

Christine Kruse

**Wenn die Abwehrmannschaft ein
Eigentor schießt**

Die Beratung von Jugendlichen
mit dem Inneren Team

**Beratung
und Training**



Materialien

herausgegeben vom Alumni-Verein

**Fachbereich Psychologie der Universität
Hamburg**

Inhaltsverzeichnis

<i>Inhaltsverzeichnis</i>	0
1 Einleitung	3
1.1 Gegenstand der Arbeit	3
1.2 „Allem Anfang wohnt ein Zauber inne“ – oder: Wie alles begann	4
1.3 Das Thema und Ich	4
1.4 Notwendigkeit der Beratung von Jugendlichen	5
1.5 Die Fragestellung, die dieser Arbeit zugrunde liegt	6
1.6 Der Rote Faden	6
1.7 Vorbemerkungen	7
2 Theoretische Grundlagen zur Lebensphase Jugend	8
2.1 Pubertät – Wandeln zwischen den Welten	8
2.1.1 Sozialhistorische Entstehung der Jugendphase	9
2.1.2 Entwicklungsaufgaben der Jugend	10
2.1.3 Umbau in Geist und Körper	12
2.1.4 Emotionale Entwicklung	13
2.2 Die Beratung von Jugendlichen	14
2.3 Beratung im System Schule	16
3 Theoretische Grundlagen zur Beratungsmethode	17
3.1 Innere Vielstimmigkeit – ein weltweiter Ansatz	18
3.2 Das Modell des Inneren Teams	18
3.2.1 Das methodische Vorgehen bei der Erhebung des Inneren Teams	19
3.2.2 Die Besonderheit der Mannschaftsaufstellung	20
3.3 Beratungshaltung – Die Kunst der Reisebegleitung	21
3.3.1 Auf der Suche nach dem Anliegen	22
3.3.2 Gefühle zum Leben erwecken - Erlebnisaktivierende Vertiefung.....	23
3.3.3 Doppeln	24
3.4 Kreativität im Umgang mit den Methoden	25
4 Forschungsmethode und Untersuchungsdesign	25
4.1 Differenzierte Fragestellung	26
4.2 Qualitative Forschung	27
4.2.1 Warum ein qualitatives und kein quantitatives Design?.....	27
4.2.2 Das konkrete Vorgehen	28
4.2.3 Methodenvielfalt	30
4.2.4 Theorie der Auswertung.....	31
4.3 Der äußere Kontext der Arbeit	32
4.4 Beschreibung der Stichprobe	33
4.5 Das Beratungssetting	34
4.6 Ablauf der Sitzungen	35
4.7 Dokumentation – Warum Gedächtnisprotokoll?	36
4.8 Nachbefragung	36
5 Falldarstellung	37

5.1	Fallauswahl.....	37
5.2	Toni, 12 / 13 Jahre alt	38
5.3	Maria, 12 / 13 Jahre alt.....	54
5.4	Das Beste in Kürze	68
5.4.1	Christian, 14 / 15 Jahre alt.....	68
5.4.2	Claire, 12 / 13 Jahre alt.....	69
5.4.3	Julia, 14 / 15 Jahre alt.....	70
5.4.4	Selda, 12 / 13 Jahre alt	71
6	<i>Ergebnisse.....</i>	73
6.1	Chancen und Nutzen der Beratungsmethode „Inneres Team“ bei der Beratung von Jugendlichen.....	73
6.1.1	Inneres Team	73
6.1.2	Lebendige Gefühle oder: Die Kunst, mit leeren Stühlen zu sprechen.....	77
6.2	Grenzen und Stolpersteine bei der Beratung von Jugendlichen mit dem Inneren Team	
	80	
6.2.1	Soziale Erwünschtheit	80
6.2.2	Anliegenfindung.....	80
6.2.3	Lupenreinheit der Teammitglieder	83
6.2.4	Sprache in der Beratung	83
6.2.5	Verhaltensänderung.....	85
6.3	Gemeinsamkeiten in den Inneren Teams.....	87
6.3.1	Charakteristik der inneren Stimmen.....	87
6.3.2	Die Stellung des Oberhauptes	91
7	<i>Diskussion und Ausblick.....</i>	93
8	<i>Zusammenfassung.....</i>	96
	<i>Literatur.....</i>	97

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit stellt nun das Ende eines, nämlich meines, Studiums dar. Sie folgt einer Tradition von ähnlichen Arbeiten, die sich mit der Frage beschäftigen, auf welche Zielgruppen eine spezifische Methode, in diesem Fall die des Inneren Teams, anwend- und / oder erweiterbar ist.

In diesem ersten Abschnitt gehe ich darauf ein, was Gegenstand der Arbeit ist, wie es zu dem Thema kam, welcher Fragestellung ich auf den Grund gehe und wie sich die Arbeit gliedert.

1.1 Gegenstand der Arbeit

Der Mensch ist ein vielschichtiges Wesen voller innerer Gegensätze, Widersprüche, aber auch, und zum Glück, Harmonie – das erlebt jeder von uns jeden Tag aufs Neue, wenn es darum geht, Entscheidungen zu treffen, auf neue Anforderungen zu reagieren oder mit emotional aufgeladenen Situationen umzugehen.

Schulz von Thuns Gedanke vom „Inneren Team“ (Schulz von Thun 2003) beschreibt diese innere Vielfältigkeit sehr anschaulich. Ausgehend von einer humanistisch geprägten Beratungshaltung, hat sich das Innere Team mit der Zeit von einem Modell zu einer Methode entwickelt.

Die Anwendung der Beratungsmethode ist inzwischen bei verschiedensten Klientengruppen auf ihren Nutzen überprüft worden.

So schreibt Barth (2003) in ihrer Diplomarbeit über die Beratungen von Jugendlichen Straftätern, Schirmer (2005) untersucht, wie sehr die Beratung mit dem Inneren Team bei der Trennungsentscheidung in einer Partnerschaft helfen kann und Ziegel Müller (2007) beschreibt, welche Wirkung das Innere Team als Coaching-Methode auf Justizvollzugsbeamte hat. Allen gemein ist, dass ihre Stichproben der Welt der Erwachsenen entstammen oder zumindest, wie bei Barth, an der Schwelle von der späten Jugend zur Erwachsenenzeit stehen.

In dieser Arbeit erprobe ich die Beratungsmethode nun an einer wesentlich jüngeren Zielgruppe: Jugendlichen in der Phase zwischen Kindheit und Jugend, also im Alter zwischen 12 und 15 Jahren. Entscheidend ist für mich dabei die Frage, ob die Jugendlichen das Modell des Inneren Teams verstehen, ihre Innenwelt im Sinne des Modells reflektieren und von der Beratung mit dem Inneren Team profitieren können;

ob die Beratung also zu einer größeren Selbstklärung, einer Erweiterung des Lösungsrepertoires und evtl. sogar zu einer Verhaltensänderung führen kann.

Interessant ist diese Untersuchung damit für Menschen, die mit Jugendlichen arbeiten, sie vielleicht sogar beraten, und ihren Methodenkoffer erweitern möchten und für alle, die die Beratungsmethode des Inneren Teams schon einsetzen oder in Zukunft einsetzen wollen und interessiert sind an den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten.

1.2 „Allem Anfang wohnt ein Zauber inne“ – oder: Wie alles begann

Wie ist es nun zu dieser Arbeit gekommen?

Einen allerersten zarten Keim säte meine Mutter, die mit Schülern arbeitet. Sie erzählte mir von der Begegnung mit einem Grundschüler, Ben, der in den Pausen seine Mitschülerinnen piesackte. Deshalb bekam er regelmäßig Schwierigkeiten mit seinen Lehrern.

Im Gespräch fragte sie ihn, ob es einen Ben-Teufel gäbe, der in ihm wohne und dazu führe, dass er die anderen immer ärgern müsse. Mit Erstaunen stimmte der kleine Ben zu, sagte aber auch, dass er sich schon sehr gebessert habe.

Meine Mutter vermutete daraufhin, dass vielleicht auch ein Ben-Engel in ihm wohne, woraufhin Ben heftig nickte. Sie forderte ihn auf, den Engel in ihm besser kennen zu lernen und ihr bei ihrer nächsten Begegnung von ihm zu berichten.

Als sie mir von dieser Episode erzählte, sagte ich: „Mensch, da hast Du ja eine richtige kleine Teamberatung gemacht!“ Der Beginn einer Idee.

1.3 Das Thema und Ich

Das Innere Team als Beratungsmethode findet seine Anwendung vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung.

Und genau in dem Rahmen habe ich als Studentin der Psychologie auch erste Bekanntschaft mit dem Inneren Team geschlossen. In Seminaren und Vorlesungen begegnete es mir immer wieder, und ich war begeistert von der intuitiven Annehmbarkeit, die dem Modell zugrunde liegt – wer kennt sie nicht, die vielen Seelen in seiner Brust!

Dank der praxisorientierten Ausrichtung der Lehre im Bereich „Beratung und Training“ an der Universität Hamburg, hatte ich die Gelegenheit, das Innere Team in der Rolle der Beraterin zu erproben und auf Herz und Nieren zu prüfen.

Insofern war ich mit dem Inneren Team als Methode in der Erwachsenenberatung vertraut, als ich mich zu dieser Arbeit aufmachte.

Warum nun also Kinder?

Zunächst wäre da mein eigenes „inneres Kind“. Ich persönlich schätze diese innere Stimme sehr und habe dank dieses Anteils schnell einen guten Kontakt zu Kindern und Jugendlichen.

Gefördert und gefordert wird mein inneres Kind durch zwei Patenmädchen, die mich immer wieder in ihre wunderbare Welt einladen. Bei diesen Gelegenheiten bin ich oft erstaunt von den Fähigkeiten und Kompetenzen, die die beiden schon mitbringen.

Ursprünglich galt mein Interesse den Grundschulern – solchen wie Ben. Allerdings hatte ich zunächst arge Schwierigkeiten, Probanden zu finden. Schließlich führte mich meine Suche in die Hamburger Schulberatung, bei der ich ein einjähriges Praktikum absolvierte.

Hier erhielt ich die Möglichkeit, mit einer etwas älteren Zielgruppe als Grundschulern zu arbeiten: Jugendlichen, die bereits eine weiterführende Schule besuchten.

1.4 Notwendigkeit der Beratung von Jugendlichen

Dass Beratung von Jugendlichen und damit von Schülern zumindest sinnvoll, wenn nicht gar notwendig, ist, spiegelt sich bereits 1973 in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz wieder: Auf der Basis dieses Beschlusses wurde in den siebziger Jahren mit der Ausbildung von Beratungslehrkräften begonnen. Die Notwendigkeit, das Beratungssystem auszubauen, besteht bis heute (vgl. Grewe 2005, S. 5 u. S. 7). Nachvollziehbar wird das, wenn man sich vor Augen führt, welchen Stellenwert Schule für die Schüler von heute einnimmt:

Im Leben von Kindern und Jugendlichen ist die Schule ein zentraler Ort. Hier entscheidet sich häufig der weitere Lebensweg. Dabei geht von der Schule ein großer Normierungs- und Leistungsdruck aus, der den Schulbesuch zu einem täglichen Kampf werden lassen kann (vgl. Langer & Langer 2005, S. 33). Besonders in der Phase der Jugend sind die Schüler großen körperlichen und seelischen

Veränderungen auf der einen und maximalen Anforderungen in der Schule auf der anderen Seite ausgesetzt (vgl. Swientek 1992, S. 182).

Es ist gut vorstellbar, dass gerade in weiterführenden Schulformen der Bedarf an niedrigschwelliger Beratung groß ist.

Zudem beeinflussen das Interesse, die Anerkennung und Wertschätzung, die einem Menschen entgegengebracht werden, dessen Motivation und Leistungsbereitschaft (vgl. Bauer 2007, S. 19). Beratung in der Schule kann also zu einer größeren Leistungsfähigkeit der Schüler beitragen.

Jugendliche sind in der Lage, sich selbst zu reflektieren. Damit bringen sie eine Voraussetzung für eine sinnvolle Beratung mit. Gleichzeitig befinden sie sich auf der Suche nach ihrer eigenen Identität und ihrem Selbst (siehe Kapitel 2).

Das Innere Team mit seinem kreativen, visualisierenden Ansatz scheint mir eine aussichtsreiche Unterstützung bei dieser Suche zu sein.

1.5 Die Fragestellung, die dieser Arbeit zugrunde liegt

Die Fragestellung, mit der ich mich an diese Arbeit machte, war eine sehr allgemeine:

- **Ist die Methode des Inneren Teams geeignet für die Beratung von Kindern und Jugendlichen?**

Die Differenzierung der Fragestellung, die sich während der Arbeit ergeben hat, wird im Forschungsteil dargestellt.

Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, habe ich sechs Jugendliche in Einzelsettings beraten (ausführlich siehe dazu Kapitel 4). Die entstandenen Fallbeschreibungen und die spezifischen inneren Teams der Schüler sind das Herzstück dieser Arbeit und Grundlage der Auswertung.

1.6 Der Rote Faden

Die Arbeit gliedert sich grob in einen Theorie- und einen Praxisteil.

Theorie:

Einem ersten Überblick und Einstieg in das Thema dient dieses 1. Kapitel, die Einleitung.

Im 2. Kapitel schildere ich den aktuellen Stand der Forschung in Bezug auf die Zielgruppe der Arbeit. Inhalt sind hier die Theoretischen Grundlagen zur Lebensphase Jugend. Hier geht es um die gesellschaftliche Entstehung des Jugendbegriffs, die Entwicklungsaufgaben dieser Phase, die körperlichen und geistigen Veränderungen, mit denen die Jugendlichen zu kämpfen haben und die emotionale Entwicklung. In diesem Abschnitt werde ich außerdem einen Einblick in die Besonderheiten bei der Arbeit mit den Jugendlichen und in der Schule geben.

Der Theorieteil gibt im 3. Kapitel eine Einführung in die Beratungsmethode. Dabei geht es sowohl um das Modell des Inneren Teams als auch um die Art der Beratung und die ihr zugrunde liegende Haltung. An dieser Stelle blicke ich abschließend auf den Aspekt der Kreativität bei dem Einsatz des Inneren Teams als Beratungsmethode.

Das 4. Kapitel beinhaltet die theoretischen Grundlagen zu Forschungsmethode und Untersuchungsdesign. Nachdem ich zunächst einen Überblick über die Methode der qualitativen Sozialforschung gebe, findet sich die detaillierte Fragestellung hier genauso wieder, wie die Beschreibung der Stichprobe und die Darstellung der räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten der Untersuchung.

Praxisteil:

Das 5. Kapitel ist der Kern der Arbeit. Hier finden sich die Fallbeispiele. Zwei Fälle werden dabei in ganzer Länge geschildert, die übrigen vier kommen in einer Zusammenfassung zur Geltung.

Auswertung:

Die Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung stelle ich im 6. Kapitel dar und im 7. Kapitel geht es dann um die Diskussion dieser Ergebnisse und den Ausblick für zukünftige Arbeiten. Im 8. Kapitel nehme ich abschließend eine Zusammenfassung vor.

1.7 Vorbemerkungen

Um dem Leser die Stolpersteine zu ersparen, die durch die Berücksichtigung beider Geschlechter entstehen, verzichte ich darauf, von „SchülerInnen“ zu schreiben und benutze nur die maskuline Form.

Inhaltlich erscheint es mir an einigen Stellen möglich und sinnvoll, bereits im Theorieteil Hinweise auf die spätere praktische Arbeit zu geben. Dadurch wird zum einen die Theorie etwas anschaulicher und zum anderen erhalten Theorie und Praxis einen engeren Bezug zueinander.

Zum Schutz der Schüler, die an meinen Beratungen teilgenommen haben, sind alle erwähnten Personen anonymisiert. Aus diesem Grund benenne ich auch weder die Schulen, an denen die Erhebung stattgefunden hat, noch die konkrete Beratungsstelle, in der ich das Praktikum gemacht habe.

2 Theoretische Grundlagen zur Lebensphase Jugend

Die Besonderheit dieser Arbeit liegt in ihrer Stichprobe. Es ist deshalb unerlässlich, sich ein wenig vertraut zu machen mit der Lebenswelt der Jugendlichen und den damit verbundenen Anforderungen.

Im Folgenden werde ich darauf eingehen, in welchem Lebensabschnitt sich die Jugendlichen befinden, welche Anforderungen er mit sich bringt, wie sich die Beratung von Jugendlichen gestaltet und welche besonderen Aspekte die Beratungsarbeit im Umfeld der Schule mit sich bringt.

2.1 Pubertät – Wandeln zwischen den Welten

Im Zusammenhang mit dieser Lebensphase sind eine Reihe von Begriffen in Gebrauch, die es zunächst zu sortieren gilt.

Der Begriff „Adoleszenz“ benennt ganz generell die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter und wird häufig synonym mit „Jugend“ verwendet.

Zeitlich liegt die Phase der Adoleszenz etwa zwischen dem 12. und 20. Lebensjahr und wird zur differenzierteren Betrachtung in frühe, mittlere und späte Adoleszenz unterteilt.

Bestimmt wird diese Zeit von spezifischen physischen, psychischen und sozialen Anforderungen an die Jugendlichen, den „Entwicklungsaufgaben“ (vgl. Hurrelmann 2007, S. 26). Entwicklungsaufgaben entspringen einem lebenslangen Lernprozess, der dazu führt, dass der Mensch die Kompetenzen erwirbt, die für ein zufriedenes Leben in einer Gesellschaft nötig sind (vgl. Oerter & Deher 2002, S. 259 u.

S.268). Welche Entwicklungsaufgaben die Jugendlichen bewältigen müssen, wird untenstehend erläutert.

Der Begriff „Pubertät“ ist einheitlich definiert als „Beginn der Geschlechtsreife“ (vgl. Oerter & Deher 2002, S. 259 sowie Weinberger & Papastefanou 2008, S. 22 und Langer & Langer 2005, S. 12).

Ich werde mich in dieser Arbeit dem alltäglichen Sprachgebrauch anschließen und mich auf die Begriffe Jugend und Pubertät beschränken. Diese verwende ich synonym und meine damit den Lebensabschnitt, in dem sich die Jugendlichen befinden.

Die Pubertät ist eine Herausforderung für die Jugendlichen, ihre Eltern, Lehrer und die Gesellschaft, in der sie leben. In den neunziger Jahren wurde mit dem Buch „Pubertät ist, wenn die Eltern schwierig werden“ (Arlt 1992) eine feststehende Redewendung geprägt. Pubertät hat also mit der Abgrenzung zwischen den Generationen zu tun. Die Welt der spontanen, unkontrollierten Jugendlichen prallt mit der der gefügteren Erwachsenen zusammen. Und während die Jugendlichen versuchen, ihr eigenes Rollenverhalten zu finden, brauchen sie doch die Erwachsenen, um sich an ihnen zu orientieren (vgl. Dörner et. al. 2002, S.116 f. sowie Oerter & Dreher 2002, S. 266 f.).

Ein Perspektivwechsel, wie Arlt ihn mit ihrem Buchtitel vornimmt, kann dabei zu einer Relativierung des Konflikts führen. Der folgende Abschnitt soll diesen Wechsel erleichtern, indem er die turbulenten Ereignisse der Lebensphase in einen theoretischen Zusammenhang bringt und dem Leser dabei die Themen- und Lebenswelt der Jugendlichen erschließt.

2.1.1 Sozialhistorische Entstehung der Jugendphase

Mit einem Alter von 12 bis 15 Jahren befinden sich die Schüler meiner Stichprobe am Anfang der Lebensphase Jugend.

Dass wir heute überhaupt so intensiv über diese Zeit diskutieren, verdanken wir dem Bürgertum und der Industrialisierung; denn die Annahme, dass die biologische und psychische Entwicklung der Kinder eine eigene Lebensphase, nämlich die Jugend, ist, ist in Abhängigkeit von der Entwicklung der umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen zu sehen (vgl. Hurrelmann 2007, S. 19). Entscheidend für die Ausdehnung der Jugendzeit war dabei die Veränderung der Berufswelt. Nicht zuletzt

durch die Industrialisierung war es *nötig*, für die Ausübung eines Berufs entsprechende Bildungsschritte zu absolvieren und gleichzeitig *möglich*, den Kindern eine längere Zeit der Ausbildung zu zugestehen. Die Ausdehnung der Ausbildung und das Aufschieben der Erwerbsarbeit haben also zu der Konstruktion des Jugendbegriffs geführt. Insofern ist die Jugendzeit eng verknüpft mit der Entfaltung des Schulsystems und der Schulpflicht (vgl. Hurrelmann 2007, S. 21 sowie Oerter & Dreher 2002; S. 258 und Swientek 1992, S. 178).

Abgesehen von der schulischen und beruflichen Ausbildung, müssen die Jugendlichen sich in dieser Phase ihren physischen und psychischen Veränderungen stellen. Die nächsten Abschnitte beschreiben die daraus hervorgehenden Entwicklungsaufgaben.

2.1.2 Entwicklungsaufgaben der Jugend

Zu dem, was in den Phasen der Adoleszenz inhaltlich mit den Jugendlichen passiert, findet Swientek (vgl. 1992, S. 184) plastische Beschreibungen:

Thema der frühen Adoleszenz, also der Phase, in der sich meine Klienten befinden, ist somit der „Abschied von der Kindheit“. Die mittlere Adoleszenz ist geprägt von dem Zustand „Wegen Umbaus geschlossen“ und die späte Adoleszenz verblüfft schließlich mit „Auferstanden aus Ruinen oder Wie Phoenix aus der Asche“.

Die Jugendlichen machen in dieser Zeit vielfältige Erfahrungen, die aus biologischen, intellektuellen und sozialen Veränderungen resultieren (vgl. Oerter & Dreher 2002, S. 258). Die psychischen Folgen dieser massiven Veränderungen können erheblich sein. Kennzeichnend für die Jugend sind heftige Krisen, emotionale Einbrüche, Sinnfragen und das Auflehnen gegen Traditionen (vgl. Weinberger & Papastefanou 2008, S. 22).

Die zentrale Aufgabe für die Jugendlichen ist trotz dieser inneren und äußeren Extreme keine geringere als die Herausbildung der eigenen Identität und die Entwicklung eines Selbstbildes (vgl. Hurrelmann 2007, S. 28 ff. sowie Oerter & Deher 2002, S. 290 und Weinberger & Papastefanou 2008, S. 23). Der Begriff „Identität“ meint zunächst die unverwechselbare Kombination von Daten wie Name, Alter, Geschlecht. In einem engeren psychologischen Sinn beschreibt „Identität“ die individuelle Persönlichkeitsstruktur und wie sie vom Umfeld wahrgenommen wird. Für das Ausbilden einer eigenen Identität müssen die Jugendlichen ein persönliches

Verständnis von Identität entwickeln. Selbsterkenntnis und der Sinn für das, was sie sind bzw. sein wollen sind weitere wichtige Schritte auf diesem Weg. Dabei gilt es zudem, eine eigene Lebensphilosophie zu finden, Bindungen einzugehen und sich von der Kernfamilie zu lösen (vgl. Oerter & Dreher 2002, S. 290 sowie Weinberger & Papastefanou 2008, S. 23). Die Identitätssuche hat sich für die Jugendlichen erschwert, weil die Gesellschaft immer weniger Orientierung und Werte- und Identifikationsobjekte für sie bereit hält (vgl. Kummer 1984, S. 11 sowie Weinberger & Papastefanou 2008, S. 30).

Hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes sind Jugendliche wegen der zahlreichen inneren und äußeren Veränderungen in dieser Lebensphase stark verunsichert. Auf der einen Seite steigt ihre *Selbstaufmerksamkeit*, gleichzeitig ist ihr *Selbstvertrauen* aber sehr labil (vgl. Weinberger & Papastefanou 2008, S. 31).

Die Jugendlichen verfügen bereits über differenzierte Fähigkeiten zur Wahrnehmung ihres Selbst. Sie können zwischen Real- und Idealbild, besonders in Bezug auf ihr Körperbild, trennen. Sie unterscheiden zwischen authentischem und nicht-authentischem Selbst und können sich selbst aus einer anderen Perspektive sehen, also antizipieren, wie andere sie wahrnehmen. Je nachdem, in welcher Gruppe sie sich befinden, entwickeln die Jugendlichen ein kontextspezifisches Selbst. Erst gegen Ende der Jugendzeit, etwa im Alter von Anfang bis Mitte zwanzig, manifestiert sich ein realistisches Selbstbild. Die jungen Erwachsenen kennen ihre Stärken und Schwächen und können widersprüchliche Selbstinformationen integrieren (Pinquard & Silbereisen 2002, zit. n. Weinberger & Papastefanou 2008, S. 31).

Für die Arbeit mit dem Inneren Team bedeutet das, dass die Jugendlichen die wichtigsten Voraussetzungen im Prinzip mitbringen: Sie können sich reflektieren und die Teile ihres Selbst differenzieren.

In Hinblick auf das *Selbstwertgefühl* der Jugendlichen steigt bei den Jungs das Selbstbewusstsein, während es bei den Mädchen abnimmt. Quelle des Selbstwertgefühls ist das *Körperbild*, das sich gerade in dieser Zeit stark verändert (vgl. Weinberger & Papastefanou 2008, S. 33 sowie Kummer 1984, S. 18).

Diesen geistigen und körperlichen Umbauprozessen widmet sich der nächste Abschnitt.

2.1.3 Umbau in Geist und Körper

Die Zeit der Pubertät ist, wie oben schon erwähnt, die Entwicklung der Geschlechtsreife. Entsprechend sind die Veränderungen, die der jugendliche Körper durchlebt, darauf ausgerichtet, die Zeugungsfähigkeit herzustellen. Die äußeren Geschlechtsorgane entwickeln sich, es kommt zur ersten Menstruation und zum ersten Samenerguss, das Höhenwachstum setzt ein. Eine gute Gegenüberstellung der körperlichen Entwicklung von Jungen und Mädchen findet sich bei Langer & Langer „Jugendliche begleiten und beraten“.

Die individuelle Entwicklung läuft dabei sehr unterschiedlich ab, was dazu führt, dass sich etwa in der 6. und 7. Klasse eine große Bandbreite an Entwicklungsstadien findet (Langer & Langer 2005, S. 13). Gut vorstellbar, dass diese Unterschiedlichkeit für die Jugendlichen eine zusätzliche Herausforderung in einer ohnehin stürmischen Zeit darstellt.

Die Basis der wahrnehmbaren äußeren Veränderungen bilden innere hormonelle Veränderungen. Zentral für die hormonelle Steuerung der sexuellen Reifung ist die Hypophyse, die über die Produktion von Hormonen eine Kettenreaktion auslöst, die zur Produktion weiterer Hormone führt. Die für die körperliche Entwicklung der Jugendlichen entscheidenden Hormone sind die Geschlechtshormone. Das männliche Geschlechtshormon Testosteron ist für die Ausbildung der männlichen Körperformen entscheidend. Bei den Mädchen führt die Bildung von Östrogenen zur Entwicklung des weiblichen Körpers (vgl. Langer & Langer 2005, S. 16 sowie Willenbrock 2008, S. 31).

Das Gehirn ist indes nicht nur der Ort, an dem die Hormonproduktion angekurbelt und somit der jugendliche Körper zur Baustelle gemacht wird. Vielmehr macht das Gehirn selbst elementare Veränderungen mit. Die Annahme, dass das Gehirn in diesem Lebensalter ausgereift ist, gilt als überholt. Das jugendliche Gehirn ist für kurze Zeit tatsächlich „verrückt“: Es macht umfangreiche strukturelle Umgestaltungen mit, die alle Bereiche, egal ob Logik, Sprache, Impulse oder Intuition, umfassen (vgl. Strauch 2007, S. 19 und S. 26).

Mit Hilfe bildgebender Verfahren konnte die Ursache für die Veränderungen festgestellt werden: Ein rasantes Wachstum der grauen Substanz des Gehirns – der zweite Wachstumsschub nach dem Kleinkindalter. Wahrscheinlich ist, dass sich die Nervenzellen neu verzweigen und neue Kontaktstellen entstehen. Im Anschluss an

das Wachstum findet eine Reduktion auf die oft genutzten Verknüpfungen statt. Auf diese Weise werden die Wege zur Informations- und Emotionsverarbeitung neu justiert; die Verbindungen werden weniger, aber schneller und das Hirn eine effiziente Denk- und Kontrollmaschine. Neue Informationen können schneller aufgenommen und Fähigkeiten erworben werden. Das Gehirn wird erwachsen – und zwar später, als Fachleute bisher dachten (vgl. Strauch 2007, S. 29 f. sowie Willenbrook 2008, S. 26).

Am längsten dauert der Umbauprozess im präfrontalen Kortex, der dafür gebraucht wird, sich angemessen und kontrolliert zu verhalten. Dass der Stirnlappen nicht voll funktionstüchtig ist, führt auch dazu, dass Jugendliche die Gefühle von Mitmenschen schlechter deuten können, nicht über die Konsequenz ihres Tuns nachdenken und insgesamt impulsiver handeln: sie beanspruchen die Amygdala, den Mandelkern, wo Erwachsene den präfrontalen Kortex einschalten und aktivieren damit eine Region, in der vornehmlich Instinktreaktionen und „Bauchentscheidungen“ generiert werden (vgl. Strauch 2007, S. 30 sowie Willenbrook 2008, S. 27).

Aufgrund dieser Erkenntnisse postulieren die Wissenschaftler, dass das jugendliche Gehirn für äußere Einflüsse extrem anfällig und verletzlich ist (vgl. Strauch 2007, S. 32).

Im kognitiven Bereich entwickeln die Jugendlichen die Fähigkeit zur „Metakognition“ wodurch ihre eigenen Gedanken zunehmend Gegenstand ihres Denkens werden und sie die Fähigkeit zur Selbstreflexion erlangen (vgl. Oerter & Dreher 2002, S. 274).

Obwohl die Forschung in die Tiefen des Gehirns vordringt, gibt es nur wenige Aussagen zu der emotionalen Entwicklung in der Pubertät.

2.1.4 Emotionale Entwicklung

Der Emotionsbegriff meint nicht nur das, was wir „Gefühl“ nennen. Er umfasst vielmehr physiologische Korrelate, mit Emotionen verbundene Kognitionen, subjektive Gefühle und den Wunsch nach Nähe oder Distanz (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg 2005, S. 592).

Große Fortschritte macht das Kind in seiner emotionalen Entwicklung bereits in den ersten vier Lebensjahren. Es lernt, seine Gefühle bewusst wahrzunehmen und intentional in den Kontakt mit anderen einzubringen. Es kann schon bald zwischen

eigenen Gefühlen und denen anderer unterscheiden. Schon im Alter von vier bis fünf Jahren sind Kinder in der Lage, eigene Gefühle mitzuteilen und komplexe Interaktionen im zwischenmenschlichen Bereich zu zeigen (Greenspan 1985).

In der Pubertät scheint es so zu sein, dass die negativen Emotionen leicht ansteigen während die positiven abnehmen (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005, S. 543). Gleichzeitig festigt sich die Fähigkeit zur Emotionsregulierung. Während Mädchen sich in Gesprächen mit Gleichaltrigen intensiv mit ihren Problemen auseinandersetzen, haben Jungen eher Angst, sich mit dem Äußern von Gefühlen lächerlich zu machen (vgl. Weinberger & Papastefanou 2008, S.35).

2.2 Die Beratung von Jugendlichen

Swientek schreibt in ihrem Nachwort zu Arlt (1992, S.184):

Man könnte „(...) die Erziehung in dieser Phase [der Jugend] als den Versuch bezeichnen, einen Wackelpudding an die Wand zu nageln!“

Wenn die Einschätzung in Bezug auf die Erziehungsmöglichkeiten der Erwachsenen schon so pessimistisch (oder realistisch?) ist, kann die Beratung von Jugendlichen dann tatsächlich Chancen haben?

Ja, sie kann! Denn Beratung ist strikt zu trennen von Erziehung. Werden die Jugendlichen im Erziehungsfall mit Ratschlägen und Anweisungen aus einer hierarchischen Position heraus bedacht, so stellt die Beratung eine partnerschaftliche Beziehung dar, in der alle Beteiligten gleichberechtigt sind (vgl. Benthaus 2007, S. 19 sowie Palmowski 1995, S. 35). Schon durch die Beziehung zum Berater und die gelebte Partnerschaftlichkeit sollen die Jugendlichen ihr Wachstumspotential entfalten und ihr Verhalten ändern können. (vgl. Palmowski 1995, S. 46 sowie Rogers 2004, S. 17).

Wenn die Jugendlichen durch Ängste und Bedrohungsgefühle irritiert sind, brauchen sie eine sicher orientierte Bezugsperson, die sie bedingungslos annimmt und sie fühlen lässt, dass sie nicht austauschbar sind. Für das Selbstwertgefühl der Jugendlichen ist solch eine Erfahrung ausgesprochen wichtig (vgl. Langer & Langer 2005, S. 36, S. 89 u. S. 98).

Wie jeder Mensch, der sich auf eine intensivere Beziehung einlässt, wollen auch die Jugendlichen wissen, mit wem sie es zu tun haben, bevor sie sich anvertrauen.

Aufgabe der Bezugsperson ist es, die Jugendlichen trotz ihrer Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten in ihrem Erleben ernst zu nehmen und Vertrauen aufzubauen. Das ist erst bei einem länger andauerndem Zusammensein möglich (vgl. Benthous 2007, S. 33 sowie Langer & Langer 2005, S. 26).

Wer kennt ihn nicht, den Fuchs von Antoine de Saint-Exupéry, der dem kleinen Prinzen antwortet, er könne nicht mit ihm spielen, denn: „Ich bin noch nicht gezähmt!“ Und auf die Frage des kleinen Prinzen, was zähmen bedeute: „Das ist eine in Vergessenheit geratene Sache. (...) Es bedeutet: sich ‚vertraut machen‘ (...) Man kennt nur die Dinge, die man zähmt“ (1982, S. 65 f.). Also übt der kleine Prinz sich in Geduld und beginnt den Fuchs zu zähmen. Jeden Tag kann er sich ihm etwas näher setzen.

Und auch wenn der Begriff „zähmen“ im Zusammenhang mit der Beratung Jugendlicher befremdlich scheinen mag, finde ich das Bild vom Fuchs und dem kleinen Prinzen sehr sinnstiftend. Wer Jugendlichen respektvoll und aufmerksam zuhören kann, der kann etwas über sie lernen und von ihnen erfahren (vgl. Steiner & Berg 2005, S. 36).

Vielleicht findet dieses Bedürfnis der Jugendlichen nach echter Aufmerksamkeit seinen Niederschlag in der Generationen übergreifenden Faszination für das Kinderbuch „Momo“:

„Was die kleine Momo konnte, wie kein anderer, das war: Zuhören. (...) Wirklich zuhören können nur ganz wenige Menschen. Und so wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war es ganz und gar einmalig.“ schreibt Michael Ende (1973, S. 15).

Das familiäre und soziale Umfeld kann eine solche Unterstützung der jungen Menschen immer weniger leisten. Eltern sind vielfach durch die eigene berufliche, persönliche oder finanzielle Situation zu sehr mit sich beschäftigt, Trennungen und neue Beziehungen führen zu instabilen Familienverhältnissen, Großeltern sind oft nicht vor Ort oder engagieren sich nicht. Deshalb brauchen viele Jugendlichen ein zusätzliches Beratungsangebot. Die Probleme, mit denen die Jugendlichen in eine Beratung kommen, sind meist aktuell und bedürfen einer zeitnah umsetzbaren Lösung. Erst wenn Beratung auf solche kurzfristigen Lösungen ausgerichtet ist, wird sie für die Jugendlichen attraktiv. Optimal ist es, wenn der Berater auch kurzfristig Zeit für die Jugendlichen hat (vgl. Benthous 2007, S. 17 u. S.32 f.).

Junge Menschen brauchen die Möglichkeit, den Berater zunächst kennen zu lernen und selbst zu bestimmen, in welchem Tempo sie sich annähern oder auch

zurückziehen. Wenn der Berater ihnen authentisch und engagiert begegnet und die Beratung in einem Vertrauensverhältnis an einem vertrauten Ort stattfindet, stehen die Aussichten auf Erfolg gut (vgl. Benthaus 2007, S.35).

Meine Klienten hatten zwar nur die Gelegenheit, mich im Vorfeld durch einen Schülerbrief kennen zu lernen (siehe Kapitel 4.5), aber ich bin ihnen, denke ich, authentisch und engagiert gegenüber getreten. Um die Hemmschwelle für die Beratung möglichst niedrig zu halten, habe ich in einem vertrauten Umfeld beraten: Der Schule. Das hat einige Besonderheiten mit sich gebracht, um die es im nächsten Abschnitt gehen soll.

2.3 Beratung im System Schule

In den vorherigen Kapiteln ist bereits deutlich geworden, welche Last Schule besonders für Jugendliche sein kann und wie oft sie kein geeignetes familiäres und soziales Umfeld haben, um mit dieser Last angemessen umgehen zu können. Kein Wunder also, dass Beratung in den Schulen immer mehr mit einem präventiven Aspekt zum Einsatz kommt: Mit dem Ziel, den Schülern eine günstige Entwicklung zu ermöglichen (vgl. Grewe 2005, S. 1).

Das ist gut so, und gleichzeitig bin ich der Meinung, dass es wichtig ist, sich einige Besonderheiten von Beratungen an der Schule klar zu machen:

Z. B. widersprechen die Prinzipien der Beratung wie Freiwilligkeit, Verschwiegenheit des Beraters, Nondirektivität oft den gewohnten Umgangsformen an der Schule. Üblicherweise geht es hier um Pflicht, um das Befolgen von Anweisungen und die Anpassung an ein äußeres Regelwerk. Beratungslehrer müssen in der Beratungssituation den Rollenwechsel schaffen: Weg vom hierarchisch Vorgesetzten, Bewertenden und Weisungsbefugten hin zu einem gleichberechtigten Vertrauten (vgl. Grewe 2005, S. 16 ff.). Auch für die Schüler ist das eine Herausforderung: Wo sie es sonst gewohnt sind, dass ihr (Fehl-) Verhalten Konsequenzen zeigt, sollen sie nun die Möglichkeit nutzen, offen über ihre Sorgen zu reden.

Der Berater hat an und in der Schule, auch in meinem Fall, eine besondere Anforderung durch den Globe, also die Welt außerhalb des Beratungssettings, zu bewältigen (vgl. Cohn 2001, S. 354):

Die Pausenklingel bestimmt Anfang und Ende der Beratung, ein ungestörtes Setting ist schwer herzustellen, weil auf den Fluren getobt wird oder es plötzlich an der Tür klopft. Die Schüler sind gedanklich noch bei ihren Freunden und ihrer Klasse, vielleicht bei den Ereignissen der letzten oder nächsten Pause oder bei der bevorstehenden Arbeit.

Freiwilligkeit ist darüber hinaus eine Gradwanderung: Häufig kommen die Schüler nicht ganz aus freien Stücken in die Beratung und es braucht ein wenig Zeit, sie davon zu überzeugen, dass alles was besprochen wird, vertraulich ist und keine Konsequenz für das Zeugnis hat.

Am Ende dieser theoretischen Einführung in die Erlebenswelt der Jugendlichen lassen sich zwei Dinge vermuten, die für die Arbeit von Relevanz sind:

Zum einen ist es wahrscheinlich, dass die Fülle von Themen und Veränderungen, mit denen die Schüler innerlich und äußerlich konfrontiert werden, zu Situationen führt, die mit unterstützender Beratung leichter zu bewältigen sind. Die Schüler müssten also einen Beratungsbedarf, ein Anliegen haben.

Zum anderen bringen sie, wie schon erwähnt, wichtige kognitive und emotionale Voraussetzungen mit, die eine Beratung mit dem Inneren Team Erfolg versprechend scheinen lassen. Ob sich diese Vermutungen bestätigen, werden die Falldarstellungen zeigen.

Zunächst soll es aber um die Theorie der Beratungsmethode gehen.

3 Theoretische Grundlagen zur Beratungsmethode

Wie aus dem Titel der Arbeit bereits hervorgeht, spielt das Modell des Inneren Teams bzw. sein Einsatz als Teil einer Beratungsmethode, eine entscheidende Rolle. Deshalb soll im Folgenden der Gedanke des Modells sowie die zugrunde liegende Haltung im Beratungsprozess vorgestellt werden.

3.1 Innere Vielstimmigkeit – ein weltweiter Ansatz

„Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust, (...);“ ließ schon Goethe seinen Faust klagen (Goethe 1963, S. 41) – und Friedemann Schulz von Thun griff diesen Gedanken der inneren Vielstimmigkeit in seinem Buch „Miteinander Reden 3 – Das ‚Innere Team‘ und situationsgerechte Kommunikation“ (2003) auf.

Ähnliche Betrachtungsweisen vom Seelenzustand eines Menschen finden sich bei Richard C. Schwarz und seinem Bild von der „Inneren Familie“ (2002). Virginia Satir verfolgte, zeitlich etwas eher, in ihrem Buch „Meine vielen Gesichter“ die Idee der inneren Vielstimmigkeit mit ihrem „Theater des Inneren“ und des „inneren Dialogs“ (vgl. Satir 1993, S. 76).

An dieser Stelle möchte ich mich auf den Ansatz von Friedemann Schulz von Thun beschränken, da sein Modell und die methodische Erweiterung, die Grundlage dieser Arbeit bilden. Die wichtigsten Gedanken stelle ich im Folgenden dar.

3.2 Das Modell des Inneren Teams

Im Rahmen einer Diplomarbeit kann keine vollständige Erklärung des Modells erfolgen. Dennoch sollen die folgenden Abschnitte dem „Neuling“ in der Begegnung mit dem Gedanken vom Inneren Team eine Grundlage vermitteln, die ihm ermöglicht, den weiteren Inhalt der Arbeit nachvollziehen zu können. Für den vorgebildeten Leser kann die nachstehende Zusammenfassung eine Auffrischung sein.

Wer seine Kenntnis darüber hinaus vertiefen möchte, möge auf die Originalliteratur von Schulz von Thun zurückgreifen („Miteinander Reden Band 3“).

Die Grundannahme des Modells, das sich zunächst einmal als Metapher versteht, ist der Gedanke der Inneren Pluralität (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 21 u. S. 30). Damit ist gemeint, dass in jeder Situation unseres Lebens mehrere innere Anteile, Impulse oder, um im Modell zu bleiben, Teammitglieder im Spiel sind. Ganz egal ob wir miteinander reden, uns entscheiden müssen oder einfach nur unsere Gedanken bewegen. Dieser mehrstimmige innere Chor ist der seelische „Normalzustand“ (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 114).

Dem Begriff des Inneren Teams liegt die „Parallelitätsthese“ zugrunde, der Gedanke, dass unser Inneres einer ähnlichen Gruppendynamik unterliegt, wie die Teams in

unserer äußeren Welt, vornehmlich der Arbeitswelt: Da gibt es einen Chef, der das Sagen hat. Das sind in der Innenwelt wir mit unserer ganzen Persönlichkeit. Das „Ich“, die übergeordnete Instanz über den Teilen. Schulz von Thun hat hierfür den Begriff „Oberhaupt“ gewählt. Und es gibt das Team, die Mitarbeiter, die nach Schulz von Thun wahrgenommen, gewürdigt und berücksichtigt werden wollen und nach einem Mitspracherecht verlangen. Aufgabe des Teamchefs ist es nun – innen wie außen – dieses Team zu leiten, wenn nötig zu entwickeln und das konstruktive Miteinander zu fördern (vgl. Schulz von Thun 2003, S.63 ff). Um das bewerkstelligen zu können, muss das Oberhaupt den Überblick bewahren – es muss eine „souveräne Metaposition“ einnehmen (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 104 ff.). Die Metapher vom Team ist wandelbar: so kann es passender sein, von dem Regisseur und seinem inneren Ensemble oder dem Trainer und seiner inneren Mannschaft zu sprechen – je nachdem, mit welchem Bild sich ein Klient am ehesten identifizieren kann (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 111).

Wie kommen diese Mitglieder, die Stimmen, in unsere Seele, unsere Herzen unseren Geist? Psychologisch gesehen haben die Stimmen ihren Ursprung in der Lebensgeschichte eines jeden von uns. Sie sind entstanden durch Lernprozesse: zum einen durch das Lernen an Vorbildern, also am Modell, zum anderen durch Lernen am Erfolg (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 43 u. S. 185).

Für die Arbeit mit dem Modell, wird jede biographische Einheit, die von Bedeutung für eine Situation ist, identifiziert und „vermenschlicht“. Schulz von Thun schreibt von dem „(...) menschlichen Botschafter im Kleinformat (...)“ (2003, S. 25).

3.2.1 Das methodische Vorgehen bei der Erhebung des Inneren Teams

Die Erhebung des Inneren Teams erfolgt in Bezug auf:

- a) eine Fragestellung (das Anliegen, siehe 2.4)
- b) eine möglichst konkrete Beispielsituation.

Zunächst wird ein großer menschlicher Umriss gezeichnet, in den dann die Teammitglieder, in Form von kleinen Menschen, hineingemalt werden. Jedes Teammitglied bekommt einen Namen und eine Aussage.

So entsteht eine Dreiteiligkeit aus Name, Botschaft und Bild (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 24)

Dieses Vorgehen dient einer klaren Ausdifferenzierung des inneren Gefühlsdurcheinanders und unterstützt das Oberhaupt dabei, die Interessen und Wünsche aber auch Ängste und Ärgernisse seiner inneren Teammitglieder differenziert wahrzunehmen.



3.2.2 Die Besonderheit der Mannschaftsaufstellung

Sind es immer die gleichen Teammitglieder, mit denen wir es zu tun haben?

Nein. Wir begegnen der Welt mit unterschiedlichen Mannschaftsaufstellungen, die innerhalb kürzester Zeit „switchen“ können. Je nachdem, in welchem Kontext wir uns befinden, betreten unterschiedliche Teammitglieder die innere und äußere Bühne (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 232). Einige davon sind in (fast) allen Lebenslagen mit von der Partie, die Stammspieler, einige sind nur in wenigen Situationen im Team und andere sind zwar da, aber sie *dürfen* sich nicht zeigen, sie haben Auftrittsverbot auf der inneren Bühne oder sie *wollen* sich aus vielfältigen Gründen nicht zeigen. Sie bilden die *Antipoden* zu den *Hauptdarstellern* (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 183). Manchmal fehlt auch ein Mitglied, um das Team perfekt oder besser zu machen: Eine *innere Vakanz*, die es zu besetzen gilt (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 293ff.) Die Erhebung eines Inneren Teams ist der Ausgangspunkt für eine weitergehende Beratung. Darum soll es im nächsten Abschnitt gehen.

3.3 Beratungshaltung – Die Kunst der Reisebegleitung

In einer Übungsgruppe an der Universität sagte eine Kommilitonin im Anschluss an eine Beratung, die ich durchgeführt hatte: „Ich hatte das Gefühl, Du warst eine sichere Reisebegleiterin auf einem unbekanntem Weg!“

Besser kann man meiner Meinung nach die Aufgabe eines Beraters nicht wiedergeben. Der Berater ist nicht der Lösungs-Wissende, sondern dem Klienten behilflich bei der Suche nach der Lösung. Er ist verantwortlich für die Struktur, den Prozess und die Methode. Die Inhalte kommen vom Klienten (vgl. Schulz von Thun 2006, S. 26 sowie Benien 2005, S. 234). Dieser Umstand ist für den Berater ausgesprochen entlastend, nimmt er ihm doch den Druck, ein Retter vor der Lösungslosigkeit sein zu müssen! Beratung ist immer *Hilfe zur Selbsthilfe* (vgl. Benthaus 2007, S.19).

Die Atmosphäre, in der Beratung stattfindet, sollte annehmend und angenehm sein. *Nur so* ermöglicht sie es dem Klienten, sich zu öffnen und fördert seine Selbsterkenntnis (vgl. Schulz von Thun 2006, S. 21).

Dazu trägt die Grundhaltung des Beraters gegenüber dem Klienten bei: Der Berater bringt dem Klienten Empathie, bedingungsfreie Akzeptanz und Echtheit entgegen (vgl. Rogers 2004 S. 23ff.). D.h. der Berater versucht zu verstehen, wie der Klient die Dinge sieht, achtet den Klienten als Person und tritt ihm als *echte* Person gegenüber, die sich nicht hinter einer Rolle versteckt und die offen ist für ihr eigenes Erleben.

Der Ablauf einer Beratung lässt sich grob in drei bis vier Phasen unterteilen.

In der **ersten** Phase schildert der Klient sein Anliegen und den systemischen Kontext. Der Berater versucht die Situation des Klienten zu erfassen. Dazu visualisiert er zunächst den **äußeren Kontext**. Wenn sowohl Berater als auch Klient das Gefühl haben, dass der Berater die äußeren Bedingungen des Anliegens verstanden hat, wird der **innere Kontext** erkundet. Dies geschieht mit Hilfe des Inneren Teams, das der Berater ebenfalls visualisiert.

In der **zweiten Phase** geht es dann um die **erlebnisaktivierende Vertiefung**. Ziel ist es hier, dass der Klient einen besseren Kontakt zu seinen inneren Stimmen bekommt oder sich aber gerade von ihnen distanziert, nämlich dann, wenn er zu sehr mit ihnen verschmolzen ist (vgl. Schulz von Thun 2003, S.104 ff.).

Findet die Beratung in einer Gruppe statt, so sieht die **dritte Phase** den **Austausch in der Gruppe** vor. Der Klient hat viel von sich gezeigt und möchte nun hören, wie die anderen Gruppenmitglieder zu ihm und seinem Anliegen stehen.

Wenn es sich anbietet, kann es in der **vierten Phase** eine **theoretische Einordnung** des Problems geben (vgl. Benien 2005, S. 24 ff sowie Schulz von Thun 2006, S. 51). In meinen Beratungen kamen vor allem die ersten beiden Phasen vor. Die dritte Phase findet sich lediglich in der Rückmeldung durch mich, die vierte Phase kam nicht vor.

Der Dreh- und Angelpunkt jeder Beratung ist das Anliegen. Deshalb soll es im nächsten Abschnitt um die Anliegenfindung gehen.

3.3.1 Auf der Suche nach dem Anliegen

Die Beratungsreise beginnt mit dem Anliegen des Klienten. Das Anliegen bestimmt also die Reiseroute und ohne Anliegen keine Beratung.

Ein Anliegen ist dabei zunächst einmal ein Thema. Erst mit einer persönlichen Bedeutung für den Anliegenspender wird es zum Anliegen. Und nur wenn der Anliegenspender von sich aus ein Interesse an der Beratung hat, kann das Anliegen für eine Beratung genutzt werden. Formal findet ein Anliegen seinen Niederschlag immer in einer Fragestellung. Dabei sollte nach Schulz von Thun die Frage möglichst offen sein und das Wort *ich* beinhalten. Denn ein Anliegen sollte ein (möglichst positives) Ziel enthalten und die Erreichung dieses Ziels sollte zumindest teilweise unter Kontrolle des Protagonisten sein (vgl. Schulz von Thun 2006, S. 27).

Der Klient muss dazu bei sich den Bedarf zur Weiterentwicklung entdecken oder das Gefühl haben, seine vorhandenen Lösungspotentiale aktuell zu blockieren (vgl. Benien 2005, S. 166). Das setzt die Fähigkeit zu einer selbstkritischen Haltung voraus.

Die Anliegenfindung stellt bei der Beratung von Jugendlichen eine besondere Herausforderung dar, wie im Kapitel sechs dargestellt werden wird.

Wie wird nun mit dem gefundenen Anliegen weiter gearbeitet?

3.3.2 Gefühle zum Leben erwecken - Erlebnisaktivierende Vertiefung

In der Bearbeitungsphase oder *erlebnisaktivierenden Vertiefung* liegt für mich das Herzstück der Beratung.

Diese Phase beinhaltet zwei Ziele:

- In Bezug auf das Thema die „(...)Überführung aus dem oft abstrakten Raum der Semantik in den Raum konkreter Erlebnisse“.
- In Bezug auf den Protagonisten die „(...) zunehmende Ich-Nähe. Was hat das Ganze mit mir zu tun, wie komme ich mir selbst auf die Spur?“ (Schulz von Thun 2006, S.46)

Für die Klienten, hier die Schüler, heißt das: Es ist etwas anderes, ein Problem zu schildern und darüber zu reden, als es zu spüren, sich ganz hineinzusetzen. Sie müssen an dieser Stelle der Beratung versuchen, Kontakt zu ihren Emotionen, ihrem *emotionalen Bauch* zu bekommen.

Die Klienten sollen jetzt für ihr Erleben der umgebenden Ereignisse die Verantwortung übernehmen (vgl. Benien 2005, S. 166)

Nach der Art des Anliegens richtet sich auch die Art der Bearbeitung (vgl. Benien, 2005, S.54).

Für den **innermenschlichen Bereich** lautet die Methode der Wahl: Inneres Team.

Dabei wird, je nach innerer Situation des Klienten, mit **einem Teammitglied, zweien oder gar vielen** gearbeitet. Die inneren Stimmen, die zuvor erhobenen Teammitglieder, werden auf die äußere Bühne gebracht, um eine *Externalisierung* der inneren Anteile im Rollenspiel zu ermöglichen. Die Darstellung der Teammitglieder auf der Rollenspielbühne übernimmt der Protagonist selbst (vgl. Benien 2005, S. 170).

Für Anliegen mit einer starken zwischenmenschlichen Komponente stehen verschiedene Rollenspielvarianten zur Verfügung.

Da bei den hier untersuchten Beratungen der Fokus auf den innermenschlichen Aspekten der Anliegen lag, gehe ich an dieser Stelle nicht weiter auf diese Art der Bearbeitung ein. Wer dennoch interessiert ist, kann bei Benien nachlesen (Benien, „Beratung in Aktion“).

Unverzichtbar ist es aber, näher auf die Methode des *Doppelns* einzugehen.

3.3.3 Doppeln

Für den vertieften Zugang zur eigenen Erlebenswelt und den Zugang zu den eigenen Gefühlen ist die Methode des *Doppelns* ein hoch potentes Instrument (vgl. Schulz von Thun 2006, S. 56).

Beim Doppeln versetzt der Berater sich in den Klienten bzw. Protagonisten und versucht, für diesen die unausgesprochenen Gefühle und Stimmungen zu verbalisieren, die bei den Aussagen des Klienten mitschwingen. Dazu holt er sich zunächst die Erlaubnis vom Protagonisten ein, etwas für diesen zu sagen. In der Regel wird dafür die Formulierung genutzt (Benien 2005, S. 72):

„Darf ich mal neben Sie kommen und etwas für Sie sagen, und Sie sagen dann, ob das für Sie stimmt?“

Bei der Arbeit mit den Jugendlichen habe ich natürlich die Du-Form verwendet.

Durch diese Frage wird das Übertreten einer Grenze angekündigt und der Klient auf die zunächst ungewöhnliche Intervention vorbereitet. Zugleich beinhaltet die Frage die Aufforderung an den Klienten, dem Gesagten sorgfältig nachzuspüren und es zu überprüfen (vgl. Benien 2005, S. 72).

Erst wenn der Klient sein Einverständnis signalisiert, verlässt der Berater seinen Platz, hockt sich neben den Stuhl des Protagonisten (so habe ich es gemacht) oder stellt sich seitlich hinter ihn und spricht per *Ich* die Gedanken, Gefühle und Stimmungen aus, die er zwischen den Zeilen wahrgenommen hat. Durch die Ich-Form spricht das Doppel *für* den Protagonisten, als Teil von ihm und ermöglicht eine größere emotionale Nähe (vgl. Benien 2005, S. 73 u. S. 76).

Im dritten Schritt überprüft der Berater von seinem Platz aus die Richtigkeit der gedoppelten Aussage. Er fordert den Klienten mit der Frage „Stimmt das so?“ erneut auf, den Inhalt der Aussage zu überprüfen. Gleichzeitig erhält der Klient so die Möglichkeit, die Aussage noch einmal zu korrigieren. Auf diese Art kommt er seiner Wahrheit näher (vgl. Benien 2005, S. 72ff.).

In gleicher Weise schildern auch Thomann und Schulz von Thun das Vorgehen beim Doppeln (2006, S. 129 ff.).

Ziel des Selbstklärungsdoppelns ist es, den Klienten bei der Selbstexploration zu unterstützen und ihm zu helfen, sich selbst besser zu verstehen und tiefere Gefühlsschichten zu erforschen (vgl. Benien 2005, S. 76).

3.4 Kreativität im Umgang mit den Methoden

Während meiner Arbeit mit den Jugendlichen habe ich mich bemüht, einerseits die Beratungsmethode „klassisch“ einzusetzen – also die „Stuhlarbeit“ als Vertiefungsmethode für das Innere Team anzuwenden.

Sollte sich allerdings zeigen, dass meine Klienten mit den oben dargestellten Methoden nicht zurecht kämen, wollte ich mich auf die Suche nach dem machen, was für Jugendliche den Zugang zur Arbeit mit dem Inneren Team erleichtert – sozusagen einem kleinen *Stein der Weisen* für die Jugendberatung. Deshalb habe ich mir an der einen oder anderen Stelle die Freiheit des kreativen Umgangs mit den Methoden genommen.

Und das ganz im Sinne des Erfinders:

„Statt mit Standardübungen zu kommen, die wir immer wieder und wieder anbieten können, müssen wir uns jetzt auf den einzelnen Menschen einlassen, auf seine Situation und sein ‚Anliegen‘. Dies ist vorher nicht planbar. Deshalb wird die Methode des Vorgehens aus dem Augenblick herausgefunden und erfunden!“ (Schulz von Thun 2006, S. 11).

Besonders bei der Auswahl der Intervention kann und muss der Berater kreativ sein. Aus der individuellen Interaktion heraus gilt es, auf der Basis von Erfahrung, Intuition und den situativen Gegebenheiten, das weitere Vorgehen zu gestalten (vgl. Benien 2005, S. 251 u. 228).

Entsprechend habe ich mich methodisch an die vermutete Erlebniswelt der Jugendlichen herangetastet. Ergänzend zu der Stuhlarbeit habe ich beispielsweise kleine Puppen als Stellvertreter für die Teammitglieder eingesetzt.

4 Forschungsmethode und Untersuchungsdesign

Vor dem Hintergrund der differenzierten Fragestellungen, die sich aus meiner primären Forschungsfrage ergeben haben, stellt dieser Abschnitt die Forschungshaltung der Arbeit dar. Außerdem wird es im Folgenden um die Beschreibung der Untersuchungsmerkmale gehen, die für diese Arbeit relevant sind.

4.1 Differenzierte Fragestellung

Die Hauptfragestellung, die ich im Kopf hatte, als ich mich zu dieser Arbeit aufmachte, war

- **Ist die Methode des Inneren Teams geeignet für die Beratung von Kindern und Jugendlichen?**

Während der Arbeit mit den jungen Probanden kristallisierte sich eine differenziertere Untergliederung dieser Fragestellung heraus:

- A) Wo liegen die Chancen und wo die Grenzen beim Einsatz des Inneren Teams und der erlebnisaktivierenden Vertiefung in der Beratung von Jugendlichen?

Zur Beantwortung dieser Frage, ist es nötig, einige Unterfragen zu betrachten:

- A1) Können die Jugendlichen ihre emotionale Erlebniswelt im Sinne der Methode reflektieren?
- A2) Wo liegen die Vorteile bzw. Schwierigkeiten der Methode?
- A3) Sind methodische Modifikationen oder Erweiterungen der Methode bei der Beratung dieser Zielgruppe nötig?
- A4) Ist ein Effekt der Beratungen sichtbar, z. B. durch eine Verhaltensänderung?

Durch die Betrachtung der erhobenen Inneren Teams bin ich zu einer zweiten Fragestellung gelangt, die ich im Rahmen dieser Arbeit beleuchten möchte:

- B) Sind Gemeinsamkeiten zwischen den Inneren Teams der Jugendlichen zu finden?

Auch diese Frage lässt sich wieder durch Teilfragen verfeinern:

- B1) Gibt es in den Teams ähnliche Teammitglieder bzw. erfüllen einige Teammitglieder ähnliche Rollen?
- B2) Gibt es Gemeinsamkeiten in Hinblick auf die innere Dynamik?
- B3) Gibt es Gemeinsamkeiten bei der Stellung des Oberhauptes?

Ich habe nach Beendigung der Beratungen die Hypothese, dass die Ereignisse der speziellen Lebenszeit, in der sich alle meine Probanden befinden, der Pubertät, in ihren inneren Situationen ihren Niederschlag finden.

Die detaillierten Fragen werden mir in der Auswertung als Leitfaden dienen.

Zunächst werfe ich einen Blick auf die wissenschaftliche Basis der Arbeit, die Methoden der qualitativen Forschung.

4.2 Qualitative Forschung

4.2.1 Warum ein qualitatives und kein quantitatives Design?

Qualitative Sozialforschung bezeichnet die Nutzung qualitativer Daten, meist in mündlicher oder schriftlicher Form, zur Erfassung eines Gegenstandes hinsichtlich seiner Besonderheit, Bedeutung, Struktur und Veränderung. Die Daten werden dabei mit qualitativen Methoden erstellt und anschließend einer qualitativen Analyse unterzogen.

Quantitative Methoden stützen sich hingegen auf numerisches Material (vgl. Kleining 1995a, S. 13 sowie Bortz & Döring 2002, S.295f.).

Während qualitative Daten aus sich heraus verständlich sind, benötigt man für den Umgang mit quantitativen Daten ein spezifisches Vorwissen (vgl. Kleining 1995a, S.14).

Qualitative Forschung sucht nach *unbekannten Beziehungen* und *Gemeinsamkeiten*, quantitative Forschung hingegen beleuchtet die *Unterschiedlichkeit* der untersuchten Gegenstände (vgl. Kleining 1995b S.16 u. 19).

Dennoch konkurrieren die beiden Richtungen nicht. Je nach Forschungsgegenstand verfügen sie über spezifische Vor- und Nachteile (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 297).

Unter Umständen können sie sogar aufeinander aufbauend zum Einsatz kommen. Dann *kann* die quantitative auf die qualitative Forschung folgen, *muss* es aber nicht (vgl. Kleining 1995b, S.15)

Ich folge in dieser Arbeit Kleinings Sicht, dass die qualitative Forschung das Mittel der Wahl ist, wenn man den ersten Schritt von der Alltagsbeobachtung zur Wissenschaft gehen will (vgl. Kleining 1995b S. 15). Denn genau das tue ich hier: „Jugendliche und Inneres Team“ mag im Alltag zusammengebracht worden sein – ist bisher aber nicht unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgewertet worden.

Zudem kann ich mir in diesem Kontext keine andere Datenerfassung als die verbale vorstellen. Numerisches Material ist an dieser Stelle nicht sinnvoll. Deshalb habe ich mich für die qualitative Methode entschieden.

4.2.2 Das konkrete Vorgehen

Entscheidend für das methodische Vorgehen ist in der qualitativen Forschung die Interaktion zwischen Subjekt (dem suchenden Forscher) und dem Objekt (dem gesuchten Gegenstand). Die Untersuchung eines sozialen Gegenstandes, also der Individuen in ihren psychischen und sozialen Bezügen, kann dabei im Beisein des Forschers erfolgen, durch ihn erlebt werden oder auf Berichten anderer basieren (vgl. Kleining 1995a, S. 16).

Von der Erhebung bis zur Auswertung des Datenmaterials folgt die qualitative Forschung einem *hermeneutischen Zirkel*. D.h. der Forscher *handelt*, indem er durch *Aktion Reaktion* erzeugt. Anschließend *bewertet und beurteilt* er die erzeugte Reaktion, um danach sein Handeln neu zu steuern (vgl. Fahrenberg 2002, S. 42 sowie Kleining 1995b S. 22).

In Bezug auf die vorliegende Arbeit bedeutet das:

Ich, in der Rolle der Forscherin, handle, mit Hilfe der Methode des Inneren Teams, und erzeuge damit eine Reaktion bei dem Subjekt (den Schülern). Ich beurteile und bewerte das Geschehen während des ganzen Prozesses ständig auf der Basis meiner Beobachtungen. Gegebenenfalls passe ich meine Aktion, mein Verhalten (z.B. mein Sprachniveau) meinen Beobachtungen an und bewerte den neuen Effekt. Die endgültige Bewertung und Beurteilung des Verlaufs der Beratungen nehme ich im Rahmen dieser Arbeit vor. Dabei begeben mich auf die Suche nach *Gemeinsamkeiten*. Bezogen auf die zugrunde liegende primäre Fragestellung also z. B.: Worin bestehen bei den Schülern Gemeinsamkeiten bei der Arbeit mit dem Inneren Team?

Deutlich wird das konkrete Vorgehen in Kleinings „Vier Regeln der qualitativen Sozialforschung“. Im Folgenden werde ich diese Regeln vorstellen und zur größeren Anschaulichkeit auf den Entstehungsprozess der vorliegenden Arbeit beziehen.

Regel Nummer 1 betrifft das Subjekt, den Forscher

Der Forscher soll sein Wissen, sein (Vor)Verständnis und sein (Vor)Urteil als veränderbar, vorläufig, überwindbar und disponibel begreifen. Da es nicht möglich ist gänzlich ohne Wissen und Kenntnis in den Suchprozess zu gehen, soll der Forscher zumindest offen für neue Informationen sein. Dazu rät Kleining, entweder ganz auf

das Literaturstudium zu verzichten oder sich in möglichst gegensätzlichen Positionen zu belesen (vgl. Kleining 1995b, S. 23 f.). Für Reichertz gewährleistet die Suchhaltung, dass jeder Fall aus eigener Kraft seine Einzigartigkeit entfalten kann, ohne in das Korsett einer Theorie gepresst zu werden (vgl. 1986, S.44).

In meinem Fall war zu Beginn der Untersuchung zwar das Werkzeug, nämlich das Modell vom Inneren Team bekannt. Ich verfügte allerdings kaum über Wissen, was die Zielgruppe und die spezifische Arbeit mit ihr anging. Somit war ich dem Forschungsgegenstand, den Jugendlichen, gegenüber völlig unvoreingenommen.

Dennoch bin ich natürlich nicht frei von Erwartungen in die Forschungsarbeit gegangen – eine gewisse Hoffnung hat mich getrieben, ein positives Ergebnis bei der Untersuchung zu erzielen, also den Nutzen und die Wirksamkeit des Inneren Teams in der Beratung von Jugendlichen festzustellen. In diesem Punkt war ich nicht vollkommen ergebnisoffen. Ich habe allerdings versucht, diesen Umstand zu kompensieren, indem ich ihn mir bewusst gemacht habe.

Die Regel Nummer 2 betrifft das Objekt, den Gegenstand

Der offenen Grundhaltung des Forschers folgend, muss der Gegenstand der Forschung zu Beginn als vorläufig angesehen werden. Es ist durchaus möglich, dass das Objekt sich im Forschungsprozess thematisch verändert (vgl. Kleining 1995b, S. 26).

In dieser Arbeit ist die ursprüngliche Frage, nämlich die nach der grundsätzlichen Nutzbarkeit der Methode des Inneren Teams bei einer jugendlichen Zielgruppe, geblieben. Sie ist allerdings um die oben genannte zusätzliche Frage nach Gemeinsamkeiten zwischen den Inneren Teams erweitert worden.

Die Regel Nummer 3 betrifft das Handeln

Der untersuchte Gegenstand soll mit all seinen Facetten wahrgenommen werden (vgl. Kleining, 1995b, S.27). Um das zu erreichen, gilt es, einen Faktor immer dann zu variieren, wenn er vermutlich Einfluss auf die Ergebnisse nimmt.

Kleining erhebt daraus folgende zwei Forderungen:

- 1) Zum einen die Variation der Methoden selbst – bekannt unter dem Prinzip der Methodenvielfalt, also der Kombination von Methoden.

- 2) Zum anderen die Einbeziehung der historischen und geographischen Dimension, sofern bekannt ist, dass ein Gegenstand sich über die Zeit verändert.

Da der Untersuchungszeitraum, in dem diese Arbeit entstand, mit einer Dauer von insgesamt einem halben Jahr recht überschaubar ist, gehe ich nicht von einem Einfluss der historischen und geographischen Dimension aus.

Der Forderung nach Variation der Methoden bin ich auf zwei Wegen nachgekommen: Zum einen, indem ich bei den einzelnen Schülern die Art der Arbeit und den Einsatz der Methode des Inneren Teams variiert habe, zum anderen, durch den Einsatz einer Kombination von Methoden, auf die ich im folgenden Kapitel kurz eingehen werde.

Die Regel Nummer 4 betrifft das Bewerten

Sie verweist auf die Art der Interpretationsstrategie (vgl. Kleining 1995b, S. 31).

Die Kardinalfrage ist hier: Was ist das Gemeinsame an den gewonnenen Daten?

Dabei kann sich Gemeinsamkeit auch in Gegensätzlichkeit niederschlagen. Denn Gegensätze verdeutlichen die gemeinsame Dimension, von der sie ihre Gegensätzlichkeit beziehen. Es gilt also, im Auswertungsteil dieser Arbeit die Daten in einen strukturellen Zusammenhang zu bringen und hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeit zu prüfen.

4.2.3 Methodenvielfalt

Besonders in Hinblick auf die Forderung nach Methodenvielfalt (Regel 3) stellt sich die Frage: Inwieweit finden sich verschiedene Methoden der qualitativen Forschung in meiner Arbeit wieder?

Kann man z.B. von einer Beobachtung, einer Befragung oder gar einem Experiment sprechen?

In dieser Arbeit finden verschiedene Methoden Anwendung:

- Zum einen die **Beobachtung**, die in der wissenschaftlichen Untersuchung zur Beurteilung des untersuchten Objekts genutzt wird. Die Grundform der Beobachtung ist das Rezipieren (vgl. Kleining 1995b, S. 152). In der teilnehmenden Beobachtung sollte darauf verzichtet werden, durch verbale Reize eine erwünschte Reaktion hervorzurufen (vgl. Scheuch, zit. n. Friedrichs

& Lüdke 1973, S. 19). Um eine möglichst hohe Objektivität zu gewährleisten, wäre eine Trennung von Forscher und Beobachter anzustreben (vgl. Friedrichs & Lüdke 1973, S. 34).

Zur Beurteilung meiner Probanden habe ich sie im *natürlichen Feld* der „Beratung“ beobachtet. Von Interesse war für mich dabei ihre Reaktion auf die Beratungsmethode (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 321).

Der Forderung nach Trennung zwischen Forscher und Beobachter zum einen und dem Verzicht auf verbale Reize zum anderen bin ich nicht nachgekommen. Dennoch bin ich der Meinung, dass ich die Beobachtung als Forschungsmethode eingesetzt habe.

Zudem habe ich versucht, der Forderung nach Wissenschaftlichkeit durch die Beobachtung mehrerer Probanden, Einschränkung des Beobachtungsfeldes und Beachtung spezifischer Situationen und Indikatoren als Beobachtungsschema nachzukommen (vgl. Friedrichs & Lüdke 1973, S. 33 ff.).

- Die **Befragung** zeichnet sich laut Bortz & Döring durch offene Fragen und einen großen Antwortspielraum aus (vgl. 2002, S. 308). Besonders zu Beginn der Beratungssitzungen diente mir die Befragung dazu, Informationen zu erhalten und Kontakt zu den Schülern aufzubauen. Der Beratungsprozess endete zudem mit einer Nachbefragung, die sich zwar an einem Fragenkorsett (siehe Anhang) orientierte, aber auch Platz für ein offenes Gespräch ließ.
- Das **Experiment** ist eine Form der aktiven Einflussnahme. In meinem Fall habe ich durch die Vorgabe der Methode des Inneren Teams, Einfluss auf den Verlauf und die Ausrichtung der Beratungen genommen (vgl. Kleining 1995b).

Ich bin also der von Kleining geforderten Methodenvielfalt nachgekommen, indem ich eine Befragung und gleichzeitig Beobachtung der Schüler in einem experimentellen Setting durchgeführt habe.

4.2.4 Theorie der Auswertung

Im Anschluss an die Erhebung folgt die inhaltliche Interpretation des gewonnenen Materials.

Die hierzu getätigten Arbeitsschritte müssen allgemein verständlich und die Interpretationen konsensfähig sein. Zunächst wird das Material zu kurzen

Fallbeschreibungen zusammengefasst, und lediglich einige wenige Fälle werden für die Feinanalyse genutzt.

Die Interpretation erfolgt anhand von Kategorien, die der Forscher zuvor aufgestellt hat. Zur Erstellung kann er das Material selbst nutzen (*induktiv*) oder sich auf Theorien beziehen (*deduktiv*) (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 329ff.). Den Kategoriensystemen zugrunde liegt eine bestimmte Fragestellung (vgl. Fahrenberg 2002, S. 44). Mittels der Kategorien können die Fälle verglichen und auf Gemeinsamkeiten oder Unterschiedlichkeiten überprüft werden (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 330 sowie Kleining 1995, S. 33). Die Interpretation kann dann in Hinblick auf verschiedene Aspekte wie z.B. verborgene oder offene Themen und Zusammenhänge erfolgen (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 329 sowie Fahrenberg 2002, S. 42).

Am Ende dieser Arbeit nehme ich eine induktive Auswertung vor, in der ich, geleitet von den oben genannten Fragestellungen, die Fälle vergleiche und auf Gemeinsamkeiten hin untersuche.

Zur Interpretation der Ergebnisse setze ich sie mit den oben dargestellten theoretischen Grundlagen in Beziehung.

4.3 Der äußere Kontext der Arbeit

Während der Erhebung zu dieser Arbeit war ich als Praktikantin in einer **Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstelle (REBUS)** in Hamburg tätig. In Hamburg gibt es 15 solcher Dienststellen, deren Aufgabe es ist, für Lehrer, Eltern und Schüler Ansprechpartner für Probleme und Schwierigkeiten rund um das Thema Schule und Schulbesuch zu sein. Näheres findet sich im Internet in dem „REBUS Bericht“ der Behörde für Bildung und Sport¹. Die REBU-Stellen arbeiten eng vernetzt mit anderen Einrichtungen zusammen. Für diese Arbeit wesentlich war die Zusammenarbeit mit den schulinternen Beratungsdiensten.

Als zeitlich befristete Mitarbeiterin von REBUS konnte ich dank der Unterstützung meiner Dienststelle diesen Beratungsdiensten ein besonderes Beratungsangebot machen: Die Einzelberatung von Schülern mit der Methode des Inneren Teams.

¹ <http://www.hamburg.de/servlet/contentblob/66918/REBUS-++Bericht/data.pdf> (Zugriff 14.10.08)

Zu diesem Zweck habe ich zunächst die Schulleitungen kontaktiert und ihnen, teils persönlich teils postalisch, ein Empfehlungsschreiben von Prof. Schulz von Thun und eine kurze Vorstellung meiner Person und der Beratungsmethode zukommen lassen. Anschließend habe ich mich und die Beratungsmethode den kooperierenden Beratungsdiensten vorgestellt und sie dafür sensibilisiert, welche Art von Anliegen sich für die Beratungen eignet.

Für die Schüler, die für die Beratung in Frage kamen, und ihre Eltern habe ich Briefe formuliert, um mich und das Projekt vorzustellen. Ausgehändigt wurden den Schülern die Briefe durch ihre Lehrer. Auf diesem Weg bekamen die Eltern zudem eine vorformulierte Erklärung, in der sie sich mit der Beratung ihres Kindes durch mich einverstanden erklärten. Die Schüler haben mir die unterschriebene Einverständniserklärung zum ersten Beratungstermin mitgebracht.

Erst nach diesen Vorbereitungen haben die Lehrer den Erstkontakt mit mir hergestellt.

Meine Beratungen wurden zur Qualitätssicherung sowohl von der Universität als auch von den Psychologinnen der Beratungsstelle supervidiert.

Am Schluss des Beratungsprozesses habe ich den Schülern von meiner Diplomarbeit erzählt und sie gefragt, ob ich ihre Beratung in anonymisierter Form für die Arbeit nutzen dürfte. Hier wurde wiederum das Einverständnis der Elter schriftlich eingeholt.

Im Anhang finden sich die Briefe, mit denen die Schulen, Schüler und Eltern über das Angebot informiert wurden.

4.4 Beschreibung der Stichprobe

Auf diesem vorselektierten Weg kamen insgesamt sechs Schüler zu mir in die Beratung. Um eine optimale Anonymisierung zu gewährleisten, werde ich im Folgenden für das Alter und das Schulniveau lediglich einen Bereich angeben.

Die Stichprobe setzte sich wie folgt zusammen:

Nummer	Name	Geschlecht	Alter	Leistungsniveau
1	Toni	♂	12/13	Haupt / Real
2	Christian	♂	14/15	Haupt / Real
3	Claire	♀	12/13	Haupt / Real

4	Selda	♀	12/13	Haupt / Real
5	Maria	♀	12/13	Haupt / Real
6	Julia	♀	14/15	Real / Gym

4.5 Das Beratungssetting

Die Beratungen fanden während der Unterrichtszeit im Einzelsetting an den Schulen der Schüler statt, so dass ihnen keine extra Wege entstanden. Die Schulstunden, die ich für die Beratungen genutzt habe, habe ich vorher mit den Lehrern abgesprochen, um den fachlichen Nachholbedarf für die Schüler gering zu halten.

Ich hatte die Gelegenheit, die Räume der Beratungsdienste zu nutzen und konnte so gewährleisten, dass die Sitzungen weitestgehend ungestört stattfanden.

Zu Beginn der Beratungen habe ich mit den Schülern einen Zeitrahmen von zunächst drei Sitzungen á 45 Minuten, also jeweils einer Schulstunde, vereinbart.

Anschließend sollte gemeinsam überlegt werden, ob es sowohl für mich als auch für die Schüler sinnvoll erschien, weiter zu machen.

Um den Gesamtrahmen auf ein der Diplomarbeit angemessenes Maß zu beschränken, habe ich maximal fünf Sitzungen durchgeführt.

Tabellarisch stellt sich das so dar:

Name/ Geschlecht	Anzahl der Sitzungen	Grund für Abbruch	Alter
Toni ♂	5	Nicht abgebrochen	12 / 13
Christian ♂	3	Anliegen erfordert andere Intervention	14 / 15
Claire ♀	3	Lange Unterbrechung durch Krankheit	12 / 13
Maria ♀	5	Nicht abgebrochen	12 / 13
Selma ♀	5	Nicht abgebrochen	12 / 13
Julia ♀	1	Kein Eigeninteresse an Beratung	14 / 15

Um die Beratungen möglichst gut in den Stundenplan integrieren zu können, konnten sie bei einigen Schülern nur im zwei Wochen-Rhythmus stattfinden. Zum Teil wurde der Beratungsprozess leider auch durch die Ferien unterbrochen.

4.6 Ablauf der Sitzungen

Zu Beginn jedes Erstkontakts stand zunächst ein formaler Einstieg.

Dem „Situationsmodell“ von Schulz von Thun folgend, habe ich in Hinblick auf die zwischenmenschliche Struktur zunächst mich vorgestellt. Anschließend habe ich den Schülern die Vorgeschichte unseres Zusammentreffens geschildert und erklärt, wie es kommt, dass nun gerade ich sie berate und ihnen transparent gemacht, welche Informationen ich über sie und ihr mögliches Thema von ihren Lehrern schon bekommen hatte. Die thematische Struktur und die Ziele der Treffen ergaben sich aus dem Anliegen der Schüler (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 279).

Anschließend hatten die Schüler die Gelegenheit, mir ihre offenen Fragen zu stellen. Außerdem war dies auch der Zeitpunkt, an dem ich die Schüler über die zeitlichen Rahmenbedingungen der Beratungen und meine Schweigepflicht informierte und noch einmal unterstrich, dass der Besuch der Beratungen freiwillig sei. In den Falldarstellungen bezeichne ich diesen Einstieg als „formalen Einstieg“.

Allgemein lässt sich eine Dreiteilung der Sitzungen beschreiben:

- Einstieg: Erkunden der Befindlichkeit der Schüler und Erfahren, was in der Zeit zwischen den Beratungen passiert ist
- Bearbeitung: Anliegenbearbeitung ausgehend vom aktuellen Stand
- Abschluss: Kurze Reflektion der Sitzung, Leitfrage „Wie war das heute?“, Ausblick auf die nächste Zeit und die kommende Sitzung

In Bezug auf die Erkundung des Anliegens und seiner Bearbeitung bin ich den in Kapitel 3.3 genannten Phasen eins und zwei, also der Erhebung des äußeren und inneren Kontexts sowie der erlebnisaktivierenden Vertiefung gefolgt.

Auf die Erhebung des äußeren Kontexts habe ich in manchen Fällen verzichtet, weil die Situation entweder sehr eindeutig war oder die Schüler keine konkrete Situation beschreiben konnten. Hatte ich später den Eindruck, zum besseren Verständnis doch den Kontext visualisieren zu müssen, habe ich das nachgeholt.

Das feingliedrigere inhaltliche Vorgehen von der Offenlegung der vorherigen Kontakte über die Problembestimmung, Reflektion bisheriger Lösungsversuche, Zieldefinition, Verständigung auf Veränderungen und deren Umsetzung etc. entsprach weitestgehend dem von Palmowski vorgeschlagenen Ablauf in der Beratung von Kindern und Jugendlichen (vgl. 1995, S. 24 f.).

4.7 Dokumentation – Warum Gedächtnisprotokoll?

Zur Dokumentation der Beratungen habe ich mich für die Arbeit mit Gedächtnisprotokollen entschieden. Dafür gab es mehrere Gründe:

Zum einen ist das Aufzeichnen von Beratungsgesprächen im schulischen Umfeld eine rechtliche Grauzone. Sicher ist aber, dass solche Aufzeichnungen nicht ohne weiteres möglich sind.

Zum anderen, und das war für mich der entscheidende Grund, habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Jugendlichen sich sofort kontrolliert fühlen und den Kontakt zum Berater abbrechen, wenn solch ein verbindliches Dokumentationsmedium wie Audio oder Video ins Spiel kommt (siehe Anhang: Falldarstellung Julia). Mir war es wichtig, die Vertrauensbildung nicht zusätzlich zu erschweren.

Bei dem Erstellen von Gedächtnisprotokollen ist es nicht nötig, sich alles zu merken. Es geht vor allem darum, das nach eigenem Verständnis Relevante zu notieren. Dazu kann neben den Gesprächsinhalten auch der soziale Kontext gehören. Es ist günstig, Aussagen möglichst zeitnah zur Erhebung festzuhalten, um so den Informationsverlust gering zu halten (vgl. Kleining 1995b, S.134).

Unterstützend habe ich mir während der Beratungen Notizen gemacht.

4.8 Nachbefragung

Zur Nachbefragung habe ich vier der sechs Probanden ca. 1,5 Monate nach dem letzten Beratungsgespräch wieder getroffen. Christian und Julia hatten kein Interesse an einer Nachbesprechung.

Anhand einiger vorbereiteter Fragen habe ich mit den Schülern Einzelgespräche über ihr Erleben der Beratungsmethode und die Veränderungen in der Zwischenzeit geführt. Die Motivation der Schüler zu diesen Gesprächen war sehr unterschiedlich.

Die Auswertung der Beratungen erfolgt also auf der Basis der entstandenen Gedächtnisprotokolle, der Bilder von den Inneren Teams der Schüler und der Nachbefragungen.

5 Falldarstellung

Nachdem ich in den vorigen Kapiteln das theoretische Fundament dieser Arbeit gelegt habe, komme ich nun zum praktischen Herzstück: Den Fällen.

Doch zuvor sind mir einige allgemeine Anmerkungen wichtig:

Um einen möglichst unverfälschten Eindruck der Beratungen zu vermitteln, nehme ich theoretische Anmerkungen zum Geschehen innerhalb der Falldarstellungen nur ausgesprochen selten vor.

Die Beschreibungen der Beratungen sind an einigen Stellen etwas ausführlicher als in anderen Arbeiten üblich. Das erschien mir wichtig, um die Arbeit mit eben dieser besonderen Stichprobe und den sich daraus ergebenden Anforderungen an den Berater vermitteln zu können.

Die Einführung in das Modell bzw. die Denkweise des Inneren Teams habe ich immer auf dem gleichen Weg vorgenommen. Ich stelle das Vorgehen hier kurz dar und gehe in der Falldarstellung dann nicht mehr detailliert darauf ein:

Nachdem ich den Körperumriss gemalt habe, habe ich den Jugendlichen angekündigt, dass es nun um ihre Gefühle in den kritischen Situationen gehen sollte. Die Gefühle würden wir in den Bauch malen, was vielleicht nicht so erstaunlich wäre, wenn man an Redewendungen wie *Kribbeln im Bauch* oder *Schmetterlinge im Bauch* denken würde. Weil es schwer sei, Gefühle zu malen, müssten wir uns damit behelfen, kleine Menschen zu zeichnen, die dann das Gefühl oder den Gedanken symbolisieren sollten.

Der Einstieg in das Modell über die Gefühle ist nicht ganz im Sinne des Erfinders, der die inneren Stimmen mehr als Vertreter einer Rolle oder eines seelischen Anliegens verstanden wissen will (vgl. Schulz von Thun 2003, S.32). Aber: Nach meiner Erfahrung konnten die Schüler mit diesem Bild einen guten Zugang zum Modell finden.

5.1 Fallauswahl

Welche Perle ist die glänzendste der sechs? Das ist unmöglich zu sagen. Dennoch musste ich mich für die ausführliche Darstellung auf zwei Fälle beschränken.

Ich habe mich für Toni entschieden, der auf wunderbare Weise seinen Zugang zu der Beratungsmethode gefunden hat, mir fast schon die ideale Beratung ermöglichte

und sehr gut mit dem Inneren Team arbeiten konnte. Und für Maria, die an vielen Stellen Schwierigkeiten mit der Methode hatte und bei der ich etwas probieren musste, um ihr die Annäherung zu erleichtern. Für sie war es sehr schwer, ihr tatsächliches Anliegen zu finden und sie brauchte viel Anleitung, um die Methode verstehen zu können.

Beide Fälle beinhalten Formen der klassischen Arbeitsweise und methodisch - kreative Erweiterungen, die ich während und wegen des Beratungsprozesses erforscht habe.

5.2 Toni, 12 / 13 Jahre alt

Erste Sitzung

Von Tonis Lehrerin bekomme ich im Vorfeld die Information, dass Toni oft in Konflikte verwickelt ist, die er auf sehr gewalttätige Weise löst.

Einstieg

Nach dem formalen Einstieg erzählt Toni zunächst von sich.

Er ist sehr offen; ich erfahre, dass er Klassensprecher ist, und welche Ereignisse ihn derzeit belasten.

Obwohl er viele Dinge mit sich herum trägt, ist seiner Meinung nach keines ein Thema für unsere Beratung.

Daher frage ich, was denn der Grund sei, aus dem er zu mir in die Beratung komme. Er teilt mir mit, dass seine Lehrerin der Meinung sei, dass er die anderen Kinder häufig wüрге, aber das würde gar nicht stimmen.

Ich frage, ob er eine Idee habe, warum die Lehrerin so etwas sagen würde.

Er meint, manchmal hätte er schon Streit mit anderen, die würden ihn beschimpfen und dann könne es schon passieren, dass er ausraste, aber das sei jetzt schon lange nicht mehr vorgekommen. (Es waren aber auch gerade Ferien.)

Wenn es ganz schlimm komme, dann könne ihm auch mal „die Hand ausrutschen, aber nicht ins Gesicht!“ Ich bemerke, dass das ja schon eine heftige Reaktion sei und wir einigen uns, seine Art der Konfliktlösung zum Thema zu machen.

Ich bitte ihn, sich an die letzte Situation zu erinnern, in der er ausgerastet ist.

Äußerer Kontext

Er erzählt von einer Situation vor den Ferien, bei der eine Mitschülerin bei ihm zu Hause angerufen und seinen Bruder und seine Mutter beschimpft habe – einfach so, aber ohne ihren eigenen Namen zu nennen. Er habe aber gewusst, wer am Telefon gewesen sei.

Er selbst wollte diesen Vorfall nach den Ferien mit der Mitschülerin klären.

Als er sie dann zur Rede stellte, stritt sie alles ab und bepöbelte ihn schließlich.

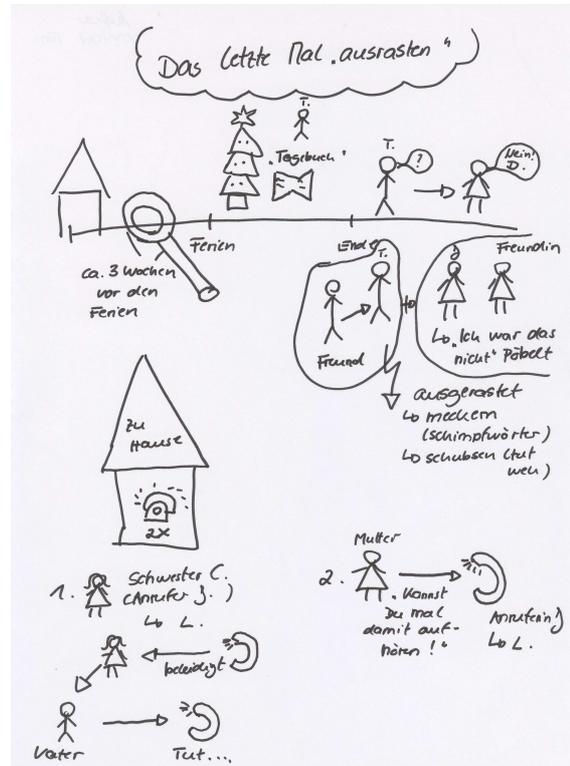
Daraufhin habe er sie zunächst auch „angemeckert“ und dann habe er sie so geschubst, dass sie hingefallen sei.

Das könnte wohl auch etwas wehgetan haben. Und vielleicht habe er sie aus Versehen auch ein bisschen gewürgt.

Daraufhin habe sich das Mädchen bei ihm entschuldigt und letztlich sogar bei seiner Mutter angerufen, um sich dort auch noch einmal zu entschuldigen.

Dass er die Schülerin soweit bekommen hat, führt Toni darauf zurück, dass sie wohl ein bisschen Angst gehabt hat und er außerdem so gut auf die Leute einreden kann, bis sie das tun, was er will.

Ich bemerke, dass „auf jemanden einreden“ ja die eine Sache sei, „jemandem Angst machen“ die andere, die ich nicht gut fände, auch wenn sie kurzfristig zum Erfolg führe.



Zeichnung: Tonis äußerer Kontext

Anliegenfindung und Inneres Team

Ich male den Körperumriss auf ein Flipchart und frage, ob sein Anliegen, an dem wir gemeinsam arbeiten könnten, sei

„Wie kann ich Konflikte lösen, ohne dabei auszurasen?“

Er sagt: „Ja, das wäre schon ganz gut.“

Abschluss

Da die Stunde fast zu Ende ist, verzichte ich darauf, mit der Erhebung des Inneren Teams zu beginnen und gebe ihm stattdessen einen Ausblick auf das nächste Treffen.

Abschließend möchte ich wissen, wie die Stunde heute für ihn war. Er sagt aus tiefster Überzeugung:

„Toll!“

Ich erkundige mich, was er so toll gefunden habe.

Er sagt: „Dass man mal so richtig über alles reden konnte!“

Zweite Sitzung

Einstieg

Ich erkundige mich, wie es Toni heute geht und wie die letzte Woche für ihn gelaufen ist.

Es geht ihm gut, es haben sich einige seiner Belastungen gebessert. Um in unsere Arbeit wieder einzusteigen, wiederhole ich noch einmal, was wir bisher gemacht haben und worum es ging und rolle das Flipchart mit dem angefangenen Inneren Team aus.

Ich frage Toni, ob das Thema, an dem er arbeiten will immer noch: „Wie kann ich Konflikte lösen, ohne auszurasen?“ sei.

Er sagt, das wäre gut, wenn wir daran weiter arbeiten könnten.

Es habe in der letzten Woche einen Vorfall gegeben, bei dem er ausgerastet sei: Eine Mitschülerin habe ihn beschimpft und seine Mutter beleidigt und daraufhin habe er sie geschubst und ihr (vielleicht) auch wehgetan.

Inneres Team

Ich fordere ihn auf zu überlegen, welches Gefühl ihm als erstes in den Sinn komme, wenn er an den Vorfall mit der Mitschülerin in der vergangenen Woche denke.

Toni: „Wut! Ganz doller Wut!“

Ich male eine wütend aussehende Figur und frage, was die ihm sage:

Toni: „Dass er wütend ist.“

Beraterin: „Ja, und was sagt er, was du tun sollst?“

Toni: „Die andere schlagen, mich wehren!“

Ich fordere den Wütenden auf, ganz unverblümt zu sagen, was er machen würde, wenn er allein auf der Welt wäre.

Toni: „Dann würde der am liebsten so lange zu schlagen, bis sie blutet und mich nie wieder ärgern kann!“

Entsprechend drastisch formulieren wir die Aussage.

Ich frage, ob diese Figur einen Namen habe. Er verneint. Ich erkläre, dass es nicht um einen echten Namen wie „Egon“ oder so gehe, sondern um das Gefühl, das diese Figur verkörpere. Ob das einfach der Wütende in ihm sei, so wie ich ihn bisher genannt habe, oder der Aggressive. Er formuliert schnell, dass es sich um den Wütenden handelt und dass der gefährlich werden kann.

Also nennen wir ihn den **Gefährlich Wütenden**.

Wir finden heraus, dass ein innerer Klassensprecher dafür sorgt, dass der Wütende nicht so gefährlich wird, wie er sein könnte. Er nennt ihn den „netten Klassensprecher“. Ich erkundige mich, ob der auch etwas mit Verantwortung zu tun hat, er bejaht. Dieses Teammitglied bekommt den Namen **Netter Verantwortungsbewusster Klassensprecher**.

An den Wütenden gewandt lautet seine Aussage: „Lass sie stehen, beachte sie nicht.“

Weil dieses Teammitglied sich aber auch der Vorbildfunktion, die Toni als Klassensprecher für andere Schüler hat, bewusst ist, ergänzen wir die Aussage:

„Lass sie stehen, beachte sie nicht, gehe weiter, sei Vorbild für die anderen.“

Als nächstes formuliert Toni, dass es ihn manchmal auch sehr traurig mache, wenn die anderen ihn ärgerten. Er drückt seine Enttäuschung darüber aus, dass er zu den anderen eigentlich immer nett ist und die ihn trotzdem ärgern.

Daher bekommt die Stimme den Namen der **Traurig Enttäuschte** und die Aussage „Warum ich? Ich hab ihr nichts getan, das macht mich traurig!“

Dieses Teammitglied ist anscheinend emotional hoch aufgeladen und geht Toni sehr nahe. Er wirkt deutlich nervöser während der Arbeit an diesem Teammitglied als bei den anderen. Rutscht etwas auf seinem Platz hin und her und knetet seine Hände.

Als wir dieses Teammitglied vollständig erhoben haben, wechselt er schnell zum nächsten.

Möglicherweise ist der „Traurig Enttäuschte“ ein innerer Außenseiter und befindet sich auf der zweiten Stufe der Verbannung: „So bin ich (leider) auch, aber so sollte ich nicht sein!“ (Schulz von Thun 2003, S. 211 ff.).

Wesentlich näher steht Toni ein fröhliches Teammitglied. Er nennt es den **Quatschmacher**, der sich immer eine ganze Menge Blödsinn ausdenkt. Aussage: „Mach Quatsch, mach Witze!“

Der „Quatschmacher“ ist seiner Meinung nach kein Klassenclown. Toni meint, dass der „Quatschmacher“ auch nicht immer in Konflikten da wäre, deshalb klammern wir ihn ein.

Wir überlegen, ob es noch weitere Gefühle und Gedanken in ihm gäbe und er sagt, nein, das wären wohl alle.

Als er erzählt, dass er es nicht in Ordnung finde, wenn Jungen Mädchen verprügeln oder Starke Schwächere, frage ich, ob er auch einen mit Gerechtigkeitssinn in seiner Mannschaft habe.

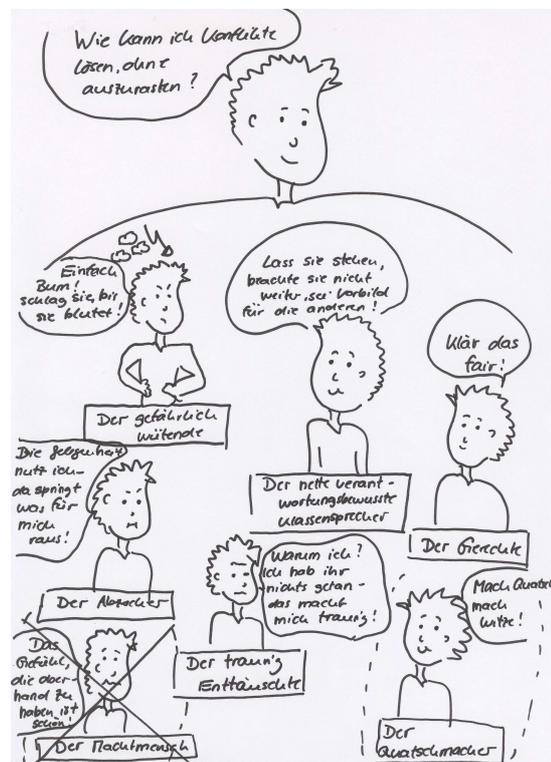
Er sagt, ja schon, der wäre dicht bei dem Klassensprecher. Ich frage, wie der heiße und er sagt:

„Der Gerechte. Und der sagt mir, ich soll die Dinge fair klären.“

Er erzählt, dass es einen viel kleineren Schüler gäbe, der ihn immer angreifen wolle und bei dem er nur den Arm auszustrecken brauche, um ihn dann mit dem Zeigefinger auf Abstand halten zu können. Der hätte gar keine Chance gegen ihn.

Ich äußere die Vermutung, dass einer in ihm ist, der sich freut, wenn er Macht über andere hat und stärker ist.

Er sagt, das könne sein. Als Namen nennt er: Der **Machtmensch**. Es fällt ihm



Tonis Inneres Team

schwer, eine Aussage zu finden und ich formuliere ein paar vor. Er entscheidet sich für *„Das Gefühl die Oberhand zu haben ist schön!“*

Er erzählt davon, was er am Vorabend alles im Fernsehen gesehen hat und sagt dann plötzlich:

„Ah, da fällt mir ein, da fehlt ja noch einer!“

Dann erzählt er, dass er immer so gern eine Serie im Fernsehen sehe und einen in seiner inneren Mannschaft habe, der so heiße wie die Sendung: nämlich der **Abzocker**. Der mache sich manchmal einen Spaß daraus, die Tricks aus dem Fernsehen auch selber anzuwenden. Ich frage, ob der auch dabei sei, wenn er einen Konflikt oder eine Auseinandersetzung habe und er bestätigt das. Ich möchte wissen, ob das dann so sei, dass er sich denke, wenn der andere ihn schon ärgere, dann wolle er wenigstens noch was mitnehmen, um den dann auch zu schädigen?

Er sagt: „Ja, aber meistens gebe ich dann alles wieder zurück. Dann kommt nämlich der ‚Gerechte‘, wenn ich mir die Sachen ansehe und sagt: ‚Das gehört dir nicht!‘. Und dann gebe ich das zurück.“

An dieser Stelle zeigt Toni, dass er im Modell des Inneren Teams zu denken beginnt. Ich frage, ob ihm noch eine innere Stimme einfallt und er sagt, nein, das wären alle. Ich vergleiche sein Inneres Team mit einer Fußballmannschaft, deren Trainer er ist und er steigt sofort auf dieses Bild ein, indem er feststellt, dass er die Mannschaft dann ja noch nicht vollständig habe, da bräuchte er ja elf Spieler. Ich sage, dass sei nicht schlimm, für unsere Zwecke wäre die Mannschaft auch zahlenmäßig unvollständig gut.

Ich gehe die einzelnen Teammitglieder durch und sage, was ich an denen gut fände und wo ich mir vorstellen könnte, dass sie ihm Probleme machten.

Bei dem „Gefährlich Wütenden“ und dem „Quatschmacher“ sage ich, dass die ihm als Trainer wohl zu schaffen machen würden, weil sie hin und wieder vielleicht ein Eigentor schossen.

Er sagt: „ Das eher nicht, also vielleicht einmal oder so, aber die stehen in der Abwehr. Denen würde ich als Trainer sagen ‚Halt den Ball und spiel ihn ins gegnerische Feld!‘“

Bei dieser Aussage kommt mir die Idee, dass der „Gefährlich Wütende“ und der „Quatschmacher“ eine Wächterfunktion für den „Traurig Enttäuschten“ ausüben könnten.

Als ich den Wert des Klassensprechers und des Gerechten würdige, sage ich:

„Gut, dass du die hast!“

Darauf Toni: „Ja, sonst wäre ich womöglich noch kriminell!“

Außerdem meint er, die beiden könnten mit einem Doppelpass gut ein Tor schießen. Ich frage, was für ihn denn ein Tor wäre und er sagt:

„Wenn ich es schaffen würde, nicht zu zuschlagen sondern die Dinge fair zu klären!“

Abschluss

Da wir die Zeit schon überschritten haben, muss ich die Sitzung an dieser Stelle beenden.

Toni wirft noch einen Blick auf das Flipchart und sagt:

„Ich glaub, der ‚Machtmensch‘ war erst einmal da. Sonst hat der Urlaub...“

Ich werde hellhörig und sage, dass es natürlich nicht sein solle, dass sich da eine Figur wieder finde, die nur von mir komme, sondern dass er die Mannschaftsmitglieder schon kennen sollte.

Daraufhin beschließen wir, dass er die Woche nutzt, um zu gucken, ob er den „Machtmenschen“ in sich trifft oder ob das tatsächlich nicht seiner ist.

Dritte Sitzung

Einstieg

Toni erzählt mir zu Beginn des Gesprächs, an was er sich vom letzten Mal noch erinnert und sagt, dass er so was ähnliches, wie wir beim letzten Mal gemacht haben, auch in einer Jugendgruppe gemacht habe. Es sei zwar nicht um „kleine Tonis in einem drin“ gegangen sei, aber der Leiter habe ihnen eine Situation geschildert und sie dann gefragt, was sie denken und fühlen und wie sie sich entscheiden würden.

Insofern ist ihm unsere Arbeit noch recht nah.

Mit Blick auf sein Inneres Team frage ich ihn, ob er an dem Anliegen weiterarbeiten möchte, was er bejaht.

Ich frage ihn, ob er seit unserem letzten Termin noch über das nachgedacht habe, was wir gemacht hätten.

Toni: „Ja schon...“

Beraterin: „Nämlich wie?“

„Wenn ich in so einer Situation war, habe ich an die Männchen gedacht.“

„Und dann?“

„Dann habe ich mich weniger aufgeregt.“

„Was für eine Situation war das denn, in der du so wütend geworden bist, dass du hättest ausrasten können?“

„Eigentlich gab es gar keine...“

Ich bin irritiert, schaffe es aber nicht, herauszufinden wie ich seine Aussage verstehen soll. Vielleicht hat er im Sinne einer sozialen Erwünschtheit geantwortet oder kann sich nicht mehr recht an die Situation erinnern.

Schließlich wenden wir uns der Frage vom letzten Mal zu, ob Toni den „Machtmenschen“ in sich kennt. Als er sagt, dass es den eigentlich nicht gäbe streichen wir ihn.

Erlebnisaktivierende Vertiefung

Um herauszufinden, wie Toni zu den Teammitgliedern steht, welche er gut kennt, welche weniger gut, welche ihm näher sind und welche ferner, möchte ich ein Standbild erstellen (vgl. Benien 2005, S. 222 ff).

Da uns keine Gruppe zur Verfügung steht, nehme ich ein leeres Flip-Chart und zeichne eine Tafel und ein Lehrerpult auf. Da das Papier in Ermangelung eines Flip-Chart-Ständers auf einem Couchtisch liegt und wir auf Sofas sitzen, befindet sich das gemalte Pult nun direkt vor Toni. Ich male noch ein Männchen auf das Blatt und erkläre ihm, dass sei er und seine inneren Stimmen seien die Schüler in seiner inneren Klasse.

Er solle jetzt überlegen, wo die Schüler sitzen würden, indem er sich frage: „Wen von denen habe ich gut im Blick? Wen kenne ich gut? Zu wem habe ich einen guten Kontakt und zu wem nicht?“

Toni beginnt sofort mit dem „Wütenden“, den er im fiktiven Klassenraum ganz nach hinten aber ihm gegenüber hinsetzt. Ich mache aus einer Moderationskarte einen kleinen Pappaufsteller, auf den ich eine Figur gemalt habe und schreibe „Der Wütende“ darauf.

Anschließend klebe ich den Aufsteller auf die von Toni benannte Stelle und frage ihn noch, ob der direkt zu ihm sehe oder irgendwie gedreht sei. Er sagt, der habe den Blick leicht schräg zur Tür.

Wir platzieren in gleicher Weise den „Abzocker“ ganz hinten aber weiter rechts vom Lehrerpult aus gesehen und den „Traurig Enttäuschten“ vorne links. Es folgen der „Quatschmacher“ direkt vor dem Lehrer etwa in der

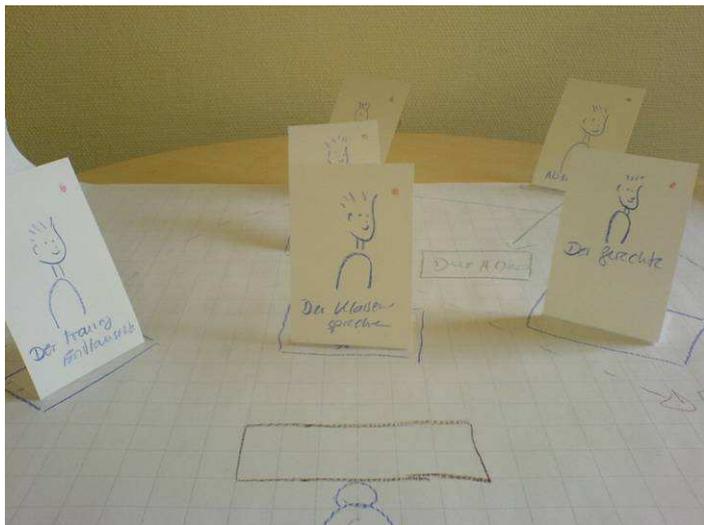


Foto: Standbild der Inneren Klasse

Mitte des Raums und davor der Klassensprecher. Interessanterweise verdecken beide die Sicht auf den „Wütenden“. Der „Gerechte“ erhält schließlich seinen Platz in der ersten Reihe leicht nach rechts versetzt.

Es hat sich jetzt aus Tonis Perspektive ein drei dimensionales Bild ergeben. Ich frage, wen er jetzt gut im Blick habe.

Er sagt: „Den ‚Enttäuschten‘, den ‚Klassensprecher‘, den ‚Gerechten‘ und den ‚Abzocker‘ ein bisschen. Den ‚Enttäuschten‘ und den ‚Wütenden‘ habe ich sowieso schon lange nicht mehr gemerkt.“

Ich frage, warum nicht? Und er erklärt, es habe ja in letzter Zeit keine schwierige Situation gegeben. Deshalb müsse er die auch nicht so im Blick haben.

Ich frage ihn, ob die Sitzordnung anders aussähe, wenn er im Streit mit jemandem wäre.

Er sagt: „Ja! Dann würde ich den ‚Wütenden‘ umsetzen. Ganz zu mir nach vorne. Und den ‚Abzocker‘ zwischen den ‚Quatschmacher‘ und den ‚Gerechten‘.“

Anscheinend bezieht Toni die Aufstellung nicht auf das generelle Gefühl in einer konflikthafter Situation.

Ich frage ihn, was für ihn eine optimale Sitzordnung wäre, um zu jeder Zeit alle seine „Pappenheimer“ unter Kontrolle zu haben.

„Wenn der ‚Wütende‘ auf den Platz vom ‚Enttäuschten‘ kommt und der weiter Richtung Tür geht – der kann nämlich auf sich selbst aufpassen - und dann der ‚Quatschmacher‘ ganz nach vorne auf den Platz, auf den der ‚Wütende‘ gesetzt wird, wenn er Mist macht, und der ‚Abzocker‘ auf den Platz vom ‚Gerechten‘ und der dann noch weiter nach außen. Dann habe ich sie alle im Blick!“

Im weiteren Verlauf stellt sich heraus, dass er den „Klassensprecher“, den „Gerechten“ und den „Enttäuschten“ als Clique erlebt. Dem gegenüber steht eine Gruppe aus dem „Wütenden“, dem „Quatschmacher“ und dem „Abzocker“.

So, wie Toni die neuen Sitzpositionen angeordnet hat, sitzen die Cliquenmitglieder immer abwechselnd.

Um von der derzeitigen Sitzordnung zu der gewünschten zu gelangen, möchte ich, dass Toni seine inneren Stimmen mit ihren Wünschen und Interessen besser kennen lernt.

Ich schlage ihm vor, dass er als Lehrer seiner inneren Klasse ein Gespräch mit dem „Wütenden“ führt.

Dazu male ich auf zwei Moderationskarten zum einen das Oberhaupt, den Lehrer, und zum anderen das Teammitglied, den „Wütenden“.

Die Karten lege ich auf zwei freie Plätze und bitte Toni, sich zunächst auf den „Lehrer-Platz“ zu setzen, was er tut.

Ich erkläre ihm, dass auf dem Lehrer-Platz jetzt er, Toni, ganz und gar sitze und auf dem Platz des „Wütenden“ nur der Teil in ihm, der wütend wäre. Er nickt und macht eine Geste, als ob er etwas aus seinem Bauch heraus nehmen würde und auf den Platz des „Wütenden“ setze.

Nun bitte ich ihn, als Lehrer dem „Wütenden“ zu sagen, was er von ihm möchte.

Toni: „Ich möchte, dass der die anderen Kinder nicht mehr ärgert und nicht so schnell wütend wird. Und er soll sich nach vorne setzen!“

In diesem ersten Teil des Dialogs formuliert Toni in der Lehrerposition, dass er das Verhalten des „Wütenden“ doof finde und sich von ihm „schräg angekuckt“ fühle, was ihn provoziere.

Als „Wütender“ entgegnet er, dass er sich vom Lehrer nichts sagen lasse. Meine Vermutung, dass er nicht den Lehrer, sondern sich selbst als Chef sieht, bestätigt er nicht:

Wütender: „Nee, so nicht – also Chef bin ich nicht, aber der Lehrer auch nicht!“

Beraterin: „Warum reagierst du so oft laut und wütend, Wütender?“

Wütender: „Naja, man muss ja was machen, um aufzufallen. Sonst nimmt einen ja keiner wahr!“

Ich doppelte das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und den Wunsch gehört zu werden.

Er stimmt zu und sagt sofort: „Ja, aber da sagt der Lehrer jetzt...“

Ich unterbreche ihn und frage, ob es zunächst noch was vom „Wütenden“ gäbe, was dieser sagen wolle. Er sagt, das sei alles gewesen.

Ich lasse ihn also den Stuhl wechseln.

Toni zum Wütenden: „Dann musst du dir eben Freunde suchen! Und wenn es Probleme gibt, dann wende dich an den Klassensprecher – ich bin dafür nicht zuständig. Ich will von dir nur, dass du dich ordentlich benimmst und gut mitmachst!“

Beraterin doppelt: „Ich fühle mich nicht dafür zuständig, wie es dir geht! Dafür kannst du zum Klassensprecher gehen!“

Toni: „Genau! Der Wütende soll sich Freunde suchen und Hilfe beim Klassensprecher suchen!“

Weil die Stunde schon wieder zu Ende ist, müssen wir an diesem Punkt zunächst aufhören.

Abschluss

Ich frage Toni, wie es für ihn war, die beiden Stimmen ins Gespräch zu bringen.

Toni: „Gut! Das war echt gut!“

Beraterin: „Warum?“

Toni: „Da konnte man mal hören, was die so wollen!“

Ich kündige an, dass wir noch zwei weitere Termine hätten und frage, ob er die auch wahrnehmen wolle.

Toni: „Ja klar!“

Ich sage, dass wir dann für heute schon wieder am Ende wären.

Toni: „Oh schade!“

Beraterin: „Warum?“

„Das macht immer soviel Spaß!“

„Was denn genau?“

„Das alles, das mal zu sehen und da klärt sich ganz viel!“

Ich frage, ob das für ihn ein bisschen wie Frühjahrsputz im Innern wäre.

„Ja, so kann man das wohl sagen!“

Vierte Sitzung

Einstieg

Es gab keine Vorfälle seit unserem letzten Treffen. Zu unserer Arbeit sagt Toni noch, dass er es komisch gefunden habe, mit jemandem zu reden, der gar nicht wirklich da sei.

Nachdem ich rekapituliert habe, was wir letztes Mal gemacht haben, möchte ich wissen, wie Toni sich den Wütenden vorstelle, um diesem Teammitglied noch etwas näher zu kommen.

Er sagt: „ Ich stelle mir den ziemlich groß vor. Der geht schon in die 10. Klasse.“

Ich betrachte mit Toni gemeinsam noch einmal das Bild seines Inneren Teams.

Beraterin: „Das ist also deine Innere Klasse.“

Toni: „Ja, in gewisser Weise sind die wie mein Team.“

Ich bin erstaunt und frage ihn, wie er darauf kommt.

Toni: „Es sieht so aus.“

Beraterin: „Was macht ein Team für dich aus?“

„Die helfen mir.“

„Wer leitet das Team?“

„Der ‚Klassensprecher‘!“

„Der ‚Klassensprecher‘ oder der da oben?“ Ich zeige auf den Kopf der gemalten Figur.

„Eigentlich der da oben, aber der ‚Klassensprecher‘ arbeitet ihm zu.“

Beraterin: „Wie muss ich mir das vorstellen?“

Toni: „Der Boss (also das Oberhaupt) braucht den ‚Klassensprecher‘, wenn er die Kontrolle nicht mehr hat, muss der ‚Klassensprecher‘ Ordnung machen.“

Wenn es allerdings drunter und drüber ginge, müsste der Boss selbst für Ordnung sorgen.

Erlebnisaktivierende Vertiefung

In der gleichen Weise wie beim letzten Mal den „Wütenden“ und den Lehrer bringe ich nun den „Klassensprecher“ und den Lehrer ins Gespräch.

Der Lehrer möchte vom „Klassensprecher“, dass er für Ordnung in der Klasse sorgt und sich um Außenseiter kümmert. Er soll für den „Wütenden“ ein Freund sein. Der „Klassensprecher“ nimmt den Auftrag zunächst an, räumt dann aber doch ein, dass er sich hin und wieder überfordert fühlt. Dann würde er sich schon die Unterstützung vom Boss wünschen, aber der käme ja auch manchmal ins Team.

Toni: „Der kommt dann ins Team und schließt die Tür zum Oberhaupt zu. Und wenn er durch die Tür geht, wird er genauso klein, wie die anderen im Team. Der hat dann da einen Schreibtisch.“

Beraterin: „Was macht der Boss denn, wenn er ins Team kommt?“

Toni: „Helfen, mit allen reden.“

Der Boss sei allerdings viel unterwegs und hätte nicht so viel Zeit, sich um sein Team zu kümmern. Für den „Klassensprecher“ wäre es schön, wenn der Boss mehr Zeit für sein Team hätte.

Sich mit dem „Wütenden“ anzufreunden sei für ihn kein Problem.

Beraterin: „Wieso hast du das denn nicht schon gemacht?“

Klassensprecher: „Ich wusste ja gar nicht, dass der Freunde will.“

Der Lehrer ist mit der Entwicklung zufrieden, sagt aber, dass er nicht in der Lage sei, mehr Zeit für das Team aufzubringen. Der „Wütende“ müsse sich halt zusammenreißen, um den „Klassensprecher“ zu unterstützen.

Wütender: „Ja, das ist kein Problem, das kann ich machen!“

Beraterin: „Aha, und warum hast du das bisher nicht gemacht?“

„Ich wollte auch Chef sein!“

„Du hast also versucht, deinen Chef zu stürzen?“

„Ja!“

Toni (nach einem Wechsel auf den Chef Stuhl): „Ja, das hat er versucht, aber nicht geschafft, weil ich stärker bin!“

Beraterin: „Und trotzdem glaubst du, dass er sich jetzt in das Team einfügt?“

„Ja, weil er gemerkt hat, dass ich stärker bin!“

„Was findest du denn gut an dem Wütenden? Warum möchtest du den gern im Team haben?“

„Weil ohne den Wütenden nix los wäre...“

Abschluss

Zum Ende der Sitzung betont Toni wieder, dass die Arbeit sehr gut sei und es Spaß mache, sein Team besser kennen zu lernen.

Fünfte Sitzung

Einstieg

Toni berichtet ungefragt, dass in den vergangenen Wochen nichts Wesentliches passiert sei.

Er habe keinen Streit gehabt, sondern lediglich einen geschlichtet.

Von den letzten Sitzungen erinnere er sich an die Aufstellung der Pappkarten im Klassenzimmer und daran, dass er mit dem Klassensprecher und dem Wütenden geredet habe.

Erlebnisaktivierende Vertiefung

Um eigene Lösungsressourcen zu aktivieren bitte ich ihn, sich vorzustellen, dass der „Wütende“ ein Mitschüler und er der Klassensprecher wäre, der ihn beruhigen solle. Was würde er machen?

Toni: „Ihn beiseite nehmen und mit ihm reden – mit Worten beruhigen....“

Ich würde diese Strategie gern von dem „Wütenden“ überprüfen lassen. Würde ihm das helfen? Aber als ich Toni in die Rolle des „Wütenden“ bitte, sagt er, das ginge jetzt nicht, denn er sei z.Zt. nicht wütend und auch schon lange nicht mehr gewesen. Und das sei sehr schön, er wolle das Gefühl jetzt auch gar nicht haben, der „Wütende“ solle weg.

Ich respektiere den Wunsch und bitte ihn zunächst, auf den Stuhl des Klassenlehrers zu wechseln.

Wir überlegen, welche Funktion der „Wütende“ für ihn, Toni haben könnte.

Er sagt selbst, dass er ohne den „Wütenden“ Leute, die ihn ärgerten, nicht zurück weisen könne, und ich ergänze noch, dass der „Wütende“ ihm hilft, nicht alles zu machen, was andere von ihm wollen, sondern sich abzugrenzen.

Ich äußere meine Vermutung, dass der „Wütende“ ihn schütze und dass er möglicherweise auch den „Enttäuscht Verletzten“ schütze. Wie er das sähe?

„Hmmm, das kann schon sein...“

Ich sage, dass es also gut sei, dass der „Wütende“ in ihm sei und dass ich nachvollziehen könne, dass es jetzt angenehm für ihn wäre, dass der „Wütende“ nicht da sei, aber dass ich davon ausginge, dass der wieder käme. Also müssten wir jetzt gemeinsam überlegen, was er dann machen könnte.

Ich mache eine paar Vorschläge, wie Toni mit dem „Wütenden“ umgehen könne, falls der wiederkäme. Eine Idee ist, mit dem Wütenden so umzugehen, wie mit den realen Schülern, bei denen er Streit schlichtet.

Toni versteht zwar, was ich meine, kann sich aber nicht vorstellen, wie das funktionieren soll.

Ich schlage vor, dass er sich in schwierigen Situationen ein Stoppschild vorstellen könnte.

Er sagt: „Wenn ich merke, dass der kommt, dann denke ich: Stopp! Kümmern!“

Ich sage, dass das als erste Möglichkeit bestimmt gut wäre.

Da er im Moment keine weiteren Ideen hat, wie er mit dem „Wütenden“ umgehen soll, möchte ich sehen, ob sich bei der Aufstellung seines Standbildes etwas geändert hat.

Er stellt alle Karten viel näher zu sich und so, dass er alle im Blick hat.

Z.T. befinden sich die Aufsteller jetzt an dem Ort, an dem auch ihre Wunschposition gewesen wäre. Toni sagt aber, er habe sie bewusst dort hin gestellt.

Abschluss

Ich möchte wissen, wie er die Beratung erlebt hat. Ob er den Eindruck hätte, dass sie ihm was gebracht hat.

Toni: „Ich raste nicht mehr so viel aus!“ Sein Fazit:

„Ich wusste gar nicht, dass es die alle in mir gibt! Ich find´s aber cool, dass ich die alle hab! Weil ich dann nicht alleine bin!“

Bevor er geht sagt er mir noch: *„Das war toll! Und das war alles die Idee von meiner Lehrerin!“*

Ob die Beratung auch eine nachhaltige Veränderung bewirkt hat, war zu diesem Zeitpunkt nicht fest zu stellen, weil Toni gerade keine konflikthaften Situationen erlebte.

Fazit

Für Toni ist die Beratung schon deshalb wohltuend, weil er das Gefühl sehr genossen hat, dass ihm jemand zu hört. Es fällt ihm leicht, sich auf die Idee vom Inneren Team einzulassen. Er differenziert seine Gefühle gut und ist dabei in der

Lage, Vorschläge, die ich mache, zu korrigieren, wenn sie nicht für ihn passen (Beispiel: Machtmensch).

Er hat sich schnell in das Modell eingefunden und kann sogar die Interaktion zwischen den inneren Stimmen erkennen (Beispiel: Der Gerechte und der Abzocker). Auf die Arbeit mit den einzelnen Stimmen bei der erlebnisaktivierenden Vertiefung reagiert Toni anfänglich irritiert, lässt sich dann aber gut ein und verinnerlicht sie schnell („Ja, aber da sagt der Lehrer jetzt...“). Der spielerische Aspekt der Methode wird bei ihm sehr deutlich („Das macht Spaß!“).

Aus seinen Erfahrungen als Klassensprecher kann er Lösungsideen generieren, die wir aber mangels Möglichkeit nicht auf Brauchbarkeit überprüfen können.

Es ist nicht klar, ob Toni den Wütenden in seinem Team auch schätzen kann oder in ihm nur eine Last sieht.

Hin und wieder habe ich den Eindruck, dass die angedachten Lösungsoptionen im Ernstfall nicht tragfähig sein könnten, weil Tonis Oberhaupt nicht sehr stark ausgebildet ist. Je nach Situation verschmilzt es mit dem Teammitglied, das sich als erstes meldet (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 105).

Die Frage, welche Funktion der Wütende im Team hat, ist nicht abschließend geklärt.

5.3 Maria, 12 / 13 Jahre alt

Erste Sitzung

Maria wird von ihrer Lehrerin für die Beratung vorgeschlagen, weil sie sich sehr auffällig in der Schule zeigt. Ihre Lehrerin spricht von „mangelnder Impulskontrolle“. Sie ist aggressiv, pöbelt und stört den Unterricht. Lehrern gegenüber ist sie respektlos.

Einstieg

Nach dem allgemeinen formalen Einstieg bitte ich Maria, mir aus ihrer Sicht zu schildern, warum sie in die Beratung gekommen ist.

Sie sagt, sie könne sich nicht beherrschen und das wolle sie ändern.

Maria: „Wenn Jungen mich ärgern oder provozieren oder Lehrer mich zu Unrecht beschuldigen, werde ich schnell laut. Ich versuche leise zu sein, aber ich kann das nicht....“

Innerer IST-Zustand und Anliegenfindung

Um Maria an die Arbeit mit dem Inneren Team heranzuführen, lasse ich sie zunächst keine konkrete Fragestellung formulieren, sondern male den Körperumriss und starte die Erhebung des Ist-Zustandes mit dem Satz „Wenn mich jemand ärgert, dann...“

Als Beispiel benenne ich ein Teammitglied, von dem ich mir vorstellen könnte, dass sie es in sich hat: nämlich eine Ratlose, die sie auch angetrieben habe, zu mir zu kommen. Sie bestätigt das, und ich male als erstes exemplarisches Teammitglied die **Ratlose**, der Maria die Aussage „*Ich weiß nicht weiter...*“ gibt.

Ich frage sie, was für Gefühle sie noch habe, wenn sie in solchen Situationen sei, in denen sie geärgert würde oder in denen Lehrer sie beschuldigten.

Sie sagt, sie werde dann wütend. Ich frage sie, wie sich das dann äußere, was sie dann sagen würde. Zunächst murmelt sie etwas Unverständliches, das sie nicht wiederholen will. Ich bitte sie, mal an eine konkrete Situation zu denken und zu überlegen, was sie dann sage....

Sie sagt, da sei ein Mitschüler, den würde sie „Walross“ nennen.

Sie malt selber die **Saure** mit der Aussage „*Du Blödmann, du Walross!*“

Mein Eindruck ist, dass sie noch ganz andere Beschimpfungen auf Lager hat, sich aber noch nicht traut, diese auch zu äußern.

Auf der Suche nach weiteren Gefühlen berichtet sie von einer großen Trauer, die sie hätte, weil vor vielen Jahren ein für sie wichtiger Mensch gestorben sei.

Ich frage nach und erfahre die ganze Geschichte, die sie immer noch sehr belastet – zumal sie mit niemandem richtig darüber reden kann. Ich gebe ihr die Gelegenheit von der Situation und den damit verbundenen Gefühle und Gedanken zu erzählen und kehre schließlich zu unserer Arbeit zurück. Ich gehe nicht davon aus, dass dieses Erlebnis im Zusammenhang mit ihrem jetzigen Verhalten steht. Da ich zudem den Eindruck habe, dass dieses Thema zu tief gehen könnte für unseren Beratungsrahmen und gleichzeitig nicht so „oben auf“ liegt, verzichte ich an dieser Stelle, es weiter zu vertiefen.

Um sie wieder in unseren Kontext zu holen, fordere ich sie auf, diese Trauer aufzumalen.

Es entsteht ein sehr großes Teammitglied, das sie in allen Farben zeichnet. Ich frage, warum ausgerechnet die **Traurige** so bunt sei und sie sagt, sie wolle nur alle Farben ausprobieren.

Ich denke darüber nach und frage sie dann, ob es auch sein könne, dass die „Traurige“ auch deshalb bunt sei, weil sie in allen Lebenslagen immer dabei sei.

Sie sagt: „Ja, im Sommer, im Herbst, im Winter – die ist immer da...“

Die zuvor sprachlose „Traurige“ bekommt die Aussage „Ich bin immer dabei!“

Weil Maria im Laufe des Gesprächs sagt, sie sei aber auch fröhlich in den problematischen Situationen, bitte ich sie vor Ende der Stunde noch die **Fröhliche** zu Papier zu bringen. Als ich sie frage, warum diese denn genau in solchen Situationen fröhlich sei, sagt sie, die würde sich auf die Versöhnung freuen!



Marias Inneres Team nach der ersten Sitzung

Abschluss

Maria bekommt die Aufgabe, sich bis zu unserem nächsten Treffen in den fraglichen Situationen zu beobachten und darauf zu achten, ob sie all den inneren Stimmen, die sie gemalt hat, begegnet und ob es noch weitere gäbe.

Ich merke mir, dass sie im Verlauf des Gesprächs von einer „Regulierenden“ erzählt hat, die die schlimmsten Reaktionen verhindere.

Zweite Sitzung

Einstieg

Ich begrüße Maria und frage sie, wie es ihr geht, sie antwortet „Gut.“

Ich frage, ob sich etwas in Bezug auf ihr Verhalten geändert habe, seit sie das letzte Mal da gewesen sei. Sie sagt es würde immer besser. Wütend wäre sie in der letzten Zeit fast gar nicht gewesen, aber sie habe ein paar Striche bekommen, weil sie gestört habe.

Ich frage sie zunächst nach der Situation, in der sie gestört hat und sie berichtet, dass sie sich von einem Lehrer hinsichtlich einer Bewertung ungerecht behandelt gefühlt und das mit ihm diskutiert habe.

Daraufhin sei ihr Verhalten in der Stunde als „geht so“ bewertet worden.

Ich frage sie, in welchen Situationen sie die Striche bekomme und sie sagt, wenn andere sie ansprechen würden oder ärgerten.

Wir sehen uns noch einmal das Bild an, das wir gemalt haben. Ich erkläre ihr, wie es zu den einzelnen Stimmen kam und was wir letztes Mal gemacht haben, weil sie sich nicht mehr so gut erinnern kann. Anscheinend ist für sie der zwei-wöchentliche Abstand zwischen den Sitzungen zu groß.

Da weniger die Wut und Aggression ihr Thema zu sein scheinen, als vielmehr die Selbstbeherrschung in reizvollen Situationen, die zur Ablenkung verleiten, schlage ich vor, ein neues Bild zu malen mit einem anderen Fokus.

Sie stimmt zu.

Anliegenüberprüfung und Inneres Team

Maria kennt die Methode jetzt bereits ein bisschen, daher fällt es ihr jetzt leichter, ohne die Erhebung eines IST-Zustandes eine Fragestellung zu finden:

„Was soll ich machen, wenn andere versuchen, mich abzulenken.“

Dabei beziehen wir uns zunächst auf die Situation, dass Freundinnen sie ablenken und nicht Mitschüler, die sie ärgern wollen. Zuerst betritt eine Stimme die Bühne, die sich auch in den Ermahnungen ihrer Eltern wieder findet.

Sie sagt: *„Konzentrier Dich, Unterricht ist wichtig!“*

Ihr Name wird die **Vernünftige Erwachsene**.

Ihr gegenüber steht die **Gute Freundin**, die Maria auch gleich als zweites benennt. Sie sagt *„Red mit Deiner Freundin, die ist wichtig!“* Ich frage sie, was sie noch in so einer Situation empfindet und sie sagt, sie frage sich natürlich, was ihre Freundin wohl von ihr wolle. Die Aussage *„Was will sie mir wohl sagen?“* gehört zu einer **Neugierigen**.

Als letztes betritt die **Genervte** die Bühne, die „auch manchmal da ist“ und sagt: *„Nerv mich nicht, ich möchte mich konzentrieren.“*

Es ergeben sich also zwei Fraktionen: die eine, die aufpassen will, und die andere, die anderen Interessen nachgeht als der Bildung.

Ich frage sie, ob sie eine Idee hätte, wie sie die „Freundin“ und vor allem die „Neugierige“ zufrieden stellen könne.

Sie sagt: *„In der Pause die Sachen besprechen!“*

Ich schlage vor zu schauen, wie sich ihre inneren Stimmen verhalten würden, wenn sie diesen Satz sagen würde.

Erlebnisaktivierende Vertiefung

Ich male die „Neugierige“ auf ein Moderations-Kärtchen.

Ich bitte sie, sich auf einen anderen Stuhl als ihren jetzigen zu setzen und sich in die Rolle der „Neugierigen“ zu versetzen.

Was würde die sagen, wenn Maria das Gespräch auf die Pause verlagern würde?

Es fällt Maria sehr schwer, sich nur auf die „Neugierige“ zu konzentrieren, weil ihr die „Freundin“ schnell in die Quere kommt und ihrer Befürchtung Ausdruck verleiht, dass die (reale) Freundin vielleicht böse wäre, wenn sie, Maria, nicht auf sie reagieren würde.

Ich frage, ob es für ihre innere Freundin denkbar wäre, mit der äußeren Freundin kleine Zeichen zu verabreden, die ihr verdeutlichen, dass Maria gern in der Pause mit ihr über die Themen sprechen möchte, die anliegen.

Abschluss

Maria findet die Idee gut. Da wir am Ende der Sitzung sind, gebe ich ihr den Auftrag, sich bis zum nächsten Treffen entsprechende Gesten oder Symbole zu überlegen, die nicht den Unterricht stören.

Ich kündige ihr noch an, dass das nächste Mal bereits unser drittes Mal sein würde und wir dann entscheiden müssten, ob wir weiter machen. Sie sagt, sie würde gern weiter machen.

Dritte Sitzung

Einstieg

Nach der Begrüßung und der Frage, wie es ihr seit dem letzten Mal ergangen sei, male ich auf ein Papier drei Skalen von 1 bis 10 und bitte sie, auf der einen einzuschätzen, wie ihr Verhalten früher war, auf der zweiten wie es heute ist und zum Schluss, wie ihre Lehrer sie einschätzen würden.

Auf der ersten Skala schätzt sie sich auf ca. 3 (mit 1 am schlechtesten und 10 am besten), auf der zweiten Skala auf 5 und auf der Fremdeinschätzungsskala auf 5. Skalierungsfragen können Jugendlichen zu einer genaueren Wahrnehmung

verhelfen und ihnen kleine Fortschritte verdeutlichen (vgl. Weinberger & Papastefanou 2008, S.64).

Sie sagt: „Mein Verhalten ist jetzt besser, das hat meine Lehrerin auch gesagt.“

Weil ich zuvor Rücksprache genommen habe, weiß ich, dass ihre Lehrerin noch keine Besserung festgestellt hat. Es gibt anscheinend eine Diskrepanz in der Beurteilung von Marias Verhalten. Ich konfrontiere Maria nicht damit, sondern nehme diese Feststellung nur als Information für mich auf.

Ich frage, ob sie sich Symbole ausgedacht habe, um ihren Freundinnen zu signalisieren, dass sie erst in der Pause mit ihnen reden wolle.

Sie hat zu Hause zwei Karten gemalt:

Eine **Verwirrte** als Ergänzung ihres Inneren Teams und ein Stopp-Schild, um ihre Freundinnen zu bremsen. Beide liegen jedoch zu Hause.

Als sie mir von der „Verwirrten“ erzählt, scheint diese mir keine einzelne Stimme zu sein, sondern sie als Gesamtperson.

Zusätzlich habe sie eine Geste (Time-Out) mit ihren Freundinnen verabredet, um diesen leise während des Unterrichts zu signalisieren, dass sie nicht gestört werden wolle und in der Pause mit ihnen reden würde.

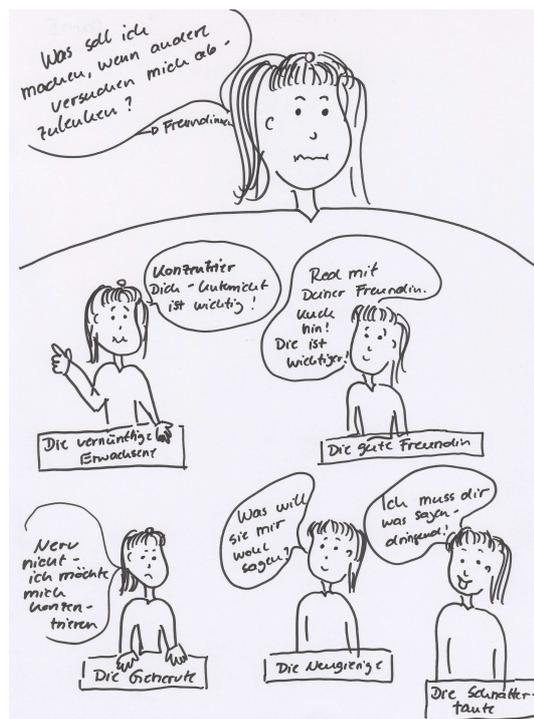
Das habe sie heute zum ersten Mal ausprobiert und das habe gut geklappt. Das werde sie weiter ausprobieren.

Sie hat für die Situationen, in denen sie abgelenkt wird, jetzt eine erste Handlungsalternative, die sie zunächst in der Praxis testen muss, bevor wir sie weiter bearbeiten können.

Inneres Team

Nach wie vor gibt es aber Situationen, in denen sie selber andere ablenkt. Um daran zu arbeiten schauen wir, ob das Innere Team noch vervollständigt werden muss.

Es kristallisiert sich sehr schnell die **Schnattertante** heraus. „Ich muss dir was sagen – dringend!“



Marias Inneres Team

Erlebnisaktivierende Vertiefung

Ich male Die Schnattertante auf ein Schild und bitte sie, den Stuhl zu wechseln, sich das Schild an den Pullover zu heften und einmal nur die „Schnattertante“ zu sein:

Beraterin: „Stell Dir vor, Du wärst allein in Marias Bauch – all die anderen wären nicht da. Es gibt so vieles zu erzählen, was würdest Du am liebsten machen?“

Maria: „Reden – die ganze Zeit.“

Beraterin: „Über was?“

Maria: „Alles – was mir gerade so einfällt.“

Ich trete in den Dialog, um etwas mehr von den Situationen zu erfahren, in denen die „Schnattertante“ aktiv ist und frage auch, was sie hindern könnte zu schnattern.

In diesem Zusammenhang äußert sie, dass die Pausen gar nicht reichten, um alles zu erzählen. Ich doppel:

Beraterin (als Doppel): „Es gibt so vieles zu erzählen und alles ist so wichtig – viel wichtiger als Schule!!!! Stimmt das?“

Maria: „Ja.“

Beraterin (als Doppel): „Und wenn mir dann jemand das Reden verbieten will, dann rede ich erst recht, weil ich mir nichts verbieten lasse! Stimmt das?“

Maria: „Nee, so nicht.“

Ich wechsele wieder auf meinen Platz und frage, wie denn dann, wenn so nicht?

Es zeigt sich, dass Lehrer sie schon zur Ordnung rufen könnten – wenn auch nicht alle. Aber es sei nicht so, dass sie aus Trotz rede, sondern weil sie gar nicht merke, wenn sie dazwischen rede.

Mit Hilfe von Puppenhaus - Puppen aus dem projektiven Szeno-Test von Staabs inszenieren wir ein Rollenspiel zwischen der „Schnattertante“ und der „Erwachsenen“. Maria wählt die beiden Puppen aus und entscheidet, welche Rolle sie zuerst spielen möchte. Ich erhoffe mir durch diese Externalisierung, ein wenig Abstand zwischen Maria und ihrer „Schnattertante“ zu schaffen (vgl. Steiner 2007, S. 37). Sie scheint mir mit diesem Teammitglied in sehr starkem Maße identifiziert zu sein (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 105).

Sie spielt zuerst die „Schnattertante“ und es stellt sich noch einmal heraus, dass die „Schnattertante“ wirklich keine Möglichkeit hat, sich selbst zu regulieren. Ich lasse die

„Erwachsene“ den Vorschlag machen, dass die Schnattertante sich Unterstützung sucht – vielleicht durch die Erwachsene?

Sie stimmt zu.

Beraterin als Erwachsene: „Wie kann ich Dir helfen?“

Schnattertante: „Weiß nicht...“

Beraterin als Erwachsene: „Könnte ich Dich immer dann, wenn Du etwas sagen willst, bremsen?“

Schnattertante: „Ja, das wär gut...“

Beraterin als Erwachsene: „Woran merke ich, dass Du gleich reden wirst?“

Schnattertante: „Weiß nicht...“

Ich bitte sie, die Puppen zu tauschen und noch einmal die Szene zu spielen. Erstaunlicherweise entwickelt Maria ihre eigene Form, die „Erwachsene“ zu spielen. Ich lasse die Puppe der „Schnattertante“ immer wieder von anderen Themenfeldern berichten und die „Erwachsene“ kann sehr wohl die Figur der „Schnattertante“ entschieden in ihre Grenzen weisen, indem sie sagt „Jetzt sei doch mal ruhig!“ Eine Möglichkeit, wie es für sie in der realen Situation möglich sein könnte, sich zu beherrschen, weiß sie aber nicht.

Ich frage, ob sie sich z.B. die „Erwachsene“ als Hinweis in die Federtasche legen möchte, damit sie während des Unterrichts daran erinnert wird, dass sie sich beherrschen möchte.

Sie sagt, sie wolle lieber einen Engel malen. Wenn sie im Unterricht mal nicht störe, dann habe sie immer an einen Engel gedacht. Also malt sie sich einen Federtaschenengel.

Abschluss

Sie bekräftigt zum Schluss noch einmal, dass sie auf jeden Fall weiter machen wolle.

Vierte Sitzung

Einstieg

Zwischen unseren Terminen liegen wegen der Weihnachtsferien ca. drei Wochen.

Ich frage zunächst, ob sie sich noch dran erinnere, was wir in der letzten Sitzung gemacht hätten.

Sie sagt: „Wir haben einen Engel gemalt. Aber die Federtasche habe ich heute vergessen.“

Ich rekapituliere noch einmal unser „Spiel“ mit den Puppen und werfe dann mit ihr gemeinsam einen Blick auf das Flipchart mit ihrem Inneren Team.

Ich befrage sie zu aktuellen Schwierigkeiten oder Problemen. Sie sagt, es wäre alles gut.

Das vereinbarte Zeichen mit ihren Freundinnen würde gut funktionieren.

Ich fasse zusammen, dass es also nur noch schwierig sei, wenn jemand sie im Unterricht anspreche oder ärgere.

Sie sagt, das sei eigentlich auch kein Problem mehr.

Es stellt sich aber bald heraus, dass es eine Menge Schwierigkeiten einschließlich Elterngesprächen und Klassenkonferenz gibt.

Sie bekennt, dass sie mit der Klassenlehrerin öfter aneinander gerate, weil sie immer noch Unsinn mache. Nach Marias Einschätzung sind andere Schüler aber noch schlimmer als sie und sie kann nicht nachvollziehen, warum sie bestraft wird.

Ich frage, ob sie sich in irgendeiner Weise vorstellen könne, warum die Lehrerin so wütend geworden sei und sie rausgeschmissen habe? Sie sagt, das wisse sie nicht, aber ein bisschen könne sie sich vorstellen, dass Frau Bader manchmal genervt sei, weil sie so oft dazwischenrede.

Maria: „Aber seit gestern ist nichts mehr passiert und jetzt reiße ich mich auch zusammen.“

Ich frage, ob sie glaube, dass sie ihr Vorhaben ohne Schwierigkeiten umsetzen könne oder ob es doch kritische Punkte gebe.

Sie sagt: „Seit gestern bin ich ja schon ruhig und wenn ich mir etwas vornehme, dann mach ich das auch.“

Ich biete an, noch einmal einen Blick auf das Innere Team zu werfen, um zu sehen, ob mit inneren Widersachern (vgl. Schulz von Thun 2003, S.170) zu rechnen sei und welche Stimmen sie bei diesem Vorhaben unterstützen könnten. Obwohl sie das nicht für nötig hält, nimmt sie das Angebot an.

Erlebnisaktivierende Vertiefung

Sie sagt sehr schnell, dass die „Vernünftige Erwachsene“ wichtig sei. Ich stimme ihr zu und füge noch hinzu, die müsse gestärkt werden. Wir vermerken das auf dem Flipchart.

Ich frage, wer ihr noch wichtig erscheine als Gegenspielerin zu der „Erwachsenen“ und sie sagt:

„Die ‚Neugierige‘. Vielleicht auch ein bisschen die ‚Schnattertante‘.“

Für die Vertiefung fassen wir die „Neugierige“ und die „Schnattertante“ in einer Koalition zusammen. Ich male auf drei Karten die „Erwachsene“, die „Neugierige“ und sie, Maria, als Oberhaupt.

Weil Maria Basketball spielt, skizziere ich das Bild ihrer inneren Basketballmannschaft und erkläre ihr, sie sei die Trainerin, die das Ziel für die Mannschaft bestimme und an die Mitglieder Forderungen stellen könne.

Zunächst bringe ich nur die Trainerin, also das Oberhaupt, und die „Neugierige“ in Kontakt, um Maria nicht zu überfordern.

Die Trainerin formuliert als Mannschaftsziel: „Gut in der Schule werden und nicht mehr stören.“

Ich frage was sie sich von der Neugierigen wünsche und sie sagt:

„Dass sie ruhig ist.“

Ich bitte sie, der „Neugierigen“ direkt zu sagen, was sie sich vorgenommen habe und von ihr wolle.

Im Dialog formuliert die Trainerin ihren Anspruch an die „Neugierige“, sich anzupassen und das Team beim Erreichen des Ziels zu unterstützen; die „Neugierige“ kündigt an, dass sie macht, was sie will. Daraufhin droht die Trainerin ihr, sie nicht mehr spielen zu lassen, sondern sie auf die Ersatzspielerbank zu setzen. Die „Neugierige“ willigt ein, zu versuchen sich zu bessern

An dieser Stelle sagt Maria, auf dem Stuhl der „Neugierigen“ sitzend:

„Jetzt müsste ich eigentlich gleich auf den anderen Stuhl!“

Von dort als Trainerin: „Ich will nicht, dass du es versuchst. Das reicht mir nicht! Ich will, dass du das machst!“

Wieder in der Rolle der „Neugierigen“ kommt heraus, dass sie sich nicht so sicher ist, ob sie das wirklich schafft. Sie hat ein bisschen Angst, dass es schief geht und würde sich jemanden an ihrer Seite wünschen, der ihr hilft.

Obwohl die Zeit schon recht fortgeschritten ist, stelle ich einen dritten Stuhl auf die Bühne und setze die „Erwachsene“ darauf. Ich schildere der „Erwachsenen“ kurz, was bisher vorgefallen ist und frage sie, wie sie die Situation sieht.

Erwachsene: „Ja es stimmt. Die ‚Neugierige‘ ist eine echte Belastung für unser Team!“

Ich frage, ob sie sich vorstellen könne, die „Neugierige“ zu unterstützen. Sie schüttelt den Kopf und sagt, sie wisse nicht, wie. Ich frage, was sie besonders an der „Neugierigen“ nerve.

Erwachsene: „Dass sie immer dazwischen redet, sich nicht beherrschen kann, immer alles wissen will und ständig stört!“

Vor Ende der Sitzung lasse ich sie noch einmal auf den Trainer-Stuhl wechseln. Sie bekräftigt noch einmal, dass die „Neugierige“ sich anpassen müsse.

Abschluss

Ich frage, wie das für sie gewesen sei und sie sagt: „Gut.“ Ich frage, warum.

Sie sagt, sie habe was über sich gelernt.

„Was?“

„Dass die „Neugierige“ sich beherrschen will.“ Ich sage, dass ich den Eindruck hätte, dass die „Neugierige“ in ihr sehr groß sei und viel Platz brauche. Sie bestätigt das.

Fünfte Sitzung

Einstieg

Wegen einer Disziplinarmaßnahme ist unser letzter Termin ausgefallen und auch heute muss ich Maria erst suchen, bevor wir beginnen können.

Ich bespreche mit ihr, was in der Zwischenzeit passiert ist und frage, ob sie überhaupt nach unserem letzten Treffen Zeit gehabt habe, die Dinge, die wir erarbeitet hätten, auszuprobieren.

Sie sagt, sie sei seitdem ja gar nicht mehr in der Schule gewesen.

Ich möchte wissen, an was sie sich noch vom letzten Mal erinnert, und wir rekapitulieren unsere Arbeit.

Mit Blick auf das Innere Team sage ich Maria, ich sei der Meinung, dass es nach wie vor die Zweier-Gruppe um die „Neugierige“ und die „Schnattertante“ wäre, die ihr zu schaffen mache, die sich ablenken lasse und die auch selber ablenke.

Erlebnisaktivierende Vertiefung

Ich bitte sie, sich auf den Oberhaupt-, den Trainerstuhl, zu setzen und zu sagen, was in ihr vorgeht, jetzt wo ihre innere Mannschaft solchen Disziplinarmaßnahmen ausgesetzt sei und sozusagen vom Spiel disqualifiziert würde.

Sie sagt, es sei ein total blödes Gefühl und es wäre auch doof, nicht mehr in die Schule gehen zu können.

Ich frage, wie sie zu der „Neugierigen“ stehe, die ja maßgeblich daran beteiligt war, dass es den Platzverweis gab. Sie sagt, sie wolle, dass die endlich aufhöre und sich nur in den Pausen melde.

Ich erkundige mich, ob sie noch eine Idee hätte, wie man die „Neugierige“ dazu kriegen könnte, sich zu verändern.

Sie sagt, sie wüsste jetzt auch langsam nicht mehr weiter.

Ich leite den Stuhlwechsel auf den Platz der „Neugierigen“ an und frage sie, wie sie sich fühle, wo sie jetzt gehört habe, wie traurig und enttäuscht ihre Trainerin wäre und dass die auch schon gar nicht mehr wisse, was sie noch machen solle.

Die „Neugierige“ drückt mit dem, was sie sagt und ihrer Körperhaltung ihre Betretung aus. Sie sagt, sie fühle sich total doof und druckst etwas herum. Sie hat ein schlechtes Gewissen und Schuldgefühle.

Die „Neugierige“ beteuert noch einmal, dass sie sich bessern wolle.

Ich lasse Maria wieder auf den Oberhauptstuhl wechseln und frage, wie das bei ihr ankomme, was die „Neugierige“ da gesagt habe.

Sie sagt, es falle ihr schwer zu glauben, dass die „Neugierige“ es auch wirklich schaffe, ihr Vorhaben umzusetzen.

Ich bitte sie, die Stühle wieder zu wechseln. Es kommt heraus, dass die „Neugierige“ es selbst auch schwer findet, sich zu beherrschen und dass es ihr vielleicht helfen würde, wenn sie (und mit ihr Maria) einzeln sitzen würde und keinen Blickkontakt zu den anderen Schülern bestünde.

Ich bitte sie im Verlauf der Beratung auch noch auf den Stuhl der „Erwachsenen“ in der Hoffnung, dass diese eine Unterstützung für die „Neugierige“ sein könne. Die „Erwachsene“ sagt zunächst, dass sie auf den ersten Blick auch nicht daran glauben würde, dass die „Neugierige“ es wirklich schaffe. Ich frage sie nach dem „zweiten Blick“. Sie sagt, auf den zweiten Blick sei die „Neugierige“ eine ganz nette, die sie auch gern habe und wenn sie sich sehr anstrengt, dann könne sie es vielleicht schaffen.

Ich doppelte die Erwachsene: „Weißt du, ich habe große Zweifel, dass du das packst. Stimmt das? Aber ich mag dich sehr gern und ohne dich wäre es ja zugegebenermaßen recht langweilig. Stimmt das? Aber ich finde es echt doof, dass du es Maria und auch mir versauert zur Schule zu gehen. Es ist ja nicht nur so, dass du gern wieder hingehen würdest. Ich finde es ohne Schule auch doof! Stimmt das?“

Sie zögert und sagt, sie wisse gar nicht, warum das für die „Erwachsene“ doof sein sollte.

Ich erkunde mit ihr gemeinsam, wie die Erwachsene zur Schule steht.

Schließlich sagt sie: „Ja, die möchte gern in die Schule gehen, weil das wichtig ist.“

Ich lasse den Dialog auf drei Stühlen noch ein bisschen laufen. Alles in allem wirkt Maria sehr eingeschüchtert und energielos.

Sie hat wenig Ideen, was sie noch tun könnte, um die „Neugierige“ und die „Schnattertante“ zur Ruhe zu bringen.

Als Abschlussfazit auf dem Oberhauptstuhl sagt sie, sie wolle versuchen, die „Neugierige“ dadurch zur Ruhe zu bringen, dass sie einen Einzelplatz suche. Wenn das aber auch nichts nütze, dann wisse sie auch nicht weiter.

Ich bitte sie aus der Situation heraus und auf ihren ursprünglichen „Beratungsstuhl“, um mit ihr das weitere Vorgehen zu besprechen.

Abschluss

Mit dieser fünften Sitzung endet unsere gemeinsame Arbeit. Zum einen ist unser zeitliches Kontingent erschöpft, zum anderen habe ich den Eindruck, dass Maria eine Beraterin braucht, die mehr Erfahrung im Umgang mit Schülern hat und über noch andere Methoden und Ideen verfügt als ich. Deshalb schlage ich ihr vor, dass es vielleicht gut wäre, sich weitere Unterstützung zu holen, um mit der kleinen Zicke, der „Neugierigen“, doch noch klar zu kommen, weil es meiner Meinung nach schwer für sie werden würde, ganz aus eigener Kraft dieses Teammitglied in den Griff zu bekommen.

Sie ist zunächst sehr zögerlich, weil sie gern bei mir weiter machen würde und etwas Sorge vor einer neuen Beraterin hat.

Schließlich vereinbaren wir, dass sie eine „Neue“ wenigstens mal ausprobiert und dann ja immer noch entscheiden kann, ob sie wirklich weitermachen will. Es wird also der schulinterne Beratungsdienst die Beratung übernehmen.

Ich kündige ihr noch an, dass ich in ca. vier Wochen noch einmal für ein letztes Gespräch kommen werde, um zu sehen, wie es ihr geht und was ihre innere Mannschaft so macht.

Anschließend verabschieden wir uns, ich wünsche ihr alles Gute und sage ihr, dass ich finde, dass sie eine ganz Pfiffige ist und dass ich glaube, dass sie die „Neugierige“ in den Griff kriegen kann.

Fazit

Für Maria ist es sehr schwer, eine Problemeinsicht zu entwickeln. Sie ist kaum in der Lage, die Situationen zu schildern, in denen sie Schwierigkeiten hat. Ihrer eigenen Einschätzung nach ist ihr Verhalten in Ordnung und sie hat alles im Griff.

Deshalb ist es bei Maria sehr schwer, das „richtige Thema“ zu finden. Die Themen, die Maria in der Beratung benennt, erklären nicht erschöpfend ihre massiven Probleme in der Schule und es fällt mir dadurch sehr schwer, die Beratungsrichtung zu finden.

Dennoch kann sie gut im Modell des Inneren Teams denken. Sie ist in der Lage, ihre Gefühle differenziert wahrzunehmen. Anscheinend beschäftigt sie die Arbeit auch außerhalb unserer Treffen. Dafür spricht, dass sie eine **Verwirrte** gemalt hat.

Ich habe den Eindruck, dass die Möglichkeit, selber Teammitglieder malen zu können, zu einer größeren Nähe und Identifikation mit dem Bild vom Inneren Team und einem größeren Eingebundensein in den Prozess führt. Für mich als Beraterin ist die individuelle Darstellung ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn.

Nach anfänglicher Schwierigkeit findet Maria einen Zugang zu der erlebnisaktivierenden Vertiefung.

Sie kann allerdings keine eigenen Lösungsideen entwickeln. Insgesamt ist das Oberhaupt sehr seinen inneren Mitgliedern, insbesondere den dominanten Lauten (Schulz von Thun 2003, S. 89), der Schnattertante und der Neugierigen, ausgesetzt.

Unsere Arbeit zeigt im Alltag keine Konsequenz. Maria fällt es sehr schwer, ihre innere Mannschaft allein im Zaum zu halten.

Die Variation der Grundmetapher (Schulz von Thun 2003, S. 110) vom „Team“ zur Basketballmannschaft, konnte sie gut annehmen und weiter denken. Allerdings fiel ihr der Übertrag auf den Schulalltag schwer.

5.4 Das Beste in Kürze

An dieser Stelle finden sich nun die Zusammenfassungen der übrigen Fälle.

5.4.1 Christian, 14 / 15 Jahre alt

Christian kommt in die Beratung, weil er zu mehr Selbstvertrauen kommen möchte.

Als Anlass gibt er an, dass es mehrere andere Jungs, sowohl in seinem privaten als auch im schulischen Umfeld gäbe, die ihn unter Druck setzen und zu Sachen nötigen würden, die er nicht machen möchte.

Als Beispiel nennt er eine Situation, in der Mitschüler absichtlich einen Bleistift fallen ließen und ihn aufforderten, diesen für sie aufzuheben.

Bei der ersten Erhebung des Inneren Teams nennt Christian zunächst den **Wütenden**. Es folgen der **Bedenklich-Nachdenkliche**, der **Verzweifelte** und der **Ängstliche**.

Als Anliegen ergibt sich:

„Wie kann ich es schaffen, mich den Befehlen der anderen zu widersetzen?“

In einem Dialog zwischen dem „Ängstlichen“ und dem „Wütenden“, den wir verschriftlichen, stellt sich heraus, dass der „Wütende“ keine Chance hat, sich gegen den „Ängstlichen“ durchzusetzen. Gleichzeitig wird klar, dass es eine enge Allianz zwischen dem „Ängstlichen“ und dem „Bedenklich–Nachdenklichen“ gibt.

Es ist festzuhalten, dass diese beiden eine große Schutzfunktion für Christian ausüben, weil sie ihn davor bewahren, in eine Auseinandersetzung zu gehen, der er nicht gewachsen ist. Gleichzeitig hindern sie ihn daran, seine eigenen Interessen durchzusetzen.

In einem Rollenspiel soll Christian sich überlegen, was er einem guten Freund raten würde, der mit dem gleichen Anliegen zu ihm kommt, wie er zu mir.

Christians Rat: „Nicht gefallen lassen, das nicht machen!“ Wie dieser Rat befolgt werden kann, weiß er jedoch nicht.

Christian hat kaum eigene Ressourcen, um zu einer Lösung beitragen zu können. Gleichzeitig scheint mir die Bedrohung für ihn zu real, als dass ich mit einem rein innermenschlichen Ansatz arbeiten könnte.

Sinnvoll wäre aus meiner Sicht möglicherweise ein Selbstbehauptungstraining, das es Christian ermöglichen würde, seinen „Wütenden“ mit Handwerkzeug auszustatten und den „Ängstlichen“ und den „Bedenklich–Nachdenklichen“ behutsam an Auseinandersetzungen heranzuführen.

5.4.2 Claire, 12 / 13 Jahre alt

Claire kommt in die Beratung, weil sie sich schwer beherrschen kann und schnell auf „180“ ist.

Als Gefühle, die in ihr sind, wenn sie jemand ärgert, nennt sie die **Wütende**, die **Von-Zu-Hause-Mitgebrachte-schlechte-Laune**, die **Ehrlich Fröhliche** und die **Gelassene**.

Ergänzt wird diese Mannschaft noch von einem Spätmelder, dem **Trotzkopf** (Schulz von Thun 2003, S. 28).

Claire ist in der Lage, Situationen zu benennen, in denen die Teammitglieder jeweils auftreten. Allerdings nimmt sie immer nur ein Teammitglied pro Situation wahr.

Als Anliegen entwickelt sich nach der Erhebung des Inneren IST-Zustandes die Fragestellung:

„Wie schaffe ich es, nicht mehr so schnell sauer zu werden / auf 180 zu sein?“

In einem Rollenspiel erlebt Claire die verschiedenen Außenwirkungen ihrer Teammitglieder. Sie soll als „Wütende“, „Gelassene“ und „Fröhliche“ auf einen Mitschüler (repräsentiert durch einen Stuhl) reagieren, der sie häufig zum Ausrasten bringt. Als „Wütende“ fühlt sie sich sehr unwohl. Als ich ihr Verhalten in dieser Rolle spiegele, stellt sie fest, dass sie sich durch ihre aggressive Art sehr getroffen fühle.

Um die Kraft der „Wütenden“ trotzdem zur Abgrenzung nutzen zu können, ohne dabei verletzend zu sein, überlegen wir, auf welche Weise sich die „Wütende“ äußern könnte. Claire hat keine Idee und gemeinsam versuchen wir, ein paar Alternativsätze zu formulieren, die sie ausprobieren kann, wenn sie merkt, dass sie wütend ist.

Gleichzeitig versuchen wir, einen „Unterhändler“ zu etablieren. Um diesen Versuch präsent zu halten, bekommt Claire eine Moderationskarte mit einem gezeichneten Diplomaten und den Alternativsätzen für die Federtasche mit.

Claire kann leider lange Zeit nicht zu den Beratungen kommen und findet dann den Wiedereinstieg nicht mehr. Trotz ihres viel versprechenden Anfangs bricht sie nach der dritten Sitzung ab.

5.4.3 Julia, 14 / 15 Jahre alt

Julia kommt sehr zögerlich in die erste Sitzung. Sie ist ausgesprochen passiv und sagt oft „Weiß nicht.“ und „Ist mir egal.“. Ein Anliegen hat sie nicht.

Im Gespräch stellt sich dann heraus, dass Julia lange Zeit nicht zur Schule gegangen ist, weil sie sich auf ihrer jetzigen Schule nicht wohl fühlt und unterfordert ist. Ihrem Eindruck nach ist sie in ihrer Klasse „fehl am Platz“ und würde gern auf eine höhere Schulform gehen, wofür ihre Leistungen nicht reichen.

Als ersten Versuch eines Anliegens formulieren wir:

„Wie schaffe ich es, bei all den Widerständen und Schwierigkeiten, meinen Weg zum Abi zu gehen?“

Ausgesprochen mühsam und mit viel Hebammenarbeit kommen der **Gelangweilte**, der **Trotzkopf**, der **Traurig Verletzte** und der **Über die Jahre gewachsene Enttäuschte** auf die Bühne. Für keinen von ihnen kann Julia eine Aussage

formulieren. Erst der **Wütend Vorwurfsvolle** bekommt eine Aussage, nämlich: „Mach es mal, Du kannst es doch!“. Die maskuline Namensgebung für die Teammitglieder empfindet Julia als stimmig. Als ich Julia das Ende der Sitzung ankündige, kann sie auch für die übrigen Teammitglieder Aussagen formulieren. Sie sagt, diese innere Vielfalt sei ihr klar gewesen und nichts Neues.

Erst am Ende der Sitzung ist Julia etwas zugänglicher geworden, was sich in der zweiten Sitzung ins komplette Gegenteil verdreht.

Julia macht deutlich, dass sie nur aus einem Pflichtgefühl in der Beratung ist und entschließt sich, nicht mehr zu kommen.

5.4.4 Selda, 12 / 13 Jahre alt

Selda kommt in die Beratung, weil sie häufig in den Unterricht hineinruft, antwortet, ohne sich zu melden, mit Freundinnen quatscht und andere beleidigt, wenn sie provoziert wird.

Aus all diesen Teilaspekten ergibt sich Seldas Anliegen:

„Ich würde mich gern beherrschen, aber wie?“

Problematisch sind dabei für Selda die Situationen, in denen sie provoziert wird.

Als Teammitglieder zu dieser Fragestellung benennt Selda zunächst die **Explosiv-Genervte** und die **Herausgeforderte**.

In der zweiten Sitzung stellt sich heraus, dass Seldas vorrangiges Interesse einem anderen Anliegen gilt:

„Wie kann ich es schaffen, mich besser zu konzentrieren und nicht ablenken zu lassen?“

Sie möchte in der Schule besser werden und den Realschulabschluss machen.

Zu dieser Fragestellung melden sich die **Gelangweilte**, das **Engelchen**, das **Teufelchen** und die **Überfordert-Aufgebende** zu Wort.

Die „Überfordert-Aufgebende“ hat schon viele Versuche unternommen, um im Unterricht besser folgen zu können, ist aber immer gescheitert. Sie braucht Unterstützung, weiß aber nicht in welcher Form. Selda ist der Meinung, dass Nachhilfe nichts bringen würde. Daher sieht sie hier keine Möglichkeit.

In Situationen, in denen die „Überfordert-Aufgebende“ aktiv ist, ist auch die „Gelangweilte“ nicht weit. Selda fordert von der „Gelangweilten“ Anpassung, aber die

„Gelangweilte“ ist sehr bockig und verweigert sich. Selda hat keine Idee, wie sie die „Gelangweilte“ kontrollieren und aus ihrer Verweigerungshaltung herausholen kann. Für Abwechslung ist das „Teufelchen“ zuständig. In langweiligen oder überfordernden Situationen betritt es bereitwillig die Bühne, um für etwas Spaß zu sorgen.

Ihm gegenüber steht das „Engelchen“, das sofort versucht, das „Teufelchen“ zu bremsen. Das „Teufelchen“ findet das „Engelchen“ langweilig und hat zudem das Gefühl, dass das „Engelchen“ ständig da ist und das „Teufelchen“ unterdrückt. In solchen Situationen müsse es lauter werden, um sich gegenüber dem „Engelchen“ Gehör zu verschaffen. Das „Teufelchen“ ist etwas neidisch auf das „Engelchen“. Gleichzeitig können beide aber auch den Wert des anderen für Selda würdigen.

Mit der Unterstützung vom „Engelchen“ will das „Teufelchen“ versuchen, im Unterricht ruhiger zu sein.

Selda erlebt die Beratung als beruhigend, weil sie jetzt wisse, was ihr nächster Schritt sei und dass das Teufelchen nicht nur schlecht sei. Schließlich möge sie den ja auch.

6 Ergebnisse

Anhand der detaillierten Fragen aus dem Methodenkapitel werde ich in diesem Kapitel die Auswertung der Beratungen vornehmen.

Mein Vorgehen ist dabei *induktiv*, also aus dem Material selbst heraus und nicht deduktiv, also theoriegeleitet (siehe Kapitel 4.2.3.).

6.1 Chancen und Nutzen der Beratungsmethode „Inneres Team“ bei der Beratung von Jugendlichen

Um den Nutzen der Methode als Ganzes zu ermitteln, möchte ich zunächst einige Teilaspekte beleuchten.

6.1.1 Inneres Team

Zunächst ist rein quantitativ festzustellen, dass bei allen Schülern ein Inneres Team mit mindestens vier Teammitgliedern zustande kam.

Anzahl der inneren Stimmen

Toni	6 Teammitglieder
Maria	5 Teammitglieder
Selda	4 Teammitglieder
Claire	5 Teammitglieder
Christian	4 Teammitglieder
Julia	5 Teammitglieder

Aus diesem Ergebnis schließe ich zunächst, dass die Jugendlichen grundsätzlich über die Fähigkeit verfügen, ihre Impulse und Gedanken zu differenzieren.

Wichtiger als das zahlenmäßige Ergebnis ist mir allerdings zu sehen, wie groß die Eigeninitiative bei der Erhebung war und wie sehr die Schüler auf meine Hilfe angewiesen waren. Je mehr die Jugendlichen aus sich heraus in der Lage waren, Teammitglieder zu benennen, desto geringer scheint mir die Gefahr der Suggestion. Ermutigend war jedoch, dass die Jugendlichen meine Vermutungen für innere Teammitglieder klar ablehnten, wenn sie ihnen nicht entsprachen.

Es lässt sich auch erkennen, dass es einigen leichter fiel, aus sich selbst heraus Teammitglieder zu benennen, als anderen, die mehr auf Vorschläge von mir angewiesen waren.

So benennt Toni von sich aus den „Abzocker“ zur Vervollständigung seines Teams und weist den „Machtmenschen“, den ich vermutet habe, zurück.

Selda legt Wert auf das „Engelchen“ als Gegenstück zum Teufelchen.

Maria malt in Eigeninitiative zu Hause eine „Verwirrte“. Größere Unterstützung brauchten Christian und Julia, die wenig aus sich heraus produzierten. Allerdings war in beiden Fällen auch kein, bzw. in Christians Fall ein ungünstiges Anliegen vorhanden.

Fähigkeit, aus sich heraus Innere Stimmen zu finden:

Toni	+
Maria	+
Selda	+
Claire	Mittel
Christian	-
Julia	-

Am Beispiel von Selda, Maria und Toni lässt sich außerdem sehen, dass die Jugendlichen sich auch außerhalb der Beratung mit dem Inneren Team beschäftigt haben:

Selda erzählt, dass sie nach einer Beratungsstunde noch darüber nachgedacht habe, was wir gemacht hätten:

Sie sagt: „Ich habe geguckt, ob das mal vorkommt, dass jemand was in mir sagt.“

Maria hat zu Hause die Verwirrte gemalt und Toni berichtet von einer Jugendgruppe, in der es auch darum gegangen sei, Gefühle zu finden, die man in einer Situation empfindet.

Ihr Erleben der Erhebung und der Vergegenwärtigung ihres Teams beschreiben fast alle positiv:

Toni: „Ich wusste gar nicht, dass es die alle in mir gibt! Ich find’s aber cool, dass ich die alle hab! Weil ich dann nicht alleine bin!“

Claire sagt am Ende der ersten Sitzung, sie habe schon irgendwie gewusst, dass die alle da seien, aber es wäre gut, das aufgemalt zu sehen.

Christian beschreibt, dass es erleichternd sei, die inneren Stimmen aufgemalt zu sehen.

Dieses Gefühl der Erleichterung kann aus dem Effekt der Externalisierung von Gefühlen resultieren, wie es auch die Therapeuten der Lösungsorientierten Kurzzeittherapie formulieren. Demnach würde das Aufmalen der inneren Stimmen zu einer distanzierteren Wahrnehmung führen, die es den Jugendlichen ermöglichen kann, die Perspektive in Bezug auf ihr Problem zu ändern, ein Gefühl von Kontrolle über das Problem zu bekommen und Veränderungsmöglichkeiten zu entdecken (vgl. Steiner 2007, S. 37 sowie Sickinger 2007, S. 68). Allein durch das Aufmalen scheint es dem Oberhaupt schon leichter zu fallen, sich von seinen inneren Anteilen zu disidentifizieren (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 107). Dennoch bleiben auch die problematischen inneren Stimmen ein Teil der ganzen Person und es fällt den Schülern nun leichter, einen Zugang zu ihnen und Verantwortung für sie zu übernehmen (vgl. Sickinger 2007, S. 68).

Selda beschreibt das Gefühl am Ende der Sitzung so:

„Beruhigend. Weil ich jetzt den nächsten Schritt weiß. Und weil das Teufelchen nicht nur schlecht ist. Ich mag den ja, aber manchmal auch nicht!“

Und Maria hat in der Beratung erkannt, dass die Neugierige in ihr sich beherrschen will oder doch zumindest *jemand* in ihr die Neugierige im Zaum halten will.

All diese Beobachtungen führen dazu, dass ich die Unterfrage A1 nach der Reflektionsfähigkeit der Jugendlichen positiv beantworte: Die Schüler meiner Stichprobe sind in der Lage, ihr emotionales Erleben mit Hilfe des Inneren Teams zu reflektieren.

Ich bin der Meinung, dass zwei Faktoren, die ich als Ergänzung zu der klassischen Arbeitsweise ausprobiert habe, zu einer größeren Annäherung an das Innere Team geführt haben:

Der eine Faktor ist die Möglichkeit für die Jugendlichen, ihre inneren Teammitglieder selbst zu malen. Das haben vor allem die Mädchen gern getan, und es führte nach meinem Eindruck zu einer stärkeren Identifikation mit dem entstandenen Bild. Auf die positiven Effekte des Selbermalens verweisen auch die Therapeuten



Maria malt ihre „Traurige“

der kreativen Kindertherapie: Zum einen können sich Kinder in dieser Lebensphase am besten konzentrieren und zuhören, wenn sie gleichzeitig malen, zum anderen fördert das Malen den Prozess der Externalisierung. Die Jugendlichen können leichter eine Meta-Position zu ihrem Seelenleben entwickeln (vgl. Zehnder Schlappach 2007, S. 120 sowie Hirschberg 2007, S. 87). Das Erreichen einer souveränen Meta-Position ist für das Oberhaupt ein Ziel bei der Arbeit mit dem Inneren Team (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 104). Für den Berater sind diese Zeichnungen ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn, denn beim Malen bekommen Emotionen eine ganz eigene Sprache.

Der zweite Faktor, der vor allem die Erinnerungseffekte an die Arbeit verbesserte, ist das Aufmalen wichtiger Teammitglieder auf kleine Karten, um sie im Unterricht, z.B. in der Federtasche, dabei haben zu können. Auf diesem Weg habe ich versucht, den Jugendlichen vor allem die leisen Stimmen, die sich in problematischen Situationen kein Gehör verschaffen können, für ein konstruktives Verhalten aber so wichtig wären, ins Bewusstsein zu holen.

Selda hat zu Hause das Engelchen gemalt. Der Gedanke gefällt auch Maria, die sagt, dass sie immer an einen Engel denke, wenn sie sich gut benehme und deshalb einen Engel - Anhänger in ihre Federtasche legen möchte.

Deutlich wird der Effekt dieser Intervention zudem in der Nachbefragung.

Claire erinnert sich an den Diplomaten, den ich ihr gemalt und mitgegeben habe, Selda fällt das Engelchen wieder ein, dass sie sich gebastelt hat.

Außerdem können alle vier Schüler, die für die Nachbefragung zur Verfügung standen, sich an nahezu alle ihre Teammitglieder erinnern:

In der Nachbefragung genannte Anteile:

	Erinnerte Anteile	Teammitglieder aus der Erhebung
Toni	<ul style="list-style-type: none"> • Wutanfall • Abzocker • Traurigsein • Spaßmacher 	<ul style="list-style-type: none"> • Gefährlich-Wütende • Netter Verantwortungsbewusster Klassensprecher • Abzocker • Traurig-Enttäuschter • Quatschmacher
Maria	<ul style="list-style-type: none"> • Erwachsen-Sein • Kind • Crazy-Maria 	<ul style="list-style-type: none"> • Vernünftig Erwachsene • Gute Freundin • Neugierige

	<ul style="list-style-type: none"> • Verwirrte-Maria 	<ul style="list-style-type: none"> • Genervte • Schnattertante
Selda	<ul style="list-style-type: none"> • Engelchen • Teufelchen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelangweilte • Engelchen • Teufelchen • Überfordert Aufgebende
Claire	<ul style="list-style-type: none"> • Sauere • Verwirrte • Lässige • Fröhliche 	<ul style="list-style-type: none"> • Wütende • Von zu Hause mitgebrachte schlechte Laune • Ehrlich Fröhliche • Gelassene • Trotzkopf

Die Unterfrage A2 nach den Vorteilen und Stärken der Methode kann zu einem Teil an dieser Stelle schon beantwortet werden:

Ihr Fokus auf Visualisierungen und die Möglichkeit, das Malen kreativ einzusetzen, führt dazu, dass es den Jugendlichen leicht fällt, einen Zugang zu der Arbeit mit dem Inneren Team zu bekommen. Ihre Gefühlswelt wird auf diese Weise konkretisiert und tatsächlich „greifbar“.

Eine weitere Stärke der Beratungsmethode zeigt sich in den Effekten, die die Stuhlarbeit im Rahmen der erlebnisaktivierenden Vertiefung hat. Ihr soll der nächste Abschnitt gelten.

6.1.2 Lebendige Gefühle oder: Die Kunst, mit leeren Stühlen zu sprechen

Bei der Stuhlarbeit sollten die Jugendlichen sich ihren innersten und eigenen Lösungsmöglichkeiten nähern.

Dabei habe ich zunächst nur mit einer Stimme und dem Oberhaupt gearbeitet, um die Jugendlichen nicht zu überfordern. Dennoch hatten sie zunächst starke Schwierigkeiten, sich auf den Prozess einzulassen.

Selda brauchte viele Erklärungen von mir. Es fiel ihr schwer zu verstehen, was ich damit meinte, wenn ich sagte, dass der eine Stuhl sie als ganze Selda und der andere nur einen Teil von ihr repräsentieren sollte. Die Frage, wie das Teammitglied

und das überhaupt zueinander stehen und was das für die Position der Stühle zueinander bedeutet, verwirrte sie total.

Toni sprach den „Wütenden“ zunächst nicht direkt an und Maria konnte sich nicht auf nur ein Teammitglied konzentrieren.

Alle Schüler äußerten, dass sie es erst komisch fanden, mit einem leeren Stuhl zu sprechen.

Hilfreich schien es für sie zu sein, dass ich eine Variation des Bildes vornahm und das Innere Team ihrer Erlebniswelt anpasste:

So wählte ich bei Maria und Selda das Bild einer inneren Basketballmannschaft deren Trainerin sie seien, und Toni schilderte ich, dass es sich um seine innere Klasse handele und er der Lehrer sei.

Außerdem konkretisierte ich die Methode, indem ich Karten mit den entsprechenden aufgemalten Rollen auf die Stühle verteilte und die Schüler bat, diese in die Hand zu nehmen, wenn sie sich in der Rolle befanden. So konnten die Schüler besser mit den Stühlen arbeiten und gewöhnten sich an das ungewöhnliche Vorgehen. Mit der Zeit legten sie auch ihre Hemmungen ab.

In einem Dialog zwischen dem Lehrer und dem „Wütenden“ sagte Toni vom Stuhl des „Wütenden“ aus:

„Ja, aber da sagt der Lehrer jetzt...“

Und Maria sagte an einer Stelle in der Vertiefung:

„Jetzt müsste ich eigentlich gleich auf den anderen Stuhl!“

An einer Äußerung von Toni lässt sich der Effekt der Stuhlarbeit erkennen:

„Gut! Das war echt gut! Da konnte man mal hören, was die so wollen!“

Ein weiterer Hinweis auf die Wirksamkeit der Stuhlarbeit als Intervention findet sich in den Nachbefragungen. Alle Schüler erinnerten sich an die Stuhlarbeit.

Toni wusste noch, dass er der Klassenlehrer und „die anderen“ seine Schüler waren. Maria sagte, wir hätten ein Rollenspiel gemacht, in dem alle inneren Stimmen Basketballspielerinnen gewesen wären. Dann hätte die Erwachsene mit der Crazy-Maria geredet. Claire erinnerte sich, dass sie mit einem Stuhl geredet hatte und Selda an die Moderationskarten auf den Stühlen und daran, dass ich „für sie geredet“ hatte – also an die Doppelarbeit.

Mit dem Doppeln als Hilfe zur Selbstklärung sind nach anfänglichen Schwierigkeiten alle gut zurechtgekommen. Entgegen meiner Befürchtungen, konnten die Schüler Aussagen, die sie nicht teilen, gut von sich weisen oder korrigieren:

Selda widersprach meiner gedoppelten Aussage:

„Irgendwann ist es mir dann zu blöd und dann gebe ich halt auf“

Sie korrigierte und sagte: *„Ich will dann einfach nicht noch mal fragen!“*

Und bei Maria:

Beraterin (als Doppel): „Und wenn mir dann jemand das Reden verbieten will, dann rede ich erst recht, weil ich mir nichts verbieten lasse! Stimmt das?“

Maria: „Nee, so nicht.“

Die erlebnisaktivierende Vertiefung hat meiner Meinung nach ihren Zweck erfüllt:

Sie hat den Schülern den Zugang zu ihrer Erlebnis- und Gefühlswelt erleichtert und ihre Wahrnehmung vertieft. Außerdem ist durch sie die Beratung lebendiger und erfahrbarer geworden. Die Jugendlichen wurden dadurch auf mehreren Sinneskanälen angesprochen und zeigten entsprechende Behaltensleistungen.

Zu den Chancen der Beratungsmethode des Inneren Teams bei der Beratung von Jugendlichen lässt sich abschließend feststellen, dass das Aufmalen der Inneren Teams von den Schülern als „erleichternd“ erlebt wurde.

Einige konnten sich durch die Visualisierung selbst klären und hatten, Dank der erlebnisaktivierenden Vertiefung, das Gefühl, einen Teil von sich besser kennen gelernt zu haben. Toni fühlte sich nach der Beratung sogar weniger allein angesichts seiner inneren Fülle und Selda fühlte sich beruhigt.

Die Frage A3 nach Modifikationen und Erweiterungen lässt sich an dieser Stelle schon z. T. beantworten. Eine größere haptische und visuelle Unterstützung der Jugendlichen z. B. durch die Moderationskärtchen, erleichtert ihnen den Zugang zur Methode und konkretisiert das Vorgehen. Das Selbermalen involviert die Klienten stärker und macht die Erhebungsphase lebendiger.

Obwohl der Einsatz des Inneren Teams in der Beratung von Jugendlichen durchaus viel versprechend ist, gilt es bei der Anwendung der Methode bei dieser Zielgruppe auch einige Risiken zu beachten.

Diesem zweiten Teil der Fragestellung A gilt der nächste Abschnitt.

6.2 Grenzen und Stolpersteine bei der Beratung von Jugendlichen mit dem Inneren Team

Während der Beratungen musste ich mich über einige Hürden arbeiten, die mir in dieser Form aus meinen Beratungserfahrungen in der Erwachsenenwelt nicht vertraut waren.

6.2.1 Soziale Erwünschtheit

In der Arbeit mit Menschen begegnet man immer wieder dem Phänomen der „sozialen Erwünschtheit“.

Auch bei meinen Beratungen musste ich damit rechnen, dass die Schüler teilweise im Sinne der sozialen Erwünschtheit agiert und reagiert haben.

Ob z. B. Toni und Claire wirklich keine innere Stimme hatten, die es genossen hat, Macht über andere auszuüben, kann ich nicht sicher sagen. Es kann auch sein, dass Marias selbst wahrgenommene Verhaltensverbesserung eine Antwort in erwünschter Richtung war. Und letztlich kann ich auch nicht sagen, ob der Mangel an Vorfällen, in denen die Schüler ihr Verhalten hätten überprüfen können, der sozialen Erwünschtheit und dem Versuch, mir zu gefallen entstammen.

Beseitigen kann man diese Gefahr meiner Meinung nach nicht. Ich habe mich bemüht, sie zu verringern, indem ich sie mir zunächst bewusst gemacht habe. Dann habe ich versucht, den Jugendlichen zu signalisieren, dass ich sie nicht bewerte und sie in ihrer Art akzeptiere (siehe Kapitel 3.3). Und schlussendlich habe ich überprüft, ob mir ihre Aussagen authentisch erschienen.

6.2.2 Anliegenfindung

Die Formulierung eines Anliegens setzt zwei Dinge voraus:

Ein Thema, also eine Problemstellung und Problemeinsicht, und einen eigenen Bedarf, evtl. sogar Leidensdruck, des Klienten an der Bearbeitung des Anliegens (vgl. Kapitel 3.3.1).

Insofern stellt die Anliegenfindung bei meinen Beratungen eine Besonderheit dar:

Freiwilligkeit und eigener Bedarf an der Beratung

Mein Beratungsangebot implizierte zwar, dass die Jugendlichen die Beratung freiwillig aufsuchten. Mein Eindruck ist aber, dass die Schüler aus einer Mischung aus eigenem Interesse und dem Gefühl, das durch Lehrer vorgebrachte Angebot nicht ausschlagen zu können, in die Beratung kamen. Der tatsächliche eigene Bedarf an der Beratung war für mich oft uneindeutig.

Besonders deutlich wurde das in der Beratung von Julia, aber auch Claire hatte kein großes Eigeninteresse an der Beratung. Dadurch fiel es ihr noch schwerer nach der Unterbrechung des Beratungsprozesses den Wiedereinstieg zu finden.

Themenfindung und Anliegenformulierung:

Als die Probanden zu mir in die Beratung kamen, hatte es schon eine Vorselektion hinsichtlich ihres Anliegens gegeben:

Aus den Schwierigkeiten der Jugendlichen im Unterricht oder schulischen Umfeld heraus hatte es Krisengespräche mit Lehrern gegeben. In diesen Gesprächen wurde mit den Jugendlichen ein Thema formuliert, das in einer Beratung bearbeitet werden sollte. Die Beratungsdienste betrachteten dann die Anliegen der Jugendlichen in Hinblick darauf, ob ein innermenschliches Probleme vorlag, das eine Beratung mit dem Inneren Team aussichtsreich erscheinen lies. Erst nach diesem Vorlauf kamen die Schüler zu mir.

Entsprechend brauchten wir oft mehrere Schritte, um uns dem tatsächlichen, eigenen Anliegen der Schüler zu nähern. Zunächst konnten die Jugendlichen nur sagen, weshalb ihre Lehrer der Meinung wären, dass eine Beratung sinnvoll sei.

Toni nannte als Anlass für die Beratungen, seine Lehrerin sei der Meinung, er würde andere Kinder würgen – das stimme aber nicht.

Selda nannte als erstes Anliegen, den Wunsch sich in Auseinandersetzungen zu beherrschen.

Ein ähnliches Anliegen brachte auch Maria mit in die Beratung:

Bei Provokationen und ungerechtfertigten Anschuldigungen werde sie schnell laut.

All diese Themen waren mir in den Vorgesprächen durch die Lehrer bereits angekündigt worden.

Allerdings kristallisierte sich in der zweiten Sitzung sowohl bei Maria als auch bei Selda ein anderes Thema heraus:

Selda wollte einen guten Abschluss machen und sich deshalb im Unterricht weniger ablenken lassen; und auch Maria hatte ein größeres Interesse, an ihre Ablenkbarkeit

als an ihrem aggressiven Verhalten zu arbeiten. Diese Themen waren zwar mit den ursprünglichen Anliegen verwandt, hatten aber einen anderen Schwerpunkt.

Dass die Schüler etwas Zeit brauchten, um ihr eigentliches Thema zu finden oder zu nennen, mag an zwei Dingen liegen:

Zum einen vertrauen sich Jugendliche nicht ohne weiteres freiwillig und mit bestimmten Zielvorstellungen Erwachsenen an. Ihr Vertrauen muss man sich erarbeiten (siehe Kapitel 2.2). Zum anderen können sie ihre inneren Zustände oftmals nicht, oder nur schwer, begreifen und in Worte fassen (vgl. Mrochen & Vogt 2007, S. 139).

Zudem ereignen sich im Leben eines Jugendlichen innerhalb kürzester Zeit große Veränderungen und einschneidende Erlebnisse. Ihre Themenwelt kann sich fast täglich ändern (vgl. Weinberger & Papastefanou 2008, S.94). Das wurde in den Beratungen dadurch deutlich, dass es den Schülern ausgesprochen schwer fiel, eine konkrete Situation zu nennen, in der ihre Schwierigkeiten sichtbar waren. Diesem Umstand ist es geschuldet, dass es bei einigen Fällen nicht gelungen ist, ein klares Ziel für die Beratung zu definieren. Die Erhebung eines äußeren Kontextes fand dann bei einigen Beratungen auch erst während des Prozesses und nicht zu Beginn statt. In der Regel erhob ich den Kontext dann, um eine Situation, von der die Schüler erzählten, besser verstehen zu können.

Für einige der Schüler war es hilfreich, zur ersten Selbstklärung ein Inneres Team zu ihrem derzeitigen inneren Ist-Zustand in Bezug auf ein Thema zu erheben, bevor sie eine Fragestellung formulieren konnten (vgl. Schulz von Thun 2008, S. 50). Ein ähnliches Ziel verfolgen auch Weinberger und Papastefanou, wenn sie die Jugendlichen zu Beginn der Beratung ein Jetzt-Bild malen lassen (vgl. 2008, S. 109). Es ist für den Berater also elementar wichtig mit viel Zeit und Einfühlungsvermögen dem Anliegen „auf den Zahn zu fühlen“. Gerade bei Jugendlichen besteht sonst aus meiner Sicht die Gefahr, eine gute Lösung für das falsche Problem zu finden (vgl. Benien 2005, S.168). Dabei ist das Anliegen der Schüler nicht automatisch das Anliegen der Lehrer!

Da das Anliegen über das Medium „Sprache“ das Licht der Welt erblickt, ist es wichtig, auch hier noch einen Blick auf die zu erwartenden Schwierigkeiten zu werfen.

6.2.3 Lupenreinheit der Teammitglieder

Die große Kunst in der Beratung mit dem Inneren Team ist das Zutagefördern möglichst klar abgegrenzter und trennscharfer Teammitglieder. Dabei befindet sich der Berater in einem Spannungsfeld: Auf der einen Seite muss er Urheberschaft und Eigentum an den Teammitgliedern beim Protagonisten lassen. Um dessen Innenwelt geht es und er soll sich mit dem Team identifizieren, also ist er bei der Namensgebung maßgeblich (vgl. Schulz von Thun 2003, S.25). Auf der anderen Seite müssen die „richtigen“ also die relevanten Stimmen zu einer Fragestellung erfasst werden – günstig ist es, wenn der Berater gemeinsam mit dem Klienten der Frage auf den Grund geht: „Wer in dem Klienten trifft die Aussage, fühlt das Gefühl, denkt den Gedanken?“

In meinen Beratungen lassen sich an dieser Stelle Unsauberkeiten finden.

So ist fraglich, ob es tatsächlich die „Neugierige“ und die „Schnattertante“ sind, die Maria so zu schaffen machen oder ob es nicht doch noch eine „Rebellische“ oder „Aufsässige“ gibt, die sie aus Opportunitätsgründen nicht nennen möchte. Und bei Selda ist es zweifelhaft, ob die „Überfordert-Aufgebende“ diejenige ist, die sich um Nachhilfe bemüht oder vielleicht doch eine andere Stimme – oder gar das Oberhaupt.

Mit Blick auf diese methodische Unsauberkeit ist mir wichtige, meinen Eindruck zu schildern, dass es bei der Arbeit mit Jugendlichen noch wesentlicher als bei Erwachsene ist, ihnen die Urheberschaft über eine innere Stimme zu lassen. Ansonsten sehe ich die Gefahr, dass sie die Motivation zu der Beratung verlieren und sich schnell kontrolliert und korrigiert führen.

Aus diesem Grund habe ich in dieser Arbeit auch mit etwas „unscharfen“ Stimmen gearbeitet.

6.2.4 Sprache in der Beratung

Im vorangegangenen Abschnitt klang bereits die Bedeutung der Sprache für den Beratungsprozess an.

Die Sprache ist das Medium der Beratung. Und das Gespräch wird per se von den Jugendlichen als Strategie zur Problemlösung genutzt (vgl. Benthous 2007, S. 20 u. S. 33 sowie Steiner & Berg 2005, S. 16).

Obwohl die Arbeit mit dem Inneren Team viele Visualisierungen erlaubt, ist sie abhängig von den sprachlichen Fähig- und Fertigkeiten des Klienten. Um zu einem Verständnis füreinander zu gelangen sollten Berater und Klient eine ähnliche Sprache sprechen.

Das war bei meinen Beratungen ein Knackpunkt.

Die Tücken, mit denen ich zu kämpfen hatte, sind zu einem guten Teil sicher in der Beschaffenheit meiner Stichprobe begründet: Zum einen war das schulische Leistungsniveau der Jugendlichen sehr niedrig, zum anderen hatten einige von ihnen einen Immigrationshintergrund und damit eine andere Muttersprache als Deutsch. Vielleicht gleicht ihre kommunikative Kompetenz noch eher der von Kindern, die in Hinblick auf ihre sprachlichen Fertigkeiten noch nicht voll entwickelt sind (vgl. Steiner & Berg 2005, S. 33).

Sehr deutlich wird die dadurch entstehende Schwierigkeit anhand folgender Episode bei der Beratung von Maria:

Im Verlauf der Arbeit mit zwei Stühlen trat ich als Beraterin direkt in den Kontakt mit ihrer Schnattertante. Ich fragte sie, unter welcher Bedingung sie sich vorstellen könnte, im Unterricht weniger zu reden. Darauf Maria:

„Was heißt noch mal ‚Bedingung‘?“

Welche Gefahr lauert in dieser Beobachtung?

Für mich ist es zum einen die Gefahr des Nicht-Verstehens. Und das im doppelten Sinne: die Gefahr, dass ich die Jugendlichen nicht verstehe, aber auch dass die Jugendlichen mich nicht verstehen; dass sie meine Führung durch das Gelände der Beratung nicht verstehen; dass ich es nicht schaffe, sie zu erreichen, weil ich ihre Sprache nicht sprechen kann. Und die größte Gefahr: dass die Jugendlichen sich mir anpassen. Dass sie ohne Einsicht und Verständnis Aussagen formulieren, von denen sie glauben, dass ich sie hören will (vgl. Keil 2007, S.108), dass sie *erwünscht* sind. Die Gefahr also, dass die Schüler MIR nach dem Munde reden und MEINE Sprache kopieren und nicht ICH IHRE Sprache entdecke.

Wie habe ich versucht, dieser Gefahr zu begegnen?

Zunächst durch ein Herantasten an das sprachliche Niveau meiner Klienten. Ich musste lernen, meine Universitätssprache zu verlassen und die Dinge einfach und vielfältig zu beschreiben.

Dabei habe ich mich bemüht, für die nonverbalen, sprachlosen Anteile in der Kommunikation der Jugendlichen sensibel zu sein, ihre Körperbewegungen, Blicke, aber auch ihre Fantasien (vgl. Dörner et. al. 2007, S. 117 sowie Steiner & Berg 2005, S. 37). Auf diesem Weg konnte ich auf ein direktes Feedback hoffen: Hatte ich den Ausdruck der Jugendlichen getroffen? War ich ihnen sprachlich gefolgt oder mussten sie mir folgen?

Schlussendlich bietet das Innere Team selbst die wichtigste Möglichkeit, den sprachlichen Fallen zu entkommen: Die Visualisierung. Denn Bilder zu malen setzt kaum sprachliche Fertigkeiten voraus, mit ihrer Hilfe können abstrakte Begriffe konkretisiert werden (vgl. Steiner & Berg 2005, S. 99 u. S. 115 f.).

In diesem Sinne sind auch die gezeichneten Moderationskarten zu sehen, die ich den Schülern während der erlebnisaktivierenden Vertiefung in die Hand gegeben habe.

Die Hürde der Sprache ist kein spezieller Schwachpunkt bei der Beratung von Jugendlichen mit dem Inneren Team, sondern ein grundsätzliches Phänomen, wenn Erwachsene sich in die Welt von Jugendlichen begeben.

Ich wollte in Hinblick auf die Unterfrage A2 nach den Risiken der Methode dennoch darauf eingehen. Zum einen finde ich es wichtig, dass man sich dieser besonderen Anforderung bei der Beratung von Jugendlichen bewusst ist, zum anderen verdeutlicht diese Schwierigkeit gleichzeitig die enorme Stärke des Inneren Teams bei der Beratung dieser Zielgruppe.

Ein letzter Unterpunkt der Frage nach den Risiken und Chancen beim Einsatz des Inneren Teams in der Arbeit mit jungen Menschen ist die Frage nach dem Erfolg: Konnte durch die Beratung die angestrebte Verhaltensänderung bei den Jugendlichen erreicht werden?

6.2.5 Verhaltensänderung

Diese Frage muss mit „Nein“ beantwortet werden:

Die Beratungen haben nicht zu einer länger anhaltenden Veränderung im Verhalten geführt. Einige Schüler gaben in der Nachbefragung zwar eine selbst wahrgenommene Verbesserung in ihrem Verhalten an, diese Einschätzung wurde von ihren Lehrern aber nicht geteilt. Dabei ist es bei den Schülern, bei denen sich das Anliegen geändert hat, unerheblich, ob das Thema „Aggression“ oder „Verhalten

im Unterricht“ war. Die Lehrer berichteten ganz generell von störendem Verhalten während des Unterrichts.

Zum Teil hatte es nach Aussage der Jugendlichen zwischen der letzten Beratung und der Nachbefragung auch keine kritischen Situationen gegeben, so dass sie sich selbst nicht überprüfen und ausprobieren konnten.

Die Gründe für das Ausbleiben einer Veränderung mögen vielfältig sein.

Eine Ursache ist sicher darin zu suchen, dass die Beratungslänge mit fünf Sitzungen für eine Verhaltensänderung zu kurz und die Abstände zwischen den Beratungen mit zwei bis drei Wochen für die Jugendlichen zu lang waren. Ein weiterer Grund mag sein, dass Jugendliche zwar Einsicht in ihre Probleme entwickeln und auch nötige Veränderungen nachvollziehen können, aber große Schwierigkeiten in der Umsetzung haben (vgl. Keil 2007, S. 108). Deshalb wäre eine zeitlich engmaschigere Begleitung evtl. günstiger gewesen.

Die Beratung mit dem Inneren Team hat zwar zum Ziel, unter Berücksichtigung innerer Hindernisse einen neuen Verhaltensstil einzuüben (vgl. Schulz von Thun 200, S.19), dennoch erscheint es mir sinnvoll und notwendig, die Beratungsmethode des Inneren Teams zum Zweck der Verhaltensänderung bei Jugendlichen mit anderen Interventionen, z.B. verhaltenstherapeutischen, zu kombinieren.

Schließlich liegt eine mögliche Erklärung für die fehlenden Veränderungen in den Inneren Teams der Jugendlichen selbst. Ein genauer Blick auf die innere Dynamik soll im nächsten Auswertungsteil folgen und verdeutlichen, mit welchen inneren Konstellationen die Jugendlichen auf ihrem Weg in die Erwachsenenwelt zu kämpfen haben.

Abschließend lässt sich die Frage nach Chancen und Risiken beim Einsatz der Methode in der Beratung von Jugendlichen folgendermaßen beantworten:

Es gibt einige Stolpersteine und Gefahren beim Einsatz des Inneren Teams in der Jugendberatung. In Teilen hat es der Berater mit diesen Schwierigkeiten zwar auch bei anderen Zielgruppen zu tun, bei Jugendlichen ist es aber meiner Meinung nach noch mehr seine Aufgabe, sich die Fallen und Gefahren auf dem Weg der Beratung bewusst zu machen. Ein Hineintappen kann gerade bei der Beratung von Jugendlichen verheerend sein; denn durch die vielen physischen und psychischen Instabilitäten dieser Lebensphase sind sie ungleich verletzlicher als Erwachsene (vgl. Kapitel 2.1.).

Wenn der Berater sensibel für die besonderen Herausforderungen im Umgang mit dieser Klientengruppe ist, kann die Beratung mit dem Inneren Team eine nützliche und hilfreiche Intervention sein. Besonders in der kreativen Freiheit und dem visualisierenden Schwerpunkt ist sie für Jugendliche gewinnbringend.

Größere Unterstützung brauchen Jugendliche bei der Suche nach Lösungsideen. Hier waren meine Probanden oft überfordert.

Wenn nun grundsätzlich die Beratung mit dem Inneren Team aussichtsreich ist, lassen sich vielleicht sogar Gemeinsamkeiten zwischen den erhobenen Teams der Schüler finden?

6.3 Gemeinsamkeiten in den Inneren Teams

Betrachtet man die Inneren Teams der Jugendlichen, so lassen sich Gemeinsamkeiten in Hinblick auf Teammitglieder, Innere Dynamik und Stellung des Oberhaupts erkennen, was zu der Beantwortung der Frage B nach Gemeinsamkeiten führt.

Zunächst gehe ich der Unterfrage B1 nach ähnlichen Teammitgliedern und vergleichbaren Stellungen im Team nach.

6.3.1 Charakteristik der inneren Stimmen

Als Erstes fällt auf, dass der Fokus des Anliegens, mit dem wir die Inneren Teams erhoben haben, bei fünf Jugendlichen ähnlich ist:

Es geht um Selbstbeherrschung oder gerade um das Gegenteil: Selbstbehauptung, mal „aus sich heraus kommen“. Das innere Bild, das zu diesem Thema entsteht, ist bei den Jugendlichen sehr ähnlich.

Außer bei Julia, deren Inneres Team wir nicht vollständig erhoben haben, lässt sich in jedem Team eine dominante laute Stimme finden. Diese Stimme übernimmt in den schwierigen Situationen die Führung. Ihr gegenüber findet sich eine leise Stimme, die es nicht schafft, sich Gehör zu verschaffen.

Bei Maria, Claire, Selda und Toni, deren Anliegen in Richtung Selbstbeherrschung geht, lassen sich die jeweiligen lauten Stimmen auf einen gemeinsamen Nenner

bringen: Impulsivität und Ungehemmtheit. Die entgegen gesetzten leisen Stimmen haben ebenfalls eine gemeinsame Basis: Selbstbeherrschung und Mäßigung.

In einigen Fällen haben es die Schüler mit einer Allianz von zwei lauten Stimmen zu tun: Im Fall von Maria ziehen die „Neugierige“ und die „Schnattertante“ an einem Strang. Das zugrunde liegende Element der Ungehemmtheit bleibt.

Bei Christian, dessen Anliegen mehr in Richtung „Durchsetzung“ geht, ist es gerade umgekehrt:

Seine dominanten und Regie führenden Stimmen sind eine ängstliche und eine bedenklich-nachdenkliche. In ihnen verbirgt sich die selbstbeherrschte und gemäßigte Komponente.

Ihr gegenüber steht die unterdrückte Wut und ihr Wunsch nach mehr Impulsivität und Ungehemmtheit in Situationen, in denen er seine eigenen Interessen durchsetzen müsste.

	Dominante laute Stimme	Zugrunde liegendes Element	Leiser Gegenspieler	Zugrunde liegendes Element
Toni	Gefährlich Wütender	Impulsivität/ Ungehemmtheit	Netter verantwortungs- bewusster Klassensprecher	Selbst- beherrschung/ Mäßigung
Maria	Neugierige/ Schnatter- tante	Impulsivität/ Ungehemmtheit	Vernünftige Erwachsene	Selbst- beherrschung/ Mäßigung
Selda	Teufelchen	Impulsivität/ Ungehemmtheit	Engelchen	Selbst- beherrschung/ Mäßigung
Claire	Wütende	Impulsivität/ Ungehemmtheit	Gelassene	Selbst- beherrschung/ Mäßigung
Christian	Ängstliche/ Bedenklich- Nachdenk- liche	Selbst- beherrschung/ Mäßigung	Wütende	Impulsivität/ Un- gehemmtheit

Gibt es außer der charakterlichen Beschaffenheit der Teammitglieder Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer Rolle im Team?

Stammspieler oder Hauptdarsteller:

Besonders die lauten Stimmen teilen bei allen Schülern ein ähnliches Schicksal: sie beherrschen die innere und äußere Bühne und sind damit mindestens in der Rolle der Hauptdarsteller. Da diese Stimmen so oft die Bühne beherrschen, dass sie für die Schüler zu problematischen Verhaltensweisen führen, definiere ich sie sogar als Stammspieler. Ihr Dasein ist geprägt durch den Nutzen, den sie auf der einen Seite für ihr Oberhaupt haben und den Schwierigkeiten, die sie auf der anderen Seite verursachen.

Nützlich waren sie vor allem im (Schul-) Alltag, und wurden durch „Lernen am Erfolg“ in ihren Positionen bestärkt (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 184 ff.).

Dabei wirken die Stammspieler der Jugendlichen durchaus in unterschiedliche Richtungen: Sind die einen vor allem nach außen erfolgreich, indem sie wie im Fall von Claire ihrem Oberhaupt Respekt verschaffen oder seine soziale Rolle im Klassenverband sichern, wie bei Maria, wirken die anderen auch nach innen.

Sei es, dass sie, wie in Seldas Fall, dem Oberhaupt die Konfrontation mit ungeliebten Teammitgliedern ersparen, indem sie seinen Fokus auf sich lenken oder, wie in Tonis Fall, verletzliche leise Stimmen vor der rauen Außenwelt schützen.

Toni selbst formuliert dazu:

„Die (der ‚Gefährlich-Wütende‘ und der ‚Quatschmacher‘) stehen in der Abwehr (meiner Mannschaft) und spielen den Ball in das gegnerische Feld.“

Dass es dabei hin und wieder zu einem Eigentor in Form von schulischen Abmahnungen kommt, räumt Toni aber auch ein.

Trotz dieses Nutzens leiden alle Schüler unter ihren Stammspielern. Das liegt daran, dass die lauten Stimmen des Guten zuviel tun. Sie beherrschen die innere Bühne und lassen keinen neben sich agieren – auch das Oberhaupt nicht. Sie übernehmen einen Alleinvertretungsanspruch und schießen damit über das Ziel hinaus. Zwar waren sie erfolgreich in der Lebensgeschichte des Jugendlichen, aber nun passen sie nicht mehr in seine Welt. Jetzt geht es nämlich zunehmend darum, sich anzupassen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 194). Die Stammspieler sind in allen Fällen nicht mehr opportun,

und das führt dazu, dass die Jugendlichen eine Art Hassliebe zu ihnen entwickeln. Sie nehmen sie als innere Störenfriede wahr, ohne ihnen Wert beimessen zu können und sich für ihre verborgenen Wünsche zu interessieren.

So ist die Forderung des Oberhauptes an den Stammspieler in allen Fällen:

„Du sollst aufhören...!“

Erst nach der Beratung können einige Schüler auch den Wert wieder erkennen, der trotz aller Unbill doch in diesen Stimmen steckt:

Selda am Ende der Beratung: „Das Teufelchen ist nicht nur schlecht. Ich mag den ja, aber manchmal auch nicht!“

Diese Hassliebe resultiert aus dem besonderen Verhältnis des Oberhauptes zu seinen Teammitgliedern. Dieses Verhältnis hat mir einiges Kopfzerbrechen bereitet und soll im nächsten Abschnitt Thema sein.

Zuvor aber noch der Blick auf die Ambivalenz zwischen der dominanten impulsiven und der zurückhaltenden gemäßigten Stimme, in der sich ein Phänomen dieser Lebensphase wieder findet.

Das erwachsene Kind oder der kindliche Erwachsene?

Die „zwei Seelen in der Brust“, die impulsive und die gemäßigte, spiegeln für mich den Umbau- und Entwicklungsprozess wieder, der Gegenstand der Jugend ist:

Den Übergang vom Kind zum Erwachsenen oder, psychoanalytisch betrachtet, das Erstarken des „Über-Ich“ gegenüber dem „Es“.

Die impulsiv-ungehemmten Anteile entsprechen den kindlichen Verhaltensweisen (vgl. Dörner et. al. 2007, S.116 f.).

Gleichzeitig finden hier die Auswirkungen der hirnrorganischen Umbauprozesse, also der Ausnahmezustand im Kontrollzentrum „Frontalhirn“ wie ich ihn in Kapitel 2.1.3 beschrieben habe, ihren Niederschlag in der inneren Mannschaftsaufstellung.

Demgegenüber steht ein „neues“ Teammitglied – das erwachsene mit der Fähigkeit zur Selbstkontrolle. Es befindet sich in den Kinderschuhen und kann sich deshalb noch nicht angemessen Gehör verschaffen.

Dass gerade der impulsive, kindliche Anteil noch in solchem Maße überwiegt, muss nicht überraschen. Die Jugendlichen suchen wie jeder Mensch ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 161). Der Aufbau eines eigenen Freundeskreises und vertiefte Beziehungen zu gleichaltrigen „Peers“ sind Bestandteil der Lebensaufgabe in der Jugend (Oerter & Dreher 2002, S. 271). Die Stelle des

Rebellischen-Impulsiven ist die, die im Freundeskreis ausgeschrieben war und die der Jugendliche nun besetzt (vgl. Schulz von Thun 2003, S.194).

Problematisch ist daran, dass sich die Jugendlichen im System Schule in mindestens zwei Rollen befinden, die die Dominanz unterschiedlicher Teammitglieder fordern. Nützt ihnen der impulsive Stammspieler im Kontakt mit Gleichaltrigen, so ist sein Auftreten im Umgang mit Erwachsenen und ihren Regeln hinderlich, wenn nicht gar destruktiv. Hier wäre es günstig, den gemäßigten Anteil ins Spiel zu bringen.

Die Unterfrage B2 nach Ähnlichkeiten zwischen den Teammitgliedern lässt sich also positiv beantworten:

Es gibt vergleichbare innere Stimmen in den Teams der Jugendlichen, die in den inneren Dynamiken sogar vergleichbare Rollen besetzen.

Zudem scheint es so zu sein, dass die besonderen Anforderungen der Lebensphase Jugend sich fallübergreifend in der spezifischen Mannschaftsaufstellung wieder finden.

Gibt es auch hinsichtlich der Stellung des Oberhauptes Gemeinsamkeiten zwischen den Jugendlichen?

6.3.2 Die Stellung des Oberhauptes

Das Oberhaupt soll die kooperative Führung des Teams übernehmen. Zu diesem Zweck muss es über dem Ganzen stehen und darf sich nicht selbst im Getümmel verlieren (vgl. Schulz von Thun 2003, S. 104). Mit dem Inneren Team zu arbeiten heißt also, das Oberhaupt in Sachen Selbst-Führung zu coachen.

Und das bei den Jugendlichen aus gutem Grund:

In keinem der Fälle hatte das Oberhaupt eine souveräne Metaposition (vgl. Schulz von Thun 2003, S.104).

Der Kontakt der Schüler zu ihren inneren Stimmen war sehr unterschiedlich. Bei einigen Teammitgliedern konnten sie gut deren Wünsche und Bedürfnisse formulieren, bei anderen hatten sie große Schwierigkeiten. Erstaunlicherweise waren es nicht immer die Stammspieler, zu denen die Schüler guten Kontakt hatten.

Die Überidentifikation der Jugendlichen mit einem ihrer Teammitglieder hat meines Erachtens zwei mögliche Ursachen:

Bei Toni, der einen besonders guten Kontakt zu seinem „Klassensprecher“ hat, und Selda, die das „Engelchen“ sehr schätzt, handelt es sich jeweils um Teammitglieder,

die das „Ideal-Ich“ verkörpern. Bei solchen Teammitgliedern ist die Gefahr, dass Oberhaupt und Teammitglied verschmelzen, besonders groß (vgl. Schulz von Thun 2003, S.105).

In Tonis Fall wird das dadurch deutlich, dass er in dem „Klassensprecher“ auch gleichzeitig den Hilfsboss sieht, der die Geschäfte im Innern regeln soll. Erstaunlich ist allerdings, dass er dies Stimme in der Nachbefragung nicht mehr erinnert.

Die Stammspieler der beiden, Tonis „Wütender“ und Seldas „Teufelchen“, verdrängen beide Schüler. Sie sind ihnen zwar bewusst, aber werden nicht geschätzt und möglichst nicht gehört. Die Folge: Innere Rebellion, denn „Wer sich übergangen fühlt, un-erhört bleibt, wird sich rächen, sich unerhört aufführen (...).“ (Schulz von Thun 2003, S.63.)

Die zweite Ursache, die zu solch einer Überidentifikation mit einer inneren Stimme führt, ist die unerwünschte Übernahme des Steuers durch die Stimme. Bei Christian wird dieser Belagerungszustand durch den „Ängstlichen“ besonders deutlich.

Christian ist nicht mehr Herr über sich – er hat die Leitung an den Aufdringling abgegeben (vgl. Schulz von Thun 2003, S.106).

Es wird deutlich, dass allen Jugendlichen gemein ist, dass ihr Oberhaupt nicht souverän über dem Team steht. Die Gründe für den Verlust sind unterschiedlich, aber das Ergebnis gleich. Die Schüler sind nicht in der Lage, sich selbst zu führen. Besondere Schwierigkeiten haben sie in Situationen, in denen ihre dominante, laute innere Stimme anspringt.

Somit lässt sich die Unterfrage B3 nach Gemeinsamkeiten in der Stellung des Oberhauptes ebenfalls positiv beantworten. Die Jugendlichen kämpfen größtenteils mit ähnlichen Führungsschwächen.

Und wie schon bei den Darstellern auf der inneren Bühne lässt sich auch hier wieder ein theoretisches Korrelat zu der wackeligen Stellung des Oberhauptes finden: Entwicklungsaufgabe dieser Lebensphase ist nicht nur der Übergang vom Kind zum Erwachsenen, sondern die Ausbildung der eigenen Identität, des Selbst (siehe auch Kapitel 2.1). Dieses Selbst ist das Oberhaupt. Und das kann nur unter Anerkennung seiner inneren Teammitglieder wirken. Um also eine Identität ausbilden zu können, muss das Oberhaupt sich seiner Pluralität bewusst sein (vgl. Schulz von Thun 2003, S.67 ff. und S. 47)

Das Innere Team als Methode in der Beratung von Jugendlichen kann die Schüler bei der Identitätsbildung unterstützen.

7 Diskussion und Ausblick

Nach der Darstellung der Ergebnisse folgt nun abschließend die Interpretation und Diskussion.

Eins vorweg: Natürlich sind die Ergebnisse dieser Arbeit angreifbar.

Die Stichprobe, die mir für zur Verfügung stand, war sehr klein und durch die Lehrer vorselektiert. Es handelt sich also nicht um eine Zufallsstichprobe. Zudem haben zwei Schüler die Beratung frühzeitig beendet, so dass mir für eine tiefer gehende Auswertung nur noch vier Fälle zur Verfügung standen.

Es ist kaum möglich, auf dieser Basis eine Generalisierung der Ergebnisse vorzunehmen.

Verzerrend kann sich auf meine Erkenntnisse auch auswirken, dass ich Forscher und Berater in einem war (siehe Kapitel 4.2).

Dadurch sehe ich mich in der Gefahr, die Ergebnisse nicht objektiv zu beurteilen, sondern positiver darzustellen, als sie tatsächlich sind – schließlich bewerte ich auch immer meine eigene Beratungsarbeit.

Nicht ausschließen kann ich zudem einen Rosenthal – Effekt, also die Beeinflussung der Probanden in Richtung des von mir erwarteten Ergebnisses (vgl. Zimbardo & Gerrig 1999, S. 21).

Und schlussendlich muss ich meine Unerfahrenheit als Beraterin einräumen. Trotz zahlreicher Übungsgruppen an der Uni, bin ich natürlich „Neuling“ in der Beratung und habe die Beratungen möglicherweise nicht ideal durchgeführt und die Methode an der einen oder anderen Stelle nicht „sauber“, also dem Lehrbuch entsprechend, eingesetzt. Ein erfahrener Praktiker wäre vielleicht zu anderen Ergebnissen gekommen. Zusätzlich bin ich natürlich recht unerfahren, was die Arbeit mit Jugendlichen angeht.

Und trotz dieser methodischen Einwände bin ich der Überzeugung, dass das Innere Team als Beratungsmethode einen festen Platz bei der Arbeit mit Jugendlichen haben sollte.

Denn: Zunächst ist festzustellen, dass die Jugendlichen meiner Stichprobe gut in der Lage waren, ihr Gefühlsleben zu reflektieren und im Modell des Inneren Teams auszudrücken.

Besonders hilfreich war es für sie, durch die Externalisierung ihres Erlebens den Abstand zum Geschehen und dadurch ein Gefühl der Erleichterung zu bekommen.

Mittels der erlebnisaktivierenden Vertiefung konnten sie ihre inneren Stimmen, und damit sich, besser kennen lernen. Es gelang in einigen Fällen sogar, Hintergrundinteressen deutlich werden zu lassen und die Akzeptanz ungeliebter Stimmen zu steigern.

Schwierigkeiten machte zwar das Medium Sprache, gleichzeitig wurde hier aber der enorme Vorteil des Inneren Teams als visualisierender Methode deutlich.

Dass eine längerfristige Verhaltensänderung nicht festzustellen war, spricht meines Erachtens nicht gegen die Beratungsmethode, sondern ist dem Untersuchungsdesign zu zuschreiben.

In Bezug auf die erste Frage nach Risiken und Chancen beim Einsatz der Beratungsmethode bin ich der Meinung, dass eine Beratung mit dem Inneren Team bei einer jugendlichen Stichprobe sehr chancenreich ist. Ich habe in meinen Beratungen die Erfahrung gemacht, dass die Visualisierungen und der kreative Spielraum, den die Methode jedem Berater lässt, optimale Voraussetzungen für die Beratung von Jugendlichen schaffen.

Zudem komme ich zu der Einschätzung, die auch durch den Theorieteil gestützt wird, dass Jugendliche über die nötigen reflektiven Fähigkeiten verfügen, um ein konstruktives Arbeiten mit der Methode des Innere Teams gewährleisten zu können.

Die Risiken, die ich beim Einsatz der Methode in der Beratung von Jugendlichen sehe, sind eher genereller Natur: Verfügen die Jugendlichen nicht über eine sprachliche Grundausstattung, so können sie der Beratung nicht folgen und keinen Nutzen aus ihr ziehen.

Bei der Arbeit mit Jugendlichen muss meiner Meinung nach immer und unabhängig von der eingesetzten Methode die Gefahr von Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit im Auge behalten werden.

Hinsichtlich des zweiten Fragenkomplexes nach Gemeinsamkeiten zwischen den Inneren Teams der Jugendlichen komme ich zu dem Schluss, dass es hier Ähnlichkeiten gibt. Die Jugendlichen weisen sowohl in der Charakteristik ihrer inneren Stimmen, als auch in deren Rolle auf der inneren Bühne und der Stellung des Oberhauptes, deutliche Ähnlichkeiten auf.

Und nicht nur dass: In der Konstellation der inneren Mannschaften findet sich die entwicklungspsychologisch bedingte Zerrissenheit zwischen Kind und Erwachsenem wieder. Ständiges inneres und äußeres Thema der Jugendlichen ist der

Zusammenprall zwischen der vernünftigen Welt der Erwachsenen und der spontanen Welt der Kinder.

Die Aufgabe, eine eigene Identität zu entwickeln, drückt sich im Coaching-Bedarf für das Oberhaupt aus. Die hirnrorganischen Entwicklungen schlagen sich in einem überbordenden, impulsiven Teammitglied nieder, das vom Oberhaupt kaum zu kontrollieren ist.

Es ist also nicht nur eine konstruktive Beratung mit der Methode des Inneren Teams möglich. In der vorliegenden Arbeit werden zudem Erkenntnisse, die Entwicklung von Jugendlichen betreffend, bestätigt.

Aus all diesen Gründen und einiger Stolpersteine während der Erhebung zum Trotz: Ich bin der tiefsten Überzeugung, dass das Innere Team einen Platz in der Beratung von Jugendlichen verdient hat. Ich habe erlebt, mit wie viel Spaß und Freude die Schüler in den Beratungen gearbeitet haben. Effekte wie Erleichterung oder Freude der Schüler, die innere Vielfalt kennen gelernt zu haben, unterstützen mich in meiner Meinung, dass das Innere Team die Jugendlichen auf ihrem Weg durch eine Zeit voller Umbauarbeiten begleiten kann.

Sinnvoll wäre aus meiner Sicht eine Vertiefung der vorliegenden Untersuchung. Günstig wäre es dabei, einen längeren Untersuchungszeitraum und damit mehr Beratungssitzungen pro Klient zu wählen, als es in dieser Arbeit der Fall ist, um den Schülern mehr Zeit zur Veränderung zu lassen. Hilfreich wäre auch eine engere Anbindung an die Welt der Schüler und eine größere Verfügbarkeit des Beraters. Letztlich bin ich nur zu den vereinbarten Terminen an den Schulen gewesen.

Interessant wäre es auch, Schüler unterschiedlicher Schulformen zu beraten. Möglicherweise zeigen sich auch Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern. Eine solche Auswertung kann ich hier aufgrund der Homogenität meiner Stichprobe im Leistungsbereich nicht vornehmen. Zudem könnten zukünftige Forscher ergänzende Methoden in die Beratung einbringen, die die Jugendlichen möglicherweise zusätzlich bei einer Verhaltensänderung unterstützen könnten.

Eine Fortführung und Vertiefung Unersuchung erscheint mir in jedem Fall möglich und sinnvoll.

8 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit bin ich der Frage nachgegangen, ob die kommunikationspsychologische Beratungsmethode des Inneren Teams für die Beratung von Jugendlichen geeignet ist. Diese Fragestellung habe ich im Verlauf der Erhebung in zwei Fragenkomplexe aufgeteilt:

Zum einen die Frage nach Chancen und Risiken beim Einsatz der Methode und zum anderen die Frage nach Gemeinsamkeiten zwischen den Inneren Teams der Jugendlichen.

Mit den Methoden der qualitativen Forschung habe ich mich in den Forschungsprozess begeben und sechs Schüler und Schülerinnen im Alter von 12 bis 15 Jahren in Einzelsettings an ihren Schulen beraten.

Nach Abschluss und Auswertung dieser Beratung komme ich zu dem Ergebnis, dass das Innere Team unbedingt bei der Beratung von Jugendlichen zum Einsatz kommen sollte. Zwar gibt es durchaus Knackpunkte, die in der Beratung berücksichtigt werden müssen. Diese sind aber eher genereller Natur und unabhängig von der eingesetzten Beratungsmethode.

Die Visualisierung und die Vertiefung sind zwei Bausteine der Methode des Inneren Teams, die die Schüler sehr bei ihrer Selbstklärung unterstützt haben.

Ich konnte zudem Ähnlichkeiten zwischen den Inneren Teams der Schüler hinsichtlich ihrer Besetzung, ihrer Dynamik und der Stellung des Oberhauptes entdecken.

In diesen spezifischen Teamkonstellationen spiegeln sich die Entwicklungsaufgaben, die die Schüler in der Lebensphase Jugend bewältigen müssen, wider.

Eine Fortführung der Untersuchung zur Vertiefung meiner Ergebnisse erscheint mir sinnvoll.

Literatur

Arlt, M. (1992): *Pubertät ist, wenn Eltern schwierig werden*. (7. Auflage). Freiburg: Herder.

Bauer, J. (2007): *Lob der Schule*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Benien, C. (2005): *Beratung in Aktion*. (2. Auflage). Hamburg: Windmühle.

Benthaus, I. (2007): „Beratung im schulischen Feld“. In Haack-Wegner, R.: *Das offene Ohr – Niederschwellige Beratung in der Schule*. Univ., Akad. für Arbeit und Politik: Bremen.

Bortz, J., Döring, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation*. 3. Auflage. Berlin: Springer.

Cohn, R., Fahrau, A. (2001): *Gelebte Geschichte der Psychotherapie*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dörner, K. [u.a.] (2007): *Irren ist menschlich*. (3. Auflage). Bonn: Psychiatrieverlag.

Ende, Michael (1973): *Momo*. Stuttgart: Thienemann.

Friedrichs, J., Lüdtke, H. (1973): *Teilnehmende Beobachtung*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.

Fahrenberg, J. (2002): *Psychologische Interpretation*. Bern: Hans Huber.

Goethe, J. W. von (1963): *Goethes Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil*. Hamburg: Christian Wegner Verlag.

Greenspan, S. (1988): *Das Erwachen der Gefühle*. München: Pieper.

- Grewe, N. (Hrsg.) (2005): *Beratung in der Schule*. München: Luchterhand und Carl Link
- Hirschberg, R. (2007): „Das Problem-Lösungsbild“. In Vogt, M. (Hrsg.): *Wenn Lösungen Gestalt annehmen*. Dortmund: Borgmann. 85-92.
- Hurrelmann, K. (2007): *Lebensphase Jugend*. (9. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Keil, E. M. (2007): „Attention please – S M I L E – Ein integrativ-lösungsorientiertes Therapiekonzept für AD(H)S Kinder- und ihre Eltern. In Vogt, M. (Hrsg.): *Wenn Lösungen Gestalt annehmen*. Dortmund: Borgmann. 93-112
- Kleining, G. (1995a): *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Bd. 1*. Weinheim: Beltz.
- Kleining, G. (1995b): *Qualitativ-heuristische Sozialforschung: Schriften zu Theorie und Praxis*. (2. Auflage). Hamburg: Fechner.
- Kummer, I. E. (1984): *Beratung und Therapie bei Jugendlichen*. München: Kösel
- Langer, I., Langer, S. (2005): *Jugendliche begleiten und beraten*. München: Ernst Reinhardt.
- Mrochen, S., Vogt, M. (2007): „Betrachtungen zum therapeutischen Kontakt mit Jugendlichen“. In Vogt, M. (Hrsg.): *Wenn Lösungen Gestalt annehmen*. Dortmund: Borgmann. 139-152.
- Oerter, R., Dreher E. (2002): „Jugendalter“. In Oerter, R. (Hrsg.), Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Palmowski, W. (1995). *Der Anstoß des Steines*. (2. Auflage). Dortmund: Borgmann.

- Reichertz, J. (1986): *Probleme qualitativer Sozialforschung*.
Frankfurt/ Main: Campus Forschung.
- Rogers, C. R. (2004): *Therapeut und Klient. Grundlagen der
Gesprächspsychotherapie*. (18.Auflage). Frankfurt am Main: Fischer TB.
- Saint-Exupéry, A. de (1982): *Der kleine Prinz*. Dortmund: Karl Rauch Verlag.
- Satir, V. (1988): *Meine vielen Gesichter*. München: Kösel.
- Schulz von Thun, F. (1989): *Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen*.
(40. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2003): *Miteinander Reden 3. Das „Innere Team“ und
situationsgerechte Kommunikation*. (11. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2006): *Praxisberatung in Gruppen*. (6. Auflage).
Weinheim: Beltz.
- Schulz von Thun, F., Ruppel, J., Stratmann, R. (2208): *Miteinander Reden:
Kommunikationspsychologie für Führungskräfte*. (8. Auflage). Reinbek:
Rowohlt.
- Schwartz, R. C. (2002): *Systemische Therapie mit der Inneren Familie*. (3.Auflage).
Stuttgart: Klett-Cotta.
- Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N. (2005): *Entwicklungspsychologie im
Kindes- und Jugendalter*. München: Spektrum.
- Sickinger, G. (2007): „Kan-No-Mushi'-Eine innere Externalisierung“. In Vogt, M.
(Hrsg.): *Wenn Lösungen Gestalt annehmen*. Dortmund: Borgmann. 67-72.
- Steiner, T., Berg, I. K. (2005): *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*.
Heidelberg: Carl Auer.

Strauch, B. (2007): *Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern.* (2. Auflage). Berlin: BvT Berliner Taschenbuch Verlag.

Swientek, C. (1992): „Nachwort“. In Arlt, M.: *Pubertät ist, wenn die Eltern schwierig werden.* (7. Auflage). Freiburg: Herder.

Thomann, C., Schulz von Thun, F. (2006): *Klärungshilfe 1.* (3. Auflage). Hamburg: Rowohlt.

Weinberger, S., Papastefanou, C. (2008): *Wege durch das Labyrinth. Personenzentrierte Beratung und Psychotherapie bei Jugendlichen.* Weinheim: Juventa.

Zehnder Schlappach, S. (2007): „Die heimlichen Helfer in der Kinderärztlichen Praxis“. In Vogt, M. (Hrsg.): *Wenn Lösungen Gestalt annehmen.* Dortmund: Borgmann. 113-138 .

Zimbardo, P. G., Gerrig R. J. (1999): *Psychologie.* (7. Auflage). Berlin: Springer.

Diplomarbeiten

Barth, E. (2003): *Die Beratung von Jugendlichen Straftätern mit dem Inneren Team.* Unveröffentlichte Diplomarbeit Hamburg (Fachbereich Psychologie).

Schirmer, M. (2005): „*Wieder allein*“ – *Beratung von Einzelpersonen nach Trennung aus Paarbeziehungen mit dem Inneren Team.* Unveröffentlichte Diplomarbeit Hamburg (Fachbereich Psychologie).

Ziegel Müller, J. (2007): *Das Innere Team hinter Gittern.* Unveröffentlichte Diplomarbeit Hamburg (Fachbereich Psychologie).

Internetquellen

Stadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (14.10.08): *REBUS*
Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen in Hamburg – Bericht.
<http://www.hamburg.de/servlet/contentblob/66918/REBUS-++Bericht/data.pdf>

Zeitschriften

Willenbrock, H. (2008): „Vorsicht: Umbauarbeiten“. *GEO Wissen-Pubertät* 41, 24-31.