. Der Massstab des Erfolgs kann einzig und allein sein, inwieweit sich Jugendliche aufgefordert fühlen, über moralische Fragen nachzudenken. Jugendliche müssen in Situationen «verwickelt» werden, in denen von ihnen eine moralische Entscheidung, eine Begründung, eine Verantwortungsübernahme gefordert ist. Nicht immer ist es möglich, solche Fragestellungen aufgrund von konkreten Erlebnissen zu diskutieren und zu lösen. Möglich ist auch, moralisches Lernen aufgrund von hypothetischen Fällen zu fördern (vgl. Oser; Althof, 1994, 143).

Als Beispiel für hypothetische Fälle eignen sich moralische Dilemmas. Ein moralisches Dilemma beschreibt eine Situation, in der mindestens zwei moralische Prinzipien miteinander in Konflikt geraten, weil sie dem Handelnden zwei völlig entgegengesetzte Handlungen vorschreiben würden (Lind, 2003).

Literaturangaben:

- Döbert, R.; Nunner-Winkler, G. (1983). Moralisches Urteilsniveau und Verlässlichkeit. Die Familie als Lernumfeld für kognitive und motivationale Aspekte des moralischen Bewusstseins in der Adoleszenz. In: Lind, G.; Hartmann, H.; Wakenhut, R. (Hrsg.): Urteil und soziale Umwelt. Weinheim: Beltz Verlag, S. 95-122.
- Heidbrink, H. (1996). Einführung in die Moralpsychologie. Weinheim: Verlagsunion.
- Kohlberg, L. (1995). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Lind, G. (2003). Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis der moralischen und demokratischen Bildung. München: Oldenbourg Verlag.
- Oser, F.; Althof, W. (1994²). Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart: Klett Verlag.

Lerntypen

«Ich lerne vom Leben. Ich lerne solange ich lebe.
So lerne ich noch heute.»
Ott von Bismarck

Mit den unterschiedlichsten Methoden und Hilfsmitteln unterstützen wir die Jugendlichen auf dem Weg, sich selbst besser kennen und einschätzen zu lernen. Die Jugendlichen sollen ihre persönlichen Ressourcen und Fähigkeiten kennen. Jeder Jugendliche hat persönliche Begabungen und Stärken und diese gilt es zu erkunden. So gibt es beispielsweise auch in Bezug auf das Lernverhalten grosse Unterschiede. Nicht alle Jugendlichen haben mit derselben Lernmethode Erfolg. An dieser Stelle wird daher eine Theorie zur Bestimmung des persönlichen Lerntyps vorgestellt. Diese Lerntypen-Theorie stammt von Kolb (1985) und unterscheidet vier verschiedene Typen. Diese können mittels eines Fragebogens (siehe didaktische Inputs) bestimmt werden. Die Auswertung des Fragebogens ergibt ein Profil des persönlichen Lerntyps.

Anzumerken ist, dass die vier Lerntypen nie in Reinkultur existieren. Ausserdem gibt es auch nicht *den* besten Lerntypen. Alle Lerntypen sind gleichwertig und jeder hat seine Stärken und Schwächen. Die Charakteristiken der einzelnen vier Typen werden im Folgenden kurz vorgestellt:

Entdecker

Der Entdecker zeichnet sich durch eine gute Beobachtungsgabe aus und kann schnell Zusammenhänge zwischen verschiedenen Beobachtungen herstellen. Die sinnliche Wahrnehmung ist für diesen Typen wichtig. Er hat ein grosses Interesse an anderen Menschen.

Ausserdem hat er viel Fantasie und eine ausgeprägte Vorstellungskraft, er entdeckt überall neue Dinge. Das Entwickeln von neuen Ideen fällt diesem Typen leicht, sieht er doch immer viele Alternativen. Es fällt ihm nicht einfach, rasche Entscheidungen zu

treffen. Er zeichnet sich eher durch sorgfältiges Abwägen aus. Er ist eher zurückhaltend und schaut zuerst wie es die anderen machen.

Die positiven Eigenschaften dieses Typen sind seine Fähigkeit zur Entwicklung von neuen Ideen. Daher kann er insbesondere in der Brain-storm-Phase von Entscheidungen auftrumpfen.

Die negativen Eigenschaften dieses Typen sind, dass er häufig viel Zeit braucht. Er macht häufig Umwege, da er stets viele Ideen verfolgt. Dieser Typ bekundet ebenfalls Mühe in der Entscheidungsfindung. Er (er)findet immer wieder neue Alternativen und schiebt Entscheidungen hinaus oder fällt keine Entscheidungen. Er bleibt gerne an Details haften.

Macher

Konkrete Erfahrungen und aktives Experimentieren sind von grosser Bedeutung für diesen Typen. Er zeichnet sich durch zuverlässiges, effizientes und flexibles Arbeiten aus. Seine Devise lautet: «Probieren geht über studieren». Er lässt sich rasch für Neues begeistern und sucht stets nach handfesten Resultaten.

Sein Plus besteht darin, dass er sich schnell an konkrete Situationen anpassen kann und viel Power hat. Er kann speditiv und produktiv arbeiten. Er zeichnet sich durch eine pflichtbewusste Erledigermentalität aus.

Die negativen Eigenschaften dieses Typen sind seine Konzeptlosigkeit, seine überfahrende und oft ungeduldige Art. Ausserdem bereitet es ihm Mühe, konzentriert an einer Aufgabe dranzubleiben, stattdessen hüpfert er oft von einer Aufgabe zur nächsten.

Entscheider

Dieser Typ überprüft seine Ideen und Theorien stets auf ihren praktischen Nutzen hin. Es fällt ihm einfach, Situationen rasch zu erfassen und er interessiert sich für sichtbare Ergebnisse. Seine Devise lautet: «Besser ein falscher Entscheid als gar kein Ent-

scheid». Er sucht nach allgemeingültigen Lösungen und Rezepten.

Die positiven Eigenschaften dieses Typen sind, dass er zielgerichtet und planmässig arbeitet.

Negativ ist, dass er schnell aufgibt und vorschnelle und pauschale Urteile fällt. Er zeichnet sich dadurch aus, dass er logisch zwingende Aussagen macht. Typische Aussagen von ihm beginnen wie folgt: «Wir müssen...».

Denker

Dieser Typ kann logisch denken und ist stets um Objektivität und Exaktheit bemüht. Er lässt sich nicht von seinen Gefühlen leiten. Er liebt Gedankenspielerien und hat Freude am Theoretisieren.

Seine positiven Eigenschaften sind seine Fähigkeit, perfekte theoretische Modelle zu entwickeln und in abstrakten Kategorien zu denken. Er lässt sich nicht ablenken. Er handelt nicht, bevor er eine Analyse gemacht hat.

Die negativen Eigenschaften dieses Typen sind seine Schwierigkeit, Prioritäten zu setzen. Er ist ausserdem wenig spontan und neigt zum Perfektionismus. Er lässt sich auch durch konkrete Erfahrungen nicht auf andere Gedanken bringen und wirkt daher etwas wirklichkeitsfremd.

Literaturangabe:

– Kolb, D.A. (1985). Learning Style Inventory. Boston.

Haltungs- und Handlungslinks

Ziele nicht «ankleben», sondern «herausbacken».

- In jedem Jugendlichen schlummern Träume, Wünsche und Vorstellungen davon wie sein Leben sein sollte. Jeder muss diese persönlichen Vorstellungen selbst erforschen, um daraus persönliche Ziele ableiten zu können. Werden Ziele von aussen an die Jugendlichen herangetragen, haben sie eine kurze Lebenserwartung.
- Die Entwicklung von persönlichen Zielvorstellungen bedeutet Arbeit, denn die Ziele müssen sozusagen aus dem «Emotionalen herausgeknetet» werden.

Schau mich an und werde dich.

- Wir pädagogisch Tätigen müssen den Jugendlichen «reales Ansichtsexemplar» sein. Ein Ansichtsexemplar, das wirklich etwas *ist* und darstellt – eines für gelungene Sozialisation also.
- Wir müssen uns den Jugendlichen immer wieder anbieten, damit sie sich mit uns auseinandersetzen, von uns lernen, sich an uns reiben, sich von uns abgrenzen können. Um schliesslich anders als wir werden zu können.

Pädagogische Grundfrage: Wer bist du? Pädagogisches Ziel: Wann bist du mich los?

- Pädagogik beinhaltet immer hermeneutisch Ungewisses. Diesem Ungewissen stets auf der Spur zu sein, das ist unser Auftrag. Wir müssen die persönlichen Ressourcen, Fähigkeiten, Bedürfnisse, Wünsche etc. der Jugendlichen erforschen. Wir müssen sie darin unterstützen, auf die Frage: «Wer bist du?», Antworten zu finden.
- Unser Auftrag ist dann abgeschlossen, wenn wir überflüssig werden. Denn jeder pädagogische Bezug hat zum Ziel, sich selbst aufzulösen. Wir erziehen unsere Jugendlichen zur Selbstständigkeit.

Time-Line

Wir bringen die persönlichen Geschichten der Jugendlichen in Erfahrung. Dieser biographische Rückblick erhellt vorhandene Ressourcen.

Vorgehen:

Das freie Erzählen aus der eigenen Biographie stellt für einige Jugendliche eine Überforderung dar und daher empfiehlt sich, den Jugendlichen bei der Rekonstruktion der eigenen Biographie einige Hilfestellungen anzubieten.

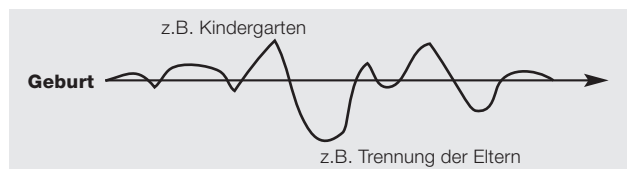
Dem Jugendlichen werden folgende Fragen gestellt:
Welches waren die wichtigsten Meilensteine in deinem Leben? Welche Titel gibst du den einzelnen wichtigen Ereignissen?

Der Lebensweg des Jugendlichen wird mit einer Linie auf dem Flipchart eingezeichnet. Die Linie hat einen Anfangspunkt und geht auf der gegenüberliegenden Seite in einen Pfeil über. Der Anfangspunkt stellt die Geburt dar. Der Jugendliche wird nun aufgefordert, die wichtigen Stationen in seinem Leben einzuzichnen und zu benennen.

Geburt 

Variante 1:

Der Jugendliche zeichnet eine Wellenlinie über die vorgegebene Gerade mit Hoch- und Tiefpunkten in seinem bisherigen Leben und betitelt diese.



Variante 2:

Am Boden wird ein Seil als Symbol für den Lebensweg ausgelegt. Der Jugendliche erhält zusätzlich eine Kiste mit Symbolen. Aus dieser Kiste wählt er nun, welche Symbole wichtige Ereignisse seines Lebens repräsentieren. Er platziert die Symbole entlang des Seils auf den Boden, so dass eine chronologische Ereignisabfolge entsteht.

Literaturangabe:

– Petermann, F.; Petermann, U. (2000⁶). Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten. Bern: Hofgrete Verlag.

Genogramm

Das Genogramm ist ein Instrument aus der systemischen Familientherapie und dient der Visualisierung der Familiengeschichte und der verwandtschaftlichen Beziehungen und Verbindungen.

Vorgehen:

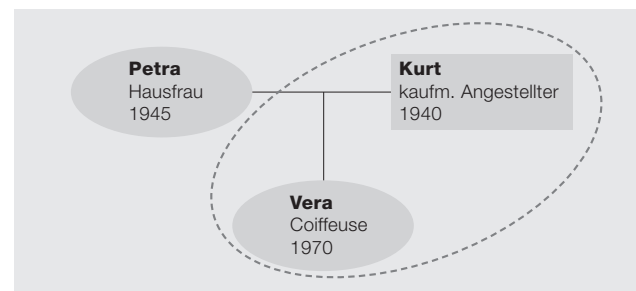
Mit Hilfe des Genogramms werden die Beziehungsverflechtungen und die Beziehungskonflikte aus der Vergangenheit und jene aus der Gegenwart erkennbar gemacht. Es werden einzelne Familienmitglieder aufgelistet und wichtige Informationen zu diesen Personen angefügt. Der Jugendliche bestimmt die relevanten Informationen selbst und beschreibt und charakterisiert einzelne Personen. Durch die Beschreibung der Verbindungen zwischen den einzelnen Personen und den Charakteristiken der einzelnen Familienmitglieder wird der familiäre Hintergrund und dessen Bedeutung für die Entwicklung des Jugendlichen deutlich.

Männliche Personen werden traditionellerweise durch ein **Quadrat**, weibliche durch einen **Kreis** repräsentiert. Die Beziehungen der Personen (Partnerschaftsbeziehungen und Eltern-Kind-Beziehungen) werden durch **Linien** dargestellt. Die wichtigen Zusatzinformationen zu den einzelnen Familienmitgliedern werden unterhalb des Kreises, respektive des Quadrats notiert. **Gestrichelte Linien** werden verwendet, um jene Personen zusammenzufassen, die gemeinsam in einem Haushalt wohnen.

Weitere Symbole:

- ~ konfliktreiche Beziehungen
- △ Schwangerschaft
- Abtreibung
- ☒ Todgeburt
- ✕ Fehlgeburt

Folgendes Beispiel zeigt die Darstellungsform:



Internet-Link:

www.klaus-ewwiepe.de: Graphisch-orientiertes Computerprogramm zur Erstellung von Familiengenogrammen in der systemischen Arbeit.

Punkteplan

Zur Fokussierung eigener Lernziele empfiehlt es sich, mit dem Punkteplan zu arbeiten. Dieser Plan ermöglicht eine Fokussierung auf bestimmte Themen und Probleme.

Vorgehen:

Die Themensammlung wird individuell gestaltet, ebenso die Anzahl der zu bearbeitenden Themen. Pro Thema werden Kriterien zur näheren Beschreibung des Zielzustands festgelegt. Das Thema Pünktlichkeit wird beispielsweise durch folgende Kriterien näher beschrieben:

Pünktlichkeit heisst:

- am Morgen selbständig und zur vereinbarten Zeit aufstehen
- die Arbeitszeiten einhalten
- die Essenszeiten einhalten
- die Ausgangszeiten einhalten
- die Nachtruhe einhalten

Variante 1:

Der Jugendliche braucht das Instrument zur Selbsteinschätzung und füllt die Punkte selbständig ein. Er zeigt die Beurteilung einmal wöchentlich der fallführungsverantwortlichen Person.

Variante 2:

Der Jugendliche füllt den Punkteplan jeweils zusammen mit der fallführungsverantwortlichen Person aus. Die Punktzahlen werden gemeinsam ausgehandelt. Beide Seiten argumentieren, warum sie auf welche Punktzahlen kommen.

Variante 3:

Sowohl der Jugendliche als auch die fallführungsverantwortliche Person füllen einen Punkteplan aus. Im Anschluss werden die beiden Pläne verglichen und Abweichungen diskutiert.

Tagebuchschreiben

Das Tagebuchschreiben bedeutet Auseinandersetzung mit sich selbst. Es ist eine gute Möglichkeit zur Selbstreflexion und zur Selbsterkenntnis.

Vorgehen:

Das Tagebuchschreiben kann zur Verarbeitung von schwierigen Situationen eingesetzt werden. Denn der schriftliche Ausdruck von Gefühlen führt zu einer ersten emotionalen Entlastung. Indem man notiert, was man erlebt hat und was einen bewegt, wird vieles bewusster empfunden. Es entwickeln sich eigene Bilder und Vorstellungen. Durch das Schreiben werden Gedanken geordnet. Ausserdem können Geschehnisse und Prozesse zu einem späteren Zeitpunkt besser zurückverfolgt und verstanden werden.

Das Tagebuchschreiben kann unterschiedlich eingesetzt werden. Zum Beispiel während der Tagesstruktur - in Schule und Lehrwerkstätten - werden die Jugendlichen aufgefordert, schriftlich festzuhalten, was sie während des Arbeitstages geleistet haben. Damit werden Arbeits- und Lernprozesse bewusst gemacht und können auch zu einem späteren Zeitpunkt nachvollzogen werden.

Das Tagebuchschreiben kann auch für die Fallführungsarbeit auf den Wohngruppen oder bei Time-Out-Platzierungen eingesetzt werden. Bei Jugendlichen, die während mehreren Wochen einen Time-Out-Aufenthalt absolvieren, können somit im Nachhinein Lern- und Entwicklungsprozesse nachvollzogen werden. Die Tagebucheinträge werden demnach im Nachhinein besprochen. Im Vorfeld muss jedoch geklärt werden, welche Funktion dem Tagebuch zukommt. Soll es beispielsweise dem Jugendlichen im Gespräch mit der fallführungsverantwortlichen Person als Gedankenstütze dienen oder wird der Jugendliche aus dem Tagebuch einige Passagen vorlesen oder das Tagebuch zum Lesen zur Verfügung stellen?

Befindlichkeits-Barometer

Der Befindlichkeits-Barometer ist ein Instrument zur Selbsteinschätzung. Während eines Monats wird die Befindlichkeit überprüft.

Vorgehen:

Beim Befindlichkeits-Barometer bezieht sich die Einschätzung auf einen bestimmten Gefühlszustand, respektive ein bestimmtes Kriterium (Motivation, Aggression, Pünktlichkeit etc.), welches beobachtet und analysiert wird. Ende Monat kann eine Verlaufskurve erstellt werden. Zur Verständlichkeit der Verlaufskurve empfiehlt sich, zu bestimmten Ereignissen Erklärungen und Bemerkungen niederzuschreiben.

Adjektivenpool

Bei dieser Intervention geht es darum, sich anhand von Adjektiven zu beschreiben. Die Jugendlichen wählen Adjektive aus, die zu ihnen passen und sie charakterisieren.

Vorgehen:

Variante 1:

Ein solches Charakterbild mittels Adjektiven kann auch für einen Kollegen oder eine Kollegin erstellt werden und anschliessend können Selbst- und Fremdwahrnehmung verglichen werden.

Variante 2:

In einer grösseren Gruppe werden die Adjektive auf Karten geschrieben und jedes Gruppenmitglied zieht eine bestimmte Anzahl Karten. Danach werden die Karten auf die anwesenden Gruppenmitglieder verteilt. Die Gruppe handelt aus, welche Charaktereigenschaften zu welchem Gruppenmitglied am besten passen. So erhält jedes Gruppenmitglied die Karten mit den zu ihm passenden Adjektiven. Es entsteht ein Profil jedes einzelnen Gruppenmitglieds.

Wer bin ich?

<p>intelligent</p> <ul style="list-style-type: none"> klug taktisch schlau clever begabt gescheit geschickt talentiert 	<p>zufrieden</p> <ul style="list-style-type: none"> genügsam anspruchlos bescheiden wertschätzend ausgeglichen massvoll gelassen unkompliziert 	<p>sanguinisch</p> <ul style="list-style-type: none"> lebhaft heiter munter beweglich mutig kräftig fröhlich aktiv humorvoll fantasievoll offen begeisterungsfähig 	<p>gepflegt</p> <ul style="list-style-type: none"> sauber ordentlich gründlich kritisch sorgfältig
<p>kollektiv</p> <ul style="list-style-type: none"> kollegial hilfsbereit kameradschaftlich verantwortungsbewusst tolerant belastbar rücksichtsvoll 	<p>engagiert</p> <ul style="list-style-type: none"> fleissig interessiert konstruktiv ehrgeizig tatkräftig eifrig 	<p>verschwiegen</p> <ul style="list-style-type: none"> gehorsam angepasst friedfertig gesammelt beherrscht still 	<p>unabhängig</p> <ul style="list-style-type: none"> eigenständig willensstark selbständig selbstbewusst stabil

EE-Schema: Energieaufwand je Entwicklungsaufgabe

Wer sich einseitig auf eine bestimmte Entwicklungsaufgabe fokussiert, für den kann diese Übung hilfreich sein.

Vorgehen:

Die Intervention ist besonders bei Jugendlichen mit einseitiger Fokussierung auf eine bestimmte Entwicklungsaufgabe angebracht. Den Jugendlichen kann mittels einer Auflistung aller relevanten Entwicklungsaufgaben aufgezeigt werden, dass man sich im Jugendalter um viele verschiedene Bereiche kümmern und sich damit auseinandersetzen muss.

Zusammen mit den Jugendlichen wird eine Liste aller Entwicklungsaufgaben erstellt.

Als Erinnerungshilfe dient folgende Auflistung der Entwicklungsaufgaben (nach Havighurst)

- Neue Beziehungen zu Personen beiderlei Geschlechts knüpfen
- Die eigene physische Erscheinung und Veränderung akzeptieren
- Eine männliche oder weibliche soziale Rolle erreichen
- Eine Partnerbeziehung eingehen
- Finanzielle und emotionale Unabhängigkeit von den Eltern
- Vorbereitung auf eine berufliche Karriere nach den eigenen Interessen
- Entwicklung von Vorstellungen über den Ehepartner und die zukünftige Familie
- Wissen wer man ist und was man will
- Klarheit über die eigenen Werte gewinnen und eine Ideologie entwickeln und sozial verantwortliches Verhalten anstreben
- Eine Perspektive für die Zukunft und die eigenen Ziele entwickeln

Anhand der Liste wird beurteilt, wieviel Energie je Entwicklungsaufgabe aufgewendet wird. Diese Energiebilanz könnte beispielsweise aufgrund der Minuten oder Stunden, die man pro Tag gedanklich an die einzelnen Themen aufwendet, erstellt werden.

Die Energiebilanz dient als Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben. Aufgrund der Energiebilanz können Ziele formuliert werden. Diese Ziele sollten derart formuliert sein, dass der Fokus vermehrt auf vernachlässigte Entwicklungsaufgaben gelegt wird.

Kompetenzenraster

Kompetenzen bezeichnen bestimmte Fähigkeiten oder Fertigkeiten zur Problemlösung. Im Laufe von Entwicklungs- und Lernprozessen werden Kompetenzen angeeignet, erweitert und verbessert. Wir beschäftigen uns insbesondere mit dem Erwerb von sozialen und kommunikativen Kompetenzen, wie beispielsweise Teamfähigkeit, Empathie, Toleranz, Solidarität etc..

Vorgehen:

Im Kompetenzenraster werden die verschiedenen Kompetenzen in Form einer Matrix dargestellt. Vertikal werden die Kompetenzkategorien aufgelistet und horizontal die dazugehörigen Niveaustufen. Eine bestimmte Kompetenz wird demnach in unterschiedliche Kompetenzstufen eingeteilt. Jede Stufe wird durch eine passende Handlung beschrieben. Der Kompetenzenraster zeigt einen Entwicklungshorizont und dient als Orientierungshilfe. Die Handlungen, die je Stufe formuliert werden, bezeichnen somit Teilziele auf dem Weg der Kompetenzentwicklung. Die Handlungen oder Teilziele im Kompetenzenraster werden in Form von «Ich-kann-Formulierungen» beschrieben.

Der Kompetenzenraster ist eine Arbeits-, Selbststeuerungs- und Evaluationshilfe und dient als Grundlage für die Arbeit mit den Jugendlichen. Er ermöglicht eine Auseinandersetzung mit persönlichen Stärken und Schwächen, dient der Standortbestimmung und der Organisation individualisierter Lernprozesse. Da die Anforderungen für die Erreichung der nächsten Kompetenzstufe bekannt sind, können gezielte Lernprozesse eingeleitet werden, für die die Jugendlichen selbst Verantwortung übernehmen.

Kompetenz	Stufe A	Stufe B	Stufe C	Stufe D
Teamfähigkeit	Ich kann mich für meine eigenen Bedürfnisse einsetzen. Wenn ich darauf aufmerksam gemacht werde, kann ich Erwartungen und Bedürfnisse anderer verstehen.	Ich kann mich für Einzelne, die ich gut mag, einsetzen, wenn es nötig ist. Wenn jemand mir sagt, was ich darf und was nicht, kann ich Anliegen anderer akzeptieren.	Ich kann mich aktiv am Gruppenleben beteiligen. Ich kann Bedürfnisse anderer respektieren und sorgfältig mit meinen Kollegen und Kolleginnen umgehen.	Ich kann aktiv die Zusammenarbeit mit anderen suchen und auch positiven Einfluss nehmen. Ich kann mich offen und konstruktiv mit anderen auseinandersetzen. Andere können sich auf mich verlassen.
Eingehen auf die Gefühle und Bedürfnisse anderer	Ich kann die Gefühle anderer zum Teil verstehen, wenn sie mir genau erzählen, wie es ihnen geht und was sie denken.	Ich kann mich in die Gefühlswelt von jenen eindenken, die mir sehr ähnlich sind und die ich gerne mag. Wenn jemand mir sagt, dass ich ihn mit meinem Verhalten verletze, kann ich beim nächsten Mal rücksichtsvoller sein.	Ich kann die Gefühle und Bedürfnisse anderer akzeptieren und ich kann mich selbst so verhalten, dass sich die anderen von mir respektiert fühlen.	Ich kann mich in die Gefühlswelt von anderen hineinversetzen und Verständnis dafür aufbringen. Ich kann die Gefühle der anderen verstehen, weil ich mir Gedanken über sie mache.
Selbständigkeit	Ich kann pünktlich zur Arbeit erscheinen und die mir anvertrauten Arbeiten selbständig erledigen, wenn ich weiss, dass ich dafür belohnt oder bei Unpünktlichkeit bestraft werde.	Ich kann gewisse Arbeiten (Haushalt, Schule, Werkstatt), die mir wichtig sind und mich interessieren, unaufgefordert und ohne äusseren Druck ausführen.	Ich kann Freude entwickeln, wenn ich beim Erledigen meiner Pflichten weniger kontrolliert werde, weil ich selbst für deren Erledigung Verantwortung übernehme.	Ich kann meine Pflichten unaufgefordert erledigen und meinen Tagesablauf selbst planen. Ich kann mir selbst Ziele setzen und diese ohne äusseren Druck verfolgen.
Toleranz	Ich kann die Meinung von jemandem, den ich nicht besonders mag, akzeptieren, wenn ich muss, weil ansonsten negative Konsequenzen drohen.	Ich kann mich bemühen, andere so zu akzeptieren, wie sie sind. Ich kann mich beherrschen, andere nicht aufgrund ihres Aussehens, ihrer Herkunft oder anderen Besonderheiten abzuwerten.	Ich kann Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit akzeptieren und mich ihnen gegenüber respektvoll verhalten.	Ich kann jedem Menschen mit einer Offenheit begegnen und seine Eigenheiten annehmen.

Kompetenz	Stufe A	Stufe B	Stufe C	Stufe D
Leistungsbereitschaft	Ich kann mich zwingen, etwas zu tun, wenn eine Konsequenz droht oder eine Belohnung wartet.	Ich kann mich mit Dingen befassen und Begeisterung entwickeln, die mich interessieren.	Ich kann Freude an meinen Leistungen entwickeln, wenn ich mir einen Ruck gebe und mich darauf einlasse.	Ich kann immer etwas entdecken, das mich motiviert. Leistung beflügelt mich und ich kann meine Freude aus den Resultaten schöpfen.
Umgang mit Ärger und Frust	Ich kann im Ärger auf Gewalt (körperliche Gewalt, Drohungen, Sachbeschädigungen) verzichten. Wenn ich mich bemühe kann ich Beleidigungen und Beschimpfungen unterlassen.	Ich weiss, was in mir Ärger und Frust auslösen. Ich kann mich soweit kontrollieren, dass ich diesem Ärger Luft verschaffe, ohne dass mein Umfeld Schaden davon erfährt.	Ich kann benennen, was mich ärgert und wütend macht. Ich kann über diesen Ärger sprechen und meinen Mitmenschen mitteilen, in welchen Situationen ich wütend werde. Für den Umgang mit Ärger habe ich für mich ein Ventil gefunden.	Ich kann mit Ärger und Frust konstruktiv umgehen. Ich weiss, auf was ich sensibel reagiere und kann mich in solchen Situationen ruhig und respektvoll verhalten. Ich kenne verschiedene Strategien, um persönlich oder in Gesprächen den Ärger aktiv zu verarbeiten.
Zuverlässigkeit	Ich kann Termine und Abmachungen meist einhalten, wenn ich daran erinnert werde und wenn ich weiss, dass ansonsten negative Konsequenzen drohen.	Ich kann Termine und Abmachungen einhalten, wenn ich darauf aufmerksam gemacht werde. Meine Abmachungen einzuhalten, ist mir wichtig.	Ich halte meine Termine und Abmachungen ein und brauche keine Erinnerung von Dritten.	Ich manage meine Aufgaben und Termine selbstständig. Bei Unsicherheiten nehme ich Kontakt mit den betreffenden Leuten auf und kläre die offenen Fragen selbstständig.
Kritikfähigkeit	Ich kann Kritik entgegen nehmen von Personen, die ich entweder gut kenne oder respektiere.	Ich kann Kritik annehmen und versuche in der Regel, diese zu verstehen.	Ich kann Kritik entgegennehmen, versuche diese zu verstehen und überlege mir, was ich daraus lernen kann.	Ich stehe Kritik grundsätzlich positiv gegenüber und sehe diese als Ansporn, um noch besser zu werden.

Kompetenz	Stufe A	Stufe B	Stufe C	Stufe D
Kommunikation	Ich kann meine Anliegen anderen Personen mitteilen.	Ich kann in einem angemessenen Ton kommunizieren und mich gegenüber anderen respektvoll verhalten.	Ich kann ein konstruktives Gespräch führen, mich auf das Gehörte beziehen und bin bereit, für Probleme Lösungen zu suchen.	Ich bin interessiert die Meinungen, Ideen, Gefühle anderer Menschen zu hören und kann auf den Verlauf eines Gesprächs positiven Einfluss nehmen.
Regeln einhalten	Ich kann Regeln meist einhalten, wenn ich weiss, dass ansonsten negative Konsequenzen drohen.	Ich kann Regeln einhalten, die ich als sinnvoll erachte. Andere Regeln kann ich mit Mühe akzeptieren.	Ich weiss, dass es für das Zusammenleben Regeln braucht und ich kann diese ohne Schwierigkeiten einhalten, auch wenn ich nicht mit jeder Regel 100% einverstanden bin.	Ich engagiere mich für ein gutes Klima und kann mich für die Einhaltung von Regeln aktiv einsetzen.
Empathie	Ich kann meine Gefühle und Bedürfnisse genau wahrnehmen. Wenn andere mir erzählen, wie es ihnen geht, kann ich Verständnis dafür aufbringen und ihre Gefühle verstehen.	Ich kann mich in die Gefühlswelt von jenen eindenken, die mir sehr ähnlich sind und die ich gerne mag. Wenn jemand mir sagt, dass ich ihn mit meinem Verhalten verletze, kann ich beim nächsten Mal rücksichtsvoller sein.	Ich kann die Gefühle und Bedürfnisse anderer akzeptieren und ich kann mich selbst so verhalten, dass sich die anderen von mir respektiert fühlen.	Ich kann mich in die Gefühlswelt von anderen hineinversetzen und Verständnis dafür aufbringen. Ich kann die Gefühle der anderen verstehen, weil ich ihren persönlichen Hintergrund kenne und weil ich mir Gedanken über sie mache.

Literaturangabe:

Institut Beatenberg: www.institut-beatenberg.ch

Selbstständigkeits-Inventar

Ein wichtiger Prozess auf dem Weg in die Selbstständigkeit ist der Erwerb von lebenspraktischen Fertigkeiten. Das Selbstständigkeits-Inventar dient der Organisation der selbstständigen Haushaltsführung.

Vorgehen:

Zu den lebenspraktischen Fertigkeiten gehören beispielsweise eine hinreichende Ordnung und Hygiene im eigenen Haushalt, die Fähigkeit, seine eigene Ernährung sicher zu stellen oder sich eine adäquate persönliche Ausrüstung an Möbeln, Kleidern, Küchenmaterial etc. anzulegen und die benötigten Gegenstände selbstständig zu beschaffen. Gemeinsam mit dem Jugendlichen werden Inventarlisten zur Führung eines eigenständigen Haushalts erstellt. Es werden materielle Gegenstände erfasst, die es für ein selbständiges Leben braucht.

- Hygieneartikel-Inventarliste
- Kleider-Inventarliste
- Schuhe-Inventarliste
- Taschen-Inventarliste
- Sportartikel-Inventarliste
- Putzmaterial-Inventarliste
- Küchenmaterial-Inventarliste
- Möbel-Inventarliste
- etc.

Mit dem Erstellen der Listen wird deutlich, welche Gegenstände noch angeschafft werden müssen und der Jugendliche kann bei der Planung der Anschaffung der Gegenstände unterstützt werden.

Einstiegsfragen Zielentwicklung

Sein Leben selbstständig managen zu können, setzt voraus, dass man sich eigener Ziele bewusst ist. Es braucht Klarheit darüber, was man im Leben eigentlich will.

Vorgehen:

Zum Selbstmanagement gehört daher in erster Linie die persönliche Zielentwicklung und erst aufgrund des Zielbewusstseins wird Selbstorganisation möglich, können Prioritäten einfacher und besser gesetzt und Energien gebündelt werden. Die Jugendlichen lernen durch die Fokussierung auf ihre persönlichen Ziele, sich aufs Wesentliche zu konzentrieren.

Mit folgenden oder ähnlichen Fragen könnte in das Thema Zielentwicklung und –formulierung eingestiegen werden.

- In wessen Haut möchte ich für zwei Wochen schlüpfen und warum?
- Mit wem möchte ich niemals tauschen und warum?
- Ich bin 80 Jahre alt, mein Enkel oder meine Enkelin kommt zu Besuch und fragt nach dem Grund, warum ich glücklich bin. Was antworte ich?

Diese Einstiegsfragen bringen persönliche Idealvorstellungen und Werthaltungen zum Ausdruck und sind für die Entwicklung eigener Ziele wegweisend.

Um den persönlichen Zielen auf die Spur zu kommen und diese klar definieren zu können, empfiehlt sich die Methode des Zürcher Ressourcen Modells.

Literaturangabe:

- Storch, M.; Riedener, A. (2005). Ich packs! Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Bern: Verlag Hans Huber.

Zielentwicklung nach der Methode des Zürcher Ressourcen Modells

Die Entwicklung von Zielen ist ein aufwendiger Arbeitsprozess. Die Formulierung persönlicher Ziele kann in mehreren Arbeitsschritten im Rahmen eines Projekts entwickelt werden.

Vorgehen:

Im Folgenden wird die Methode der Zielentwicklung in Anlehnung an die Theorie des Zürcher Ressourcenmodells vorgestellt (vgl. Storch; Riedener, 2005). Dieses Kapitel ist derart aufgebaut, dass es zu jedem einzelnen Arbeitsschritt einen einleitenden theoretischen Teil (Theorieinput) und eine dazu passende praktische Übung gibt. Die didaktischen Unterlagen zu den einzelnen Arbeitsschritten sind am Ende des Kapitels zu finden.

Arbeitsschritt 1: Lebensthemen erkunden

Theorieinput 1: Die erste Phase hat einen intensiven Reflexionsprozess zum Ziel. Die Jugendlichen sollen sich ihrer Themen bewusst werden. Welche Themen stehen in ihrem Leben zur Zeit im Vordergrund und beschäftigen sie?

Praktische Übung 1:

- Aus einem Kartenpool suchen die Jugendlichen eine passende Karte aus (siehe Grossthema pädagogische Kommunikation: «Türöffner»).
- Die Jugendlichen zeichnen ein Bild, welches ihre aktuelle Lebensthematik widerspiegelt.
- Gemeinsam werden Themen auf dem Flipchart gesammelt, die die Jugendlichen beschäftigen (siehe Grossthema pädagogische Kommunikation: Vier-Felder-Moderation; Grossthema Konfliktmanagement: Skalierungsfragen).

Arbeitsschritt 2: Ziele formulieren

Theorieinput 2: Das Ziel wird aus den aktuellen Lebensthemen abgeleitet. Bei der Zielformulierung gilt es folgende Punkte zu beachten: Ein Ziel ist dann gut formuliert, wenn es handlungswirksam ist. Das heisst, aus der Zielformulierung muss klar werden, was ich als nächstes tun muss, um mich auf den Weg zum Ziel zu begeben. Es muss ein Annäherungsziel sein. Es beschreibt einen bestimmten Endzustand. Vermeidungsziele sollen vermieden werden.

Beispiel eines Annäherungsziels: Ich möchte mutiger sein.

Beispiel eines Vermeidungsziels: Ich möchte weniger ängstlich sein.

Das Ziel muss inspirierend wirken und für die Handlungsstrategien richtungsweisend sein. Das Ziel bewirkt Motivation und hat daher einen konkreten Handlungsantrieb zur Folge.

Wichtig ist, dass man sich Erfolge auf dem Weg zur Zielerreichung selbst zuschreiben kann, denn damit wird die Kontrollüberzeugung verstärkt. Das Ziel ist 100% selbstständig erreichbar.

Es ist wichtig, dass die Ziele nicht als konkrete Verhaltensziele formuliert werden, sondern als allgemeine Haltungsziele.

Praktische Übung 2:

Die Jugendlichen schreiben ihr Ziel auf.

Arbeitsschritt 3: Ziele optimieren

Theorieinput 3: In einem nächsten Schritt geht es darum, das Ziel im eigenen Leben zu verankern. Es werden Kriterien angelegt, die das Ziel konkretisieren. In dieser Phase geht es ebenfalls um die Prüfung, inwiefern das Ziel mit der eigenen Lebensumgebung überhaupt verträglich ist. Die Jugendlichen machen sich ein Bild davon, wie es sich in Zukunft mit dem Ziel in den unterschiedlichsten Lebenssituationen leben lässt.

Praktische Übung 3:

Die Jugendlichen sollen sich mindestens eine halbe Stunde Zeit nehmen und sich ihr Ziel genau vorstellen. Sie sollen ihren Gefühlen nachspüren, die das Ziel und die Situation bei Erreichung des Ziels auslösen.

- A) Die Jugendlichen schreiben mehrere Anwendungsbereiche auf. Die Beschreibung der Anwendungsbereiche zeigt auf, dass sie sich auf dem Weg zum Ziel befinden und dieses erfolgreich anstreben. Diese Anwendungsbereiche werden so formuliert, dass der Veränderungsprozess der Jugendlichen für aussenstehende Personen ebenfalls ersichtlich wird.
- B) Die Jugendlichen machen sich Gedanken über die Konsequenzen, die ihr neues Ziel mit sich bringen wird. Es geht darum, Gefühle auszuloten, die das neue Ziel auslösen. Die Gefühle verraten oft mehr als nur das Denken. Es ist demnach wichtig, dass sich die Gedanken ans Ziel gut anfühlen. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen ihrem Ziel auch in schwierigen Zeiten treu bleiben können. Sie müssen sich zu folgender Frage Gedanken machen: Fühlt es sich effektiv gut an, dieses Ziel zu erreichen oder gäbe es da nicht noch ein ganz anderes passendes Ziel? Ein Ziel, das viel besser zu ihnen passen würde?
- C) Sollten die Jugendlichen feststellen, dass ihr Ziel nicht viel «Überlebenschancen» hat, müssen sie es in einem nächsten Schritt umformulieren und die Übung 3 nochmals durcharbeiten.

Arbeitsschritt 4: Ressourcen aktivieren

Theorieinput 4: Im nächsten Schritt geht es darum, die zur Erreichung des Ziels verfügbaren persönlichen Ressourcen zu entwickeln, respektive zu aktivieren. Den Jugendlichen wird also vermittelt, dass es nun darum geht, die persönlichen Schätze und die in ihnen schlummernden Fähigkeiten zu erkunden. Mit Hilfe dieser Ressourcen soll das Ziel gestärkt werden. Das Bewusstsein der Ressourcen ermöglicht den Jugendlichen, ihrem Ziel treu zu bleiben und sich auch in schwierigen Situationen nicht vom Weg abbringen zu lassen.

Aufgrund neurobiologischer Erkenntnisse weiss man, dass das Gehirn wie ein selbstorganisierender Erfahrungsspeicher funktioniert. Die Erfahrungen, die der Organismus im Laufe des Lebens macht, führen dazu, dass sich dieser Speicher anpasst und verändert. Alle Gedächtnisinhalte werden in Form von neuronalen Netzen gespeichert. Diese Netze werden je nach Situation zur Erklärung oder zum Verständnis der Situation aktiviert. Netze, die vermehrt aktiviert werden, sind im Gehirn präsenter. Daraus erfolgt, dass das Ziel als neues neuronales Netz im Gehirn gespeichert werden soll. Durch das Benennen und Aktivieren vorhandener, zielrelevanter Ressourcen wird beabsichtigt, das Ziel auf möglichst vielen Informationsebenen zu speichern.

Man geht also davon aus, dass bei einer intensiven Beschäftigung mit dem Ziel das neue neuronale Netz deutlicher wird und im Gehirn vermehrt gegenwärtig ist. Dadurch fällt es einem in heiklen Situationen einfacher, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren und Entscheidungen so zu treffen, dass man dem eigenen Weg nicht schadet. So bleibt das Ziel stets präsent.

Übung 4:

Den Jugendlichen gegenüber erwähnen wir den Ressourcenbegriff eher nicht, weil er für sie möglicherweise zu abstrakt ist. Wir ersetzen ihn durch den Begriff der Erinnerungshilfen. Um die Erinnerungshilfen ausfindig zu machen, sollen die Jugendlichen dem Ziel einmal bewusst nachspüren.

Arbeitsschritt 5: Auf dem Weg zum Ziel bleiben

Theorieinput 5: Wie kann das Ziel konkret realisiert werden? Das ist die Frage, die sich in dieser Phase stellt. Es geht also darum, zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort die passenden Ressourcen zu aktivieren. Gleichzeitig muss man achtsam sein, dass man sich nicht vom Weg abbringen lässt. Deshalb gilt es in dieser Phase ein Frühwarnsystem zu entwickeln, das Warnsignale aussendet, wenn man im Begriff ist, das Ziel aus den Augen zu verlieren.

Übung 5:

Die Jugendlichen werden aufgefordert, Strategien zu entwickeln, um ruhig zu bleiben, die Kontrolle zu behalten oder Stopp zu sagen, wenn ihr Ziel gefährdet ist. Techniken wie langsames Atmen, Zählen (21, 22, 23...), zurücklehnen oder entspannen der Muskeln können möglicherweise hilfreich sein. Es ist aber auch möglich, dass es einem Jugendlichen eher entspricht, sich selbst zuzureden, ruhig und gelassen zu bleiben. Die Jugendlichen sollen sich überlegen, was ihnen am ehesten hilft oder in anderen Situationen bereits geholfen hat (siehe Grossthema Suchtprävention und –arbeit: Cannabis-Copingstrategien).

Literaturangabe:

- Storch, M.; Riedener, A. (2005). Ich packs! Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Züricher Ressourcen Modell. Bern: Verlag Hans Huber.

Übung 3A

Anwendungsbereiche definieren

Wann möchte ich das Ziel zum Ausdruck bringen/gebrauchen:

Wo möchte ich das Ziel zum Ausdruck bringen/gebrauchen:

Mit wem möchte ich das Ziel zum Ausdruck bringen/gebrauchen:

Wie oft möchte ich das Ziel zum Ausdruck bringen/gebrauchen:

Übung 3B

Konsequenzen formulieren

Was passiert, wenn du dein Ziel erreichst? Was wird sich in deinem Leben ändern?

Persönliche Gewinne: Was wird besser sein und wie äussert sich das?

Persönliche Verluste: Gibt es Dinge, die du bei der Verfolgung deines Ziels aufgeben musst?

Übung 4

Erinnerungshilfen auf dem Weg zum Ziel

Suche dir 5 mobile und 5 stationäre Erinnerungshilfen aus, die dich möglichst oft an dein Ziel erinnern, so dass es in deinen Gedanken stets präsent bleibt.

Erinnerungshilfen könnten beispielsweise ein Song, ein Parfüm, ein Schmuckstück, eine Pflanze, ein Bild, ein Kleidungsstück etc. sein.

Erinnerungshilfe 1:

Erinnerungshilfe 2:

Erinnerungshilfe 3:

Erinnerungshilfe 4:

Erinnerungshilfe 5:

Erinnerungshilfe 6:

Erinnerungshilfe 7:

Erinnerungshilfe 8:

Erinnerungshilfe 9:

Erinnerungshilfe 10:

Übung 5

Mein Frühwarnsystem

Ein gutes Frühwarnsystem erkennt heikle Situationen, es kennt Warnsignale.
Suche 5 innere und 5 äussere Warnsignale, die dich in heiklen Situationen an dein Ziel erinnern.

Warnsignal 1:

Warnsignal 2:

Warnsignal 3:

Warnsignal 4:

Warnsignal 5:

Warnsignal 6:

Warnsignal 7:

Warnsignal 8:

Warnsignal 9:

Warnsignal 10:

Persönliche Retraite

Ziel der persönlichen Retraite ist, dass die Jugendlichen in eine persönliche Auseinandersetzung mit sich selbst einsteigen. Die Intervention beabsichtigt eine Selbstreflexion über eine längere Zeitperiode.

Vorgehen:

Am Anfang der Zusammenarbeit geht man zusammen mit dem Jugendlichen an einen schönen Ort in der Natur, beispielsweise in einen Wald oder an einen See. Der Jugendliche erhält nun den Auftrag, sich zurückzuziehen an ein Plätzchen, welches ihm besonders gut gefällt. Dieses Plätzchen soll er derart gestalten, dass es zu seinem persönlichen Ort wird, den er auch einige Monate später problemlos wiederfinden und aufgrund der persönlichen Gestaltung wieder erkennen würde. Ist der Ort nach seinem Geschmack gestaltet, soll er sich dort niederlassen und sich 30 Minuten Zeit nehmen, um über folgende Fragen nachzudenken und seine Gedanken dazu in einem Brief an sich selbst festhalten:

- Was will ich während meines Aufenthalts im Gfellergut erreichen?
- Wie soll mein Leben aussehen, wenn ich das Gfellergut verlasse?

Der Brief, welcher der Jugendliche während der ersten Retraite an sich selbst schreibt, kann unterschiedlich verwendet werden.

Beispiele:

- Den Brief beim eigenen Plätzchen vergraben und am Ende des Aufenthalts wieder ausgraben.
- Den Brief der fallführungsverantwortlichen Person aushändigen, die ihn im Laufe des Aufenthalts dem Jugendlichen zuschickt.
- Den Brief der fallführungsverantwortlichen Person vorlesen und den Inhalt zum Gesprächsthema machen.

Im Abstand von drei Monaten wird dieses Plätzchen immer wieder aufgesucht mit jeweils demselben Ziel - nämlich einer Standortbestimmung. Bei dieser regelmäßig wiederkehrenden Standortbestimmung können folgende Fragen gestellt werden:

- Wie geht es mir im Moment? Habe ich mein Ziel für den Aufenthalt im Gfellergut immer noch vor Augen? Bin ich von diesem Ziel abgekommen? Wenn ja, warum?
- Inwiefern hat sich mein Ziel seit der letzten persönlichen Retraite verändert? Warum hat es sich verändert?

Identitätsuntersuchung

Diese Interventionsidee eignet sich, um mit dem Jugendlichen ganz konkret die Fragen anzugehen: Wer bin ich und was will ich?

Vorgehen 1:

1. Schritt

Du erhältst 10 Zettel. Auf alle 10 Zettel schreibst du eine treffende Antwort auf die Frage: Wer bin ich? Die Antworten können sich auf deine Fähigkeiten, deine Qualifikationen, deine Werte und Überzeugungen, auf deine Rollen (z.B. Schüler, Sohn...), auf deine Gefühle, Vorlieben, Verhaltensweisen, Bedürfnisse oder deine Ziele beziehen.

Entscheidend ist, dass du in den Antworten nur Dinge erwähnst, die für dich persönlich oder für deine berufliche Zukunft wirklich wichtig sind.

2. Schritt

Wenn du auf alle 10 Zettel etwas geschrieben hast, dann schaue dir jeden einzelnen Zettel nochmals genau an und stelle dir vor, wie es sein würde, wenn du auf das, was in der Aussage beschrieben ist, verzichten müsstest. Welche Folgen hätte das konkret für deine persönliche, respektive für deine berufliche Entwicklung?

3. Schritt

Wenn du Schritt 2 ausgeführt hast, dann bilde eine Rangreihe von 1 bis 10 mit den Antworten je nach Wichtigkeit der betreffenden Aussagen. Eins ist die wichtigste und zehn die unwichtigste Aussage. Das entscheidende Kriterium zur Bildung der Rangreihe ist also, wie sehr sich dein Leben verändern würde, wenn du darauf verzichten müsstest.

Es besteht die Möglichkeit, in der Gruppe oder im Rahmen eines Bezugspersonengesprächs, über die Antworten zu diskutieren. Die Übung zur Identitätsuntersuchung kann aber auch in Form eines Tagebucheintrags gemacht werden.

Literaturangabe:

– Antons, K. (2000⁸). Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen: Hofgrefe Verlag, S. 255.

Vorgehen 2:

Neben dieser Übung, welche in erster Linie eine Momentaufnahme ermöglicht, können auch Entwicklungsabsichten erkundet werden:

Du bekommst sieben Fragen und sollst zu jeder Frage so viele Antworten aufschreiben, wie dir ohne langes Nachdenken einfallen.

1. Wann fühle ich mich glücklich? Welche Dinge, Ereignisse oder Tätigkeiten vermitteln mir im Beruf, in der Familie, im Freundeskreis usw. das Gefühl, dass es sich wirklich lohnt, so zu leben?
2. Was beherrsche ich wirklich gut? Welche Fähigkeiten habe ich bis zu einer gewissen Vollkommenheit entwickelt? Was tue ich dabei für meine eigene private und berufliche Entfaltung und Zufriedenheit?
3. Was muss ich noch lernen, um meine Vorstellungen und Ansprüche zu verwirklichen?
4. Welche Wünsche sollte ich jetzt in konkrete Pläne umsetzen? Gibt es Dinge und Verhaltensweisen, die ich früher als unrealistisch abgetan habe, die ich aber eigentlich wieder aufgreifen könnte?
5. Welche nicht entwickelten oder falsch genutzten Mittel und Möglichkeiten (Materielles, Talente, Fähigkeiten, Verbindungen und anderes) habe ich?
6. Womit möchte ich jetzt gleich anfangen?
7. Womit möchte ich jetzt gleich aufhören?

Literaturangabe:

– Antons, K. (2000⁸). Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen: Hofgrefe Verlag, S. 258.

Selbst- vs Fremdwahrnehmung

Diese Intervention dient der differenzierten Wahrnehmungsschulung. Die Jugendlichen lernen wichtige Kommunikationsgrundsätze kennen und üben sich in der Perspektivenübernahme.

Vorgehen:

Damit sich die Jugendlichen besser kennen und einschätzen lernen, sind sie unter anderem auf Rückmeldungen ihrer Umgebung angewiesen (siehe Grossthema pädagogische Kommunikation: Feedback). Sie lernen, dass ihre Botschaften, respektive das Bild, das sie von sich selbst vermitteln wollen, beim Empfänger anders ankommen kann, als dies von ihnen als Sender beabsichtigt war. Es entsteht ein Bewusstsein des Interpretationsspielraums jeder gesendeten Botschaft und der Wahrnehmung allgemein (siehe Grossthema pädagogische Kommunikation: Vier Ohren Modell). Ein Jugendlicher stellt für einen anderen Jugendlichen einen Steckbrief aus und umgekehrt. Der Steckbrief umfasst folgende Rubriken:

- Name
- Alter
- Herkunft / Kultur
- Eigenschaften / Eigenheiten / Vorlieben
- Vertrauen: in sich selbst / in andere Jugendliche / in andere Erwachsene
- Visionen: Wo bin ich in 1/2 Jahr? Wo bin ich in 5 Jahren?

Nachdem der Jugendliche die Befragung seines Kollegen abgeschlossen hat, muss er gegenüber einem pädagogischen Mitarbeitenden über seinen Kollegen Auskunft geben. Es werden Fragen gestellt wie:

- Mit wem würde er (dein Kollege) über seine Probleme reden?
- Wem vertraut er am meisten?
- Wie wird sein Leben in fünf Jahren aussehen? Beschreibe die familiäre, berufliche, finanzielle, emotionale Situation.

Variante:

Dieses Interview kann auf Video aufgezeichnet und anschliessend von allen drei Beteiligten betrachtet werden. Die Videoaufnahme wird bezüglich ihrer Trefflichkeit von demjenigen Jugendlichen beurteilt, über welchen im Video gesprochen wird.

- Hat der Kollege richtige Auskünfte über dich gemacht?
- Wo liegt er falsch?
- Bei welchen Beschreibungen erkennst du dich wieder, bei welchen nicht?

Dilemmata-Diskussionen

Die Diskussion moralischer Dilemmas dient der Förderung moralischer und demokratischer Grundfähigkeiten. Die Jugendlichen lernen unterschiedliche Standpunkte zu einem moralischen Problem kennen. Sie setzen sich mit gesellschaftlichen Normen und Werten auseinander und entwickeln ein Bewusstsein ihrer eigenen Norm- und Wertorientierung.

Vorgehen:

Wichtig ist, dass sich der Gesprächsmoderator gut auf die Dilemmadiskussion vorbereitet. Im Vorfeld muss geklärt werden, ob das Dilemma genügend anregend und trotzdem nicht überfordernd ist. Die ausgewählten Dilemmata sollten bei den Jugendlichen soviel emotionale Reaktion auslösen, dass sie zum Nachdenken und Diskutieren angeregt werden. Das heisst, sie sollten so gewählt werden, dass sie angemessene Gelegenheiten zur Rollenübernahme bzw. zum Perspektivenwechsel ermöglichen (Döbert; Nunner-Winkler, 1983). Hypothetische Dilemmata haben gegenüber realen Gegebenheiten durchaus auch Vorteile. Denn über Konflikte zu sprechen, in die man persönlich involviert ist, bedeutet immer ein gewisses persönliches Risiko. Gespräche über fiktive Probleme bedeuten gerade für Jugendliche häufig eine Chance, eine Kontroverse wirklich durchzuspielen, ohne sich der Gefahr persönlicher Wertung durch andere auszusetzen.

Eine weitere Voraussetzung für das Moderieren von Dilemmata-Diskussionen ist natürlich, dass der Moderator über ein Basiswissen der Moralphilosophie und über Sachkenntnisse in gesetzlichen und politischen Belangen verfügt.

Vorgehen:

1. Schritt

Das Dilemma wird vorgelesen oder zum Lesen ausgeteilt.

Fragen:

- Was ist hier das moralische Problem?
- Welche Prinzipien geraten hier miteinander in Konflikt?

2. Schritt

In Kleingruppen (3-4 Jugendliche) werden Gründe und Argumente für bzw. gegen das Verhalten der Person im Dilemma ausgetauscht und gesammelt.

3. Schritt

Diskussion im Plenum. Der Moderator erläutert die Diskussionsregeln:

- Jedes Argument ist zulässig, alles darf gesagt werden, aber keine Person darf angegriffen oder bewertet werden. Auch nicht positiv, denn oft beginnen Abwertungen mit einem «Schein-Lob».
- Die Jugendlichen rufen sich gegenseitig auf zum Argumente-Ping-Pong. Der Moderator achtet nur auf die Einhaltung der Spielregeln. Die Kleingruppen tragen ihre Argumente einander vor.
- Die genannten Argumente werden auf einem Flipchart in Kurzform mitgeschrieben.

4. Schritt

Es wird nochmals in der Kleingruppe gearbeitet. Jede Gruppe bringt die bei Schritt 3 genannten Argumente in eine Rangreihe.

Fragen:

- Welches waren die besten Argumente?
- Welche Argumente haben mich nachdenklich gemacht?

5. Schritt

Abschlussabstimmung.

Fragen:

- Für welches Verhalten soll sich die zentrale Person entscheiden?
- respektive
- War das Verhalten der zentralen Person eher richtig oder eher falsch?

Zum Schluss sollen die Qualität der Diskussion und die Argumente gelobt werden. Der Moderator soll Beispiele für besonders schwierige Situationen im Laufe des Gesprächs geben, die von den Jugendlichen gut gemeistert wurden.

Bei den Jugendlichen nachfragen, wie sie die Diskussion empfunden haben, was sie daraus gelernt haben?
Was war an der Diskussion nicht so gut?

Literaturangaben:

- Döbert, R.; Nunner-Winkler, G. (1983). Moralisches Urteilsniveau und Verlässlichkeit. Die Familie als Lernumfeld für kognitive und motivationale Aspekte des moralischen Bewusstseins in der Adoleszenz. In: Lind, G.; Hartmann, H.; Wakenhut, R. (Hrsg.): Urteil und soziale Umwelt. Weinheim: Beltz Verlag, S. 95-122.
- Kohlberg, L. (1995). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Lind, G. (2003). Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis der moralischen und demokratischen Bildung. München: Oldenbourg Verlag.
- Oser, F.; Althof, W. (1994²). Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart: Klett Verlag.

Moralische Dilemmata

Der Mann und seine beiden Söhne

Ein Mann ist Vater zweier Söhne. Der Ältere ist gesund und kräftig und alles was er anpackt, gelingt ihm. Der Jüngere kam durch eine schwierige Geburt zur Welt, bei der die Frau starb. Dieser Junge ist seither immer kränklich, seine Haut voll Ausschlag und wenn er atmet, röchelt er nach Luft. Trotzdem hat er ein heiteres Gemüt und alle, die ihn kennen, mögen ihn gern. Der Vater sorgt so gut es geht für seine Söhne, arbeitet meist nachts (er zeichnet Pläne für den Brückenbau für eine internationale Baufirma), wenn die Kinder schlafen, und trotz widriger Umstände bringt er es mit den Jahren zu einem kleinen Vermögen.

Der ältere Sohn macht keine Probleme, er zeigt beste Leistungen in der Schule. Er will später einmal an der Universität studieren und Ingenieur werden und dann auch in das Bauunternehmen, in dem der Vater tätig ist, einsteigen. Den Vater macht das glücklich, er hat das Geld, das dieser Sohn für die lange Ausbildung braucht, schon grösstenteils zusammengespart.

Der Jüngere braucht viel Pflege. Der Vater besucht mit ihm alle Ärzte, kauft teure Medikamente, die etwas Linderung bringen, aber die gesundheitlichen Probleme des Sohnes können sie nicht wirklich lösen. Als der Vater in die Jahre kommt, hört er von einer Kur, die den kranken Sohn vielleicht ganz gesund machen könnte. Dazu braucht es aber alles Geld, das er bisher gespart hat, auch jenes Geld, das er für das Studium des älteren Sohnes gespart hat. Der kranke Sohn müsste dafür ein ganzes Jahr ans Tote Meer reisen, wo Ärzte auf genau die Krankheit des Jungen (sie heisst Neurodermitis) spezialisiert sind und schon viele Menschen für immer geheilt haben.

Der alte Vater fühlt, dass er nicht mehr lange zu leben hat und setzt sein Testament auf. Er liebt beide Söhne sehr und möchte sie gerecht behandeln. Wie soll er sein Vermögen aufteilen?

Mutterdilemma

In den USA trug es sich einmal zu, dass eine junge Frau, die sehr arm war, ein Kind erwartete. Als das Kind geboren war, hatte sie keine eigene Wohnung, kein Geld für den Arzt und auch nicht für die Dinge, die ein Kind braucht.

Einige Tage nach der Geburt erhielt die Frau Besuch von einem reichen Ehepaar, das sich seit Jahren ein Kind wünscht, aber keines bekommen kann. Die beiden Leute baten die junge Frau, ihnen das Kind zu verkaufen, sie boten 10'000 Dollar. Weil die junge Frau völlig verzweifelt war, willigte sie ein und gab ihr Kind den Adoptiveltern.

Die Adoptiveltern zogen mit dem Kind in eine Stadt weit weg und es bekam eine gute Erziehung. Einmal wurde das Kind sehr krank und die Eltern bezahlten eine teure Operation. Später mussten sie sogar übersiedeln, weil dem Kind die Stadtluft nicht gut bekam. Das Kind war sehr glücklich bei seinen Adoptiveltern.

Durch Zufall begegnete die Familie eines Tages der leiblichen Mutter des Kindes. Diese war zu Tränen gerührt, als sie ihr Kind erkannte, da sie die Trennung nie verwunden hatte und seit 5 Jahren unermüdlich nach ihrem Kind suchte. Sie hätte alles in der Welt dafür gegeben, ihr Kind wieder zurück zu bekommen. Sie hatte jetzt einen Mann, ein Haus und genug Geld, um für ihr Kind sorgen zu können.

Die Adoptiveltern wollten aber das Kind auf keinen Fall zurück geben, sie betrachteten es wie ihr eigenes. Es gab einen langen Prozess. Die Geschworenen waren geteilter Meinung. Die eine Hälfte war dafür, dass die leibliche Mutter das Kind zurück bekommen sollte, die andere Hälfte plädierte dafür, dass die Adoptiveltern das Kind behalten sollten. Der Richter musste den Stichentscheid fällen.

Soll er das Kind der leiblichen Mutter oder soll er es den Adoptiveltern zusprechen?

Hans, der Berufsbildner

Hans arbeitet seit 20 Jahren als Schreiner in einer Holzfirma, die 15 Angestellte beschäftigt. Hans ist zuständig für die Lernenden. Jedes Jahr wird ein neuer Lernender im Betrieb aufgenommen und er ist so immer für 4 Lernende verantwortlich. Den Arbeitern und Lernenden gefällt es sehr gut in dieser Firma, da es viel Möglichkeit zur Mitsprache gibt und weil das Arbeitsklima sehr persönlich ist.

Vor 2 Monaten hat Felix seine Lehre in diesem Betrieb begonnen. Leider kommt er oft zu spät und seine Umgangsformen lassen zu wünschen übrig. Die Mitarbeiter sind verärgert und Hans weiss, dass Felix's Probezeit in 4 Wochen abläuft.

Hans weiss auch, dass Felix Probleme zu Hause hat. Sein Vater ist kürzlich gestorben und seine Mutter ist krank. Er möchte ihm entgegenkommen und ihm seine Chance auf eine Lehre nicht verbauen. Andererseits befürchtet er, das gute Arbeitsklima zu belasten, wenn Felix hier bleibt. Er muss entscheiden, ob Felix weiterhin hier seine Lehre machen darf oder ob er ihn nach der Probezeit entlassen soll.

Was soll er tun?

Geschichte von Claudia

Claudia liebt Tom, der auf der anderen Seite des Flusses lebt. Ein Hochwasser hat alle Brücken zerstört. Claudia wendet sich an Karl, den Fährmann, und bittet ihn, sie auf die andere Seite des Flusses zu bringen, damit sie Tom wieder in die Arme schliessen kann. Karl ist einverstanden, stellt aber die Bedingung, dass Claudia zuerst mit ihm schlafen müsse.

Claudia fragt ihre Mutter um Rat. Diese aber meint, sie möchte sich nicht in die persönlichen Angelegenheiten ihrer Tochter einmischen. In ihrer Verzweiflung schläft Claudia mit Karl. Sie kommt auf der anderen Seite des Flusses an, läuft zu Tom und erzählt ihm alles, was passiert ist. Tom ist schockiert und weist sie schroff zurück.

Als Claudia aus Toms Haus kommt, trifft sie John, einen alten Freund von Tom, dem sie alles erzählt. John gibt Tom eine Ohrfeige, was Claudia triumphierend mit ansieht; dann läuft er mit ihr zusammen weg.

Vorgehen:

Bei diesem Dilemma werden die Jugendlichen aufgefordert, eine Rangreihe zu erstellen und zu beurteilen, wer in der Geschichte am besten und wer am schlechtesten gehandelt hat. Die Rangreihen werden anschliessend im Plenum diskutiert. Auch bei dieser Übung ist es wichtig, dass der Moderator darauf achtet, dass es keine richtige oder falsche Reihenfolge gibt, sondern lediglich unterschiedliche Werte- und Normen, welche die einzelnen Jugendlichen zu unterschiedlichen Rangreihen veranlassen.

Beteiligte Personen:

- Mutter
- Claudia
- Tom
- Karl
- John

Lerntypentest

Der Lerntypentest hilft den Jugendlichen herauszufinden, wie sie am besten lernen.

Vorgehen:

Im Test werden Situationen beschrieben, die du beurteilen musst, um zu erfahren, wie du lernst. Für jede Situation sind vier mögliche Verhaltensweisen A, B, C und D vorgegeben. Dem am ehesten zutreffenden Verhalten gibst du die 4, dem nächsten eine 3, dem nächsten eine 2 und dem am wenigsten passenden eine 1. Wichtig ist, dass allen beschriebenen Verhaltensweisen Punkte zugeordnet werden, damit anschliessend eine korrekte Auswertung erfolgen kann. Es gibt kein richtiges oder falsches Verhalten. Das Ziel ist einzig herauszufinden, wie du lernst.

<p>Frage 1 Du musst dich für einen Anlass im Gfellergut für eine Rolle beim Theaterspielen entscheiden.</p>	<p>Verhalten A ____ Ich muss jede Rolle genau kennen, bevor ich mich entscheide.</p>	<p>Verhalten B ____ Da ich die Rolle später wechseln kann, ist der Entschcheid noch nicht so wichtig.</p>	<p>Verhalten C ____ Wichtiger als die Rolle ist mir, dass ich mitspielen kann.</p>	<p>Verhalten D ____ Ich muss gewisse Rollen zuerst ausprobieren, bevor ich mich entscheide.</p>
<p>Frage 2 Du siehst den Film «Die letzten Steinzeitmenschen im Urwald».</p>	<p>Verhalten A ____ Ich bin sofort vom Neuen und Unbekannten begeistert.</p>	<p>Verhalten B ____ Ich überlege, was für diese Menschen in ihrem Leben wohl am Wesentlichsten ist.</p>	<p>Verhalten C ____ Mich interessieren vor allem Zahlen und Fakten; wo, wann, wie diese Leute gelebt haben.</p>	<p>Verhalten D ____ Alle Personen im Film haben gute und schlechte Situationen erlebt.</p>
<p>Frage 3 Du beobachtest im Winter hungrige Vögel vor dem Fensterbrett.</p>	<p>Verhalten A ____ Die Tiere tun mir sehr leid, weil sie kalt haben.</p>	<p>Verhalten B ____ Ich nütze die Gelegenheit, mir die Tiere genau anzusehen.</p>	<p>Verhalten C ____ Ich überlege mir, was ich über diese Tiere noch alles weiss.</p>	<p>Verhalten D ____ Ich gehe und kaufe für die armen Vögel Futter.</p>
<p>Frage 4 Im Turnen wird von dir verlangt, dass du über eine Stange balancierst.</p>	<p>Verhalten A ____ Ich wage es, weil ja der Lehrer weiss, was er von mir verlangen kann.</p>	<p>Verhalten B ____ Ich bin bereit, als einer der ersten über die Stange zu balancieren.</p>	<p>Verhalten C ____ Ich kontrolliere zuerst, ob die Stange hält und ob die Matte für einen Sturz weich genug ist.</p>	<p>Verhalten D ____ Ich überlege zuerst, was alles passieren könnte und ob ich das Wagnis eingehen soll</p>
<p>Frage 5 Du darfst eine Abschlussreise für die GG-Jugendlichen organisieren.</p>	<p>Verhalten A ____ Ich habe es im Gefühl, was meine Kolleginnen und Kollegen gerne machen möchten.</p>	<p>Verhalten B ____ Ich möchte meinen Kolleginnen und Kollegen zeigen, wie schnell ich so etwas organisieren kann.</p>	<p>Verhalten C ____ Ich wähle die Reise, welche am genauesten den Wünschen der Teilnehmenden entspricht.</p>	<p>Verhalten D ____ Ich befrage meine Kolleginnen und Kollegen zuerst eingehend nach ihren Wünschen.</p>
<p>Frage 6 Du möchtest wissen, wie ein Haartrockner funktioniert.</p>	<p>Verhalten A ____ Ich besorge mir eine Gebrauchsanweisung und studiere diese.</p>	<p>Verhalten B ____ Ich schaue das Gerät ganz genau an und beobachte, was beim Einschalten passiert.</p>	<p>Verhalten C ____ Ich schraube den Deckel des Gerätes auf und überlege, wie es funktioniert.</p>	<p>Verhalten D ____ Ich nehme den Haartrockner auseinander und setze ihn wieder zusammen.</p>
<p>Frage 7 Ein geplanter Neubau im Gfellergut ist umstritten. Du wirst nach deiner Meinung gefragt.</p>	<p>Verhalten A ____ Ich überlege, was ein Neubau mir und den anderen Jugendlichen in der jetzigen Situation bringt.</p>	<p>Verhalten B ____ Ich überlege mir die Vor- und Nachteile und äussere mich erst dann.</p>	<p>Verhalten C ____ Mir ist wichtig, was der Bau den Jugendlichen zukünftig für neue Möglichkeiten bietet.</p>	<p>Verhalten D ____ Mich interessiert nur, welchen Nutzen ich aus einem Neubau ziehen könnte.</p>

Frage 8

Im Rahmen der Projektwoche darfst du einen Künstler in seinem Atelier befragen

Verhalten A ____

Mich interessieren vor allem die persönlichen Erfahrungen des Künstlers mit den verschiedenen Materialien und Techniken.

Verhalten B ____

Mich interessiert, was im Atelier an angefangenen und fertiggestellten Werken so alles zu sehen ist.

Verhalten C ____

Ich versuche, die gehörten Fachausdrücke zu ordnen, damit ich sie besser behalten kann.

Verhalten D ____

Ich glaube dem Künstler nur, was ich mir vorstellen oder anhand der herumstehenden Werke sehen kann.

Frage 9

Du besichtigst einen Handwerksbetrieb.

Verhalten A ____

Ich bin voll dabei und vergesse sogar, dass die Arbeitszeit schon lange zu Ende wäre.

Verhalten B ____

Ich frage nicht sehr viel und beobachte lieber, was die Kameraden und Kameradinnen sagen.

Verhalten C ____

Ich erkundige mich öfters, warum das so oder so funktioniert.

Verhalten D ____

Mir ist wichtig, dass die Gruppe einen brauchbaren Bericht des Besuchs abliefern kann.

Auswertung:

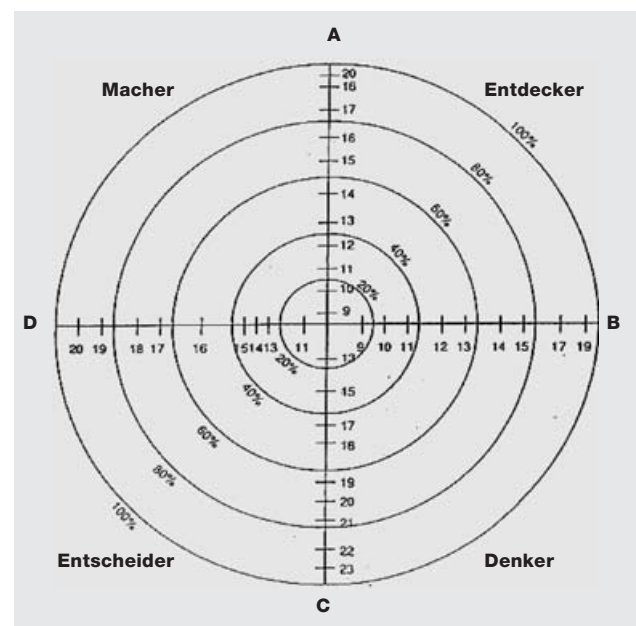
1. Prüfe für alle Situationen, ob die Quersumme in jeder Zeile den Wert 10 ergibt und korrigiere falls nötig deine Angaben.
2. Die Felder 1A, 1C, 2B, 2D, 4B, 4D, 5B, 5D, 6A, 6C, 7C, 9A sind sogenannte «Blindfragen». Streiche die Eintragung in diesen Feldern.
3. Addiere in jeder Spalte die nicht gestrichenen Werte und trage die Summe in die nachstehenden Kästchen ein.

- A-Wert: Konkrete Erfahrung
- B-Wert: Reflektierte Beobachtung
- C-Wert: Abstrakte Begriffsbildung
- D-Wert: Aktives Experimentieren

Die Werte werden anschliessend auf den vier Achsen eingetragen und die Punkte verbunden. Dadurch entsteht ein ungleichseitiges Viereck. Für die Beurteilung des Lerntyps ist die Fläche entscheidend. Der Quadrant, in dem die grösste Fläche des Vierecks liegt, entspricht deiner 1. Priorität, der Quadrant mit der zweitgrössten Fläche deiner 2. Priorität etc.. (siehe Lerntypenbeschreibung im Theorieteil dieses Grossthemas).

Literaturangabe:

– Kolb, D.A. (1985). Learning Style Inventory. Boston.

Lernstilprofil

Filme zum Thema

Dokumentarfilm: Skinhead Attitude

Die Skinheads, meist kahlköpfige, junge Männer werden fast ausschliesslich mit Gewalt und Rechtsextremismus in Verbindung gebracht. Die wenigsten wissen aber, dass diese Bewegung ursprünglich multikulturell und antirassistisch war. Filmemacher Daniel Schweizer begleitet das Skingirl Karole durch die Szene verschiedener Länder und zeigt die Entwicklung der heute gespaltenen Bewegung. Der Film widerlegt auch einige Vorurteile gegenüber dieser Gruppe.

Dokumentarfilm: Sturmschäden

Der 17-Jährige Mehdi klaut einen Töff und wird dazu verurteilt, sechs Wochen in einem einsamen Sägewerk in der Auvergne zu arbeiten. Dort teilt er seinen harten Arbeitsalltag mit dem Chef Abel und dessen Vorarbeiter Toton, einem Ex-Freistilringer. Erst unverschämt und aufrührerisch lernt Mehdi allmählich die beiden Männer kennen und die Arbeit akzeptieren. Trotzdem bleiben Rückfälle nicht aus. Dann erreicht ihn die Nachricht vom Tod seines Vaters. Das Gericht gewährt Mehdi zwei Tage Urlaub für die Beerdigung. Doch er kehrt nicht mehr zurück. Daraufhin begibt sich Abel nach Paris, um Mehdi zu suchen.

8 Mile (Curtis Hanson)

8 Mile zeigt eine Woche aus dem Leben einer Gruppe junger Menschen in der Vorstadthölle Detroit und ihren Versuch, daraus zu entkommen. Für Jimmy «Rabbit» Smith ist HipHop die einzige Möglichkeit, aus seinem tristen Leben zwischen Langeweile und Gewalt auszubrechen. Er weiss, dass seine Texte das Zeug dazu haben, wenn er es schafft, seine Wut für seine Musik zu nutzen und sich der Herausforderung seines Lebens zu stellen...

Million Dollar Baby (Clint Eastwood)

Als Folge auf die schmerzliche Entfremdung von seiner Tochter hat der Boxtrainer Frankie Dunn lange Zeit niemanden an sich heranlassen wollen. Dann taucht eines

Tages Maggie Fitzgerald in seiner Turnhalle auf. In einem Leben, in dem sie sich immer ihren Weg erkämpfen musste, hat sie es mit Talent, unerschütterlicher Konzentration auf ihr Ziel und unbezwingbarer Willenskraft schon so weit gebracht. Mehr als alles andere wünscht sich Maggie jedoch einen Menschen, der an sie glaubt. Das letzte, was Frank brauchen kann, ist so eine Verantwortung – und schon gar nicht das damit verbundene Risiko. Aber er kann sich Maggies Entschlossenheit nicht entziehen und willigt zögernd ein, sie zu trainieren.

Forrester-gefunden! (Gus Van Sant)

Während die Welt den, dank eines einzigen Romans, berühmten Schriftsteller Forrester aus den Augen verloren hat, findet das 16-jährige Literaturtalent Jamal in ihm einen Mentor. Der Einsiedler knüpft durch das schwarze Streetkid wieder Kontakt zur Welt, doch in Jamals exklusiver Schule braut sich ein Gewitter zusammen, als man ihn des Plagiats beschuldigt.

Hardball (Mike Tollin, Brian Robbins)

Conor O'Neill ist ein glückloser Spieler, der immer die falsche Karte zieht und schliesslich in die Fänge skrupelloser Geldhaie gerät. In seiner Verzweiflung nimmt Conor widerwillig den Job als Trainer eines Jugend-Baseballteams an. Das «Team» entpuppt sich als ein unflätiger Haufen Jugendlicher aus Chicagos sozialem Brennpunkt. Ingeheim plant Conor seine Flucht, nachdem ihm mit dem Team der grosse Wurf gelungen ist. Aber er hat nicht mit dem Einsatz der Jungs gerechnet: Sie brauchen jemanden, dem sie vertrauen können. Als Conor von seiner Vergangenheit fast zermürbt wird, erteilen die Kids ihm ein paar Lektionen, die sein Leben für immer verändern sollen. Conor lernt, dass man sich Verantwortung und Vertrauen hart erkämpfen muss und dass es überall Hoffnung gibt. Auch dort, wo man es nie erwartet hätte.

Billy Elliot (Stephen Daldry)

Billy Elliot ist die bewegende Geschichte des elfjährigen Bergmannssohns Billy im Norden Englands, dessen Leben eine unerwartete Wendung nimmt, als er auf seinem Weg zum Boxunterricht zufällig in Mrs. Wilkinsons Ballettstunde gerät. Nachdem seine Begeisterung fürs Ballett einmal geweckt ist, beweist Billy ein seltenes Naturtalent und greift nach einem Traum, der das Leben jener verändert, denen er begegnet.

Whale Rider (Niki Caro)

Die Mahori-Bewohner eines kleinen neuseeländischen Küstenorts führen ihre Herkunft auf Paikea, den Walreiter zurück. Als der Stammeshäuptling stirbt, hoffen alle auf die Geburt des neuen Stammesführer. Als jedoch der Hoffnungsträger bei der Geburt stirbt und nur dessen Zwillingsschwester überlebt, sieht sich Stammesoberhaupt Koro nicht imstande, seine Enkelin Paikea als zukünftige Anführerin zu akzeptieren. Die 12-jährige Paikea, die ihren Grossvater Koro mehr als jeden Anderen auf der Welt liebt, muss sich nun gegen diesen und eine tausendjährige Tradition auflehnen, um ihre Bestimmung zu erfüllen.

Im Rausche der Tiefe (Luc Besson)

Jacques und Enzo sind schon als Kinder begeisterte Tiefsseetaucher. Zwanzig Jahre später treffen sich die beiden wieder. Jacques ist inzwischen Taucher im Dienst der Wissenschaft und Enzo hält den Weltmeistertitel im Tiefsseetauchen ohne Sauerstoffgerät. Das erneute Zusammentreffen der beiden ist der Anfang einer von Rekordsucht geprägten Freundschaft. Die Hassliebe der beiden Männer spitzt sich schliesslich in einem fanatischen Zweikampf zu, bei dem es keine Grenzen zu geben scheint...

Monsieur Ibrahim (Omar Sharif)

Monsieur Ibrahim betreibt ein kleines Geschäft, das die tägliche Anlaufstelle für den jungen Moses ist. Aus den wenigen Sätzen, die die beiden anfangs wechseln, werden bald tief sinnige Gespräche über das Leben. Monsieur Ibrahim kennt das Geheimnis des Glücks und steht dem jungen Moses bei den ersten wesentlichen Lebenserfahrungen bei: Zeigt, wie man Brigitte Bardot eine Flasche Wasser überteuert verkauft und wie man einer Frau Komplimente macht. Er sensibilisiert für Freuden des Alltags, offenbart das Geheimnis des Lächelns und erklärt, warum man nur das behalten kann, was man verschenkt.

Honey (Bille Woodruff, Jessica Alba)

Die junge Tänzerin und Choreographin Honey Daniels jobbt als Barkeeperin und Verkäuferin in einem Plattenladen, während sie auf ihren grossen Durchbruch wartet. Als sie endlich die ersehnte Chance bekommt und für Videodrehs engagiert wird, kann sie ihr Glück kaum fassen. Doch schon bald holt sie die brutale Realität ein, die sich hinter der glamourösen Scheinwelt des Musikbusiness verbirgt. Enttäuscht gibt Honey ihren grossen Traum vom Ruhm auf. Inspiriert von den Kids aus ihrer Nachbarschaft, schafft sie es dennoch, ihre Energie wieder auf das Wesentliche zu konzentrieren und zu ihren Wurzeln zurückzukehren: dem Tanz...

Street Style (Christopher B. Sotkes)

Elgin und David sind leidenschaftliche Street Dancer – und nebenbei die besten Freunde. Ihre Crew ist unschlagbar gut. Doch als ihre härteste Konkurrenz sie zum ultimativen Wettkampf herausfordert, müssen sich Elgin und David – zusammen mit ihren Kumpels – noch bessere und extremere «moves» ausdenken, um weiter an der Spitze zu bleiben. Mitten in den Vorbereitungen zum ultimativen street dance battle kommt es zu einem Zwischenfall, der die Freundschaft der beiden auf eine harte Probe stellt. Auch die heimliche Liebe von David zu Elgins Schwester führt zu weiteren Konflikten. Um den Wettkampf gewinnen zu können, müssen sie sich auf ihren Teamgeist besinnen und lernen, sich selbst zu vertrauen, ihrer Crew – und ihren Träumen.

Coach Carter (Samuel L. Jackson)

Basierend auf einer wahren Gegebenheit erzählt Coach Carter die mitreissende Geschichte des umstrittenen Basketball-Coachs Ken Carter. Hoch gelobt, aber auch heftig kritisiert macht Carter landesweit Schlagzeilen: Aufgrund schlechter schulischer Leistungen der Spieler lässt Carter die Sporthalle der Highschool für sein bisher unbesiegt Team schliessen. Mit massiven Protesten wollen Spieler, Eltern und die Gemeinde das Team zurück auf das Spielfeld bringen. Carter muss viele Widerstände überwinden, um den jungen Männern eine Zukunft jenseits von Banden, Drogen, Gefängnis und sogar Basketball zeigen zu können.

Crazy (Hans-Christian Schmid)

Aufgrund von Schulproblemen wird der 16-jährige Benjamin von seinen Eltern ins Internat gesteckt. Wegen seiner halbseitigen Lähmung fühlt er sich anfänglich als Aussenseiter, doch die Jungs-Clique nimmt ihn bald in ihren Kreis auf. Zusammen erleben sie, worum es im Leben eigentlich geht: Verbotene Partys, eine Nacht im Striplokal, Freundschaft und die erste grosse Liebe. Erwachsenwerden kann echt spannend sein...

Save the last Dance (Thomas Carter)

Sara lebt in einer Kleinstadt und hat einen grossen Traum: Sie will eine weltberühmte Ballerina werden. Als ihre Mutter plötzlich stirbt, muss Sara ihre Pläne aufgeben und zu ihrem Vater an die raue South Side von Chicago ziehen. Ein weisses Mädchen in einer zumeist schwarzen Nachbarschaft. Sara fühlt sich fehl am Platz – bis sie sich mit ihrer schwarzen Klassenkameradin Chenille und deren hübschen Bruder Derek anfreundet. Zwischen Sara und Derek funkt es. Sie entdecken die gemeinsame Leidenschaft für das Tanzen und verlieben sich. Je stärker ihre Beziehung wird, desto mehr wächst der Widerstand von Familie und Freunden. Jetzt müssen Sara und Derek die grösste Herausforderung in ihrem Leben bestehen – ihren Träumen treu zu bleiben ... und einander.

Suchtprävention und -arbeit

Terminologie

«Was süchtig macht, macht unglücklich.»

Sigmund Freud

Gegenstand unserer Suchtprävention und Suchtarbeit sind grundsätzlich alle Formen von Suchtverhalten, sowohl stoffgebundene wie auch stoffungebundene. Wir sind jedoch nicht spezialisiert auf den Konsum von harten Drogen. In unseren Suchtbereich gehören unter anderem Nikotinsucht, Tabletensucht, Essstörungen, Spielsucht, Arbeitssucht, Kaufsucht, Kleptomanie etc..

Sucht beginnt oft ganz harmlos, sozusagen aus «normalen» Verhaltensweisen entwickeln sich schleichend Suchtverhaltensweisen. Die zentrale Frage lautet daher, wann erklären wir ein Verhalten zum Suchtverhalten? Ist jemand beispielsweise schon süchtig, wenn er zweimal in der Woche einen Joint raucht? Eines ist sicher, Suchtverhalten kann nicht ausschliesslich aufgrund des Kriteriums der Konsumhäufigkeit definiert werden. In der Literatur finden wir viele verschiedene Merkmale zur Erkennung von Suchtverhaltensweisen. Wir haben uns im Rahmen des Suchtpräventionskonzepts auf 6 Kriterien geeinigt, um Suchtverhalten zu terminieren.

- **Interessenabsorbtion bzw. -zentrierung (Suchtorganisation):** Süchtige ordnen zunehmend ihre ganze Aufmerksamkeit und Interessen dem Suchtverhalten unter. Es wird zum alles beherrschenden Thema.
- **Entwicklungsgefährdung:** Süchtige nehmen negative Folgen ihres Suchtverhaltens hinsichtlich anderer Lebensbereiche in Kauf (nachlassende Schulleistungen, Gefährdung des Ausbildungsplatzes etc.).
- **Dosissteigerung (More-Effekt):** Süchtige brauchen in der Regel eine immer höhere Dosis des Suchtmittels bzw. des süchtigen Verhaltens, um dieselbe Wirkung zu erreichen.

- **Kontrollverlust:** Süchtige sind nicht mehr in der Lage, das entsprechende Verhalten aus eigenem Antrieb zu kontrollieren.
- **Abstinenzunfähigkeit:** Süchtige sind nicht in der Lage, aus eigener Kraft ohne die Benutzung des Suchtmittels bzw. des Suchtverhaltens zu leben.
- **Entzugerscheinungen:** Süchtige zeigen bei Ausbleiben des Suchtmittelkonsums bzw. des Suchtverhaltens psychische und/oder körperliche Symptome wie Zittern, Müdigkeit, Unruhe, Aggressivität, Trauer usw.

Literaturangabe:

- Suchtpräventionskonzept Gfellergut, 2005

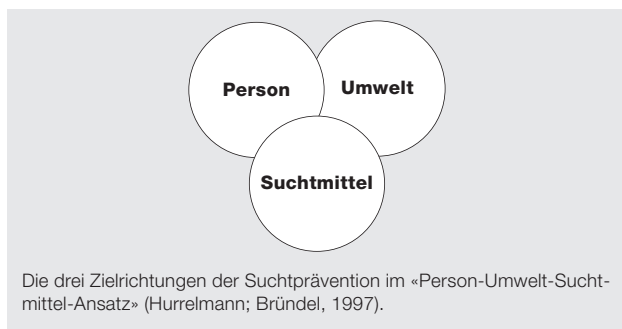
Erklärungs- und Interventionsansätze

«Die beste Droge ist ein klarer Kopf.»

Herbert Hegenbarth

Wir wissen, dass Suchtverhalten immer viele Gesichter und ein komplexes Verursachungsgefüge hat. Bei der Entwicklung von Suchtverhalten können sowohl psychologische, soziale, aber auch biologische Bedingungen eine Rolle spielen, die Risikofaktoren können ebenfalls kombiniert auftreten (vgl. Litteri; Welz, 1983, S. 9). Hinter jeder Sucht steckt eine Geschichte. Man wird weder süchtig geboren, noch von heute auf morgen süchtig. Die Suchtprävention verlangt daher nach einer umfassenden Analyse der Problemursachen und einer ebenso umfassenden Herangehensweise.

Unsere Suchtprävention und -arbeit orientiert sich an folgendem Modell (siehe Suchtpräventionskonzept, S. 4)



Suchtmittel

...Position beziehen

Die Grundregel 1 des Gfellergruts bezieht sich auf den substanzengebundenen Suchtmittelkonsum und lautet wie folgt:

Wir wollen keine Suchtmittel im Gfellergrut

- Konsum, Besitz und Handel von Alkohol, Cannabisprodukten sowie allen illegalen Drogen sind im Gfellergrut untersagt.
- Der Tabakkonsum ist nur mit Einschränkungen erlaubt.

Wir lehnen den Suchtmittelkonsum entschieden ab. Wir beziehen den Jugendlichen gegenüber Position, haben eine Meinung und können ihnen mit Fakten und Fachwissen begegnen. Wir sind über die physischen und psychischen Konsequenzen des Suchtmittelkonsums informiert und klären die Jugendlichen auf, indem wir ihnen genaue und zuverlässige Informationen über die Wirkungsweisen von Suchtmitteln liefern. Wir klären sie darüber auf, dass die Folgen dieser Substanzen die Lern- und Entwicklungsfähigkeit massiv beeinträchtigen und plädieren für klare Köpfe. Wir setzen den Jugendlichen verbindliche Leitplanken und nehmen gegenüber dem Suchtmittelkonsum und -verkauf eine klare Haltung ein. Wir setzen die gemeinsam entwickelten Regelungen bezüglich Konsum von Suchtmitteln und Suchtverhalten konsequent um. Wir kontrollieren den Umgang mit legalen Suchtmitteln und fordern die Abstinenz von illegalen Suchtmitteln ein.

Umwelt

...Vorbild sein

Die Vorbildfunktion, die wir als pädagogisch Tätige den Jugendlichen gegenüber wahrnehmen, verpflichtet uns zur ständigen Selbstreflexion unseres eigenen Konsum- und Suchtverhaltens. Wir entscheiden uns für einen bewussten und kontrollierten Tabakkonsum (Nikodex), und durch unser Verhalten vermitteln wir den Jugendlichen, dass ein Leben auch ohne Drogen sinnvoll und attraktiv ist. Wir zeigen den Jugendlichen, dass wir uns und unserer Gesundheit Sorge tragen und halten sie dazu an, dasselbe zu tun (vgl. Suchtpräventionskonzept).

...Orientierung bieten

Die Lebensgemeinschaft schützt die Jugendlichen von gesundheitlicher Selbst- und Fremdschädigung.

Der Schutzfunktion wird die Lebensgemeinschaft dadurch gerecht, dass sie gesundheitsfördernde, soziostrukturelle und sozioökonomische Lebensbedingungen schafft und den Jugendlichen Lern- und Entwicklungsfelder anbietet. Von diesen Angeboten können sie dann profitieren, wenn sie sich gegen Suchtmittel entscheiden.

Jugendliche, die sich gegenüber Suchtmitteln kritisch äussern, werden in ihrer Haltung bejaht, und wir belohnen Jugendliche für abstinente Verhalten (z.B. Nichtrauchervertrag). Wir setzen damit bewusst ein Zeichen, um den Jugendlichen in ihrer oft nicht gefestigten, ambivalenten Haltung gegenüber Suchtmitteln Orientierung zu bieten. Wir unterstützen die Jugendlichen auch darin, allfälligem Gruppendruck zu widerstehen (vgl. Suchtpräventionskonzept).

...echte Integration fördern

Eine mögliche Erklärung für Suchtverhaltensweisen ist die damit verbundene Möglichkeit, sich in eine abgeschiedene, eigene Welt zurückzuziehen. Das Suchtverhalten eröffnet einen Aus-, respektive einen Fluchtweg, ist Ausdruck eines gesellschaftlich abgewandten Lebenswegs. Als Reaktion auf diesen Fluchtversuch müssen wir den Jugendlichen die Perspektive eines gesellschaftlich akzeptierten und zugewandten Lebenswegs eröffnen. Wir müssen sie in ihren gesellschaftlich zugewandten Integrationsbemühungen unterstützen. Eine entscheidende Hilfestellung bieten wir, indem wir um ihre berufliche und soziale Integration bemüht sind. Die Jugendlichen werden auf ihrem Weg der beruflichen Integration von uns begleitet und unterstützt. In der Lebensgemeinschaft machen sie die Erfahrung von sozialer Integration. Die Jugendlichen spüren, dass sie von der Lebensgemeinschaft aufgenommen und akzeptiert werden (vgl. Suchtpräventionskonzept).

...sich Zeit nehmen für Auseinandersetzungen

Die Haltungen und Einstellungen von Jugendlichen sind insgesamt noch nicht gefestigt. Sie müssen sich in den verschiedensten Bereichen ausprobieren und vieles austesten. Das Experimentieren mit Suchtmitteln gehört daher typischerweise ins Jugendalter. Als Erwachsene positionieren wir uns den Jugendlichen gegenüber mit unseren Meinungen und Haltungen. Wir vertreten ihnen gegenüber unseren eigenen persönlichen Standpunkt und bieten ihnen somit die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit uns und unseren Werthaltungen und Einstellungen an. Wir reden mit den Jugendlichen über alle möglichen

Themen. Wir fordern sie auf, sich Gedanken zu ihren eigenen Verhaltensmustern und Verhaltensnormen zu machen (vgl. Gehrig, 2001, S. 81).

Wir schweigen nicht dem Frieden zuliebe, sondern sprechen Themen an, auch wenn dies unangenehm ist, denn Einmischen ist grundsätzlich gefragt. Die Jugendlichen suchen nach einem klaren und wahrnehmbaren Gegenüber. Sie suchen nach jemandem, der eine Meinung hat, diese vertritt und sich nicht aus einer Hilflosigkeit heraus hinter einer toleranten, alles-verstehenden Haltung versteckt. Wir bieten den Jugendlichen eine klare Haltung an. Eine Haltung, welcher man widersprechen, wogegen man sich auflehnen kann oder die man akzeptieren und annehmen darf. Auf jeden Fall muss diese Haltung die Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung schaffen (vgl. Suchtpräventionskonzept).

Person

...Schutzfaktoren stärken

Die Jugendlichen sollen hinsichtlich der Themen Konsum-, Sucht- und Freizeitverhalten über ein realistisches Selbstbild, über eigene Erfahrungen und Positionen verfügen, die sie vor Suchtverhaltensweisen nachhaltig schützen. Sie sollen ihre Ressourcen kennen, die sie vor dem Suchtmittelkonsum schützen.

...Identitätsentwicklung unterstützen

Zur Identitätsentwicklung gehört unter anderem der Erwerb der Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Fähigkeit also, sich gegenüber anderen zu positionieren, eine eigene Meinung zu vertreten. Die Entwicklung dieser Kompetenzen erfordert gesundes Selbstvertrauen. Die Jugendlichen müssen sich selbst zumuten, ihr Leben selbstbestimmt anzupacken. Ihr Selbstvertrauen wird gestärkt, wenn sie ihre kleinen Probleme des Alltags selbst zu lösen im Stande sind (vgl. Hurrelmann, 1999, S. 21). Ihr Glaube an die eigenen Kompetenzen zur Überwindung von Schwierigkeiten muss gestärkt werden. Wer an sich und seine Fähigkeiten glaubt, braucht nicht zu fliehen wenn Probleme auftauchen, der kann sich diesen stellen und sie bewältigen.

Wir unterstützen die Jugendlichen auch darin, sich selbst als eigenständige, unabhängige Persönlichkeiten positionieren zu lernen. Wir fördern eine eigene Rollenbestimmung in der Peergruppe sowie in der grösseren Gemeinschaft. Die Jugendlichen

sollen lernen, sich für ihre Gefühle, Wünsche und Interessen einzusetzen. Ziel ist, dass es persönliche Beweggründe werden, die die Jugendlichen vom Suchtmittelkonsum abhalten, so dass die Lebenseinstellung «ich brauch nicht» gegenüber der Lebenseinstellung «ich darf nicht» obsiegt (vgl. Bährlehner, 2004, S. 10).

...anhalten zum Aushalten

Der Konsum von Suchtmitteln ist der Inbegriff einer raschen und leichten Triebbefriedigung. Er erlaubt, ohne grosse Anstrengung, Lust zu empfinden. Diese schnelle Bedürfnisbefriedigung ist eine typische Zeiterscheinung. Sie passt in unsere Konsum- und Spassgesellschaft, weil sie ein rasches Abschalten und Entspannen ermöglicht. Den Jugendlichen scheint die Erfahrung fremd zu sein, momentane Wünsche und Bedürfnisse zu Gunsten von längerfristigen Zielen aufzuschieben. Es fehlt ihnen oftmals die Erfahrung, mit der Spannung eines nicht erfüllten Wunschs umzugehen. Sie haben gelernt, dass Probleme aus dem Weg geräumt und Bedürfnisse postwendend befriedigt werden. Doch jeder Mensch kommt im Laufe seines Lebens zur Erkenntnis, dass dies nicht mit jedem Bedürfnis funktioniert und dann fehlen die Strategien, um damit umzugehen. Es fehlt die Erfahrung der Anstrengung und des Aushaltens und das Bewusstsein, dass unbefriedigte Wünsche und Bedürfnisse zum Leben gehören. Auf der Suche nach einem Ausweg aus dieser unangenehmen Situation ist das Suchtmittel (z.B. Cannabis, Alkohol), respektive das Suchtverhalten (z.B. Videogames spielen) eine willkommene Bewältigungshilfe. Man kann abschalten und Sorgen oder eben Bedürfnisse vergessen. Das Suchtverhalten führt aber auch zu einer «Verflachung des Erlebens und Fühlens (Gehrig, 2001, S. 16)» von natürlichen, sich ändernden Lebensatmosphären. Zum Leben gehören neben dem Aufregenden, Spannenden, Abwechslungsreichen auch das Monotone, Langweilige. Gerade das Aushalten von Momenten der Langweile eröffnet Möglichkeiten zur Eigenaktivität. Aus einer «langen Weile», aus einem leeren Moment, kann wieder Neues entstehen (vgl. Hillenberg; Fries, 1996, S. 91ff). Wir müssen darum bemüht sein, dass die Jugendlichen diese Erfahrung machen können.

...alternative Aktivitäten anbieten

Wie wir von den Jugendlichen erfahren, dient der Suchtmittelkonsum nicht nur der Bewältigung von schwierigen Situationen, sondern simpel und einfach: Er ermöglicht ein «geiles Gefühl» und stillt die

Neugier, beides vollkommen menschliche Bedürfnisse. Wir alle brauchen sogenannte Flow-Erlebnisse im Sinne von «Tätigkeiten, die wir alleine ausüben und die uns zufrieden, heiter, manchmal sogar beschwingt stimmen (Gehrig, 2001, S. 9)». Das Suchtverhalten stellt somit eine Form der Selbstbelohnung dar. Es ist angenehm, berauscht zu sein. Hier stellt sich also die Frage, wie dieser Rausch durch anderes ersetzt werden kann? Voraussetzung, um Beschwingtheit und Heiterkeit auch in «nüchternem» Zustand erleben zu können, ist eine Empfänglichkeit für intensive Gefühle. Echte und tiefe Gefühle sind dann erlebbar, wenn eine innere Bereitschaft und Offenheit und ein Wissen über eigene Empfindungen besteht. Suchtarbeit bedeutet somit, einen Zugang zur inneren Gefühlswelt aufzubauen. Die Jugendlichen müssen ein Repertoire alternativer Flow-Erlebnisse entwickeln. Die einen machen solche Erfahrungen im Sport, für andere wiederum kann eine erlebnispädagogische Aktivität in der Natur zu einem solchen Erlebnis werden, und wieder andere brauchen etwas ganz anderes, um den «Flow» zu erfahren. Wichtig ist, dass die Jugendlichen ein realistisches Selbstbild entwickeln und über ihr Freizeitverhalten und ihre diesbezüglichen Vorlieben Kenntnis haben.

Literaturangaben:

- Bährlehner, O. (2004). Didaktische Aspekte zur verhaltens- und verhältnisorientierten Prävention substanzgebundener Abhängigkeiten. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophischen Fakultät der Universität Passau.
- Gehrig, L. (2001). Kiffen – was Eltern wissen müssen. Zürich: Pro Juventute Verlag.
- Hillenberg, B.; Fries, B. (1996²). Starke Kinder - zu stark für Drogen. Handbuch zur praktischen Suchtvorbeugung. Wetzikon: Spiel-Werkstatt-Verlag.
- Hurrelmann, K.; Bründel, H. (1997). Drogengebrauch - Drogenmissbrauch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Litteri, D.J.; Welz, R. (1983). Drogenabhängigkeit, Ursachen und Verlaufsformen, ein Handbuch. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wenn Jugendliche rauchen, kiffen oder trinken: Was Sie als Eltern, Lehrperson oder Lehrmeister/in tun können. Broschüre: Sucht beginnt im Alltag, Prävention auch. Die Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich.

Haltungs- und Handlungslinks

Sucht erkennen und benennen.

- Suchtverhaltensweisen entwickeln sich im Stillen und sie treten selten so offensichtlich zu Tage wie beispielsweise gewalttätiges Verhalten. Unsere Aufgabe ist es, Suchtverhaltensweisen zu erkennen.
- Diskussionen zum Thema Sucht zeigen, dass die Jugendlichen die Problematik oft unterschätzen und verharmlosen. Daher ist es wichtig, Suchtverhaltensweisen, wann immer wir sie beobachten, zu benennen. Wir müssen den Jugendlichen immer den Spiegel hinhalten.
- Wir benennen Suchtverhaltensweisen aber auch dadurch, dass wir klare Regeln und Grenzen aufstellen. Wir wollen keine Suchtmittel im Gfellergut. Wir benennen, was wir darunter verstehen und bieten den Jugendlichen auch Schutz vor diesen Substanzen.

Sucht hat k(l)eine Ohren!

- Sucht hat viele Gesichter aber höchstens kleine Ohren.
- Die Jugendlichen fühlen sich durch den Suchtmittelkonsum berauscht. Dieser Rausch «verklebt» die Sinne, löst ein Rauschen im Ohr aus, so dass von aussen nichts mehr durchkommt.
- Unsere Warnungen und unsere ständigen Vorträge über die Konsequenzen des Suchtmittelkonsums klingen wie die ewig gleiche Platte in den berauschten Ohren der Jugendlichen, sie sind nutzlos.
- Wichtig ist, dass wir die Jugendlichen dabei unterstützen, ihre Schutzfaktoren zu stärken. Es muss nur soviel in ihren Ohren anklingen: Schutzfaktor bist du!

Sucht braucht Zeit!

- Wir können nur Prozesse initiieren. Wir können den Jugendlichen ihre Sucht weder weg- noch abnehmen. Wir können jedoch um ihre ICH-Stärkung bemüht sein und sie dabei unterstützen, Nein-Sagen zu lernen und Suchtmittel abzulehnen.
- Wir sind uns bewusst, dass es mehrere Anläufe und Umwege braucht, um suchtfrei zu werden. Es ist ein anstrengender und schmerzvoller Weg, welcher von der Sucht wegführt.

«Süchte ordnen»

Jeder Mensch ist in irgendeiner Form mit dem Thema Sucht konfrontiert. Die spielerische Übung des Süchte-Ordners erlaubt einen breiteren Fokus auf die Suchtproblematik und distanziert sich von einer vorwiegend auf Cannabis oder Alkohol konzentrierten Suchtdiskussion.

Vorgehen 1:

Diese Übung regt zur Selbstreflexion an und eignet sich auch, um mit einer Gruppe von Jugendlichen das Thema Sucht zu diskutieren.

In der untenstehenden Liste 1 sind verschiedene Sucharten aufgeführt. Die Jahreszahl beschreibt, wann die Süchte entdeckt wurden. Die Jahreszahlen sind aber falsch. Sie müssen richtig geordnet werden.

Lösung:

Süchte	Erscheinungsjahr	Süchte	Erscheinungsjahr
Abenteuersucht	1964	Kaufsucht	1680
Diebsucht	1899	Mondsucht	1414
Disputiersucht	1699	Nikotinsucht	1936
Drogensucht	1975	Prahlsucht	1780
Eifersucht	1533	Putzsucht	1806
Eigensucht	1802	Redesucht	1965
Esssucht	1796	Reklamesucht	1922
Fernsehsucht	1980	Schlafsucht	1420
Gefallsucht	1790	Sehnsucht	1200
Geldsucht	1541	Skandalsucht	1905
Grossmannsucht	1781	Tobsucht	1205
Habsucht	1750	Vorteilsucht	1657
Herrschaftsucht	1839	Wanderungssucht	1810

Vorgehen 2:

In der untenstehenden Liste 2 sind verschiedene Sucharten aufgeführt. Überlege dir, welche Sucharten dir aus deinem eigenen Leben bekannt sind? Welche Sucharten sind in deinem Leben ein Thema?

Vorgehen 3:

Zu den Listen können zusätzlich folgende Fragen gestellt werden:

- Welche Gemeinsamkeiten haben die Süchte?
- Welche Personen kenne ich, die unter den verschiedenen Süchten leiden?
- Welche Süchte sind typische Jugendlichen-Süchte?

Süchte ordnen (Liste 1)

Wann wurden welche Süchte entdeckt und einem bestimmten Verhalten zugeordnet?

Süchte	Erscheinungsjahr
Abenteuersucht	1699
Diebsucht	1533
Disputiersucht	1796
Drogensucht	1790
Eifersucht	1680
Eigensucht	1899
Esssucht	1802
Fernsehsucht	1922
Gefallsucht	1414
Geldsucht	1965
Grossmannsucht	1964
Habsucht	1936
Herrschaftsucht	1905
Kaufsucht	1980
Mondsucht	1810
Nikotinsucht	1541
Prahlsucht	1750
Putzsucht	1780
Redesucht	1781
Reklamesucht	1806
Schlafsucht	1839
Sehnsucht	1657
Skandalsucht	1205
Tobsucht	1200
Vorteilsucht	1420
Wanderungssucht	1975

Süchte ordnen (Liste 2)

Süchte, Datum der ersten Nennung, Bedeutung	Für mich ein Thema
Abenteuersucht (1964) Sich steigendes Verlangen, Abenteuer zu erleben	
Arbeitssucht (1979) Das gesamte Leben wird durch das Arbeiten bzw. die Arbeit und das Denken daran bestimmt	
Arzneimittelsucht/Medikamentensucht (1975) Zwang, ständig Arzneimittel zu konsumieren	
Begiersucht (1758) Gieriges Verlangen nach Habe	
Bekehrungssucht (1818) Übertriebenes Bestreben, jemanden zu bekehren	
Bettelsucht (1565) Eine Art Habsucht, die durch den Schein der Bedürftigkeit etwas zu erlangen sucht	
Beutesucht (1844) Gierig nach der Habe von Besiegten	
Beziehungssucht Zwanghaftes Festhalten an bestimmten Beziehungen	
Blutsucht (1520) Die Gier, anderer Leute Blut fließen zu sehen	
Brandstiftungssucht (1936) Zwanghafter Trieb, Feuer zu legen, durch Feuer zu vernichten	
Diebsucht (1899) Krankhafter Drang zum Stehlen, ohne Bereicherungsabsicht	
Disputiersucht (1699) Zwang, mit anderen streiten zu müssen, auf gelehrtem Niveau	
Drogensucht (1975) Sucht nach Drogen	
Effektsucht (1964) Ständig wachsende Effekthascherei	
Ehrsucht (1657) Uneingeschränkte Begierde nach Ehre, Macht und Haben	
Eifersucht (1533) Leidenschaftliches Streben nach Alleinbesitz mit hasserfüllter Angst vor Nebenbuhlern	
Eigensucht (1802) Nur auf den eigenen Vorteil bedachtes Denken und Handeln	
Erwerbsucht (1839) Mit legalen Mitteln unbegrenzt Besitz anhäufen	
Esssucht/Fresssucht (1796) Ständig essen müssen	
Fernsehsucht (1980) Den Tagesablauf, das Denken und Fühlen vom TV-Programm bestimmen lassen	
Fettsucht (1829) Neigung zu krankhaftem Fettansatz	
Gähnsucht (1697) Gähnkrampf, abnorm häufiges Gähnen	
Gallsucht (1790) Zu Zorn- und Wutausbrüchen geneigt	
Gefallsucht (1790) Der Drang, anderen gefallen zu müssen	

Geilsucht (1713) Zwanghafte Lust am Geschlechtsverkehr	
Geldsucht (1541) Rücksichtsloses Streben nach Geld	
Geltungssucht (1964) Starkes, krankhaftes Geltungsbedürfnis	
Genussucht (16. Jhdt.) Ständig steigendes Bedürfnis, Verlangen, Streben nach Genüssen	
Gewinnsucht (1537) Unmässige, ungeordnete Begierde nach Gewinn	
Grossmannssucht (1781) Übersteigter Geltungsdrang, Wunsch, mehr zu sein, als man ist	
Grübelsucht (1669) Übertriebene Neigung zum Grübeln	
Gunstsucht (1657) Begierde nach Ansehen, Einfluss	
Habsucht (1750) Gieriges Verlangen nach Habe und Vermehrung von Vermögen und Besitz	
Herrschaftsucht (1839) Übertriebenes Streben, jemanden oder etwas beherrschen zu wollen	
Hungersucht (1612) Krankhafter Hunger, Fressgier	
Ichsucht (1808) Nur auf den eigenen Vorteil bedachtes Denken und Handeln	
Kaufsucht (1680) Zur Krankheit gewordene Kauflust	
Klagesucht (1647) Übertriebene Neigung zum Klagen	
Klatschsucht (1853) Drang, über andere Übles zu reden	
Konsumsucht (1980) Beherrscht sein vom Wunsch, ständig etwas zu kaufen oder zu verbrauchen	
Kriegsucht (1648) Krankhafte Kriegslust	
Kritiksucht (1964) Dauernd kleinliche Kritik üben	
Lästersucht (1677) Drang, über abwesende Menschen Übles reden zu müssen	
Liebesschwindsucht (1899) Dahinsiechen aus unerfüllter Verliebtheit	
Magersucht (1954) Zwanghafte Nahrungsverweigerung	
Milzsucht (1719) Von übler Laune beherrscht sein	
Mondsucht (1414) Krankhaftes Schlafwachen	
Mordsucht (1642) Hemmungsloser Drang zu morden	
Naschsucht (1964) Grosses Verlangen, Süssigkeiten zu essen	
Neuigkeitssucht (1965) Wild hinter Neuigkeiten her sein	

Nikotinsucht (1936) Unbezwingbarer Drang, Tabak rauchen zu müssen	
Parteisucht (1818) Zwanghaft für eine Partei eintreten	
Prahlsucht (1780) Übermässig starker Hang zum Prahlen, zum Übertreiben eigener Vorzüge	
Profitsucht (1964) Hemmungsloses, rücksichtsloses Streben nach Gewinn	
Prunksucht (1837) Starker Hang, mit äusserlichen Dingen zu prahlen	
Putzsucht (1806) Übertriebene Neigung, sich schön zu machen	
Rachsucht (1520) Heftiges, massloses Verlangen nach Rache	
Ränkesucht (1794) Drang, Intrigen zu ersinnen, um anderen zu schaden	
Raubsucht (1759) Zwang und Lust, anderen etwas mit Gewalt wegzunehmen	
Redesucht (1965) Zwang, ständig etwas sagen zu müssen	
Reisesucht (1972) Der Wunsch, anderswo zu sein, wegzufahren, beherrscht alles Denken und Fühlen	
Reklamesucht (1922) Sucht, sich von Sensationellem bestimmen lassen	
Rekordsucht (1964) Übersteigertes Bestreben, um jeden Preis einen Rekord zu erreichen	
Renommiersucht (1964) Drang, vorhandene Vorzüge immer wieder betonen zu müssen, damit zu prahlen	
Sammelsucht Leidenschaft, bestimmte Objekte zu sammeln, zu besitzen, zu registrieren	
Saufsucht/Trinksucht/Weinsucht (1680) Krankhafte Gier nach Alkohol	
Schlafsucht(1954) Übergrosse, krankhafte Neigung zu schlafen	
Schmähsucht (1748) Stark ausgeprägte Neigung, andere herabzusetzen	
Schmeichelsucht (1965) Anderen unbedingt etwas Positives sagen zu müssen	
Schnüffelsucht (1982) Ständig Lösungsmittel inhalieren	
Schreibsucht (1791) Ständig etwas schreiben müssen	
Sehnsucht (um 1200) Krankheit des schmerzlichen Verlangens	
Selbstsucht (1759) Nur auf den eigenen Vorteil bedachte, nur sich selbst kennende Einstellung	
Sensationssucht (1976) Grosses Verlangen nach Sensationen	
Sexsucht (1936) Unter dem ständigen Drang stehen, sexuell tätig sein zu müssen	
Skandalsucht (1905) Gier, ärgerliche, öffentliche Ärgernis erregende Geschichten aufzudecken und zu verbreiten	

