

Externale Kausalattribution

Jugendliche Gewalttäter besitzen sehr ausgeprägte und effiziente innerpsychische „Kompetenzen“, ihre Taten vor sich selbst und anderen im Nachhinein zu rechtfertigen. Diese Rechtfertigungsstrategien weisen strenggenommen auch auf ihre verinnerlichten Normen hin.

Dabei werden teilweise sehr irrationale und unangebrachte Meinungen vertreten. Sie zielen darauf ab, die eigene(!) Straftat als „einzig mögliche Reaktion(!)“ darzustellen und sie somit zu rechtfertigen. Das heißt: Nicht der Täter hat Schuld, sondern das Opfer beziehungsweise die „Umstände“ („Hätte *der Typ* mich nicht so dumm angeguckt, hätte ich ihn nie geschlagen!“). Insbesondere MATZA & SYKES (2010) haben das Thema Rechtfertigungsstrategien in ihren Veröffentlichungen bekannt gemacht.

Dieser Mechanismus hat unzählige Variationen und wird „externale Kausalattribution“ genannt (KELLER 2010). Im Rahmen sozialpsychologischer Forschung wird auch der Begriff „selbstwertdienliche Attribution“ verwendet.

Selbstwert*dienlich* ist dieser Automatismus deshalb, weil der Betreffende seine *eigenen* Verfehlungen beziehungsweise Straftaten *notwendigerweise äußeren* (= externalen) *Gründen* (= Kausalität) zuschreibt (= Attribution). Dies entlastet sein Gewissen maßgeblich, ist aber für einen Menschen mit gesundem Rechtsempfinden nicht nachvollziehbar oder hinnehmbar.

Das heißt, er fühlt sich aus seiner Sicht im Recht, die Straftat begangen zu haben. *Er* konnte in der bestimmten Situation damals gar nicht anders handeln. Wären „nur“ die Umstände anders gewesen, wäre es *gar nicht* zur Straftat gekommen. So die übliche Überzeugung.

Aus tiefenpsychologischer Perspektive offenbart sich die externale Kausalattribution als sogenannter Abwehrmechanismus (siehe DAMM 2010d). Sein Ziel ist die Verdrängung von unangenehmen, moralisch-verwerflichen und peinlichen Vorstellungen. Mithilfe dieses Automatismus werden sowohl das Selbstwertgefühl als auch das Gewissen geschützt.

In weniger extremer Ausprägung ist dieser Wahrnehmungsfehler, so unsere Einschätzung, bei allen Menschen vorhanden. Er ist im durchschnittlichen Umfang sogar sinnvoll und wichtig, da er das innerpsychische System mehr oder weniger unbewusst stabilisiert. Wahrscheinlich steckt auch ein evolutionärer Ursprung hinter dem Bestreben, „selbstwertschädigende Vorstellungen“ vorauseilend abzuwehren. Somit könnte die externale Kausalattribution sogar als selbstwerterhaltende Kompetenz der Jugendlichen angesehen werden.

Viele Lehrer machen im Schulalltag häufig Bekanntschaft mit diesem Phänomen, meistens dann, wenn sie (schlechte) Zensuren verteilen. In der Regel wird *der Lehrer* für das eigene Versagen verantwortlich gemacht („Wieso geben *Sie mir* eine schlechte Note!?“).

Manchmal findet sich sogar ein Schüler in der Klasse, der, wenn er im Unterricht mit seinem Namen aufgerufen wird, diesen Mechanismus in starker Ausprägung offenbart („ICH HAB GAR NICHTS GEMACHT!“).

Man kann daher annehmen, dass diese Auffälligkeit auch biografische Ursachen hat. Und gerade unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Gewalttäter häufig selbst „Opfer“ waren (LOHMANN 2007), so liegt der Schluss nahe, dass Betreffende eine extreme Ausprägung der externalen Kausalattribution „erlernt“ haben. – Denn schließlich werden Menschen, die in diesem Zusammenhang die Opferrolle innehaben, ihrerseits für die Vergehen ihrer Sozialpartner verantwortlich gemacht.

Fazit

Wenn wir mit Kolleginnen und Kollegen, Richtern, Mitarbeitern im Strafvollzug usw. sprechen, wird klar, wie populär und weitreichend der hier beschriebene Mechanismus ist, im negativen Sinn. Gewalttäter sitzen scheinbar seelenruhig vor ihrem Gesprächspartner und schieben wie selbstverständlich die Schuld auf ihre Opfer. („Der hat so schräg geguckt, er hatte ein Problem mit mir!“)

Der Mechanismus stellt tatsächlich die größte Herausforderung für den Pädagogen dar, egal in welchem Praxisfeld er arbeitet.

Konfrontiert man Gewalttäter mit ihren Vergehen, kommt es in der Regel sofort zur Aktivierung der externalen Kausalattribution. Sie ist kognitiv *und* affektiv verankert. Dies erschwert die Zusammenarbeit maßgeblich.

Aus Sicht des Betreffenden andererseits ist der Mechanismus von höchstem Interesse: Würde ihm dieser Abwehrmechanismus nicht zur Verfügung stehen, müsste er plötzlich einsehen, dass er für seine Tat doch letztlich selbst verantwortlich war.

Umgang mit der externalen Kausalattribution

Es gibt mehrere Möglichkeiten, wie man als pädagogische Fachkraft diesem Phänomen begegnen kann; entweder in Form von *konfrontativen* oder *empfindlichen* Methoden. Beide Interventionsarten werden unten noch ausführlich beschrieben. Ziel ist die Förderung der Selbsteinsicht in gewalttätiges Verhalten sowie die Steigerung der Selbststeuerung des Klienten, um später hinaus entsprechende Situationen im Alltag professionell zu meistern („Ich muss nicht gleich jedes Mal ausflip-“)

pen, wenn ich schräg angeguckt werde!“).

Sicherlich muss vor jeglicher Art der Konfrontation der Fokus auf dem Beziehungsaufbau liegen. Denn gegenüber Gesprächspartnern, zu denen man eine stabile Beziehungsbasis entwickelt hat, ist man authentisch(er). Aber bis der Sozialarbeiter in einer solchen Position ist – dies nimmt einige Zeit in Anspruch –, gilt es, einige Widerstände zu überwinden.

Beispiele

Gewalttat

Körperverletzung

Räuberische Erpressung

Mobbing

Wahrnehmung des Betroffenen

„Der Andere hatte ein Problem mit mir!“

„Der hat angefangen, mich zu rempeln!“

„Der Typ war halt ein Opfer!“

„Der hat meine Familie beleidigt!“

„Hätte der Andere nicht so viel Kohle dabei gehabt, hätte ich ihn gar nicht ausgeraubt!“

„Das war nur Spaß!“

„Die Anderen machen es ja auch!“

„Ach, dem macht das nichts aus!“

Aufgabe 1: Lesen Sie den Text genau durch.

Aufgabe 2: Reflektieren Sie in der Gruppe über das Phänomen.

Aufgabe 3: Tauschen Sie sich über Schüler-Beispiele (Phänomene und Umgang mit dem Mechanismus) aus Ihrem Schulalltag aus.

Aufgabe 4: Fassen Sie die Inhalte dieses Mechanismus auf einem Flip-chart-Papier zusammen (wird später präsentiert).

Tests

Schüler prüfen ihre Lehrer häufig mit dem sogenannten Test-Verhalten. Der Psychotherapeut RAINER SACHSE (2006b) stieß im Laufe seiner Arbeit mit „schwierigen“ Klienten auf diese spezielle Kommunikationseigenart; er hat sie daraufhin ausführlich beschrieben.

In der Folge können Beziehungsstörungen entstehen, wenn der Professionelle Tests nicht als solche erkennt und sich entsprechend provozieren lässt.

Leider taucht manipulatives Test-Verhalten irgendwann auch bei denjenigen Jugendlichen auf, mit denen man bisher gut zusammenarbeiten konnte. – Der Professionelle hat die drei humanistischen Grundvariablen Empathie, Kongruenz und Akzeptanz erfolgreich umgesetzt – und dennoch verändert sich der Jugendliche plötzlich. Dies kann Zweifel aufkommen lassen: Hat man sich im Anderen getäuscht? Waren nicht beide nett zueinander gewesen? Empfund man nicht sogar gegenseitig Sympathie?

Nun, auch diese scheinbar irrationale Auffälligkeit hat biografische Ursachen – und ihren Sinn. Diese sogenannten Interaktionstests dienen dazu, den Gesprächspartner „abzuchecken“. Gerade zu Beginn der Zusammenarbeit, wenn der Teenager noch nicht weiß, was für eine Persönlichkeit er da vor sich hat, praktiziert er (unbewusst) einige Interaktionstests, die „Klarheit“ schaffen sollen.

Doch die Sache hat einen Haken. Wenn der Jugendliche nämlich den Pädagogen als „unverlässlichen“ oder gar „hinterhältigen Typen“ einschätzt, so inszeniert er, sagen wir mal, sehr unliebsame Tests („Ich kann Sie nicht leiden und Sie mich nicht, stimmt's?“), um den Sozialarbeiter zu einer entsprechenden (negativen) Reaktion zu animieren. Er provoziert dann alle paar Minuten, diskutiert über Nichtigkeiten, vergreift sich im Ton, versucht den Gesprächspartner „zu verarschen“ usw.

Fällt der Pädagoge auch solche Interaktionstests herein, das heißt, lässt er sich zu einem „Gegenschlag hinreißen“, so „versiebt“ er dadurch die komplette Beziehungsgestaltung, die bis dato mühsam verwirklicht wurde („JA, ICH KANN DICH NICHT LEIDEN, stimmt!“). Denn der Jugendliche hat dann gerade dadurch(!) nun die „Erkenntnis“ gewonnen, dass seine Grundannahmen „richtig“ waren.

Fazit

Provokationen, Manipulationsversuche sind manchmal nichts anderes als Tests. Der junge Mensch will den Sozialarbeiter gar nicht wirklich provozieren, „verarschen“. Er will „nur“ sehen, wie der Andere auf die Provokationen *reagiert*. Er will

also nur eines: Klarheit („So, ich wusste es, Herr X ist so ein Arsch wie alle anderen Sozialarbeiter vorher auch!“).

Umgang mit Tests

Daher sind Aufmerksamkeit und Einfühlungsvermögen sehr wichtig im pädagogischen Alltag. Denn das Test-Verhalten muss als solches durchschaut werden. Um einen Test handelt es sich meistens dann,

- wenn man aus heiterem Himmel extrem kritisiert, herabgesetzt wird,
- wenn ohne Ende in Sicht stark emotional über eine Lappalie diskutiert wird,
- wenn man irgendwie dauerhaft das Gefühl hat, man würde „verarscht“.

Bleibt man als Pädagoge trotz einiger Tests vonseiten der Jugendlichen zugewandt, empathisch, trägt man unglaublich viel zum Aufbau von Beziehungskredit bei. Man sollte sich entsprechend ein „dickes Fell“ zulegen und sich nicht von seinem ersten Handlungsimpuls leiten lassen, wenn man das Gefühl hat, der Andere würde gerade einen Test praktizieren.

Denn der Heranwachsende spürt im Falle des „Cool-Seins“, dass der professionelle Helfer trotz der „fünf Minuten-Ausraster“ am „Ball“ bleibt. Die Folge: Der Jugendliche lässt sich ein Stück weit mehr auf eine intimere Beziehung ein. Mehr und mehr Beziehungskredit wird angehäuft. Und den braucht man später für die Konfrontation, die irgendwann zwecks angestrebter Verhaltensmodifikation stattfinden muss!

Man muss sich in Momenten, in denen Tests praktiziert werden, bewusst machen, dass der ganze Mumpitz gar nicht persönlich gemeint ist. Es würde nämlich jeden anderen Sozialarbeiter an Ihrer Stelle genauso treffen. Ebenfalls sollte man im Hinterkopf behalten, dass das gerade gezeigte (negative) Verhalten in Zusammenhang steht mit einem oder mehreren nachteiligen Schemata, die der Betreffende unter schwierigsten sozialen Bedingungen einmal ausgeprägt hat.

Das heißt, der Betreffende hat mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit viele leidige Erfahrungen mit seinem sozialen Umfeld gemacht – und diese führten erst zu einer allgemeinen negativen Einschätzung der „Erwachsenenwelt“. So gesehen „kann“ der Betreffende nichts für seine verzerrte Personenwahrnehmung und ihre Auswirkungen.

In der folgenden Tabelle sind einige Tests von Heranwachsenden zusammengefasst, die wir in unserer Berufspraxis unmittelbar erlebt haben; sie tauchen auch gegenwärtig immer mal wieder in verschiedenen Variationen auf.

Beispiele

Test

„Na, Herr X, gestern Nacht schlechten Sex gehabt?“

„Ich habe jetzt einfach keinen Bock dazu!“

„Ich hab hier auf meinem Handy ein Sexvideo!“

Unterschwellige Absicht

Provokation
(„Reagiert Herr X so negativ, wie ich es erwartete?“)

Der Pädagoge soll zu einer Disziplinarmaßnahme motiviert werden

Die Fachkraft soll peinlich berührt sein, eine Szene machen o.Ä.

Professionelle Reaktion

(bei ausreichend vorhandenem Beziehungskredit)

„Nee, du?!“

(am Anfang der Zusammenarbeit) **„Du willst mich jetzt testen, ob ich auf so was negativ reagiere!“**

„Ist gut; nimm dir ein paar Minuten – ausnahmsweise!“

„Du scheinst viel Wert auf Sexvideos zu legen. Bitte erst später!“

Aufgabe 1: Lesen Sie den Text genau durch.

Aufgabe 2: Reflektieren Sie in der Gruppe über das Phänomen.

Aufgabe 3: Tauschen Sie sich über Schüler-Beispiele (Phänomene und Umgang mit dem Mechanismus) aus Ihrem Schulalltag aus.

Aufgabe 4: Fassen Sie die Inhalte dieses Mechanismus auf einem Flip-chart-Papier zusammen (wird später präsentiert).

Appelle

Lehrern wird immer mal wieder bewusst, dass ihre Schüler mittels bestimmter Verhaltensweisen spezielle Motive, anders gesagt, Bedürfnisse befriedigen (wollen). Meistens geht es um Anerkennung, Akzeptierung, Solidarität (SACHSE 2003).

Das Problem im Umgang mit gewalttätigen Jugendlichen ist, dass die Betroffenen häufig Strategien praktizieren, die nicht authentisch, sondern irrational sind; sie schießen etwa weit über das Ziel hinaus. Sie verunsichern den Gesprächspartner mit ihren offenen oder – öfter der Fall – verdeckten Appellen o.Ä.

SACHSE (2006b, 37) unterscheidet zwischen positiven und negativen Appellen, und er stellt folgende allgemeine Definition auf: „Appelle haben die Funktion, das Verhalten des Interaktionspartners zu steuern.“

Im Falle von positiven Appellen („Gestern Abend wurde ich in der Stadt dumm angemacht!“) soll der Gesprächspartner sich dem Betreffenden zuwenden, ihm zuhören, ihn unterstützen, sprich: für ihn etwas *tun*. Manchmal wird der Sozialarbeiter auch dazu motiviert, sich gegen einen Anderen zu verbünden („Der Thomas hat mich gestern provoziert!“).

Bei negativen Appellen andererseits wird der Pädagoge dazu animiert, etwas Bestimmtes *gerade nicht zu tun*. Auch auf diese Art von Appellen sollte man achten. Entsprechend soll etwa die Meinung des Anderen nicht infrage gestellt werden („WAS?! DIE FAMILIE GEHT ÜBER ALLES!!!“), man soll keine weiteren Fragen stellen, die Sichtweise des Anderen nicht kritisieren usw.

Fazit

Appelle werden meistens nicht auf der Sach-, sondern auf der Beziehungsebene kommuniziert; manchmal auch nur körpersprachlich. Deshalb spricht SACHSE (2004) von einer manipulativen Intervention.

Ein Beispiel: Ein Jugendlicher sitzt traurig (oder genervt) in einer Ecke und schweigt. Dieses Verhalten kann gleichzeitig verschiedene Appelle „transportieren“, etwa: „Kümmere dich um mich“, „Lass mich bloß in Ruhe“, „Sprich mich an“ usw.

Wir finden es wichtig, das Thema „Appelle“ im pädagogischen Alltag im Hinterkopf zu behalten. Denn wer professionell mit ihnen umgeht, trägt (wieder) maßgeblich zum Aufbau von Beziehungskredit bei; auf der anderen Seite fördert man auch durch bestimmte Interventionen die Selbstkenntnis des Jugendlichen (siehe Tabelle mit Beispielen unten).

Umgang mit Appellen

Es ist nicht immer einfach, Appelle überhaupt zu erkennen, besonders dann, wenn man die Jugendlichen, mit denen man arbeitet, noch nicht gut kennt. Denn es kann immer vorkommen, dass man sich *angesprochen fühlt*, obwohl der Teenager in diesem Moment gerade das nicht im Sinn hat.

Das heißt, es wird sicherlich so sein, dass der Sozialarbeiter mit seiner Diagnose auch mal „daneben liegt“ und entsprechend ein „unpassendes Verhalten“ an den Tag legt. Die „Fehlerquote“ lässt sich durch konkretes Nachfragen, aktives Zuhören und Spiegeln aber erfreulicherweise reduzieren.

Mittels Aufmerksamkeit und einigen Test-Interventionen werden die hier thematisierten pädagogisch-psychologischen Kompetenzen schrittweise gefördert. Und irgendwann kennt man die „typischen Appelle“ seiner Klienten – und man kann mit ihnen konstruktiv umgehen.

Beispiele

| Appell | Unterschwellige Absicht | Professionelle Reaktion |
|---|--|--|
| „Ich kann das nicht!“ | Der Sozialarbeiter soll den Teenager unterstützen und motivieren | „Okay, ich zeige dir einmal, wie es geht, dann schaffst du es sicher!“ |
| „Mir geht's heute scheiße!“ | Entweder: „Kümmere dich um mich!“, oder: „Lass mich bloß in Ruhe!“ | „Willst du drüber reden oder soll ich dich einfach in Ruhe lassen; ich bin mir gerade nicht sicher!“ |
| „Ist doch so, oder? Sagen Sie doch mal was dazu!“ | Die eigene Sichtweise soll vom Sozialarbeiter bestätigt werden | „Dir ist es jetzt wichtig, dass ich dich bestätige!“ |

Aufgabe 1: Lesen Sie den Text genau durch.

Aufgabe 2: Reflektieren Sie in der Gruppe über das Phänomen.

Aufgabe 3: Tauschen Sie sich über Schüler-Beispiele (Phänomene und Umgang mit dem Mechanismus) aus Ihrem Schulalltag aus.

Aufgabe 4: Fassen Sie die Inhalte dieses Mechanismus auf einem Flip-chart-Papier zusammen (wird später präsentiert).

Images

Wer über Jahre hinweg „gelernt“ hat, dass die Ausübung von Gewalt zwischenmenschliche Erfolge nach sich zieht (siehe unten), etwa Anerkennung vonseiten der Peer-group, der offenbart auch häufig gegenüber dem Sozialpädagogen eine weitere spezielle Verhaltenstendenz. Mit dieser kann die Fachkraft in der Regel nicht viel anfangen, sie schlecht einordnen – und schon lässt man sich aufs sprichwörtliche Glatteis führen.

Manche der Jugendlichen wollen vorauseilend einen „passenden Eindruck“ auf ihr Gegenüber machen, umgangssprachlich gesagt, den eines „coolen“, „lässigen“, „harten Kerls“.

Die Betreffenden vermitteln sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene in vielerlei Variation ein entsprechendes *Image* (SACHSE 2003). Dieses Image soll im Kopf des Pädagogen entstehen und soll bestimmte Komponenten, selektive Inhalte besitzen.

Der gerade aktuelle Gesprächspartner entwickelt dann auch nicht aus Zufall recht schnell die Auffassung, dass der Teenager, der gerade vor ihm steht, zu allerhand Handgreiflichkeiten *fähig* ist.

Im Gegensatz zum Test aber wird im Rahmen dieses Phänomens „nur“ die eigene Gewaltbereitschaft *kommuniziert*; es geht nicht darum, den Gesprächspartner zu einer bestimmten *Handlung* zu motivieren.

Vielmehr soll aufseiten des Pädagogen die *Auffassung* entstehen, dass er es mit einem „potenziell schlagkräftigen“ Zeitgenossen zu tun hat, „mit dem nicht gut Kirschenessen ist“. Mitunter verfolgen die Betreffenden auch das unmittelbare Ziel, den Interaktionspartner einzuschüchtern (was das eine ums andere Mal sicherlich gelingt).

Images sind in der Regel „einseitig“, das heißt, sie beinhalten Faktoren, die vom Jugendlichen gezielt ausgewählt werden. Wer etwa den „Harten“ spielt, wird Wert darauf legen, in Gegenwart des Sozialarbeiters nicht den „Hauch“ eines Eindrucks von Schwäche zu konstruieren. Im Gegenteil: Er wird sich um ein entsprechendes Macho-Gehabe bemühen, laut reden, breitbeinig dasitzen, keinen Humor zeigen, den Gesprächspartner anstarren usw.

Fazit

Images dienen dazu, verbal wie nonverbal eine bestimmte Charaktereigenschaft zu kommunizieren. Diese Motivation ist mehr im Unbewussten als im Bewusstsein verortet, und vor allem ist sie eines: vollautomatisiert!

Es ist wichtig zu erwähnen: Während der Jugendliche auf seinem „Image-Trip“ ist, ist er affektiv und kognitiv „voll bei der Sache“. Das bedeutet, der Teenager ist auf seinen Gesprächspartner konzentriert. Ihm fehlt währenddessen völlig die Selbsteinsicht, es findet keinerlei konstruktive Zusammenarbeit statt (SACHSE 2004). Dieses Geschehen erfordert im Falle einer Aktivierung ein spezielles Vorgehen, denn leicht wird die Beziehung zum Betreffenden durch Images in eine Richtung gelenkt, die man eigentlich vermeiden will.

Man muss sich bewusst machen: Sicherlich stecken viele Lernprozesse und biografische Erlebnisse hinter bestimmten Images. Sie entstehen insbesondere durch positive Verstärkung.

Zusammenfassend gesagt: Wer ein Image kommuniziert, der verfolgt die Absicht, im Gesprächspartner genau *diesen einen* Eindruck zu konstruieren. Das genaue Abbild des Image soll im Kopf des Anderen entstehen.

Umgang mit Images

Wieder gilt: Auch diese Auffälligkeit ist nicht persönlich gemeint, sondern sie läuft automatisiert ab. Das heißt, der Sozialarbeiter sollte Images als das sehen, was sie sind. Es gilt, professionell mit ihnen umzugehen. Ganz wichtig: Sie sollten in der Regel nicht unkommentiert im Raum stehen gelassen werden.

In Hinsicht auf den Umgang mit Images gilt es, zu unterscheiden. Der berufliche Rahmen, das Setting ist relevant. Im Praxisfeld Schule etwa kann ich als Fachkraft flexibler mit dem Thema umgehen, toleranter, als etwa im Strafvollzug; in letzterem Fall sind sicherlich zeitnahe konfrontative Interventionen sinnvoll.

Insgesamt ist Flexibilität gefragt. Man sollte aber auch bedenken, dass sich Sympathie effizient aufbauen lässt, wenn man einigen Images positive Aufmerksamkeit schenkt. Der Andere fühlt sich dann gewissermaßen in seiner Rolle akzeptiert. Doch man muss immer abwägen, „wo das Ganze dann vielleicht hinführt“.

Im Folgenden sind wieder einige Beispiele zusammengefasst.

Beispiele

Image

(Praxisfeld Schule, während der Vorstellung der Heranwachsenden zu Schuljahresbeginn) „**Ich bin Zuhälter – bin aber gerade umschulungsmäßig aktiv!**“

(Gruppenarbeit anlässlich eines Anti-Aggressivitäts-Trainings) „**Sie haben mir überhaupt nichts zu sagen!**“

(Praxisfeld Schule, in der vierten Woche, Ausspruch eines Punks) „**Ich hab einfach keinen Bock auf Schule!**“

Unterschwellige

Absicht

Der Lehrer soll zu dem Eindruck gelangen, der Kommunikator sei ein „cooler Typ“ – und soll beeindruckt sein

Streben nach Dominanz

Der Pädagoge soll den Eindruck bekommen, da säße ein „gesellschaftsabweisender Typ“ vor ihm, der in Ruhe gelassen werden will

Professionelle

Reaktion

Entweder (unbeeindruckt): „**Ja? In welchem Viertel warst du denn**“ (danach unbeeindruckt auf der Sachebene weiterreden), oder: „**Weißt du, die Verarschnummer kannst überall abziehen, aber nicht hier!**“ (später dann wieder ein Beziehungsangebot machen)

(sachlich) „**Wenn du einen Machtkampf suchst, dann sollten wir deinen Richter dazu holen!**“

Entweder (authentisch): „**Du hast andere Interessen als Schule, oder?**“, oder: „**Du scheinst den Anschluss an den Unterricht verloren zu haben. Wobei kann ich dir helfen?**“

Aufgabe 1: Lesen Sie den Text genau durch.

Aufgabe 2: Reflektieren Sie in der Gruppe über das Phänomen.

Aufgabe 3: Tauschen Sie sich über Schüler-Beispiele (Phänomene und Umgang mit dem Mechanismus) aus Ihrem Schulalltag aus.

Aufgabe 4: Fassen Sie die Inhalte dieses Mechanismus auf einem Flip-chart-Papier zusammen (wird später präsentiert).

Wiederholungszwang

Ein sehr großes Problem in Hinsicht auf den Umgang mit schwierigen Schülern ist bekanntlich die Rückfallquote. Das heißt, die Wahrscheinlichkeit, dass aus einem Einfach- ein Mehrfachtäter wird, ist recht hoch.

In der Regel besteht ja ein maßgebliches Ziel der pädagogischen Interventionen gerade darin, schädliche Verhaltensmuster in förderliche zu verwandeln. Es gibt wirklich Momente, das steht man als Sozialarbeiter fassungslos da. Soeben hat uns etwa ein Heranwachsender in die Hand versprochen, dass er sich „bessern werde“, einen Tag später steht er vor uns mit einem blauen Auge, den Blick zu Boden gerichtet. Warum ist das so? Wieso geraten viele gewalttätige Jugendliche immer wieder in Situationen, in denen sie genauso (gewalttätig) handeln wie zuvor, obwohl sie das „eigentlich gar nicht wollen“?

Hierzu gibt es unterschiedliche Theorien. Herausgreifen möchten wir die *Tiefenpsychologie* und die *Schematheorie*.

Nach tiefenpsychologischen Autoren, etwa KÖNIG (2003), sind frühkindliche Prägungen beziehungsweise spezielle Erlebnisse für die hohe Rückfallquote verantwortlich. Vor allem traumatische Erfahrungen, die im Unbewussten abgespeichert sind, motivieren die Betroffenen immer wieder dazu, „altbekannte Situationen“ zu erleben. Der Betroffene *macht* so gesehen selbstmotiviert seine (negativen) Erfahrungen zum festen Bestandteil im Hier und Jetzt. Vielleicht re-inszeniert er eine bestimmte Ursprungssituation, nur mit vertauschten Rollen. Nunmehr ist er der Täter und nicht (mehr) das Opfer. (Nachweislich erlebten viele Täter früher selbst Gewalt am eigenen Leib.) In der Regel will der Betroffene auch das Dilemma „endlich“ lösen, jedoch fehlen ihm hierfür die Ressourcen. Das Hauptproblem dabei ist, dass den betreffenden Jugendlichen ihr eigener Antrieb zu negativen Erlebnissen in der Regel nicht bewusst ist.

Aus Sicht der Schematheorie (ROEDIGER 2009a) ist ebenfalls die Kindheit mitsamt ihren neurobiologischen Eigenarten am oben skizzierten Wiederholungszwang beteiligt. Demnach reifen diejenigen Hirnareale, die für das Selbstbewusstsein, die Emotionskontrolle und das Gewissen verantwortlich sind, erst nachgeburtlich heran. In den ersten Lebensjahren „saugt“ die sich entwickelnde Großhirnrinde quasi die soziale Umwelt auf, die den Heranwachsenden umgibt.

Werden nun stets ähnliche (nachteilige) Erfahrungen gemacht, „spüren“ sich entsprechende Wahrnehmungs- und Erwartungsmuster (Schemata) neuronal ein. Man spricht auch von „neuronaalem Einbrennen“. Diese Schemata haben in der Regel lebenslange Auswirkungen.

Gerät nämlich der betreffende Jugendliche in eine Situation im „Hier und Jetzt“, die ihn an eine Gefahrensituation „von damals“ erinnert, kommt es unweigerlich und unbewusst zur Aktivierung des entsprechenden Schemas – und eventuell zu Gewalthandlungen.

Ein Beispiel (aus Sicht eines Gewalttäters): Ein verlorener Konflikt mit integrierter Abwertung des Selbst, kann, wenn der Betreffende ähnliche Situationen bestens kennt, von jetzt auf gleich extreme Emotionen auslösen. Der Betreffende fühlt sich unsicher und hilflos. Er *muss* sich „schützen“ – deshalb wird er automatisch aggressiv und schlägt den Anderen „präventiv“ zusammen, und zwar ohne Vorwarnung.

Der Knackpunkt an diesem Geschehen liegt in Folgendem: Er versteht den Zusammenhang zwischen seiner frühen Prägung und dem Stress-Erleben im Hier und Jetzt *nicht*.

Das heißt, er nimmt in etwa Folgendes wahr: „Mein derzeitiges Unwohlsein wird *von außen verursacht*, und zwar von dem Typ da vorne!“ (Hierin liegt auch eine Erklärung der oben beschriebenen externalen Kausalattribution.)

Man sieht schnell, liebe Leserin, lieber Leser, wie „logisch“ es eigentlich ist, dass Betreffende immer wieder rückfällig werden. Zusammenfassend gesagt: Bestimmte Situationen und Mitmenschen können leicht „altbekannte“ Muster auslösen – und somit auch Gewalthandlungen.

Fazit

Die pädagogischen Bemühungen müssen unbedingt bewirken, dass sich gewalttätige Jugendliche über die Entstehungszusammenhänge ihrer Gewalttätigkeit im Hier und Jetzt bewusst werden. Sie müssen irgendwann *erkennen*, dass bestimmte Situationen und Mitmenschen altbekannte(!) Situationen und Mitmenschen gewissermaßen „zum Leben erwecken“.

Ihr „Schutzmechanismus“, der daraufhin ausgelöst wird, ist aber gar nicht (mehr) notwendig – das muss der Betreffende irgendwann „schnallen“. Ebenfalls sollte die Einsicht gefördert werden, dass die unliebsamen Emotionen im Hier und Jetzt durch die Situation beziehungsweise durch den Anderen nur *ausgelöst* werden.

Dieses Unternehmen ist naturgemäß sehr schwierig und hat geradezu Sisyphusarbeit-Charakter. Denn die hier thematisierte Klientel hat in der Regel gelernt, dass Gewalt vor allem eins ist: vorteilhaft. Die Betreffenden müssen daher – und das ist das Problem – genau das infrage stellen, was aus ihrer Sicht „gut“ ist. (Dies kann mithilfe der komplementären Beziehungsgestaltung vorbereitet werden,

siehe unten.)

Umgang mit dem Wiederholungszwang

Als Sozialarbeiter muss man sich bewusst machen, dass der Antrieb seitens vieler Jugendlicher, immer wieder dieselben negativen Situationen zu erleben, ein *unbewusster* Antrieb ist.

Auf der anderen Seite sollte man den Betreffenden auch „verzeihen“, dass sie nach Rückfällen auch noch – wie sollte es auch anders sein? – der externalen Kausalattribution verfallen („Ich musste mich doch wehren, was hätte ich denn sonst tun sollen?“). Die Teenager müssen sich das Dilemma ja irgendwie *selbstwertdienlich* erklären.

Es bieten sich diverse Methoden an, wie man den Wiederholungszwang reduziert. Infolge einer Intervention etwa, die der Konfrontativen Pädagogik zugeordnet wird, werden Aggressionen zunächst unter „kontrollierten Bedingungen“ ausgelöst, etwa im Rollenspiel.

Im „Eifer des Gefechts“ soll der Jugendliche mit Unterstützung dann Verhaltensalternativen ausführen, damit diese später im Alltag in brisanten Situationen auch praktiziert werden (können).

Sozialarbeiter, die schemapädagogisch arbeiten, praktizieren in diesem Fall auch eine *gestaltpsychologische* Intervention. Das heißt, sie klären den Teenager darüber auf, dass in manchen Situationen eine bestimmte Teil-Persönlichkeit (etwa „Aggro-Thomas“ oder „persönlicher Aggro-Teil“) aktiviert wird, die dann für die resultierenden Gewalthandlungen verantwortlich ist.

Auf diese Weise umgeht man übrigens alle bisher behandelten Wahrnehmungsfehler beziehungsweise Manipulationsversuche von jugendlichen Gewalttätern. Auf diese Methode kommen wir später ausführlich zu sprechen.

Aufgabe 1: Lesen Sie den Text genau durch.

Aufgabe 2: Reflektieren Sie in der Gruppe über das Phänomen.

Aufgabe 3: Tauschen Sie sich über Schüler-Beispiele (Phänomene und Umgang mit dem Mechanismus) aus Ihrem Schulalltag aus.

Aufgabe 4: Fassen Sie die Inhalte dieses Mechanismus auf einem Flip-chart-Papier zusammen (wird später präsentiert).

Interaktionsspiele

Sogenannte manipulative Interaktionsspiele stören die Beziehung zwischen gewalttätigen Jugendlichen und dem Lehrer immens. Leider ist das Thema in der sozialpädagogischen Aus- und Fortbildung so gut wie unbekannt. Daher fehlt es auch an entsprechenden Präventionskonzepten.

Interaktionsspiele werden auch „Psychospiele“, „Strategien“ oder „Maschen“ genannt. Der bekannte Begründer der *Transaktionsanalyse* ERIC BERNE (1964/2005) hat sich ausführlich mit Psychospielen beschäftigt.

Ein Psychospiel ist immer ein „fake“, das heißt, unehrlich. Sie werden zu meist „gespielt“, um bestimmte verborgene Motive, Grundbedürfnisse zu befriedigen. Der Spieler ist auf seine Weise höchst professionell, hat entsprechend effiziente Kompetenzen entwickelt. So gesehen führen Spiele immer zu einem erwünschten Ergebnis, einem Ziel, das der Spieler intuitiv verfolgt.

Interessanterweise ist es dem Spieler gar nicht bewusst, *dass* er überhaupt ein Spiel spielt. Das macht die Sache im pädagogischen Alltag sehr kompliziert. Denn vor diesem Hintergrund kommt es etwa zu Konflikten zwischen dem Sozialarbeiter und dem Jugendlichen, in denen man mit dem Betreffenden *nicht* über die gerade erfahrene Spannung sprechen kann – der Teenager ist nämlich währenddessen quasi *Teil des Problems*, sprich: des Spiels.

Beispiel: Beim sogenannten Psychospiel „Versetzt mir eins“ (RAUTENBERG & ROGOLL 2008) zeigt ein Schüler zumeist folgende Verhaltensauffälligkeiten: Zu Beginn einer jeden Stunde stört er „tröpfchenweise“ den Unterricht, und zwar in vielerlei Variationen (wobei das Endergebnis immer dasselbe ist, siehe unten).

Erwartungsgemäß ermahnt ihn der Lehrer ein paar Mal, *schließlich muss er ja reagieren*. Der Heranwachsende versichert infolge der Belehrungen irgendwann – mehr oder weniger authentisch –, er werde sich nunmehr „wirklich zusammenreißen“. Wenig später jedoch scheint das alles vergessen, und er nimmt sichtlich unbeeindruckt wieder das Projekt „Unterrichtsstörung“ auf. Das Spiel wird intensiver...

Wieder ermahnt ihn der Lehrer, er ist irritiert. *Will der mich verarschen?*, denkt er sich. Richtigerweise hat er das Gefühl, dass gerade etwas nicht stimmt, obwohl man sich doch auf der Sachebene „einig ist“.

Das „Spiel“ geht eine Zeit lang so weiter, wobei der emotionale Anteil seitens des Lehrers sozusagen schrittweise ansteigt; *und nur dieser Effekt ist eigentlich während des gesamten Spiels beabsichtigt*. Am Ende des Dilemmas schickt der Lehrer – wie immer – den Betreffenden aus dem Saal. Und der Schüler hat das

Spiel „gewonnen“, er hat nämlich sein eigentlich relevantes Bedürfnis nach dauerhafter (negativer) Aufmerksamkeit befriedigen können.

In der Regel verhält es sich so, dass ein solches Schüler-Spiel mehrmals innerhalb einer Woche gespielt wird, und zwar stets nach denselben „Regeln“. Interessant ist aber, dass beide Parteien, das heißt, der Lehrer wie der Teenager, gewöhnlich das Ganze nicht recht verbal erfassen und auf den Punkt bringen können. Grund: es steckt zu viel unbewusste Psychodynamik dahinter (siehe unten).

Natürlich wird anlässlich einer solchen Unterrichtsstörungskaskade der Disziplinarmaßnahmenkatalog chronologisch durchexerziert. Der Schüler bekommt irgendwann einen Tadel, vielleicht wird er auch temporär vom Unterrichtsbetrieb ausgeschlossen.

Doch leider gelingt dadurch gerade eines nicht: die Förderung der Selbsteinsicht seitens des Schülers – vielmehr werden dadurch typische selbstwertdienliche Wahrnehmungsverzerrungen aktiviert (siehe oben). So kommt es, dass so mancher Teenager in jeder Schulform, die er durchläuft, immer wieder dieselben Spiele spielt, das heißt, fortwährend dieselben Konflikte erlebt – ohne jemals den Eigenanteil an den Unstimmigkeiten wahrzunehmen.

Besonders die gewalttätigen Jugendlichen spielen in der Regel ihre typischen „Spielchen“. Deren Opfer wissen hiervon ein sprichwörtliches Lied zu singen. Bekannt sind etwa die Schilderungen von grausamen, sadistischen Interaktionsmustern, die gewalttätige Jugendliche praktizieren – bevor sie zuschlagen oder ihre Opfer sonstwie quälen.

Viele Täter „spielen“ bekanntlich erst mit ihren Opfern, lassen sie etwa bis zur unvermeidlichen Eskalation im Unklaren darüber, ob sie nun denn Gewalt anwenden oder nicht („Ach, mein Guter, ich glaub, ich lass dich heute noch mal laufen – nee doch nicht!“). So ein Spiel kann man minuten- oder gar stundenlang spielen.

Fazit

Die meisten Verhaltensweisen mit einem hochgradig manipulativen Charakter (Psychospiele) werden schon in der Kindheit ausgeprägt, insbesondere durch das Prinzip „Lernen am Modell“. Eine andere Möglichkeit: Die eigene Spielkultur entstand gewissermaßen infolge einer kompensatorischen Reaktion, quasi aus der Not heraus. Vielleicht kam man mit authentischem Auftreten über Jahre hinweg nicht zum Ziel (= Bedürfnisbefriedigung) und erntete nur Negatives vonseiten des sozialen Umfelds. Das heißt, der Betreffende machte eventuell oft die Erfahrung, dass er als Person „wertlos“ ist, ein „Looser“. Auf der anderen Seite kam er vielleicht durch Zufall zur (überlebensnotwendigen) Erkenntnis, dass er für *bestimmte*

Verhaltensweisen *doch* Aufmerksamkeit, Anerkennung usw. entgegengebracht bekommt, wenn auch in Form eines negativen Feedbacks. *Hauptsache, das Umfeld reagiert überhaupt.* Aus Sicht des Betreffenden macht dies Sinn. Denn immerhin kam es durch störendes, anders gesagt, kostenintensives Verhalten überhaupt zu zwischenmenschlichen Reaktionen.

Psychospiele können auf diese Weise entstehen und sich charakterologisch niederschlagen. Gerade in Hinsicht auf die hier beschriebene Klientel lässt sich annehmen, dass die häufig vorhandenen, schwierigen sozialen Verhältnisse für die Ausprägung zahlreicher schädlicher Psychospiele verantwortlich sind.

Umgang mit Interaktionsspielen

Mit Psychospielen muss man während der Arbeit mit gewaltbereiten Teenagern besonders rechnen. Das Wichtigste dabei ist: Man muss diese (unbewussten) manipulativen Interaktionsmuster *bemerken*, deuten und sie in den entscheidenden Momenten gemeinsam mit dem Betreffenden *thematisieren*.

Denn, und darauf sei noch einmal hingewiesen, Psychospiele werden in der Regel unbewusst praktiziert.

Bewusst machen sollte man sich auch: Wenn der Betreffende *gerade* seine „typischen fünf Minuten hat“ und seine „Strategie fährt“, ist es sehr schwer, ihn aus seiner Rolle herauszubekommen. Denn er ist kognitiv *und* affektiv in seinem Spiel „drin“. Pädagogische Interventionen (siehe unten) fruchten dann nur, wenn ausreichend Sympathie und Vertrauen zuvor geschaffen wurden. Doch man darf nicht zu viel erwarten, schließlich haben Psychospiele eine sehr lange Tradition und haben aus Sicht des Betreffenden viele Vorteile.

Man erkennt Psychospiele anhand verschiedener Kriterien:

- Der Betreffende schafft es durch stets *dieselben* fragwürdigen Verhaltensweisen immer wieder, sich in den Mittelpunkt zu „spielen“, etwa durch Herumkaspern, Macho-Allüren usw.
- Der Sozialarbeiter hat vom einen auf den anderen Moment das Gefühl, dass gerade etwas nicht stimmt.
- Der Teenager spielt „schon wieder“ die alte Leier.
- Während eines Psychospiels fällt der Jugendliche in eine ganz bestimmte Rolle, das heißt, er offenbart eine spezielle Teil-Persönlichkeit, auch Schemamodus genannt (siehe unten).
- Der Sozialarbeiter fühlt sich plötzlich unwohl, das heißt, zu einer bestimmten Reaktion motiviert.

Man kann auf verschiedene Methoden zurückgreifen, um Psychospiele zu stoppen (BERNE 1964/2005). Sobald ein Jugendlicher Verhaltensweisen mit Manipulationscharakter ausführt, kann man folgende Strategien testen (siehe auch DAMM 2010b, 92; DEHNER & DEHNER 2007):

- **Strategie a:** Das Spiel direkt ansprechen.
- **Strategie b:** Den weiteren Spielverlauf vorwegnehmen.
- **Strategie c:** Den Spieler mit den Kosten seines Verhaltens konfrontieren.
- **Strategie d:** Den Spieler als Person wertschätzen und Verhaltensalternativen aufzeigen.

Der Sozialarbeiter kann die erwähnten Strategien entweder in *empathisch-konfrontativer* oder *autoritär-konfrontativer* Art und Weise praktizieren. Wir empfehlen zunächst die erste Variante, da jegliche Form von Konfrontation die Beziehung zum Betreffenden belastet, mal mehr, mal weniger. Es ist außerdem sinnvoll, den Heranwachsenden für seine „Rolle“, die er während des Spiels praktiziert, zu sensibilisieren. Dies ist aus schemapädagogischer Sicht die Grundlage für die spätere Selbststeuerung im Alltag.

Aufgabe 1: Lesen Sie den Text genau durch.

Aufgabe 2: Reflektieren Sie in der Gruppe über das Phänomen.

Aufgabe 3: Tauschen Sie sich über Schüler-Beispiele (Phänomene und Umgang mit dem Mechanismus) aus Ihrem Schulalltag aus.

Aufgabe 4: Fassen Sie die Inhalte dieses Mechanismus auf einem Flip-chart-Papier zusammen (wird später präsentiert).