

Universität Bielefeld

Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft

Eine Variante des Gruppentrainings Sozialer Kompetenzen für adoleszente Migrantinnen

Diplomarbeit

**dem Prüfungsausschuss für Psychologie
zur Diplom-Hauptprüfung vorgelegt von**

Margot Khadija Götte-El Fartoukh

Erstgutachter und Betreuer: Dr. U. Pfingsten

**Bielefeld, Juni 2001
2., korrigierte Auflage Juni 2002**

Danksagung

Viele Menschen haben dazu beigetragen, dass diese Arbeit entstehen konnte:

Herrn Dr. Pfingsten habe ich als einen sehr engagierten Betreuer erlebt, der sich immer die Zeit genommen hat, offene Fragen mit mir zu diskutieren.

Frau Petra Schildmann-Humberg, Frau Tina Ewers, Herrn Volker Schrempf und Herrn Dr. Henning Kahle habe ich zu danken: sie haben ihre Schülerinnen und Schüler den FSV ausfüllen lassen.

Die türkischen Moscheegemeinden in Bielefeld und Detmold sowie das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen in Köln haben mir die Räumlichkeiten für die Durchführung des Trainings zur Verfügung gestellt und waren bei der Rekrutierung der teilnehmenden Mädchen behilflich, ebenso Frau Fe Holtmannspötter.

Frau Ayse Köse (Dipl. Päd., Bielefeld) und Frau Hümeyra Toguoglu (Dipl. Päd., Köln) haben sich engagiert, Mädchen und junge Frauen zur Teilnahme zu motivieren. Während der Durchführung des Trainings haben sie mich ebenfalls unterstützt.

Weiterhin danke den Mädchen und jungen Frauen, die an dem Training teilgenommen haben und mit denen mir die Zusammenarbeit viel Freude gemacht hat.

Frau Mi Zenner hat in kürzester Zeit das Korrekturlesen übernommen und insbesondere darauf geachtet, dass die Regeln der neuen Rechtschreibung beachtet wurden.

Mein Bruder Gerhard Götte war mir dabei behilflich, die CD-Rom-Version dieser Arbeit zu erstellen.

Meinem Mann danke ich für seine Ermutigung und Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	3
1 EINLEITUNG	8
1.1 AUFGABENSTELLUNG.....	8
1.2 ÜBERBLICK	8
2 SOZIALE KOMPETENZ	10
2.1 DER BEGRIFF DER KOMPETENZ.....	10
2.2 DEFINITION SOZIALER KOMPETENZ.....	12
2.3 ENTSTEHUNG VON SOZIALEN KOMPETENZPROBLEMEN.....	12
3 ADOLESZENZ ALS KRISENHAFTLEBENS PHASE	15
3.1 DEFINITION UND MERKMALE VON JUGEND UND ADOLESZENZ	15
3.1.1 <i>Begriffsbestimmung: Jugend und Adoleszenz</i>	15
3.1.2 <i>Entwicklungsstand in der Adoleszenz</i>	16
3.1.3 <i>Die Jugend als Phase des Übergangs</i>	16
3.1.4 <i>Statusunsicherheit als wesentliches Merkmal der Adoleszenz</i>	17
3.1.5 <i>Zukunftsorientierung in der Jugend</i>	17
3.1.6 <i>Jugendprobleme als gesellschaftliche Probleme</i>	17
3.2 ENTWICKLUNGS AUFGABEN DER ADOLESZENZ.....	18
3.2.1 <i>Entwicklungsaufgaben der frühen Adoleszenz</i>	18
3.2.2 <i>Erreichen emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern</i>	18
3.2.3 <i>Berufseinstieg</i>	18
3.2.4 <i>Identitätsentwicklung</i>	19
3.2.5 <i>Geschlechtsrollenübernahme</i>	20
4 BESONDERHEITEN DER ADOLESZENZ JUNGER FRAUEN	21
4.1 UNGLEICHE CHANCENVERTEILUNG IN DER BERUFSWAHL	21
4.2 GESCHLECHTSSPEZIFISCHES INTERAKTIONSVERHALTEN	21
4.2.1 <i>Kennzeichen eines frauenspezifischen Kommunikationsstils</i>	22
4.2.2 <i>Wahrnehmung und Auswirkung der ‚Frauensprache‘ in Interaktionen</i>	22
4.2.3 <i>Geschlechtsunterschiede und soziale Kompetenz</i>	23
4.3 GESCHLECHTSROLLENÜBERNAHME UND SELBSTWERTGEFÜHL	24
4.3.1 <i>Übernahme von Geschlechtsrollen nach der Geschlechtsschematheorie</i>	24
4.3.2 <i>Auswirkungen auf den Selbstwert</i>	24
5 SITUATION JUGENDLICHER MIGRANTEN IN DEUTSCHLAND	26
5.1 BEGRIFFLICHKEITEN	26
5.1.1 <i>Migrantengenerationen</i>	26
5.1.2 <i>Ausländer, Jugendliche ausländischer Herkunft oder Migranten?</i>	26
5.2 SOZIOKULTURELLER HINTERGRUND	27
5.2.1 <i>Hintergrund hinsichtlich der Sozialgruppen der Herkunftsgesellschaft</i>	27
5.2.2 <i>Schritte der Migration und ihre Auswirkungen auf die Familien</i>	28
5.3 SOZIALISATION VON JUGENDLICHER MIGRANTEN IN DEUTSCHLAND.....	29
5.3.1 <i>Primäre Sozialisation</i>	29
5.3.2 <i>Sekundäre Sozialisation</i>	31
5.3.3 <i>Tertiäre Sozialisation</i>	34
5.4 IDENTITÄTSFINDUNG IN ZWEI KULTUREN	35
5.4.1 <i>Kontext der Identitätsentwicklung jugendlicher Migranten</i>	35
5.4.2 <i>Bezugsgruppe der Identitätsentwicklung</i>	35
5.4.3 <i>Missverständnisse aufgrund der Biculturalität</i>	36
5.4.4 <i>Entscheidung zwischen Akkulturation oder Ethnizität</i>	37
5.4.5 <i>Elemente einer gelungenen Identität von jugendlichen Migranten</i>	37

5.5 WEITERE ENTWICKLUNGSAUFGABEN IN DER SPÄTEN ADOLESCENZ VON MIGRANTEN	38
5.5.1 Geschlechtsrollenidentität	38
5.5.2 Unabhängigkeit von den Eltern	39
5.5.3 Berufsaussichten und Berufswahl von Jugendlichen ausländischer Herkunft	39
5.5.4 Zukunftsperspektiven	40
6 RISIKOFAKTOREN FÜR DIE SOZIALE KOMPETENZ ADOLESCENTER MIGRANTINNEN	42
6.1 SITUATIONSÜBERFORDERUNGEN	42
6.1.1 Situationsüberforderungen für Jugendliche	42
6.1.2 Situationsüberforderung aufgrund des Geschlechts	43
6.1.3 Situationsüberforderung aufgrund der Migrationsituation	43
6.2 KOGNITIVE DYSFUNKTIONEN	43
6.2.1 Wahrnehmung	43
6.2.2 Rezeption	44
6.2.3 Antizipation	45
6.3 UNGÜNSTIGE EMOTIONALE VERARBEITUNG	45
6.4 DEFIZITE IM ÄUßEREN VERHALTEN	46
6.4.1 Vermeidungsverhalten	46
6.4.2 Skills und Verhaltensgewohnheiten	46
6.5 UNGÜNSTIGE KONSEQUENZEN UND KONSEQUENZVERARBEITUNG	47
6.5.1 Ungünstige Konsequenzen	47
6.5.2 Konsequenzverarbeitung	47
6.5.3 Selbstverstärkung	47
7 VORGEHEN ZUR ERFASSUNG DER SOZIALEN KOMPETENZ JUGENDLICHER	49
7.1 BESCHREIBUNG DER ERHOBENEN STICHPROBE	49
7.1.1 Allgemeine sozialstatistische Daten	49
7.1.2 Bildungsniveau und Ausbildung der befragten SchülerInnen	50
7.1.3 Herkunftskultur der befragten Migranten	53
7.1.4 Sozialisation der Migranten in der Residenzgesellschaft	54
7.2 BEZÜGE DER SOZIALSTATISTISCHEN DATEN UNTEREINANDER	56
7.2.1 Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Bildungsniveau bzw. Ausbildung	57
7.2.2 Zusammenhänge zwischen der Kultur der Primärsozialisation und Bildungsniveau/ Ausbildung	58
7.2.3 Zusammenhänge zwischen Sozialisationsdauer in Deutschland und Bildungsniveau/ Ausbildung	60
7.2.4 Weitere Zusammenhänge	60
7.3 MESSINSTRUMENT: FRAGEBOGEN SOZIALER VERHALTENSGEWOHNHEITEN (FSV)	61
7.3.1 Gründe für die Auswahl	61
7.3.2 Erstellung einer revidierten Version des FSV (FSV-neu)	63
7.3.2.1 Beschreibung der Skalen	63
7.3.2.2 Trennschärfen der neuen Items	64
7.3.2.3 Reliabilitätsanalyse	65
8 SOZIALE KOMPETENZEN ADOLESCENTER JUGENDLICHER	66
8.1 FRAGESTELLUNGEN	66
8.2 ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN SOZIALEN VERHALTENSWEISEN	66
8.3 EINFLÜSSE SOZIALSTATISTISCHER MERKMALE AUF DIE SOZIALEN KOMPETENZEN	68
8.3.1 Alter	68
8.3.2 Geschlecht	68
8.3.3 Bildungsniveau	69
8.3.4 Art der gewählten Ausbildung	70
8.3.5 Herkunftskultur	72
8.3.6 Lebensalter, seit dem eine Person in Deutschland lebt	74
8.4 ÜBERBLICK: EINFLUSSGRÖßEN AUF DIE SOZIALEN KOMPETENZEN JUGENDLICHER	74
8.5 DISKUSSION	75
8.4.1 Alter	75
8.4.2 Geschlecht	76
8.4.3 Bildungsniveau	77
8.4.4 Art der gewählten Ausbildung	77
8.4.5 Herkunftskultur	78
8.4.6 Lebensalter, seit dem eine Person in Deutschland lebt	79

9 KONZEPTION EINER VARIANTE DES GSK FÜR ADOLESCENTE MIGRANTINNEN.....	80
9.1 ANSATZPUNKTE FÜR DIE FÖRDERUNG SOZIALER KOMPETENZEN.....	80
9.1.1 Interventionen auf der kognitiven Ebene	80
9.1.2 Interventionen auf der emotionalen Ebene	81
9.1.3 Interventionen auf der motorischen Ebene	81
9.1.4 Interventionen auf der Ebene der Konsequenzen.....	82
9.1.5 Förderung des Transfers	82
9.2 ANPASSUNG AN DIE ZIELGRUPPE ADOLESCENTER MIGRANTINNEN.....	82
9.2.1 Durchführung als Wochenendseminar	82
9.2.2 Sedukative Durchführung.....	83
9.2.3 Veranstaltungsort	83
9.2.4 Anpassung an die Besonderheiten der Zielgruppe.....	83
9.3 ALLGEMEINE HINWEISE ZUM UMGANG MIT DER BIKULTURELLEN LEBENSITUATION DER.....	84
TEILNEHMERINNEN	84
9.3.1 Empathische Grundhaltung	84
9.3.2 Kulturorientierung.....	86
9.3.3 Alternativen eröffnen statt ‚Lösungen‘ vorgeben.....	86
9.3.4 Migrantinnen als Subjekte, nicht als Objekte von Beratung und Therapie.....	86
9.3.5 Aufgreifen von Ressourcen, Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien	86
10 METHODE: DURCHFÜHRUNG DER EVALUATION DES TRAININGS	89
10.1 HYPOTHESEN IN THEORETISCHEN BEGRIFFEN	89
10.2 HYPOTHESEN IN OPERATIONALISierter FORM.....	89
10.2.1 Das Training fördert die sozialen Kompetenzen der Teilnehmerinnen	89
10.2.1.1 Fragebogen sozialer Verhaltensweisen (FSV).....	89
10.2.1.2 Konfliktstau- und Konfliktlösungs-Skala von LOTZ	90
10.2.2 Das GSK fördert Kognitionen, die den Selbstwert stützen und zum Handeln ermutigen	91
10.2.3 Das GSK wirkt sich positiv auf das allgemeine Befinden aus	93
10.2.3.1 Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFWJ).....	93
10.2.3.2 Skalen zur Messung studentischer Probleme (SSP)	94
10.3 VERSUCHSPLAN	94
10.4 STICHPROBE	96
10.4.1 Zielgruppe.....	96
10.4.2 Rekrutierung	96
10.4.3 Zuweisung zu den Versuchsbedingungen.....	96
10.4.4 Beschreibung der Versuchspersonen.....	97
10.4.4.1 Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe untereinander und mit der Vergleichsstichprobe ostwestfälischer SchülerInnen.....	97
10.4.4.2 Vergleich der Versuchspersonen hinsichtlich des Wohnortes.....	100
10.5 VERWENDETES MATERIAL UND VERSUCHSDURCHFÜHRUNG	101
11 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	102
11.1 VORGEHEN FÜR DIE DATENAUSWERTUNG	102
11.2 FRAGEBOGEN SOZIALER VERHALTENSGEWOHNHEITEN	104
11.2.1 Vergleich mit der Vergleichsstichprobe adoleszenter SchülerInnen	104
11.2.2 Auswertung des experimentellen Designs.....	105
11.2.3 Vergleich der Posttestwerte mit der Vergleichsstichprobe	107
11.3 KONFLIKTSTAU- UND KONFLIKTLÖSUNGS-SKALA VON LOTZ	108
11.3.1 Vergleich der Pretestwerte mit denen der Vergleichsstichprobe.....	108
11.3.2 Auswertung des experimentellen Designs.....	108
11.3.3 Vergleich des Posttests der Konfliktskalen mit der Vergleichsstichprobe.....	109
11.4 ATTRIBUTIONSTENDENZEN IM IE-SV-F	109
11.4.1 Vergleich der Pretestwerte mit einer Normalpopulation.....	109
11.4.2 Auswertung des experimentellen Designs.....	111
11.4.3 Vergleich der Posttestwerte im IE-SV-F mit der Normalpopulation	113
11.5 BERNER FRAGEBOGEN ZUM WOHLBEFINDEN JUGENDLICHER	114
11.5.1 Vergleich der Pretestwerte im BFWJ mit der Normalpopulation.....	114
11.5.2 Auswertung des experimentellen Designs.....	115
11.5.3 Vergleich der Posttestwerte des BFWJ mit der Normalpopulation	116

11.6 SKALEN ZUR MESSUNG VON STUDENTISCHEN PROBLEMEN (SSP)	117
11.6.1 Vergleich der Pretestwerte des SSP mit der Normalpopulation	117
11.6.2 Auswertung des experimentellen Designs	118
11.6.3 Vergleich der Posttestwerte mit der Normalpopulation	119
11.7 AUSWERTUNG DES FOLLOW-UPS	120
12 DISKUSSION DER ERGEBNISSE	122
12.1 AUSWIRKUNGEN DES TRAININGS AUF DIE SOZIALE KOMPETENZ	122
12.1.1 FSV	122
12.1.2 Konfliktskalen von LOTZ	123
12.2 AUSWIRKUNGEN DES TRAININGS AUF DIE ATTRIBUTIONSKOGNITIONEN	124
12.3 AUSWIRKUNGEN DES TRAININGS AUF DAS ALLGEMEINE BEFINDEN	125
12.3.1 BFWJ	125
12.3.2 SSP	126
12.4 ZUSAMMENFASSENDE BEWERTUNG DER ERGEBNISSE	127
12.5 AUSWERTUNG DES FOLLOW UPS	128
12.6 DISKUSSION DER ABWEICHUNGEN IN DER KONTROLLGRUPPE	129
12.6.1 Überblick über die Veränderungen	129
12.6.2 Fragestellungen	130
12.5.3 Erklärungsansätze	130
13 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	135
13.1 ZUSAMMENFASSUNG	135
13.2 AUSBLICK	135
LITERATURVERZEICHNIS	137
ANHANG	148
ANHANG ZU KAPITEL 7: ZUSÄTZLICHE ANGABEN ZUM FSV	148
Tabelle 7-13: Korrelationen der neuen Items mit den Skalen des FSV	148
Tabelle 7-14: Zuordnung der neuen Items zu den Skalen des FSV	148
Tabelle 7-16: Zuordnung aller Items zu den Skalen des FSV-neu	149
ANHANG ZU KAPITEL 8: ERGEBNISSE ZU DEN SOZIALEN KOMPETENZEN IN DER VERGLEICHSTICHPROBE	150
Tabelle 8-3: Soziale Kompetenzen der verschiedenen Altersgruppen	150
Tabelle 8-4: Soziale Kompetenzen von Jungen und Mädchen	150
Tabelle 8-5: Zweifache Varianzanalyse: Einflüsse von Geschlecht und Bildungsniveau auf das aggressive Durchsetzungsverhalten (mit den Kovariaten Alter und Jahre in Deutschland)	150
Tabelle 8-6: Soziale Kompetenzen in den verschiedenen Bildungsniveaus	151
Tabelle 8-7: Zweifache Varianzanalyse: Einflüsse von Bildungsniveau und Art der Ausbildung auf das sozial kompetente Verhalten in Beziehungen (mit den Kovariaten Alter und Jahre in Deutschland)	151
Tabelle 8-8: Soziale Kompetenz in den verschiedenen Ausbildungsgängen	151
Tabelle 8-9: Zweifache Varianzanalyse: Einfluss der Art der Ausbildung und der Lebenszeit in Deutschland auf das mutige Durchsetzungsverhalten und die primäre Vermeidung	152
Tabelle 8-10: Soziale Kompetenz der verschiedenen Migrationsgruppen	152
Tabelle 8-11: Zweifache Varianzanalyse: Einfluss von Kultur und Geschlecht auf aggressives Durchsetzungsvermögen und primäre Vermeidung	152
Tabelle 8-12: Zweifache Varianzanalyse: Einfluss von Kultur und Lebenszeit in Deutschland auf das Mutige Durchsetzungsverhalten	153
Tabelle 8-13: Soziale Kompetenz und Lebenszeit in Deutschland	153
ANHANG ZU KAPITEL 9: TRAININGSUNTERLAGEN	154
9.1 Ablaufplan für das Wochenendseminar	154
9.2 Kennenlernspiel	155
9.3 Erwartungen der Teilnehmerinnen	155
9.4 Impuls: Es sind nicht die Dinge selbst, die uns Angst machen	155
9.5 Einführung in das Erklärungsmodell	156
9.6 Selbstverbalisationen	159
9.7 Selbstlobübung	159
9.8 Entspannung	161
9.9 Diskriminierung von Verhaltensreaktionen (selbstsicher, unsicher, aggressiv)	163
9.10 Merkmale selbstsicheren, unsicheren und aggressiven Verhaltens	164
9.10 Merkmale selbstsicheren, unsicheren und aggressiven Verhaltens	165
9.11 Bedeutung von Verhalten in unterschiedlichen (kulturellen) Kontexten	166
9.12 Unterscheidung verschiedener Situationstypen	167

9.13 Entspannung und Innenwahrnehmung	167
9.14 Verbalisieren von Gefühlen	170
9.15 Verhaltenstips für Beziehungssituationen	172
9.16 Rollenspiele zum Situationstyp ‚Beziehungen‘	174
9.17 Ankommübung: Blitzlicht.....	177
9.18 Wiederholung: Verhaltenstips für Beziehungssituationen	177
9.19 Rollenspiele zum Situationstyp ‚Beziehungen‘	177
9.20 Welche Rechte haben wir?.....	178
9.21 Verhaltenstips für Rechtsituationen	179
9.22 Rollenspiele zum Situationstyp ‚Rechte durchsetzen‘	180
9.23 Entspannung.....	182
9.24 Situationsdifferenzierung: Diskussion von Beispielen	184
6.25 Rollenspiele	186
9.26 Situationstyp S (um Sympathie werben)	187
9.27 Entspannung und Implementierung ‚in vitro‘	191
9.28 Abschlussrunde (Resümee, Feedback, Verabschiedung)	193
ANHANG ZU KAPITEL 10	194
10.1 Rekrutierung der Versuchsteilnehmerinnen.....	194
10.1.1 Flyer	194
10.1.2 Anschreiben an muslimische Gemeinden und Organisationen	195
10.2 Verwendete Fragebögen.....	196
10.2.1 FSV-neu.....	196
10.2.2 Konfliktskalen.....	197
10.2.3 IE-SV-F.....	198
10.2.4 BFWJ	204
10.2.5 SSP.....	205

1 Einleitung

1.1 Aufgabenstellung

„Als besonders schwierig erweist sich die Situation der ausländischen Mädchen und jungen Frauen. Sie spüren massiven Druck seitens ihrer Familie und ihres Kulturkreises und stehen oft allein und hilflos vor den Problemen in Schule, Berufsausbildung und Freizeit. Unter diesem Druck leidet der Prozess ihrer Entwicklung, und die Chancen für ihre individuelle Entfaltung und Persönlichkeitsbildung werden stark beeinträchtigt. Hinzu kommen das Schicksal der Entwurzelung und der gebrochenen Identität.“ (LAJIOS, 1991, 6)

Ziel dieser Arbeit ist es, eine Variante des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen (GSK) zu entwickeln, die auf die besonderen Bedürfnisse adoleszenter Migrantinnen zugeschnitten ist, die aus Ländern des islamischen Kulturkreises (z.B. Türkei, Marokko) stammen.

Sowohl Einzeluntersuchungen als auch Metaanalysen stützen die Annahme, dass soziale Kompetenztrainings eine Verbesserung der sozialen Kompetenz bewirken können, insbesondere wenn die Wirkungsmessung verhaltensnah erfolgt (vgl. z.B. PFINGSTEN & HINSCH, 1991; BEELMANN, PFINGSTEN & LÖSEL, 1994). Mit dem Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) steht ein Konzept zur Verfügung, das sich, „bedingt durch die modulare Struktur des Trainings“ (<http://www.gsk-training.de/gsk/variante.htm>) relativ einfach an die Bedürfnisse spezifischer Zielgruppen anpassen lässt, eine Einschätzung, die ich nach den Erfahrungen im Rahmen meiner §17-Arbeit (GOETTE-EL FARTOUKH, 1998) bestätigen kann. Sowohl die Wirksamkeit als auch die relativ einfache Anpassung für verschiedenen Klientengruppen mögen Gründe dafür sein, dass das GSK, so die Selbsteinschätzung auf der Internethomepage (HINSCH, 2000, <http://www.gsk-training.de/forum.htm>) „eines der am häufigsten eingesetzten Trainingsprogramme im deutschsprachigen Raum“ ist.

1.2 Überblick

Die vorliegende Arbeit weist drei Schwerpunkte auf: Zunächst werden die theoretischen Grundlagen erläutert (Kapitel 2 – 6). Hierzu werden nach einer Erläuterung des Begriffs der sozialen Kompetenz (Kapitel 2) die Besonderheiten und konkreten Lebensbedingungen adoleszenter Migrantinnen betrachtet: Die Phase der Adoleszenz (Kapitel 3) ist hinsichtlich der Anforderungen und Schwierigkeiten, vor die sie junge Menschen stellt, zu untersuchen. Es ist zu klären, welche spezifischen Konstellationen für die gewählte Zielgruppe hinsichtlich Geschlecht (Kapitel 4) und soziokulturellem Hintergrund (Kapitel 5) zu berücksichtigen sind. Welche möglichen Auswirkungen der beschriebenen Lebenssituation auf die sozialen Kompetenzen jugendlicher Migranten denkbar sind, wird in Kapitel 6 erläutert.

Ein zweiter Teil (Kapitel 7 und 8) dient der Erhebung des Fragebogen sozialer Verhaltensgewohnheiten an einer Vergleichsstichprobe Jugendlicher. Dies war notwendig, da für das in der Entwicklung befindliche Instrumentarium zum Zeitpunkt der Arbeit keine Vergleichsnormen für untersuchte Altersgruppe vorlagen. Die Durchführung einer eigenen Erhebung bietet die Chance, Parameter zu erfassen, die nicht standardmäßig erfragt werden, etwa die Herkunft aus einem anderen Staat oder die Lebensdauer in Deutschland. Es wird der Fragebogen sozialer Verhaltensgewohnheiten vorgestellt und

erläutert, welche Zusammenhänge anhand der Vergleichsstichprobe beobachtet werden sollen (Kapitel 7). In Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Erhebung an der Vergleichsstichprobe mitgeteilt – es wird gezeigt, wie sich die sozialen Kompetenzen in dieser Gruppe darstellen.

Im dritten Teil (Kapitel 9 – 12) wird eine Variante eines sozialen Kompetenz-Training, das auf die Bedürfnisse der Gruppe jugendlicher Migrantinnen aus muslimischen Herkunftsländern zugeschnitten ist, entwickelt und evaluiert. Ausgehend von den verschiedenen Verhaltensebenen – Emotionen, Kognitionen, physiologischen Reaktionen und motorisches Verhalten - werden Ansatzpunkte für Interventionen genannt. (Kapitel 9). Anschließend wird die methodische Konzeption der Evaluation vorgestellt (Kapitel 10), es werden die Ergebnisse der Evaluation berichtet (Kapitel 11) und diskutiert (Kapitel 12).

Kapitel 13 gibt eine Zusammenfassung der Arbeit und einen Ausblick.

2 Soziale Kompetenz¹

Die Verwendung des Begriffs der Kompetenz ist eine revolutionäre Neuerung für die Verhaltenstherapie, die ursprünglich aus dem Behaviorismus entstand und daher jede Betrachtung innerer Prozesse ablehnen musste. Deshalb soll auf die Bedeutung dieses Begriffs eingegangen werden, ehe die Frage, was soziale Kompetenz ist, erläutert wird.

2.1 Der Begriff der Kompetenz

Zur Abgrenzung von behaviouristischen Modellen sowohl in der klinischen Psychologie als auch in der Linguistik eingeführt, lenkt der Begriff der Kompetenz das Augenmerk auf die komplexen inneren Prozesse, die der Generierung des sichtbaren Verhaltens zu Grunde liegen: „Training sozialer Kompetenz lässt sich [...] als ein Ansatz verstehen, der vom Anspruch her über das bloße Verhaltenstraining hinaus auf eine Verbesserung der zu Grunde liegenden hypothetischen Kompetenz oder Fähigkeit abzielt (FLIEGEL, 1994, 93).

Kompetenzen als Teil der Handlungsregulation. Die Theorie der Handlungsregulation (ULICH, 1994, VOLPERT, 1987) hat den Begriff der Handlung geprägt, um damit die Einheit innerer Prozesse und äußeren Verhaltens als „kleinste psychologische Einheit der willensmäßig gesteuerten Tätigkeit“ (ZAPF, Vorlesung Arbeitspsychologie, WS 1993, Universität Bielefeld) zu beschreiben. Wie Abbildung 2-1 veranschaulicht, umfasst eine vollständige Handlung die Schritte Ziel - Pläne – Ausführung - Feedback und stellt damit einen Regelkreis dar. Für das Zustandekommen einer sozial kompetenten Handlung sind nach ZIMMER (1978, 490f.) folgende Komponenten vonnöten: ein differenziertes Verhaltensrepertoire, Wahrnehmungsdifferenzierung, Fähigkeiten zur reflektierten Evaluation von Situationen und Verhaltensalternativen sowie ein inneres Modell der sozialen Wirklichkeit. ZIMMER (1978, 497f.) daher schlägt vor, die Ebenen Verhalten, Wahrnehmung, Informationsverarbeitung sowie Entscheidungs- und Selbstregulierungsprozesse zu berücksichtigen, in denen sich das Individuum mit der „widersprüchlichen, nicht endgültig bewältigbaren Welt“ (ZIMMER; 1978, 500) auseinandersetzt. BADER (1990, 10) weist außerdem auf die Bedeutung motivationaler Faktoren für die Generierung sozial kompetenten Verhaltens hin, GOETTE-EL FARTOUKH (1998, 11) auf die Bedeutung emotionaler Komponenten. MEYER (1987b, 422) betrachtet das moralische Urteil, wie es im Modell der sozialmoralischen Entwicklung von KOHLBERG (1977, vgl. auch TULODZIECKI, 1987) verstanden wird, als integralen Bestandteil sozialer Kompetenz.

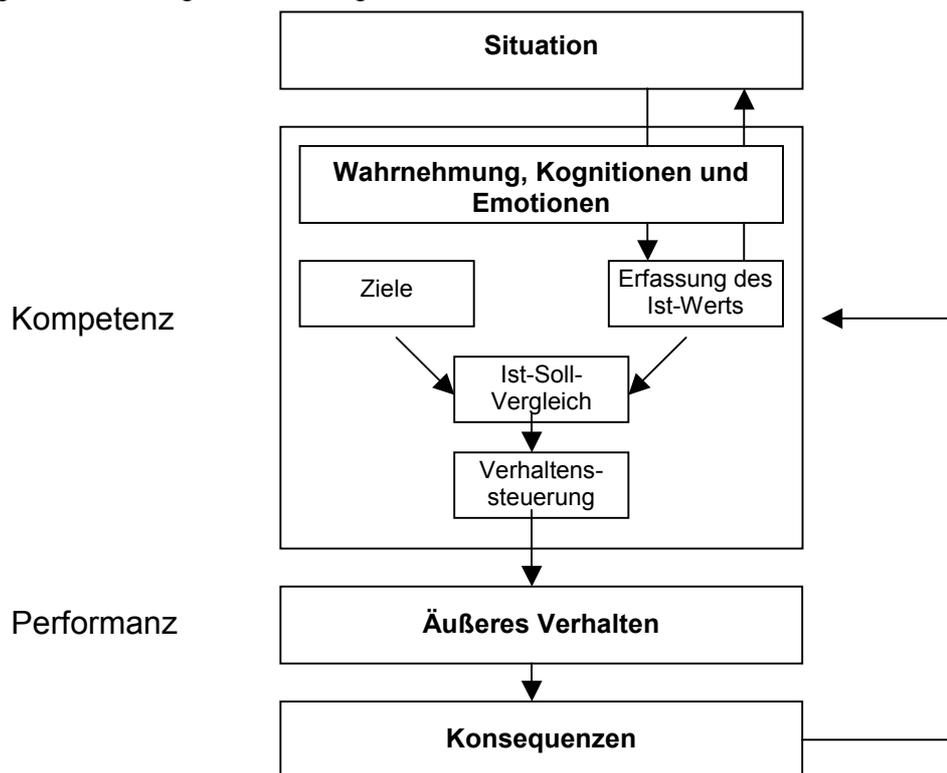
Integriert man das Prozessmodell von ZIESING & PFINGSTEN (1994, 67) in das abgebildete Modell der Handlungssteuerung, wie es die Theorie der Handlungsregulation vorsieht, ergeben sich folgende Zusammenhänge:

- PERRES, HUBER und GEISLER (1994, 371f.) zufolge ist die **Ist-Größe** die *subjektive Repräsentation* der durch *Wahrnehmung* und *Informationsverarbeitung* zugänglich gemachten Situation.

¹ Eine ausführlichere Darstellung und Diskussion des Begriffs der (sozialen) Kompetenz ist unter GOETTE-EL FARTOUKH,

- Auf der Seite der **Sollgröße** spielen *Handlungsziele, Normen und Werte* eine Rolle, also z.B. auch moralische Urteile im Sinne KOHLBERGS.
- Der **Ist-Soll-Vergleich** ermöglicht eine *Wertung*, die von *Emotionen* begleitet sein kann. Wird der Ist-Zustand als unbefriedigend erlebt, wird mit Hilfe von *Erwartungs- und Valenzkognitionen* entschieden, ob und welche Möglichkeiten der Einflussnahme ein Individuum für sich wahrnimmt. Der Entstehung dieser Erwartungen liegen die Ursachen, die den eintretenden Ereignissen zugeschrieben werden (Attributions-Kognitionen), zu Grunde.
- Gegebenenfalls kommt es auf der Ebene der **Handlungssteuerung** zum Einsatz von *Aktionsprogrammen*. Hierfür sind *instrumentelle Überzeugungen* von Bedeutung.
- Über die *Wahrnehmung und Bewertung* der Konsequenzen des gezeigten Verhaltens schließt sich ein **Feedback-Kreis**. Dieser ermöglicht es dem handelnden Subjekt beispielsweise durch Beeinflussung der Handlungs-Ergebnis-Erwartung, in zukünftigen Situationen die erlebten Folgen in die Handlungssteuerung zu integrieren (vgl. dazu auch HOFER, PEKRUN & ZIELINSKI, 1994, 227f).

Abbildung 2-1: Steuerung von Handlungen



(verändert zusammengestellt nach: MIRAM, SCHARF, 1981, S. 215; PERREZ, HUBER & GEISSLER, 1994, S. 371f.; vgl. auch das Prozessmodell von ZIESING & PFINGSTEN, 1994, 67)

Kompetenz und Performanz. Vom Kompetenzbegriff wurde in der Linguistik außerdem die Performanz abgegrenzt. Während die Kompetenz alle Fertigkeiten und Fähigkeiten umfasst, über die ein Individuum grundsätzlich verfügt, beschreibt die Performanz die konkrete, beobacht- und überprüfbare Realisation

(1998, 8–16) nachzulesen.

in einer konkreten Situation. Einer direkten Beobachtung, Überprüfung und objektive Bewertung ist daher nur die Performanz zugänglich (vgl. HOFFMANN & LANGEFELD, 1996, 10), und nur von ihr kann auf die ihr zu Grunde liegende Kompetenz geschlossen werden. Im Modell der Handlungsregulation kann daher die Kompetenz der Ebene der Wahrnehmungen, Kognitionen und Emotionen, die die Verhaltenssteuerung ermöglichen, zugewiesen werden. Die Performanz beschreibt das äußere Verhalten, das in einer konkreten Situation realisiert wird.

Die Unterscheidung von Performanz und Kompetenz ermöglicht es, auf defizitäres Verhalten (Performanz) über eine Förderung der ihm zu Grunde liegenden Kompetenzen einzuwirken. So hat PFINGSTEN (1991a, 4) darauf hingewiesen, dass der Kompetenzbegriff, eben weil er konstruktive Verhaltensanteile erfasst, konkretere Ansatzpunkte zur Förderung bietet, als die klassische Verhaltenstherapie, die allein auf Reiz-Reaktionsketten zur Verhaltensanalyse zurückgreifen konnte. Möglicherweise liegt eine Erklärung für den Erfolg des GSK darin, dass es diese Erkenntnisse konsequent umsetzt.

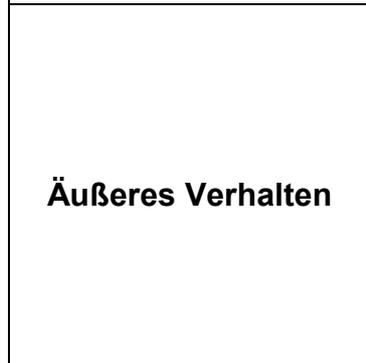
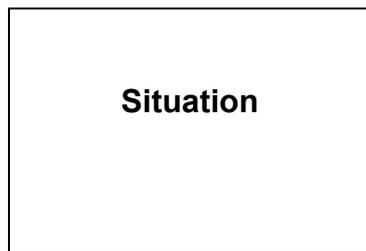
2.2 Definition sozialer Kompetenz

Nachdem die Prozesse genannt wurden, die für die Generierung sozial kompetenten Verhaltens voraussetzen sind, soll der Frage nachgegangen werden, wie soziale Kompetenz inhaltlich definiert werden kann. Auf GOFFMAN (1963) und KRAPPMANN (1971) geht die bis heute aktuelle Definition von sozialer Kompetenz als die Fähigkeit, einen Kompromiss zwischen Selbstverwirklichung und sozialer Anpassung zu finden, zurück (vgl. FLIEGEL, 1994, 94). Grundlage ist die von der interaktionistischen Schule weiterentwickelte Rollentheorie, die eine Brücke zwischen Soziologie und Sozialpsychologie schlägt: „Das Individuum muss eine Balance finden zwischen den Anforderungen der ‚personal identity‘ die von ihm verlangt, zu sein wie kein anderer, und der ‚social identity‘, die von ihm fordert, zu sein wie alle anderen“ (GOETTE- EL FARTOUKH, 1998; vgl. auch ZIMMER; 1978, 489). Diese bis heute überzeugendste Definition wurde zum Ausgangspunkt des Gruppentraining sozialer Kompetenzen (vgl. PFINGTEN, 1991a, 4). Nur so kann vermieden werden, weder in das Extrem zu verfallen, sich ausschließlich an sozialen Normen und Rollenerwartungen auszurichten, also sich überangepasst zu verhalten und die eigene Identität darüber aufzugeben, noch in das andere Extrem, die sozialen Anforderungen zu negieren. Die weitaus meisten Varianten des GSK wenden sich an Menschen, die dem Pol des passiv-vermeidenden Verhalten zuzuordnen sind. Der Ansatz ist jedoch ebenso geeignet, aggressiv-zudringliches Verhalten als den anderen Pol sozial-inkompetenter Verhaltensmuster zu erfassen und zu beschreiben. Hierin kann eine weitere Stärke des GSK gegenüber älteren Trainingsprogrammen zur Selbstbehauptung oder Durchsetzungsfähigkeit gesehen werden.

2.3 Entstehung von sozialen Kompetenzproblemen

Abbildung 2-2: Überblick über Ursachen sozial defizitären Verhaltens





- Die objektiven Lebensumstände stellen Anforderungen, die die Person in ihren sozialen Kompetenzen überfordert.
- Eine Person hat sich, z.B. durch ihre Berufswahl, auf eine Reihe von Situationen festgelegt, für die sie nicht über genügend Fertigkeiten verfügt.
- Durch den Wunsch, ein bestimmtes Bild von sich zu repräsentieren, werden Selbstdarstellungen vorgenommen, die nicht durchgehalten werden können.

Kognitive Dysfunktionen

- Die soziale Situation wird nicht differenziert genug oder nur verzerrt wahrgenommen (z.B. wenn die Fähigkeit fehlt, sich in den Gesprächspartner hineinzusetzen oder ihm feindliche Absichten unterstellt werden).
- Es wurden inadäquate Lebensweisheiten, Erfolgsphilosophien, Einstellungen (irrational beliefs) in der Sozialisation erworben (z.B. die Vorstellung, keine Fehler machen zu dürfen).
- Ungünstige Erwartungen und Attributionen beeinträchtigen das Kompetenzvertrauen (Beispiel: erlernte Hilflosigkeit sehr verwöhnter oder deprivierter Kinder)

Emotionale Probleme: v.a. soziale Ängste

- Angst- oder Schamgefühle wurden durch unangenehme Verhaltenskonsequenzen konditioniert.
- Durch Erziehungseinflüsse, z.B. übermäßige Verbote, wurde ein unsicher-vermeidendes Verhalten gefördert.
- Soziale Angst wurde durch Beobachtung von Bezugspersonen als Modellen gelernt.

Lerndefizite

- Verhaltensfertigkeiten wurden aufgrund fehlender situationaler Anforderungen bisher nicht gelernt und ausreichend geübt.
- Es fehlten Verhaltensmodelle (Vorbilder), an denen geeignete Verhaltensweisen hätten beobachtet werden können.
- Verhalten wurde nicht verstärkt und wird deshalb nicht gezeigt.

Erwerb inkompetenter Verhaltensgewohnheiten

- Überangepasstes bzw. aggressives Verhalten wird aufgrund angenehmer Konsequenzen, die es für die Person hat, aufrecht erhalten.
- Es wurde beobachtet, dass ein Modell inkompetenten Verhaltens erwünschte Verstärkung bekommt.

Unangemessene Selbstverstärkung bzw. Selbstbestrafung

- Selbstlob für sozial kompetentes Verhalten wird unterdrückt.
- Selbstlob wird für sozial inadäquates Verhalten erteilt.
- Selbstbestrafendes Verhalten wird aufgebaut.
- Durch ungünstige Attribution werden positive Konsequenzen sozial kompetenten Verhaltens external attribuiert oder Mißerfolge mit der eigenen Unfähigkeit in Zusammenhang gebracht (internal stabil).
- Teufelskreislauf von Angst und Vermeidung: Vermeidungsverhalten erscheint erfolgreich, da antizipierte Angst vermieden wurde.

(aus: GOETTE-EL FARTOUKH, 1998, 45)

Aufgrund der vielfältigen Prozesse auf den Ebenen der Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Kognition sowie der Emotionen kann es an sehr unterschiedlichen Stellen der Handlungsgenerierung zu Störungen kommen, die die soziale Kompetenz negativ beeinflussen. Das Prozessmodell von ZIESING & PFINGSTEN (1994, 67), welches die Verhaltensebenen Kognitionen, Emotionen und physiologische

Reaktionen sowie motorisches Verhalten unterscheidet, ermöglicht es, diese Störungen unterschiedlichen Ebenen der Verhaltensgenerierung zuzuordnen.

- Beispielsweise könnten objektive Situationsüberforderungen oder ein ungünstig gewähltes Situationsmenü der *Ebene der Situation* zugeordnet werden.
- Dysfunktionen aufgrund verzerrter Wahrnehmung, ungünstiger Attributionen und Erwartungen oder irrationaler Überzeugen sind der *Ebene der Kognitionen* zuzuordnen.
- Auf der *Ebene der Emotionen* kann es zu Fehlreaktionen kommen aufgrund traumatischer Erfahrungen.
- Ungünstige Verstärkerbedingungen können auf der *Ebene der Konsequenzen* schädigendes Verhalten aufrechterhalten oder zur Vermeidung kompetenten Verhaltens führen.

Die Übersicht 2-2 zeigt das Prozessmodell von ZIESING & PFINGSTEN und ordnet den einzelnen Ebenen einige der verschiedenen Faktoren zu, die in der Literatur als Ursachen sozial inkompetenten Verhaltens angesehen werden (vgl. PFINGSTEN, 1991b, S. 22–27).

3 Adoleszenz als krisenhafte Lebensphase

„Aufgrund der vielen Einflussfaktoren, die sich auf verschiedene Gruppen innerhalb einer Gesellschaft unterschiedlich auswirken, kann von ‚der Jugend‘ nicht gesprochen werden“ (GOETTE-EL FARTOUKH, 1998, 23). Um die Lebenssituation der Zielgruppe adoleszenter Migrantinnen zu beschreiben, wird deshalb in drei Schritten vorgegangen. Zunächst wird dargestellt, in welcher Situation sich Jugendliche allgemein in einer westlichen Gesellschaft wie der bundesdeutschen befinden. Da es sich bei der Zielgruppe um eine Mädchengruppe handelt, wird außerdem untersucht, welchen besonderen Bedingungen Mädchen und junge Frauen dieser Altersgruppe unterliegen. Weiterhin ist den Teilnehmerinnen des Trainings gemeinsam, dass sie oder ihre Eltern aus Ländern des muslimischen Kulturkreises nach Deutschland immigriert sind und ihr Leben sowohl von der Sozialisation in Deutschland als auch von der Herkunftskultur der Eltern geprägt wird. Dieser Einfluss wird als drittes zu untersuchen sein.

3.1 Definition und Merkmale von Jugend und Adoleszenz

Nach Einschätzung von KLAWE (1986, 28) stellt die Phase der Adoleszenz aufgrund vielfältiger Unsicherheiten, Desorientierungen sowie der Rollen- und Statusprobleme „die im Lebenszyklus eines Menschen wohl krisenhafteste Phase dar. Deshalb sind in dieser Phase auch gehäuft Konflikte und Probleme im Fortgang der Entwicklung von Jugendlichen zu erwarten (sic!)“ (KLAWE, 1986, 28). Wenn allein die Tatsache, Jugendlicher zu sein, ausreichend Nährboden für Schwierigkeiten und Krisen bietet, so wird an dieser Stelle zunächst darzustellen sein, welche Konflikte für diese Altersstufe typisch sind (vgl. auch GOETTE-EL FARTOUKH, 1998, 17-22).

3.1.1 Begriffsbestimmung: Jugend und Adoleszenz

Jugend. Mit der Pubertät, die den Kindheitsstatus beendet, beginnt die Jugendphase; sie endet mit dem Übergang ins Erwachsenenalter. In Industriegesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland wird der Erwachsenenstatus weitgehend über ökonomische Unabhängigkeit definiert. Längere Ausbildungszeiten und ein späterer Berufseintritt verlängern die Phase der Adoleszenz. Beispielsweise nannte HAVINGHURST (1972) in seinem 1948 erstmals erschienenen Werk „Developmental Tasks and Education“ den Zeitraum vom zwölften bis achtzehnten Lebensjahr als ungefähre Zeitbegrenzung dieser Lebensphase. Heute dagegen rechnen sich junge Menschen weit über die gesetzliche Volljährigkeit hinaus zur Jugend (vgl. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 286).

Adoleszenz. Die zunehmende Verlängerung der Jugend führt zu der paradoxen Situation, dass sich etwa Studenten, selbst wenn sie auf die Dreißig zugehen, noch zur Jugend rechnen (lassen müssen). Zutreffender ist es daher, den aus dem Lateinischen abgeleiteten Begriff der Adoleszenz zu verwenden. Sein Bedeutungsschwerpunkt liegt auf den Prozessen, die in dieser Lebensphase ablaufen². Dementsprechend definiert FRÖHLICH (1987, 40) Adoleszenz als gehörig „zum Prozess des Erwachsenwerdens“, der „mit mehr oder weniger dramatischen Veränderungen sozialer Einstellungen

und Verhaltensweisen einher[geht], die vor allem durch eine zunehmende Ablösung von der elterlichen Autorität, einem zunehmenden Selbständigkeits- und Freiheitsdrang und wachsendes Selbstbewußtsein gekennzeichnet sind“. Aufgrund der immer längeren Adoleszenzzeit ist eine Unterteilung in frühe und späte Adoleszenz, wie STIKSRUD (1994, 142f) sie vornimmt, sinnvoll: Die frühe Adoleszenz setzt er zwischen 13 und 17 Jahren an. Die späte Adoleszenz umfasst die Alterspanne von 18 bis 22 Jahren. Die Jugendlichen, die Zielgruppe dieser Arbeit sind, sind damit überwiegend der späten Adoleszenz zuzurechnen.

3.1.2 Entwicklungsstand in der Adoleszenz

In der psychosexuellen Entwicklung nach FREUD steht die Jugend als Ende der Kindheit im Zusammenhang mit dem Beginn der Pubertät. Hinsichtlich der kognitiven Entwicklung sollte die formal-operationale Phase nach PIAGET erreicht sein. Für die sozial-moralische Entwicklung erwartet KOHLBERG das Erreichen der vierten Stufe, die Anerkennung der Notwendigkeit von Gesetz und Ordnung. In der psychosozialen Entwicklung ist nach ERIKSON die Entwicklung der Identität Aufgabe dieser Lebensphase. Gelingt dies nicht, droht Rollendiffusion. Während für PIAGET und FREUD die Entwicklung dem Erreichen der Jugend abgeschlossen ist, gehen andere Autoren, z.B. ERIKSON und KOHLBERG, von einer lebenslangen Entwicklung aus (vgl. ZIMBARDO, 1983, 106). HAVINGHURST (1972, 43) weist darauf hin, dass die Adoleszenz für die psychosoziale Entwicklung eine besonders wichtige Phase darstellt: „The principal lessons are emotional and social, not intellectual“. Somit ist das erreichte Entwicklungsniveau in der kognitiven und psychosexuellen Entwicklung die Ausgangsbasis für die psychosozialen und moralischen Entwicklungsschritte in Adoleszenz und Erwachsenenalter.

3.1.3 Die Jugend als Phase des Übergangs

Die Jugend als die Lebensphase, die „zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus eingefügt ist“ (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 277), ist eine Phase des Übergangs:

„Soziologisch gesehen ist die Jugend die Periode im Lebens eines Menschen, in welcher die Gesellschaft, in der er lebt, ihn [...] nicht mehr als Kind ansieht, ihm aber den vollen Status, die Rollen und Funktionen des Erwachsenen noch nicht zuerkennt“ (ALLERBECK et al., zit. nach KLAWE, 1986, 26).

Kultur und Sozioökonomie bestimmen vorrangig den Beginn, die Dauer und das Ende der Jugend (vgl. KLAWE, 1986, 26)³. Die Jugendphase ist dadurch geprägt, dass den Jugendlichen die Rechte der Erwachsenen nicht oder nur teilweise zuerkannt werden. Sozioökonomische Positionen müssen noch erreicht werden. „Ohne Erwerbsarbeit - kein gesichertes Einkommen - keine gesicherte Erwachsenenexistenz, das scheint immer noch die Grundregel in unserer Arbeitsgesellschaft zu sein.“ (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 280). Die Verbindung von Erwachsenenstatus und finanzieller Unabhängigkeit, die junge Menschen noch Jahre nach der Zeit, in der sie ihre sexuelle und

² adolescens, -entis (von adolesco, heranwachsen, erstarken) als Partizip Präsens Aktiv drückt einen in der Gegenwart ablaufenden, durch ein Subjekt ausgeführten Prozess aus.

kognitive Reife erreicht haben und unabhängig sein wollen, in einer Abhängigkeitsposition hält, macht KLAWE (1986, 32) in erster Linie für die Konflikte Jugendlicher in Industriegesellschaften verantwortlich.

3.1.4 Statusunsicherheit als wesentliches Merkmal der Adoleszenz

Ein daraus resultierendes Merkmal der Adoleszenz ist die Statusunsicherheit: der „Kindheitsstatus wird nicht mehr, ein Erwachsenenstatus, gekennzeichnet vor allem durch die Aufnahme einer vollwertigen Berufstätigkeit, noch nicht gewährt“ (KLAWE, 1986, 30). Da die Rechte und Verpflichtungen der Jugendlichen stark situationsabhängig sind, werden sie mit unterschiedlichen, unklaren und z.T. widersprüchlichen Verhaltenserwartungen konfrontiert. Dies erschwert ihnen die Orientierung zusätzlich. In der Adoleszenz wird in der Regel festgelegt, ob der/die Jugendliche berufliche und soziale Aufstiegschancen oder einen langfristigen Statusverlust zu erwarten hat. Folglich ist die Jugendphase durch einen ausgeprägten Leistungscharakter gekennzeichnet. Die allgemeinen Jugendprobleme können „als Problem des Einstiegs und der Integration in die Gesellschaft“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT, 1981, 3) verstanden werden.

3.1.5 Zukunftsorientierung in der Jugend

In der Adoleszenz sind die Jugendlichen aufgefordert, ihre eigene Zukunft im Rahmen der gesellschaftlichen Zukunft zu finden: „Jugend, so könnte man sagen, besitzt eine Struktur, die ihren Sinn erst von dem her erhält, wie sie die Gegenwart mit der Zukunft verbindet.“ (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 278) Wenn beispielsweise eine hohe Jugendarbeitslosigkeit die Möglichkeiten behindert, einen angemessenen Platz in der Gesellschaft zu erreichen, ist die Jugendphase von ihrem Ende her bedroht (vgl. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 280).

3.1.6 Jugendprobleme als gesellschaftliche Probleme

Aus dem oben Erläuterten wird deutlich, dass die Probleme der Jugend in engem Zusammenhang mit allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen stehen und in ihrem Erscheinungsbild nur im Zusammenhang mit diesen verständlich werden (vgl. KLAWE, 1986, 32 und JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 279). Als wie bedrängend Jugendliche das gesellschaftliche Problem der Massenarbeitslosigkeit erleben, zeigen Umfrageergebnisse aus der bereits zitierten Jugendstudie, denen zufolge

„nicht irgendein Problem, irgendeine Schwierigkeit der jugendlichen Entwicklung [...], die gemäß den Lehrbüchern der Entwicklungspsychologie oder Sozialisationstheorie im Jugendalter zentral stehen, sondern das gesellschaftlich-ökonomische Problem der Krise der Erwerbsarbeit“ (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 279)

als zentrales Problem erlebt wird.

³ M. MEAD (vgl. HAVINGHURST, 1972, 56) konnte im Vergleich zu der von ihr beschriebenen Adoleszenz in Samoa zeigen, dass der für westliche Gesellschaften typische Konflikt zwischen den Generationen kein universeller Bestandteil des Erwachsenwerdens ist.

3.2 Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz

Als Entwicklungsaufgaben der frühen Adoleszenz nennt STIKSRUD (1994, 142) das Erreichen der physischen Reife und der kognitiven Stufe der formalen Operationen, außerdem die Akzeptanz durch Alterskameraden und heterosexuelle Beziehungen. In der späten Adoleszenz sind die Entwicklungsaufgaben, sich emotional von den Eltern zu lösen, eine (Geschlechtsrollen-)Identität zu entwickeln, moralische Werte und Normen zu internalisieren und einen Beruf zu wählen.

3.2.1 Entwicklungsaufgaben der frühen Adoleszenz

Biologisch ist das Erreichen der Pubertät das wichtigste Ereignis der Jugendphase. Durch das Erreichen sexueller Reife werden tiefgreifende physiologische und physische Veränderungen ausgelöst. Der gesellschaftliche Umgang mit Sexualität und insbesondere der Sexualität Jugendlicher überformt diese biologische Basis stark und kann Ursache von Konflikten sein. HAVINGHURST (1972, 45) nennt in diesem Zusammenhang das Erreichen neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts als Entwicklungsaufgabe. Eine wichtige Aufgabe sei es, zu lernen, mit anderen für einen gemeinsamen Zweck zusammenzuarbeiten und dafür persönliche Gefühle zurückzustellen.

3.2.2 Erreichen emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern

Das neu erwachte Bedürfnis physisch erwachsener Jugendliche nach sexueller Befriedung führt auch Veränderungen in der emotionalen Bindung an die Eltern: Einerseits müssen sich die Jugendlichen von kindischer Abhängigkeit von den Eltern lösen und eine reifere Beziehung zu ihnen aufbauen (vgl. HAVINGHURST, 1972, 55), andererseits verzögert sich die tatsächliche Ablösung vom Elternhaus durch die finanzielle Abhängigkeit von den Eltern immer weiter. Dass die dadurch erzeugten Ambivalenzen sowohl für Eltern wie für Heranwachsende schwierig sein können, liegt nahe. Im Jugendalter werden möglicherweise bisher latente Konflikte in der Familie offengelegt, intensiver erlebt und ausgetragen (vgl. KLAWE, 1986, 28). Zentrale Konfliktbereiche sind das Zusammenleben im häuslichen Bereich, die Art des Umgangs zwischen Eltern und Jugendlichen miteinander, die Ausübung von Kontrolle durch die Eltern über Ausgehen, Freizeitaktivitäten, Verhalten außerhalb des Hauses, die Auseinandersetzung um Vorfälle in Schule und Betrieb und die Verwendung des selbst verdienten Geldes.

3.2.3 Berufseinstieg

Wird der Erwachsenenstatus durch die finanzielle Eigenständigkeit definiert, kommt naturgemäß dem Berufseinstieg eine besondere Funktion im Prozess der Adoleszenz zu: „Offensichtlich bedeutet aber die Beendigung der Schulzeit und der Übergang zur Berufsausbildung subjektiv einen großen Schritt zum Erwachsensein“ (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 288) Der Berufseinstieg ermöglicht es, die materielle Basis zu schaffen, die für eine eigenverantwortliche Existenz notwendig ist. Der Berufseinstieg ist ein nicht zu vernachlässigender Faktor der sozialen und personalen Identität. Dieser Schritt stellt in den meisten einfachen Gesellschaften keine Schwierigkeit dar, da die Kinder früh in ihre Aufgaben hineinwachsen können. Für viele Jugendliche in der bundesdeutschen Gesellschaft ist er durch den Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen blockiert. Dies gilt verschärft für junge Frauen

(vgl. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 283). Wenn die Jugendlichen einen Ausbildungsplatz bekommen, kann ihnen das nicht die Angst vor späterer Arbeitslosigkeit nehmen (vgl. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 279).

Die Berufsausbildung stellt die Jugendlichen in eine Situation, in der sie sich neue Kenntnisse und Fertigkeiten, neue Bewältigungsstrategien sowie eine Berufsrolle aneignen und den Beruf in ihr Leben integrieren müssen. In der Berufsschuldidaktik wurde ein Modell entwickelt, das verschiedene Kompetenzen zusammenstellt, die für die Bewältigung des Berufsalltages wesentlich sind und unter dem Begriff der Handlungskompetenz zusammengefasst werden (vgl. BADER, 1994). Die Sozialkompetenz ist ein wichtiges Element der Handlungskompetenz. Deshalb kann ein soziales Kompetenztraining Jugendliche darin unterstützen, ihren Berufsalltags erfolgreich zu bewältigen.

3.2.4 Identitätsentwicklung

Modell der psychosozialen Entwicklung. Das Entwickeln einer Identität ist laut ERIKSON wesentliche Aufgabe des Jugendalters. Eine gelungene Identitätsentwicklung ist die Basis für die weitere psychosoziale Entwicklung, beispielsweise für den Aufbau intimer Beziehungen im Erwachsenenalter. Nach einer Definition von FRÖHLICH (1987, 184) ist Identität die „Bezeichnung für eine auf relativer Konstanz von Einstellungen und Verhaltenszielen beruhende, relativ überdauernde Einheitlichkeit in der Betrachtung seiner selbst oder anderer“. Die Identitätsfindung ist ein Prozess, in dem sich

„dem Jugendlichen neue Wege, Dinge wahrzunehmen, [eröffnen,] er kann Dinge aus der Sicht anderer Personen betrachten und verhält sich in verschiedenen Situationen unterschiedlich, je nachdem, wie er es in der jeweiligen Situation für angemessen hält. Durch dieses Einnehmen unterschiedlicher Rollen muß die Person eine integrierte eigene Identität erwerben, sich als verschieden von anderen wahrnehmen, als kohärent und akzeptabel“ (ZIMBARDO, 1983, 126).

Das Erlernen von Rollen, vor allem von Geschlechts- und Berufsrollen, ist ein wichtiger Bestandteil der sich entwickelnden Identität und stabiler Interaktionen mit der Umwelt. Das erfolgreiche Erlernen neuer Rollen umfasst Rollendistanz, Einfühlungsvermögen, Konfliktfähigkeit und Selbstdarstellung. Schließlich steht die Entwicklung einer Identität im Zusammenhang mit dem Erwerben von Werten und eines ethischen Systems als Richtschnur für das Verhalten (vgl. HAVINGHURST, 1972, 69). Gelingt die Identitätsfindung nicht, kommt es zur Rollendiffusion als Verwirrung darüber, wer man eigentlich ist, oder als Flucht in eine negative, von der Gesellschaft sanktionierte Identität (vgl. ZIMBARDO, 1983, 126).

Wenn der Aufbau eines Selbstkonzeptes, das mit der Erwachsenenwelt vereinbar ist, (vgl. FRÖHLICH, 1991, 40) für den Verlauf der weiteren Persönlichkeits- und sozialen Entwicklung entscheidend ist, können Maßnahmen zur Förderung einer gelungenen Identitätsentwicklung einen präventiven Charakter für die spätere psychosoziale Gesundheit haben: Problematische Verhaltensmuster können hier entweder entstehen, sich verfestigen oder überwunden werden.

Symbolischer Interaktionismus. Ein anderes Modell der Identität wurde im Rahmen der interaktionistischen Schule entwickelt. Hier wird zwischen sozialer und personaler Identität unterschieden. Die Ich-Identität verlangt vom Individuum, seine Einzigartigkeit zu entwickeln, die soziale Identität fordert, sich an Normen und Werten der Gesellschaft zu orientieren und für andere

berechenbar zu sein (vgl. ZIMMER; 1978, 489). STÜWE betont die Bedeutung der Ich-Identität für die Entwicklung Jugendlicher. Sie wird erworben, „wenn das Individuum in der Lage ist, bei der Übernahme sozialer Rollen (MEAD, KRAPPMANN) einen eigenen Standpunkt im Interaktions-prozess als ausgehandelte Balance zwischen divergierenden Ansprüchen einzunehmen“ (STÜWE, 1991, 109). Damit ist der „Prozess der Vergesellschaftung [...] zugleich der Konstituierungsverlauf der Individuation, in welchem sich die Persönlichkeitsstrukturen in Bezug auf den signifikanten Anderen konstituieren und eine flexible Selbsteinschätzung sowie Handlungsorientierungen erworben werden“ (STÜWE, 1991, 109). Legt man die in dieser Arbeit verwendete Definition sozialer Kompetenz zu Grunde, besteht ein enger Zusammenhang zwischen Identitätsentwicklung und sozialer Kompetenz als die gelungene Balance zwischen sozialer und personaler Identität (vgl. Kapitel 2.2). Es liegt nahe, dass gerade ein Training, das die Wichtigkeit der Balance zwischen eigenen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen betont, Jugendliche darin unterstützen kann, die Entwicklungsaufgabe der Identitätsfindung erfolgreich zu bewältigen.⁴

3.2.5 Geschlechtsrollenübernahme

Zwar dürfte die Pubertät in der Altersgruppe der über 16jährigen abgeschlossen sein. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechtsrollen ist jedoch Aufgabe der späten Adoleszenz. Die Geschlechtsschematheorie (gender schema theory) von BEM (1981, 354–364) führt die Geschlechtertypisierung auf ein „gender-based schematic processing“ (ROBINSON-AWANA et al., 1986, 179) zurück. Hierunter wird die Bereitschaft verstanden, Informationen auf der Basis von geschlechtstypischen Assoziationen zu verarbeiten. Das eigene Selbstkonzept wird daraufhin an das Geschlechtsschema angepasst. Vor allem der Berufseintritt konfrontiert Mädchen und junge Frauen mit der Tatsache, dass sie trotz gleicher oder besserer Leistungen schlechtere Chancen und weniger Wahlmöglichkeiten als ihre männlichen Altersgenossen haben. Welche Besonderheiten sich für junge Frauen bei der Geschlechtsrollenübernahme ergeben, wird in Kapitel 4.3 erläutert.

⁴ Für die vorliegende Arbeit ist das Identitätsverständnis im Symbolischen Interaktionismus auch deshalb von Interesse, weil dieser Ansatz davon ausgeht, dass ein Individuum in seiner Sozialisation nicht nur in eine Kultur – verstanden als System von Symbolen, mit deren Hilfe es mit anderen Menschen interagieren und kommunizieren kann – eingeführt wird, sondern auch in verschiedene Subkulturen (vgl. ROSE, 1967, 227). Damit erlaubt es dieses Modell, die besondere Situation der Migrantinnen als den Spezialfall eines Prozesses aufzufassen, dem sich jedes Individuum stellen muss, nämlich, sich in unterschiedlichen (Sub-)Kulturen zurecht zu finden. Auch wenn sich die Symbolsysteme, in denen Migranten sich zurechtfinden müssen, wesentlich stärker voneinander unterscheiden und in stärkeren Konflikten zueinander stehen, als es die verschiedenen Subkulturen tun, in denen sich ihre deutschen Mitbürger bewegen, so bietet dieses Modell doch Ansatzpunkte, wie das Agieren in unterschiedlichen Symbolsystemen gelingen kann. Auf diese Aspekte wird unter 5.4 eingegangen.

4 Besonderheiten der Adoleszenz junger Frauen⁵

4.1 Ungleiche Chancenverteilung in der Berufswahl

Es wird gerne von *der* Jugend gesprochen: In Wirklichkeit finden sich in diesem Lebensabschnitt mindestens so viele Unterschiede zwischen einzelnen Subgruppen wie in jeder anderen Altersgruppe. Entsprechend sind die „die Risiken, ob die Jugendphase gemäß den Erwartungen und Bedingungen der Normalbiografie zufriedenstellend gelingt oder nicht, ungleich verteilt“ (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 291). In diesem Zusammenhang interessieren die Chancen junger Frauen, die nach wie vor schlechtere Aussichten haben, eine qualifizierte Ausbildung zu machen oder einen gut bezahlten Arbeitsplatz zu bekommen. Obwohl Schülerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Altersgenossen im Durchschnitt ein gleiches oder besseres Ausbildungsniveau in der Schule erreichen, sind sie von Arbeitslosigkeit, fehlenden Lehrstellen und Kürzungspolitik stärker und nachhaltiger als ihre männlichen Altersgenossen betroffen (vgl. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1997, 283): Ihr Leistungsvorsprung nützt ihnen für den Übergang in den Beruf wenig. Die Hoffnung auf eine berufliche Karriere erweist sich für viele Mädchen und junge Frauen als Illusion (vgl. HEILIGER & FUNK, 1987, 64). In der Auswahl der Ausbildung muss manche Jugendliche Abstriche machen (vgl. ALBRECHT-HEIDE & BRÜGGEMANN, o.J., 49)⁶:

„Sehr schnell wird sie gezwungen, sich zu entscheiden und dankbar zu sein, überhaupt eine Lehrstelle zu bekommen. Das ist einer der Gründe, warum sich die überwiegende Zahl der Mädchen in den wenigen Frauenberufen ausbilden läßt, für Ausbildungsplätze mit wenig Aussicht auf Aufstieg und geringe Entlohnung.“ (KLOSE, 1985, 49)

Dass einige derjenigen jungen Frauen, die die Erfahrung machen, „trotz Fleiß und guter Schulleistungen geringe Chancen auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt zu haben, dies im Sinne der Theorie der erlernten Hilflosigkeit (vgl. SELIGMAN, 1975, HERKNER, 1991, 101f.) verarbeiten, kann vermutet werden. Daraus resultiert, dass die Betroffenen sich entmutigen lassen, als Opfer erleben, depressive Gefühle entwickeln und auf weitere Anstrengungen verzichten, weil sie zu der Einschätzung gekommen sind, dass ihre Bemühungen ohnehin vergeblich sind.

4.2 Geschlechtsspezifisches Interaktionsverhalten

„Daß Frauen sich in ihrem Interaktions- und Kommunikationsverhalten von Männern unterscheiden, wurde hinlänglich diskutiert. [...] Es hat den Anschein, als zögen Frauen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen häufig ‚den Kürzeren‘: Sie reden weniger, übernehmen seltener die Leitung, bestimmen seltener das Thema, werden häufiger unterbrochen usw.“ (JÜRGENS, 1991, 153)

Im Folgenden werden Merkmale eines frauenspezifischen Kommunikationsstils, wie ihn Linguistinnen beschreiben, dargestellt. Anschließend wird auf die Auswirkung in Interaktionen eingegangen. Der Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Geschlechtsunterschieden wird abschließend dargestellt.

⁵ vgl. hierzu auch GÖTTE-EL FARTOUKH, 1998, 24

⁶ Zwar beziehen sich die Autorinnen auf Statistiken aus dem Jahre 1979, doch ihre Beobachtungen scheinen, gerade angesichts des erneuten Lehrstellenmangels, immer noch zuzutreffen. So liegt beispielsweise der Anteil Schülerinnen an der Carl-Severing-Schule für die Berufsfelder Bekleidungstechnik, Hauswirtschaft und Sozialpädagogik bei über 80%.

4.2.1 Kennzeichen eines frauenspezifischen Kommunikationsstils

Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zum geschlechtsspezifischen Gesprächsverhalten (vgl. TRÖMEL-PLÖTZ, 1981, 36; 1982, 134; 1984, 61; 374, WEX, 1979, cit. nach SCHRAMM, 1981, 111 – 117) haben gezeigt, dass Frauen anders kommunizieren als Männer: sie passen sich in Aussprache und Syntax mehr der Standardsprache an, benutzen häufiger abschwächende Formulierungen, stellen mehr Fragen, entschuldigen sich mehr, äußern viele unterstützende Minimalreaktionen (wie ja, mhm, genau), beziehen sich in ihren Beiträgen mehr auf die anderen SprecherInnen als Männer und beanspruchen in ihrer Körpersprache weniger Raum für sich.

4.2.2 Wahrnehmung und Auswirkung der ‚Frauensprache‘ in Interaktionen

Für Kommunikationssituationen, an denen auch Männer beteiligt sind, führt dies dazu, dass Frauen weniger zu Wort kommen, ihre Gesprächsthemen von Männern ignoriert oder sie häufig unterbrochen werden. Diese Art, wie Frauen sprechen, wird gesellschaftlich abgewertet, sie gilt als Ausdruck von Schwäche und Inkompetenz, nicht aber von Höflichkeit, Rücksicht oder realistische Selbsteinschätzung (vgl. GÖTTE, 1993, 14).

Tabelle 4-1: Geschlechtsspezifisches Sprachverhalten (nach Hertlein, 1999, 18-45; 88-94)

	‚Frauensprache‘	‚Männersprache‘
Situationen	<ul style="list-style-type: none"> Frauengruppen 	<ul style="list-style-type: none"> Männergruppen Berufssituationen Wissenschaft
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> Ausdruck von Freundlichkeit Betonung von Gemeinsamkeiten Herstellen von Harmonie Gewinnen von Sympathie 	<ul style="list-style-type: none"> Ermittlung einer Hierarchie Durchsetzung der eigenen Interessen Konkurrenzorientierung Ausdruck von Kompetenz
Inhaltliche Mittel	<ul style="list-style-type: none"> gemeinsames Klagen Zugeben gemeinsamer Schwächen Indirekte Äußerung von Aufforderungen (als Bitten, Wünsche) und Kritik, da direkte Aufforderungen und Kritik als grob gelten Abschwächende Formulierungen (ich glaube, vielleicht, oder?) Formulierungen wie ‚tut mir leid‘ signalisieren Verständnis und Anteilnahme Aussagen werden mit eigenen Erfahrungen („subjektiv“) belegt 	<ul style="list-style-type: none"> Darstellung eigener Stärken Herunterspielen von Schwächen Direkte Äußerung von Aufforderungen und Kritik, indirekte Äußerungen werden nicht als solche erkannt oder gelten als umständlich Tatsachenbehauptungen ohne Abschwächung Formulierungen wie ‚tut mir leid‘ werden als Schuldeingeständnis aufgefasst Aussagen werden mit Zahlen und Statistiken („objektiv“) belegt
Nonverbale Mittel	<ul style="list-style-type: none"> Kopf bewegt sich während des Sprechens (Nicken) Rhythmische Stimme Intonation: Stimme hebt sich am Satzende Während des Zuhörens ist der Kopf nach vorne geneigt Bestätigende Gesten (Nicken) und unterstützende Einwüfe (hm, ah, tssts) 	<ul style="list-style-type: none"> Kopf bleibt ganz ruhig, erst am Satzende kurze Bewegung nach unten, verharrt dort kurz Stimme eher flach und neutral, wenig Rhythmus Intonation: synchron mit der Kopfbewegung am Satzende senkt sich die Stimme Während des Zuhörens ist der Körper aufrecht, der Kopf ruhig kaum Zuhöräußerungen

Linguisten beschrieben diesen Sprachstil von Frauen zunächst ebenfalls als defizitär: „Eines der bedeutendsten Beispiele dieser Art [...] ist LAKOFFs (1970) Untersuchung über die Art, wie Frauen

anscheinend sprechen. Die Frauen seien, so wird gesagt, unentschiedener, unsicherer, zu höflich, kurzum, sie sprächen so, daß man sie einfach nicht ernst nehmen könnte“ (AEBISCHER, 1979, 86). Auf die Vorteile, die der Kommunikationsstil von Frauen hat, hat TRÖMEL-PLÖTZ (1984, 371, 1992, 165) aufmerksam gemacht: Er ist beziehungsorientiert, reicher an affektiven Komponenten, betont gemeinsame Gefühle und Erfahrungen und baut daher Distanz und Statusunterschiede ab. Außerdem bietet er durch abschwächende Modifizierungen Schutz vor Gesichtsverlust. Dies ist für Interaktionen in Lehre, Beratung als auch in Interviews hilfreich. Man kann diese geschlechtsspezifischen Unterschiede im Kommunikationsstile dahingehend deuten, dass der Gesprächsstil von Frauen kooperativ orientiert ist, während für Männer eher das Aushandeln von Hierarchien im Vordergrund steht (vgl. TRÖMEL-PLÖTZ, 1984, 357). Der Kommunikationsstil von Frauen erweist sich jedoch beispielsweise auf der Suche nach einer qualifizierten Lehr- oder Arbeitsstelle als Nachteil, weil das Herunterspielen der eigenen Kompetenzen hier als fehlendes Selbstvertrauen und mangelnde Kompetenz aufgefasst wird, nicht aber als höfliches Understatement (vgl. z.B. HERTLEIN, 1999, 17).

4.2.3 Geschlechtsunterschiede und soziale Kompetenz

LOHR et al. (1982) und NIX et al. (1980, 1983) fanden in Selbstberichten und anhand von Rollenspielen heraus, dass männliche Geschlechtsrollenmerkmale mit Durchsetzungsfähigkeit in positiv korrelieren, während zwischen weiblichen Geschlechtsrollenmerkmalen und Durchsetzungsfähigkeit kein Zusammenhang besteht. Sowohl Frauen als auch Männer empfinden assertives Verhalten als konsistent mit männlichem, aber nicht mit weiblichem Verhalten (WILDMANN & CLEMENTZ, 1986). WILSON & GALLOIS (1993, 35) kommen zu der Einschätzung, dass Männer sich durchsetzungsfähiger als Frauen darstellen. Es fällt ihnen leichter, Ablehnungen und Widerspruch zu äußern (*negative assertive behaviour*), während Frauen berichten, besser Komplimente machen zu können oder Wünsche zum Ausdruck bringen zu können (*positive assertive behaviour*). Die Autorinnen gehen davon aus, dass *positive assertive behaviour* und *negative assertive behaviour* bemerkenswert konsistent mit weiblichem und männlichem Geschlechtsrollenverhalten sind. Zu den Verhaltensfertigkeiten, die GesprächspartnerIn zu unterstützen (*facilitation skills*), bzw. zu kontrollieren (*controlling skills*), bestehen ebenfalls enge Zusammenhänge. *Controlling skills* dienen dem Ziel, Interaktionen zu steuern und zu kontrollieren und tragen zum Ausdruck von Dominanz, Stärke, Kontrolle und Durchsetzungsfähigkeit bei. *Facilitation skills* dagegen werden damit in Verbindung gebracht, soziale Interaktionen zu unterstützen, indem Interesse gezeigt, Unterstützung signalisiert und Wärme sowie Freundlichkeit ausgedrückt werden. Diese Verhaltensfertigkeiten stehen im Zusammenhang mit Zuneigung, Verständnis, zwischenmenschlicher Wärme und Geduld. Die Autorinnen warnen vor der Gefahr, diese Ergebnisse zu stark zu vereinfachen. PLECK (1981) beispielsweise unterscheidet zwischen der traditionellen und der modernen männlichen Geschlechtsrolle, welche neben Durchsetzungsfähigkeit zunehmend interpersonale Fertigkeiten erfordert.

4.3 Geschlechtsrollenübernahme und Selbstwertgefühl

4.3.1 Übernahme von Geschlechtsrollen nach der Geschlechtsschematheorie.

Die Übernahme von Geschlechtsrollen zählt STIKSRUD (1994, 142) zu den Aufgaben der späten Adoleszenz. Wie unter 3.2.5 aufgezeigt wurde, haben Geschlechtsrollenerwartungen einen Einfluss auf Wahrnehmung und Bewertungen von Verhalten. Ein als „gender-based schematic processing“ (ROBINSON-AWANA et al., 1986, 179) bezeichneter Prozess der Informationsverarbeitung führt dazu, das Wahrgenommene auf der Basis von geschlechtstypischen Assoziationen verarbeitet wird. Ein Verhalten wird unterschiedlich bewertet abhängig davon, ob die handelnde Person männlichen oder weiblichen Geschlechts ist. Eignen sich Frauen einen ‚männlichen‘ Kommunikationsstil an, so wird das möglicherweise nicht als selbstbewusstes, sondern als unangemessen dominantes Verhalten bewertet.

In der Adoleszenz wird das eigene Selbstkonzept an das Geschlechtsschema angepasst. Da typisch ‚männliches‘ Verhalten anders als typisch ‚weibliches‘ Verhalten bewertet wird, ist der Einfluss der Geschlechtsschemata auf jugendliche Mädchen anders als auf Jungen. Angehörige beider Geschlechter nehmen die Eigenschaften, die mit der männlichen Geschlechtsrolle assoziiert werden, stärker als sozial wünschenswert wahr (vgl. ROSENKRANTZ et al., 1968, 287–295).

BROVERMAN, VOGEL et al. (1972, 59–78) berichten, dass typisch männliche Charakteristika – z.B. unabhängig, selbstsicher, risikofreudig - dem klinischen Standard für psychische Gesundheit entsprechen. Einer psychisch gesunden Frau dagegen wurden Eigenschaften wie unterwürfig, abhängig, leichter zu beeinflussen zu geschrieben. In seiner Untersuchung der sozialen Akzeptanz von assertivem Verhalten fand FREUNDL (1977) heraus, dass Frauen, die ein assertives Verhalten zeigen, negativer als gleich durchsetzungsfähige Männer wahrgenommen werden. Durchsetzungsverhalten von Frauen geht mit einer niedrigeren Einschätzung ihrer Sympathie und Intelligenz einher (LAO et al., 1975). Frauen stehen somit vor dem Dilemma: Entweder zeigen sie selbstsichere Verhaltensweisen, die der Durchsetzung ihrer Interessen dienen und geraten in einen Widerspruch zu ihrer Geschlechtsrolle. Oder sie verhalten sich entsprechend ihrer Geschlechtsrolle und akzeptieren sie den ‚second-class-status‘. Jede Verhaltensvariante führt dazu, dass sie eine Abwertung erleben. Dies kann zu einem negativen Selbstkonzept führen. HANES et al. konstatieren:

„As the adolescent girl comes to realize that her sex role ideal is relatively inferior in prestige as status to that of the male, a corresponding decrease in her own evaluation of self may result“ (HANES et al., 1979, cit. nach ROBINSON-AWANA et al., 1986, 179).

4.3.2 Auswirkungen auf den Selbstwert

Mit der Pubertät, die geschlechtsspezifisch unterschiedlich erlebt wird, ergeben sich besondere Schwierigkeiten für junge Frauen (vgl. KLAWE, 1986, 28). Ihnen ist es wichtiger als Jungen, vermutete Erwartungen an sich zu erfüllen, und sie übernehmen Rollenerwartungen, nach denen sie eher beziehungs- und familienorientiert handeln sollten (vgl. KRAMER, 1991, S. 357–359). HEILIGER und FUNK (1987, 64) berichten, dass sich wieder verstärkt traditionelle Rollenverhaftungen wahrnehmen lassen. Dieser Effekt scheint davon abhängig zu sein, welcher gesellschaftlichen Schicht ein Mädchen angehört. Entsprechend den Annahmen der Geschlechtsschematheorie konnten ROBINSON-AWANA et al. belegen, dass Jungen ihren eigenen Selbstwert im Durchschnitt höher einschätzen als Mädchen.

Jugendliche beider Geschlechter schreiben Mädchen in der Fremdeinschätzung einen niedrigeren Selbstwert zu (ROBINSON-AWANA e al., 1986, 181– 182). Möglicherweise spielt auch ein selbstwertschädigender Attributionstil für den niedrigeren Selbstwert von weiblichen Jugendlichen eine Rolle. BARTUNEK (1981, 66–71) wies nach, dass Männer ihren Erfolg eher internalen Ursachen zuschreiben und beispielsweise mit den eigenen Fähigkeiten erklären, während Frauen häufiger Glück oder geringe Aufgabenschwierigkeit für ihren Erfolg verantwortlich machen. So können Erfolge ihrem Selbstwertgefühl nicht zugute kommen. Für die Selbstwahrnehmung ist die Adoleszenz eine kritische Lebensphase. In dieser Zeit lassen sich bei Mädchen starke Selbstwerteinbußen beobachten.

5 Situation jugendlicher Migranten in Deutschland⁷

In der Bundesrepublik Deutschland leben über fünf Millionen Ausländer. Mit etwa 1,8 Millionen sind die Türken die zahlenmäßig größte Gruppe, sie stellen über 30 % der ausländischen Wohnbevölkerung in den alten Bundesländern (vgl. ÖZDEMIR, 1997, 287; SCHÄFER, 1997, 341; 347). Der Anteil Jugendlicher ausländischer Herkunft an der Alterskohorte liegt deutlich höher: Ca. 25% der jungen Leute in der BRD der 90er Jahre sind Ausländer (vgl. LAJIOS, 1991, 9) Von ihnen sind gut zwei Drittel in der Bundesrepublik geboren (vgl. NIEKE, 1991, 14).

5.1 Begrifflichkeiten

5.1.1 Migrantengenerationen

Da es für die Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung von großer Relevanz ist, mit welchem Alter die Migration stattfindet, werden die Menschen ausländischer Herkunft in verschiedene „Generationen“ eingeteilt. STIKRUD (1994, 137) definiert als erste (Migranten-)Generation diejenigen, die im Heimatland aufgewachsen und sozialisiert und erst als Erwachsene migriert sind. Die zweite Generation sind die Kinder dieser ersten Generation. Sie können sowohl im Herkunftsland als auch im Immigrationsland geboren sein. Wenn sie wiederum Kinder haben, kann von der dritten Generation gesprochen werden. Diese leben in der Regel von Geburt an im Immigrationsland. Während die Sozialisation der ersten Generation im Heimatland abgeschlossen wurde, erleben die Angehörigen der zweiten und dritten Generation eine Sozialisation, die sowohl von der Herkunftskultur ihrer Eltern als auch den Kultur und Lebensbedingungen des Immigrationslandes geprägt ist. Ihre Sozialisation verläuft daher anders – und häufig schwieriger – sowohl als die Sozialisation der Eltern als auch die der deutschen Altersgenossen.

5.1.2 Ausländer, Jugendliche ausländischer Herkunft oder Migranten?

Vielfach werden die Jugendlichen der zweiten und dritten Generation als ausländische Kinder und Jugendliche bezeichnet, was auf ihren aufenthaltsrechtlichen Status abhebt. Aus einer soziologischen Perspektive ist jedoch die Bezeichnung Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft richtiger, da ihre Sozialisation stark durch die Residenzgesellschaft geprägt ist (vgl. NIEKE, 1991, 14). SCHÄFER (1997, 346) regt an, die Bezeichnung *Ausländer* für Menschen, deren Eltern oder Großeltern eingewandert sind, durch den Begriff *Immigrant* zu ersetzen, wie es auch in anderen europäischen Ländern üblich ist. Dieser Begriff verschleiert nicht länger, dass die Bundesrepublik Deutschland de facto ein Einwanderungsland ist und sich mit den daraus resultierenden Aufgaben auseinander zu setzen hat.

⁷ Vorausschickend ist festzuhalten, das sich mit der Beschreibung der Lebenssituation jugendlicher MigrantInnen vor allem Soziologen und Pädagogen beschäftigt haben und es bedauerlicherweise kaum quantitative Untersuchungen aus psychologischer Perspektive gibt.

5.2 Soziokultureller Hintergrund

STÜWE (1991, 113) hat gezeigt, dass migrierte Jugendliche, auch wenn sie unterschiedlichen Herkunftsländer entstammen und einen verschiedenen religiösen Hintergrund haben, dennoch ähnliche Schwierigkeiten erleben. Diese Schwierigkeiten können daher nicht auf die nationale Herkunft zurückgeführt werden, wie es das Klischee der Hierarchisierung von Kulturen nach der Nähe zur deutschen Kultur annimmt. Vielmehr sind die Sozialisationsbedingungen aufgrund der Migration aus einer dörflichen in eine hochindustrialisierte Umwelt und die Möglichkeiten zur Partizipation an der Residenzgesellschaft ausschlaggebend (vgl. STÜWE, 1991, 113).

Am Beispiel der Türken, die die größte Gruppe unter den Ausländern und Deutschen ausländischer Herkunft bilden, soll exemplarisch erläutert werden, welchem soziokulturellen Hintergrund die Arbeitsimmigranten in Deutschland und ihre Familien typischerweise entstammen. Es wird zunächst unter 5.2.1 auf die Strukturierung der türkischen Gesellschaft eingegangen. So kann aufgezeigt werden, welcher gesellschaftlichen Gruppierung im Herkunftsland der Hauptanteil der Arbeitsmigranten angehört, die als - zumeist ungelernete - Arbeitskräfte nach Deutschland geholt wurden. Anschließend werden unter 5.2.2 drei Schritte, in denen ihre Migration in der Regel ablief, vorgestellt, und die Schwierigkeiten sowie Aufgaben, vor die die Migration die Betroffenen stellt, erläutert.

5.2.1 Hintergrund hinsichtlich der Sozialgruppen der Herkunftsgesellschaft

KOPTAGEL-ILAL (1988, 162–167) unterscheidet folgende Sozialgruppen in der heutigen Gesellschaft der Türkei:

Obere Schicht der Großstadtbewohner. Die Angehörigen dieser Sozialgruppe leben seit Generationen in den großen Städten wie Istanbul, Izmir, Ankara. Sie sind westlich orientiert und emanzipiert. Finanziell und intellektuell sind sie privilegiert. Konflikte in der Adoleszenz sind ähnlich wie in westeuropäischen Ländern, allerdings nicht so ausgeprägt (vgl. KOPTAGEL-ILAL, 1988, 163).

Bewohner ländlicher Dorfkreise. Diese Menschen leben in einem stark von Traditionen bestimmten, dörflichen Milieu, in dem es sehr konkrete und verbindliche Rollenvorschriften gibt. Die Jugendlichen werden meist in den Adoleszenzjahren verlobt oder verheiratet; ihre Rollen als Ehefrau und Mutter für die Mädchen und als Familienoberhaupt für die Jungen sind festgelegt. Der biologische und soziale Übergang von der Kindheit zum Erwachsenen verläuft wie selbstverständlich (vgl. KOPTAGEL-ILAL, 1988, 165).

Aus dem Land in die Großstädte eingewanderte Übergangsgruppen. Die Menschen dieser Sozialgruppe, die in der Regel aus wirtschaftlicher Not in die großen Städte der Türkei eingewandert sind, haben in der neuen Umgebung Unterschichtstatus. Die Eltern behalten ihre alte, vom dörflichen Milieu geprägte Form der Lebensführung bei und erwarten dies auch von ihren Kindern. Diese jedoch sind in der Großstadtumgebung aufgewachsen und finden den Lebensstil der emanzipierten, gesellschaftlich höher stehenden Schichten attraktiver. Folglich nehmen sie oft deren Normen als Idealbild an, können es aber

kaum verwirklichen: Nicht nur, dass die Eltern versuchen, dieser Tendenz entgegen zu wirken, ihnen fehlen auch die materiellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten zum sozialen Aufstieg (z.B. Besuch einer Privatschule). Dadurch, dass die Jugendlichen der eingewanderten Übergangsgruppen Idealbilder außerhalb der eigenen Kreise suchen, kann es zu heftigen Konflikten mit der Herkunftsfamilie kommen (vgl. KOPTAGEL-ILAL, 1988, 165–167).

Die Jugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland können am ehesten mit der Übergangsgruppe in die Städte eingewanderter Dorfbewohner verglichen werden. Ihre Probleme sind ähnlich, doch durch die Migration ins Ausland schärfer, komplizierter und konfliktvoller – ist auch der Gegensatz des ländlichen Milieus der Türkei zu den westeuropäischen Industriezentren größer als zu den türkischen Großstädten. In Deutschland gehören die Kinder der Arbeitsmigranten zur untersten Schicht. Ihre Hoffnungen auf gesellschaftlichen Aufstieg sind wesentlich geringer als im Herkunftsland. Die Lebensbedingungen der Migranten sind in vielen Aspekten von ihrem Unterschichtstaus geprägt: Sie erreichen im Durchschnitt ein geringeres Bildungsniveau, sind stärker von Arbeitslosigkeit bedroht, leben in schlechteren Wohnverhältnissen als der ‚Durchschnittsdeutsche‘ (vgl. LAJIOS, 1991, 46). Dies alles führt dazu, dass sich die Elterngeneration noch stärker als in der Türkei von ihrer neuen Umgebung zurückzieht und dies auch von ihren Kindern erwartet (vgl. KOPTAGEL-ILAL, 1988, 167–170).

5.2.2 Schritte der Migration und ihre Auswirkungen auf die Familien

Im Folgenden werden drei typische Schritte dargestellt, in denen die Einwanderung der Arbeitsmigranten häufig erfolgte (vgl. ÖZKARA, 1991, 93–95).

1. Phase: Binnenwanderung in der Heimat. Vor allem Männer wandern aufgrund fehlender Möglichkeiten, die Existenz ihrer Familie auf dem Lande zu sichern, zunächst saisonal in wirtschaftlich entwickeltere Gebiete ihres Heimatlandes ab.

2. Phase: Immigration des Familienvaters in die BRD. Hierdurch kommt es zu einer Trennung der Familie, die oft über einen längeren Zeitraum andauert (ÖZKARA, 1991, 93). Folge ist häufig eine Entfremdung zwischen den ausgewanderten und den daheim gebliebenen Familienmitgliedern.

3. Phase: Nachzug der Familie. Zwar leben die Mitglieder der Kleinfamilie jetzt wieder zusammen, doch mit dem Nachzug der Kinder und Jugendlichen wird ihre dörfliche Sozialisation abgebrochen. An ihre Stelle tritt die Konfrontation mit zwei Kulturen. Den Eltern, insbesondere den Vätern, fehlt die gesellschaftliche Anerkennung, die sie in der heimatlichen Dorfgemeinschaft genießen konnten; Isolation und Diskriminierungen stellen ihre Kompetenz in Frage. Wenn beide Eltern berufstätig sind, können sie ihre Kinder tagsüber nicht kontrollieren. Die Kinder müssen früh selbstständig sein. Oft finden sie sich in der bundesdeutschen Umgebung schneller zurecht und lernen schneller Deutsch als ihre Eltern (ÖZKARA, 1991, 94). Vor Ämtern oder bei Arztbesuchen müssen sie häufig ihren Eltern helfen, wodurch deren Kompetenz weiter untergraben wird. Diese Auswirkungen der Migration waren für die Betroffenen weder vorhersehbar noch beabsichtigt. Auch können sie sich nicht auf frühere Erfahrungen zurückgreifen, um die Situation zu bewältigen. In vielen Familien führen diese

Schwierigkeiten zu weiterer Entfremdung sowie zu psychischen und zwischenmenschlichen Konflikten (ÖZKARA, 1991, 95). Wenn sich die Kinder von der als konflikthaft erlebten Familie lösen möchten, wird dies in der Regel nur bei einer Heirat akzeptiert (ÖZKARA, 1991, 95). Sonst ist es ein sehr schmerzhafter Prozess, der bei den Eltern erneute Versagensgefühle auslösen kann und den Kindern den Rückhalt ihrer Familie nimmt.

5.3 Sozialisation von jugendlicher Migranten in Deutschland

5.3.1 Primäre Sozialisation

In der primären Sozialisation, für die die frühe Kindheit besonders wichtig ist, spielt die familiäre Erziehung die wesentliche Rolle. Für die jugendlichen Migranten in Deutschland entstammen die Erziehende in dieser Phase entweder der ersten Migrantengeneration, oder es handelt sich - zunehmend – um die erwachsenen Kinder der zweiten Migrantengeneration. Untersucht wurde bisher vor allem das Erziehungsverhalten von Eltern, die der ersten Generation von Migranten angehören⁸. Dieses wird in der Literatur wie folgt beschrieben:

Erziehungsziele und Erziehungsvorstellungen von Migranteltern. Die Erziehungsvorstellungen der Eltern entsprechen in ihren Grundstrukturen der eigenen Sozialisation in der ländlichen Heimat (ÖZKARA; 1991, 98). Ähnlich wie im dörflichen Milieu orientieren sich die Familien am Denken von Nachbarn aus dem gleichen Heimatland. Die soziale Kontrolle ist um so größer, je dichter eine Minoritätengruppe in einem Stadtteil konzentriert wohnt. Die Nationalitäten, die besonders häufig vertreten sind, wie z.B. die Türken, unterliegen dem stärksten sozialen Druck durch ihre Landsleute (ÖZKARA, 1991, 96).

Probleme in der Erziehung können entstehen aufgrund der Verunsicherung der Eltern durch das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Rollenverteilungen in der Familie im Heimatland und der Herkunftskultur. Dies kann dazu führen, dass die Eltern ihre Kinder stark abgrenzen und einschränken (LAJIOS, 1991, 44). Die Diskrepanzen zwischen deutscher und eigener Erziehung werden von den Eltern gerade in den Bereichen wahrgenommen, die sie selbst als die wichtigsten Aspekte erachten:

- Respekt und Gehorsam sind wichtige Erziehungsziele, ebenso gutes Benehmen und Höflichkeit, besonders gegenüber Älteren (ÖZKARA, 1991, 97).
- Die Familie genießt einen hohen Stellenwert und hat für die Sicherheit des Einzelnen wie des Ganzen eine wichtige Funktion (vgl. dazu ÖZTOPRAK, 1997, 418 – 454, der individualistische und kollektivistische Gesellschaften miteinander vergleicht). Folglich kann der Individualisierungsgrad westlicher Gesellschaften als bedrohlicher Bruch erlebt werden (LAJIOS, 1991, 47).

⁸ Wie konflikthaft Jugendliche der zweiten Migrantengeneration die Beziehung zu ihren Eltern erleben, verarbeiten junge amerikanische Autoren, die selbst Kinder von Einwanderern sind, z.B. TAN (1990, 1991). KELLER (1997) schildert die Auseinandersetzung einer Tochter mit ihrer Mutter, einer kriegstraumatisierten koreanischen Einwandererin. ABRAHAM (1997) zeigt die Auseinandersetzung einer jungen Jüdin der dritten Einwanderergeneration im Konflikt zwischen amerikanischer Umwelt und streng religiösem Elternhaus. Leider ist mir keine vergleichbare Literatur der zweiten und dritten Migrantengeneration in Deutschland bekannt. Zwar kommt Romanen keine wissenschaftliche Beweiskraft zu, ihre Lektüre erlaubt jedoch der LeserIn einen Blick darauf, wie einzelne MigrantInnenschicksale aus subjektiver Sicht erlebt werden könnten.

- Die Sexualerziehung ist ein Tabubereich, über den Eltern mit ihren Kindern kaum sprechen. Voreheliche Sexualerfahrungen werden für Mädchen strikt abgelehnt, bei Jungen allerdings oft toleriert. Da sie ihre Kinder kaum aufklären, sehen viele Eltern nur die Möglichkeit, die Freiheit ihrer Töchter rigide einzuschränken, um die Familienehre zu schützen (ÖZKARA, 1991, 97). Während sich die Eltern im Heimatdorf der sozialen Kontrolle durch die Dorfgemeinschaft sicher sein konnten, entfällt dies in Deutschland. Deshalb wollen sie besonders ihre Töchter im Einflussbereich der familiären Umgebung wissen. Geschlechtsspezifische Unterschiede können beobachtet werden hinsichtlich der Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und der Kontakte zum anderen Geschlecht. In beiden Bereichen unterliegen die Mädchen größeren Restriktionen. Aufgrund der Zurückhaltung der Eltern, ihre Kinder in sexuellen Fragen aufzuklären, entnehmen die Kinder ihre Informationen den Medien oder bekommen sie von deutschen Gleichaltrigen. Auf diese Weise wird den Jugendlichen genau das Bild von Sexualität vermittelt, das die Eltern ablehnen. Dies birgt weiteres Konfliktpotential.
- Die Eltern befürchten negative Auswirkungen vom Kontakt mit gleichaltrigen deutschen Jugendlichen. Sie vermeiden eigene Kontakte und Kontakte der Kinder, um zu verhindern, dass ihre Kinder der eigenen Kultur entfremdet werden, z.B. durch die liberalere Erziehung, durch Drogen, Alkohol, sexuelle Freizügigkeit, öffentlichen Austausch von Zärtlichkeiten, Sexualkundeunterricht, pornografische Darstellungen usw. Das Bild, das sich die Eltern von der deutschen Familie machen, ist durch Medien (auch heimatliche) und Beobachtungen auf der Straße geprägt, nicht von direktem Kontakt, entsprechend ist es verzerrt. Die Angst vor der deutschen Umwelt führt insbesondere für Mädchen zu Einschränkungen (vgl. ÖZKARA, 1991, 97).
- Der Stellenwert der Religion ist insbesondere bei Türken unterschiedlich, 40 – 50% sind keine praktizierenden Muslime (ÖZKARA, 1991, 99f). Zu beobachten ist eine Tendenz zu religiöser (Rück-)Besinnung. Sie dient als Legitimation für die Segregation von Umwelt, als Abwehrmechanismus sowohl gegen erlebte Ablehnung und Diskriminierungen als auch gegen die langfristige Perspektivlosigkeit der wirtschaftlichen Existenz und die Abnahme von Integrationsmöglichkeiten. SCHLÜTER-MÜLLER (1992, 38) beobachtete, dass sich Jugendliche vor allem dann der Religion zuwenden, wenn sie mit Problemen und Schwierigkeiten konfrontiert sind. Sie interpretiert dies als einen Bewältigungsmechanismus, „um so durch gewohnte und kulturell bekannte Normen Halt zu bekommen“ (SCHLÜTER-MÜLLER, 1992, 38).
- Die Eltern sind meist nicht in der Lage, komplexe religiöse Inhalte zu vermitteln, da ihnen diese selbst auch nicht vermittelt wurden. Dieses Defizit wird in der Regel weder vom deutschen Schulwesen noch von Koranschulen kompensiert. In der Erziehung greifen die Eltern, so sie religiös sind, auf ihre Religion zurück, um die traditionellen Werte zu legitimieren (ÖZKARA, 1991, 100f), ohne dass es den Kindern möglich ist, ein differenzierteres Bild zu gewinnen und zwischen Vorschriften der Tradition und der Religion zu unterscheiden. Die Glaubensgrundsätze mit

Traditionen vermischenden religiösen Vorstellungen sind typisch für den in der BRD und anderen westeuropäische Länder verbreiteten „Gastarbeiter“-Islam“ (PINN & WEHNER, 1995, 151):

„Es bedarf keiner tiefschürfenden Analysen, um zu erkennen, dass ‚Gastarbeiter‘-Milieus keine günstigen Nährboden bilden für die Entfaltung von Philosophie, Kunst und Wissenschaft einer islamischen Hochkultur. Statt dessen besteht die Religion hier vor allem aus schlichten Glaubensformeln und lebenspraktischen Regeln. Viele MigrantInnen, auch wenn sie sich selbst als gläubig verstehen, wissen nur sehr wenig über den Islam und verwechseln oft Glaubensinhalte mit überkommenen Ansichten. Eine durch permanenten Existenzkampf, durch Bildungsdefizite, durch niedrigen Sozialstatus, vielfältige Diskriminierungen und zunehmenden Rassismus geprägte Lebenssituation läßt es kaum zu, sich distanziert und kritisch mit bisher unreflektiert übernommen Werten und Verhaltensweisen auseinander zu setzen, etwa bezüglich der aus islamischen Quellentexten nicht zu rechtfertigenden Vorrangstellung der Söhne oder eines die Frau benachteiligenden, angeblich ‚islamischen‘ Geschlechtsrollenmodells.“ (PINN & WEHNER, 1995, 151)

In der Situation einer Diaspora, in der die Mehrheit der Gläubigen gesellschaftlich unterprivilegiert ist, wirkt sich die egalitäre Struktur des Islams, die keinen Priesterstand kennt, insofern nachteilig aus, dass es für die Jugendlichen (fast) keine kompetenten Ansprechpartner gibt. Die meisten Vorbeter (Imame, Hoca) in den Moscheen haben entweder keine fundierte Ausbildung oder sind Vertreter des türkischen Staates oder anderer Interessengruppen des Heimatlandes (z.B. Milli gorus). Hinzu kommt, dass viele von ihnen kein Deutsch sprechen, die Lebensbedingungen in Deutschland kaum kennen und davon ausgehen, die Religion könne und müsse hier genauso wie im Heimatland praktiziert werden. Dies wird der Lebenssituation der Jugendlichen mit und zwischen zwei Kulturen nicht gerecht.

- Die Eltern erhoffen sich eine gesicherte Zukunft für Kinder, die durch Lernen und Leistungsstreben erreicht werden soll (ÖZKARA, 1991, 102). Deshalb werden zunehmend auch Töchter auf höhere Schulen geschickt.

5.3.2 Sekundäre Sozialisation

Die sekundäre Sozialisation erfolgt in Kindheit und Jugend durch Kindergarten und Schule. Wenn die Institutionen der deutschen Gesellschaft weniger ergänzend, sondern konkurrierend zur primären Sozialisation wirken, kann es zum ersten Identitätsbruch kommen und zur Aufteilung der Lebenswelt des Kindes in zwei Kultursphären mit unterschiedlichen Denk- und Verhaltenssystemen sowie verschiedenen, oft widersprüchlichen Kommunikationssprachen, Normen und Werten (LAJIOS, 1991, 45).

Ethnozentrierte⁹ Pädagogik. An den Universitäten werden Konzepte interkultureller Erziehung entwickelt, in denen die Herkunftskultur der MigrantInnen gewürdigt wird und von denen zu hoffen ist, dass sie den Kindern und Jugendlichen die Identitätsentwicklung erleichtern. Die schulische Sozialisation vieler jugendlicher MigrantInnen war/ist vielfach noch von Ansätzen geprägt, die die

⁹ Vorauszuschicken ist, dass ich nicht den Eindruck erwecken möchte, Ethnozentrismus sei nur ein europäisches Phänomen. Die Auseinandersetzung damit ist jedoch wichtig, weil es im Alltag meist unbewusst bleibt. NIEKE (1991, 17) berichtet, dass professionelle Pädagogen zwar die Position eines Kulturrelativismus als Ziel akzeptieren, „aber in Konfliktsituationen doch wieder die eigene Position für die richtigere halten und entsprechend raten, helfen, intervenieren“. Es ist leicht, fremde Kulturen aus der Ferne zu romantisieren, wie es etwa die Europäer mit der Lebensform der amerikanischen Ureinwohner tun. Die konkrete Konfrontation mit alternativen Sichtweisen und Lebensformen ist schwieriger und wird in vielen Fällen kaum

Herkunftskultur der Migranten (unterschwellig) als minderwertig ansehen und es sich zum Ziel gesetzt haben, die Kinder und Jugendlichen aus diesen Traditionen zu ‚emanzipieren‘. Diesem Ziel liegt in der Regel ein evolutionäres Konzept gesellschaftlicher Entwicklung zu Grunde, in dem die „materiellen und ideellen Errungenschaften des Abendlandes die höchste Entwicklungsstufe darstellen“ (PINN & WEHNER, 1995, 103). Die „als richtig und wahr bestätigten Normen und Werte des Abendlandes [werden] zwar durchaus als in *unserem* ‚Kulturraum‘ und historischen Kontext entstanden gesehen, trotzdem wird aber ihre universale Gültigkeiten behauptet“ (PINN & WEHNER, 1995, 200). Auf dieser Basis scheint es selbstverständlich, dass Menschen aus anderen sozialen und kulturellen Kontexten diese Auffassungen zu ihrem eigenen Wohl übernehmen sollten. Gerne wird ein Zusammenhang zwischen der „Akzeptanz *unserer* Maßstäbe und dem Nachweis von Vernunft, Rationalität und Humanität konstruiert.“ (PINN & WEHNER, 19995, 200).). Um Menschen einer anderen Kultur zu verstehen, ist dies eine ungeeignete Ausgangsbasis, da so Missverständnisse und projizierende Zuschreibungen fast unvermeidlich sind (vgl. PINN & WEHNER, 1995, 46). Typisch für diese Sichtweise sind Klischeevorstellungen, die die Welt positiv-negativ polarisieren. Als Beispiele für gängige Gegensatzpaare zählt STÜWE (1991, 111) u.a. auf:

modern versus traditionell, flexibles versus rituelles Normverständnis, fortschrittlich versus rückschrittlich, gleichberechtigt versus patriarchalisch, demokratisch(e) versus autoritär(e) Erziehung, Christentum versus Islam.

Werden diese Zuschreibungen auf Migrantenfamilien angewandt, werden sie „als Indiz für abweichendes Verhalten bzw. eine Besonderheit gedeutet“ (STÜWE, 1991, 11; vgl. auch NEUMANN, 1981)¹⁰.

Die fremde Kultur als problemverursachend. Folge eines ethnozentrierten Fokus ist es, dass viele der Schwierigkeiten, die junge Migrantinnen haben, nicht auf ihre konkreten Lebensbedingungen in Deutschland – etwa auf den Konflikt zwischen zwei Kulturen oder die Erfahrungen von Diskriminierungen – zurückgeführt werden. Statt dessen werden in erster Linie die Kultur und Religion der Migranten als problemverursachend identifiziert. Für Probleme mit den Eltern, der Persönlichkeitsentwicklung, dem sozialen Umfeld und der Bikulturalität wird die andere Kultur und Religion verantwortlich gemacht: „Einzig und allein islamische Vorschriften und Zwänge hinderten Musliminnen daran, sich nach westlichem Vorbild vom Kopftuch von einengenden Moralvorstellungen, von hemmenden Familienbindungen usw. zu ‚emanzipieren‘“ (PINN & WEHNER, 1996, 123), so wird angenommen.

Erziehungsziel: Emanzipation aus der rückständigen Herkunftskultur. Wird die Herkunftskultur der Jugendlichen derart negativ gesehen, liegt es nahe, dass es das vorrangige Ziel engagierter PädagogInnen sein muss, die Kinder und Jugendlichen von diesem Ballast zu befreien: „Mit großen

ohne Schwierigkeiten ablaufen. Aus der guten Absicht heraus, dem anderen die Vorzüge der eigenen Kultur zuteil werden zu lassen, entstehen Missverständnisse, Konflikte und Diskriminierungen.

¹⁰ Dass dies eine Vereinfachung ist, ist daran zu erkennen, dass Begriffe der Negativ-Skala für bestimmte Kreise der deutschen Bevölkerung ebenfalls zutreffen und von ihnen akzeptiert werden.

Engagement versuchen deutsche LehrerInnen und SozialpädagogInnen Migrantenmädchen vor dem Zugriff des Islams und der patriarchalen Familienstrukturen ihrer Elternhäuser zu retten‘ berichtet DIF (1996, 166). Hierdurch entsteht die paradoxe Situation, dass im Namen von Freiheit und Emanzipation ein massiver Integrationsdruck auf die Jugendlichen ausgeübt wird. Vor allem Jugendliche weiblichen Geschlechts, die von „ihren rückständigen Vätern und Müttern zu einer Art Doppelleben gezwungen“ würden (PINN & WEHNER, 1995, 171), gelten als Opfer einer sie unterdrückenden Moral.¹¹ Auf diese Jugendlichen wird, weil sie als am stärksten von der Herkunftskultur unterdrückt gelten, auch von den PädagogInnen der stärkste Druck ausgeübt, sich zu ‚emanzipieren¹²‘. Damit gleicht das Verhalten der professionellen ErzieherInnen dem der Migranteneltern: Auch sie lehnen die Werte der ihnen fremden Kultur ab und sehen ihr Ziel darin, die ihnen anvertrauten Jugendlichen davor zu schützen¹³.

Verschärfung des Kulturkonflikts für die Jugendlichen. Versuchen die an der Erziehung Beteiligten, die Jugendlichen zur Aufgabe der jeweils anderen Kultur zu zwingen, sprechen sie den Jugendlichen das Recht und die Fähigkeit ab, für sich selbst den richtigen und gangbaren Weg mit zwei Kulturen finden zu können und zu dürfen: „Die Mehrzahl der ‚Gastarbeitertöchter‘ will sich ja durchaus in die westliche Gesellschaft integrieren, deshalb aber nicht ihre Kultur und insbesondere ihre Religion – einschließlich solcher ‚Äußerlichkeiten‘ wie das Kopftuch – aufgeben“ (PINN & WEHNER, 1995, 173). Es scheint irrelevant zu sein, welche Bedeutung das Verhalten der Migrantinnen in ihren eigenen Augen hat. Ausschließlich die Bedeutung, die die deutsche Kultur ihrem Verhalten zuschreibt, zählt:

„Über die Einlassung muslimischer Frauen, dass Schleier und Kopftuch für sie ein Zeichen von Würde und Freiheit sind, macht sich die deutsche Öffentlichkeit lustig oder ignoriert sie. Die vorherrschende Meinung ist, eine verschleierte Frau kann sich nicht ausdrücken, ihr ist der Zugang zur Arbeitswelt und zu Bildungsinstitutionen unmöglich.“ (DIF 168)

Ein solches Denken verkennt, dass - wie der symbolische Interaktionismus gezeigt hat - in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Symbolsysteme existieren. Wenn eine kulturelle Gruppe einer anderen vorschreibt, welche Bedeutung ein Symbol hat, anstatt die Unterschiede zur Kenntnis zu nehmen oder ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln, ist das eine Form der Machtausübung und der Entmündigung. „Was als ‚kulturelle Identität‘ bewahrt werden darf, wird, wie sich hier zeigt, nicht den Migrantinnen überlassen oder gemeinsam ‚ausgehandelt‘, sondern von *uns* festgelegt“ (PINN & WEHNER, 1995, 123).

¹¹ Beispielsweise warf eine Schule den türkischen Eltern einer kopftuchtragenden Schülerin vor: „Ihre Tochter unterwirft sich dieser Diskriminierung, indem sie Ihre Anordnungen befolgt und die Anordnungen der Schule mißachtet.“ (DIF, 1996, 114) Mit solchen Aussagen tritt die Schule in massive Konkurrenz zur Erziehung der Eltern.

¹² Emanzipation von *e* – heraus - und *mancipo* - zu eigen geben, verkaufen - bedeutet ursprünglich, den Sohn aus der väterlichen Gewalt zu entlassen oder ein Kind in die Gewalt eines anderen zu entlassen; überlassen. Bezeichnenderweise verwendet man das Wort emanzipieren im Deutschen reflexiv, d.h. Subjekt und Objekt dieses Vorgangs sind ein- und dieselbe Person: Man emanzipiert *sich*. Der Zwang zur Emanzipation ist im Grunde absurd, da er ein dem Befehl „Sei mal spontan!“ vergleichbares Paradoxon darstellt.

¹³ Allerdings kann von professionellen ErzieherInnen eher erwartet werden, dass sie ihre eigene Betroffenheit reflektieren und zwischen ihrer spontanen Reaktion auf eine andere Kultur und den Bedürfnissen der Jugendlichen, die sie betreuen, unterscheiden. Erfreulicher Weise lassen die Ansätze der interkulturellen Pädagogik hoffen, dass die Bedürfnisse der migrierten wie einheimischen Jugendlichen in Zukunft besser berücksichtigt werden – sofern die Verantwortlichen ihren Informationsbedarf erkennen und entsprechende Angebote nutzen.

Psychische und psychosomatische Folgen. Für die Jugendlichen ist die Situation, sich für oder gegen die eigene Familie entscheiden zu sollen, belastend (NIEKE, 1991, 17). Die Konsequenzen einer solchen Entscheidung sind in jedem Falle schwerwiegend. Dass viele jugendliche Migranten unter psychosomatischen Beschwerden leiden, berichten APAYDIN & BRUCK (1993, 111). Die Ursachen sehen sie in Rollenkonflikten und Diskrepanzen zwischen den Verhaltensanforderungen ihrer verschiedenen Lebenswelten. Anhand von Fallbeispielen dokumentiert die DIF, wie die Betroffenen die Ablehnung ihrer Kultur, Wertvorstellungen und Familie erleben.¹⁴

Novo-Ethnisierung. Folge von derartigen Erfahrungen von Diskriminierungen – die Skala reicht von Hänseleien durch die Mitschüler bis zur Androhung des Schulverweises (vgl. PINN & WEHNER, 1995, 200–222) - ist nach LAJIOS (1991, 47) eine „Stärkung der durch die Eltern vermittelten Identität und eine allgemeine Krise in den Integrationsbemühungen und der Integrationsbereitschaft.“ Ähnliches beschreibt DIF:

„Auf der Suche nach eigener Identität werden unterschiedliche Wege eingeschlagen. Oft wird die Zugehörigkeit zu einer identitätsstiftenden Gruppe gesucht, die in gleicher Weise Opfer wurde. Hier kann sich der Jugendliche artikulieren, fühlt sich bestätigt und die Gruppe bietet Schutz.“ (DIF, 1996, 36)

5.3.3 Tertiäre Sozialisation

Die tertiäre Sozialisation findet in Peergruppen statt. Hier können Selbstbewusstsein, Sicherheit und Lebenswertgefühl stabilisiert werden. Wiederum gibt es migrantenspezifische Schwierigkeiten: So können beispielsweise Widersprüche in den kulturellen Lebensbedingungen zu dauerhaften Konflikten sowohl in der Familie als auch zu den Gruppen gleichaltriger deutscher Jugendlicher führen.

Familie. Die Kinder tragen aus Schule und durch den Kontakt mit gleichaltrigen deutschen Jugendlichen Einflüsse der Majoritätsgesellschaft in die Familie. Erleben die Eltern dies als Bedrohung der eigenen Lebensweise, reagieren sie hierauf möglicherweise mit verstärkten Bemühungen um Tradition, Sitten und Bräuche, Normen und Werte und religiöse Bindung (vgl. LAJIOS, 1991, 46f).

Peergruppe. Zunächst ist eine Angleichung der Konzeptualisierung von Freizeit an die Majoritätskultur zu beobachten. Jugendliche beider Geschlechter versuchen Freizeitaktivitäten, die sich nicht von denen einheimischer Jugendlicher unterscheiden, bei ihren Eltern durchzusetzen (NIEKE, 1991, 35). Allerdings müssen die Jugendlichen, die zunächst mit unkritischer Offenheit den Einflüssen der Majoritätsgesellschaft gegenüber standen, oftmals die schmerzhafteste Erfahrung machen, von der Majoritätsgesellschaft ausgegrenzt und diskriminiert zu werden (vgl. LAJIOS, 1991, 46). Nach Eintritt

¹⁴ Ein dreizehnjähriges Mädchen berichtet beispielsweise: „Die erste Frage war immer ‚Warum trägst du ein Kopftuch und andere muslimische Schülerinnen nicht?‘ Doch ich konnte es denen nicht erklären, weil ich auch damals etwas Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hatte. Meine Mitschüler waren sehr schlimm, sie haben mich immer unterdrückt, ich hatte viel Angst vor ihnen und hatte auch fast jeden Tag in den Pausen geweint, ich wollte sogar auch nicht mehr zur Schule gehen. [...] Inzwischen wurde ich wegen dieser vielen Unterdrückungen psychisch krank. Meine Eltern und ich konnten dies nicht mehr aushalten.“ (DIF, 1996, 71) Die von DIF berichteten Beispiele befassen sich ausschließlich mit der Situation von streng religiösen Migranten. Nach meinen Beobachtungen leiden auch Migranten, die ihre Religion nicht offen leben, unter der Abwertung und Missbilligung ihrer Religion/Kultur und darunter, dass sie sich nicht wirklich frei für das entscheiden können, was nach ihrem Empfinden richtig wäre. Insbesondere unter den Türken gibt es noch eine dritte Gruppe, die national-laizistisch ausgerichtet ist. Hier ergeben sich zwar keine Konflikte wegen der Religionsausübung, aber das niedrige Ansehen ihrer Herkunftskultur dürfte dieser Gruppe ebenfalls zu schaffen machen.

der Geschlechtsreife ist vielfach zu beobachten, dass die Mädchen sich aus der ‚Öffentlichkeit‘ (unter freiem Himmel, gemischtgeschlechtliche Freizeitangebote) zurückziehen.

5.4 Identitätsfindung in zwei Kulturen

Eine Identität wird nicht ausgesucht, sondern sie entsteht in der Begegnung und Auseinandersetzung mit den kulturellen und sozialen Einflüssen, in die ein Individuum gestellt ist (vgl. LAJIOS, 1991, 50). Es ist daher zu erwarten, dass die Identitätsbildung und die Aufrechterhaltung der Identitätsbalance von Jugendlichen, die in zwei Kulturen interagieren, anders und wohl auch konflikthafter verläuft (vgl. NIEKE, 1991, 15) als die von Jugendlichen, die nur einer Kultur angehören. Nach ERIKSON kann als Folge des Kulturschocks eine Störung der Identität im Sinne einer Identitätsdiffusion befürchtet werden, wenn sich die Erwartungen aus Kultur und Lebenswelt der Familie einerseits und der Umgebung/Residenzgesellschaft andererseits widersprechen und nicht in Übereinstimmung bringen lassen (NIEKE, 1991, 15; auch KNÖRZER, 1982).

5.4.1 Kontext der Identitätsentwicklung jugendlicher Migranten

Die Jugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland können, wie in 5.2.1 aufgezeigt, am ehesten mit denen der Überganggruppen in die Städte eingewanderter Dorfbewohner verglichen werden. Sie erleben in der Adoleszenz ähnliche Probleme wie die Jugendlichen, die der Übergangsschicht in der Türkei angehören, jedoch wesentlich ausgeprägter und konfliktvoller. In der Residenzgesellschaft gehören die Migranten zur untersten Schicht und auch bei Heimatbesuchen erleben sie, dass sie trotz des erreichten materiellen Wohlstands als Angehörige der unteren Schichten betrachtet werden – oft schon durch den Dorfdialekt der Heimatsprache, der ihnen im Elternhaus vermittelt wurde. Die Identitätsproblematik dieser Jugendlichen ist größer und komplizierter als die der Jugendlichen aus dem Heimatland: Sie werden in beiden Ländern nicht akzeptiert und sind selbst unentschieden, ob sie eine der beiden Gesellschaften akzeptieren sollen oder nicht. Sie finden weder in ihren Eltern noch in anderen Migranten Vorbilder, weil sie deren Schicksal überwinden möchten, aber nicht wissen wie, da sie kaum Aufstiegschancen haben (KOPTAGEL-ILAL, 1988, 169f.).

5.4.2 Bezugsgruppe der Identitätsentwicklung.

Damit Jugendliche eine stabile Identität entwickeln können, benötigen sie gewachsene Beziehungen und stabile Gruppenstrukturen. Nur eine solche Gruppe, die LAJIOS (1991, 51) als Bezugsgruppe der Identitätsentwicklung bezeichnet, kann es ermöglichen, „die Erfahrung des Anderen sowie der Widerspiegelung meines Selbst durch den Anderen“ (LAJIOS; 1991, 51) zu erleben. Nur hier ist es selbstverständlich, dass „der andere meine Erwartungen kennt, wobei er davon ausgehen kann, das ich ebenso seine Erwartungen kenne und dass wir gegenseitig diesen Erwartungen Rechnung tragen“ (LAJIOS; 1991, 51). Beides sind Grundvoraussetzungen für die Entwicklung der Identität. Die einzige stabile und damit entscheidende Bezugsgruppe ist für einen jugendlichen Migranten ist in der Regel die eigene Familie, möglicherweise auch eine Peergroup von anderen Migrantenjugendlichen gleicher Herkunft. Bezugspersonen aus der Majoritätsgesellschaft sind dagegen die Ausnahme (vgl. LAJIOS, 1991, 51).

Der Versuch, jugendliche Migranten aus ihrer Bezugsgruppe zu „emanzipieren“¹⁵, muss ihre Identitätsfindung erschweren. Selbst wenn von den Institutionen der sekundären Sozialisation die Bedeutung der Bezugsgruppe der Herkunftsfamilie anerkannt wird, bleibt die Situation für den Jugendlichen schwierig, da die eigene Familie ihm nur einen kleinen Ausschnitt aus dem kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsrahmen des Heimatlandes vermitteln kann. Dieser Ausschnitt spiegelt zudem in der Regel den Stand des Gastlandes zum Zeitpunkt der Migration der Eltern wider (LAJIOS, 1991, 51). Im Heimaturlaub müssen die Jugendlichen häufig die Erfahrung machen, dass sie auch hier nicht Zuhause sind (LAJIOS, 1991, 51): In Deutschland sind sie Türken, in der Türkei Almanci (Deutschländer). Viele Jugendliche der zweiten und dritten Generation haben nach Einschätzung von LAJIOS (1991, 52) deshalb eine gebrochene Identität:

„Sie wissen nicht, wo sie hingehören und wer sie selbst sind. Die Umwelt hat ihnen zu den unterschiedliche Aufhaltenen [in Einwanderungs- und Auswanderungsland] unterschiedliche Rollen zugewiesen, sie sich teilweise widersprechen. [...] sie haben Werte und Normen nicht internalisiert, sie sind oft beruflich nicht gut eingegliedert und empfinden die normalen Lebensbedingungen als besonders einengend und hinderlich“.

5.4.3 Missverständnisse aufgrund der Bikulturalität

Ein weiteres Feld für mögliche Konflikte ist die mit der Zweisprachigkeit¹⁶ einher gehende Bikulturalität. OKSSAR (1981, 51; vgl. auch ÖZTOPRAK; 1997, 418; WATZLAWICK, 1990, 22) macht deutlich, dass Sprache nicht nur aus Vokabeln (Semantik) und grammatischen Regeln (Syntaktik) besteht, sondern ebenso aus sprachlich-kulturellen Verhaltensregeln und situationalen Normen (Pragmatik), die als Teil der Sprache ebenfalls erworben werden müssen. „Zu situationalen Interferenzen kommt es, wenn die Konventionen der eigenen Kultur auf die einer anderen übertragen werden, so dass zwar die Zweitsprache verwandt, aber nicht die dazugehörigen Verhaltensregeln beachtet werden“ (LUCHTENBERG, 1991, 64, OKSAAR, 1981, 61)¹⁷. Diese Unterschiede in den Verhaltensregeln können zu gegenseitigen Fehleinschätzungen als unhöflich, abweisend oder beleidigend führen (vgl. LUCHTENBERG, 1991, 65).

¹⁵ Im angelsächsischen Raum wurden Kinder aus ethnischen Milieus, die man als primitiv und rückständig ansah – z.B. amerikanische Ureinwohner, Aborigines in Australien -, zwangsweise in ‚weiße‘ Familien adoptiert. Mittlerweile gibt es nicht nur Untersuchungen, die das Problematische dieses Vorgehens belegen, sondern es gibt auch eine wachsende Zahl junger AutorInnen, die illustrieren, welche Identitätsprobleme Heranwachsenden haben, die aus ihrer Herkunftsfamilie und –gesellschaft herausgelöst wurden, z.B. WAGAMESE (2000), MORGAN (1998), KINGSOLVER (1996).

¹⁶ Auf die Besonderheiten und Probleme einer zweisprachigen Entwicklung – etwa im Sinne einer doppelten Halbsprachigkeit - wird hier nicht weiter eingegangen, da ein ausreichendes Beherrschen der deutschen Sprache Voraussetzung für die Teilnahme an dem Training ist. Informationen zur sprachlichen Situation von jugendlichen Migranten gibt LUCHTENBERG (1991, 55 – 90), allgemein zur Zweisprachigkeit siehe auch OKSAAR (1981, 58 - 66) und WANDRUSKA (1987, 39 - 53).

¹⁷ Klassisches Beispiel ist der Konflikt zwischen den in England stationierten amerikanischen Soldaten und den englischen Frauen, den WATZLAWIK (1990, 20) schildert: „Unter den [...] Soldaten war die Ansicht weit verbreitet, die englischen Mädchen seien sexuell überall leicht zugänglich. Merkwürdigerweise behaupteten die Mädchen ihrerseits, die amerikanischen Soldaten seien übertrieben stürmisch.“ Es stellte sich heraus, dass Unterschiede in den courtship pattern – den Verhaltensmustern vom Kennenlernen bis zum Geschlechtsverkehr - für diesen Widerspruch verantwortlich waren. In beiden Ländern werden ungefähr dreißig verschiedene Verhaltensformen durchlaufen - allerdings in unterschiedlicher Reihenfolge. Das Küssen z.B. ist in Amerika relativ früh möglich, während es England relativ spät auftritt: „Eine Engländerin, die von ihrem Soldaten geküsst wurde, [fühlte] sich nicht nur um einen Großteil des für sie intuitiv ‚richtigen‘ Paarungsverhaltens [...] betrogen [...], sondern [.hatte] zu entscheiden [...], ob sie die Beziehung an diesem Punkt abbrechen oder sich dem Partner sexuell hingeben sollte. Entschied sie sich für letzte Alternative, so fand sich der Amerikaner einem Verhalten gegenüber, das für ihn durchaus nicht in dieses Frühstadium der Beziehung passte und nur als schamlos zu bezeichnen war. Die Lösung eines solchen Beziehungskonflikt durch die beiden Partner selbst ist natürlich deswegen praktisch unmöglich, weil derartige kulturbedingte Verhaltensformen [...] meist völlig außerbewusst sind. Ins Bewusstsein dringt nur das undeutliche Gefühl: Der andere benimmt sich falsch.“

5.4.4 Entscheidung zwischen Akkulturation oder Ethnizität

Zunächst ging die angelsächsische Migrationssoziologie – deren Ergebnisse über die Situation europäischer Einwanderer in Amerika nicht unbedingt auf die hiesige Situation übertragbar sein müssen – davon aus, dass sich Migranten ab der dritten Generation durch Assimilation und Akkulturation immer stärker in die Residenzgesellschaft integrieren (NIEKE; 1991, 15). In diesem Modell ist die zweite Generation am stärksten von den Schwierigkeiten bei der Identitätsentwicklung zwischen zwei Kulturen betroffen. Allerdings erwies es sich als Irrtum, davon auszugehen, dass mit den folgenden Generationen die Migranten spurlos in der Majorität aufgehen werden. Gründe hierfür sind:

Ethnizität. Es kann – auch im angelsächsischen Raum – beobachtet werden, dass Einwanderungsgruppen Elemente ihrer Herkunftskultur dauerhaft aufrechterhalten und sich gegen jede Zumutung von Assimilation und Akkulturation energisch zur Wehr setzen (NIEKE, 1991, 16). Offensiv präsentierte Ethnizität ist allerdings meist eine Reaktion auf Diskriminierungen und strukturelle Marginalisierungen im Sinne eines offensiven Stigma-Managements (vgl. GOFFMANN, 1967, NIEKE, 1991, 16).

Zielvorstellung multikulturelle Gesellschaft. Unter der Postulat des Kulturrelativismus¹⁸ verwarren sich Sprecher der Minoritäten gegen Betreuung, Bevormundung und forcierte Assimilation. Sie fordern ein Recht auf dauerhafte Andersartigkeit (vgl. NIEKE, 1991, 16).

Diskriminierung aufgrund nicht ablegbarer Erkennungsmerkmale. Die Diskriminierung von Minderheiten braucht eindeutige, problemlos wahrnehmbare Merkmale. Da sich manche Merkmale, etwa körperliche Merkmalsyndrome, nicht ablegen lassen oder ein Verzicht darauf kaum in Frage kommt (Sprache, Religion, Lebensgewohnheiten), bleibt die Frage, ob die Majorität zur Akzeptanz der Minderheit bereit ist oder nicht. Die zunehmende Ausländerfeindlichkeit, die sich als Rassismus manifestiert, diskriminiert Menschen ausländischer Herkunft selbst dann weiter, wenn sie längst Staatsbürger der Residenzgesellschaft geworden sind (vgl. NIEKE, 1991, 23).

5.4.5 Elemente einer gelungenen Identität von jugendlichen Migranten

Wie BOOS-NÜNNING (1983) zeigt, eignet sich die Theorie des symbolischen Interaktionismus als Ausgangsbasis zur Erklärung bikultureller Identität. Für die Entwicklung einer sozialen Identität – so zu sein wie jeder andere – müssen die Jugendlichen die Symbolsysteme beider Kulturen beherrschen und je nach Situation anwenden können. Hieraus ergibt sich die Gefahr, sich entweder jeweils situationskonform zu verhalten, aber dadurch zu einem ‚Menschen mit zwei Gesichtern‘ zu werden oder sich den Normen einer Kultur konform zu verhalten und mit der anderen in massive Konflikte zu geraten. Dass dadurch, wie BOOS-NÜNNING annimmt, der personalen Identität – zu sein wie kein anderer - mehr Leistungen abverlangt werden, liegt nahe. In die Ich-Identität eines Jugendlichen ausländischer Herkunft gehen sowohl die Normen und Verhaltensorientierungen beider Kulturen als auch die Besonderheiten der Migrationssituation ein (vgl. BOOS-NÜNNING, 1983, 5). Die Jugendlichen müssen ihren eigenen Standpunkt innerhalb der beiden Symbolsysteme entwickeln. Die jugendlichen Migranten sind die erste Generation, die vor die Aufgabe gestellt ist, zwischen zwei

Kulturen zu ihrer Identität zu finden. Ihnen fehlen dafür jegliche Vorbilder.¹⁹ Sie müssen die Erwartungen zweier Kulturen in Einklang bringen, ohne in Opportunismus zu verfallen, der sich in Überanpassung bis zur Verleugnung der Herkunftskultur oder im vollständigen Rückzug in die Herkunftskultur äußern kann. Andererseits müssen sie vermeiden, in Konflikte zu geraten, die für sie nicht zu verkraften sind. Damit dies gelingt, müssen die jugendlichen Angehörigen der zweiten und dritten Generation die Wertsysteme beider Kulturen - der Bundesrepublik und des Herkunftslandes – voneinander abgrenzen und die entsprechenden Normen situationsspezifisch und zweckmäßig anwenden können (vgl. BOOS-NÜNNING, 1983, 5). Mögliche Coping-Strategien sind eine geschickte Balance durch Segmentierung der Geltungsfelder für die jeweiligen Normsysteme und eine flexible, kreative Umdefinition der Anforderungen (BOOS-NÜNNING & NIEKE, 1982, BOOS-NÜNNING, 1986). Dass die Betroffenen zu einer Bewältigung ihrer Situation und zur Identitätsfindung fähig sind, zeigen BOOS-NÜNNING & NIEKE (1982) an Beispielen türkischer Jugendlicher auf.

5.5 Weitere Entwicklungsaufgaben in der späten Adoleszenz von Migranten

STIKSRUD (1996) hat sich mit der Frage beschäftigt, wie die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz für die Migranten der zweiten und dritten Generation verläuft. Auf die Besonderheiten der Identitätsentwicklung in zwei Kulturen wurde bereits eingegangen. Weitere Aufgaben sind die Entwicklung einer Geschlechtsrollenidentität, die emotionale Lösung von den Eltern und der Berufseinstieg.

5.5.1 Geschlechtsrollenidentität

Die Entwicklung der Geschlechtsrollenidentität stellt in der Herkunftskultur der Eltern, in der die Hinweisreize klarer sind als für deutschen Jugendlichen, ein geringeres Problem dar²⁰. In Gesellschaften, in denen die Menschen auf die Alterssicherung durch die eigenen Kinder angewiesen sind, müssen die Kinder stark in das bestehende soziale Gefüge hinein erzogen werden: In der bundesdeutschen Gesellschaft dagegen erfolgt Alterssicherung über die Rentenversicherung (und Kindererziehung wirkt sich eher negativ auf die Alterssicherung aus). Der Druck, Jugendliche in die traditionellen Geschlechtsrollen hineinzusozialisieren, ist hier viel geringer. Aus der Sicht einer Gesellschaft, in der die Erziehung von Frauen auf die Selbstverwirklichung im Beruf angelegt ist, erscheint dies als Fortschritt (vgl. STIKSRUD, 1994, 145). Allerdings sollte nicht vergessen werden, wie widersprüchlich die Geschlechtsrollenerwartungen an Frauen hierzulande sind und wie schwierig es jungen Frauen gemacht wird, dieses Ideal tatsächlich zu verwirklichen, angefangen von schlechteren Ausbildungschancen bis hin zu der negativen Bewertung eines nicht geschlechtsrollenkongformen Verhaltens.

¹⁸ Annahme einer Gleichwertigkeit aller Kulturen in Abwehr von Versuchen einer forcierten Assimilation und Akkulturation (Vorwurf der Germanisierung), vgl. NIEKE, 1991, 16.

¹⁹ In diesem Zusammenhang wird gerne vom Leben *zwischen zwei Kulturen* gesprochen. Dies klingt ähnlich wie Redewendung ‚zwischen zwei Stühlen zu sitzen‘. Mir gegenüber äußerte eine türkisch-deutsche Jugendliche, sie lehne diese Formulierung für sich ab und spreche statt dessen von einem Leben *mit* zwei Kulturen.

²⁰ Allerdings ist dieser Effekt möglicherweise schichtkonfundiert.

5.5.2 Unabhängigkeit von den Eltern

Mit dieser Entwicklungsaufgabe ist, wie STIKSRUD (1996, 143) betont, der psychologische Prozess gemeint, emotionale Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen zu erreichen, nicht unbedingt eine vollständige Trennung von der Herkunftsfamilie. Diese Aufgabe dürfte nach STIKSRUD Einschätzung in jedem Kulturkreis existieren. In Kulturen mit großfamiliärer sozialer Organisation ist zu erwarten, dass die emotional reifen jungen Erwachsenen eine größere räumliche Nähe zur Herkunftsfamilie aufrecht erhalten als in westeuropäischen Kleinfamilien. Die Situation der jugendlichen Migranten kann dadurch erschwert werden, dass sie sich zwar einerseits emotional von den Eltern lösen müssen, andererseits aber auf die Herkunftsfamilie als Bezugsgruppe zur Identitätsbildung viel stärker angewiesen sind als Jugendliche der deutschen Majorität.

Das Entscheidungsverhalten in den Familien dürfte sich kulturabhängig ebenfalls unterscheiden. Im Vergleich zu westeuropäischen Familien werden Familien in der Herkunftskulturen der Migranten ein größeres Mitspracherecht in Entscheidungen von Partner- und Berufswahl beanspruchen. Dies liegt aus ähnlichen Gründen nahe wie hinsichtlich der Geschlechtsrollensozialisation: Wenn die Alterssicherung durch die Kinder erfolgt, ist die Entscheidung für einen Ehepartner keine Privatangelegenheit des Kindes, sondern betrifft die Eltern existenziell. Selbst wenn die Eltern ihren Kindern größere Mitspracherechte einräumen, als sie selbst hatten, sind die Kinder im Vergleich zu deutschen Jugendlichen stärker eingeschränkt. Dass dies soziale Vergleichsprozesse hervorruft, ist zu erwarten. Die resultierenden Konflikte sind um so stärker,

- je mehr die Jugendlichen im (nicht nur staatsbürgerlichen) Niemandsland zwischen Herkunfts- und Einwanderungsland angesiedelt sind (vgl. STIKSRUD, 1994, 144),
- je früher sie im Gastland institutionell und sprachlich ‚integriert‘ wurden (vgl. SCHÖNPFLUG & ALAMDAR-NIEMANN, 1993),
- je unsicherer die Zukunftsperspektiven, z.B. wegen Rechtsunsicherheit sind (vgl. HAUSSER, 1983, 242).

5.5.3 Berufsaussichten und Berufswahl von Jugendlichen ausländischer Herkunft

Da, wie in Kapitel 3.2.3 aufgezeigt wurde, der Übergang in den Beruf und damit die ökonomische Unabhängigkeit für den gelungenen Übergang in den Erwachsenenstatus wichtig ist, soll an dieser Stelle auf die Berufsaussichten von Jugendlichen ausländischer Herkunft eingegangen werden.

Zwar erreichen SchülerInnen ausländischer Herkunft zunehmend bessere Schulabschlüsse. Im Vergleich zu deutschen SchülerInnen hat sich ihre Situation jedoch nicht verbessert, da auch hier das Bildungsniveau ständig gestiegen ist. Selbst im Vergleich zu Arbeiterkindern schneiden Jugendliche ausländischer Herkunft schlechter ab (vgl. NIEKE, 1991, 28). Zudem steigt in den letzten Jahren die Überweisung von Schülern ausländischer Herkunft auf Sonderschulen für Lernbehinderte (vgl. NIEKE, 1991, 29). Während von den deutschen Jugendlichen über 90% eine berufliche oder schulische Ausbildung machen, sind es bei den ausländischen nur etwa ein Drittel (vgl. LAJIOS, 1991, 11). Auch von Arbeitslosigkeit sind jugendliche Migranten überdurchschnittlich betroffen, zumal der Bedarf an

ungelernten Arbeitskräften sinkt. NIEKE (1991) beschreibt vier Stufen der strukturellen Benachteiligung ausländischer Jugendlicher beim Eintritt in das Erwerbsleben:

1. Stufe: Schulerfolg. Die im Vergleich zu deutschen Schülern ungünstigere Verteilung über die Schulformen mindert die Chancen, eine Ausbildungsstelle zu finden, da niedrige Schulabschlüsse angesichts eines Überangebots von Bewerbern um knappe Lehrstellen ein bedeutsames Kriterium sind, um BewerberInnen von vornherein auszusortieren.

2. Stufe: Selektion beim Eintritt in die Berufsausbildung. Im dualen Ausbildungssystem der Bundesrepublik entscheiden die Anbieter von Ausbildungsplätzen, also die Betriebe, über die Annahme in ein Lehrverhältnis. Hier haben Jugendliche ausländischer Herkunft schlechtere Chancen: Manche Lehrherren geben grundsätzlich deutschen Schülern den Vorrang, andere nennen schlechtere Deutschkenntnisse oder Schulnoten als Ablehnungsgrund, oder sie befürchten Konflikte aufgrund der Kulturunterschiede. NIEKE (1991, 31) kommt zu der Einschätzung, dass in vielen Fällen „das, durch individuelle Anstrengung nicht veränderbare Kriterium ausländischer Herkunft zu sein“ ausreicht, um ohne weitere Prüfung der individuellen Leistungsfähigkeit ausgeschieden zu werden²¹.

Mit besonderen Schwierigkeiten werden die Migrantinnen konfrontiert, die sich entsprechend islamischer Bekleidungs Vorschriften kleiden. Entweder lehnen die Lehrherren selbst ihre Bekleidung ab, oder sie befürchten, dass ihre Kunden es tun könnten (Beispiele bei DIF, 1996, 79-84). In konservativen Städten und ländlichem Milieu scheint dies besonders ausgeprägt.

3. Stufe: Erfolg in der Berufsausbildung: Trotz hoher Motivation brechen ausländische Jugendliche die eingegangenen Ausbildungsverhältnisse häufiger ab als deutsche Auszubildende. Über die Ursachen ist wenig bekannt (vgl. NIEKE, 1991, 31; HECKER, 1984, 44).

4. Stufe: Selektion beim Eintritt in die Berufstätigkeit: „Angesichts genügend deutscher Bewerber [liegt es] für die Arbeitgeber nahe, unter den überreichlichen Bewerbern allein anhand des Kriteriums ausländischer Herkunft von vornherein und ohne nähere Prüfung der individuellen Leistungsfähigkeit auszusortieren“ (NIEKE, 1991, 32) Damit trifft die ausländischen Jugendlichen „in besonders gravierender Weise das Schicksal, zu einer ganzen Generation von Überflüssigen zu gehören“ (NIEKE, 1991, 32). Für Migrantinnen, die sich islamisch bekleiden wollen, ergeben sich hier ähnliche Schwierigkeiten wie unter hinsichtlich der Lehrstellensuche geschildert.

5.5.4 Zukunftsperspektiven

Da die Jugendphase auf die Zukunft hin orientiert ist (vgl. NIEKE 1991, 25), ist die Entwicklung von Zukunftsvorstellungen für diese Lebensphase von besonderer Bedeutung. Untersucht man die

²¹ In meiner Arbeit an einer berufsbildenden Schule habe ich den Eindruck gewonnen, dass die Berufschancen von Migrantinnen stark von der Berufssparte abhängig sind. Beispielsweise wies mich eine Kollegin darauf hin, dass manche Betriebe, die Industriemitarbeiter ausbilden, gezielt Spätaussiedlerinnen einstellen, weil sie als gut diszipliniert gelten. In Berufsschulklassen, in denen angehende FriseurInnen ausgebildet wurden, waren dagegen deutlich mehr Jugendliche aus Arbeitsmigrantenfamilien, darunter auch viele Türkinnen, zu finden. Möglicherweise kommt ihnen hier das Stereotyp des temperamentvollen, offenen Südländers zu gute.

Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen ausländischer Herkunft, so lässt sich feststellen, dass ihre Vorstellungen sich deutlich von den Vorstellungen vergleichbarer einheimischer Jugendlicher unterscheiden. Jugendliche Migranten haben konkretere Vorstellungen über ihre nähere Zukunft und klischeehaftere über ihre fernere. Sie beziehen die allgemeingesellschaftlichen und politischen Umstände weniger mit ein (vgl. NIEKE, 1991, 22). Gründe für diese Unterschiede sieht NIEKE (1991, 24) u.a. in der erlebten Ablehnung durch die Majorität, in dem unsicheren Rechtsstatus von jugendlichen Migranten²² und in den Heimkehrwünschen der Eltern. Letzteres erschwert die Berufswahl zusätzlich, da für eine Berufsausübung in Heimatland und Residenzgesellschaft sehr unterschiedliche Berufsbilder attraktiv sind. Diese Faktoren können eine große Verunsicherung in der Lebensplanung zur Folge haben, so dass die jugendlichen Migranten sich auf das direkt vor ihnen Liegende beschränken müssen, ohne eine langfristige Perspektive entwickeln zu können. Besonders schwierig ist es für die jugendlichen Migranten, dass sie keine stabilen beruflichen Zukunftsperspektiven aufbauen können. Dass diese Situation starke psychische Belastungen erzeugt (vgl. NIEKE, 1991, 32) ist verständlich. STIKSRUD (1994, 140f) erwartet persönliche Unsicherheit, geringe kognitive Strukturiertheit und Apathie als Ausdrucksformen erlebter Hilflosigkeit. NIEKE (1991, 25) zufolge leiden die jugendlichen Migrantinnen unter dieser Situationskonstellation noch stärker als ihre männlichen Landsleute.

²² Das Ausländerrecht sieht die Möglichkeit vor, dass der Bezug von Sozialhilfe zur Ausweisung führen kann, auch wenn dies laut Auskunft des Ausländeramtes der Stadt Bielefeld von dieser Behörde nicht so gehandhabt wird.

6 Risikofaktoren für die soziale Kompetenz adoleszenter Migrantinnen

Soziale Kompetenzschwierigkeiten können ihre Ursache in Besonderheiten der eigenen Biografie haben. Ebenso können sie sich aus Bedingungen ergeben, die einer ganzen Gruppe gemeinsam sind. Hier wird untersucht, welche Schwierigkeiten für die sozialen Kompetenzen jugendlicher Migran-tinnen zu erwarten sind, die sich aus der Adoleszenz, der weiblichen Geschlechtsrolle oder der Migrationssituation ergeben. Diese Betrachtung darf jedoch nicht dazu verleiten, die Mädchen und jungen Frauen ausschließlich als Opfer ihrer Umstände zu betrachten. Sie sind gleichzeitig Handelnde, die sich mit ihrer Umwelt aktiv auseinander setzen und zwischen Verhaltensmöglichkeiten entscheiden können. Im Folgenden wird daher ein Risikopotential beschrieben. Für die Darstellung wird auf den Überblick über die Ursachen sozial defizitären Verhaltens aus Kapitel 2.3 zurückgegriffen. Anhand dieses Modells werden mögliche Risikofaktoren dargestellt (vgl. Abbildung 6-1).

6.1 Situationsüberforderungen

Objektive Situationsüberforderungen liegen vor, wenn die Lebensumstände Anforderungen stellen, die die Person in ihren sozialen Kompetenzen überfordert. Werden sie nicht als objektive Überforderungen erkannt, führt dies dazu, dass seitens der Gesellschaft überhöhte Anforderungen gestellt werden. Die Betroffenen fühlen sich für ihr Unvermögen, diesen Erwartungen gerecht zu werden, verantwortlich und können mit Schuldgefühlen und Depressionen reagieren (vgl. PFINGTEN, 1991a, 8). Aufgabe der TrainerIn ist es daher, mögliche objektive Situationsüberforderungen zu erkennen und die TeilnehmerInnen vor übertriebenen Erwartungen an sich selbst zu bewahren.

6.1.1 Situationsüberforderungen für Jugendliche

Das Hineinwachsen in die Erwachsenenrolle verlangt von den Jugendlichen den Erwerb modifizierter oder neuer Verhaltensmuster. CAPLAN & WEISSBERG (1989, 371-385) nehmen an, dass die Veränderungen innerhalb der Person sowie im zwischenmenschlichen und sozialen Bereich in der Adoleszenz am größten sind. Gleichzeitig werden die Jugendlichen dadurch, dass ihnen die Rechte Erwachsener nicht vollständig gewährt werden, verunsichert. Wenn sie nicht genauso ernst wie ein erwachsener Gesprächspartner genommen werden, sind wahrscheinlich einige soziale Situationen, beispielsweise eine Reklamation erfolgreich durchzuführen, für Jugendliche objektiv schwieriger als für Erwachsene. Angesichts einer hohen Jugendarbeitslosigkeit (vgl. Kapitel 3.2.3) kann die Suche nach einer Lehr- oder Arbeitsstelle - in der Gruppe der hier betrachteten Jugendlichen durch Geschlecht und Herkunft (Kapitel 4.1 und 5.5.3) zusätzlich erschwert - eine objektive Situationsüberforderung darstellen. Dies ist besonders gravierend aufgrund der Bedeutung, die der Berufseinstieg für den erfolgreichen Abschluss der Adoleszenz hat.

6.1.2 Situationsüberforderung aufgrund des Geschlechts

Der Konflikt, mit der weiblichen Geschlechtsrolle einen inferioren Status zu akzeptieren oder sich zwar durchsetzen, damit aber in Widerspruch zur eigenen Geschlechtsrolle zu treten (vgl. Kapitel 4.3), führt möglicherweise ebenfalls zu einer objektiven Situationsüberforderung. Mit MACDONALD (1982, 253-279) ist anzunehmen, dass Frauen häufiger als Männer damit konfrontiert werden, dass ihre Rechte verletzt werden – möglicherweise auch deshalb, weil ihr Gegenüber eine schwächere Gegenwehr antizipieren kann (vgl. Kapitel 4.2). Die Ergebnisse der Befragung einer Vergleichsstichprobe von Jugendlichen legen allerdings nahe, dass Mädchen mit gutem Bildungsniveau sich zunehmend nicht mehr entsprechend der klassischen Geschlechtsrolle verhalten und sich nicht scheuen, Aggressionen auszudrücken (vgl. Kapitel 8.2.2 und 8.4.2). Möglicherweise wird dieses Verhalten durch eine Umgebung (Elternhaus, Schule) begünstigt, die sich des Problems der klassischen weiblichen Geschlechtsrolle bewusst ist und das Durchsetzungsverhalten der Mädchen begrüßt und unterstützt.

6.1.3 Situationsüberforderung aufgrund der Migrationssituation

Mögliche Anforderungen, die die Migrantinnen in ihren sozialen Kompetenzen überfordern, können die widersprüchlichen Erwartungen sein, die von verschiedenen Seiten an jugendliche Migrantinnen herangetragen werden: In der deutschen Umgebung wird eine weitgehende Integration und Assimilation erwartet, während Eltern und Familie wünschen, dass die Jugendlichen ihrer Herkunftskultur verbunden bleiben und deren Normen und Regeln befolgen (vgl. Kapitel 5.3). Diese Situationsüberforderungen können durch den Wunsch, in beiden Kultursphären ein sozial anerkanntes Bild von sich zu präsentieren, verschärft werden: Es kommt zu Selbstdarstellungen, die – schon aufgrund der Widersprüche zwischen den Kulturen – nicht durchgehalten werden können. Dies fängt bei ‚Äußerlichkeiten‘ wie der Kleidung an: in vielen religiös gebundenen muslimischen Familien wird von den Töchtern erwartet, dass sie entsprechend der religiösen Vorschriften ein Kopftuch tragen; in der deutschen Umgebung werden sie aufgrund dieser Bekleidung als rückständig, unterdrückt und fundamentalistisch wahrgenommen.

6.2 Kognitive Dysfunktionen

PFINGSTEN (1991a, 9) nennt Defizite in der Wahrnehmung, Rezeption und Antizipation sozialer Situationen als Ursachen ungünstiger kognitiver Verarbeitung.

6.2.1 Wahrnehmung

Hinsichtlich der *Wahrnehmungsgenauigkeit* ist für die soziale Kompetenz eine hinreichend präzise Wahrnehmung sinnvoll, die situationsadäquate Bewältigungsversuche ermöglicht (PFINGSTEN, 1991a, 9). Ein Übermaß sozialer Wahrnehmungsfähigkeit kann dazu führen, dass die Bedürfnisse und Gefühle der InteraktionspartnerInnen über- und die eigenen unterrepräsentiert werden. SCHRÖDER (1997, 14) kommt zu der Einschätzung, dass die höhere Sensibilität adoleszenter Mädchen (ADAM, 1983, 203-211) in Situationen, in denen es darauf ankommt, sich in andere hineinzusetzen, für die soziale Kompetenz von Vorteil ist. In Rechtsituationen dagegen könne sich ein Übermass an Sensibilität hinderlich auswirken. Möglicherweise steht die größere Sensibilität von Frauen in Zusammenhang mit

ihrer größeren Kompetenz hinsichtlich eines positiv-assertivem Verhaltens - z.B. Komplimente machen, Wünsche äußern - und ihrer geringen in negativ-assertivem Verhalten, z.B. Ablehnungen und Widerspruch zum Ausdruck zu bringen (vgl. WILSON & GALLOIS, 1993; auch Kapitel 4.2.3). Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass Frauen soziale Interaktionen anders als Männer wahrnehmen: negativ-assertives Verhalten nehmen sie stärker als Männer wahr und schätzen sowohl positiv- als auch negativ-assertives Verhalten als weniger sozial akzeptabel ein (vgl. WILSON UND GALLOIS, 1993, 77).

Diskriminationsfertigkeiten sind ein weiterer Bestandteil von Wahrnehmungsfertigkeiten, die für die soziale Kompetenz Relevanz haben. Es müssen Regeln beherrscht werden, welches Verhalten in welcher sozialen Situation angemessen ist und welches nicht (vgl. PFINGSTEN, 1991, 10). Jugendliche Migrantinnen müssen, wie in Kapitel 5.4.3 aufgezeigt, über ein umfassendes Wissen an Kommunikationsregeln der beiden Kulturen, in denen sie sich bewegen, verfügen. Nur so können sie verhindern, in Situationen, in denen es zu situationalen Inferenzen kommt, ihre InteraktionspartnerIn falsch zu verstehen oder missverstanden zu werden.

Selbstwahrnehmung. Selbstwahrnehmungen beeinflussen das Verhalten, indem sich Menschen ein Persönlichkeitsmerkmal - beispielsweise Schüchternheit - zuschreiben und sich entsprechend verhalten (vgl. PFINGSTEN, 1991a, 10). Es konnte festgestellt werden, dass sich Mädchen als sozial ängstlicher und selbstunsicherer als ihre männlichen Altergenossen einschätzen (vgl. BOKHORST et al., 1995, 87-94).

6.2.2 Rezeption

Hierunter versteht PFINGSTEN (1991a, 10) Vermutungen darüber, wie es zu einer bestimmten Situation gekommen ist, also welche Motive, Ziele und Interessen bei den InteraktionspartnerInnen vermutet und welche Faktoren für das Entstehen einer Situation verantwortlich gemacht werden (Kausalattributionen). Die erwähnten Unterschiede im Attributionsstil sind hier zu erinnern: Frauen neigen mehr als Männer dazu, Erfolge external zu attribuieren (vgl. BARTUNEK, 1981, 66–71). Dies wirkt sich auf den Selbstwert und die Motivation aus: Werden Erfolge äußeren Ursachen zugeschrieben, kommen sie dem Selbstbewußtsein der Mädchen nicht zugute. Es konnte festgestellt werden, dass Mädchen in der Adoleszenz häufig unter einem geringen Selbstwertgefühl leiden (BOLOGNINI et al., 1996, 233-245). Wenn Erfolge nicht internal attribuiert werden, können sie nicht zur Entwicklung des Kompetenzvertrauens beitragen, auch andere Situationen erfolgreich zu bewältigen. Dass Mädchen ihre Kompetenzen unterschätzen, wurde in der Untersuchung von WILLIAMS & McGEE (1991, 325-337) zu Geschlechtsunterschieden in der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit belegt.

Aufgrund der erfahrenen Diskriminierungen als Frau und/oder Angehörige einer anderen Ethnie bzw. Religionsgemeinschaft werden Misserfolge z.B. bei der Lehrstellensuche möglicherweise fast ausschließlich mit diesen zeitlich stabilen Ursachen in Verbindung gebracht. Derartige - nachvollziehbare - Attributionstendenzen dürften sich ungünstig auf die Motivation auswirken: Weitere Anstrengungen erscheinen zwecklos. Es wären im Gegenteil vermehrte Anstrengungen von Nöten, um

trotz der ungünstigen Ausgangslage Erfolg zu haben – und es gibt ja durchaus Migrantinnen, denen dies gelingt. Um sich auf der Suche nach Freiräumen weder entmutigen zu lassen noch die eigenen Kräfte sinnlos zu vergeuden, ist eine realistische und differenzierte Wahrnehmung der Ursachen besonders wichtig (vgl. dazu auch GÖTTE-EL FAROUKH, 1999, 57).

6.2.3 Antizipation

Die in der Vorstellung vorweggenommenen (antizipierten) Verhaltensfolgen wirken sich ebenfalls auf die soziale Kompetenz aus. Wird eine Situation als unbefriedigend erlebt, wird mit Hilfe von Erwartungs- und Valenzkognitionen entschieden, ob und welche Möglichkeiten der Einflussnahme gegeben sind. Die vermutete Beurteilung des eigenen Verhaltens durch die InteraktionspartnerInnen als unweiblich oder unverschämt kann Mädchen davon abhalten, für ihre Interessen einzustehen (vgl. WOLFE & FODOR, 1975, 45-52). Dass diese Befürchtungen durchaus nicht aus der Luft gegriffen sind, wurde in Abschnitt belegt. Das Kompetenzvertrauen (BANDURA, 1977, 191 - 215) hat ebenfalls einen Einfluss: nur wenn ich mir zutraue, dass das von mir gezeigte Verhalten tatsächlich die erwünschten Ergebnisse bewirkt, ist es sinnvoll, dass ich dieses Verhalten realisiere. Die unsichere Zukunftsperspektive von Jugendlichen kann sich daher dysfunktional auf die Lebensplanung auswirken, wenn die Jugendlichen – entweder aufgrund eigener Erfahrungen, durch die Beobachtung von Modellen oder durch verbale Informationen - zu der Überzeugung gelangt sind, mit ihrem Verhalten nichts bewirken zu können. Dies ist in einer Lebenssituation, in der die Weichen für die Zukunft gestellt werden, besonders fatal.

6.3 Ungünstige emotionale Verarbeitung

Zwar kommt physiologischen und emotionalen Prozessen nicht eine derart zentrale Rolle zu, wie zunächst angenommen wurde: Entscheidend ist weniger die objektive Erregung als die subjektiv wahrgenommene Angst (vgl. PFINGSTEN, 1991a, 15). Damit stehen kognitive und emotionale Prozesse in enger Wechselwirkung. Beispielsweise müsste sich ein vermindertes Kompetenzvertrauen aufgrund der wiederholten Erfahrung der Wirkungslosigkeit eigenen Bemühens nicht nur auf die Motivation auswirken, sondern auch mit den emotionalen Folgen erlernter Hilflosigkeit – etwa in Form einer depressiven Symptomatik - einhergehen.

Auch das Lernen am Modell wirkt sich möglicherweise auf die emotionale Verarbeitung aus: Soziale Ängste könnten dadurch entstehen, dass jugendliche Migranten die fehlende gesellschaftliche Anerkennung ihrer Eltern erleben, wenn deren Kompetenzen durch Isolation und Diskriminierungen in Frage gestellt werden (ÖZKARA, 1991, 94). Ob sich diese Beobachtungen tatsächlich in der beschriebenen Weise auswirken, wäre empirisch zu untersuchen.

In manchen Situationen hängt die soziale Kompetenz davon ab, dass die eigenen Gefühle authentisch ausgedrückt werden können (vg. PFINGSTEN, 1991a, 16). Wenn BROWN & GILLIGAN (1994) zu der Einschätzung kommen, dass Mädchen mit Eintritt in die Präadoleszenz der Ausdruck der eigenen Gefühle zunehmend schwer fällt, müsste sich das negativ auf ihre sozialen Kompetenzen auswirken.

Besonders der Ausdruck negativer Gefühle wie Wut scheint sanktioniert zu sein (vgl. HESS et al., 1980, 49-58).

6.4 Defizite im äußeren Verhalten

Defizite im Bereich des motorischen Verhaltens können durch Vermeidungsverhalten begründet sein oder auf ungeeignete Skills (Verhaltensgewohnheiten) und Skillkomponenten zurückgeführt werden (vgl. PFINGSTEN, 1991a, 16).

6.4.1 Vermeidungsverhalten

Von Vermeidungsverhalten kann gesprochen werden, wenn sich jemand gar nicht in eine bestimmte soziale Situation hineinbegibt, weil Misserfolge oder unangenehme Folgen antizipiert werden. Weil damit kurzfristig Ängste abbauen werden können, wirkt die Vermeidung verstärkend und führt dazu, dass auch in Zukunft einer Auseinandersetzung mit der Situation aus dem Weg gegangen wird. Andererseits bringt sich die Person durch die Vermeidung um die Erfahrung, dass das vermiedene Verhalten nicht zu den negativen Folgen führt, die befürchtet werden. Damit kann keine Extinktion stattfinden (Angst-Vermeidungstheorie, vgl. MOWRER, 1947, 102-148, HERKNER, 1991, 52). Die Ergebnisse der Befragung adoleszenter Jugendlicher (vgl. Kapitel 8.2.5 und 8.4.5) zeigen, dass insbesondere SpätaussiedlerInnen und Migrantinnen aus muslimischen Ländern ein überdurchschnittliches Vermeidungsverhalten zeigen. Möglicherweise spielen hier die starken Restriktionen, denen gerade diese beiden Migrantengruppen im Elternhaus unterworfen sind, eine Rolle.

6.4.2 Skills und Verhaltensgewohnheiten

Unter einem Skill versteht PFINGSTEN „die aufeinander abgestimmte, gut organisierte und situationsgerechte Kombination von einzelnen Verhaltensweisen“ (1991a, 17). Er unterscheidet drei grundlegende Skills: die Fähigkeit, Rechte durchzusetzen, sich in Beziehungen selbstsicher zu verhalten und die Fähigkeit, um Sympathie zu werben. SCHRÖDER (1997, 17) geht davon aus, dass weniger Skilldefizite als vielmehr kognitiv-emotionale Fehlsteuerungen für sozial-inkompetentes Verhalten von Mädchen verantwortlich ist. Als Ausnahme nennt sie Gruppensituationen und negative Durchsetzungssituationen. Hinsichtlich einzelner Skillkomponenten weist SCHRÖDER (1991, 18) darauf hin, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die gleichen Skillkomponenten für männliches und weibliches selbstsicheres Verhalten angenommen werden können. Hier stoßen wir wieder auf das Problem, dass manche Verhaltensweisen einerseits als sozial inkompetent bewertet werden, andererseits aber integrale Bestandteile weiblichen Geschlechtsrollenverhaltens sind. Als Beispiel verweist SCHRÖDER (1997, 18) auf die soziale Funktion des Lächelns von Frauen und Mädchen in Auseinandersetzungen.

Für die Aneignung angemessener Skills für das Verhalten in der Residenzgesellschaft wirkt sich möglicherweise der Mangel an Vorbildern, mit denen sich die Jugendlichen identifizieren können und die ihnen vorleben, wie man sich in und zwischen zwei Kulturen erfolgreich bewegen kann (vgl. Kapitel 5.4), negativ aus.

6.5 Ungünstige Konsequenzen und Konsequenzverarbeitung

Auf der Ebene der Konsequenzen können objektive negative Konsequenzen und eine ungünstige Verarbeitung von Verhaltenskonsequenzen zur Erklärung sozial-inkompetenten Verhaltens herangezogen werden.

6.5.1 Ungünstige Konsequenzen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Durchsetzungsverhalten von Frauen negativer als das von Männern wahrgenommen wird. Beispielsweise werden durchsetzungsfähige Frauen als weniger intelligent und liebenswert wahrgenommen (LAO et al., 1975, 1315-1320, KELLY et al., 1980, 670-682). Frauen müssen damit rechnen, dass insbesondere Männer aggressiv auf ihr selbstsicheres Verhalten reagieren (vgl. HESS et al., 1980, 49-58). Andererseits wird ein abhängig-passives Verhalten von Mädchen belohnt (TURNER et al., 1995, 25-38).

Es kann vermutet werden, dass die Überanpassung an jeweils eine Kultur von den Angehörigen dieser Gruppe positiv verstärkt wird. Durch den Rückzug aus der anderen Kultur werden Konflikte mit dieser weit gehend vermieden. Damit scheint das Problem vordergründig gelöst zu sein, dafür müssen jedoch massive Einschränkungen hingenommen werden: entweder der Verlust der Familie und der Herkunftskultur oder Rückzug von der alltäglichen Umgebung.

6.5.2 Konsequenzverarbeitung

Hinsichtlich der Verarbeitung der Konsequenzen ist auf zwei Theorien zu verweisen, die bereits erwähnt wurden: Auf die Attributionstheorie (vgl. Abschnitt 6.2.2) und auf die Angst-Vermeidungstheorie (vgl. Abschnitt 6.4.1)

6.5.3 Selbstverstärkung

PFINGSTEN (1991a, 20) weist darauf hin, dass „Erfolgs-,lücken“ [...] im sozialen Alltag erwachsener Personen eine fundamentale Rolle [spielen]; sie sind vor allem durch entsprechende Selbstverstärkungsgewohnheiten wirksam zu überbrücken.“ Mein Eindruck von Migrantinnen, die sich trotz aller Widrigkeiten und Diskriminierungen erfolgreich in der bundesdeutschen Residenzgesellschaft etabliert haben, ist, dass gerade diese Frauen in hohem Maße über die Fähigkeit verfügen, durch entsprechende Verbalisationen Erfolgslücken zu überwinden.

Andererseits habe ich auch Migrantinnen²³ kennengelernt, die mindestens ebenso anfällig wie Frauen des hiesigen Kulturkreises (vgl. dazu JAKUBOWSKI-SPECTOR, 1973, 117-167) für irrationale Überzeugungen sind und ihre Opferrolle – meist als Mutter und Ehefrau - glorifizieren. Entsprechend ist zu vermuten, dass sie sich selbst Lob für ihre Leidensfähigkeit und Geduld spenden – und andere mit geschickt induzierten Schuldgefühlen (Kopfschmerzen, leidenden Blicke etc.) bezahlen lassen.

Dass Selbstverstärkung für sozial-kompetentes Verhalten durchaus nicht selbstverständlich ist, zeigen die abwehrenden bis entsetzten Reaktionen auf die Selbstlobübung sowohl unter den Migrantinnen als auch in der Berufsschulklasse, mit der eine andere Variante des GSK durchgeführt wurde.

²³ Dies waren in der Regel bereits verheiratete Frauen, die als Erwachsene nach Deutschland gekommen sind. Es bleibt abzuwarten, ob die zweite Generation von Frauen dieses Verhalten übernimmt.

Abbildung 6-1: Risikofaktoren für die soziale Kompetenz adoleszenter Migrantinnen



7 Vorgehen zur Erfassung der sozialen Kompetenz Jugendlicher

Zur Evaluation des für die adoleszenten Migranten entwickelten Gruppentrainings sozialer Kompetenzen wurde der Fragebogen sozialer Verhaltensgewohnheiten von PFINGSTEN (1999) eingesetzt. Die von Pflingsten befragten Personen sind älter und haben ein besseres Bildungsniveau. Es kommt hinzu, dass in der vorliegenden Untersuchung eine neue Fragebogenversion eingesetzt wird, für die keine Vergleichswerte existieren. Aus diesen Gründen ist es notwendig, eine Vergleichsstichprobe zu erheben, um die an der Evaluation teilnehmenden Migrantinnen mit anderen Jugendlichen vergleichen zu können. In dem vorliegenden Kapitel wird die erhobene Stichprobe und das verwendete Instrument vorgestellt. Kapitel 8 vermittelt die Zusammenhänge, die in der Vergleichsstichprobe zwischen sozialstatistischen Daten und der sozialen Kompetenz Jugendlicher gewonnen werden konnten.

7.1 Beschreibung der erhobenen Stichprobe

7.1.1 Allgemeine sozialstatistische Daten

Es wurden SchülerInnen einer Gesamtschule sowie verschiedener Berufskollegs in Bielefeld und Gütersloh gebeten, den Fragebogen sozialer Kompetenzen auszufüllen. Während es für SchülerInnen der Sekundarstufe I eine überschaubare Anzahl von alternativen Schulformen gibt, ist das Ausbildungsangebot in der Sekundarstufe II vielfältig und facettenreich: Neben den Möglichkeiten, verschiedene höhere Bildungsabschlüsse am Gymnasium, der Gesamtschule, einem Berufskolleg oder einer Schule des zweiten Bildungswegs zu machen, gibt es die Möglichkeit, an einem Berufskolleg oder in einem Betrieb einen Beruf zu erlernen. Weiterhin bieten Berufskollegs berufsvorbereitende Unterrichtsgänge an. Unterschiede bestehen jedoch nicht nur in der Art erreichbaren Abschlusses, sondern auch in der Berufssparte, für die sich die SchülerInnen entscheiden. Eine Stichprobe zu erheben, die all diese Möglichkeiten erfasst, ist entsprechend schwierig. Die vorliegende Stichprobe von 110 TeilnehmerInnen stellt einen selektiven Ausschnitt aus der Gruppe der adoleszenten Jugendlichen dar. Es wäre eine wesentlich größere Stichprobe verschiedener Klassen notwendig, um ein repräsentatives Bild dieser Altersgruppe zu erhalten.

Um die Stichprobe zu beschreiben, werden die folgenden sozialstatistischen Daten erhoben: Alter, Geschlecht, Bildungsniveau, Art der gewählten Ausbildung, Herkunftskultur und die Anzahl der Lebensjahre, die jemand in Deutschland lebt.

Alter. Die TeilnehmerInnen sind zwischen 14,2 und 25,6 Jahre alt mit einem Mittelwert von 18,4 und einer Standardabweichung von 1,97 Jahren. Für die Durchführung von Varianzanalysen wurden sechs Altersgruppen gebildet (vgl. Tabelle 7-1 und Abbildung 7-1). Im Vergleich zu den von PFINGSTEN (1999) gemachten Beobachtungen ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine andere Altersgruppe handelt: PFINGSTEN untersuchte Menschen von unter 30 bis über 60. Das Alter der hier befragten SchülerInnen liegt dagegen zwischen 14 und 25 Jahren. Damit sind sie nicht nur alle PFINGSTENs erster Altersgruppe der unter 30jährigen zuzurechnen, sondern der Altersrange ist mit circa zehn Jahren gegenüber mehr als 30 deutlich geringer.

Abbildung 7-1: Alterszusammensetzung der Vergleichsstichprobe

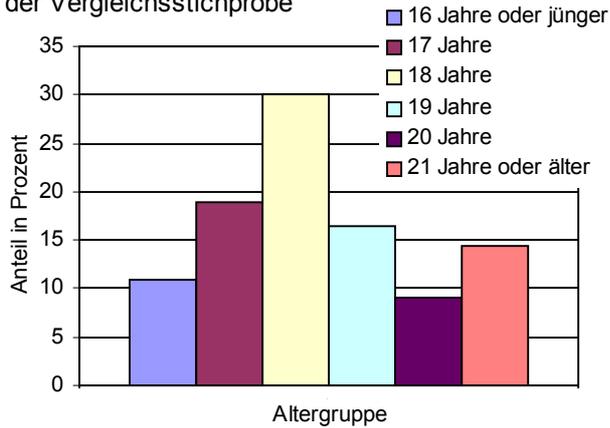


Tabelle 7-1: Altersgruppen

Alter	Anzahl Personen	Prozent
16 Jahre oder jünger	12	10,9
17 Jahre	21	19
18 Jahre	33	30
19 Jahre	18	16,4
20 Jahre	10	9,1
21 Jahre oder älter	16	14,5
gesamt	110	100

Geschlecht. 75 Frauen und 35 Männer haben an der Befragung teilgenommen.

Der *Familienstand* wurde nicht erhoben, da SchülerInnen in dieser Lebensphase in der Regel nicht verheiratet sind. Neben den von Pfingsten ermittelten sozialstatistischen Daten - Alter, Geschlecht und Bildungsniveau - werden weitere Daten erhoben, um spezifische Fragestellungen im Zusammenhang mit Migration beantworten zu können.

Anhand der erhobenen sozialstatistischen Daten sollen folgende Fragen beantwortet werden:

1. Welches Bildungsniveau haben die SchülerInnen erreicht? Welche Ausbildung machen sie?
2. Welche SchülerInnen haben eine von Migration geprägte Biografie? Welche Herkunftskultur hat die Sozialisation der MigrantInnen beeinflusst?
3. Seit welchem Lebensjahr haben die Migranten eine Sozialisation in der deutschen Residenzgesellschaft erfahren?

7.1.2 Bildungsniveau und Ausbildung der befragten SchülerInnen

Hinsichtlich der ersten Frage nach Bildungsniveau und Ausbildung lässt sich folgendes festhalten:

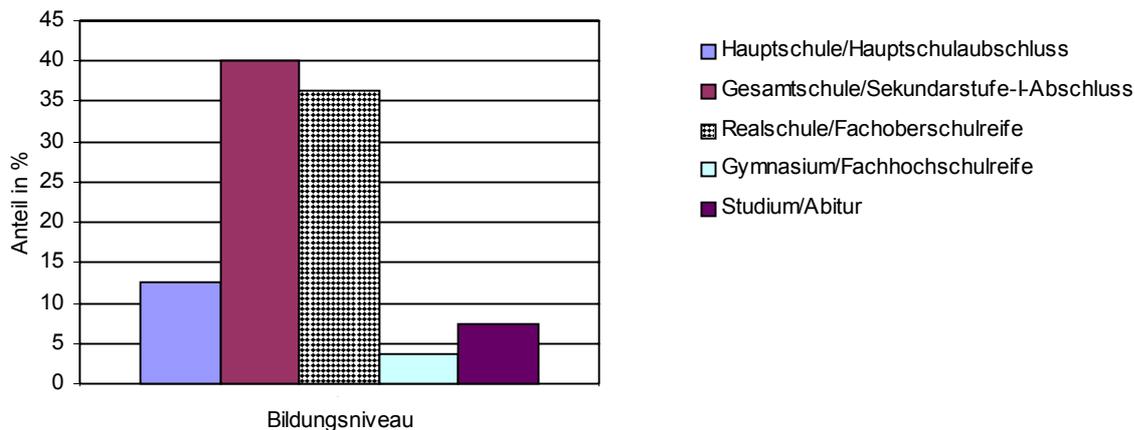
Bildungsniveau. Schulform und Schulabschluss dienen dazu, das Bildungsniveau einzuschätzen. Alle TeilnehmerInnen können einer der folgenden Gruppen zugeordnet werden: Hauptschule/ Hauptschulabschluss, Gesamtschule/ Sekundarstufe-I-Abschluss, Realschule/ Fachoberschulreife, Gymnasium/ Fachhochschulreife und Studium/ Abitur. GesamtschülerInnen, die Abitur machen, werden dem Gymnasium zugeordnet. Tabelle 7-2 gibt einen Überblick über die Zellenbesetzung der einzelnen Kategorien; Abbildung 7-2 veranschaulicht dies. Die Kategorien sind als nominalskaliert zu betrachten. Während

die traditionellen Schulformen Haupt- und Realschule sowie Gymnasium durchaus als Rangreihe gesehen werden können, nimmt die Sekundarstufe I der Gesamtschule SchülerInnen aller Schulformen des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems auf. Sie kann deshalb nicht in diese Rangfolge eingeordnet werden. Hinsichtlich des Bildungsniveaus ist die vorliegende Gruppe homogener und zeigt einen anderen Ausschnitt als die von Pfingsten (1999) erhobene Stichprobe: Das Bildungsniveau ist niedriger, Schulabschlüsse, die mehr als zehn Pflichtschuljahre voraussetzen, sind kaum vertreten. StudentInnen und UniversitätsabsolventInnen fehlen.

Tabelle 7-2: Bildungsniveau

Besuchte Schule bzw. Schulabschluss	Anzahl SchülerInnen	Prozent
Hauptschule/Hauptschulabschluss	14	12,7
Gesamtschule/Sekundarstufe-I-Abschluss	44	40
Realschule/Fachoberschulreife	40	36,4
Gymnasium/Fachhochschulreife	4	3,6
Studium/Abitur	8	7,3
Gesamt	110	100

Abbildung 7-2: Bildungsniveau in der Vergleichsstichprobe



Art der gewählten Ausbildung. Es wurde darauf hingewiesen, dass die befragten Berufskollegklassen nur einen kleinen, nicht repräsentativen Ausschnitt aller BerufschülerInnen erfassen. Um daher Effekte besser einschätzen zu können, die mit der Wahl der Berufssparte oder der Chance, eine Lehrstelle bekommen zu haben, zusammenhängen, ist die Frage zu beantworten, welche Art von Ausbildung die Jugendlichen machen. Dazu werden die verschiedenen Ausbildungswege, die die Jugendlichen eingeschlagen haben, folgenden Kategorien zugeordnet:

- *Besuch der Sekundarstufe I:* Die SchülerInnen haben noch keine Ausbildung begonnen, da sie noch die Sekundarstufe I abschließen müssen.
- *Berufskolleg (ohne schulische Ausbildungen):* SchülerInnen dieser Gruppe besuchen eine Berufsfachschule, Pflegevorschule oder Handelsschule. Hier bereiten sie sich auf eine Berufsausbildung vor oder holen einen höheren Schulabschluss nach.

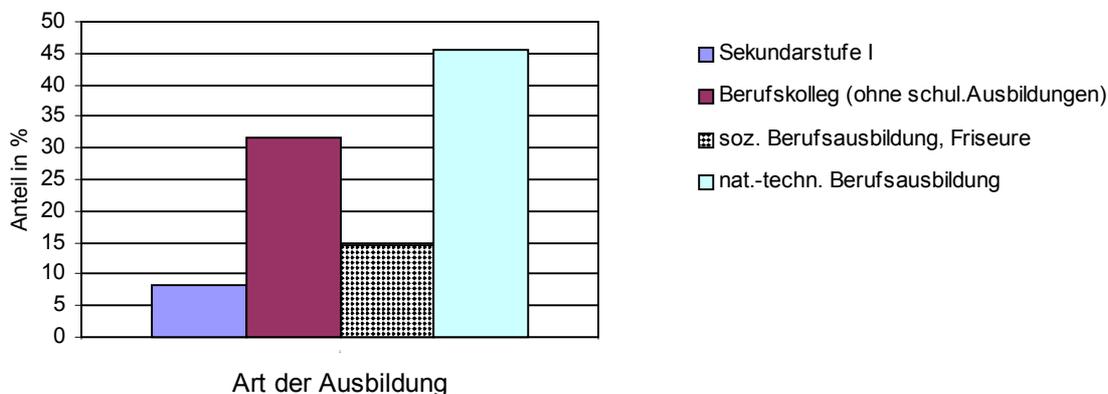
- *Berufsausbildungen, bei denen die Kontakte zu Menschen im Vordergrund stehen.* Hierzu zählen Ausbildungen im Gesundheits- und Sozialwesen. Sozialhelferinnen, Arzthelferinnen oder Altenpflegerin müssen gut mit Menschen umgehen können. Die angehenden Friseure und Friseurinnen wurden ebenfalls dieser Gruppe zugeordnet. Zwar umfasst die Ausbildung zum/zur Friseurin viel chemisch-technologisches Wissen. Der intensive Kontakt zu KundInnen fordert die kommunikativen Kompetenzen angehender FriseurInnen jedoch in vergleichbaren Maße wie in den typischen ‚sozialen Berufen‘, so dass es für die Fragestellungen dieser Arbeit sinnvoll ist, sie ebenfalls dieser Kategorie zuzuordnen.
- *Berufsausbildungen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich.* Azubis aus den Berufen Chemielaborant und Elektroinstallateur, aber auch chemisch-technische Assistenten müssen sich in ihrer Ausbildung vor allem Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Dingen aneignen.
- *Studentinnen und sonstige Tätigkeiten.* Einer Stichprobe von SchülerInnen müssen Personen fehlen, die eine (ungelernte) Tätigkeit ausüben, Hausfrau sind oder studieren. Im GSK haben jedoch einzelne Frauen teilgenommen, die einer solchen Tätigkeit nachgehen. Um diese zuordnen zu können, wurden eine weitere Kategorie für Studentinnen und eine Restkategorie, die sonstige Tätigkeiten erfasst, gebildet.

Tabelle 7-3 und Abbildung 7-3 geben einen Überblick.

Tabelle 7-3: Art der gewählten Ausbildung

Art der gewählten Ausbildung	Anzahl Personen	Prozent
Sekundarstufe I	9	8,2
(ungelernte) Berufstätigkeit oder Hausfrau	-	-
Berufskolleg (ohne schulische Ausbildungsgänge)	35	31,8
Berufsausbildung im sozialen Bereich, Friseure	16	14,5
Berufsausbildung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich	50	45,5
Studium	-	-
Gesamt	110	100

Abbildung 7-3: Ausbildungen in der Vergleichsstichprobe



7.1.3 Herkunftskultur der befragten Migranten

Um zu erfassen, welche SchülerInnen eine von Migration geprägte Biografie haben (vgl. die zweite Frage) und um herauszufinden, welche Herkunftskultur die Sozialisation der MigrantInnen beeinflusst hat, werden die Sprachkenntnisse als Indikator gewählt.

Die Frage nach der Staatsbürgerschaft erfasst weder die SpätaussiedlerInnen, deren Biografie ebenfalls durch Migration geprägt ist, noch die Jugendlichen aus Familien von Arbeitsmigranten, die sich haben einbürgern lassen. Würde man dagegen nach einem anderen Herkunftsland der Befragten, ihrer Eltern oder Großeltern fragen, würden möglicherweise auch Personen erfasst, deren Vorfahren zwar nach Deutschland migriert sind, die sich aber vollständig assimiliert haben, beispielsweise Vertriebene nach dem zweiten Weltkrieg.

Innerhalb der Gruppe der Migrantinnen, die keine Spätaussiedler sind, wurde weiter unterschieden, ob sie aus einem Herkunftsland, das durch eine muslimische Kultur geprägt ist, stammen.

Wie aus Tabelle 7-4 hervorgeht, haben 42% der befragten SchülerInnen eine von Migration geprägte Biografie: Rund 20% der SchülerInnen stammen aus Polen oder Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion. Hierbei handelt es sich mit großer Wahrscheinlichkeit um SpätaussiedlerInnen. Weitere 12% sind MigrantInnen aus Ländern, die in ihrer Kultur durch den Islam geprägt sind, z.B. aus der Türkei (KurdInnen und AramäerInnen eingeschlossen), Bosnien, Marokko, Ägypten. Die übrigen MigrantInnen – immerhin weitere 10% - stammen aus Griechenland, dem früheren Jugoslawien, Ungarn, Spanien und Finnland. Ohne die SpätaussiedlerInnen liegt der Anteil von Jugendlichen ausländischer Herkunft etwa um die 25%. Dies stimmt mit den Angaben in der Literatur überein (vgl. Kapitel 5).

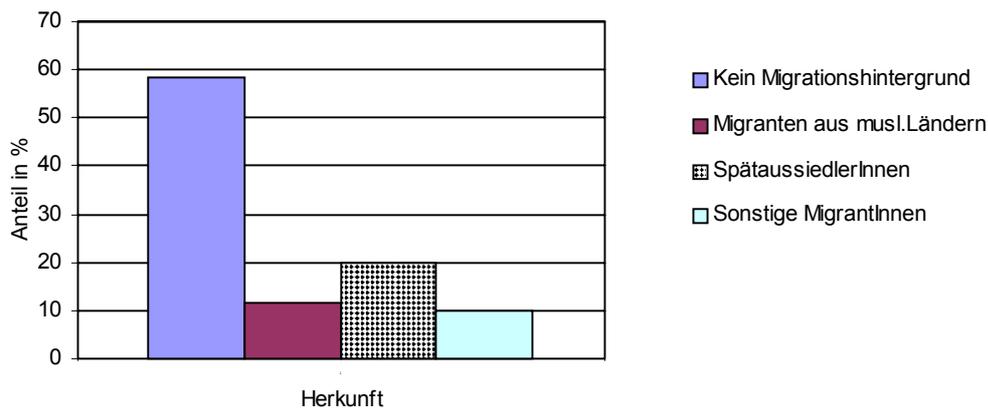
Nur gut die Hälfte der befragten Schülerinnen lässt keinerlei Migrationserfahrung vermuten.

Abbildung 7-4 veranschaulicht, wie stark die einzelnen Gruppen in der Vergleichsstichprobe vertreten sind.

Tabelle 7-4: Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe

Kulturelle Gruppe	Anzahl Personen	Prozent
Kein Migrationshintergrund	64	58,2
Migranten aus überwiegend islamisch geprägten Ländern	13	11,8
SpätaussiedlerInnen	22	20
Sonstige MigrantInnen	11	10
Gesamt	110	100

Abbildung 7-4: Herkunft der Jugendlichen in der Vergleichsstichprobe



7.1.4 Sozialisation der Migranten in der Residenzgesellschaft

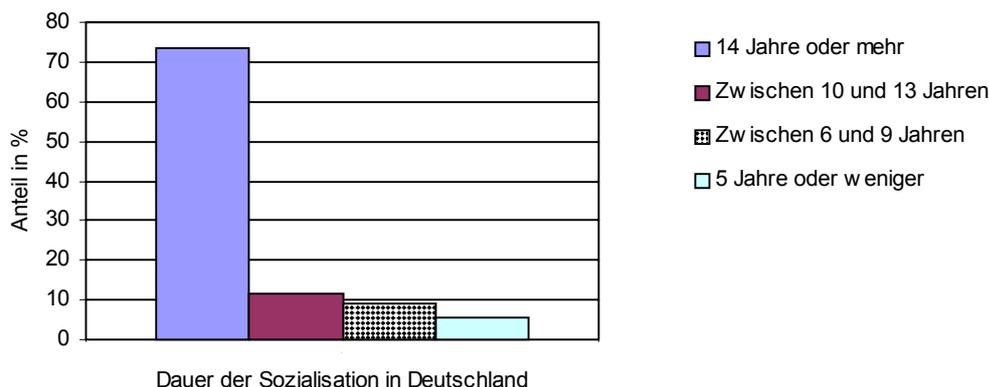
Da einige der TeilnehmerInnen im Laufe von Kindheit oder Jugend nach Deutschland immigriert sind, wird eine Größe benötigt, die erfasst, wie viele Jahre jemand in Deutschland lebt. Hierdurch soll die dritte Frage nach dem Lebensjahr, seit dem die Migranten eine Sozialisation in der Residenzgesellschaft erfahren haben, beantwortet werden. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Identitätsfindung durch die Intensität der Sozialisation in Deutschland beeinflusst werden dürfte (vgl. Kapitel 5.4).

In der Erhebung wurde erfragt, seit welchem Jahr eine Person in Deutschland lebt. Wird von diesem Jahr das Geburtsjahr abgezogen, ergibt sich der Zeitraum, seit dem jemand in Deutschland lebt. Tabelle 7-5 gibt einen Überblick, der in Abbildung 7-5 grafisch veranschaulicht wird. Es zeigt sich, dass fast drei Viertel aller SchülerInnen in Deutschland geboren sind. In der vorliegenden Stichprobe leben 98% der Befragten ohne Migrationserfahrung seit mehr als 13 Jahren in Deutschland, während es bei den befragten Spätaussiedlern nur 5 % sind. Von den übrigen Migranten leben immerhin 71% seit mehr als 13 Jahren hier.

Tabelle 7-5: Lebensjahre in Deutschland

Gruppe	Sozialisation in der BRD	Anzahl Personen	Prozent
Gruppe 1	14 Jahre oder mehr	81	73,6
Gruppe 2	Zwischen 10 und 13 Jahren	13	11,8
Gruppe 3	Zwischen 6 und 9 Jahren	10	9,1
Gruppe 4	5 Jahre oder weniger	6	5,5
Gesamt		110	100

Abbildung 7-5: Dauer der Sozialisation in Deutschland in der Vergleichsstichprobe



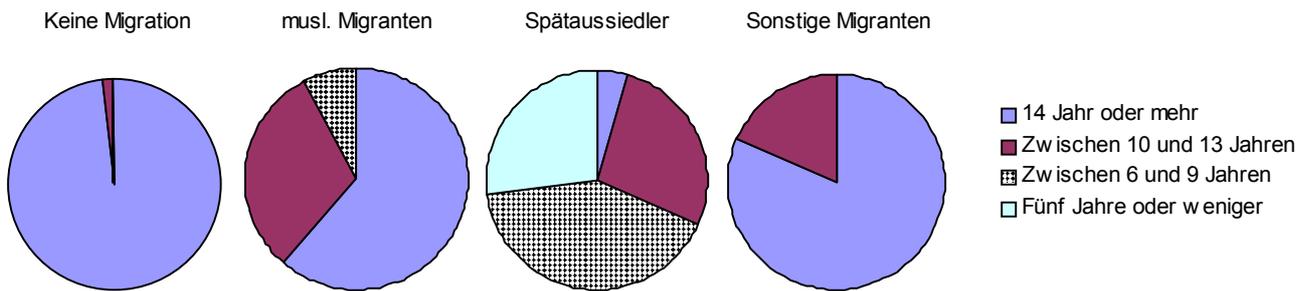
Meist sind es MigrantInnen aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion, die erst als Kinder oder Jugendliche nach Deutschland kamen. Ihr Alter bei der Einwanderung liegt meistens zwischen sechs und 16 Jahren, die Ältesten von ihnen waren 17 Jahre, als sie nach Deutschland übersiedelten. Unter den Jugendlichen aus den übrigen Migrantenfamilien ist der Anteil der in Deutschland geborenen Kinder größer als unter den Spätaussiedlern.

Tabelle 7-6: Zusammenhang zwischen Herkunftskultur und Sozialisationsdauer in der BRD

Lebensjahre in der BRD	Herkunftskultur							
	Keine Migration		islamische Länder		Spätaussiedler		Sonstige	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
14 Jahr oder mehr	63	98,40	8	61,50	1	4,50	9	81,80
Zwischen 10 und 13 Jahren	1	1,60	4	30,80	6	27,30	2	18,20
Zwischen 6 und 9 Jahren	0	0	1	7,70	9	40,90	0	0
Fünf Jahre oder weniger	0	0	0	0	6	27,30	0	0
Gesamt	64	100	13	100	22	100	11	100

Dies ist wahrscheinlich auf die Gesetzeslage zurückzuführen, die Spätaussiedlern einen Zuzug nach Deutschland ermöglicht. Der Anwerbestopp von Gastarbeitern erfolgte dagegen in den siebziger Jahren. Im Rahmen der Familienzusammenführung ist Migrantenfamilien ein Nachzug von Kindern unter 16 Jahren möglich. Die vorliegenden Daten sprechen jedoch dafür, dass die Tendenz, die Kinder einen Teil der Kindheit und Jugend im Heimatland der Eltern verbringen zu lassen, abgenommen hat. Tabelle 7-6 zeigt, seit welchem Lebensjahr Angehörige der verschiedenen Migrationsgruppen in Deutschland leben. Abbildung 7-6 veranschaulicht, wie die einzelnen Gruppen hinsichtlich der Zeit ihrer Sozialisation in Deutschland zusammengesetzt sind.

Abbildung 7-6: Dauer der Sozialisation in Deutschland in den verschiedenen Migrationsgruppen



7.2 Bezüge der sozialstatistischen Daten untereinander

Die einzelnen sozialstatistischen Daten sind nicht unabhängig voneinander: Ob jemand sich für den Beruf der ElektrikerIn oder der AltenpflegerIn entscheidet, wird nach wie vor stark durch das Geschlecht beeinflusst. Ebenso liegt in der Regel eine von Migration geprägte Biografie vor, wenn jemand nicht seit seiner Geburt in Deutschland lebt. Um diese Zusammenhänge zu erfassen, müssen daher die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Personendaten systematisch untersucht werden. Im einzelnen sollen anhand der Vergleichsstichprobe die folgenden Fragen beantwortet werden:

1. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Geschlecht und Bildungsniveau bzw. der Art der gewählten Ausbildung?
2. Welche Zusammenhänge zwischen Migration und Bildungsniveau bzw. Art der gewählten Ausbildung gibt es? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Kultur der Primärsozialisation und dem Bildungsniveau bzw. Art der gewählten Ausbildung?
3. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Dauer der Sozialisation in der Residenzgesellschaft und Bildungsniveau bzw. Art der gewählten Ausbildung?

Tabelle 7-7 zeigt die Zusammenhänge zwischen den Personendaten. Für die nominalskalierten Daten wurden Kontingenzkoeffizienten bestimmt.

Tabelle 7-7: Signifikante Zusammenhänge zwischen den Personendaten

	Geschlecht	Bildungsniveau	Art der Ausbildung	Herkunftskultur	Alter bei Migration
Altersgruppe	n.s	,548**	,674**	n.s.	n.s
Geschlecht		(,278 ¹)	,513**	n.s	n.s
Bildungsniveau			,671**	,421*	n.s.
Art der Ausbildung				,478**	n.s.
Herkunftskultur					,670**

** Der Kontingenzkoeffizient ist näherungsweise auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Kontingenzkoeffizient ist näherungsweise auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

¹ Tendenz, das Niveau der näherungsweisen Signifikanz liegt bei 0,056.

7.2.1 Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Bildungsniveau bzw. Ausbildung

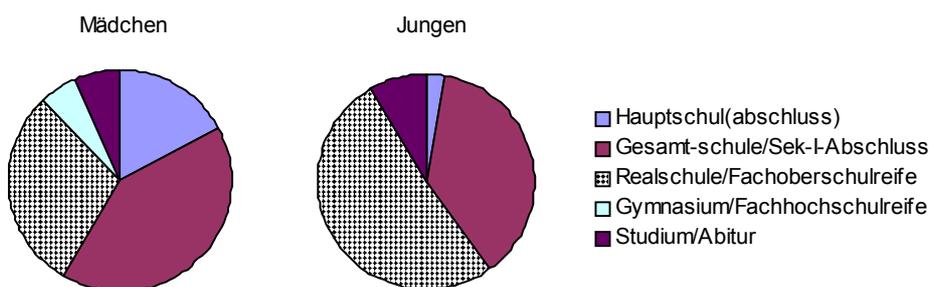
Für die Frage nach den Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau bzw. der Art der gewählten Ausbildung und dem Geschlecht lässt sich feststellen, dass sowohl zwischen Bildungsniveau und Geschlecht als auch Art der Ausbildung und Geschlecht in der vorliegenden Stichprobe ein Zusammenhang besteht.

Das tendenziell *bessere Bildungsniveau der männlichen Befragten* (Tabelle 7-8 und Abbildung 7-7) lässt sich nicht auf die Grundgesamtheit verallgemeinern, da Mädchen in der Schule gleich gute oder bessere Leistungen als Jungen erbringen (vgl. Kapitel 4.1). Das vorliegende Ergebnis ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass in die Untersuchung zwei Berufskollegsklassen mit eher niedrigem Bildungsniveau (eine Berufsfachschul- und eine Pflegevorschulkasse) eingegangen sind, denen nur Frauen angehörten, aber keine Klasse vergleichbaren Niveaus mit Männern. Es handelt sich bei diesem Ergebnis also mit großer Wahrscheinlichkeit um ein Artefakt der vorliegenden Stichprobe.

Tabelle 7-8: Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Bildungsniveau

	Geschlecht			
	Mädchen		Jungen	
Bildungsniveau	Anzahl	%	Anzahl	%
Hauptschul(abschluss)	13	17,30	1	2,90
Gesamtschule/ Sek-I-Abschluss	31	41,30	13	37,10
Realschule/ Fachoberschulreife	22	29,30	18	51,40
Gymnasium/ Fachhochschulreife	4	5,30	0	0
Studium/ Abitur	5	6,70	3	8,60
Gesamt	75	100	35	100

Abbildung 7-7: Bildungsniveau der Mädchen und Jungen

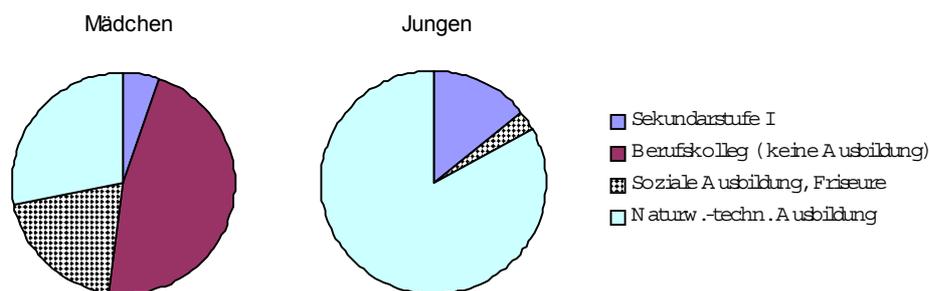


Für die Frage nach dem Zusammenhang von *Geschlecht und Art der Ausbildung* (Tabelle 7-8 und Abbildung 7-7) bestätigt sich das Bild, dass es nach wie vor typische Männer- und Frauenberufe zu geben scheint, wie in Kapitel 4.1 aufgezeigt. Fast nur Männer entscheiden sich dafür, Elektroinstallateur zu werden. Berufe wie Altenpfleger oder Arzthelfer überlassen sie in der Regel ihren Altersgenossinnen. So sind auch in dieser Stichprobe 94 % der Auszubildenden in den sozialen Berufen Frauen, während der Frauenanteil in naturwissenschaftlich-technischen Berufen bei 42 % liegt.

Tabelle 7-8: Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Ausbildung

Ausbildung	Geschlecht			
	Mädchen		Jungen	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Sekundarstufe I	4	5,30	5	14,30
Berufskolleg (keine Ausbildung)	35	46,70	0	0
Soziale Ausbildung, Friseure	15	20,00	1	2,90
Naturwissen.-technische Ausbildung	21	28,00	29	82,90
Gesamt	75	100	35	100

Abbildung 7-7: Berufsausbildung von Mädchen und Jungen



7.2.2 Zusammenhänge zwischen der Kultur der Primärsozialisation und Bildungsniveau/ Ausbildung

Hinsichtlich der Frage, welche Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau bzw. Art der gewählten Ausbildung und der Kultur der Primärsozialisation bestehen, lässt sich in der vorliegenden Stichprobe Folgendes beobachten:

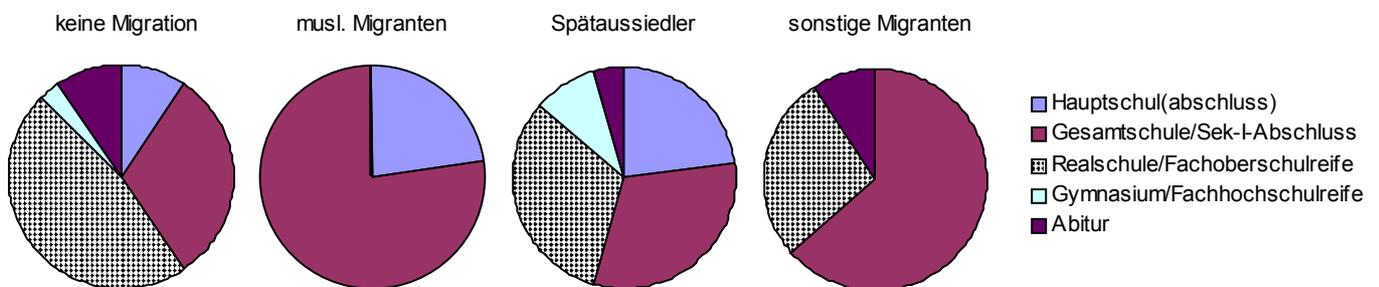
Zusammenhang zwischen einer von Migration geprägten Biografie und dem Bildungsniveau. Es zeigt sich, dass in der vorliegenden Stichprobe 60 % der deutschen SchülerInnen die Fachoberschulreife oder einen höheren Bildungsabschluss haben. Unter den Spätaussiedlern sind es immerhin 56 %, unter den sonstigen Migrantinnen 28%. Unter den MigrantInnen aus muslimischen Ländern findet sich kein(e) einzige(r), der (die) die Fachoberschulreife oder einen höheren Bildungsabschluss erreicht hat (vgl. Tabelle 7-9 und Abbildung 7-8).

Tabelle 7-9: Zusammenhänge zwischen Herkunftskultur und Bildungsniveau

Bildungsniveau	Herkunftskultur							
	Keine Migration		Muslimische Länder		Spätaussiedler		Sonstige	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Hauptschulabschluss	6	9,40	3	23,10	5	22,70	0	0
Gesamtschule/ Sek-I-Abschluss	20	31,30	10	76,90	7	31,80	7	63,60
Realschule/ Fachoberschulreife	30	46,90	0	0	7	31,80	3	27,30
Gymnasium/ Fachhochschulreife	2	3,10	0	0	2	9,10	0	0
Abitur	6	9,40	0	0	1	4,50	1	9,10
Gesamt	64	100	13	100	22	100	11	100

Dies ist sicherlich extremer als in der Grundgesamtheit, stimmt aber mit der Richtung der Unterschiede im Bildungsniveau zwischen jugendlichen Migranten und einheimischen Deutschen, die in der Literatur benannt werden (vgl. Kapitel 5.5.3), überein.

Abbildung 7-8: Bildungsniveau in den verschiedenen Migrantengruppen



Zusammenhang zwischen Migration und Ausbildung. Hinsichtlich der Ausbildungsplätze zeichnet sich in der vorliegenden Befragung ein ähnliches Bild wie das in der Literatur beschriebene ab (vgl. Kapitel 5.5.3): 56 % der Azubis in sozialen Berufen und 78 % in naturwissenschaftlich-technischen Berufen gehören der Gruppe ohne Migrationshintergrund an, dagegen finden sich 25 % Spätaussiedlerinnen in sozialen Berufen wieder und noch 16 % in den naturwissenschaftlich-technischen Berufen. Migranten aus muslimischen Ländern sind dagegen nur zu 6 % in den sozialen Berufen und gar nicht in den naturwissenschaftlich-technischen Berufen zu finden. Auch die Möglichkeit, eine vollzeitschulische Ausbildung zu machen (die Ausbildung zum/zur chemisch-technischen AssistentIn) wird in der vorliegenden Stichprobe von dieser Gruppe nicht wahrgenommen. Dies kann auf fehlende Schulabschlüsse zurückgeführt werden oder darauf, dass diese Bevölkerungsgruppe die bestehenden Möglichkeiten nicht nutzt. Über die Gründe hierfür kann spekuliert werden: allgemeine Schulmüdigkeit, Unwissenheit über die bestehenden Möglichkeiten, Unbrauchbarkeit der Ausbildung bei ‚Rückkehr‘ in das Herkunftsland der Eltern oder eine geringe Attraktivität gerade dieses Berufsbildes in der Gruppe der MigrantInnen mögen Ursachen sein.

Tabelle 7-10: Zusammenhänge zwischen Herkunftskultur und Ausbildung

Ausbildung	Herkunftskultur							
	Keine Migration		Musl. Länder		Spätaussiedler		Sonstige	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Sekundarstufe I	6	9,40	1	7,70	0	0	2	18,20
Berufskolleg (keine Ausbildung)	10	15,60	11	84,60	10	45,50	4	36,40
Soziale Ausbildung, Friseur	9	14,10	1	7,70	4	18,20	2	18,20
Naturwissensch.-techn. Ausbildung	39	60,90	0	0	8	36,40	3	27,30
Gesamt	64	100	13	100	22	100	11	100

Die befragten Berufskollegklassen, die zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sind zu je 30 % von Schülern ohne Migrationshintergrund, Spätaussiedlern und muslimischen Migranten besetzt. Im Vergleich zu ihrem Anteil an der Gesamtgruppe sind damit die deutschen SchülerInnen deutlich

unter- und die muslimischen SchülerInnen ebenso deutlich überrepräsentiert. Tabelle 7-10 und Abbildung 7-9 geben einen Überblick.

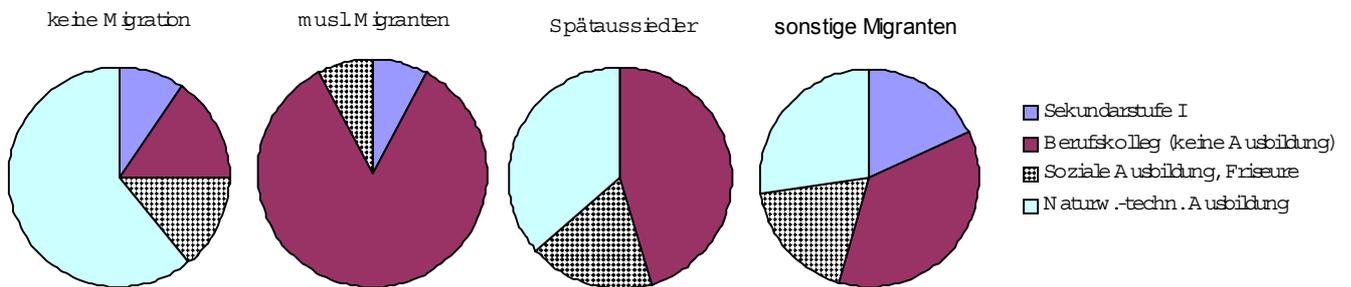


Abbildung 7-9: Ausbildungen in den verschiedenen Migrationsgruppen

7.2.3 Zusammenhänge zwischen Sozialisationsdauer in Deutschland und Bildungsniveau/ Ausbildung

Hinsichtlich der Frage nach den Zusammenhängen zwischen Bildungsniveau bzw. Art der gewählten Ausbildung und der Dauer der Sozialisation in Deutschland lässt sich feststellen, dass in der vorliegenden Stichprobe keine signifikanten Zusammenhänge gefunden werden konnten.

7.2.4 Weitere Zusammenhänge

Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Art der Ausbildung. Dass unterschiedliche Ausbildungen ein unterschiedliches Bildungsniveau voraussetzen, ist plausibel, ebenso, dass ein höherer Bildungsabschluss die Chancen, eine Lehrstelle zu finden, verbessert. Möglicherweise sind die Einschränkungen hinsichtlich der Ausbildung, die in der Gruppe der muslimischen MigrantInnen festgestellt wurden, teilweise auf das geringere Bildungsniveau zurückzuführen. Die verringerten Chancen auf einen Ausbildungsplatz wurden in Kapitel 5.5.3 beschrieben.

Die *Zunahme des Bildungsniveaus mit dem Alter* liegt in einer Altersgruppe, die sich noch in der Ausbildung befindet, nahe. Für die Gesamtbevölkerung dürfte die Tendenz eher gegenläufig sein aufgrund der geringeren Bildungschancen älterer Kohorten.

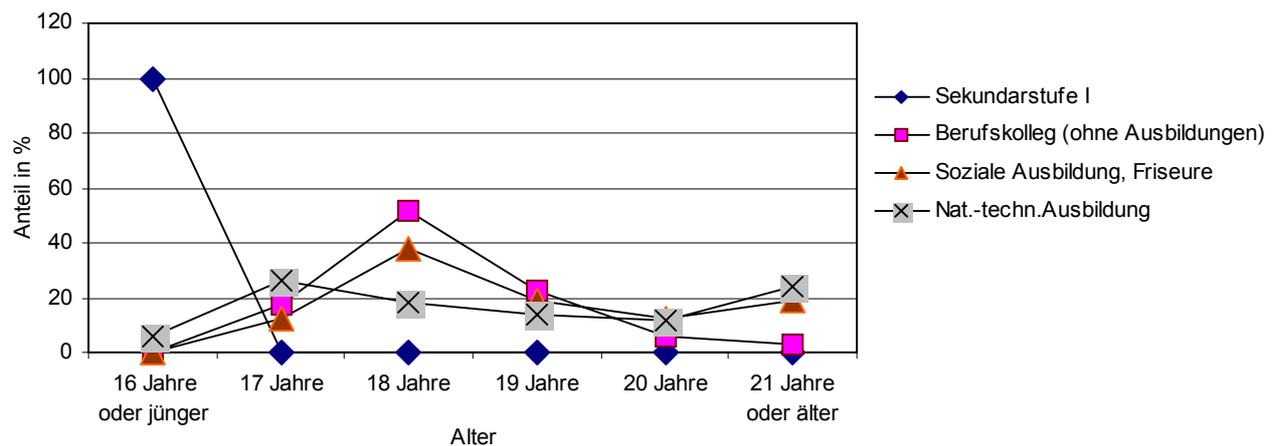
Vielschichtig ist der Zusammenhang zwischen *Alter und Art der Ausbildung*, der Tabelle 7-11 und Abbildung 7-10 entnommen werden kann.

Tabelle 7-11: Zusammenhänge zwischen Alter und Ausbildung

Alter	Ausbildung							
	Sekundarstufe I		Berufskolleg (ohne schul. Ausbildung)		Soziale Ausbildung, Friseure		Naturw.-technische Ausbildung	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
16 Jahre oder jünger	9	100,00	0	0	0	0	3	6,00
17 Jahre	0	0	6	17,10	2	12,50	13	26,00
18 Jahre	0	0	18	51,40	6	37,50	9	18,00
19 Jahre	0	0	8	22,90	3	18,80	7	14,00
20 Jahre	0	0	2	5,70	2	12,50	6	12,00
21 Jahre oder älter	0	0	1	2,90	3	18,80	12	24,00
gesamt	9	100	35	100	16	100	50	100

Beispielsweise sind alle SchülerInnen, die die Sekundarstufe I besuchen, 16 Jahre oder jünger. Mit diesem Alter sind Jugendliche in der Regel zu jung, um bereits eine Ausbildung zu machen. In naturwissenschaftlich-technischen Ausbildungen gibt es viele recht junge oder recht alte SchülerInnen, während am Berufskolleg die meisten SchülerInnen um die 18 Jahre alt sind. Bei den sozialen Ausbildungen sind alle Altersgruppen etwa gleich vertreten, nur die 18jährigen finden sich etwas häufiger.

Abbildung 7-11: Zusammenhang zwischen Alter und Ausbildung



Dass Menschen, die erst im Laufe von *Jugend und Kindheit nach Deutschland* gekommen sind, mit größerer Wahrscheinlichkeit einen *zweiten kulturellen Hintergrund haben*, als Menschen, die hier geboren sind, ist ebenfalls zu erwarten. Hierauf wurde in Abschnitt 7.1.4 eingegangen.

7.3 Messinstrument: Fragebogen sozialer Verhaltensgewohnheiten (FSV)

7.3.1 Gründe für die Auswahl

Für die Evaluation eines sozialen Kompetenztrainings ist ein Verfahren, das möglichst verhaltensnah soziale Kompetenzen erfasst, wichtig. Hierzu wurde meist der U-Fragebogen von ULLRICH und ULLRICH DE MUYNCK (1977) eingesetzt. Er zählt zu einem der am meisten verwendeten Instrumente für die Erfassung sozialer (In-)Kompetenzen, gegenüber dem FSV hat er jedoch einige Nachteile:

- Er lässt offen, wie die angesprochenen Situationen bewältigt werden. Dies kann beispielsweise dazu führen, dass sowohl aggressive Menschen als auch sozial kompetente in der Skala „Fordern können“ hohe Werte erreichen und daher anhand dieses Instruments nicht unterschieden werden können (vgl. HINSCH & PFINGSTEN, 1991, 117).
- Nicht alle Items erfassen Verhaltensweisen („Ich kann Kritik leicht und offen äußern“). Für viele Items müssen die Befragten beurteilen, welche Gefühle sie haben: „Ich habe ständig *Angst*, dass ich etwas Falsches sagen oder tun könnte“, „Es ist mir äußerst *peinlich*, bei einer Veranstaltung zu spät zu kommen“, „Wenn ich einem Bettler nichts gebe, habe ich *Schuldgefühle*“ (vgl. HINSCH & PFINGSTEN, 1991, 117, Hervorhebungen durch die Verfasserin). Hier bleibt unklar, welches Verhalten aus den Emotionen resultiert. Aus einer Emotion resultiert jedoch nicht zwangsweise ein

bestimmtes Verhalten: „Wenn ich einem Bettler nichts gebe, habe ich Schuldgefühle – aber ich habe mich entschieden, mich nicht mehr davon unter Druck setzen zu lassen“. Der Fragebogen von PFINGSTEN erfasst dagegen direkt das gezeigte Verhalten. Dies ist ein Vorteil, da unterschiedliche Ursachen für soziale Inkompetenzen verantwortlich sein können, beispielsweise kann das Verhalten beeinträchtigt sein durch affektive Interferenzen, mangelnde soziale Fertigkeiten, ungünstige Kognitionen oder Wechselwirkungen dieser Faktoren (vgl. PFINGSTEN, 1999, 2). Da Gefühle nur eine mögliche Ursache sozialer Kompetenzdefizite sind, werden im U-Fragebogen möglicherweise Schwierigkeiten von Personen, die sich aus anderen Gründen nicht sozial kompetent verhalten können, unterschätzt.

- Einen weiteren Vorteil des FSV gegenüber dem U-Fragebogen sehe ich darin, dass konkrete Situationen vorgegeben werden mit Verhaltensalternativen. Für den Befragten dürfte es leichter sein, hier zu entscheiden, welche Verhaltensmöglichkeiten für ihn zutreffen, als eine eher allgemeine Aussage wie „Ich kann Kritik leicht und offen äußern“ zu beurteilen. Um diese Frage korrekt zu beantworten, müsste der Befragte eine Vielzahl von Situationen überschauen, um seine Kritikfähigkeit einzuschätzen. Auf die Beantwortung dieser Frage werden möglicherweise Kognitionen wie das Selbstkonzept und Selbstdarstellungstendenzen stärker Einfluss nehmen.
- Die Verwendung von Modalverben wie „kann“ in der oben zitierten Aussage zur Kritikfähigkeit ist kritisch zu betrachten: Sowohl Menschen, die tatsächlich Kritik aussprechen (die entsprechende Performanz zeigen), als auch die, die glauben, es zu können (in ihrer Selbsteinschätzung über die Kompetenz verfügen), ohne aber davon Gebrauch zu machen, werden hier hohe Werte erreichen.
- Viele Items sind extrem formuliert: *ständig* Angst, unterlasse *alles*, was Widerspruch herausfordern könnte, *äußerst* peinlich. Dies mag in einer klinischen Gruppe unproblematisch sein. Jugendliche sind in der Regel sehr darauf bedacht, nicht psychisch labil zu erscheinen. Neutral formulierte Items sind für diese Zielgruppe besser.
- Für den Fragebogen sozialer Verhaltensgewohnheiten ist kritisch zu fragen, ob er die Verhaltensperformanz misst (wie ein Person sich tatsächlich in einer konkreten Situation verhält) oder die Kompetenz (über welche Handlungsfähigkeiten eine Person grundsätzlich verfügt, auch wenn sie sie nicht einsetzt).

Insgesamt weist der Fragebogen sozialer Verhaltensgewohnheiten Vorzüge auf, die es lohnenswert machen, seinen Einsatz zu erproben, obwohl seine Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist. Dies macht es jedoch erforderlich, anhand einer Stichprobe einige neue Items den bestehenden Skalen zuzuordnen und Vergleichswerte für die sozialen Kompetenzen adoleszenter Jugendlichen zu ermitteln. Beide Aufgaben wurden mit Hilfe einer Gruppe von SchülerInnen, die den FSV ausfüllten, in Angriff genommen.

7.3.2 Erstellung einer revidierten Version des FSV (FSV-neu)

7.3.2.1 Beschreibung der Skalen

PFINGSTEN (1991a, 4) zeigt auf, dass soziale Kompetenz kein situationsunabhängiges Persönlichkeitsmerkmal ist, und unterscheidet drei Situationstypen, die jeweils verschiedene Verhaltensstrategien fordern: Im Situationstyp R kommt es darauf an, bestehende Rechte durchzusetzen. Das vorrangige Ziel für Situationstyp B ist es, durch das Offenlegen der eigenen Gefühle und Wahrnehmen der Gefühle der InteraktionspartnerIn zu einer Lösung von Konflikten zu kommen. Der „Situationstyp S“ erfasst Situationen, in denen die Sympathie der/des anderen gewonnen werden soll, um einen Kontakt herzustellen oder um die/den andere zu veranlassen, einem einen Gefallen zu erweisen und dafür auf ein eigenes Recht zu verzichten (vgl. HINSCH & WEIGELT, 1991, 40-41). Der von PFINGSTEN und MitarbeiterInnen (1999) neu entwickelte Fragebogen sozialer Verhaltensgewohnheiten (FSV) dient der verhaltensnahen Messung sozialer Kompetenzen. Er enthält sechs faktorenanalytisch ermittelte Skalen, von denen drei das sozial kompetente Verhalten in den genannten Situationstypen erfassen. Die Faktorenanalyse ergab zudem drei eher situationsunabhängige Verhaltenstendenzen: die grundsätzliche Vermeidung kritischer sozialer Situationen, das mutige Eintreten für die eigenen Bedürfnisse und Rechte, auch wenn dies sozial als peinlich oder unangenehm eingeschätzt wird, und das aggressive Durchsetzen eigener Interessen mit Hilfe von Drohungen, Unterstellungen und Beleidigungen. Im einzelnen erfassen die Skalen folgende Verhaltenstendenzen:

Aggressives Durchsetzungsverhalten (A). Eine Person, die mit Hilfe von verbalen Aggressionen ihre Interessen durchsetzt, also droht, unterstellt oder beleidigt, erreicht hohe Werte in dieser Skala. Diese Verhaltensbereitschaft ist relativ situationsunabhängig.

Sozial kompetentes Verhalten in Beziehungen (B). Werden in Beziehungssituationen (Situationstyp B) die eigenen Gefühle und Bedürfnisse klar angesprochen, gleichzeitig das Interesse an der Beziehung deutlich gemacht oder eine Metakommunikation initiiert, ist die soziale Kompetenz in Beziehungen groß.

Sozial kompetentes Verhalten in Kontakt-Situationen (K). Wer in der Lage ist, wunschgemäße Kontakte zu Personen, die er kaum oder gar nicht kennt, zu initiieren und zu entwickeln, erreicht hohe Werte in der Skala ‚Soziale Kompetenz in Kontakt-Situationen‘.

Mutiges Durchsetzungsverhalten (M). Manche Menschen sprechen ihre Interessen relativ unabhängig von der Art der Situation an, selbst wenn dies Mut erfordert, weil es peinlich oder unangenehm ist.

Sozial kompetentes Verhalten in Rechtsituationen (R). Unbekannten Personen gegenüber vorhandene Rechte in Anspruch zu nehmen und dies zu begründen, ohne aggressiv zu werden, ist eine Fähigkeit, die von der Skala sozial kompetentes Verhalten in Rechtsituationen erfasst wird. Eine Person mit hohen Werten kann ihre Anliegen klar und sachlich äußern. PFINGSTEN (1999) weist darauf hin, dass Situationen, in denen etwas reklamiert werden muss, die höchsten Trennschärfen in dieser Skala haben.

Primäres Vermeidungsverhalten (V). Einigen Menschen fällt es in der verschiedensten Situationen schwer, die eigenen Rechte und Gefühle einzubringen, und sie verzichten häufig auf den Versuch darauf. Im Unterschied zu einem vermeidend-unsicheren Verhalten, das sich darauf beschränkt, auf das

Durchsetzen der eigenen Interessen vor allem in Recht-Situationen zu verzichten, erfasst die Skala primäre Vermeidung eine allgemeine Vermeidungstendenz.

Tabelle 7-12 gibt einen Überblick über Mittelwerte und Standardabweichungen, die der FSV-neu in der Stichprobe Jugendlicher erreicht.

Tabelle 7-12: Mittelwerte und Standardabweichungen des FSV-neu in der Vergleichsstichprobe

Skala	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressives Durchsetzungsverhalten (A)	88,91	10,67
Sozial kompetentes Verhalten in Beziehungen (B)	59,24	5,73
Sozial kompetentes Verhalten in Kontaktsituationen (K)	26,52	4,65
Mutiges Durchsetzungsverhalten (M)	27,90	4,72
Sozial kompetentes Verhalten in Recht-Situationen (R)	51,40	4,59
Primäres Vermeidungsverhalten (V)	72,42	9,60

7.3.2.2 Trennschärfen der neuen Items

Die aktuelle Fragebogenversion umfasst 108 Items, die sich in vorherigen Erhebungen bewährt haben. Zusätzlich gibt es 26 neue Items. Um sie einer der Skalen zuordnen zu können, wird eine Trennschärfeanalyse durchgeführt. Dazu werden die Korrelationen der neuen Items zu den bestehenden Skalen „sozial kompetentes Verhalten in Recht-Situationen“ (R), „aggressives Durchsetzungsverhalten“ (A), „sozial kompetentes Verhalten in Beziehungen“ (B), primäres Vermeidungsverhalten“ (V), „sozial kompetentes Verhalten in Kontaktsituationen“ (K) und mutiges Durchsetzungsverhalten“ (M) ermittelt. Grundlage für die Zuordnung der neuen Items ist die Erhebung einer Vergleichsstichprobe in einer Gruppe von 110 Bielefelder und Gütersloher Schülerinnen. Tabelle 7-13 im Anhang zeigt die Korrelationen zwischen den neuen Items und den Skalen des Fragebogen sozialer Verhaltensweisen. Die Trennschärfen liegen zwischen $-.21$ und $.54$ und können für unsere Bedürfnisse als ausreichend betrachtet werden. Item 17d und 22c entfallen, da sie mit keiner der Skalen eine signifikante Korrelation aufweisen. Viele Items korrelieren mit mehreren Skalen. Deshalb werden die neuen Items nach folgenden Regeln den bestehenden Skalen zugeordnet:

- (1) Das neue Item wird der Skala zu geordnet, mit der es die höchste, signifikant positive Korrelation aufweist.
- (2) Nur wenn mit keiner Skala positive Korrelationen auf dem 0,01%-Niveau vorhanden sind, wird das Item der Skala zugeordnet, mit der es am höchsten negativ korreliert.

Für die Items 1c und 9c ist eine negative Korrelation vom Betrag her höher als die größte positive Korrelation. Dem positiven Zusammenhang zu den bestehenden Skalen wird hier der Vorrang eingeräumt.

Beispiel: In Situation 9 „*Sie haben mit Ihrer Partnerin/Ihrem Partner eine Urlaubsreise geplant und freuen sich auf die Zweisamkeit. Eines Abends teilt Ihnen Ihre Partnerin/Ihr Partner mit, dass ein befreundetes Paar gerne mit Ihnen mitfahren möchte und sie/er sich auch darüber freut. Sie möchten aber gerne nur zu zweit fahren...*“ antwortet jemand „*Wenn es Dir recht wichtig ist, können wir sie ja mitnehmen.*“

Diese Antwort korreliert in der Stichprobe der von mir befragten SchülerInnen um $.31$ mit der Skala „primäre Vermeidung“ und um $-.41$ mit der Skala „aggressives Durchsetzungsverhalten“. Inhaltlich

beschreibt dieses Item vermeidendes Verhalten. Deshalb wird es der Skala „primäre Vermeidung“ zugeordnet. Dass Menschen, die Konflikte auf diese Weise aus dem Weg gehen, selten zu verbalen Aggressionen greifen, um ihre Interessen durchzusetzen, liegt nahe. Items mit positiven Korrelationen erfassen das Konstrukt der jeweiligen Skala, die negativ gepolten Items messen gegen das hypothetische Konstrukt. Sie können durch Umpolung der Skala mathematisch zugeordnet werden, erfassen jedoch inhaltlich die ausgeprägte Abwesenheit des fraglichen Merkmals. Damit klären sie weniger die Frage, welche Verhaltensweisen soziale Kompetenz ausmachen - die umzupolenden Items konkretisieren nur, welche sie *nicht* ausmachen. Eine gewünschte Fähigkeit so konkret wie möglich beschreiben zu können trägt dazu bei, ein gewünschtes Verhalten aufzubauen, was im Rahmen des GSK die interessierende Frage ist. Nur zu wissen, was man *nicht* erreichen will, reicht oftmals nicht aus (vgl. O'CONNOR & SEYMOUR, 1994, 36f.).

Die Zuordnungen der neuen Items zu den Skalen sind Tabelle 7-14 im Anhang zu Kapitel 7 zu entnehmen.

7.3.2.3 Reliabilitätsanalyse

Ob die neuen Items die Reliabilität einer Skala verbessern, sagt Cronbachs' α aus. Die ermittelten Werte können der Tabelle 7-15 entnommen werden. Die Reliabilitäten erhöhen sich in allen Skalen um mindestens 0,03. Einzige Ausnahme ist die „Soziale Kompetenz in Kontaktsituationen“: Ihre Reliabilität bleibt gleich, weil ihr keine neuen Items zugeordnet wurden. Am schwächsten ist die Reliabilität der revidierten Skala „soziale Kompetenz in Rechtsituationen“, sie beträgt $\alpha = 0,064$. Die Skala „Aggressives Durchsetzungsvermögen erreicht mit $\alpha = 0,87$ die beste Reliabilität. Im Vergleich zu den Werten von Pflingsten liegen die Reliabilitäten etwas niedriger, wie nicht anders zu erwarten war, da die Reliabilitäten dort anhand der Daten vorgenommen worden sind, die dazu dienten, die einzelnen Items einer Skala zuzuordnen. Wenn man dies berücksichtigt, sind die Ergebnisse zufriedenstellend.

Tabelle 7-15: Reliabilitäten der alten und neuen Skalen des Fragebogens sozialer Verhaltensweisen

Skala	FSV		FSV-neu		Differenz	
	Reliabilität	Anzahl Items	Reliabilität	Anzahl Items	Reliabilität	Anzahl Items
Aggr. Durchsetzungsverhalten	0,84 (0,86)	29 (28)	0,87	35	0,03	6
SKV ¹ in Beziehungen	0,66 (0,84)	17 (19)	0,69	20	0,03	3
SKV ¹ in Kontaktsituationen	0,75 (0,83)	13 (15)	0,75	13	0	0
Mut. Durchsetzungsverhalten	0,68 (0,82)	10 (12)	0,72	14	0,05	4
SKV ¹ in Recht-Situationen	0,61 (0,83)	14 (19)	0,64	19	0,03	5
Prim. Vermeidungsverhalten	0,82 (0,84)	23 (20)	0,85	29	0,03	6

Die Werte in Klammern geben die von PFINGSTEN (1999, 6) berichteten Werte an.
¹ Sozial kompetentes Verhalten

Die endgültige Item-Skalen-Zuordnung für den FSV-neu wird in Tabelle 7-16 (Anhang) mitgeteilt.

8 Soziale Kompetenzen adoleszenter Jugendlicher

8.1 Fragestellungen

Mit Hilfe der erhobenen Vergleichsstichprobe sollen folgende Fragen zu den sozialen Kompetenzen der befragten Jugendlichen beantwortet werden:

1. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den einzelnen sozialen Verhaltensweisen?
2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Alter und sozialer Kompetenz?
3. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Geschlecht und sozialer Kompetenz?
4. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Bildungsniveau und sozialer Kompetenz?
5. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Art der Ausbildung und sozialer Kompetenz?
6. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Kultur der Primärsozialisation und sozialer Kompetenz?
7. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Dauer der Sozialisation in der Residenzgesellschaft und sozialer Kompetenz?

8.2 Zusammenhänge zwischen den sozialen Verhaltensweisen

Da die Items mit mehreren Skalen korrelieren, sind auch Korrelationen zwischen den Skalen zu erwarten. PFINGSTEN (1999, 10) argumentiert, dass „innerhalb eines Fragebogens mit einheitlich formulierten Items und Antwortmöglichkeiten [...] bei Subskalen immer mit nennenswerten Korrelationen zu rechnen“ sei. Zwar wurden die TeilnehmerInnen in der Instruktion explizit darauf hingewiesen, jedes Items für sich und unabhängig von den anderen zu beantworten. Dennoch erwarte ich Zusammenhänge zwischen einigen Skalen, da beispielsweise jemand, der stark zu vermeidendem Verhalten tendiert, wohl kaum ebenso stark zu aggressivem Durchsetzungsverhalten neigen dürfte. Gäbe es keine Zusammenhänge zwischen den Skalen, dürfte auch eine Clusteranalyse nicht die verschiedenen Reaktionsmuster ergeben, die PFINGSTEN (1999, 25) ermittelt hat. Tabelle 5-1 zeigt die Interkorrelation der Skalen des revidierten Fragebogens sozialer Verhaltensweisen. In Klammern finden sich die Werte, die PFINGSTEN aus seiner Stichprobe Erwachsener mitteilt.

Die Neigung, sich mit *verbalen Aggressionen* durchzusetzen, geht mit der Bereitschaft einher, in peinlichen oder unangenehmen Situationen für die eigenen Bedürfnisse mutig einzustehen. Auch Kontaktsituationen machen eher wenig Schwierigkeiten. Allerdings gibt es Defizite in Beziehungen und Rechtsituationen. Vermeidungstendenzen zeigen sich kaum.

Über gute *Beziehungskompetenzen* zu verfügen, geht mit einer guten Sozialkompetenz in Rechtsituationen einher. Es wird weniger zu aggressiven oder mutigen Verhaltensmustern gegriffen, um sich durchzusetzen. Vermeidende Tendenzen sind eher gering.

Kontaktsituationen gut bewältigen zu können, kann mit aggressiven oder mutigem Durchsetzungsverhalten zusammenhängen. Auch die Rechtskompetenz wird eher hoch sein. Vermeidungstendenzen sind weniger zu erwarten.

Tabelle 8-1: Interkorrelationen der Skalen des revidierten Fragebogens sozialer Verhaltensweisen (FSV-N)

Skala des FSV-N	Skala des FSV-N					
	Aggr. Durchsetzen	SKV ¹ Beziehungen	SKV ¹ in Kontaktsit.	Mut. Durchsetzen	SKV ¹ in Rechtsit.	Primäre Vermeidung
Agressives Durchsetzungsverhalten (A)		-,259** (-,383**)	,250** (,215**)	,357** (,285**)	-,267** (-,379**)	-,642** (-,478**)
Sozial kompetentes Verhalten in Beziehungen (B)			,322** (,156*)	0,147 (,065)	,341** (,587**)	-,200* (-,186*)
Sozial kompetentes Verhalten in Kontaktsituationen (K)				,300** (,358**)	,225* (,045)	-,364** (-,408**)
Mutiges Durchsetzungsverhalten (M)					0,133 (,089)	-,451** (-,529**)
Sozial kompetentes Verhalten in Recht-Situationen (R)						-0,101 (-,182*)

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

¹SKV = sozial kompetentes Verhalten

In Klammern finden sich die Werte, die Pflingsten (1999,10) für den FSV aus seiner Stichprobe von Erwachsenen mitteilt.

Hohe *Rechtskompetenz* geht in der Regel mit einer höheren Ausprägung von Kontakt- und Beziehungskompetenz einher. Aggressives Durchsetzungsverhalten wird ebenso wie vermeidendes Verhalten weniger eingesetzt.

Primäres Vermeidungsverhalten geht mit geringen Werten für aggressives sowie mutiges Durchsetzungsverhalten und geringer sozialer Kompetenz in Beziehungs- und Kontaktsituationen einher. Dies bestätigt, dass die Skala primäre Vermeidung tatsächlich eine allgemeine Verhaltenstendenz erfasst.

In der vorliegenden Stichprobe finden sich fast alle Zusammenhänge wieder, die PFINGSTEN (1999) berichtet. Dass die positive Korrelation zwischen sozial kompetentem Verhalten in Beziehungen und in Kontaktsituationen sowie die negative Korrelation zwischen sozial kompetentem Verhalten in Beziehungen und primärer Vermeidung signifikant wurden, hatte Pflingsten auf die Größe seiner Stichprobengröße zurückgeführt. Sie werden jedoch auch in der vorliegenden Untersuchung signifikant. Abweichend von PFINGSTEN wurde zwar der negative Zusammenhang zwischen primärer Vermeidung und sozial kompetentem Verhalten in Kontaktsituationen nicht signifikant. Er war jedoch auch dort relativ niedrig. Hier mögen tatsächlich Unterschiede in der Stichprobengröße eine Rolle spielen. Ein positiver Zusammenhang besteht zwischen sozial kompetentem Verhalten in Recht- und Kontaktsituationen, er existiert in der Untersuchung von PFINGSTEN nicht.

8.3 Einflüsse sozialstatistischer Merkmale auf die sozialen Kompetenzen

Um die Frage zu untersuchen, welche Einflüsse in der vorliegenden Stichprobe auf die verschiedenen Skalen des FSV beobachtet werden können, werden Varianzanalysen durchgeführt. Konfundierende Einflüsse der Variablen Alter und Lebenszeit in Deutschland werden kontrolliert, in dem sie als Kovariaten berücksichtigt werden. Kovariaten müssen mindestens Intervallskalenniveau haben; daher wurde der Einfluss der nominalskalierten Variablen Geschlecht, Bildungsniveau, Art der Ausbildung und Herkunftskultur als zweite Variable in zweifachen Varianzanalysen berücksichtigt. Da für jede Variable mehrere Varianzanalysen durchgeführt werden müssen, um die Konfundierung durch alle andere Variablen auszuschließen, werden der Übersichtlichkeit halber nur die Ergebnisse dargestellt, in denen sich stabile Effekte auf die soziale Kompetenz zeigen. Auf zunächst beobachtbare Effekte, die auf konfundierende Einflüsse zurückgeführt werden müssen, wird der Vollständigkeit halber in den Fußnoten hingewiesen. Da sich die Datenlage komplex darstellt, werden die Tabellen, die die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen mitteilen, sowie die Varianzanalysen im Anhang mitgeteilt. Dieses Vorgehen weicht von der Darstellung in den übrigen Kapiteln ab und dient einem flüssigeren Lesefluss.

Für die Gesamtgruppe ergeben sich folgende Mittelwerte und Standardabweichungen in den sechs Skalen des FSV (Tabelle 8-2):

Tabelle 8-2: Soziale Kompetenzen Jugendlicher

	Agg. Durch- setzen	Beziehungs- kompetenz	Kontakt- kompetenz	Mut. Durch- setzen	Recht- kompetenz	Primäre Vermeidung
Mittelwert	88,91542	59,23691	26,52429	27,9005	51,39954	72,42602
Standardabweichung	10,67174	5,72887	4,64944	4,71584	4,59385	9,60437

8.3.1 Alter²⁴.

Einen Überblick über die sozialen Kompetenzen in den verschiedenen Altersgruppen gibt Tabelle 8-3 (Anhang). Werden andere Einflussgrößen als Kovariaten bzw. als zweite Variable in zweifachen Varianzanalysen einbezogen, verschwinden die zunächst zu findenden Alterseffekte. Daher erfasst keiner der Alterseffekte wirkliche Zusammenhänge zwischen Lebensalter und sozialer Kompetenz.

8.3.2 Geschlecht²⁵

Tabelle 8-4 (Anhang) gibt einen Überblick über die sozialen Kompetenzen von Jungen und Mädchen.

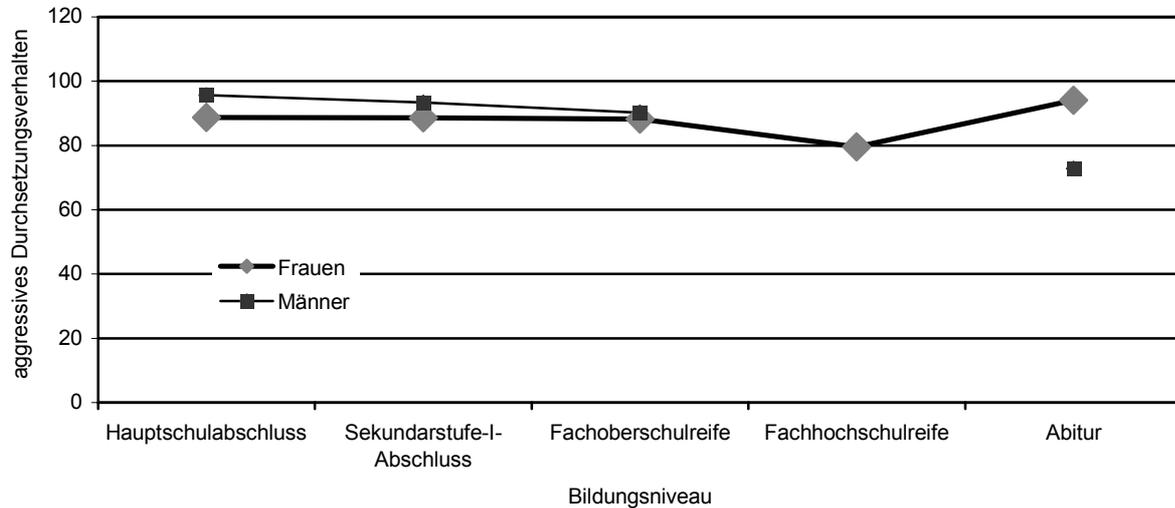
Interaktionseffekt zwischen Geschlecht und Bildungsniveau für die Skala aggressives Durchsetzungsverhalten. Unter den TeilnehmerInnen mit Hauptschulabschluss oder Sek. I-Abschluss sind die männlichen Jugendlichen aggressiver, während unter den AbiturientInnen die Frauen das aggressivere Durchsetzungsverhalten zeigen (vgl. Abbildung 8-1). Tabelle 8-5 (Anhang) teilt die

²⁴ Zunächst scheint ein Einfluss des Alters auf die Neigung zu aggressivem Durchsetzungsverhalten, Kontaktkompetenz und primärer Vermeidung zu bestehen, tendenziell auch auf die soziale Kompetenz in Rechtsituationen.

²⁵ Zwar weist die Skala *sozial kompetentes Verhalten in Kontaktsituationen* im t-Test einen signifikanten Geschlechtsunterschied auf: die männlichen Jugendlichen haben scheinbar eine größere Kontaktkompetenz. Wird jedoch das Bildungsniveau oder die Art der Ausbildung als zweite Variable eingeführt, ist der Einfluss des Geschlechts auf die Kontaktkompetenz nicht mehr signifikant.

Ergebnisse der Varianzanalyse mit den beiden unabhängigen Variablen Geschlecht und Bildungsniveau mit.

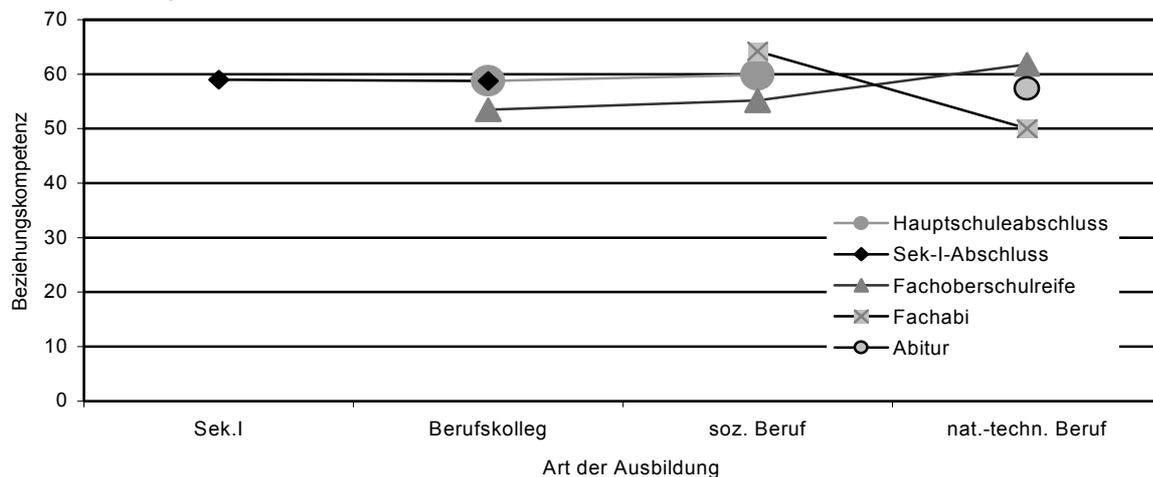
Abbildung 8-1: Interaktiver Einfluss von Geschlecht und Bildungsniveau auf das aggressive Durchsetzungsverhalten



8.3.3 Bildungsniveau²⁶

Die Werte für die Sozialen Kompetenzen in den verschiedenen Bildungsgruppen sind Tabelle 8-6 im Anhang zu entnehmen.

Abbildung 8-2: Interaktiver Einfluss von Bildungsniveau und Art der Ausbildung auf die Beziehungskompetenz



Interaktionseffekt des Bildungsniveaus mit der Art der Ausbildung auf die Beziehungskompetenz.

Während ein Realschulabschluss in der Gruppe der sozialen Berufe mit einer niedrigen Beziehungskompetenz als ein Fachabitur einhergeht, ist es bei den naturwissenschaftlich-technischen

²⁶ Zunächst zeigt sich ein Einfluss des Bildungsniveaus auf die Rechtskompetenz: Je höher das Bildungsniveau, desto besser scheint auch die soziale Kompetenz in Rechtsituationen. Mit dem Geschlecht oder der Art der Ausbildung als zweiter unabhängiger Variable in einer zweifachen Varianzanalyse verschwindet der Effekt.

Berufen genau umgekehrt. Abbildung 8-2 veranschaulicht diese Zusammenhänge. Tabelle 8-7 (Anhang) zeigt die Ergebnisse der Varianzanalyse.

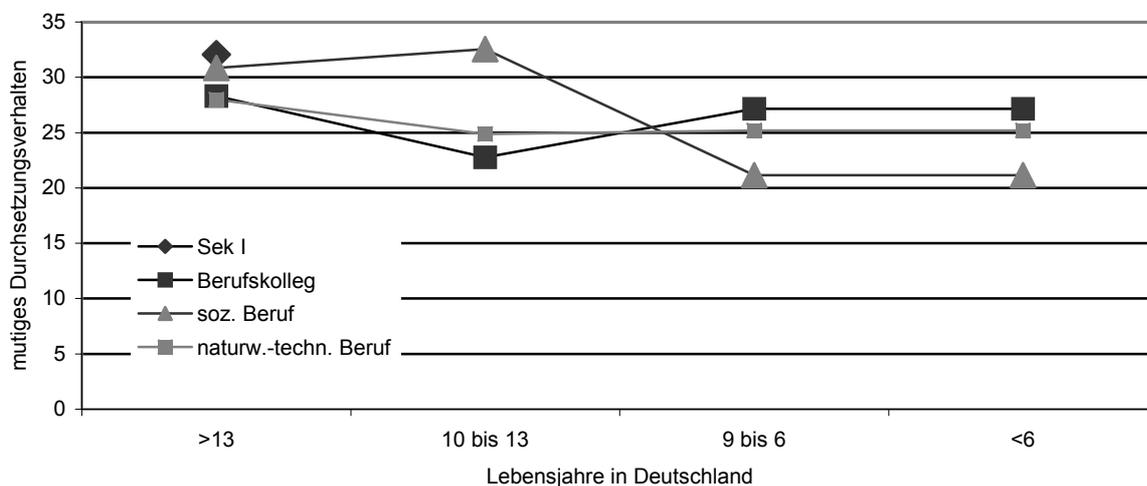
Interaktion von Bildungsniveau und Geschlecht bezüglich des aggressiven Durchsetzungsverhaltens. Auf diesen Effekt wurde unter 8.2.2 eingegangen.

8.3.4 Art der gewählten Ausbildung²⁷

Tabelle 8-8 (im Anhang) gibt einen Überblick über das Niveau der sozialen Kompetenzen in den verschiedenen Ausbildungsgängen.

Interaktionseffekt zwischen der Art der gewählten Ausbildung und dem Bildungsniveau bezüglich der Beziehungskompetenz. Auf diesen Effekt wurde unter 8.2.3 verwiesen.

Abbildung 8-3: Einfluss von Dauer der Lebenszeit in Deutschland und Art der Ausbildung auf das mutige Durchsetzungsverhalten



Interaktionseffekt von der Art der Ausbildung und der Dauer der Lebenszeit in Deutschland auf das mutige Durchsetzungsverhalten (vgl. Abbildung 8-3). Bei den Auszubildenden in Berufen, in denen der Umgang mit Menschen im Vordergrund steht, zeigt sich, dass Jugendliche, die seit mehr als neun Jahren in Deutschland leben, mutiger als ihre AltersgenossInnen in anderen Ausbildungen sind. Sind sie dagegen erst seit neun oder weniger Jahren hier, setzen sie sich weniger durch als ihre Peers in anderen Berufen. Bei den SchülerInnen des Berufskollegs sowie den naturwissenschaftlich-technischen Auszubildenden scheint sich dagegen die Dauer in Deutschland nicht auf das mutige Durchsetzungsverhalten auszuwirken. Tabelle 8-9 (Anhang) teilt die Ergebnisse der zweifachen Varianzanalyse mit.

²⁷ Zunächst zeigt die einfaktorielle Varianzanalyse Einflüsse auf das aggressive Durchsetzungsverhalten, zur Kontaktkompetenz, zu mutigem Durchhaltevermögen und zur Rechtskompetenz. Bezüglich der Kovariaten Alter und Lebensjahre in Deutschland zeigt sich, dass das aggressive Durchsetzungsvermögen nicht mehr signifikant beeinflusst wird. Mit Geschlecht, Kultur oder Bildungsniveau als zweiter unabhängiger Variable bleibt nur noch der Einfluss auf das mutige Durchsetzungsverhalten bestehen, mit der Dauer der Lebenszeit in Deutschland verfehlt dieser Effekt knapp das Signifikanzniveau von 0,05.

Effekt der Art der Ausbildung auf das mutige Durchsetzungsverhalten. Neben dem Interaktionseffekt von Art der Ausbildung und Lebenszeit in Deutschland gibt es eine deutliche Tendenz, dass sich die Ausbildung auf das mutige Durchsetzungsverhalten auswirkt (vgl. Tabelle 8-9 im Anhang.) Höhere Werte im mutigen Durchsetzungsverhalten erreichen Schüler der Sekundarstufe I und Auszubildende in Berufen, in denen soziale Kontakte eine wesentliche Rolle spielen. Schülerinnen des Berufskolleg, die keine Ausbildung machen, und Auszubildende in naturwissenschaftlich-technischen Berufen erreichen dagegen niedrigere Werte, wie Abbildung 8-4 zeigt.

Abbildung 8-4: Einfluss der Art der Ausbildung auf das mutige Durchsetzungsverhalten

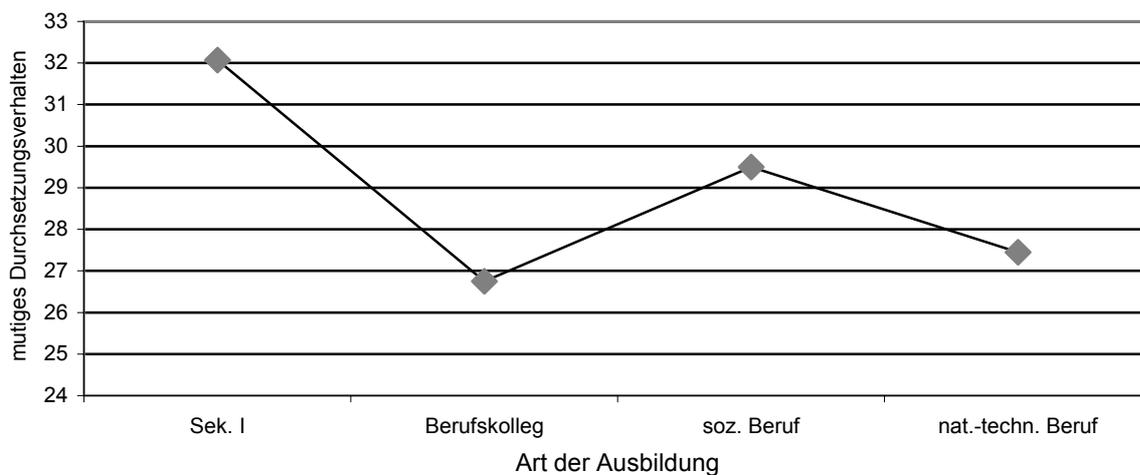
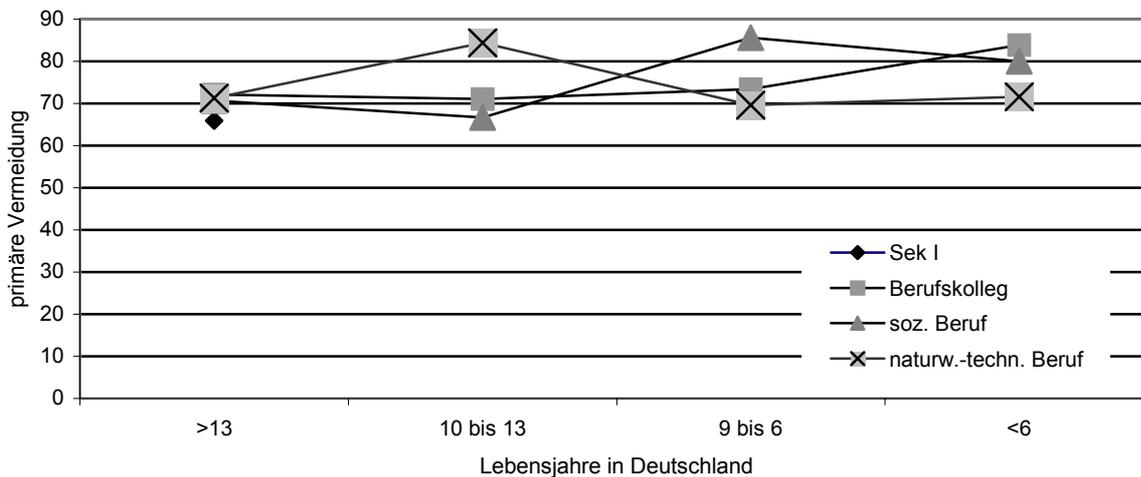


Abbildung 8-5: Einfluss von Art der Ausbildung und Lebensjahre in Deutschland auf die primäre Vermeidung



Interaktionseffekt von der Art der Ausbildung und der Dauer der Lebenszeit in Deutschland auf die primäre Vermeidung. Wie Abbildung 8-5 zeigt, gibt es bei den Personen, die vierzehn Jahre oder länger in Deutschland leben, keinen Einfluss der Art der gewählten Ausbildung auf die Vermeidung. In der Gruppe der Berufskollegiaten haben die SchülerInnen, die seit weniger als sechs Jahren in Deutschland leben, deutlich höhere Vermeidungswerte als ihre KlassenkameradInnen, die sechs oder mehr Jahre hier leben. Unter den Auszubildenden in sozialen

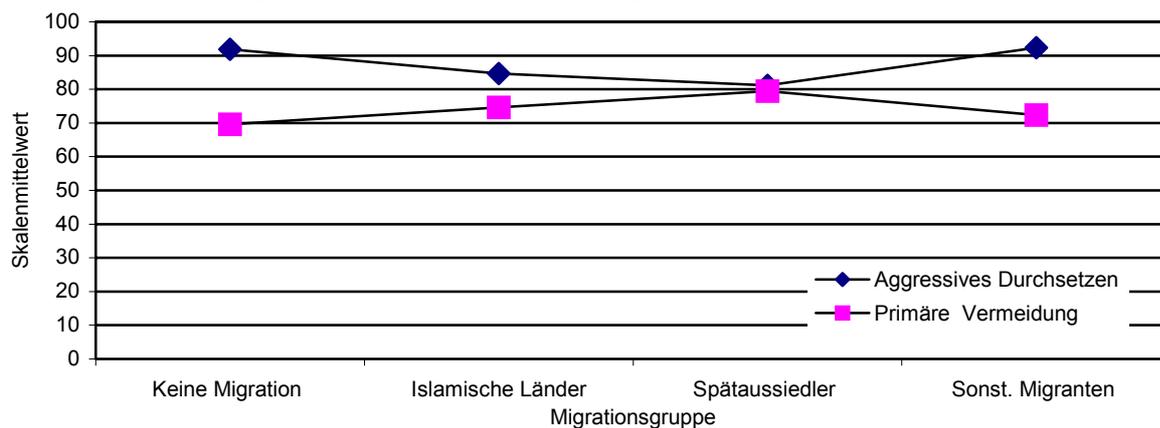
Berufen zeigt sich ein Bild, das komplementär zu den Ergebnissen in der Skala des mutigen Durchsetzungsverhalten ist: Die SchülerInnen, die seit mehr als neun Jahren hier sind, haben niedrigere Werte als die später gekommenen. In den naturwissenschaftlich-technischen Berufen haben die Auszubildenden, die zwischen zehn und dreizehn Jahren in Deutschland leben, die höchsten Werte. Die Ergebnisse der zweifachen Varianzanalyse können Tabelle 8-9 (im Anhang) entnommen werden.

8.3.5 Herkunftskultur²⁸

Einen Überblick über die sozialen Kompetenzen in den verschiedenen Migrantengruppen gibt Tabelle 8-10 im Anhang.

Effekt der Herkunftskultur auf das aggressive Durchsetzungsverhalten. SpätaussiedlerInnen zeigen die niedrigsten Aggressionswerte, Deutsche ohne Migrationshintergrund und die Gruppe der übrigen Ausländer die höchste. Die MigrantInnen aus muslimischen Ländern liegen dazwischen, wie Abbildung 8-6 veranschaulicht. Exemplarisch wird in Tabelle 8-11 (Anhang) die zweifache Varianzanalyse mit den unabhängigen Variablen Geschlecht und Kultur mitgeteilt.

Tabelle 8-6: Einfluss der Herkunftskultur auf das aggressive Durchsetzungsvermögen und die primäre Vermeidung

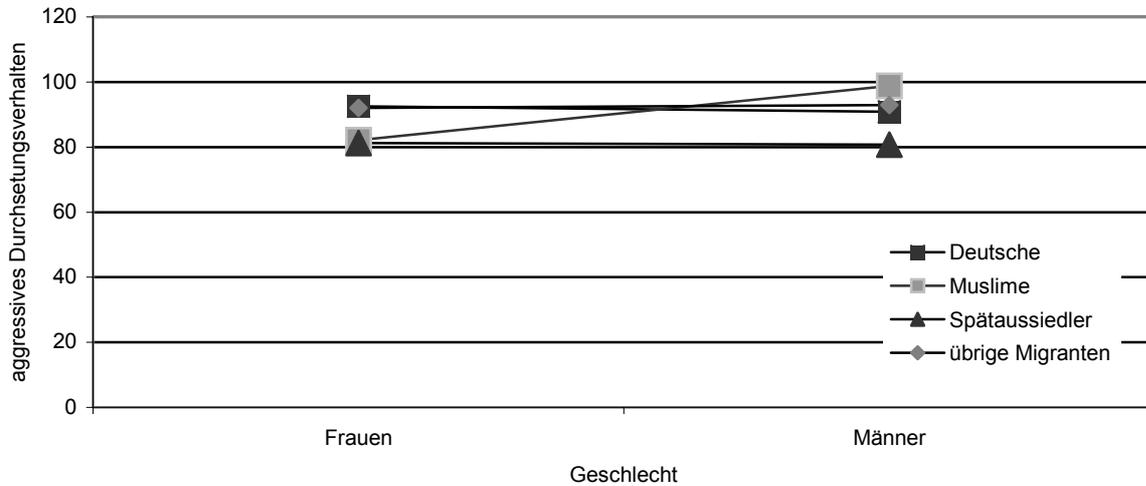


Effekt der Herkunftskultur auf die primäre Vermeidung. Hier ist das Bild (vgl. Abbildung 8-6) nahezu komplementär zu dem des aggressiven Durchsetzungsverhaltens: SpätaussiedlerInnen vermeiden am meisten, Deutsche ohne Migrationserfahrung am wenigsten, die übrigen MigrantInnen, egal ob aus muslimischen Ländern oder nicht, liegen dazwischen (zum Ergebnis der Varianzanalyse vgl. Tabelle 8-11 im Anhang).

Interaktionseffekt von Kultur und Geschlecht auf das aggressive Durchsetzungsverhalten. Wie Abbildung 8-7 zeigt, besteht ein schwacher, tendenzieller Interaktionseffekt von Kultur und Geschlecht auf das aggressive Durchsetzungsverhalten. So scheinen männliche Migranten aus muslimischen Ländern aggressiver als ihre weiblichen Landsleute zu sein, während sich männliche und weibliche Jugendliche aller anderen kulturellen Gruppen nicht unterscheiden. Tabelle 8.11 (im Anhang) zeigt das Ergebnis der zweifachen Varianzanalyse.

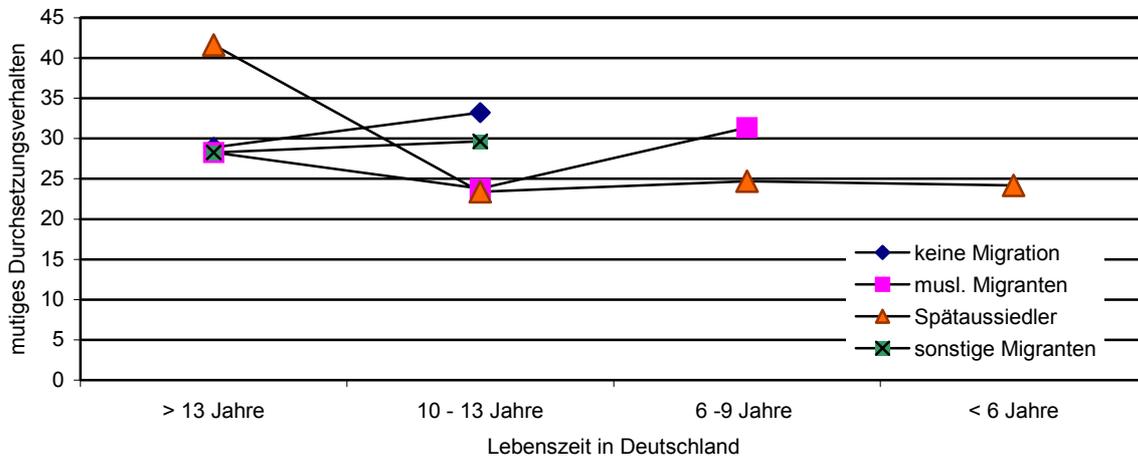
²⁸ Zunächst ergaben sich Einflüsse auf aggressives und mutiges Durchsetzungsverhalten, Kontaktkompetenz und Vermeidung.

Abbildung 8-7: Einfluss von Geschlecht und Kultur auf das aggressive Durchsetzungsverhalten



Interaktionseffekt von Kultur und Dauer des Aufenthalts in der Residenzgesellschaft auf das mutige Durchsetzungsverhalten. Wie Abbildung 8-8 zeigt, haben von den Schülern, die seit mehr als 14 Jahren in Deutschland leben, die SpätaussiedlerInnen höhere Werte als alle übrigen, während die SpätaussiedlerInnen, die weniger als vierzehn Jahre hier leben, sehr niedrige Werte haben. Es zeigt sich, dass gerade in der Gruppe der polnisch- und russischsprachigen Migranten das mutige Durchsetzungsverhalten niedrig ist, wenn die Migration vor weniger als vierzehn Jahren erfolgte. In den übrigen Gruppen ist der Einfluss der Lebensjahre in Deutschland nicht so gravierend. Allerdings zeigen die Migranten aus muslimischen Ländern, die zwischen zehn und dreizehn Jahren in Deutschland leben, ein ähnlich niedriges Niveau wie die SpätaussiedlerInnen, während ihre Landleute, die länger oder kürzer in Deutschland leben, eher mit den Deutschen und den übrigen Migranten vergleichbar sind. Tabelle 8-12 (Anhang) stellt die Ergebnisse der zweifachen Varianzanalyse dar.

Abbildung 8-8: Einfluss von Kultur und Lebenszeit in Deutschland auf das mutige Durchsetzungsverhalten



8.3.6 Lebensalter, seit dem eine Person in Deutschland lebt.²⁹

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen unterschiedlicher Lebenszeiten in Deutschland in den Skalen zur sozialen Kompetenz werden in Tabelle 8-13 (Anhang) dargestellt.

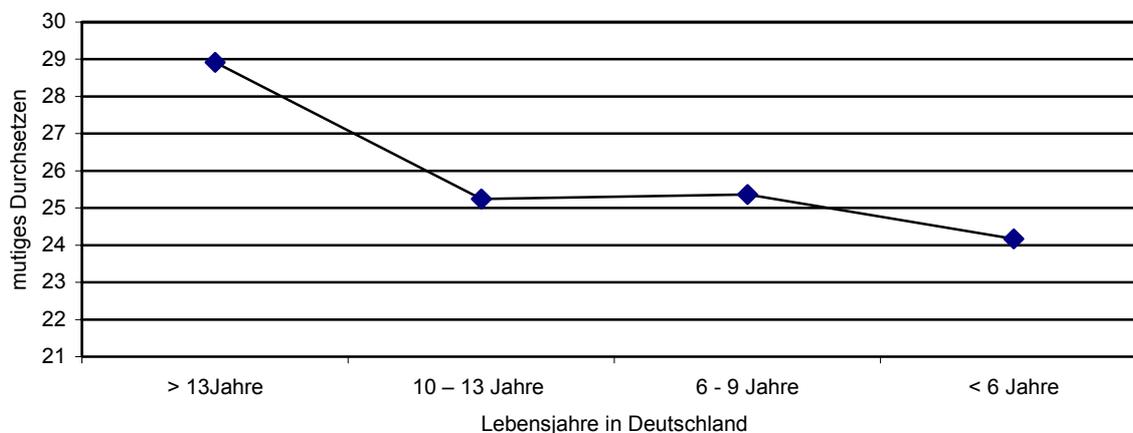
Interaktionseffekt von der Art der Ausbildung und der Dauer der Lebenszeit in Deutschland auf die primäre Vermeidung. Dieser Effekt wird unter 8.2.4 dargestellt.

Interaktionseffekt von der Art der Ausbildung und der Dauer der Lebenszeit in Deutschland das mutige Durchsetzungsverhalten. Dieser Effekt wird unter 8.2.4 dargestellt.

Einfluss der Lebenszeit in Deutschland auf das mutige Durchsetzungsverhalten. Neben dem Interaktionseffekt mit der Art der Ausbildung besteht ein signifikanter Einfluss der Lebenszeit in Deutschland auf das mutige Durchsetzungsverhalten. Das mutige Durchsetzungsverhalten ist umso geringer, je kürzer die Sozialisation in Deutschland ist, wie in Abbildung 8-9 veranschaulicht. Die zu Grunde liegenden Varianzanalysen sind Tabelle 8-9 und Tabelle 8-12 (beide im Anhang) zu entnehmen.

Interaktion von Kultur und Lebenszeit in Deutschland bezüglich des mutigen Durchsetzungsverhaltens.

Abbildung 8-9: Einfluss der Lebensjahre in Deutschland auf das Mutiges Durchsetzen



Hierauf wurde unter 8.2.5 verwiesen.

8.4 Überblick: Einflussgrößen auf die sozialen Kompetenzen Jugendlicher

Bisher wurde erläutert, welche sozialstatistischen Größen Einfluss auf die verschiedenen Skalen des FSV nehmen. In Tabelle 8-14 wird ein Überblick darüber gegeben, von welchen Größen die einzelnen Skalen beeinflusst sind. Hinsichtlich des sozial-kompetenten Verhaltens in Kontakt- und Rechsituationen konnte kein signifikanter Einfluss der erhobenen sozialstatistischen Daten gefunden werden. Für die übrigen Skalen des FSV ist das Bild komplex: Am häufigsten finden sich (Interaktions-)Effekte der Skalen Art der Ausbildung, Herkunftskultur und Dauer der Sozialisation in Deutschland.

²⁹ Zunächst schien es, dass eine Person, je älter sie zum Zeitpunkt ihrer Übersiedlung nach Deutschland war, desto weniger aggressiv oder mutig ihre Interessen durchsetzt. Auch die Kontaktkompetenz schien geringer sein. Dafür kam es zu signifikant mehr Vermeidungsverhalten.

Tabelle 8-14: Abhängigkeit der sozialen Kompetenzen von sozialstatistischen Daten

	Interaktionseffekte von	Einfache Effekte von
Aggressives Durchsetzen	- Geschlecht und Bildungsniveau; - Tendenz: Herkunftskultur und Geschlecht	- Herkunftskultur
Beziehungskompetenz	- Bildungsniveau und Art der Ausbildung	
Kontaktkompetenz	-	-
Mutiges Durchsetzen	- Ausbildung und Dauer der Sozialisation in der BRD; - Herkunftskultur und Dauer der Sozialisation in der BRD	- Tendenz: Art der Ausbildung; - Dauer der Sozialisation in der BRD
Rechtkompetenz	-	-
Primäre Vermeidung	- Art der Ausbildung und Dauer der Sozialisation in der BRD	- Herkunftskultur

8.5 Diskussion

Bei der Diskussion der Daten ist zu bedenken, dass die vorliegende Stichprobe sowohl hinsichtlich des Altersranges als auch des Bildungsniveaus einen nicht repräsentativen Ausschnitt darstellt. Auch sind manche der Gruppen relativ klein, etwa die Gruppe der sonstigen MigrantInnen. Daher ist bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse Vorsicht angebracht. Außerdem können möglicherweise Zusammenhänge, die in einer umfassenderen Stichprobe gefunden werden, hier nicht bestätigt werden – etwa Einflüsse des Alters oder des Bildungsniveaus –, weil sich die Teilnehmerinnen zu ähnlich sind. Diesbezügliche Fragen müssen anhand der von PFINGSTEN (1999) ermittelten Zusammenhänge diskutiert werden. Leider ist ein direkter Vergleich der Daten nicht möglich, da die Daten von PFINGSTEN auf einer früheren Fragebogenversion beruhen.

8.4.1 Alter

Hinsichtlich der Frage nach dem Einfluss des Alters auf die soziale Kompetenz kann festgehalten werden, dass PFINGSTEN Alterseffekte ausmachen konnte, während sich in der vorliegenden Stichprobe keine Einflüsse des Alters auf die soziale Kompetenz nachweisen lassen. Dies ist verständlich, wenn man bedenkt, dass die befragten Probanden sich vom Alter her kaum unterscheiden: Es sind alles Jugendliche in der Adoleszenz. Daher scheint es gerechtfertigt, die untersuchte Gruppe als eine Altersgruppe zu beschreiben. Um die Frage zu beantworten, in welchem Zusammenhang Alter und soziale Kompetenz stehen, ist auf die Ergebnisse von PFINGSTEN (1999) zurückzugreifen. Hier konnte gezeigt werden, dass mit dem Alter das mutige Eintreten abnimmt. Eine schwächere Tendenz zur Abnahme primären Vermeidungshaltens mit zunehmendem Alter konnte ebenfalls festgestellt werden (vgl. PFINGSTEN, 1999, 14). Hiernach wäre zu erwarten, dass Jugendliche im Vergleich zu älteren Menschen höhere Werte in mutigem Durchsetzungsverhalten und primärer Vermeidung haben. Es stellt sich allerdings die Frage, ob es die gleichen Jugendlichen sind, die sich durch hohe Werte in beiden Skalen auszeichnen, oder ob verschiedene Subgruppen unter den Jugendlichen für diesen Effekt verantwortlich sind. Zumindest für die Jugendlichen, die erhöhte Werte in primärer Vermeidung aufweisen, wäre ein soziales Kompetenztraining sinnvoll, um soziale Ängste ab- und neue Verhaltensstrategien aufzubauen.

8.4.2 Geschlecht

Für die Zusammenhänge von Geschlecht und sozialer Kompetenz konnte PFINGSTEN (1999, 12f.) signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen in den Skalen aggressives und mutiges Durchsetzungsverhalten sowie der Beziehungskompetenz finden. In der vorliegenden Untersuchung hat sich das Geschlecht weniger stark auf die soziale Kompetenz ausgewirkt. Hieraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass unter den befragten Jugendlichen die Geschlechtsunterschiede in der sozialen Kompetenz geringer sind als in der Gesamtbevölkerung. Möglicherweise kann dies darauf zurückgeführt werden, dass die Phase der späten Adoleszenz die Lebensphase ist, in der sich das geschlechtsrollentypische Verhalten herausbildet (vgl. Kapitel 3.2.5). Wenn diese Annahme stimmt, müsste die gleiche Kohorte zu einem späteren Zeitpunkt ausgeprägtere Geschlechtsunterschiede zeigen – eine spannende Frage, die man mit Hilfe einer Längsschnittuntersuchung mit dem FSV klären könnte. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die Verringerung der Geschlechtsunterschiede auf die Arbeit engagierter PädagogInnen in der letzten Dekade zurückzuführen ist, die eine Vielzahl von Maßnahmen zur Stärkung des Selbstbewusstseins und der Durchsetzungsfähigkeit von Mädchen entwickelt haben. Von diesen Maßnahmen dürften selbst Frauen in meinem Alter, also um die Dreißig, noch nicht profitiert haben, so dass hier ein Kohorteneffekt vermutet werden könnte. In diesem Falle dürfte sich das Bild in einer Längsschnittuntersuchung nicht verändern.

Für die Skala aggressives Durchsetzungsverhalten konnte PFINGSTEN (1999, 17) tendenziell eine Interaktion von Geschlecht und Bildungsniveau beobachten: Die Absolventinnen von Real- und Hauptschule hatten Werte der gleichen Höhe wie Männer, bei den übrigen Schulabschlüssen lagen die Werte der Frauen unter denen der Männer. In der vorliegenden Befragung war die Interaktion von Geschlecht und Bildungsniveau signifikant: Die männlichen Jugendliche sind nicht generell aggressiver als ihre weiblichen Altersgenossen, sondern nur dann, wenn sie ein eher geringes Bildungsniveau haben. Mädchen mit hohem Bildungsniveau dagegen nutzen mehr aggressive Verhaltensweisen als ihre männlichen Schulkollegen. Dies spricht dafür, dass Jugendliche mit eher geringem Bildungsniveau sich weiter entsprechend der klassischen Geschlechtsrollenmuster verhalten, bei Jugendlichen mit gutem Bildungsniveau diese Muster jedoch aufgebrochen wurden – möglicherweise aufgrund der Arbeit engagierter Pädagoginnen in den letzten Jahren, die sich darum bemüht haben, die Benachteiligung von Mädchen aufgrund geschlechtsrollenkongformen Verhaltens abzubauen. Wenn der beobachtete Interaktionseffekt auf zunehmende Distanz zu den klassischen Rollenverhalten vor allem bei Schülerinnen mit gutem Bildungsniveau zurückzuführen ist, zeigt sich dieser Effekt in PFINGSTENS Gruppe möglicherweise deshalb nicht, weil seine ProbandInnen älter sind und noch nicht von pädagogischen Bemühungen um eine kompensatorische Mädchenarbeit profitieren konnten. Folgt man diesen Überlegungen, stellen sich zwei Fragen:

- Ist es das Ziel von Mädchenarbeit, ein aggressives Durchsetzungsverhalten zu forcieren oder sollte nicht stärker Wert auf andere kommunikative Kompetenzen gelegt werden?
- Warum profitieren nur die Mädchen mit einem hohen Bildungsniveau von diesem Effekt?

Die Interaktionseffekte von Herkunftskultur und Geschlecht werden unter 8.4.5 diskutiert.

8.4.3 Bildungsniveau

Bezüglich der Frage nach den Einflüssen des Bildungsniveaus auf die soziale Kompetenz kann festgestellt werden, dass PFINGSTEN (1999, 15–18) Einflüsse des Bildungsniveaus auf Rechtskompetenz, aggressives Verhalten, Beziehungskompetenz und mutiges Eintreten nachweisen konnte. Ähnliche Unterschiede in der Rechtskompetenz konnten zunächst ebenfalls an den adoleszenten Jugendlichen beobachtet werden: So haben die Hauptschüler in dieser Gruppe mit 48,72 den niedrigsten und die AbiturientInnen mit 54,71 den höchsten Wert (vgl. Kapitel 8.2.3). Diese Ergebnisse bleiben nicht signifikant, werden andere Größen als zweite unabhängige Variablen berücksichtigt. Die fehlende Signifikanz ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die Gruppe hinsichtlich ihres Bildungsniveaus insgesamt homogener ist. In PFINGSTENs Stichprobe war es vor allem die Gruppe der Akademiker, die sich durch eine deutlich bessere Rechtskompetenz auszeichnete. Diese Gruppe fehlt jedoch in der vorliegenden Untersuchung.

Auf das aggressive Durchsetzungsverhalten besteht in der Interaktion mit dem Geschlecht ein Einfluss, der unter 8.4.2 diskutiert wurde. Mit der Art der Ausbildung ergibt sich in der vorliegenden Erhebung ein Interaktionseffekt auf die Beziehungskompetenz (vgl. 8.4.4). Welche Einflüsse in einer Stichprobe Erwachsener vom Beruf ausgehen, kann anhand der Daten von PFINGSTEN nicht ermittelt werden, da er diese Variable nicht erhoben hat.

Insgesamt lässt sich sagen, dass aufgrund der relativen Homogenität der untersuchten Gruppe die klassischen Variablen wie Alter, Geschlecht und Bildungsniveau wenig zur Aufklärung von Unterschieden in den sozialen Kompetenzen beitragen. Daher wird es besonders interessant sein zu untersuchen, in wieweit sich andere Unterschiede wie etwa die Art der Ausbildung, die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe oder die Anzahl der Jahre, die jemand in Deutschland lebt, auf die soziale Kompetenz von Jugendlichen auswirken.

8.4.4 Art der gewählten Ausbildung

Die nächste Frage gilt dem Zusammenhang von sozialer Kompetenz und Art der Ausbildung. In der vorliegenden Untersuchung wird die Diskussion dieser Größe dadurch erschwert, dass in die gebildeten Kategorien nicht nur das Berufsfeld, sondern auch die Übergänge vom Sekundarbereich I in den berufsbildenden Bereich, die Entscheidung für eine bestimmte Berufssparte und außerdem Unterschiede zwischen Jugendlichen, die eine Ausbildung machen und denen, die an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilnehmen, einfließen. Außerdem wurden nur einige wenige Ausbildungsgänge erfasst. Für eine angemessene Diskussion dieses Faktors ist auf jeden Fall eine größere Stichprobe von Berufen erforderlich.

In der Vergleichsstichprobe besteht ein Einfluss auf das mutige Durchsetzungsverhalten in der Interaktion mit der Dauer der Sozialisation in Deutschland: Das mutige Durchsetzungsverhalten von Auszubildenden in naturwissenschaftlich-technischen Berufen und am Berufskolleg ist nicht von der Dauer der Lebenszeit in Deutschland beeinflusst. In sozialen Berufen dagegen erreichen Auszubildende, die länger als 9 Jahre in Deutschland leben, recht hohe Werte. Leben sie dagegen weniger als neun Jahre hier, so sind ihre Werte im Vergleich niedrig. Wodurch dieser Effekt bewirkt ist, müsste näher

untersucht werden. Die Existenz dieses Effektes macht jedoch deutlich, dass sich die Dauer der Sozialisation bei einem Teil der Jugendlichen auf die soziale Kompetenz auswirkt und für die berufliche Zukunft nicht irrelevant ist.

Die befragten SchülerInnen der Sekundarstufe I, die überdurchschnittlich hohe Werte im mutigen Durchsetzungsverhalten zeigen, leben alle länger als 13 Jahre in Deutschland. Dieses Ergebnis kann jedoch nicht auf alle Schüler der Sekundarstufe I übertragen werden, ehe nicht Jugendliche dieser Gruppe befragt wurden, die erst später nach Deutschland gekommen sind.

Hinsichtlich der primären Vermeidung zeigt sich, dass die Werte von Jugendlichen, die länger als 13 Jahre in Deutschland leben, eher niedrig sind, während die, die weniger als sechs Jahre hier sind, höher sind. Bei einer Sozialisationsdauer von sechs bis dreizehn Jahren dagegen ist hängen die Werte von Jugendlichen, die eine Berufsausbildung machen, auch von der gewählten Ausbildung ab: Bei einer Lebenszeit von mehr als zehn Jahren in Deutschland haben die Azubis in naturwissenschaftlich-technischen Berufen hohe Vermeidungswerte, bei weniger als zehn Jahren dagegen deutlich niedrigere. Bei den sozialen Berufen sieht das Bild genau umgekehrt aus. Es kann sich festgehalten werden, dass Zusammenhänge der sozialen Kompetenz zur Berufswahl bestehen, sei es, dass die wahrgenommenen Fähigkeiten die Berufswahl beeinflussen, sei es, dass die Berufswahl sich unterschiedlich auf die Kompetenzen auswirkt. Auch an Wechselwirkungen kann gedacht werden. Dabei scheinen diese Prozesse davon beeinflusst zu sein, wie lange ein Jugendlicher in Deutschland lebt. Möglicherweise spielt das deutlich höhere Ansehen von Naturwissenschaften und Technik in den Herkunftsländern und die geringere Ablehnung mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer bei den spät immigrierten Jugendlichen eine Rolle.

Um diese komplexen Fragen zu klären, sind weitergehende Untersuchungen nötig, die ein größeres Spektrum an Berufen erfassen und die Unterschiede im Niveau der Ausbildung kontrollieren. Die vorliegenden Daten machen trotz - oder gerade wegen - der offenen Fragen deutlich, dass die Art der Ausbildung (wahrscheinlich auch des Berufs) eine sozialstatistische Größe ist, die bei der Diskussion um soziale Kompetenzen nicht vernachlässigt werden sollte.

8.4.5 Herkunftskultur

Am auffälligsten hinsichtlich der Frage nach dem Einfluss der Herkunftskultur auf die soziale Kompetenz sind die Ergebnisse der Jugendlichen, die aus Polen und Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion stammen: Sie setzen deutlich weniger verbale Aggressionen ein. Nachdenklich machen muss der hohe Anteil von Vermeidungsverhalten. Die Werte zeigen deutlich, dass es dieser Gruppe von Jugendlichen besonders schwer fällt, die eigenen Interessen durchzusetzen und dass daher häufig schon auf den Versuch darauf verzichtet wird. Neben den in der Literatur genannten Gründen für Vermeidung, z.B. soziale Ängste oder ungünstige Attributionstendenzen kommt bei diesen Jugendlichen möglicherweise der Konflikt zwischen den unterschiedlichen Verhaltensnormen zwischen Herkunftskultur und Residenzgesellschaft hinzu. Es könnte sein, dass die Vermeidung gewählt wird, um einer Entscheidung

für eine Verhaltensnorm auf Kosten der anderen zu entgehen. Ein Selbstsicherheitstraining wäre für diese Gruppe sicherlich am notwendigsten.

Interessant – und leider vielen Klagen von Lehrern entsprechend – ist die Tendenz der Geschlechtsunterschiede in der Gruppe der Jugendlichen, die aus Ländern des islamischen Kulturkreises stammen. Während die Mädchen ähnliche Werte wie die SpätaussiedlerInnen zeigen, ist das Verhalten ihrer männlichen Landleute genau komplementär: Sie zeigen die höchsten Werte im aggressiven Durchsetzungsverhalten überhaupt. Für die Interpretation dieser Daten ist zu bedenken, dass sie auf der Grundlagen einer sehr kleinen Gruppe zu Stande gekommen sind und für Verallgemeinerungen daher Vorsicht geboten ist. Diese Daten scheinen das in der Literatur hinsichtlich der geschlechtsspezifische Sozialisation im Elternhaus Beschriebene (vgl. Kapitel 53.1) zu bestätigen. Die Ergebnisse legen nahe, dass der Bedarf an einem Training, das selbstsicheres Verhalten fördert, in der Gruppe der Musliminnen ähnlich groß wie in der Gruppe der SpätaussiedlerInnen sein dürfte. Außerdem ist die Durchführung von sedukativen Trainingsgruppen nicht nur angezeigt, um die Akzeptanz für religiös gebundene Mädchen und deren Eltern zu erhöhen, sondern auch, um dem geschlechtsspezifisch verschiedenem Verhalten von Jungen und Mädchen in dieser Gruppe Rechnung zu tragen.

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, dass die Frage der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen kulturellen Gruppen nicht vernachlässigt werden darf, wenn die Unterschiede in den sozialen Kompetenzen von Jugendlichen diskutiert werden.

8.4.6 Lebensalter, seit dem eine Person in Deutschland lebt

Die letzte Frage gilt dem Einfluss der Dauer der Sozialisation in Deutschland auf die soziale Kompetenz. Die Interaktionen von Art der Ausbildung und Dauer der Sozialisation in Deutschland auf das mutige Durchsetzungsverhalten und die primäre Vermeidung wurden unter Abschnitt 8.4.4 diskutiert. Weiterhin ist zumindest tendenziell ein einfacher Effekt auf das mutige Durchsetzungsverhalten zu beobachten: Die Bereitschaft, mutiges Durchsetzungsverhalten zu zeigen, nimmt ab, je kürzer jemand in Deutschland lebt. Dies spricht dafür, dass das mutige Durchsetzungsverhalten eine Verhaltensweise ist, die von der Sozialisation in Deutschland abhängt. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass Unterschiede zwischen MigrantInnen und hier geborenen Deutschen in der sozialen Kompetenz nicht allein auf die Sozialisation in einer anderen Herkunftskultur zurückgeführt werden können. Auch die Dauer der Sozialisation in der Residenzgesellschaft wirkt sich auf das Verhalten aus.

9 Konzeption einer Variante des GSK für adoleszente Migrantinnen

9.1 Ansatzpunkte für die Förderung sozialer Kompetenzen

Wie in den Kapiteln 2.3 und 6 aufgezeigt wurde, können soziale Kompetenzschwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen des Verhaltens verursacht sein. Entsprechend dem multimodalen Vorgehen der modernen Verhaltenstherapie finden im Gruppentraining sozialer Kompetenzen Interventionen Verwendung, die auf verschiedenen Ebenen ansetzen: auf der Ebene der Kognitionen, der Emotionen, dem offenen Verhalten und den Konsequenzen. Für die Auswahl der Methoden wird auf die Erfahrungen mit anderen Varianten des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen zurückgegriffen und es werden die Übungen übernommen und modifiziert, die für die gegebenen Bedingungen am geeignetsten erscheinen. Die Darstellung wird bewusst knapp gehalten, da die Bedeutung der einzelnen Trainingselemente bereits in der Literatur ausführlich dargestellt worden ist (vgl. BAUER, 1991, 28–38; 44–53, HINSCH & WEIGELT; 1991, 39–43). Im Anhang zu diesem Kapitel werden die einzelnen Übungen vorgestellt und erläutert. Auch die verwendeten Arbeitsmaterialien sind dort zu finden. Damit kann der Anhang zu Kapitel 9 als Trainingsmanual genutzt werden. Im Folgenden wird ein Überblick darüber gegeben, welcher Verhaltensebene die eingesetzten Übungen zugeordnet werden können.

9.1.1 Interventionen auf der kognitiven Ebene

Kognitive Therapieansätze erfreuen sich wachsender Beliebtheit. Zu nennen sind hier vor allem die von ELLIS entwickelte ‘Rationale Neubewertung’ (vgl. KRIZ, 1991, 159 – 170), welche die Veränderung dysfunktionaler Bewertungen und Glaubenssätze zum Ziel hat, und das Verfahren der von MEICHENBAUM entwickelten Selbstinstruktionen (vgl. KRIZ, 1991, 154 – 156). Gemeinsam ist beiden Verfahren, dass sie eine kognitive Umstrukturierung zum Ziel haben. Auch Selbststeuerungsverfahren zur kognitiven Kontrolle aggressiven Verhaltens (vgl. VERRES, 1980, 147 – 170) sind hier zu nennen. In dem vorliegenden Training wurden die folgenden kognitiven Interventionen eingesetzt:

- Impuls: Es sind nicht die Dinge selbst, die uns Angst machen... (Trainingselement 9.4, vgl. Anhang),
- Einführung in das Erklärungsmodell (Trainingselement 9.5, vgl. Anhang),
- Bewußtmachen der eigenen Selbstverbalisationen und Erarbeiten konstruktiver Selbstverbalisationen (Trainingselement 9.6, vgl. Anhang),
- Diskriminierung zwischen selbstsicherem, aggressiven und unsicheren Verhalten (Trainingselement 9.9, vgl. Anhang),
- Merkmale selbstsicheren, unsicheren und aggressiven Verhaltens (Trainingselement 9.10, vgl. Anhang),
- Bedeutung von Verhalten in unterschiedlichen (kulturellen) Kontexten (Trainingselement 9.11, vgl. Anhang),
- Unterscheidung verschiedener Situationstypen (Trainingselement 9.12, vgl. Anhang),
- Verhaltenstips für Beziehungssituationen (Trainingselement 9.15, vgl. Anhang),

- Rechte adoleszenter Migrantinnen (Trainingselement 9.20, vgl. Anhang),
- Verhaltenstips für Rechtsituationen (Trainingselement 9.21, vgl. Anhang),
- Situationsdifferenzierung: Diskussion von Beispielen (Trainingselement 9.24, vgl. Anhang),
- Verhaltenstips zum Situationstyp S (um Sympathie werben) (Trainingselement 9.26, vgl. Anhang).

9.1.2 Interventionen auf der emotionalen Ebene

Zur Beeinflussung der emotionalen Ebene werden vor allen Entspannungsverfahren, z.B. das Autogene Training oder die Progressive Muskelrelaxation eingesetzt. Für Menschen mit ausgeprägten Angstreaktionen ist das Erlernen einer Entspannungsreaktion Voraussetzung für die Durchführung systematischer Desensibilisierungen. Für Personen, die ihre soziale Kompetenz verbessern möchten, ohne unter einer Angststörung zu leiden, haben Entspannungstechniken die Funktion, eine größere Gelassenheit zu ermöglichen.

Aufgrund der kompakten Durchführung des Trainings an einem Wochenende kann ein Entspannungsverfahren nicht erlernt werden. Es wurden dennoch verschiedene Entspannungstechniken eingesetzt, um die Aufnahmefähigkeit der Teilnehmerinnen zu verbessern und ihnen ein Kennenlernen verschiedener Verfahren zu ermöglichen. Wenn die Teilnehmerinnen dadurch zu dem Eindruck kommen, dass ein Entspannungsverfahren für sie hilfreich sein könnte, können die Erfahrungen des Trainings dazu motivieren, einen entsprechenden Kurs zu besuchen oder zu Hause mit Hilfe einer Kassette selbständig zu üben. Auch die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Gedanken und Gefühle (letzteres vor allem in Übung 9.13) soll hierdurch gefördert werden.

In diesem Training wurden Elemente aus folgenden Entspannungsverfahren eingesetzt:

- Progressive Muskelentspannung nach JAKOBSON (Trainingselement 9.8 und 9.27, vgl. Anhang),
- Übung zur Steuerung der Aufmerksamkeit auf Innenwahrnehmung oder Gedanken/ Gefühle (Trainingselement 9.13, vgl. Anhang),
- Body-Scan (Trainingselement 9.13, vgl. Anhang),
- Atementspannung (Trainingselement 9.23, vgl. Anhang).

9.1.3 Interventionen auf der motorischen Ebene

Das konkrete Einüben des gewünschten Verhaltens ist ein wesentliches Trainingselement. Hierdurch werden beispielsweise die dem Verhalten zu Grunde liegenden Skills verbessert. Im Gruppentraining sozialer Kompetenzen dienen die Rollenspiele mit Coaching diesem Zweck. Die Teilnahme an einem Rollenspiel ist außerdem eine Chance, erstmalig aus dem Teufelskreislauf von Angst und Vermeidung auszusteigen und im sich geschützten Rahmen bei der Ausführung des bisher vermiedenen Verhaltens zu erleben. Eine weitere Intervention auf der motorischen Ebene ist das Umsetzen des Gelernten in vivo. Aufgrund der Konzeption als Blockseminar musste auf dieses – wichtige – Trainingselement verzichtet werden (vgl. dazu auch 9.1.5)

Der Ebene des offenen Verhaltens sind die folgenden Übungen zuzuordnen:

- Die eigenen Gefühle ausdrücken (Trainingselement 9.14, vgl. Anhang),
- Zuhören und die Gefühle der/ des anderen verstehen (Trainingselement 9.14, vgl. Anhang),

- Rollenspiele zum Situationstyp ‚Beziehungen‘ (Trainingselement 9.16, vgl. Anhang),
- Rollenspiele zum Situationstyp ‚Rechte durchsetzen‘ (Trainingselement 9.22, vgl. Anhang),
- Rollenspiele zur Situationsdifferenzierung (Trainingselement 9.25, vgl. Anhang),
- Komplimente machen (Trainingselement 9.26, vgl. Anhang),
- Rollenspiele zum Situationstyp S (um Sympathie werben) (Trainingselement 9.26, vgl. Anhang).

9.1.4 Interventionen auf der Ebene der Konsequenzen

An den Konsequenzen setzen neben operanten Methoden, die das gewünschte Verhalten durch gezielte Verstärkung schrittweise aufbauen, Techniken der Selbstverstärkung an. Ebenso kann es notwendig sein, Verstärker für inkompetentes Verhalten abzubauen. So ist zu berücksichtigen, dass schüchternes, hilfloses Verhalten von Kindern ebenso wie ein typisch weibliches Rollenverhalten in der Lerngeschichte verstärkt worden sein kann.

Auf der Ebene der Konsequenzen setzen die folgenden Übungen an:

- Selbstlobübung (Trainingselement 9.7, vgl. Anhang),
- sämtliche Rollenspiele, insbesondere das Videofeedback.

9.1.5 Förderung des Transfers

Die Förderung des Transfers in den Alltag ist ein wichtiges Element des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen. Für die vorliegende Variante besteht allerdings das Problem, dass es durch die Durchführung als Kompaktseminar keine Möglichkeit gibt, den Transfer in den Alltag in Form von Hausaufgaben zu integrieren. Die einzige – bescheidene - Möglichkeit war, sich zumindest in der Vorstellung eine konkrete Situation vergegenwärtigen, die demnächst mit Hilfe des Gelernten bewältigt werden soll. Dazu dient die Abschlussentspannung mit einer entsprechenden Vorstellungsübung (vgl. Übung 9.28 im Anhang).

9.2 Anpassung an die Zielgruppe adoleszenter Migrantinnen

Hinsichtlich der Organisation wurden folgende Entscheidungen getroffen:

9.2.1 Durchführung als Wochenendseminar

Das Training wurde als Wochenendseminar durchgeführt. Dies weicht von der Vorgehensweise des ‚klassischen‘ GSK ab. Allerdings gibt es eine Variante des Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Führungskräfte, die ebenfalls als Kompaktseminar durchgeführt wird (vgl. Internetdarstellung des GSK, <http://www.gsk-training.de/gsk/manager.htm>). Diese Entscheidung war aus organisatorischen Gründen notwendig, da ein Training in Köln durchgeführt wurde. Ausschlaggebend waren für diese Entscheidung jedoch die Schwierigkeiten, in der Altersgruppe adoleszenter Mädchen Teilnehmerinnen zu gewinnen³⁰: Ziel der Durchführung als Blockseminar war es, das Risiko, dass gewonnene Teilnehmerinnen das Training nicht bis zum Ende besuchen, zu minimieren. Nachteile dieser

³⁰ Ursprünglich geplant war ein Training für adolozente Mädchen (unabhängig von ihrer Herkunft). Der Versuch, über Bielefelder Schulen und Freizeiteinrichtungen Teilnehmerinnen zu gewinnen, erbrachte nur knapp eine Handvoll interessierter Mädchen. Nach einem halben Jahr vergeblicher Rekrutierungsversuche wurde die Zielgruppe verändert, da durch persönliche Kontakte zu der Gruppe muslimischer Migrantinnen ein besserer Zugang bestand.

Entscheidung sind, dass das Training gestrafft werden muss, in-vivo-Übungen und ein gesteuerter Transfer auf den Alltag nicht möglich sind, dass das Gelernte weniger Zeit hat, sich zu setzen und Informationsverluste durch die Fülle der Informationen zu befürchten sind.

Um den Transfer zumindest anzubahnen, wurde als Abschlussübung eine entsprechende Vorstellungsübung entwickelt. Der Informationsfülle wurde zu begegnen versucht durch den Einsatz wiederholter Entspannungsübungen und durch didaktische Veränderungen der Übungen (diese sind der Darstellung der einzelnen Übungen im Anhang zu entnehmen), die die Teilnehmerinnen zu größerer Selbstbeteiligung anregen.

9.2.2 Sedukative Durchführung

Das Training wurde sedukativ in einer reinen Mädchengruppe durchgeführt. Für diese Entscheidung sprechen die Unterschiede im Geschlechtsrollenverhalten von Männern und Frauen (vgl. Kapitel 4.2), die Unterschiede in den sozialen Kompetenzen männlicher und weiblicher Migrantinnen aus muslimischen Ländern, wie sie aufgrund der Vergleichsstichprobe vermutet werden können (vgl. Kapitel 8.4.5) und die Tatsache, dass eine Mädchengruppe für viele Migrantinnen und ihre Eltern auf größere Akzeptanz stößt als eine gemischte Gruppe (vgl. Kapitel 5.3.1). Manche besorgte konservative oder religiöse Eltern würden ihren Töchtern wahrscheinlich nicht die Teilnahme an einer gemischten Gruppe gestatten.

9.2.3 Veranstaltungsort

Als Veranstaltungsorte dienten in Bielefeld und Detmold Räume in Moscheen. In Köln konnte auf Räumlichkeiten des Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen (BFMF) zurückgegriffen werden, in dem es eine Vielfalt von Bildungs- und Freizeitangeboten für Frauen gibt. Für die Wahl des Veranstaltungsorte sprachen neben der Akzeptanz durch die Teilnehmerinnen und ihre Eltern organisatorische Gründe: die Nutzung war kostenlos und konnte kurzfristig vereinbart werden.

9.2.4 Anpassung an die Besonderheiten der Zielgruppe

Um das Training an die Bedürfnisse und Besonderheiten der Zielgruppe anzupassen, wurden folgende Veränderungen vorgenommen:

- Das Beispiel für das Erklärungsmodell wurde umformuliert, um mögliche Kognitionen der Teilnehmerinnen stärker zu berücksichtigen.
- Es wurden neue Rollenspielbeispiele eingeführt, die auf den Alltag der Teilnehmerinnen zugeschnitten sind.
- Als neues Trainingselement wurde eine Übung eingeführt, die die unterschiedliche Bedeutung von Verhalten in verschiedenen (kulturellen) Kontexten thematisiert.
- Die Übungen wurden teilweise didaktisch verändert, um die Teilnehmerinnen aktiver einzubeziehen.
- Das Training wurde auf die Situationstypen R und B reduziert. Dies war wegen des geringen Zeitumfangs notwendig. Neben der Rechtskompetenz wurde die Beziehungskompetenz ausgewählt, um den Unterschied zwischen beiden Situationstypen deutlich machen zu können. In

Beziehungssituationen wie in Rechtsituationen zu verfahren, könnte dazu führen, dass die Mädchen die Erfahrung machen, dass das vermittelte Verhalten ihnen in vielen Konfliktsituationen nicht hilft, sondern die Konflikte verschärft und sie daher auf die Vertretung ihrer Interessen verzichten. Es wurden auch Übungen für den Situationstyp S vorbereitet, sie konnten aber nicht eingesetzt werden.

9.3 Allgemeine Hinweise zum Umgang mit der bikulturellen Lebenssituation der Teilnehmerinnen

Zunächst stellt sich die Frage, ob angesichts der Kulturunterschiede therapeutische Verfahren, die in den westlichen Industrieländern entwickelt wurden, erfolgreich in der Arbeit mit Migranten eingesetzt werden können. ACBA (1993, 55) bejaht dies Frage grundsätzlich und weist darauf hin, dass gleichzeitig den „jeweils spezifischen Faktoren wie denjenigen des kulturellen Hintergrundes und der sozialen Gruppenzugehörigkeit Rechnung zu tragen“ ist. Im folgenden sollen einigen Überlegungen vorgetragen werden, worauf in der Arbeit mit MigrantInnen besonders zu achten ist.

9.3.1 Empathische Grundhaltung

Eigentlich eine Selbstverständlichkeit für jede psychosoziale Beratungssituation, ist „ein selbstverständliches Respektieren jedes Klienten, seiner Persönlichkeit und seiner Werte“ (CINDIK-JUNGERMANN, 1993) Grundvoraussetzung für eine Zusammenarbeit. Zwei Gründe machen es erforderlich, hierauf hinzuweisen:

- Aufgrund unterschiedlicher kultureller Verhaltensmuster, Erwartungen und Werte besteht die Gefahr, Klienten aufgrund ihres anderen Verhaltens abzulehnen, beispielsweise wenn eine Therapeutin in einer Familientherapie einem patriarchalen Vater begegnet und die Frauen in der Familie nur als seine Opfer wahrnehmen kann (vgl. CINDIK-JUNGERMANN, 1993, 73).
- In den vor allem pädagogischen Bemühungen um Migranten standen häufig so sehr (von den Fachkräften für wünschenswert erachteten) Ziele wie Integration und Emanzipation im Vordergrund, dass man Gefahr lief, Klienten, die sich diese Ziele nicht zu eigen machten, abzulehnen und abzuwerten (vgl. dazu die Beispiele in DIF, 57 – 66).

Für jugendliche Migranten ist es wichtig, dass die Besonderheiten ihrer Lebenssituation wahrgenommen werden: Wie in Kapitel 5.3 und 5.4 aufgezeigt, leben sie in und mit zwei Kulturen. Die Aufgabe professioneller HelferInnen sollte es m.E. sein, sie darin unterstützen, ihren ganz persönlichen Weg im Umgang mit beiden Kulturen zu finden. In der Regel wird eine Lösung weder in dem völligen Rückzug in die Herkunftskultur noch in einer völlige Emanzipation von derselben bestehen können. Auch hinsichtlich des Umgangs mit Geschlechtsrollenstereotypen gibt es, wie in Kap 4.2 und 4.3 aufgezeigt wird, keine einfache Lösung. Die Mädchen und jungen Frauen können darin unterstützt werden, über verschiedene Strategien – in diesem Fall ‚weibliches‘ und ‚männliches‘ Interaktionsverhalten zu verfügen, so dass sie in der Situation das für sie geeignetere Verhalten wählen können.

Die Balance zwischen den Kulturen kann und wird für unterschiedliche Jugendliche sehr verschieden sein. Für die betroffenen Mädchen ist es von Bedeutung, dass die unterschiedlichen Lösungswege

gewürdigt werden. Dazu ein (Negativ-)Beispiel aus der Literatur: APAYDIN und BRUCK (109) beschreiben das Auftreten junger Türkinnen folgendermaßen:

„Das äußert sich bei den Mädchen z.B. durch ein demonstratives Zur-Schau-Stellen von Werten, die sie als erstrebenswert erachten, z.B. demonstratives Rauchen in der Öffentlichkeit, übertriebenes Schminken, supermodische Kleidung etc. Ein anderes Ventil für diesen Konflikt ist das Flüchten in traditionelle, religiöse Werte. Die Zahl der Studentinnen mit Kopftuch nimmt ständig zu“.

Auffällig ist die abwertende Rede über *beide* Mädchengruppen: die einen *übertreiben* das Schminken, die anderen *flüchten* in die Religion. Damit werden die unterschiedlichen Versuche der Jugendlichen, ihre Identität zu finden und im Alltag zu erproben, in keiner Weise respektiert, geschweige denn gewürdigt. Wie das Verhalten auf dem Hintergrund der Herkunftskultur zu sehen ist, wird nicht reflektiert. Möglicherweise empfinden die Mädchen selbst ihr Schminken nicht als übertrieben, sondern ahmen Vorbilder aus dem türkischen Fernsehen nach. Bedenklich ist die Leichtfertigkeit, mit der von einer Verhaltensweise auf die zu Grunde liegende Motivation geschlossen wird. Eine Motivation dafür, sich entsprechend der muslimischen Kleidungsvorschriften zu kleiden, ist sicherlich in der Novo-Ethnisierung zu sehen – ob dies als Flucht zu bezeichnen ist, ist eine andere Frage. Allen kopftuchtragenden Studentinnen³¹ dieselbe Motivation zu unterstellen, ist zu einfach und nimmt die Jugendlichen nicht ernst³².

Um derartige Abwertungen zu verhindern, ist es m. E. notwendig, die eigenen Ziele und Werte zu reflektieren und sich mit dem eigenen Befremden angesichts der anderen Kultur auseinander zu setzen, um es nicht auf die KlientInnen zu projizieren. So weisen BARAN & KALACLAR (1993, 69) darauf hin, dass es Aufgabe der Beraterin ist, „sich eigener Zielvorstellungen bewusst zu sein und zu überprüfen, ob diese mit den Zielen der KlientInnen vereinbar sind“. Eine Auseinandersetzung mit dem Fremden ist auch deshalb nötig, um nicht in ein pseudotolerantes Romantisieren der anderen Kultur zu verfallen und die bestehenden Probleme und Konfliktpotentiale zu übersehen oder zu verharmlosen. Weiterhin werden sich die in der psychosozialen Arbeit mit Migranten Tätigen bewusst machen müssen, dass das Verhalten der Jugendlichen nicht nur auf der Basis der deutschen Kultur interpretiert werden kann, sondern zum Verständnis auch der zweite kulturelle Hintergrund der Jugendlichen berücksichtigt werden muss. Manches Verhalten wird nur auf den Hintergrund der zweiten Kultur zu verstehen sein.

³¹ Gerade unter den Migrantinnen der zweiten Generation, die es bis zur Universität geschafft haben, trifft man viele selbstbewusste Frauen. Es scheint mir, dass Flucht kaum das vorrangige Motiv ist, mit dem ihr Handeln erklärt werden kann.

³² SCHÖNBERGER (1997, 141-153) hat türkische Frauen und Mädchen zu den Gründen befragt, warum sie (kein) Kopftuch tragen: Manche tragen aus Angst vor Diskriminierung, gegen die sie sich nicht zur Wehr setzen können, kein Kopftuch, obwohl sie der Meinung sind, es sei richtiger so. Andere empfinden ihre Kleidung als Schutz vor den Anfeindungen, denen sie ausgesetzt sind und machen das Kopftuch, das in der Deutschen Umwelt als Abwertungs – und Ausgrenzungsmerkmal dient, zum Symbol ihrer Identität, um sich von der als feindlich erlebten Umwelt abzugrenzen. Die Einstellung der Eltern sowie die Zugehörigkeit zu politischen Gruppierungen in der Türkei spielt ebenfalls eine Rolle für die Entscheidung für oder gegen religiöse Kleidung. SCHÖNBERGER kommt zu der Schlussfolgerung: „Die Norm des Sich-Verhüllens erweist sich hier als Ideologie, die aber nicht befolgt wird bzw. werden kann. Ihr tatsächliches Verhalten und Denken gestehen sie [die von ihr befragten Mädchen zwischen 16 und 21 Jahren] sich nicht wirklich ein und wissen so letztendlich nicht, wo sie stehen: sie sitzen bezüglich ihrer türkischen und westlichen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zwischen den Stühlen“ (1997, 148).

9.3.2 Kulturorientierung

Nach den Erfahrungen von BARAN & KALCLAR (1993, 62) ist schon die Problemdefinition ausschlaggebend. Es ist zu berücksichtigen, dass anders als in Deutschland, wo der Individualismus den höchsten Stellenwert hat, in vielen Migrantenkulturen die Familie die zentrale Rolle spielt (vgl. dazu auch die Darstellung von Individualismus und Kollektivismus bei ÖZTOPRAK, 1997, 418-454). Daher muss die Bedeutung der Familie sowohl bei der Problemdefinition als auch bei der Problemlösung immer mit berücksichtigt werden. Beispielsweise könnte eine Problemdefinition aus deutscher Sicht lauten: „Autoritärer, patriarchaler Vater unterdrückt Familie“, sie könnte aber auch lauten: „Eltern haben Angst um die Tochter und versuchen sie, so gut sie können, zu beschützen (vgl. BARAN & KALCLAR, 1993, 65). Aus beiden Problemdefinitionen ergeben sich unterschiedliche Ziele: Befreiung der Tochter aus der Unterdrückung des Vater versus Erschließen neuer Strategien der Familie zum Umgang mit Angst.

9.3.3 Alternativen eröffnen statt ‚Lösungen‘ vorgeben

Die Konflikte, die durch unterschiedliche Rollenerwartungen in zwei Kulturen, aber auch durch die in sich widersprüchlichen Erwartungen an Frauen entstehen, führen dazu, dass es nicht das Ziel eines sozialen Kompetenztrainings sein kann, ein bestimmtes Verhalten zu forcieren. Vielmehr liegt eine Chance darin, Verhaltensmöglichkeiten eröffnen. Hier zeigt sich die Brauchbarkeit des Kompetenzbegriffs: Die sozialen Kompetenzen zu fördern bedeutet nicht, dass vermittelt wird, welches Verhalten richtig und welches falsch ist (bzw. kompetent oder nicht-kompetent), sondern dass die Teilnehmerinnen befähigt werden, in einer konkreten Situation dasjenige Verhalten auszuwählen und einzusetzen, dass am ehesten geeignet ist, ihre kurz- und langfristigen Ziele zu realisieren.

9.3.4 Migrantinnen als Subjekte, nicht als Objekte von Beratung und Therapie

Zwei Gründe lassen es wichtig erscheinen, Migrantinnen als Subjekte in Therapie und Beratung ernst zu nehmen:

Werden Migrantinnen ausschließlich als hilflose Opfer ihre Väter, Ehemänner und Familien, aber auch der Benachteiligungen, die sie in der deutschen Gesellschaft erfahren, gesehen, wird der Blick auf ihre Fähigkeiten, ihre Situation zu bewältigen, verstellt. Damit werden ihre Veränderungspotentiale negiert (vgl. CINDIK-JUNGERMANN, 1993, 73).

Werden Migrantinnen als Defizitwesen betrachtet – „In Diskussionen über Türkinnen werden meistens deren fehlende Sprachkenntnis, das geringe Bildungsniveau sowie ihre geringe oder fehlende Emanzipation betont“ (CINDIK-JUNGERMANN, 1993, 73) – werden entsprechend auch die Ursachen ihrer Probleme „in den Verantwortungsbereich der Migranten gelegt und auf deren Anpassungs- und Integrationsschwierigkeiten zurückgeführt“ (CINDIK-JUNGERMANN, 1993, 73). Es entsteht die Gefahr, dass andere mögliche Ursachen nicht erkannt werden.

9.3.5 Aufgreifen von Ressourcen, Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien

Es kommt darauf an, Ressourcen, Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien herauszuarbeiten und zu nutzen. Dazu ist die Frage zu stellen, wie Migranten ihre Lebenssituation bewältigen. Auf die

vorhandenen Fähigkeiten ist zu achten und es ist ein differenziertes Bild von ihnen zu machen (STÜWE, 1991, 107), da sich die MigrantInnen auch untereinander stark unterscheiden. Natürlich sind die Bewältigungsstrategien, die den MigrantInnen zur Verfügung stehen, individuell unterschiedlich. Einige Anhaltspunkte können dennoch gegeben werden:

- *Verhandlungsversuche.* Die Untersuchung von STÜWE, 1991, 131 zeigt, dass die befragten Mädchen (aus unterschiedlichen Herkunftsländern) extreme Verbotssituationen nicht einfach hinnehmen, sondern ständig versuchen, ihre Situation neu auszuhandeln (dafür sind soziale Kompetenzen hilfreich).
- *Bündnispartner und Vermittler suchen.* Weiterhin zeigte sich, dass die Mädchen sich Bündnispartner suchen (häufig die Mütter). Hiermit nutzen sie Kommunikationsmuster, die unserem Kulturkreis in diesem Maße nicht genutzt werden: Es ist durchaus üblich, wichtige Anliegen über eine VermittlerIn vorzubringen (vgl. BARAN & KALACLAR, 1993, 66): Beispielsweise trägt die Mutter dem Vater die Wünsche der Kinder vor oder eine Tante schaltet sich als Heiratsvermittlerin ein. Dieses Vorgehen hat durchaus Vorteile, da es dadurch für alle Beteiligten leichter ist, ihr Gesicht zu wahren und gerade schüchternen Menschen Möglichkeiten eröffnet werden, die sie in der deutschen Kultur so nicht haben – etwa dass ein schüchterer junger Mann seine Mutter bittet, über eine Tante den Kontakt zu einem bewunderten Mädchen herzustellen. Eine zusätzliche Frage für schwierige Situationen ist daher: Wen gibt es, der mich darin unterstützen kann, mein Anliegen vorzutragen? Es kann ein Weg sein, zunächst einer dritten Person die eigenen Gefühle zu schildern, die dann das Gespräch anbahnen kann. Andererseits kann eine nicht offene Kommunikation verhindern, dass in den Familien über das kommuniziert wird, was den Familienmitgliedern am Herzen liegt. Die Tabuisierung der Sexualität ist ein Beispiel – wobei es das Problem, das über wichtige Dinge nicht gesprochen werden kann, natürlich auch in deutschen Familien gibt.
- *Nutzung des sozialen Netzwerkes und seiner Problemlösungsstrategien.* In türkischen Familien kommt dem sozialen Unterstützungssystem und den alltäglichen Hilfen sehr viel Bedeutung zu (CINDIK-JUNGERMANN, 1993, 73 - 74).
- *Geschicktes Situationsmanagement* (vgl. BOOS-NÜNNING, 1983). Da in unterschiedlichen Situationen verschiedene kulturelle Symbolsysteme gelten, ist es für die Migrantinnen wichtig zu erkennen, welches Symbolsystem in welcher Situation am besten verstanden wird. Wenn sich ein Mädchen und ein Junge in der Schule unterhalten, wird ihre Umgebung ihr Verhalten anders deuten als wenn sie das gleiche Verhalten in der Moschee zeigen würden. Die Jugendlichen müssen für sich selbst herausfinden, wie weit sie sich den jeweiligen Situation anpassen und in welchen Situationen sie nicht dazu bereit sind, selbst wenn dies in jeweils einer Kultur missverstanden werden kann.
- *Hilfreiche Kognitionen aus der eigenen Kultur.* Beispielsweise habe ich es häufiger erlebt, dass Türkinnen in schwierigen Situationen einander mit dem Hinweis auf *sabr* (Geduld) Mut zugesprochen haben. Im Gegensatz zum deutschen Wort Geduld geht es hier nicht um passives

Erdulden, sondern um Durchhaltevermögen, Ausdauer und Mut: Schwierige Situationen werden als Prüfung, Aufgabe gesehen, in denen es darauf ankommt, nicht den Mut zu verlieren, sondern beharrlich weiter nach einer Lösung zu suchen.

10 Methode: Durchführung der Evaluation des Trainings

10.1 Hypothesen in theoretischen Begriffen

Hypothese 1: *Die hier vorliegende Variante des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen (GSK) fördert die sozialen Kompetenzen der TeilnehmerInnen.*

Für verschiedene Gruppentrainingsprogramme zur Förderung der sozialen Kompetenz konnte nachgewiesen werden, dass die TeilnehmerInnen nach dem Training über bessere soziale Kompetenzen verfügen (vgl. z.B. HINSCH & PFINGSTEN, 1991, 54-63). Dieses soll die vorliegende Variante eines Gruppentrainings sozialer Kompetenzen (GSK) für adoleszente Migrantinnen ebenfalls leisten.

Hypothese 2: *Die hier erprobte Variante des GSK fördert Kognitionen, die den Selbstwert stützen und zum Handeln ermutigen.*

Sowohl an Klientengruppen von Erwachsenen und Studenten mit sozialen Kompetenzproblemen als auch an Schülergruppen konnte gezeigt werden, dass sich die eingesetzten Varianten des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen positiv auf die Attributionstendenzen der TeilnehmerInnen auswirkten (vgl. HINSCH & PFINGSTEN, 1991, 55–62). Dies wird auch von dem vorliegenden Training erwartet.

Hypothese 3: *Das Training wirkt sich positiv auf das allgemeine Befinden aus.*

Ebenso konnte in den erwähnten Evaluationen der Nachweis erbracht werden, dass das GSK nicht nur das Verhalten und die Kognitionen positiv beeinflusst, sondern auch das allgemeine Befinden, etwa in Form von Emotionen, körperlichen Symptomen und Leistungsfähigkeit. Dies soll auch das vorliegende Training leisten.

10.2 Hypothesen in operationalisierter Form

10.2.1 Das Training fördert die sozialen Kompetenzen der TeilnehmerInnen

Die sozialen Kompetenzen der TeilnehmerInnen werden mit Hilfe zweier Instrumentarien erfasst: dem Fragebogen sozialer Verhaltensweisen von PFINGSTEN (1999) und zwei Skalen zur Messung des Umgangs mit Konflikten aus den von LOTZ (1984) entwickelten Fragebögen zur Erfassung von Stressbewältigung und sozialer Kompetenz von Schülern.

10.2.1.1 Fragebogen sozialer Verhaltensweisen (FSV)³³

Der Fragebogen sozialer Verhaltensweisen erfasst aggressives und mutiges Durchsetzungsverhalten, soziale Kompetenz in Beziehungs-, Kontakt- und Rechtsituationen sowie Vermeidungsverhalten. Da dieses Instrumentarium in Kapitel 7.4 ausführlich vorgestellt wird, kann an dieser Stelle auf eine Darstellung verzichtet werden.

Die Cluster-Analyse von PFINGSTEN (1999) zeigt, dass sozial hochkompetente Menschen in Recht- und Beziehungssituationen weit überdurchschnittliche Werte und in Kontaktsituationen leicht erhöhte Werte erreichen. Sie zeigen sich zudem mutiger und weniger aggressiv. Auch vermeiden sie weniger als der Durchschnitt.

³³ Der Fragebogen ist im Anhang zu Kapitel 10, Abschnitt 10.2.1, zu finden.

Für die Operationalisierung der Hypothese, dass die vorliegende Variante des GSK die sozialen Kompetenzen der Teilnehmerinnen fördert, ergibt sich somit:

Eine Verbesserung der Versuchsgruppe vom Pre- zum Posttest ist im Fragebogen sozialer Verhaltensweisen (FSV) an folgenden Veränderungen gegenüber der Kontrollgruppe zu erkennen:

- Die Testwerte nehmen in folgenden Skalen zu:
 - *Sozial kompetentes Verhalten in Rechtsituationen,*
 - *Sozial kompetentes Verhalten in Beziehungen,*
 - *Mutige Durchsetzungsverhalten,*
 - *Soziale Kompetenz in Kontaktsituationen*³⁴.
- In der Skala *primäre Vermeidung* nehmen die Testwerte ab.
- Die Testwerte in der Skala *Aggressives Durchsetzungsverhalten* nehmen nicht zu.
- Die erreichten Veränderungen bleiben im Follow-up stabil.

10.2.1.2 Konfliktstau- und Konfliktlösungs-Skala von LOTZ

Die Konfliktskalen von LOTZ (1984)³⁵ sind Teil eines umfangreicheren Fragebogen zu Stressbewältigung und sozialer Kompetenz von Schülern. Die Skala *Konfliktstau* ist einem Teil des Fragebogens entnommen, der Dimensionen kognitiver Stressbewältigung untersucht und einen Stressreaktionstyp beschreibt, der kontrolliertes, leistungsorientiertes Verhalten bevorzugt und sich durch Durchhaltevermögen, aber wenig Flexibilität auszeichnet (LOTZ, 1984, 82). Diese Skala erfasst die Verhaltenstendenz, Probleme nicht anzusprechen, sondern Konfliktstoff anzustauen. Anhand der Vergleichsstichprobe wurden Korrelationen zwischen den FSV und den Konfliktskalen erhoben (vgl. Tabelle 10-1). Es zeigt sich, dass die Skala *Konfliktstau* negativ mit der Beziehungskompetenz und der Rechtskompetenz korreliert. Mit der primären Vermeidung besteht ein positiver Zusammenhang.

Die Skala *Konfliktlösung* gehört einem Teil des Fragebogen an, der sich Stress-Meisterung nennt. Hier stehen internale Kontrolle im Sinne von Selbstbestimmung, Entscheidungsfreiheit und Optimismus sowie ein offenes, ernst zu nehmendes Verhalten im Vordergrund. Diese Skala erfasst, ob jemand auf andere zugeht, um Konflikte zu lösen, zum Beispiel, in dem er um Verzeihung bittet oder einen Kompromiss sucht. Die Skala Konfliktlösung korreliert mit dem mutigen Durchsetzen negativ. Dies lässt vermuten, dass in den Arbeiten von PFINGSTEN und LOTZ möglicherweise Unterschiedliches unter sozialer Kompetenz verstanden wird: Während das mutige Durchsetzungsverhalten soziale Kompetenz dahingehend auslegt, dass ungeschminkt für die eigenen Interessen und Bedürfnisse eingestanden wird, betont LOTZ eher Aspekte wie Kompromissbereitschaft und damit die Relativierung eigener Interessen. Man darf gespannt sein, welche Zusammenhänge zwischen beiden Skalen in der vorliegenden Untersuchung zu finden sind: Wirkt sich das Training positiv auf beide Skalen aus oder geht eine Verbesserung in der einen Skala mit Verschlechterungen in den anderen einher?

³⁴ Da in dem hier durchgeführten Training der Situationstyp *Sympathie gewinnen* nur am Rande gestreift werden konnte, sind hinsichtlich der Kontaktkompetenz geringe oder keine Veränderungen zu erwarten.

³⁵ Der Fragebogen ist im Anhang zu Kapitel 10, Abschnitt 10.2.2, zu finden.

Tabelle 10-1: Korrelationen der Konfliktskalen von LOTZ mit den Skalen des FSV in der Vergleichsstichprobe

	Konfliktstau	Konfliktlösung
Aggressives Durchsetzen	-0,191	-0,133
Beziehungskompetenz	-,310**	0,036
Kontaktkompetenz	-0,165	0,082
Mutiges Durchsetzen	-0,131	-,362**
Rechtkompetenz	-,330**	0,064
Primäre Vermeidung	,410**	0,096

*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.
 **Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Für die Operationalisierung der Hypothese, dass sich das GSK positiv auf die soziale Kompetenz der auswirkt, ergibt sich damit:

- Das Training in der Versuchsgruppe bewirkt eine Senkung der Werte in der Skala Konfliktstau.
- Hinsichtlich der Skala Konfliktlösung kann keine Hypothese, sondern nur ein Frage formuliert werden:
- Geht in der Experimentalgruppe eine Erhöhung in der Skala mutiges Durchsetzungsverhalten mit einer Senkung der Werte in der Konfliktlösung einher oder erhöhen sich die Werte in beiden Skalen?

10.2.2 Das GSK fördert Kognitionen, die den Selbstwert stützen und zum Handeln ermutigen

Um die Veränderungen von Kognitionen zu erfassen, wird untersucht, auf welche Ursachen die Teilnehmerinnen an der Evaluation ihre Erfolge und Misserfolge bevorzugt zurückführen (attribuieren). Der IE-SV-F (DORRMANN & HINSCH, 1981, 360-378)³⁶ ist ein Instrumentarium, welches erhebt, welche Kausalattributionen Ereignissen bevorzugt zugeschrieben werden.

Tabelle 10-2: Dimensionen von Kausalattributionen nach WEINER

		Zu erklärendes Ereignis	Ort der Kontrolle (Locus of Control)	
			In der Person (internal)	Außerhalb der Person (external)
Zeitliche Stabilität	stabil	Erfolg	IS+: Fähigkeit, Begabung	ES+: leichte Aufgabe/Situation
		Misserfolg	IS-: mangelnde Fähigkeiten	ES-: zu schwere Aufgabe
	variabel	Erfolg	IV+: Anstrengung, Fleiß	EV+: Glück
		Misserfolg	IV-: schlechte Tagesform	EV-: Pech

Verändert entnommen aus: WEINER (1988, 270)

Nach WEINER (1988, 270) können internale (in der Person liegende) von externalen (außerhalb der Person liegenden) Attributionen unterschieden werden sowie stabile (unveränderliche) von instabilen (veränderbaren). Tabelle 10-2 veranschaulicht diese Zusammenhänge und nennt Beispiele für die einzelnen Attributionen.

Eine Einflussnahme der Person ist nur möglich, wenn eine internale, instabile Ursache (z.B. Anstrengung, Müdigkeit) vorliegt. Daher stellt diese Attribution die größte Motivation zum Handeln

³⁶ Der Fragebogen ist im Anhang zu Kapitel 10, Abschnitt 10.2.3, zu finden.

dar. Auch wenn Misserfolge internal-variabel attribuiert werden, z.B. auf mangelnde Anstrengung oder Fleiß, kann dies die Motivation fördern. Trainingsprogramme zur sozialen Kompetenz, in denen die Attributionen beeinflusst wurden, zeigen in dieser Skala eine Zunahme der Werte (vgl. PFINGSTEN, 1991, 55 – 57, siehe auch Tabelle 10-3). Möglicherweise wirkt sich jedoch die interne Attribution von Misserfolgen negativ auf den Selbstwert aus, da es selbstwertförderlich ist, Erfolge internalen Ursachen (Begabung, Fleiß) zuzuschreiben und Misserfolge externalen (Zufall, Aufgabenschwierigkeit). Während in klinischen Trainingsprogrammen zur sozialen Kompetenz mit Erwachsenen wünschenswerte Veränderungen in fast allen Skalen des IE-SV-F beobachtet werden konnten (vgl. PFINGSTEN, 1999, 55-57), haben präventive Trainingsprogramme mit Jugendlichen nur Veränderungen in einzelnen Skalen ergeben (vgl. PFINGSTEN, 1991, 61f.; SCHRÖDER, 1997, 67-69; GÖTTE-EL FARTOUKH, 1998, 78). Es zeichnet sich allerdings kein Bild ab, in welchen Skalen vorrangig mit einer Veränderung zu rechnen ist. Tabelle 10-3 stellt die zu wünschenden Veränderungen in den Attributionstendenzen dem Einfluss präventiver Trainingsprogramme zur sozialen Kompetenz auf die Kausalattributionen der teilnehmenden Jugendlichen gegenüber.

Tabelle 10-3: Veränderung von Attributionstendenzen nach der Teilnahme an einem GSK

	IS+	IV+	ES+	EV+	IS-	IV-	ES-	EV-
Wünschenswerte Entwicklung	+	+	-	-	-	+	+	+
AFFELT				-			-	
GAGEL	+		-			+		
SCHRÖDER	+			+				
GÖTTE-EL FARTOUKH			-				+	
+ Zunahme der Attribution - Abnahme der Attribution								

Für die Operationalisierung der Hypothese, dass die hier vorliegende Variante des GSK selbstwertdienliche und handlungsmotivierende Attributionen fördert, ergibt sich somit, dass einige der folgenden Veränderungen in der Versuchsgruppe zu beobachten sein sollen:

- Es erhöhen die Testwerte sich vom Pre- zum Posttest in folgenden Skalen:
 - *Attribution von Erfolg auf internale, stabile Faktoren (IS+),*
 - *Attribution von Erfolg auf internale, variable Faktoren (IV+),*
 - *Attribution von Misserfolg auf internale, variable Faktoren (IV-),*
 - *Attribution von Misserfolg auf externale, stabile Faktoren (ES-),*
 - *Attribution von Misserfolg auf externale, variable Faktoren (ES-).*
- Vom Pre- zum Posttest nehmen die Testwerte in den folgenden Skalen ab:
 - *Attribution von Erfolg auf externale, stabile Faktoren (ES+),*
 - *Attribution von Erfolg auf externale, variable Faktoren (EV+),*
 - *Attribution von Misserfolg auf internale, stabile Faktoren (IS-).*

10.2.3 Das GSK wirkt sich positiv auf das allgemeine Befinden aus

In der Realität sind Emotionen, Kognitionen und körperliches Befinden so eng verbunden, dass es sinnvoll scheint, das allgemeine Wohlbefinden als Resultat dieser einander wechselseitig bedingenden Prozesse zu erfassen. So enthalten die Skalen, die im folgenden vorgestellt werden, sowohl Aussagen zum emotionalen Befinden, zu Kognitionen über sich und die eigene Situation, zu Schwierigkeiten in der Lernsituation und über das körperliche Befinden.

10.2.3.1 Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFWJ)³⁷

Die Autoren des BFWJ (GROB et al., 1991, 66-75) unterscheiden Wohlbefinden als kognitive Erfahrung und als emotionale Befindlichkeit. Faktorenanalytisch konnten zwei Dimensionen des Wohlbefindens nachgewiesen werden: „well-being“, einhergehend mit Extraversion, Optimismus und einen unterstützenden sozialen Netzwerk und „illbeing“, hervorgerufen durch sozioökonomische Faktoren, schlechten Gesundheitszustand und tieferen Werten in der persönlichen Kompetenz. GROB et al. entwickelten faktorenanalytisch sechs Skalen zur Erfassung des Wohlbefindens Jugendlicher, von denen fünf in der vorliegenden Untersuchung Verwendung finden³⁸.

1. *Positive Lebenseinstellung* erfasst eine allgemeine, positive Einstellung gegenüber Ereignissen im Sinne der Tendenz, in einer Situation oder einem Ereignis das Gute zu sehen, sowie das Gefühl und die Überzeugung, ein sinnvolles Leben zu führen. Die Skala erfasst sowohl emotionale als auch kognitive Aspekte von Wohlbefinden.

2. *Problembewusstheit* erfasst nicht nur, ob sich jemand Sorgen macht, sondern auch, wie sensibel jemand auf seine Umwelt reagiert, in seiner sozialen und persönlichen Umgebung Probleme erkennt und dies auch eingesteht. Dies sehen die Autoren als Voraussetzung für eine aktive Problembewältigung an. Auch wenn möglicherweise eine gute Sensibilität gegenüber Schwierigkeiten wichtig sein kann, dürfte eine Abnahme der Werte in der Skala Problembewusstheit in einem positiven Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden stehen.

4. *Selbstwert*. Hiermit soll Zufriedenheit in dem Sinne erfasst werden, dass es wichtig ist, sich selbst zu akzeptieren, davon überzeugt zu sein, einen Wert zu haben und etwas zu können, sich wertvoll zu fühlen und von anderen geschätzt zu werden. Neben Selbsteinschätzungen werden Emotionen in Bezug auf die eigene Person beschrieben.

5. *Depressive Stimmung* beinhaltet Aussagen über Traurigkeit, Energielosigkeit und sozialen Rückzug. Hohe Werte sprechen dafür, dass sich jemand als antriebslos, freudlos, lustlos und sinnlos erlebt. Diese Skala misst damit die emotionale Seite der Befindlichkeit.

6. *Lebensfreude* misst eine intensive Ausprägung positiver Wertschätzung gegenüber dem Leben. Es werden positive Gefühlserfahrungen im Zusammenhang mit persönlichen Fähigkeiten und Eigenschaften erfasst. Auch diese Skala erfasst vorrangig emotionale Aspekte.

³⁷ Der Fragebogen ist im Anhang zu Kapitel 10, Abschnitt 10.2.4, zu finden.

³⁸ Auf die Skala *Körperliche Beschwerden und Reaktionen* wurde aus Ökonomiegründen verzichtet, da die Skala *Vegetative Störungen* der Skalen zur Messung studentischer Probleme sehr ähnlich ist.

In einer Faktorenanalyse zweiter Ordnung konnten die *Skalen Positive Lebenseinstellung, Selbstwert, Lebensfreude* und der inverse Wert der Skala *Depressive Stimmung* zu dem Faktor *Zufriedenheit* zusammengefasst werden. *Problembewusstheit* und *Körperliche Beschwerden* bilden zusammen den Faktor *negative Befindlichkeit*.

Hinsichtlich der Operationalisierung der Hypothese, dass sich die vorliegende Variante des GSK positiv auf das allgemeine Befinden auswirkt, lassen sich folgende Annahmen machen:

- In der Versuchsgruppe erhöhen sich die Testwerte vom Pre- zum Postwert in folgenden Skalen:
 - positive Lebenseinstellung,
 - Selbstwert,
 - Lebensfreude.
- Es nehmen die Werte der Versuchsgruppe in den folgenden Skalen vom Pre- zum Posttest ab:
 - depressive Stimmung,
 - Problembewältigung.

10.2.3.2 Skalen zur Messung studentischer Probleme (SSP)³⁹

Die Skalen zur Messung von studentischen Problemen (SANDER & LÜCK, 1974, 250-262) wurden ursprünglich für die Arbeit von Studienberatungsstellen entwickelt. Die Gesamtskala erfasst Neurotizismus im Sinne von dysthymischen Verstimmungen, ein mehr introvertiertes Verhalten mit ausgeprägter vegetativer Symptomatik und depressiven Einstellungen. Die drei faktorenanalytisch entwickelten Subskalen messen im einzelnen:

1. *Eingeschränkte Studierfähigkeit* erfasst auf die Situation von Lernenden bezogen Unsicherheiten über den Begabungsschwerpunkt, Entscheidungsschwierigkeiten, Konzentrationsstörungen, Sprechängste, also Schwierigkeiten, die auch für den Schulalltag und den -erfolg von SchülerInnen relevant sind.
2. *Vegetative Störungen* misst die körperliche Seite depressiv getönter vegetativer Störungen wie Nervosität, Spannungszustände, Schwäche und Schwermütigkeit.
3. *Das Gefühl sozialer Ablehnung* erfragt Störungen im sozialen Bereich wie zum Beispiel Kontaktschwierigkeiten, Minderwertigkeitsgefühle, das Gefühl, unverstanden oder anderen unsympathisch zu sein, sowie Verletztsein.

Für die Operationalisierung der Hypothese ergibt sich damit, dass vom Pre- zum Posttest folgende Veränderungen in der Versuchsgruppe erwartet werden:

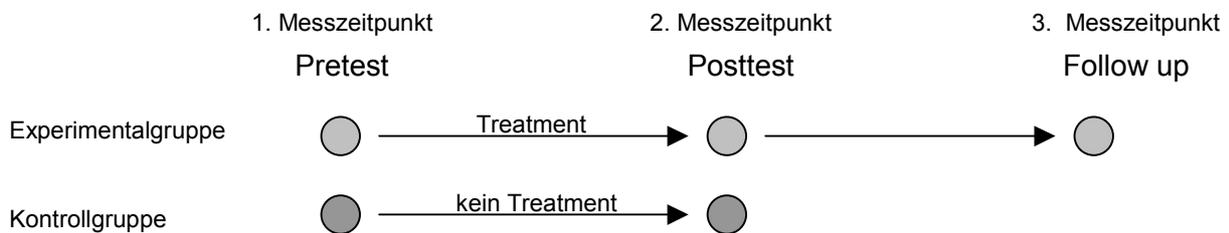
- Abnahme der eingeschränkten Studierfähigkeit,
- Abnahme der vegetativen Störungen,
- Abnahme des Gefühls sozialer Ablehnung.

10.3 Versuchsplan

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Design mit Versuchs- und (Warte-)Kontrollgruppe gewählt. Für beide Gruppen wurden zu zwei Messzeitpunkten Werte erhoben. Mit der Versuchsgruppe wurde

zwischen den beiden Messzeitpunkten als Treatment ein auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnittenes Soziales-Kompetenz-Training durchgeführt. Die Kontrollgruppe erfuhr zwischen den Messzeitpunkten kein Treatment. Für einen Teil der Versuchsgruppe konnte zudem ein Follow-up nach sechs bis acht Wochen durchgeführt werden.

Abbildung 10-1: Veranschaulichung des experimentellen Designs



Unabhängige Variable ist die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an dem Training. Abhängige Variablen sind soziale Kompetenz, Attributionskognitionen und das allgemeine Befinden.

Es handelt sich bei dem Design um eine summative Evaluation (vgl. ROSSI, FREEMAN & HOFMANN, 1988, 223), die die Veränderungen vom Pre- zum Posttest erfasst, jedoch nicht die Wirkung einzelner Trainingselemente evaluiert. Für die Erhebung wurden Fragebögen mit den in Kapitel 10.2 vorgestellten Instrumentarien ausgefüllt. Vor allem in der Kontrollgruppe stellte es sich als schwierig dar, den Posttest einzuholen. Hier sind die Zeiträume zwischen Pre- und Posttest länger als in der Versuchsgruppe (etwa 6 bis acht Wochen im Vergleich zu zwei bis vier Wochen in der Versuchsgruppe).

Darauf, einzelne Trainingselemente formativ zu evaluieren, indem die Einschätzung ihrer Wirksamkeit durch die Teilnehmerinnen erhoben wird, wurde angesichts des Ökonomieprinzips verzichtet⁴⁰. Dem liegen folgende Überlegungen zu Grunde:

- In der Durchführung eines sozialen Kompetenztrainings mit einer Gruppe Berufsschülerinnen (GÖTTE-EL FARTOUKH, 1998) wurde der Eindruck gewonnen, dass die Schülerinnen nur unzureichend einschätzen können, welche Übungen tatsächlich eine Verhaltensänderung bewirken, selbst wenn getrennt erhoben wird, ob ihnen eine Übung Spaß gemacht hat und ob sie ihnen etwas gebracht hat. So schätzten beispielsweise die unsicheren Schülerinnen in der erwähnten Studie den Einfluss von Verhaltenstipps für die verschiedenen Situationen gleich hoch oder höher als den Einfluss von Rollenspielen auf ihr Verhalten (GÖTTE, 1998, 75, Anhang S. XXXIX). Es ist aber zu vermuten, dass gerade die Rollenspiele einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die entsprechende Kompetenz zu erwerben (vgl. BAUER, 1991, 49)⁴¹.
- Die Feedbacks der Teilnehmerinnen sind wahrscheinlich in hohem Maße anfällig gegenüber Reaktionseinstellungen (response set, vgl. FRÖHLICH; 1987, 286): Wenn die Teilnehmerinnen

³⁹ Der Fragebogen ist im Anhang zu Kapitel 10, Abschnitt 10.2.5, zu finden.

⁴⁰ etwa mit Hilfe von Stundenbögen, wie SCHRÖDER (1997, 51) vorgeht

⁴¹ Tatsächlich – ich greife hier den Ergebnissen vor – hat das vorliegende Training, in dem aus Zeitgründen keine Rollenspiele zur Kontaktsituationen durchgeführt werden konnten, den Teilnehmerinnen aber wohl die Verhaltensstrategien für diesen Situationstyp an die Hand gegeben wurden, keinen signifikanten Einfluss auf die Kontaktkompetenz.

sich an dem Trainingswochenende wohlgefühlt haben und/oder die Trainerin sympathisch finden, ist kaum damit zu rechnen, dass sie Kritik (schriftlich!) äußern – etwa, aus der Motivation heraus, der Trainerin zu guten Ergebnissen zu verhelfen oder aufgrund kognitiver Verzerrungen, wie sie beispielsweise die Dissonanztheorie von FESTINGER (vgl. HERKNER, 1991, 33-37) oder die Balancetheorie von HEIDER (vgl. HERKNER; 1991, 252-255) beschreiben.

Eine zuverlässige Evaluation einzelner Trainingselemente ist wahrscheinlich nur durch den Vergleich der Wirkung unterschiedlicher Trainingsprogramme, die jeweils nur einzelne Trainingselemente enthalten, möglich.

10.4 Stichprobe

10.4.1 Zielgruppe

Zielgruppe des Trainings sind adoleszente Migrantinnen, die oder deren Eltern und Großeltern aus Herkunftsländern migriert sind, die dem muslimischen Kulturkreis zugerechnet werden können, beispielsweise Türkinnen, Kurdinnen, Marokkanerinnen und Bosnierinnen.

10.4.2 Rekrutierung

Hinsichtlich der Gewinnung der Teilnehmerinnen wurden verschiedene Mittel eingesetzt: Bekannte und Freunde wurden gebeten, in Frage kommende Mädchen anzusprechen und anhand von Informationsblättern auf das Training hinzuweisen. In einer Frauendisko, in der sich viele Musliminnen aus Bielefeld und Umgebung treffen, wurden Informationsmaterialien verteilt und es wurde das Training interessierten Mädchen vorgestellt. Die Bielefelder und Detmolder Gruppe kamen auf diesen Wegen zu Stande. Außerdem wurden verschiedenen Moscheen und ein Bildungs- und Begegnungszentrum für muslimische Frauen telefonisch kontaktiert. Zeigten sie Interesse, wurden ihnen ausführliche Informationsmaterialien zugeschickt. Die Kölner Gruppe wurde auf diesem Wege rekrutiert. Von den übrigen angeschriebenen Gemeinden erfolgte keinerlei Rückmeldung. Ein weiterer, nicht erfolgreicher Versuch war eine Annonce in einer Zeitschrift muslimischer Frauen (HUDA, 2000, 31)⁴².

Die Mädchen und jungen Frauen in Köln und Detmold bildeten bereits vor dem Training jeweils eine Gruppe und wurden von je einer Leiterin – eine davon Diplompädagogin – betreut. Diese konnten in die Durchführung des Trainings einbezogen werden. Die Bielefelder Gruppe setzte sich aus Mädchen zusammen, die sich zum größten Teil nicht vorher kannten. Hier wurde eine befreundete Diplompädagogin, die bereits an der Durchführung des Sozialen Kompetenz Trainings für Berufsschülerinnen mitwirkte, als Co-Trainerin gewonnen.

10.4.3 Zuweisung zu den Versuchsbedingungen

Die Teilnehmerinnen aus Bielefeld wurden per Zufall auf Versuchs- und Kontrollgruppe verteilt. Die bestehenden Gruppen in Detmold und Köln wurden nicht in Versuchs- und Kontrollgruppe unterteilt, wenngleich dies aus methodischen Überlegungen wünschenswert gewesen wäre. Dem stand die Überlegung entgegen, dass es die Bereitschaft, an dem Training teilzunehmen, massiv beeinträchtigt

⁴² Hierauf meldete sich zwar eine interessierte Gruppenleiterin aus Berlin, die allerdings mit älteren Frauen arbeitet. Ihr Versuch, eine Gruppe jüngerer Teilnehmerinnen zusammenzustellen, gelang nicht.

hätte, wären die Gruppen auseinander gerissen worden. Schließlich stellte die Aussicht, ein gemeinsames Wochenende miteinander zu verbringen, für diesen Personenkreis eine wichtige Motivation für die Teilnahme dar. Eine Ortsgruppe vollständig als Kontrollgruppe zu wählen, ist dagegen aus methodischen Gründen nicht sinnvoll, da dies die Vergleichbarkeit von Versuchs- und Kontrollgruppen zusätzlich beeinträchtigt hätte: Die Teilnehmerinnen aus Detmold und Köln unterscheiden sich hinsichtlich Bildungsniveau zumindest tendenziell (vgl. Abschnitt 10.4.4.2). Einflüsse des Umfelds (Stadt versus Land) könnten unkontrollierbare Einflüsse ausüben.

10.4.4 Beschreibung der Versuchspersonen

Um die Versuchspersonen zu beschreiben, werden Angaben zu Alter, Lebenszeit in Deutschland, Bildungsniveau und Art der gewählten Ausbildung gemacht. Es werden Vergleiche sowohl zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe als auch zur Vergleichsstichprobe ostwestfälischer SchülerInnen gezogen. Wo es sinnvoll erscheint, werden zusätzlich Vergleiche mit der Subgruppe *Migrantinnen aus muslimischen Ländern* aus der Vergleichsstichprobe durchgeführt. In Kapitel 10.4.4.2 werden die Teilnehmerinnen aus den verschiedenen Wohnorten miteinander verglichen.

10.4.4.1 Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe untereinander und mit der Vergleichsstichprobe ostwestfälischer SchülerInnen.

Alter und Lebenszeit in Deutschland. Wie Tabelle 10-4 zeigt, liegt zwar der Altersdurchschnitt der Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe unter dem Altersdurchschnitt der Vergleichsstichprobe und der der Versuchsgruppe darüber. Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen sind jedoch alle nicht signifikant. Die Unterschiede in der durchschnittlichen Zeit, die jemand in Deutschland lebt, sind ebenfalls nicht signifikant.

Tabelle 10-4: Vergleich von Alter und Lebenszeit in Deutschland

Sozialstatistische Größe	Stichprobe adoleszenter Jugendlicher		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	s	M	s	M	S
Alter	18,4	1,97	18,7	2,90*	17,7	2,67
Jahre in Deutschland	15,61	4,75	16,76	3,67	17,69	2,78

Es gibt keine signifikanten Unterschiede der Mittelwerte zwischen den Gruppen.

+ tendenzieller Unterschied auf dem 10%-Niveau im Levene-Test auf Varianzgleichheit zwischen der Kontrollgruppe und der Stichprobe adoleszenter Jugendlicher.

* signifikanter Unterschied auf dem 5%-Niveau im Levene-Test auf Varianzgleichheit zwischen der Versuchsgruppe und der Vergleichsstichprobe adoleszenter Jugendlicher.

Bildungsniveau. Prüft man mittels einer einfachen Varianzanalyse, ob zwischen Vergleichsstichprobe, Versuchs- und Kontrollgruppe Unterschiede im Bildungsniveau bestehen, zeigt sich kein signifikanter Einfluss der Gruppe auf das Bildungsniveau (vgl. Tabelle 10-5b). Wenn dagegen die Teilnehmerinnen der Evaluation mit den muslimischen MigrantInnen in der Vergleichsstichprobe verglichen werden, ergibt sich ein signifikanter Einfluss auf das Bildungsniveau. Im Scheffé-Test zeigt sich zudem, dass sich sowohl Versuchs- als auch Kontrollgruppe von den Musliminnen der Vergleichsstichprobe unterscheiden.

Tabelle 10-5a: Vergleich des Bildungsniveaus

Bildungsniveau	Vergleichsstichprobe		Musl. Migranten in Vergl.-Gruppe		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hauptschul(abschluss)	14	12,7	3	23,1	4	19,0	1	7,8
Gesamtschule/Sek.-I-Abschl.	44	40,0	10	76,9	5	23,8	5	38,5
Realschule/Fachoberschulreife	40	36,4	0	0	4	19,0	3	23,1
Gymnasium/Fachhochschulreife	4	3,6	0	0	5	23,8	2	15,3
Studium/Abitur	8	7,3	0	0	3	14,4	2	15,3
Gesamt	110	100	13	100	21	100	13	100

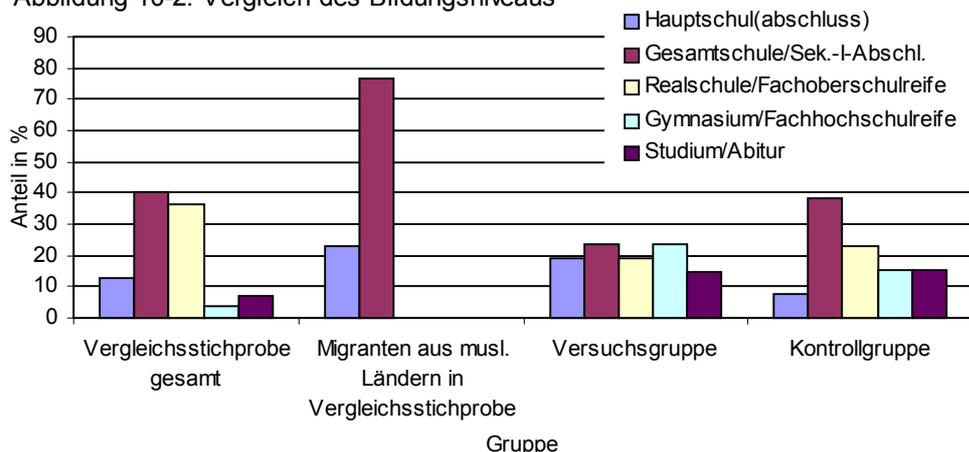
Tabelle 10-5b: Ergebnis der ANOVAs zur Prüfung der Einflüsse der Gruppen auf das Bildungsniveau

	Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe mit	
	Vergleichsstichprobe gesamt	Muslime in Vergleichsgruppe
Signifikanz der Gruppenunterschiede in der ANOVA	0,203	0,016*
Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen (Signifikanz in den Scheffé-Tests)		
Vergleichsstichprobe – Versuchsgruppe	0,351	0,029*
Vergleichsstichprobe – Kontrollgruppe	0,468	0,049*
Versuchsgruppe – Kontrollgruppe	0,999	0,999

* signifikant auf dem 5%-Niveau

Die in der Literatur geschilderte Beobachtung, dass Migranten gegenüber den Nichtmigranten Jugendlichen hinsichtlich des Bildungsniveaus unterprivilegiert sind, trifft daher nicht für die Teilnehmerinnen an der Evaluation zu. Im Vergleich zu den muslimischen Migrantinnen in der Vergleichsgruppe ist ihr Bildungsniveau besser, wie in Abbildung 10-2 veranschaulicht.

Abbildung 10-2: Vergleich des Bildungsniveaus



Ausbildungssituation. Sowohl die Teilnehmerinnen der Versuchsgruppe als auch der Kontrollgruppe unterscheiden sich hinsichtlich des Ausbildungsniveaus von der Vergleichsstichprobe. Zur Gruppe muslimischer Migrantinnen in der Vergleichsstichprobe besteht ein tendenzieller Unterschied (vgl. Tabelle 10-6b).

Tabelle 10-6a: Vergleich des Ausbildungssituation

	Vergleichsstichprobe		Musl. Migranten d. Vergl.-Gruppe		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ausbildung								
Sekundarstufe I	9	8,2	1	7,7	13	61,1	10	76,9
(ungelernte) Berufstätigkeit/ Hausfrau	0	0	0	0	3	14,4	0	0
Berufskolleg (ohne schul. Ausbildung)	35	31,8	11	84,6	1	7,7	0	0
Soz. Berufsausbildung/ Friseur	16	14,5	1	7,7	2	15,4	3	23,1
Naturwiss.-techn. Berufsausbildung	50	45,5	0	0	0	0	0	0
Studium	0	0	0	0	2	15,4	0	0
Gesamt	110	100	13	100	21	100	13	100

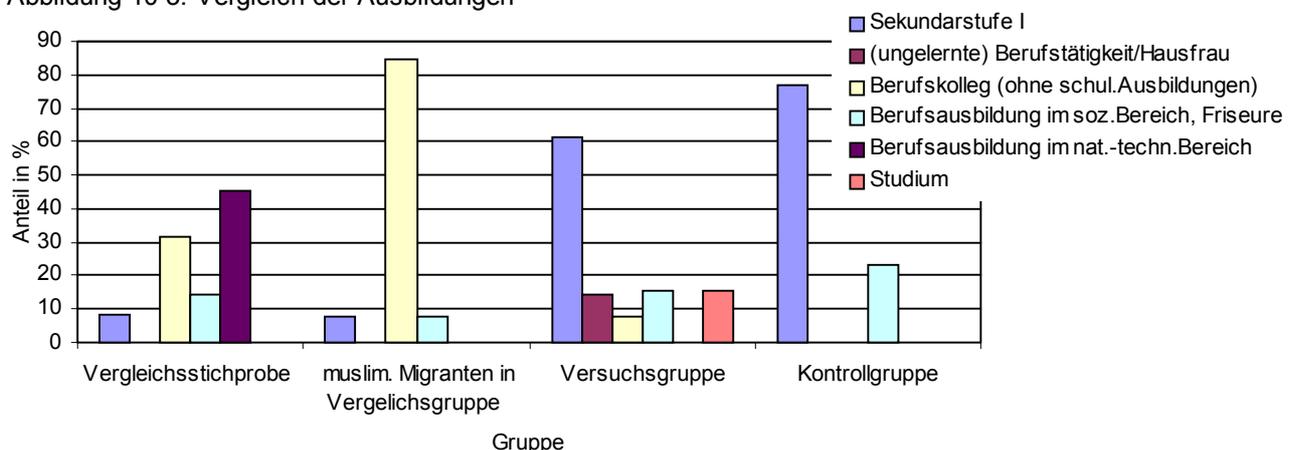
Tabelle 10-6b: Ergebnisse der ANOVAs zur Prüfung der Einflüsse der Gruppen auf die Art der Ausbildung

	Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe mit	
	Vergleichsstichprobe gesamt	Muslime in Vergleichsgruppe
Signifikanz der Gruppenunterschiede in der ANOVA	0,000*	0,059+
Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen (Signifikanz in den Scheffé-Tests)		
Vergleichsstichprobe – Versuchsgruppe	0,000**	0,163
Vergleichsstichprobe – Kontrollgruppe	0,000**	0,077+
Versuchsgruppe – Kontrollgruppe	0,800	0,812

+ tendenzieller Unterschied
* signifikant auf dem 1%-Niveau

Am auffälligsten ist der größere Anteil von Schülerinnen in der Sekundarstufe I unter den Teilnehmerinnen an der Evaluation. Auch gibt es nur in der Versuchsgruppe Teilnehmerinnen, die als Hausfrau oder in einem Arbeitsverhältnis ohne Ausbildung tätig sind. Studentinnen finden sich ebenfalls nur in dieser Gruppe. Sowohl in Versuchs- als auch Kontrollgruppe gibt es weniger Berufskollegiatinnen, die keine Ausbildung machen, als in den beiden Vergleichsgruppen (Vergleichsstichprobe gesamt und Muslime in der Vergleichsstichprobe). Azubis in naturwissenschaftlich-technischen Berufen fehlen ganz (vgl. Tabelle 10-6 und Abbildung 10-3). Hierin ähneln sich die Teilnehmerinnen an der Evaluation und die muslimischen Migrantinnen innerhalb der Vergleichsstichprobe. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass die Berufswahl der Migrantinnen noch stärker als die Berufswahl anderer Frauen von Geschlechtsstereotypen geprägt ist.

Abbildung 10-3: Vergleich der Ausbildungen



10.4.4.2 Vergleich der Versuchspersonen hinsichtlich des Wohnortes

Alter und Lebenszeit in Deutschland. Hinsichtlich Alter und Lebenszeit in Deutschland gibt es keine Unterschiede in den Gruppen aus den verschiedenen Wohnorten (vgl. Tabelle 10-7).

Tabelle 10-7: Vergleich der Teilnehmerinnen an der Evaluation nach Wohnortgruppen

Sozialstatistische Größe	Detmold (N = 6)		Bielefeld (N = 21)		Köln (N = 7)	
	M	S	M	s	M	S
Alter	18,9	2,22	17,94	3,24	18,9	1,81
Lebensjahre in Deutschland	17,00	4,20	17,05	3,20	17,43	3,55

Die Unterschiede in Alter und Lebenszeit in Deutschland sind zwischen den drei Gruppen nicht signifikant.

Bildungsniveau. In der Varianzanalyse verfehlt der Einfluss der Gruppe auf das Bildungsniveau nur ganz knapp das Signifikanzniveau. Vor allem zwischen Detmold und Köln scheinen tendenzielle Unterschiede zu bestehen (vgl. Tabelle 10-8b). Im einzelnen ergibt sich folgendes Bild: Der Anteil der Abiturientinnen liegt in allen drei Gruppen bei etwa 15%. In der Kölner Gruppe haben alle Teilnehmerinnen zumindest die Fachoberschulreife, über 50% haben auch die Fachhochschulreife. In der Detmolder Gruppe ist der Anteil der Teilnehmerinnen, die eine Hauptschule besuchen oder einen Hauptschulabschluss haben, am höchsten, er liegt bei 50%. In der Bielefelder Gruppe besuchen über 40% eine Gesamtschule oder haben einen Sekundarstufe-I-Abschluss (vgl. dazu Tabelle 10-8a und Abbildung 10-4). Die Daten lassen einen Stadt-Land-Einfluss auf das Bildungsniveau vermuten, sofern die Unterschiede nicht auf die Zugehörigkeit zu den zwei verschiedenen Institutionen (Moschee vs. Frauenzentrum) zurückzuführen sind.

Tabelle 10-8a: Vergleich des Bildungsniveaus der Wohnortgruppen

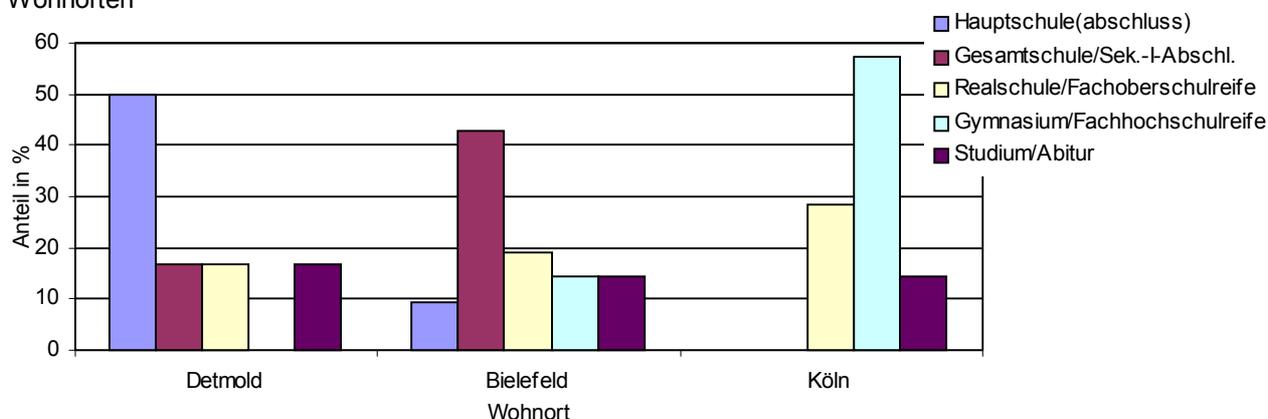
Bildungsniveau	Detmold (N = 6)		Bielefeld (N = 21)		Köln (N = 7)	
	N	%	N	%	N	%
Hauptschule(abschluss)	3	50,0	2	9,5	0	0
Gesamtschule/ Sek.-I-Abschluss	1	16,7	9	42,9	0	0
Realschule/ Fachoberschulreife	1	16,7	4	19,0	2	28,6
Gymnasium/ Fachhochschulreife	0	0	3	14,3	4	57,1
Studium/ Abitur	1	16,6	3	14,3	1	14,3
Gesamt	6	100	21	100	7	100

Tabelle 10-8b: Ergebnis der ANOVA: Einfluss der Gruppe auf das Bildungsniveau

	Signifikanzniveau
Einfluss der Gruppe auf das Bildungsniveau	0,053+
Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen (Signifikanz in den Scheffé-Tests)	
Detmold – Bielefeld	0,536
Detmold – Köln	0,062+
Bielefeld – Köln	0,166
+ tendenzieller Unterschied	

Es wäre interessant, in weiteren Untersuchungen zu klären, ob die Bildungschancen für Migranten tatsächlich in ländlichen Gegenden schlechter sind, und dies mit dem wohnortabhängigen Bildungsniveau der übrigen Bevölkerung zu vergleichen.

Abbildung 10-4: Vergleich des Bildungsniveaus der Teilnehmerinnen aus verschiedenen Wohnorten



Ausbildungssituation. In Bielefeld und Detmold besucht ein Großteil der Teilnehmerinnen entweder eine Schule der Sekundarstufe I oder befindet sich in einer Ausbildung. In Köln gibt es einige Schülerinnen, die sich auf das Abitur vorbereiten oder studieren. In der Detmolder Gruppe scheint der Anteil von Hausfrauen bzw. in ungelernten Berufen tätigen Frauen recht hoch – allerdings verbergen sich hinter 33% nur zwei Personen. (vgl. Tabelle 10-9). Da es keine signifikanten Unterschiede gibt, wird auf eine grafische Darstellung verzichtet.

Tabelle 10-9: Vergleich der Ausbildungen nach Wohnortgruppen

Art der Ausbildung	Detmold (N = 6)		Bielefeld (N = 21)		Köln (N = 7)	
	N	%	N	%	N	%
Sekundarstufe I	2	33,3	13	61,9	1	14,3
(ungelernte) Berufstätigkeit oder Hausfrau	2	33,3	1	4,8	0	0
Berufskolleg (ohne schulische Ausbildungsgänge)	0	0	1	4,8	2	28,5
Berufsausbildung im sozialen Bereich, Friseure	2	33,3	3	14,3	0	0
Berufsausbildung im naturw.-technischen Bereich	0	0	0	0	0	0
Abitur	0		2	9,4	3	42,9
Studium	0	0	1	4,8	1	14,3
Gesamt	6	100	21	100	7	100

Die ANOVA ergibt keinen Einfluss des Wohnortes auf die Art der Ausbildung (Signifikanz: 0,728), daher erübrigen sich Post-hoc-Vergleiche.

10.5 Verwendetes Material und Versuchsdurchführung

Wie in Kapitel 9 erläutert, wurde eine Variante des sozialen Kompetenztrainings durchgeführt, die auf den beschriebenen Teilnehmerinnenkreis zugeschnitten ist. Die dafür nötigen Anpassungen werden in Kapitel 9 beschrieben. Die verwendeten Materialien und Übungen sind im Anhang zu Kapitel 9 dargestellt.

11 Darstellung der Ergebnisse

11.1 Vorgehen für die Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt in drei Schritten:

Vergleich der Pretestwerte mit einer Normgruppe. Zunächst werden die Pretestwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe mit den Werten einer Normalpopulation, oder wenn eine solche nicht verfügbar ist, mit einer Vergleichsgruppe verglichen. Für die grafische Darstellung werden die Werte in Relation zur Normgruppe z-transformiert. Dadurch ist der Mittelwert der Normgruppe 1 und die Standardabweichung 0. Aus der grafischen Veranschaulichung ist zu ersehen, ob sich die Mittelwerte der Teilnehmerinnen dieser Studie im Bereich der Norm einer Standardabweichung um den Mittelwert der Normalpopulation bewegen. t-Tests zum Mittelwertvergleich erlauben zusätzliche eine Aussage darüber, ob sich die Gruppenmittelwerte signifikant unterscheiden.

Auswertung des experimentellen Designs. In einem zweiten Schritt wird der Einfluss der Teilnahme an dem Training sozialer Kompetenzen statistisch ausgewertet. Um das experimentelle Design auszuwerten, können entweder Varianzanalysen mit Messwiederholung (mit den Pre- und Posttestwerten als Intrasubjektvariable und der Gruppe als Intersubjektfaktor, vgl. HERMANN et al. 1994, 238) oder t-Tests für den Mittelwertvergleich durchgeführt werden; beide Verfahren führen zu denselben Ergebnissen. Aufgrund des überschaubaren Designs der vorliegenden Untersuchung ist eine Auswertung mit Hilfe von t-Tests für den Mittelwertvergleich ökonomischer, deshalb wurde dieses Verfahren gewählt (vgl. HAYS, 1988, 343).

Um festzustellen, ob in einer Gruppe zwischen Pre- und Posttest eine signifikante Veränderung erfolgt, wird der Differenzwert zwischen beiden Messungen bestimmt und gegen die Hypothese, er sei 0, getestet (vgl. BARTEL, 1976, 113). Eine Abnahme der Werte vom Pretest zum Posttest ist an einem negativen Vorzeichen der Differenz der Pre- und Posttestwerte zu erkennen, eine Zunahme entsprechend an einem positiven Vorzeichen. Da in den Hypothesen die Veränderung der Werte der Versuchsgruppe in eine bestimmte Richtung angenommen wird, empfiehlt sich hier die Wahl eines einseitigen Hypothesentests.

Will man die Veränderungen von Versuchs- und Kontrollgruppe vergleichen, werden die Differenzwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe gegeneinander getestet. Signifikante Veränderungen der Versuchsgruppe gegenüber den Kontrollgruppe können nach dem hier vorliegenden Design der Wirkung des Treatments zugeschrieben werden, sofern sowohl der Vergleich zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe als auch die Veränderung in der Versuchsgruppe selbst signifikant ist: Eine signifikante Veränderung der Versuchsgruppe vom Pre- zum Posttest ist notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung dafür, um eine Wirkung des Trainings annehmen zu können. Sofern diese Voraussetzung erfüllt ist, ist ein signifikanter Unterschied im Vergleich der Veränderungen von Versuchs- und Kontrollgruppe hinreichende Bedingung für die Annahme einer Veränderung durch das Training.

Da auch in der Kontrollgruppe einige signifikante Veränderungen auftraten, werden die Differenzen von Pre- und Posttest in der Kontrollgruppe mit einem zweiseitigen t-Test gegen Null getestet. Für die Auswertung des experimentellen Designs ist dies streng genommen nicht notwendig.

Vergleich der Posttestwerte mit einer Normgruppe. In einem dritten Schritt soll beurteilt werden, ob sich die Werte nach dem Training im Bereich der Normwerte befinden. Dazu wird wie unter Schritt 1 verfahren.

Für den Fall ungleicher Varianzen kann der SPSS-Outputdatei für den Mittelwertvergleich das korrigierte Signifikanzniveau entnommen werden.

Ein statistisches Problem ergibt sich durch den Vergleich von mehr als zwei Gruppen miteinander. Werden beispielsweise drei Mittelwerte auf dem 5%-Niveau miteinander verglichen, liegt die Wahrscheinlichkeit, in mindestens einem der drei Tests einen in der Realität nicht existierenden Unterschied für signifikant zu halten (α -Fehler oder Type I error), bei 14% (vgl. HAYS, 1988, 315f). Für den Vergleich dreier Mittelwerte ist daher die maximal zulässige Irrtumswahrscheinlichkeit eines Test 0,017. Für die Vergleiche der Pretest- (bzw. Posttestwerte) von Versuchs- und Kontrollgruppe untereinander und mit der Normgruppe in den Auswertungsschritten 1 und 3 ist daher diese Irrtumswahrscheinlichkeit anzunehmen. Für den Vergleich zweier Mittelwertvergleiche auf dem 5%-Niveau liegt die Wahrscheinlichkeit eines α -Fehler bei 9,75%. Die korrigierte Irrtumswahrscheinlichkeit für zwei Vergleiche liegt bei 0,025. Will man insgesamt das 5%-Niveau halten, ist dieser Wert zur Auswertung des experimentellen Designs in Auswertungsschritt 2 anzuwenden, um sowohl die Änderungen der Versuchsgruppe zwischen Pre- und Posttest zu ermitteln als auch mit der Veränderungen in der Kontrollgruppe zu vergleichen.

Durch die kleinere Irrtumswahrscheinlichkeit erhöht sich andererseits die Wahrscheinlichkeit, dass fälschlicherweise ein tatsächlich bestehender Unterschied nicht als signifikant erkannt wird (β -Fehler oder Type II error, vgl. HAYS, 1988, 261). Dies ist insbesondere für die Vergleiche der Pre- bzw. Posttestwerte untereinander und mit der Normgruppe relevant, da hier viele Unterschiede auf dem 5-Niveau signifikant sind, die durch die Senkung des Signifikanzniveaus auf 1,7% nicht mehr signifikant werden. Will man in erster Linie ausschließen, dass es Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen gibt, ist dies ein Nachteil. Für die Auswertung wird folgendes Vorgehen gewählt: Es werden zunächst die üblichen Signifikanzniveaus angegeben. Soweit es durch die Korrektur des Signifikanzniveaus zu einer abweichenden Aussage kommt, wird darauf hingewiesen.

11.2 Fragebogen sozialer Verhaltensgewohnheiten⁴³

11.2.1 Vergleich mit der Vergleichsstichprobe adoleszenter SchülerInnen

Anhand der Vergleichsstichprobe ostwestfälischer SchülerInnen wurden Durchschnittswerte für den FSV ermittelt. An dieser Stelle sollen die Werte der Teilnehmerinnen an der Evaluation mit der Vergleichsstichprobe verglichen werden. Es ergaben sich folgende Mittelwerte:

Tabelle 11-1: Durchschnittliche Testwerte FSV

Skala FSV	Vergleichsstichprobe		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	S	M	S	M	S
Aggressives Durchsetzen	88,92	10,671	85,38*	8,069	91,60*	6,846
Beziehungskompetenz	59,24	5,7289	61,05	3,971	60,41	2,820#
Kontaktkompetenz	26,52	4,649	25,45	4,501	26,24	3,160
Mutiges Durchsetzen	27,90+	4,716	26,74+	2,358#	27,17	3,523
Rechtkompetenz	51,40	4,594	50,43	4,647	49,61	3,692
Primäre Vermeidung	72,43	9,604	75,76*	7,652	70,366*	6,892

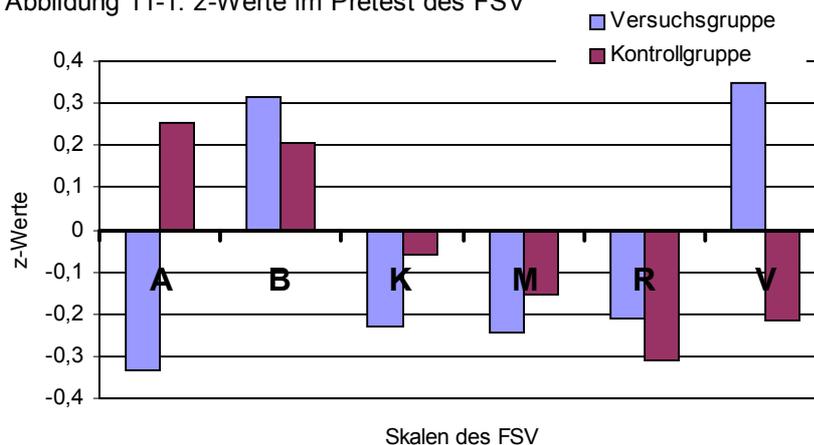
nach dem Levene-Test der Varianzgleichheit hat die Gruppe nicht die gleiche Varianz wie die Vergleichsstichprobe. Es wird daher die korrigierte Signifikanz berücksichtigt.

+ tendenzieller Unterschied von Vergleichsstichprobe und Versuchsgruppe auf dem 0.10-Niveau

*signifikante Unterschiede von Versuchs- und Kontrollgruppe auf dem 0.05-Niveau

Berücksichtigt man die Fehlerkorrektur für drei Vergleiche, gibt es keine signifikanten Unterschiede, da kein Vergleich das 0.017-Niveau unterschreitet.

Abbildung 11-1: z-Werte im Pretest des FSV



Nimmt man die Vergleichsstichprobe als Normpopulation (was wegen der kleinen und nicht-repräsentativen Stichprobe nicht unproblematisch ist), liegen alle Werte der Versuchs- und Kontrollgruppe im Bereich der so gegebenen ‚Norm‘ (vgl. Abbildung 11-1). Um herauszufinden, ob sich die Teilnehmerinnen an der Evaluation signifikant von der Vergleichsstichprobe unterscheiden, werden zusätzlich t-Tests durchgeführt⁴⁴. Hier zeigt sich, dass sich weder Versuchs- noch Kontrollgruppe signifikant von der Vergleichsstichprobe unterscheiden (vgl. Tabelle 11-1).

⁴³ Die Skalenergebnisse werden wie folgt berechnet (vgl. PFINGSTEN, 1999, 5):

- Die Itemrohre werden zur Aquieszenzkorrektur wie folgt korrigiert:

korrigierter Itemrohre = (alter Itemrohre / Gesamtsummenwert aller Items) * Summe der Items

- Zur Polung gemäß Skalenzuordnung nach den Ergebnissen der Faktorenanalyse wird wie folgt verfahren:

Positive gepolte Items: gepolter Wert = 2 + korrigierter Wert

Negativ gepolte Items: gepolter Wert = 2 – korrigierter Wert.

- Aus den korrigierten und umgepolten Werten werden die Skalensummenwerte durch Addition bestimmt.

⁴⁴ Da die Vergleichsstichprobe, wie aufgezeigt, nicht repräsentativ ist, wird ein t-Test für zwei unabhängige Stichproben durchgeführt und nicht ein Vergleich mit der Vergleichsstichprobe als Norm.

Vergleicht man *Versuchs- und Kontrollgruppe*, ergeben sich signifikante Unterschiede in den Skalen aggressives Durchsetzungsverhalten und primäre Vermeidung, die allerdings dem konservativeren Signifikanzniveau von 0,017, das aufgrund dreier Vergleiche notwendig ist, nicht standhalten.

Ein *Vergleich mit der Gruppe muslimischer Migrantinnen* aus der Vergleichsstichprobe ist aufgrund des geringen Umfangs (N=11) nicht besonders aussagekräftig. Es ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 10-2):

Tabelle 10-2: Vergleich der Werte im FSK der Versuchs- und Kontrollgruppe mit den Migrantinnen aus muslimischen Ländern in der Vergleichsstichprobe

Skala FSV	Musl. Migrantinnen der Vergleichsstichprobe		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	S	M	S	M	S
Aggressives Durchsetzen	82,08	8,11	85,38	8,069	91,60**	6,846
Beziehungskompetenz	59,98	5,07	61,05	3,971	60,41	2,820
Kontaktkompetenz	22,92	3,14	25,45+	4,501	26,24*	3,160
Mutiges Durchsetzen	26,34	5,59	26,74	2,358#	27,17	3,523#
Rechtkompetenz	51,91	5,69	50,43	4,647	49,97	3,619#
Primäre Vermeidung	76,33	9,83	75,76	7,652	70,366+	6,892

nach dem Levene-Test der Varianzgleichheit hat die Gruppe nicht die gleiche Varianz wie die Gruppe muslimischer Mädchen aus der Vergleichsstichprobe. Es wird daher die korrigierte Signifikanz berücksichtigt.
+ tendenzieller Unterschied zur Gruppe muslimischer Mädchen aus der Vergleichsstichprobe
* signifikanter Unterschied zur Gruppe muslimischer Mädchen aus der Vergleichsstichprobe auf dem 0.05-Niveau
** signifikanter Unterschied zur Gruppe muslimischer Mädchen aus der Vergleichsstichprobe auf dem 0.01-Niveau. Nur dieser Unterschied hält dem strengeren Signifikanzniveau für drei Gruppenvergleich stand.

Im t-Test zeigt sich, dass sich die *Kontrollgruppe* in zwei Skalen signifikant von der Gruppe muslimischer Mädchen in der Vergleichsstichprobe unterscheidet. Die höheren Werte der Kontrollgruppe im aggressiven Durchsetzungsverhalten halten auch dem strengeren Signifikanzniveau stand. Jeweils einen tendenziellen Unterschied gibt es in Versuchs- und Kontrollgruppe (in der Kontaktkompetenz bzw. primären Vermeidung). Diese Effekte verschwinden, geht man von der gesenkten Signifikanzgrenze aus.

11.2.2 Auswertung des experimentellen Designs

Tabelle 10-3: Pre-Posttest Differenzen (Δ) von Versuchs- und Kontrollgruppe

Skala des FSV	Versuchsgruppe			Kontrollgruppe			Vergleich Δ beider Gruppen (1seitig)
	Δ	S	Signifikanz (1-seitig)	Δ	S	Signifikanz (2-seitig)	
Aggressives Durchsetzen	1,92	7,87	0,138	0,61	3,81*	0,576	0,260
Beziehungskompetenz	1,15	3,71	0,085+	-1,32	3,33	0,178	0,029*
Kontaktkompetenz	0,42	4,33	0,329	0,12	1,89*	0,821	0,391
Mutiges Durchsetzen	0,99	2,68	0,051+	1,00	3,08	0,267	0,499
Rechtkompetenz	1,71	3,37	0,015*	-2,06	4,62	0,134	0,005**
Primäre Vermeidung	-3,05	6,77	0,026*	2,53	4,65	0,074+	0,007**

Varianzverschiedenheit der Pre-Posttest-Differenzen zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe bezüglich des Levene-Tests auf Varianzgleichheit
+ Tendenz
*signifikant auf dem 0.05-Niveau
** signifikant auf dem 0.01-Niveau

Aggressives Durchsetzungsverhalten. Das aggressive Durchsetzungsverhalten verändert sich in der Versuchsgruppe vom Pre- zum Posttest nicht. Auch der Vergleich zu der Veränderung in der Kontrollgruppe ist nicht signifikant.

Die *Beziehungskompetenz* zeigt in der Versuchsgruppe eine Erhöhungstendenz, die sich unter Voraussetzung des korrigierten Signifikanzniveaus weiter abschwächt. Der Vergleich mit der Veränderung in der Kontrollgruppe ist zwar signifikant und bleibt zumindest als Tendenz auch bei der Annahme eines strengeren Signifikanzniveaus erhalten; daraus auf eine Verbesserung der Beziehungskompetenz in der Versuchsgruppe zu schließen, ist problematisch, da die Veränderungstendenz in der Versuchsgruppe selbst zu schwach ist.

Die *Kontaktkompetenz* verändert sich in der Versuchsgruppe vom Pre- zum Posttest nicht; der Vergleich zu der Veränderung in der Kontrollgruppe ist ebenfalls nicht signifikant.

Abbildung 11-2: Veränderungen der Beziehungskompetenz

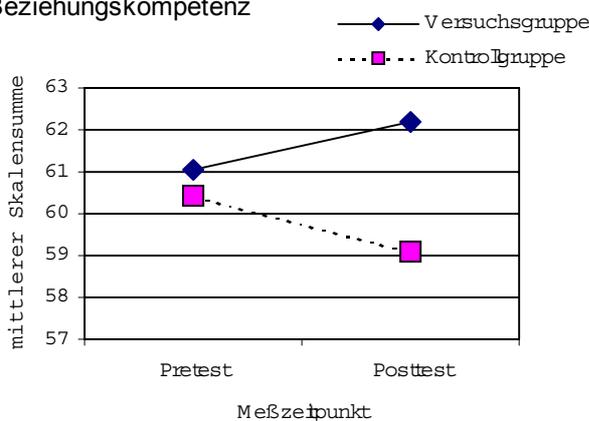
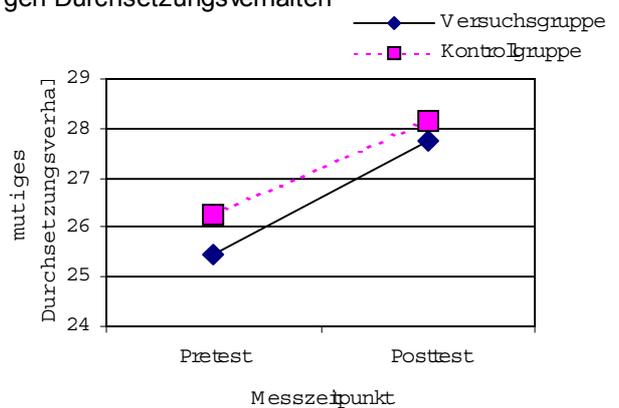


Abbildung 11-3: Veränderungen im mutigen Durchsetzungsverhalten



Das *mutige Durchsetzungsverhalten* zeigt in der Versuchsgruppe zwar eine starke Erhöhungstendenz, hält aber dem Vergleich mit den Veränderungen in der Kontrollgruppe nicht stand. Eine Korrektur des Signifikanzniveaus erübrigt sich damit.

Die *Rechtkompetenz* erhöht sich in der Versuchsgruppe vom Pre- zum Posttest. Auch im Vergleich zu den Veränderungen in der Kontrollgruppe ist der Unterschied signifikant. Beide Vergleiche bestehen auch unter der Annahme eines korrigierten Signifikanzniveaus, es kann daher von einer Zunahme der Werte in der Rechtkompetenz, die auf das Treatment zurückzuführen ist, ausgegangen werden.

Abbildung 11-4: Veränderungen der Rechtkompetenz

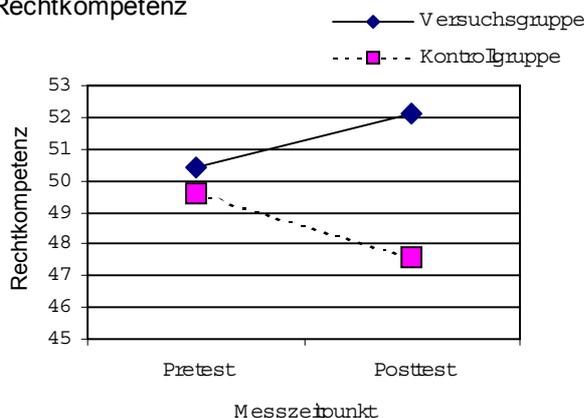
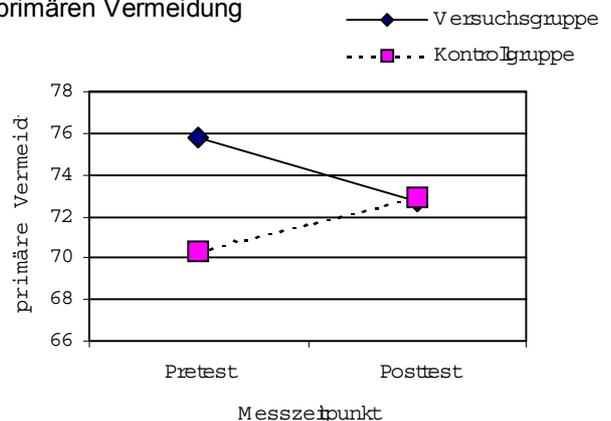


Abbildung 11-5: Veränderungen in der primären Vermeidung



Die *primäre Vermeidung* sinkt in der Versuchsgruppe vom Pre- zum Posttest. Die Veränderung der Versuchsgruppe ist im Vergleich mit den Veränderungen in der Kontrollgruppe ebenfalls signifikant. Der Pre-Posttest-Vergleich verfehlt in der Versuchsgruppe das korrigierte Signifikanzniveau von 0,025 um Haaresbreite. Die deutliche Tendenz spricht jedoch dafür, dass eine Abnahme der Werte in der primären Vermeidung, die auf das Treatment zurückzuführen ist, vermutet werden kann.

11.2.3 Vergleich der Posttestwerte mit der Vergleichsstichprobe⁴⁵

Tabelle 10-4: Posttestwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe im Vergleich zur Vergleichsgruppe

	Vergleichsgruppe		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	S	M	S	M	S
Aggressives Durchsetzen	88,92	10,671	87,31	10,3	92,2	6,79
SKV in Beziehungen	59,24	5,7289	62,2*	5,28	59,09	3,81
SKV in Kontaktsituationen	26,52	4,649	25,88	5,27	26,36	2,31#
Mutiges Durchsetzen	27,9	4,716#	27,73	3,13#	28,16	2,89#
SKV in Rechtsituationen	51,4	4,594	52,14	3,93	47,56**	3,16#
Primäre Vermeidung	72,43	9,604	72,71	10,53	72,89	5,18

Varianz im Levene-Test auf Varianzgleichheit signifikant verschieden
* Mittelwert unterscheidet sich vom Mittelwert der Vergleichsgruppe auf 5%-Niveau (Signifikanz von 0.03)
** Mittelwert unterscheidet sich vom Mittelwert der Vergleichsgruppe auf 5%-Niveau

Die *Versuchsgruppe* unterscheidet sich nach dem Training nur hinsichtlich der sozialen Kompetenz in Beziehungssituationen von der Vergleichsstichprobe. In dieser Skala sind ihre Werte signifikant höher. Legt man das korrigierte Signifikanzniveau von 0.017 zu Grunde, handelt es sich nur noch um einen tendenziellen Unterschied. Alle Posttestwerte der Versuchsgruppe liegen im Bereich einer Standardabweichung um den Mittelwert der Vergleichsstichprobe.

Abbildung 11-6: Veränderungen im FSV in der Versuchsgruppe

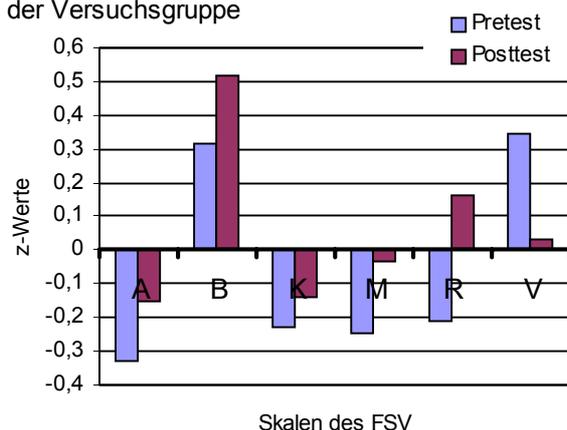
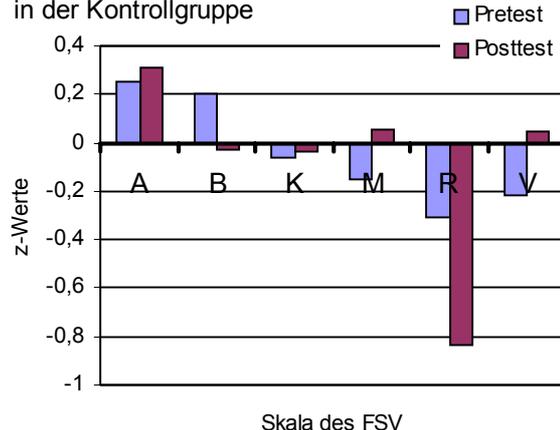


Abbildung 11-7: Veränderungen im FSV in der Kontrollgruppe



In der *Kontrollgruppe* ist in der Skala Rechtskompetenz eine Abnahme zu verzeichnen, durch die der Posttestwert aus dem Bereich einer Standardabweichung um den Mittelwert der Vergleichsgruppe herausfällt. Auffällig sind die signifikant niedrigeren Varianzen der Kontrollgruppe in den Skalen Kontaktkompetenz, Mutiges Durchsetzen und Rechtskompetenz.

⁴⁵ Die Skalensummenwerte werden durch Summation der Items der Skala gebildet. Wie für den Fragebogen sozialer Verhaltensgewohnheiten werden zum Vergleich mit der Vergleichsstichprobe t-Tests für zwei unabhängige Stichproben durchgeführt.

11.3 Konfliktstau- und Konfliktlösungs-Skala von LOTZ

11.3.1 Vergleich der Pretestwerte mit denen der Vergleichsstichprobe

Da LOTZ (1984) keine Gruppenmittelwerte mitteilt, mussten die Vergleichswerte mit Hilfe der Vergleichsstichprobe ostwestfälischer SchülerInnen erhoben werden. Als Normalpopulation ist diese Stichprobe natürlich kaum zu betrachten, sie erlaubt aber zumindest einen ungefähren Vergleich mit einer Gruppe Gleichaltriger.

Tabelle 11-5: Vergleich der Pretestwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe mit der Vergleichsgruppe

Konfliktskalen	Vergleichsgruppe		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	S	M	S	M	S
Konfliktstau	16,39	5,95	16,76	7,11	16,77	7,08
Konfliktlösung	21,80	4,95	23,29	6,05#	22,69	3,01#

ungleiche Varianzen von Versuchs- und Kontrollgruppe im Levene-Test auf Varianzgleichheit
Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten.

In beiden Gruppen liegen die Gruppenmittelwerte eng am Mittelwert der Vergleichsstichprobe, signifikante Unterschiede lassen sich nicht ermitteln. Im Vergleich zu den befragten SchülerInnen liegen die TeilnehmerInnen an der Evaluation deutlich innerhalb der ‚Norm‘.

Abbildung 11-9: z-Werte in den Konfliktskalen von LOTZ

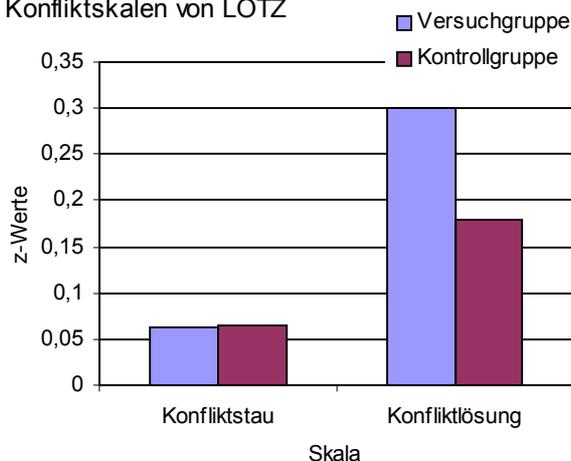
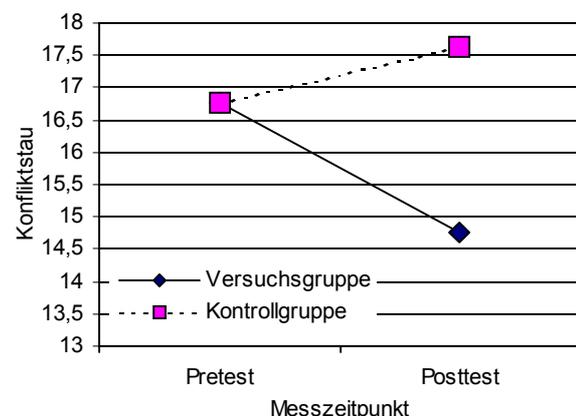


Abbildung 11-10: Veränderungen im Konfliktstau



11.3.2 Auswertung des experimentellen Designs

Tabelle 11-6: Vergleich der Pre-Posttest-Differenzen (Δ) von Versuchs- und Kontrollgruppe

Konfliktskalen	Versuchsgruppe			Kontrollgruppe			Vergleich beider Gruppen (1seitig)
	Δ	S	Signifikanz (1seitig)	Δ	S	Signifikanz (2seitig)	
Konfliktstau	-2	5,25	0,048*	0,85	5,03	0,556	0,065+
Konfliktlösung	-0,81	6,31	0,232	0,31	4,35	0,803	0,289

+ Tendenz
*signifikant auf dem 0.05%-Niveau
** signifikant auf dem 0.01%-Niveau

In der Skala *Konfliktstau* ist eine signifikante Abnahme der Werte der Versuchsgruppe zu verzeichnen. Der Vergleich der Veränderungen von Versuchs- und Kontrollgruppe zeigt eine deutliche Tendenz. Legt man allerdings das strengere Signifikanzniveau von 0,025 zu Grunde, ist die Abnahme in der

Versuchsgruppe nur noch als tendenziell anzusehen und der Unterschied zur Kontrollgruppe kann allenfalls noch als schwache Tendenz bezeichnet werden.

Der Wert für die Skala *Konfliktlösung* verändert sich in der Versuchsgruppe vom Pre- zum Posttest nicht. Weitere Signifikanzprüfungen entfallen daher.

11.3.3 Vergleich des Posttests der Konfliktskalen mit der Vergleichsstichprobe

Tabelle 11-7: Vergleich der Posttestwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe mit der Vergleichsgruppe

Konfliktskalen	Vergleichsgruppe		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	S	M	S	M	S
Konfliktstau	16,39	5,95	14,76	7,69	17,62	7,19
Konfliktlösung	21,80	4,95	22,48	6,01#	23	3,89#

ungleiche Varianzen von Versuchs- und Kontrollgruppe im Levene-Test auf Varianzgleichheit
keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen

Auch im Posttest liegen sowohl die Testwerte von der Versuchs- als auch Kontrollgruppe im Bereich einer Standardabweichung um den Mittelwert der Vergleichsgruppe, wie die Abbildungen 11-11 und 11-12 veranschaulichen. Die Mittelwertvergleiche zwischen den Gruppen ergeben keine signifikanten Unterschiede.

Abbildung 11-11: Veränderungen in den Konfliktskalen in der Versuchsgruppe

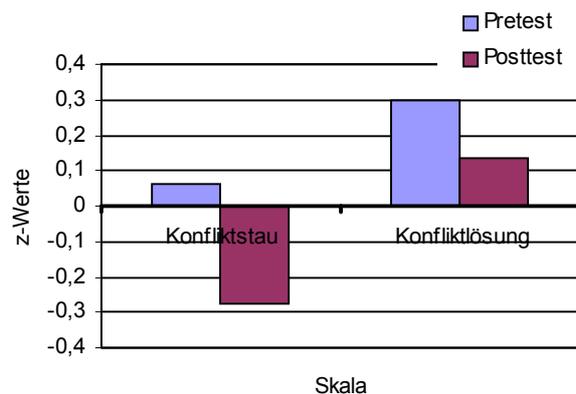
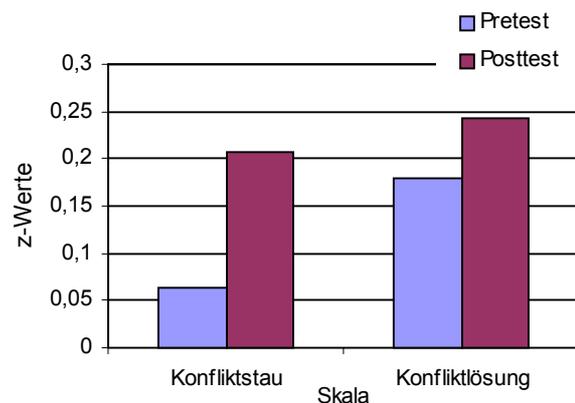


Abbildung 11-12: Veränderungen in den Konfliktskalen in der Kontrollgruppe



11.4 Attributionstendenzen im IE-SV-F⁴⁶

11.4.1 Vergleich der Pretestwerte mit einer Normalpopulation

Als ‚Normalpopulation‘ diente eine Stichprobe von 178 Personen aus Bamberg und Umgebung (vgl. HINSCH & PFINGSTEN, 1991b, 133), deren Ergebnisse ebenfalls in Form korrigierter Werte vorliegen. Für eine Normierung ist diese Stichprobe natürlich etwas klein, daher müssen die Vergleiche mit dieser Normgruppe mit Vorsicht interpretiert werden.

Sowohl die Mittelwerte der *Versuchsgruppe* als auch der *Kontrollgruppe* liegen innerhalb einer Standardabweichung um den Mittelwert der Bamberger Vergleichsgruppe (vgl. Abbildung 11-13).

⁴⁶ Zur Berechnung der Skalen wurde das von HINSCH & PFINGSTEN(1991b, 118) vorgeschlagene Verfahren mit Aquieszenzkorrektur gewählt: Dazu wurden die Skalensummenwerte folgendermaßen transformiert:

$$\text{korr. Skalensummenwert} = (\text{Skalensummenwert} * 840) / (\text{Anzahl der Items der Skala} * \text{Summe aller Skalenwerte})$$

Sofern man diese als Normgruppe akzeptiert, kann davon ausgegangen werden, dass die Werte beider Gruppen in der Norm liegen.

Die *t-Test-Vergleiche der Mittelwerte der Versuchsgruppe* mit der ‚Normalpopulation‘ ergeben in der Skala Attribution von Misserfolg auf externale, stabile Faktoren einen signifikant niedrigeren Mittelwert im Vergleich zu der ‚Normalpopulation‘ (vgl. Tabelle 11-8). In den Skalen Attribution von Erfolg auf externale, variable Faktoren und Attribution von Misserfolg auf interne, variable Faktoren liegen die Mittelwerte der Versuchsgruppe zumindest tendenziell über dem Vergleichswert. Legt man das strengere Signifikanzniveau von 0,017 für drei Gruppenvergleiche zu Grunde, können keine signifikanten Mittelwertunterschiede festgestellt werden.

Abbildung 11-13: z-Transformation der Pretestwerte im IE-SV-F

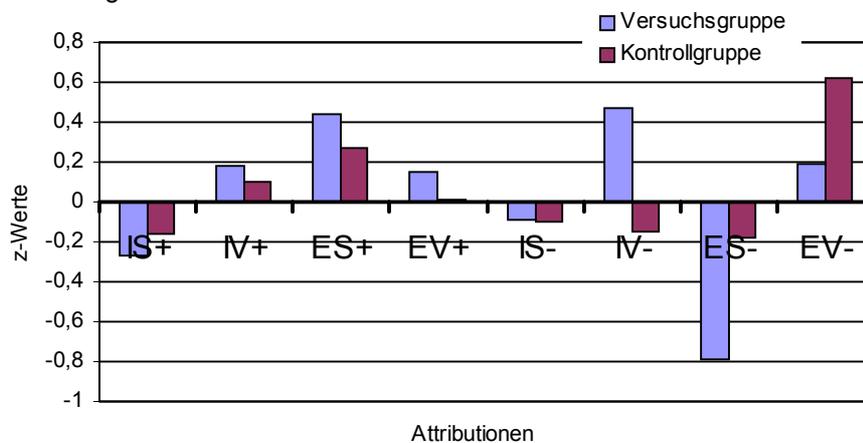


Tabelle 11-8: Vergleich korrigierter Werte im IE-SV-F von der Bamberger Stichprobe (178 Personen aus Bamberg und Umgebung) mit den Pretest-Werten

Attribution von ...	‚Normalpopulation‘		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	S	M	S	M	S
Erfolg auf interne, stabile Faktoren	11,25	2,7	10,52	3,00	10,82	2,79
Erfolg auf interne, variable Faktoren	12,6	2,6	13,07	2,65	12,85	2,48
Erfolg auf externe, stabile Faktoren	8,4	2,2	9,37	2,51	8,99	1,85
Erfolg auf externe, variable Faktoren	9,4	2,1	9,71+	2,57	9,43	2,28
Misserfolg auf interne, stabile Faktoren	7,0	3,3	6,69	3,21	6,68	3,68
Misserfolg auf interne, variable Faktoren	12,6	2,4	13,74+	2,83	12,25	2,39
Misserfolg auf externe, stabile Faktoren	10,1	2,1	8,44*##	1,95	9,72	3,37
Misserfolg auf externe, variable Faktoren	8,3	2,1	8,69##	1,77	9,60*	1,99

+ Tendenz < 0.1
* signifikant < 0.05 im Vergleich zur Normalpopulation
schwache Tendenz im Vergleich zur Kontrollgruppe

Für die *Kontrollgruppe* ergibt sich ein ähnliches Bild wie für die Versuchsgruppe: Zwar ist der Mittelwert der Skala Attribution von Misserfolg auf externe, variable Faktoren signifikant höher als der der Bamberger Gruppe (vgl. Tabelle 11-8) und hält auch dem strengeren Signifikanzniveau stand, er liegt aber innerhalb einer Standardabweichung um den Mittelwert dieser Bezugsgruppe.

Signifikante *Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe* gibt es nicht, allenfalls kann von einer sehr schwachen Tendenz in den Skalen ES- und EV- (auf dem Niveau von 0.17 bei zweiseitigem Test) die Rede sein. Unter der strengeren Auswertungsbedingung verschwindet dieser Unterschied ganz.

11.4.2 Auswertung des experimentellen Designs

Zur Evaluation des sozialen Kompetenztrainings wurden im nächsten Schritt die Veränderungen in Versuchs- und Kontrollgruppe verglichen (vgl. Tabelle 11-9). Hier ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 11-9: Vergleich der Pre-Posttest- Differenzen (Δ) von Versuchs- und Kontrollgruppe

Attribution von	Versuchsgruppe			Kontrollgruppe			Vergleich beider Gruppen
	Δ	S	Signifikanz (1seitig)	Δ	S	Signifikanz (2seitig)	
Erfolg auf internale, stabile Faktoren	1,153	2,03	0,009**	0,20	1,27+	0,571	0,071+
Erfolg auf internale, variable Faktoren	0,35	3,14	0,309	-1,48	1,72	0,009**	0,032*
Erfolg auf externale, stabile Faktoren	-0,66	1,94	0,065+	-0,07	1,21+	0,837	0,161
Erfolg auf externale, variable Faktoren	-0,92	1,86	0,017*	-0,14	2,056	0,819	0,129
Misserfolg auf internale, stabile Faktoren	-0,49	2,70	0,207	1,54	1,51	0,003**	0,010**
Misserfolg auf internale, variable Faktoren	-0,35	3,11	0,306	-0,31	1,53*	0,473	0,482
Misserfolg auf externale, stabile Faktoren	0,81	1,63	0,018*	-0,174	4,33+	0,888	0,176
Misserfolg auf externale, variable Faktoren	-0,18	2,31	0,363	0,02	2,10	0,971	0,401

+ Tendenz
 *signifikant auf dem 0.05-%-Niveau
 ** signifikant auf dem 0.01-%-Niveau
 Sofern bei den Standardabweichungen Signifikanzen vermerkt sind, handelt es sich um Varianzverschiedenheit der Pre-Posttest-Differenzen zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe bezüglich des Levene-Tests auf Varianzgleichheit.

Ursachenzuschreibungen für Erfolge

Die *Attribution von Erfolg auf internale, stabile Faktoren* nimmt tendenziell zu: Die Veränderung vom Pre- zum Posttest in der Versuchsgruppe ist zwar signifikant und hält auch dem strengeren Signifikanzniveau von 0,025 stand. Dieser Effekt wird jedoch durch eine gleichsinnige, wenn auch nicht signifikante Veränderung in der Kontrollgruppe abgeschwächt, so dass der Unterschied der Veränderungen von Versuchs- und Kontrollgruppe nur tendenziell ist und angesichts des strengeren Signifikanzmaßstabes nicht bestehen kann (vgl. dazu auch Abbildung 11-14).

Abbildung 11-14: Veränderung der internal-stabilen Erfolgsattribution

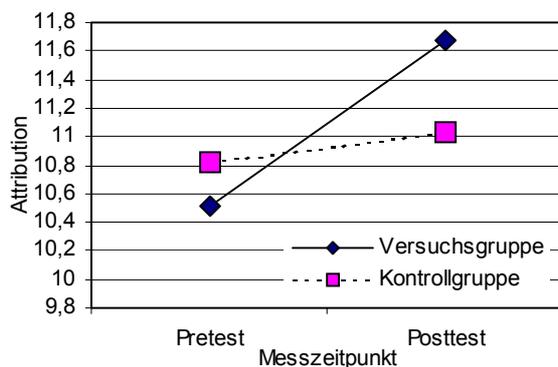
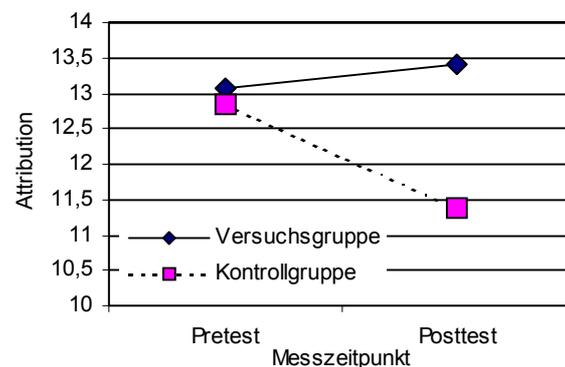


Abbildung 11-15: Veränderung der internal-variablen Erfolgsattribution



Die *Attribution von Erfolg auf internale, variable Faktoren* nimmt in der Versuchsgruppe vom Pre- zum Posttest nicht zu. Der signifikante Unterschied im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe kann daher nicht mit der Wirkung des Treatments in Verbindung gebracht werden, sondern ist auf eine hochsignifikante Abnahme der internal-variablen Erfolgsattribution in der Kontrollgruppe zurückzuführen. Abbildung 11-15 veranschaulicht diese Zusammenhänge.

Die *external-stabile Erfolgsattribution* zeigt zwar in der Versuchsgruppe eine hypothesenkonforme Tendenz zur Abnahme, hält jedoch dem Vergleich mit den Veränderungen der Kontrollgruppe nicht stand.

In der Skala *Attribution von Erfolg auf external-variable Faktoren* gibt es eine signifikante Abnahme der Werte in der Versuchsgruppe vom Pre- zum Posttest, die auch standhält, wenn das strengere Signifikanzniveau von 0,025 zu Grunde gelegt wird. Da jedoch der Vergleich der Veränderungen von Versuchs- und Kontrollgruppe nicht signifikant ist, kann diese Veränderung nicht mit der Wirkung des Treatments in Verbindung gebracht werden.

Für die Erfolgsattributionen lässt sich damit festhalten, dass außer auf die internal-stabilen Ursachen kein Treatmenteinfluss festgestellt werden kann und auch in der genannten Skala der Einfluss nicht wirklich abgesichert ist.

Abbildung 11-16: Veränderungen der external-variablen Erfolgsattribution

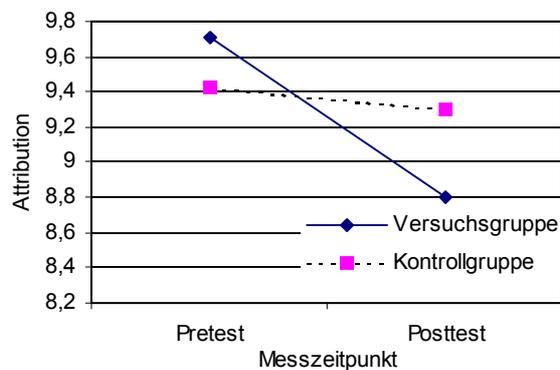
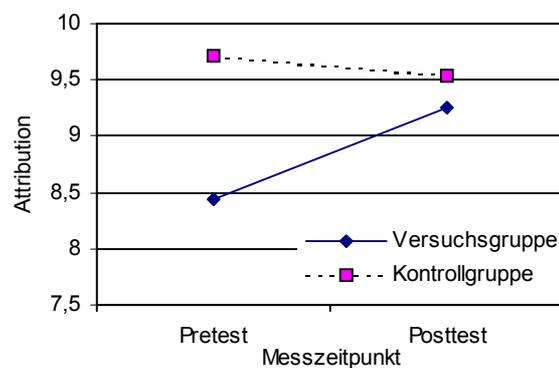


Abbildung 11-17: Veränderung der external-stabilen Misserfolgsattribution



Ursachenzuschreibungen für Misserfolge

Die *Attribution von Mißerfolg auf internale, stabile Faktoren* verändert sich in der Versuchsgruppe nicht. Der signifikante Unterschied im Vergleich zu den Veränderungen in der Kontrollgruppe muss daher auf die starke Zunahme der Misserfolgsattribution in der Kontrollgruppe zurückgeführt werden und steht nicht mit dem Treatment in Zusammenhang.

Die *Misserfolgsattribution auf internal-variable Faktoren* verändert sich in der Versuchsgruppe vom Pre- zum Posttest nicht. Auch der Vergleich der Veränderungen in Versuchs- und Kontrollgruppe ist nicht signifikant.

Die *external-stabile Misserfolgsattribution* (vgl. Abbildung 11-17) verändert sich in der Versuchsgruppe zwar signifikant und hält auch dem strengeren Bewertungsmaßstab stand, da jedoch der Vergleich mit der Veränderung in der Versuchsgruppe nicht signifikant ist, kann diese Veränderung nicht auf das Treatment zurückgeführt werden.

Die Veränderung der Versuchsgruppe in der Skala *Attribution von Misserfolg auf external-variable Ursachen* ist nicht signifikant, so dass sich weitere Überlegungen erübrigen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es keine Veränderungen in den Misserfolgsattributionen gibt, die aufgrund des vorliegenden Designs mit dem Treatment in Verbindung gebracht werden können.

11.4.3 Vergleich der Posttestwerte im IE-SV-F mit der Normalpopulation

Da nicht nur die stattgefundenen Veränderungen interessieren, sondern auch die Frage, wie die erreichten Werte im Vergleich zur Normalpopulation einzuschätzen sind, wurden auch die Posttestwerte mit der Bamberger Vergleichsstichprobe verglichen. Die Abbildungen 11-17 und 11-18 zeigen, dass auch die Posttestwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe im Normbereich liegen.

Tabelle 11-10: Vergleich der korrigierten Werte im IE-SV-F von der Bamberger Stichprobe (178 Personen aus Bamberg und Umgebung) mit den Posttest-Werten

Attribution von ...	„Normpopulation“		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	s	M	S	M	S
Erfolg auf internale, stabile Faktoren	11,25	2,7	11,68	2,66	11,03	2,69
Erfolg auf internale, variable Faktoren	12,6	2,6	13,41+	2,16	11,37*	1,91
Erfolg auf externale, stabile Faktoren	8,4	2,2	8,71	2,71	8,92	2,30
Erfolg auf externale, variable Faktoren	9,4	2,1	8,80	2,51	9,30	2,17
Misserfolg auf internale, stabile Faktoren	7,0	3,3	6,19	2,53	8,21	3,46
Misserfolg auf internale, variable Faktoren	12,6	2,4	13,39	2,71	11,94	1,94
Misserfolg auf externale, stabile Faktoren.	10,1	2,1	9,25*	1,38	9,54	1,94
Misserfolg auf externale, variable Faktoren	8,3	2,1	8,51	2,22	9,62*	2,02

+ Tendenz < 0.1
* signifikant < 0.05

Unterschiede zur Normalpopulation ergaben sich im t-Test bezüglich der folgenden Skalen: Die *Erfolgsattribution auf internal-variable Faktoren* liegt für die Versuchsgruppe tendenziell über, für die Kontrollgruppe signifikant unter dem Mittelwert der Vergleichsstichprobe. Die Misserfolgsattribution auf external-stabile Faktoren liegt in der Versuchsgruppe noch immer unter dem Mittelwert der Bamberger Gruppe, allerdings weniger ausgeprägt. Die Misserfolgsattribution auf externale, variable Faktoren in der Kontrollgruppe ist auch im Posttest erhöht. Keiner der Mittelwertvergleiche hält dem korrigierten Signifikanzniveau stand.

Abbildung 11-18: Vergleich von Pre- und Posttest der Versuchsgruppe im IE-SV-F

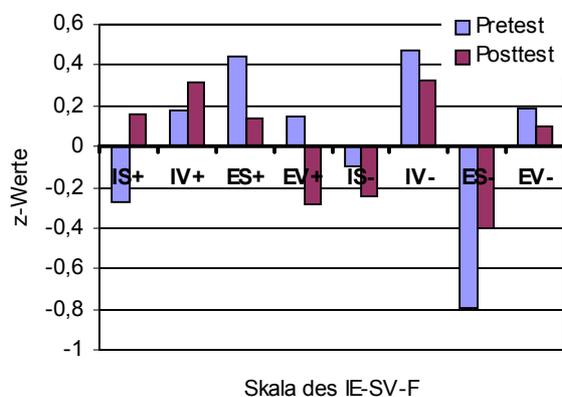
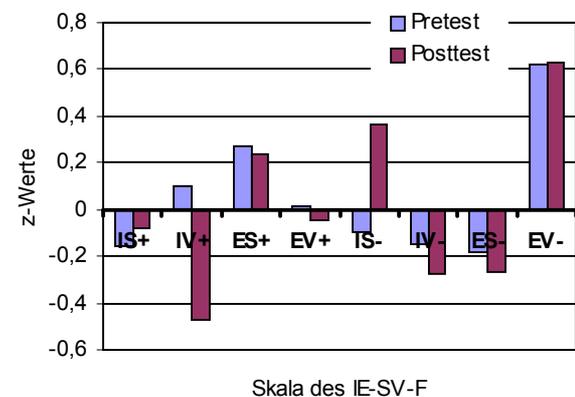


Abbildung 11-19: Vergleich von Pre- und Posttest der Kontrollgruppe im IE-SV-F



11.5 Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher ⁴⁷

11.5.1 Vergleich der Pretestwerte im BFWJ mit der Normalpopulation

Die Vergleichswerte von GROB et al. (1991, 66-75) stammen aus einer Stichprobe von 1901 Jugendlichen aus den Kantonen Aargau, Bern und Solothurn im Alter von 14 und 20 Jahren aus den Schuljahren 8 bis 13.

Tabelle 10-11: Vergleich der Pretestwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe mit der Normalpopulation

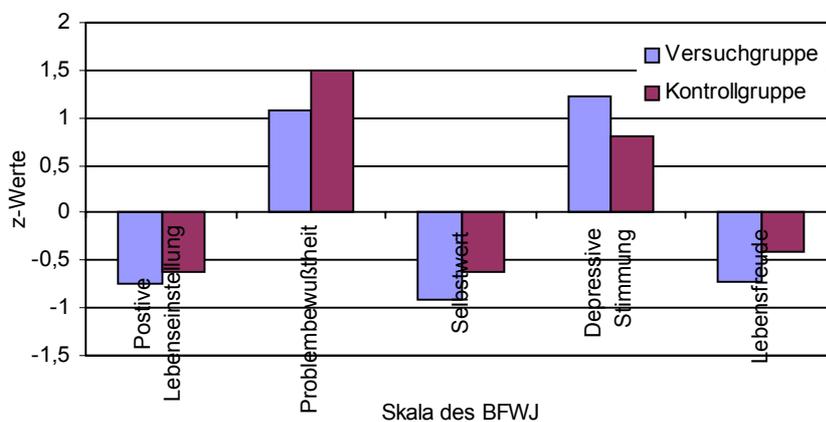
Skala des BFWJ	„Normpopulation“		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	s	M	S	M	S
Positive Lebenseinstellung	3,49	0,61	3,04*	0,79	3,11	0,84
Problembewusstheit	1,35	0,80	2,22**	1,00	2,55+	2,32
Selbstwert	3,70	0,77	2,99**	0,64	3,22**	0,53
Depressive Stimmung	0,98	0,77	1,93**	1,10	1,60*	0,87
Lebensfreude	2,59	1,01	1,85**	1,06	2,18	1,03

+ Tendenz < 0.1
* signifikant < 0.05
** signifikant < 0.01

Unterschiede zwischen den Pretest-Mittelwerten von *Versuchs- und Kontrollgruppe* gibt es nicht.

Signifikant vom Mittelwert der Normgruppe verschieden ist die *Versuchsgruppe* in allen Skalen und zwar in den Skalen Problembewusstheit und depressive Stimmung mit höheren Werten und in der positiven Lebenseinstellung, dem Selbstwert und der Lebensfreude mit niedrigeren Werten. Bis auf die positive Lebenseinstellung halten alle Unterschiede auch dem strengeren Hypothesentest mit der Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,017 stand.

Abbildung 11-20: z-Werte im BFWF im Pretest



Die *Kontrollgruppe* hat im Vergleich zur Normgruppe einen tendenziell höheren Mittelwert in der Skala Problembewusstheit und einen signifikant höheren in der Skala depressive Stimmung. Diese beiden

⁴⁷ Für die Skalen wurde das arithmetische Mittel aus den Skalenitems ermittelt. Um die von GROB et al. (1991) mitgeteilten Werte mit den vorliegenden Daten vergleichen zu können, mussten folgende Korrekturen vorgenommen werden:

- Subtraktion von 1 vom Mittelwert (da GROB die erste Abstufung im Rating mit 1 kodiert, hier aber das Rating mit 0 beginnt),
- Umpolung der Skala Depressive Stimmung durch Subtraktion des unter 1 ermittelten Wertes von 5 (der von Grob mitgeteilte Wert erfasst die fehlende depressive Stimmung)
- Umpolung der der Skala Lebensfreude (Das Rating bei GROB beginnt mit der Zustimmung (zum Vorgehen vgl. Skala depressive Stimmung).
- Korrektur der Werte der Skala Lebensfreude von einem vier- zu einem fünfstufigen Rating durch den Faktor $5/4=1,25$.

Ergebnisse bestehen nicht gegenüber dem korrigierten Signifikanzniveau. Der Selbstwert ist signifikant niedriger als in der Normalpopulation; dieser Unterschied bleibt auch mit dem strengeren Signifikanzniveau erhalten. .

Über dem Bereich einer Standardabweichung um den *Mittelwert der Normalpopulation* (vgl. dazu Abbildung 11-20) liegen sowohl die Versuchs- als auch die Kontrollgruppe in den Skalen Problembewußtheit. Hinsichtlich der depressiven Stimmung liegt die Versuchsgruppe mehr als eine Standardabweichung über dem Normmittelwert.

11.5.2 Auswertung des experimentellen Designs

Tabelle 10-12: Vergleich der Pre-Posttestdifferenzen (Δ) von Versuchs- und Kontrollgruppe

Skala des BFWJ	Versuchsgruppe			Kontrollgruppe			Vergleich Δ beider Gruppen (2seitig)
	Δ	S	Signifikanz (1seitig)	Δ	S	Signifikanz (2-seitig)	
Positive Lebenseinstellung	0,18	0,79	0,151	-0,36	0,756	0,111	0,030*
Problembewußtheit	-0,49	0,76	0,004**	-0,12	1,87	0,828	0,207
Selbstwert	0,09	0,67	0,284	0,20	0,73	0,343	0,326
Depressive Stimmung	-0,42	1,042	0,040*	0,52	0,66	0,016*	0,004**
Lebensfreude	0,39	1,042	0,051+	0,00	0,84	1	0,066+

+Tendenz < 0,10
 * signifikant auf dem 0.05-Niveau im Vergleich zur Normpopulation
 ** signifikant auf dem 0.01-Niveau im Vergleich zur Normpopulation

Die *positive Lebenseinstellung* verändert sich in der Versuchsgruppe nicht. Der signifikante Vergleich zur Kontrollgruppe kann daher nicht mit dem Treatment in Verbindung gebracht werden (vgl. Abbildung 11-21).

Abbildung 11-21: Veränderungen in der positiven Lebenseinstellung

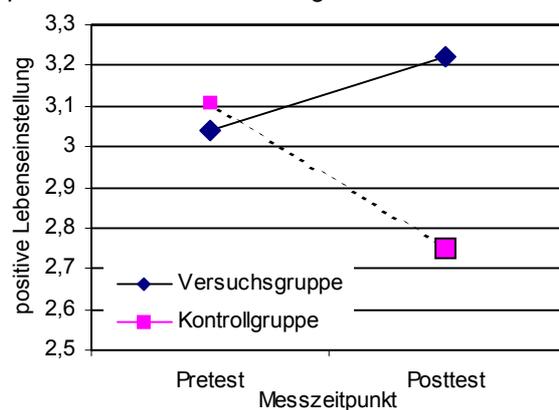
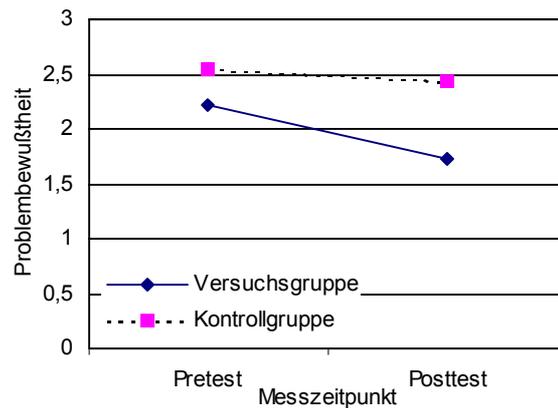


Abbildung 11-22: Veränderungen in der Problembewußtheit



Die *Problembewußtheit* nimmt zwar vom Pre- zum Posttest in der Versuchsgruppe hochsignifikant ab, dem Vergleich mit der Kontrollgruppe hält diese Entwicklung jedoch nicht stand, da auch in der Kontrollgruppe eine, wenn auch nicht signifikante Abnahme zu beobachten ist (vgl. Abbildung 11-22). Bezüglich des *Selbstwerts* waren keine signifikanten Veränderungen zu beobachten.

In der Skala *depressive Stimmung* findet sich eine hypothesenkonforme und signifikante Abnahme der Werte der Versuchsgruppe, die allerdings unter dem korrigierten Signifikanzniveau von 0,025 nur eine - wenn auch deutliche - Tendenz darstellt. Der Vergleich mit den Veränderungen in der Kontrollgruppe ist hochsignifikant und hält auch einem strengeren Signifikanzkriterium stand. Die zumindest tendenzielle Veränderung in der Versuchsgruppe könnte daher mit dem Treatment in Verbindung stehen (vgl. Abbildung 11-23).

Abbildung 11-23: Veränderungen in der depressiven Stimmung

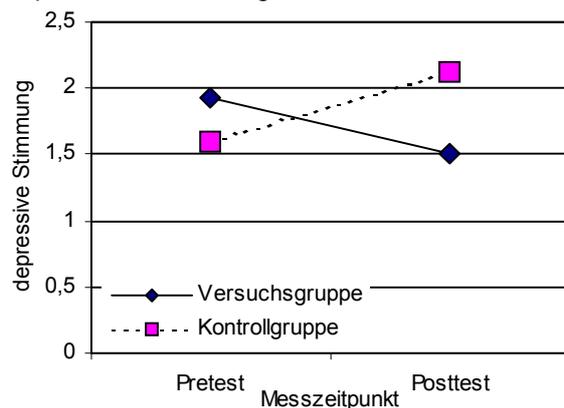
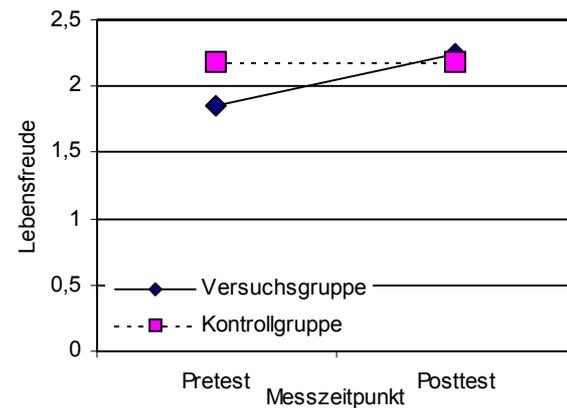


Abbildung 11-24: Veränderungen in der Lebensfreude



Die *Lebensfreude* nimmt mit deutlicher Tendenz in der Versuchsgruppe zu. Auch im Vergleich zu den Veränderungen in der Kontrollgruppe kann eine Tendenz festgestellt werden. Legt man der statistischen Entscheidung das strengere Signifikanzkriterium zu Grunde, kann allenfalls von schwachen Einflüssen des Trainings auf die Lebensfreude die Rede sein (vgl. Abbildung 11-24).

11.5.3 Vergleich der Posttestwerte des BFWJ mit der Normalpopulation

Tabelle 10-13: Vergleich der Posttestwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe mit der Normalpopulation

Skala des BFWJ	Normalpopulation		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	s	M	S	M	S
Positive Lebenseinstellung	3,49	0,61	3,22+	0,71	2,75*	0,99
Problembewusstheit	1,35	0,80	1,73+	0,99	2,43**	1,14
Selbstwert	3,70	0,77	3,08**	0,54	3,42	0,74
Depressive Stimmung	0,98	0,77	1,51**	0,82	2,12**	0,723
Lebensfreude	2,59	1,01	2,24+	0,89	2,18	1,01

+ tendenzieller Unterschied im Vergleich zur Normalpopulation auf dem 0,10-Niveau
 ** signifikant < 0.01 im Vergleich zur Normalpopulation

Nach dem Training unterscheiden sich die Teilnehmerinnen an der *Versuchsgruppe* in den Skalen positive Lebenseinstellung, Problembewusstheit und Lebensfreude nur noch tendenziell bzw. hinsichtlich des korrigierten Signifikanzniveau gar nicht mehr von der Normalpopulation. In den Skalen Selbstwert und depressive Stimmung halten die Unterschiede dagegen weiter dem strengeren Signifikanzniveau von 0,017 stand: Der Selbstwert ist in der Versuchsgruppe nach wie vor signifikant niedriger und die depressive Stimmung höher. Allerdings bewegen sich alle Posttestwerte im Bereich einer Standardabweichung um den Mittelwert der Normalpopulation.

In der *Kontrollgruppe* unterscheiden die Werte zum zweiten Messzeitpunkt in den Skalen positive Lebenseinstellung, Problembewußtheit und depressive Stimmung nicht nur hochsignifikant vom Mittelwert der Normalpopulation, sondern sie liegen auch alle mehr als eine Standardabweichung vom Mittelwert entfernt.

Abbildung 11-25: Veränderungen im BFWJ in der Versuchsgruppe

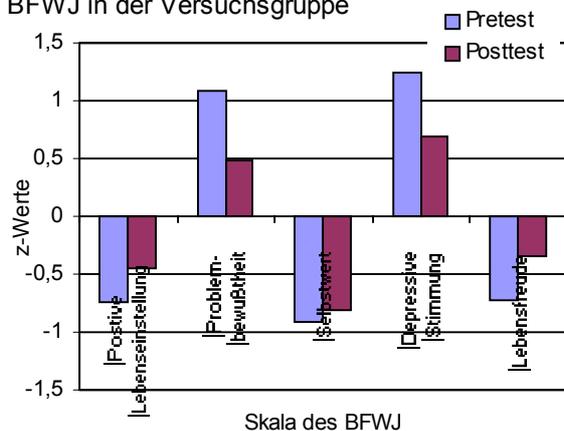
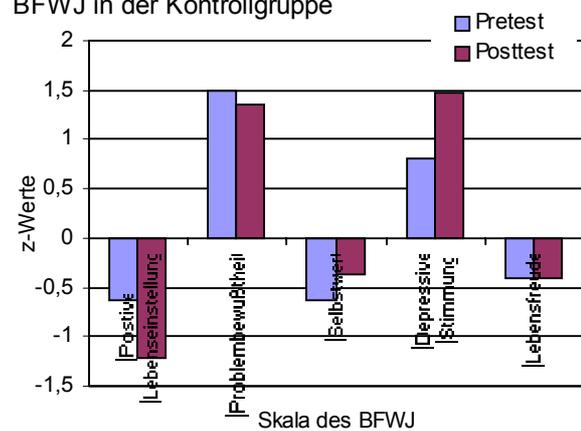


Abbildung 11-26: Veränderungen im BFWJ in der Kontrollgruppe



11.6 Skalen zur Messung von studentischen Problemen (SSP)⁴⁸

11.6.1 Vergleich der Pretestwerte des SSP mit der Normalpopulation

Tabelle 10-14: Vergleich der Pretestwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe mit der Normalpopulation

Skala des SSP	Normalpopulation		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	s	M	S	M	S
Gefühl sozialer Ablehnung	1,70	0,62	1,38*	0,68	1,16**	0,46
Eingeschränkte Studienfähigkeit	1,76	0,57	1,72	0,58	1,48+	0,48
Vegetative Störungen	1,45	0,51	1,41	0,60	1,32	0,52

** signifikant < 0.01 im Vergleich zur Normpopulation

Versuchs- und Kontrollgruppe unterscheiden sich nicht.

Alle Pretestwerte in Versuchs- und Kontrollgruppe liegen im Bereich einer Standardabweichung um den *Mittelwert der Vergleichsgruppe* (vgl. Abbildung 11-27). Allerdings liegen die Mittelwerte beider Gruppen in der Skala *Gefühl sozialer Ablehnung* signifikant unter dem Mittelwert der Normalpopulation. In der Kontrollgruppe hält dieser Unterschied auch einem strengeren Hypothesentest stand. In der Skala *eingeschränkte Studienfähigkeit* liegt der Wert der Kontrollgruppe tendenziell unter dem Normmittelwert, dieser Unterschied verschwindet daher unter Annahme eines korrigierten

⁴⁸ Zur Berechnung der Skalenwerte wurde das arithmetische Mittel der jeweiligen Skala gebildet. Damit die Summenwerte aus der Literatur, deren erste Ratingstufe mit 1 kodiert wird, mit den hier erhobenen Daten vergleichbar sind, wurde folgende Korrektur der Literaturwertevorgenommen: $M(\text{Norm}) = [x/N(\text{Items}) - 1] * 1,25$.

Erläuterung: Es wurde nicht der Summenwert der einzelnen Skalen gebildet, sondern der Mittelwert. Dies war nötig, weil in der Skala vegetative Störungen das Item 5 „Verlust des sexuellen Interesse und Vermögens“ sowie in der Skala Studienproblem das Item 12 „Schwierigkeiten, sich an das Universitätsleben anzupassen“ ausgelassen wurden. Um dennoch einen Vergleich zu den von SANDER und LÜCK (1974, 253) mitgeteilten Mittelwerten ziehen zu können, wurden die in der Literatur angegebenen Mittelwerte durch die Anzahl der Items dividiert. Dieser Wert dürfte in etwa mit den so ermittelten Werten vergleichbar sein, wenn natürlich zu bedenken ist, das gerade die ausgelassenen Items möglicherweise über oder unter dem Skalenmittelwert liegen. Bei 15 bzw. 17 Items pro Skala liegt der dadurch mögliche Fehler im Bereich von $1/15 = 0,07$ bzw. $1/17 = 0,06$.

Wie im BFWJ wird bei der Angabe der Mittelwerte der Vergleichsgruppe eine Korrektur durch Subtraktion von 1 durchgeführt, da auch in der Originalversion des SSP die Skalierung mit 1 beginnt statt mit 0.

Signifikanzniveaus. Zwischen den Pretestwerten in der Skala *vegetative Störungen* gibt es weder in der Versuchs- noch in der Kontrollgruppe signifikante Unterschiede zur Normalpopulation.

11.6.2 Auswertung des experimentellen Designs

Tabelle 11-27: z-Werte von Versuchs- und Kontrollgruppe im Pretest des SSP

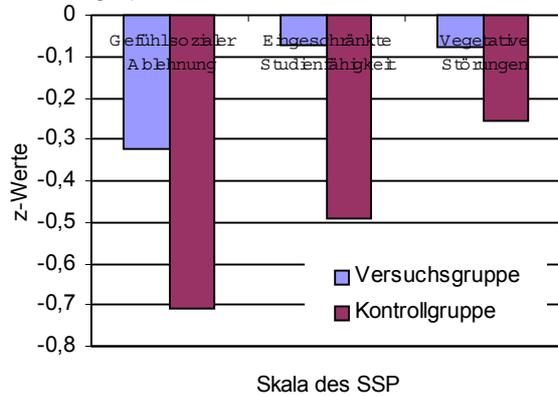


Abbildung 11-28: Veränderungen im Gefühl sozialer Ablehnung

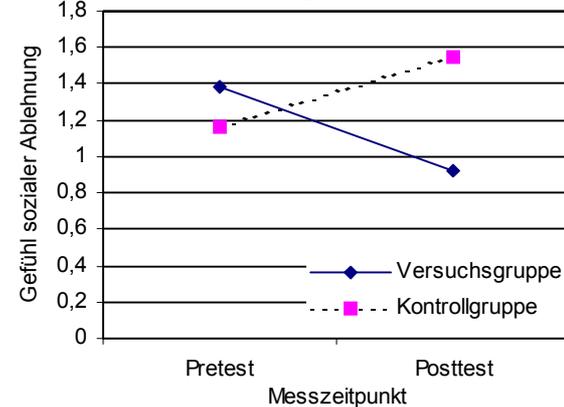


Tabelle 10-15: Vergleich der Pre-Posttest-Differenzen (Δ) von Versuchs- und Kontrollgruppe

Skala des SSP	Versuchsgruppe			Kontrollgruppe			Vergleich beider Gruppen
	Δ	s	Signifikanz (1seitig)	Δ	s	Signifikanz (2seitig)	
Gefühl sozialer Ablehnung	-0,46	0,65	0,000**	0,39	0,62	0,044	0,001**
Eingeschränkte Studienfähigkeit	-0,48	0,48	0,002**	0,21	0,59	0,221	0,001**
Vegetative Störungen	-0,19	0,63	0,043*	0,33	0,69	0,107	0,009**

+ Tendenz
 *signifikant auf dem 0.05%-Niveau
 ** signifikant auf dem 0.01%-Niveau

Abbildung 11-29: Veränderungen in der Studienfähigkeit

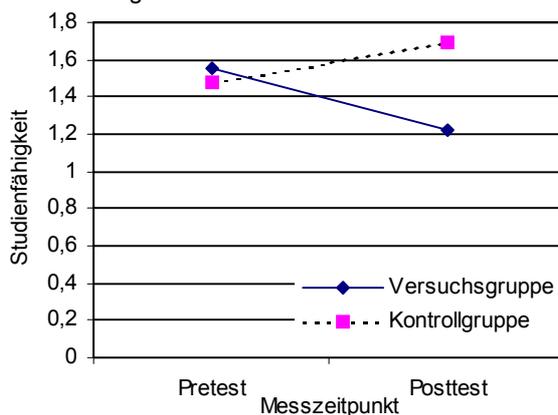
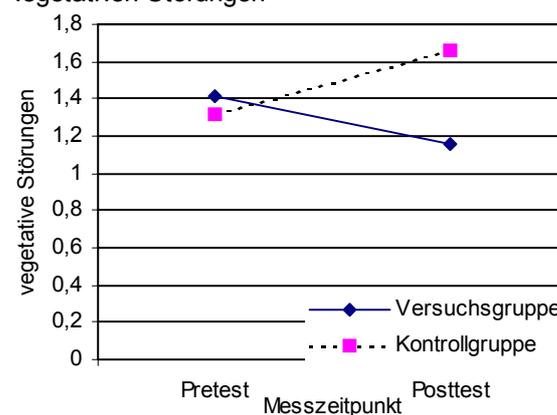


Abbildung 11-30: Veränderungen in den vegetativen Störungen



In allen drei Skalen zur Messung studentischer Probleme finden sich vom Pretest zum Posttest hin signifikant abnehmende Werte, die auch dem Vergleich mit der Kontrollgruppe, in der keine statistisch signifikanten Veränderungen stattfinden, standhalten. Da bis auf die Veränderungen in den *vegetativen*

Die Berücksichtigung eines vier- statt fünfstufigen Ratings erfolgt durch die Multiplikation mit dem Faktor $5/4=1,25$.

Störungen alle Effekte hochsignifikant sind, kann auch bei strengem Hypothesentest davon ausgegangen werden, dass sich das Treatment auf das *Gefühl sozialer Ablehnung* und die *eingeschränkte Studierfähigkeit* auswirkt. Ein tendenzieller Einfluss auf die *vegetativen Störungen* besteht möglicherweise ebenfalls.

11.6.3 Vergleich der Posttestwerte mit der Normalpopulation

Tabelle 10-16: Vergleich der Posttestwerte von Versuchs- und Kontrollgruppe mit der Normalpopulation

Skala des SSP	Normalpopulation		Versuchsgruppe		Kontrollgruppe	
	M	s	M	S	M	S
Gefühl sozialer Ablehnung	1,70	0,62	0,92**	0,46	1,55	0,77
Eingeschränkte Studierfähigkeit	1,76	0,57	1,22**	0,60	1,69	0,72
Vegetative Störungen	1,45	0,51	1,16+	0,68	1,66	0,81

+ Tendenz < 0.1
** signifikant < 0.01

Im Posttest liegt die *Versuchsgruppe* in der Skala *Gefühl sozialer Ablehnung* mehr als eine Standardabweichung unterhalb des Mittelwertes der Normalpopulation. In der Skala *eingeschränkte Studierfähigkeit* liegt sie nur knapp über dieser Grenze; die Werte unterscheiden sich hochsignifikant von der Normalpopulation und halten auch dem Signifikanzniveau von 0,017 stand. Der Wert der Skala der *vegetativen Störungen* ist tendenziell niedriger als der der Normalpopulation.

Abbildung 11-31: Veränderungen im SSP in der Versuchsgruppe

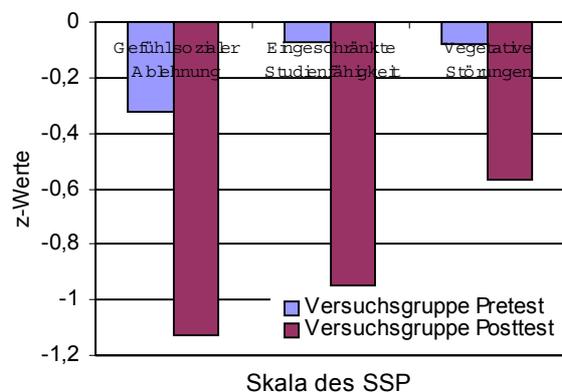
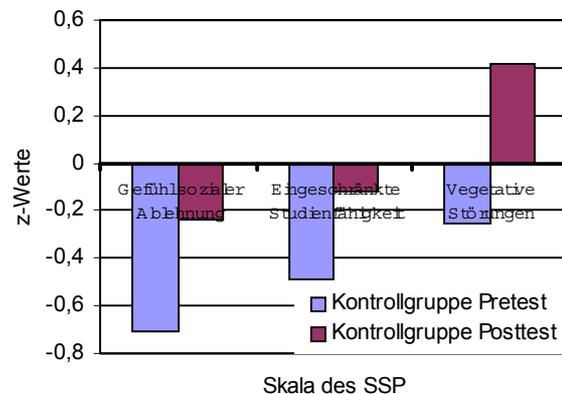


Abbildung 11-32: Veränderungen im SSP in der Kontrollgruppe



Die *Kontrollgruppe* bleibt im Posttest in allen Skalen innerhalb des Bereiches einer Standardabweichung um den Mittelwert der Vergleichsgruppe. Die Unterschiede zur Vergleichsgruppe sind nicht signifikant.

11.7 Auswertung des Follow-ups

Es war schwierig, die Probandinnen dafür zu gewinnen, den Fragebogen ein drittes Mal auszufüllen. Penetrante Erinnerungen waren dazu nötig bis zur Androhung, persönlich den Fragebogen abzuholen. Es liegen daher nur neun Fragebogen zum Follow up vor. Eine Einschätzung, wie stabil die Trainingseffekte sind, soll anhand dieser Daten versucht werden: Durch den Vergleich von Posttest und Follow up lässt sich feststellen, ob die Trainingseffekte erhalten bleiben oder ob sie nur ein Strohfeder waren. Denkbar ist auch, dass sich der Trainingseffekt zum Follow up verstärkt, wenn die Teilnehmerinnen des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen in der Zwischenzeit positive Erfahrungen mit den Trainingsinhalten gemacht haben und sie deshalb häufiger einsetzen bzw. dadurch eine Verbesserung ihrer Situation wahrnehmen können.

Fragebogen sozialer Verhaltensgewohnheiten. Es gibt keine signifikanten Veränderungen im FSV vom Posttest zum Follow up. Allerdings lässt sich eine schwache Tendenz zur Abnahme der Werte in der *Beziehungskompetenz* beobachten (vgl. Tabelle 11-17).

Tabelle 11-17: Vergleich der Werte von Posttest und Follow up im Fragebogen sozialer Verhaltensweisen

Skala des FSV	Posttest		Follow up		Δ Posttest u. Follow up		Signifikanz (2-seitig)
	M	s	M	S	M	s	
Aggressives Durchsetzen	88,03	9,50	88,96	8,31	0,93	8,52	0,751
Beziehungskompetenz	62,79	3,90	60,88	4,48	-1,90	3,74	0,167++
Kontaktkompetenz	26,46	5,00	26,90	6,52	0,43	2,57	0,621
Mutiges Durchsetzen	27,71	3,20	27,57	5,07	-0,14	3,44	0,906
Rechtkompetenz	52,11	3,027	51,10	3,79	-1,01	2,69	0,292
Primäre Vermeidung	70,75	10,09	72,16	10,62	1,41	6,16	0,512

++ schwache Tendenz (10-20% Irrtumswahrscheinlichkeit)

Konfliktskalen. Die Veränderungen vom Posttest zum Follow up in den Konfliktskalen sind nicht signifikant (vgl. Tabelle 11-18).

Tabelle 11-18: Vergleich der Werte von Posttest und Follow up in den Konfliktskalen

Konfliktskalen von LOTZ	Posttest		Follow up		Δ Posttest u. Follow up		Signifikanz (2-seitig)
	M	S	M	S	M	s	
Konfliktstau	17,111	9,25	18,78	9,02	1,67	5,87	0,419
Konfliktlösung	23,44	4,07	22,11	8,19	-1,33	6,18	0,536

IE-SV-F. Die Veränderungen vom Posttest zum Follow up im IE-SV-F sind nicht signifikant. Eine deutliche Tendenz findet sich in der Skala *Attribution von Erfolg auf internal-variable Ursachen*. Hier nehmen die Werte zu. Eine schwache Tendenz zur Abnahme der *internal-stabilen Erfolgsattribution* sowie zur Zunahme *external-variabler Misserfolgattributionen* ist ebenfalls zu verzeichnen (vgl. Tabelle 11-19).

Tabelle 11-19: Vergleich der Werte von Posttest und Follow up im IE-SV-F

Attributionen im IE-SV-F	Posttest		Follow up		Δ Posttest u. Follow up			Signifikanz (2-seitig)
	M	S	M	S	M	s		
Attribution von Erfolg								
Internal variabel	11,85	1,22	13,05	1,52	1,20	1,68	0,065+	
Internal stabil	11,29	2,29	10,26	3,29	-1,03	1,88	0,138++	
External variabel	9,67	1,75	9,73	2,77	0,06	2,48	0,945	
External stabil	9,14	1,89	9,67	2,65	0,52	1,69	0,379	
Attribution von Misserfolg								
Internal variabel	12,22	2,05	10,96	3,51	-1,26	3,73	0,341	
Internal stabil	8,013	1,74	7,30	3,53	-0,71	2,02	0,322	
External variabel	8,40	1,35	9,69	2,08	1,30	2,67	0,184+	

+ deutliche Tendenz (5-10% Irrtumswahrscheinlichkeit)
 ++ schwache Tendenz (10-20% Irrtumswahrscheinlichkeit)

Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher. Die Veränderungen vom Posttest zum Follow up sind im BFWJ nicht signifikant. Tendenziell nimmt die *Problembewusstheit* schwach zu (vgl. Tabelle 11-20).

Tabelle 11-20: Vergleich der Werte von Posttest und Follow up im BFWJ

Skala des BFWJ	Posttest		Follow up		Δ Posttest u. Follow up			Signifikanz (2-seitig)
	M	S	M	S	M	s		
Positive Lebenseinstellung	3,25	0,62	3,03	0,94	-0,22	0,70	0,366	
Problembewusstheit	1,36	1,25	1,96	1,04	0,60	1,09	0,138++	
Selbstwert	2,867	0,62	2,62	0,90	-0,24	0,92	0,446	
Depressive Stimmung	1,62	0,40	1,58	0,96	-0,04	0,91	0,887	
Lebensfreude	2,36	0,96	1,80	1,32	-0,56	1,46	0,286	

++ schwache Tendenz (10-20% Irrtumswahrscheinlichkeit)

Skalen zur Messung studentischer Probleme. Die Veränderungen vom Posttest und Follow up im SSP sind nicht signifikant (vgl. Tabelle 11-21).

Tabelle 11-21: Vergleich der Werte von Posttest und Follow up im SSP

Skalen zur Messung studentischer Probleme	Posttest		Follow up		Δ Posttest u. Follow up			Signifikanz (2-seitig)
	M	S	M	S	M	s		
Gefühl sozialer Ablehnung	0,74	0,49	0,83	0,67	0,09	0,69	0,692	
Studienprobleme	0,88	0,42	1,02	0,56	0,20	0,58	0,332	
Vegetative Störungen	0,76	0,50	0,81	0,52	0,06	0,58	0,767	

Da es keine signifikanten Veränderungen gibt, wird auf eine grafische Darstellung verzichtet.

12 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden soll diskutiert werden, welche Rückschlüsse die erhobenen Daten auf die Versuchsteilnehmerinnen und auf die Wirkung des Trainings erlauben. Sofern sich in der Kontrollgruppe signifikante Veränderungen zeigen, sind mögliche Ursachen zu diskutieren (vgl. Abschnitt 12.4).

12.1 Auswirkungen des Trainings auf die soziale Kompetenz

12.1.1 FSV

Vergleich mit Gleichaltrigen. Die Werte der Migrantinnen, die an der vorliegenden Untersuchung teilgenommen haben, liegen alle im Bereich der durch die Vergleichsstichprobe ostwestfälischer SchülerInnen etablierten Norm. Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen, die dem strengeren Signifikanzniveau standhalten. Somit kann nicht nur davon ausgegangen werden, dass sowohl die Jugendlichen in der Versuchs- als auch der Kontrollgruppe keine gravierenden Defizite hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen aufweisen, sondern auch, dass sich die sozialen Kompetenzen der Teilnehmerinnen an der Evaluation nicht von denen ihrer Altersgenossen unterscheiden.

Auswertung des experimentellen Designs. Hier zeigt sich, dass die *Zunahme der Rechtskompetenz* und sehr wahrscheinlich auch die *Abnahme der primären Vermeidung* auf das Treatment zurückgeführt werden können. Die Abnahme des vermeidenden Verhaltens kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass nicht nur Kompetenzen aufgebaut, sondern auch die Bereitschaft gefördert wurde, das Erworbene anzuwenden (im Sinne der Performanz).

Schwieriger ist die Frage nach der Veränderung in der Skala *Sozial kompetentes Verhalten in Beziehungen*, die nur sehr gering ist. Allerdings ist die Beziehungskompetenz der Versuchsgruppe nach dem Training zumindest tendenziell höher als die der Vergleichsstichprobe. Die beobachtbaren Veränderungen sind zu gering, um darauf auf eine Verbesserung durch das Training zu schließen. Ganz ausgeschlossen kann ein solcher Effekt jedoch nicht, da durch das strengere Signifikanzniveau die Wahrscheinlichkeit für einen β -Fehler erhöht wurde. Um die Beziehungskompetenz stärker zu fördern, sind folgende zusätzliche Maßnahmen denkbar:

- Einsatz weiterer Übungen, in dem das Ausdrücken der eigenen Gefühle gefördert wird,
- Situationsdiskriminierung zwischen Recht- und Beziehungssituationen vor der Durchführung der Rollenspiele zur Beziehungskompetenz, damit den Mädchen der Unterschied zwischen den beiden Situationstypen noch klarer wird,
- Einführung eines weiteren Trainingselements, das sehr deutlich thematisiert, warum ein rechtskompetentes Verhalten in Beziehungssituationen dysfunktional ist.

Die Verbesserung der Versuchsgruppe in der Skala *Mutiges Durchsetzungsverhalten* kann nicht auf das Treatment zurückgeführt werden, da sie, wenn auch schwächer, in der Kontrollgruppe ebenfalls auftritt.

Für die beiden Skalen *Aggressives Durchsetzungsverhalten* und *Kontaktkompetenz* lassen sich weder in Versuchs- noch Kontrollgruppe Veränderungen beobachten.

Dass sich das aggressive Durchsetzungsverhalten nicht verändert, ist nicht weiter bedauerlich, da ein aggressives Durchsetzen zwar möglicherweise zunächst die gewünschte Wirkung zeigt, jedoch langfristig negative Reaktionen der InteraktionspartnerInnen zur Folge haben kann. Bei dieser Verhaltensweise ist die Balance zwischen den eigenen Interessen und den Interessen anderer zuungunsten der anderen gestört. Negative Reaktionen auf aggressives Durchsetzungsverhalten können möglicherweise bewirken, dass auf weitere Durchsetzungsversuche verzichtet wird. Die Cluster-Analyse von PFINGSTEN (1999) zeigte, dass sozial hochkompetente Menschen wenig aggressives Durchsetzungsverhalten zeigen.

Angesichts fehlender Veränderungen in der Kontaktkompetenz stellt sich die Frage, ob statt der Beziehungskompetenz, die vor dem Training schon recht gut war, die Kontaktkompetenz hätte trainiert werden sollen. Bei der Konzeption des Trainings habe ich mich für die Beziehungskompetenz entschieden, um einem unzulässigen Transfer recht-kompetenten Verhaltens auf Beziehungssituationen vorzubeugen. Werden die Unterschiede zwischen diesen beiden Situationstypen nicht deutlich gemacht, könnte dies, so meine Vermutung, dazu führen, dass die Teilnehmerinnen versuchen, Beziehungskonflikte zu lösen, indem sie auf ihren Rechten beharren. Wenn sie erfahren, dass recht-kompetentes Verhalten nicht für alle Situationen geeignet ist, verzichten sie möglicherweise ganz auf dieses Verhalten, weil ihnen nicht deutlich ist, in welchen Situationen sie es sinnvoller Weise einsetzen können.

Das vorliegende Ergebnis spricht im Übrigen dafür, dass die Übungen zu den verschiedenen Situationstypen tatsächlich (nur) die postulierte Kompetenz fördern bzw. dass der FSV selektiv Veränderungen in den Kompetenzen der verschiedenen Situationstypen erfasst.

Vergleich der Versuchsgruppe mit der Vergleichsstichprobe nach dem Training. Hier zeigt sich, dass sich die Versuchsgruppe nach dem Training nicht von der Vergleichsstichprobe unterscheidet. Einzige Ausnahme ist die Beziehungskompetenz, die tendenziell höher ist.

Damit lässt sich festhalten, dass durch das Gruppentraining sozialer Kompetenzen die Recht-kompetenz verbessert und Vermeidungsverhalten abgebaut wurde, ohne jedoch ein Niveau zu erreichen, das über dem der Altersgruppe liegt.

12.1.2 Konfliktskalen von LOTZ

Vergleich mit gleichaltrigen Jugendlichen. Hinsichtlich ihres Umgang mit Konflikten unterscheiden sich die Teilnehmerinnen nicht von den befragten SchülerInnen der Vergleichsstichprobe. Dies bestätigt den im FSV gewonnenen Eindruck, dass es sich bei den an der Evaluation teilnehmenden muslimischen Mädchen nicht um eine Gruppe handelt, deren Kompetenzen in sozialen Situationen geringer sind als die anderer Jugendlicher.

Veränderungen in der Versuchsgruppe nach dem Training. Der *Konfliktstau* wird in der Versuchsgruppe tendenziell geringer, d.h. die Teilnehmerinnen scheinen möglicherweise nach dem Training geringfügig besser in der Lage zu sein, Konflikte aktiv zu klären, anstatt ihren Ärger in sich hineinzufressen. Dies würde sich mit der Beobachtung decken, dass das Vermeidungsverhalten abgenommen und die Rechtskompetenz einen Zuwachs erfahren hat.

In der Skala *Konfliktlösung* haben sich keine Veränderungen ergeben. Die Frage, in welchem Verhältnis Veränderungen von mutigem Durchsetzungsverhalten und Konfliktlösung stehen, kann daher nicht beantwortet werden.

Vergleich der Versuchsgruppe mit der Vergleichsstichprobe nach dem Training. Nach dem Training entsprechen die Werte der Versuchsgruppen nach wie vor denen der Vergleichsstichprobe. Die Mädchen haben folglich keine Strategien im Umgang mit Konflikten erworben, die über dem Niveau der Bezugsgruppe liegen.

Insgesamt sprechen die vorliegenden Befunde aus dem FSV und den Konfliktskalen dafür, dass sich das Gruppentraining sozialer Kompetenzen in der hier durchgeführten Form positiv auf die sozialen Kompetenzen auswirkt, wie in Hypothese 1 formuliert. Allerdings werden nur einige der gewünschten Kompetenzen verbessert und es ist zu überlegen, wie auch in den übrigen Skalen eine Verbesserung erreicht werden kann.

12.2 Auswirkungen des Trainings auf die Attributionskognitionen

Vergleich mit einer Normalpopulation. Der Vergleich mit der Bamberger Stichprobe zeigt, dass es sich bei den vorliegenden Gruppen bezüglich der Attributionen nicht um eine klinische Gruppe handelt. Zwar gibt es in einer Skala eine signifikante Abweichung vom Mittelwert der Vergleichsgruppe, diese hält jedoch dem strengeren Signifikanzniveau nicht stand. Alle Skalenmittelwerte liegen im Bereich der Norm. In den Skalen *Attribution von Erfolg auf externale, variable Faktoren* und *Attribution von Misserfolg auf internale, variable Faktoren*, in denen sich der Mittelwert der Versuchsgruppe tendenziell vom Mittelwert der Normalpopulation unterscheidet, wären die Attributionen der Versuchsgruppe günstiger, in der *Skala Attribution von Misserfolg auf externale, stabile Faktoren* ungünstiger als in der Normalpopulation. Letztere Tendenz würde dafür sprechen, dass die Migrantinnen tatsächlich häufiger als andere Jugendliche unveränderliche Ursachen, auf die sie keinen Einfluss haben, für Misserfolge verantwortlich machen (beispielsweise, indem sie die Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche mit Vorurteilen der Arbeitgebern in Verbindung bringen), wie es in Kapitel 6.2.2 thematisiert wurde.

Veränderungen der Versuchsgruppe durch das Training. Vorausgehende Untersuchungen haben gezeigt, dass in nicht-klinischen Gruppen nur geringe Einflüsse eines sozialen Kompetenztrainings auf Attributionskognitionen zu erwarten sind (vgl. Kapitel 10.2.2). Dennoch ist es enttäuschend, dass im vorliegenden Fall selbst eine tendenzielle Verbesserung in der Skala *Attribution auf internale, stabile Faktoren* dem Training nicht eindeutig zugeschrieben werden kann.

Vergleich der Versuchsgruppe mit der Vergleichsstichprobe nach dem Training Im Vergleich der Posttestwerte zeigt sich, dass die Versuchsgruppe nach wie vor im Normbereich liegt. Da durch das Training keine nennenswerten Veränderungen bewirkt wurden, war dies nicht anders zu erwarten.

Insgesamt sprechen die vorliegenden Daten dafür, dass ungünstige Attributionstendenzen kein Problem für diese Gruppe darstellen und das Training wenig zur Veränderung von Attributionen beiträgt.

Hinsichtlich der Hypothese, dass sich das GSK positiv auf die Kognitionen auswirkt, lässt sich folgendes festhalten: Anhand der vorliegenden Daten kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich das hier durchgeführte soziale Kompetenz-Training auf die Kognitionen der Teilnehmerinnen positiv ausgewirkt hat. Allerdings gibt es neben den Attributionstendenzen andere Kognitionen, die nicht erfasst wurden. Für weitere Evaluationen wäre zu überlegen, ob der Einfluss des GSK auf andere Aspekte der kognitiven Verarbeitung untersucht werden sollte.

12.3 Auswirkungen des Trainings auf das allgemeine Befinden

12.3.1 BFWJ

Vergleich mit der Normalpopulation. Die TeilnehmerInnen an der vorliegenden Untersuchung weichen in zwei Skalen mehr als eine Standardabweichung von der Norm ab, und zwar in den Skalen *Problembewusstheit* und *depressive Stimmung*. Sofern man davon ausgeht, dass die Schweizer Gruppe als Normalpopulation auch für in Deutschland lebende Jugendliche herangezogen werden kann, sprechen sind die niedrigeren Werte der Migrantinnen dafür, dass sich die Migrantinnen mehr Sorgen machen und stärker depressiv sind als ihre Altersgenossen. Es kann vermutet werden, dass diese Unterschiede nicht nur individuelle Verhaltensmuster abbilden, sondern mit der beschriebenen schwierigen Lebenssituation und der objektiv stärkeren Belastung dieser Gruppe in Zusammenhang stehen. Auch die übrigen Skalen zeigen ungünstige Abweichungen von der Normalpopulation, bleiben jedoch im Bereich einer Standardabweichung und können daher nicht als klinisch bezeichnet werden. Insgesamt sprechen die Daten dafür, dass das emotionale und kognitive Wohlbefinden der befragten Jugendlichen schlechter als das der Vergleichspopulation ist: Ihre Zufriedenheit, ihr Selbstwert und ihre Lebensfreude ist geringer, ihre depressive Stimmung und das Problembewusstsein höher. Damit ist sowohl ihre Zufriedenheit niedriger als auch ihre negative Befindlichkeit höher.

Veränderungen der Versuchsgruppe durch das Training und Vergleich der Posttestwerte mit der Normalpopulation. Im Vergleich von Pre- und Posttest zeigt sich, dass sich die *positive Lebenseinstellung* der Versuchsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe tendenziell verbessert. Sie nähert sich dem Mittelwert der Normalpopulation in einem Maße, dass im Posttest kein Unterschied zur Normalpopulation mehr festzustellen ist. Daher spricht das Gesamtbild für eine leichte Verbesserung der positiven Lebenseinstellung durch das Training.

Auf die *depressive Stimmung* scheint ein tendenzieller Trainingseffekt nachweisbar. Die Werte der Versuchsgruppe liegen nach dem Training weiter signifikant über dem Mittelwert der Normalpopulation, aber sie liegen im Bereich einer Standardabweichung um den Vergleichsmittelwert und können

nicht mehr als klinisch bezeichnet werden. Auch hier scheint sich das Befinden durch das Training zumindest leicht verbessert zu haben.

Die an sich erfreuliche Abnahme des *Problembewusstseins* in der Versuchsgruppe hält zwar dem Vergleich mit der Kontrollgruppe nicht stand, der Posttestwert der Versuchsgruppe liegt jedoch nach dem Training im Normbereich, was vor dem Training nicht der Fall war, während die Kontrollgruppe nach wie vor Werte einer klinischen Gruppe aufweist. Dies spricht im Gesamtbild für die Vermutung, dass sich aufgrund des Trainings die Neigung, sich Sorgen zu machen, verringert hat.

Der niedrige, wenn auch nicht als klinisch niedrig zu betrachtende *Selbstwert* verändert sich bedauerlicher Weise nicht.

Eine Erhöhung der *Lebensfreude* kann vermutet werden. Zwar ist die Verbesserung vom Pre- zum Posttest nur tendenziell, doch nach dem Training unterscheidet sich der Posttestwert der Versuchsgruppe nicht mehr vom Mittelwert der Normalpopulation, während der Unterschied vor dem Training signifikant war.

Hinsichtlich der Hypothese, dass sich das Gruppentraining sozialer Kompetenzen positiv auf das allgemeine Wohlbefinden auswirkt, lässt sich somit festhalten, dass tendenzielle Einflüsse auf alle Skalen bis auf den Selbstwert vermutet werden können. Bezieht man den Vergleich mit der Normalpopulation hinzu, verstärkt sich dieser Eindruck, da die Versuchsgruppe nach dem Training keine klinischen Abweichungen im Wohlbefinden mehr aufweist, während die Kontrollgruppe nach dem Training in den Skalen *positive Lebenseinstellung*, *Problembewusstheit* und *depressive Stimmung* mehr als eine Standardabweichung schlechter als die Normalpopulation abschneidet.

13.3.2 SSP

Vergleich mit der Normalpopulation. Es zeigt sich, dass die Teilnehmerinnen an der vorliegenden Untersuchung sich nicht außerhalb der Normwerte bewegen. Dies bestätigt die Annahme, dass es sich bei der vorliegend untersuchten Gruppe auch im Sinne des vom SSP erfassten dysthymischen Neurotizismuskonzepts nicht um eine klinische Gruppe handelt:

Die jugendlichen Migrantinnen haben nicht mehr *vegetative Störungen* als andere Jugendliche und erleben auch nicht mehr Schwierigkeiten hinsichtlich ihrer *Studierfähigkeit*, wie z.B. Konzentrationsstörungen, Sprechängste oder Unsicherheit über den Begabungsschwerpunkt und Entscheidungsschwierigkeiten als andere Jugendliche. Angesichts der Schwierigkeiten, mit denen diese Gruppe sich auseinandersetzen muss, sind dies erfreuliche Ergebnisse. Aufgrund der höheren Werte in der Skala *depressive Stimmung* im BFWJ konnte vermutet werden, dass im SSP ein erhöhtes Maß depressiv getönter, vegetativer Störungen zu beobachten ist. Dies ist jedoch nicht der Fall. Es scheint, dass die Stimmung der Jugendlichen zwar depressiver ist als die Gleichaltriger, ihr körperliches Befinden dadurch aber nicht mehr als das anderer Jugendlicher beeinträchtigt ist.

Das durchschnittliche Niveau in der *Studienfähigkeit* spricht dafür, dass die befragten Jugendlichen in der Lage sind, ihre Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten. Sollten sie dennoch schulisch weniger Erfolge verzeichnen können als andere Jugendliche, dürfte dies nicht auf interne Störungen der

Leistungsfähigkeit zurückzuführen sein. Inwieweit dieses Ergebnis auf andere Migrantinnen verallgemeinert werden kann, ist eine andere Frage, da das Bildungsniveau der teilnehmenden Mädchen teilweise recht hoch ist.

In der Skala *Gefühl sozialer Ablehnung* sind die Werte von Versuchs- und Kontrollgruppe signifikant niedriger als die Normwerte, d.h. die teilnehmenden Migrantinnen haben weniger Kontaktschwierigkeiten und Minderwertigkeitsgefühle und fühlen sich weniger unverstanden oder anderen unsympathisch. Dies kann als Hinweis für gute soziale Beziehungen und emotionale Stabilität aufgefasst werden.

Veränderungen in der Versuchsgruppe durch das Training. Durch das Training nehmen nur die Werte der Versuchsgruppe, nicht aber der Kontrollgruppe in allen drei Skalen ab. Dies zeigt, dass sich das soziale Kompetenztraining positiv auf das *Gefühl sozialer Ablehnung* auswirkt, indem z.B. Kontaktschwierigkeiten und Minderwertigkeitsgefühle abnehmen. Auch die *Studierfähigkeit* wird durch die Abnahme von Problemen wie Sprechängsten, Konzentrationsstörungen verbessert. Tendenziell scheint auch *das körperliche Befinden hinsichtlich depressiv-vegetativer getönter Störungen* positiv beeinflusst worden zu sein.

Vergleich der Posttestwerte der Kontrollgruppe mit der Normalpopulation. Nach dem Treatment weisen nur Teilnehmerinnen an dem Training Werte auf, die mehr als eine Standardabweichung besser als die Norm sind, und zwar hinsichtlich des *Gefühls sozialer Ablehnung* und *der eingeschränkten Studienfähigkeit*. Die *vegetativen Störungen* scheinen zumindest tendenziell niedriger als in der Normalpopulation. Damit haben die Teilnehmerinnen eine Verbesserung erreicht, die über das Mittelmaß hinausgeht.

Für die Hypothese, dass sich das soziale Kompetenztraining positiv auf das *vegetative Befinden*, das *Gefühl sozialer Ablehnung* und die *Studierfähigkeit* auswirkt, ist dies ein erfreuliches Ergebnis und zeigt, dass ein soziales Kompetenztraining auch für Teilnehmerinnen, die gute Ausgangswerte in hinsichtlich studentischer Probleme mitbringen, eine Bereicherung ist und sich die Teilnehmerinnen in diesem Bereich weiter verbessern können. Die Befunde im BFWJ als auch im SSP sprechen dafür, dass durch ein soziales Kompetenztraining das allgemeine Befinden positiv beeinflusst wird, sowohl was das emotionale, kognitive und physische Wohlbefinden betrifft als auch die konkrete Studierfähigkeit.

12.4 Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse

Betrachtet man die Evaluation im Ganzen, ist es erfreulich, dass trotz der inhaltlichen Straffung und Durchführung als Blockseminar Einflüsse auf die sozialen Kompetenzen ausgemacht werden konnten. Allerdings ist zu überlegen, durch welche Maßnahmen die Förderung der sozialen Kompetenzen weiter verbessert werden kann.

Die fehlenden Einflüsse auf die Attributionstendenzen sind enttäuschend. Hier stellt sich die Frage, ob das Training tatsächlich keinen Einfluss auf die Kognitionen hat. Dies halte ich für deshalb unwahrscheinlich, weil Veränderungen im allgemeinen Befinden festgestellt wurden, in das ebenfalls

Kognitionen einfließen. Möglicherweise müssen andere Instrumentarien eingesetzt werden, um den Einfluss des GSK auf die Kognitionen nicht-klinischer Gruppen zu erfassen.

Die Veränderungen auf das allgemeine Befinden sind erfreulich und zeigen, dass die Teilnehmerinnen von dem Training profitiert haben. Aus diesen Ergebnissen kann weiterhin geschlossen werden, dass ein GSK auch für nicht-klinische Gruppen hilfreich ist, selbst wenn der Einfluss auf das konkrete Verhalten weniger deutlich ausfällt als auf das Verhalten von Gruppen mit gravierenden Problemen in der sozialen Kompetenz. Die Ergebnisse zeigen auch, dass zumindest für nicht-klinische Gruppen die Durchführung in einem Kompaktseminar möglich ist, wenngleich natürlich die Langform schon wegen der Möglichkeit zum Praxistransfer weiterhin die wünschenswertere Alternative darstellt.

12.5 Auswertung des Follow ups

In keiner Skala gab es im *Follow up* signifikante Veränderungen. Schwache, tendenzielle Verschlechterungen konnten in den Skalen *Beziehungskompetenz*, *internal-stabile Erfolgsattribution* und *Problembewusstheit* beobachtet werden. In den Skalen *external-variable Misserfolgsattribution* und *internal-variable Erfolgsattribution* gab es sogar eine tendenzielle Verbesserung zum Follow up hin.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse des Follow ups dafür, dass die Veränderungen, die durch das Training bewirkt wurden, weitgehend stabil sind und keinen Stroheffekt darstellen. Dies stimmt mit der Beobachtung von HINSCH & PFINGSTEN (1991, 64) überein, dass die Veränderungen, die durch das GSK bewirkt wurden, auch nach einem längeren Zeitraum nachweisbar bleiben.

12.6 Diskussion der Abweichungen in der Kontrollgruppe

12.6.1 Überblick über die Veränderungen

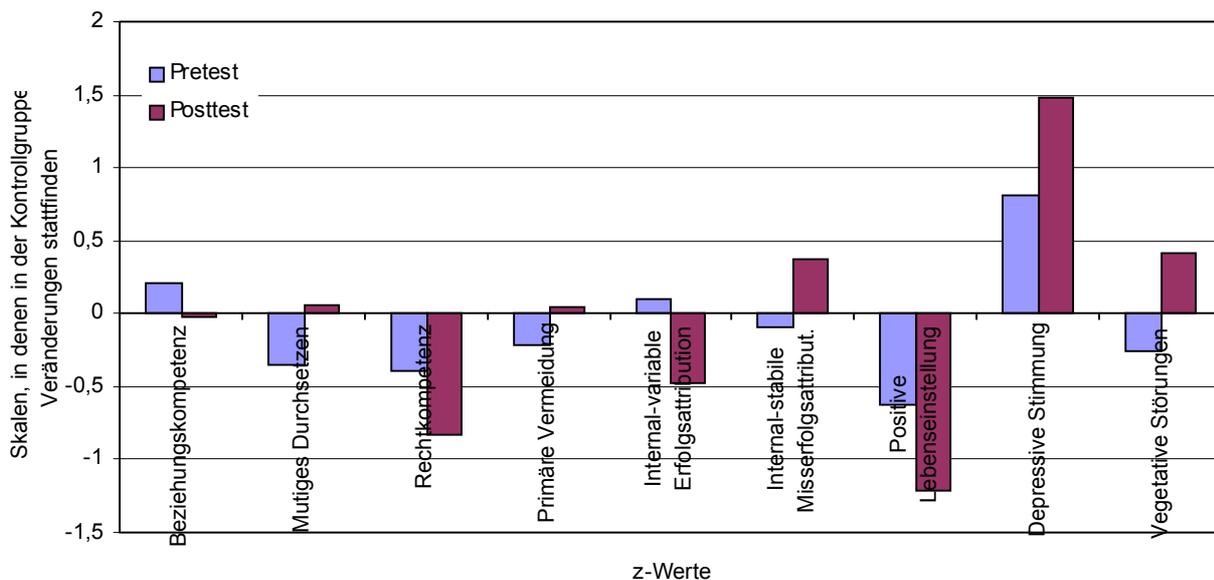
Leider haben sich in der Kontrollgruppe vom Pre- zum Posttest nennenswerte Veränderungen in einigen Skalen ergeben. Um diese Veränderungen zu diskutieren, werden zunächst alle Veränderungen berichtet, deren Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 20% ist (vgl. Tabelle 21-1).

Tabelle 12-1: Veränderungen in der Versuchsgruppe

	Pretest		Posttest		Differenz		Signifikanz (2seitig)
	M	S	M	s	M	s	
Fragebogen sozialer Verhaltensweisen							
Beziehungskompetenz	60,41	2,82	59,09	3,81	-1,32	3,33	0,178
Rechtkompetenz	49,61	3,69	47,56	3,16	-2,06	4,92	0,134
Primäre Vermeidung	70,36	6,89	72,89	5,18	2,53	4,65	0,074
Attributionsfragebogen IE-SV-F							
Internal-variable Erfolgsattribution	12,85	2,48	11,37	1,91	-1,48	1,72	0,009
Internal-stabile Misserfolgsattribution	6,68	3,68	8,21	3,46	1,54	1,51	0,003
Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher							
Positive Lebenseinstellung	3,11	0,84	2,75	0,99	-0,36	0,756	0,111
Depressive Stimmung	1,60	0,87	2,12	0,72	0,52	0,66	0,016
Skalen studentischer Probleme							
Vegetative Störungen	1,32	0,52	1,66	0,81	0,33	0,69	0,107

Die Kontrollgruppe hat sich in der Beziehungs- und Rechtkompetenz verschlechtert, die primäre Vermeidung hat zugenommen. Die Veränderungen in den Attributionen ist ebenfalls nicht günstig für die Jugendlichen: Sie schreiben Erfolge weniger internal variablen Ursachen zu, während sie für Misserfolge stärker internal-stabile Gründe sehen. Die positive Lebenseinstellung hat sich verringert und die depressive Stimmung zugenommen. Auch die vegetativen Störungen sind stärker geworden. Abbildung 12-1 veranschaulicht die Veränderungen.

Abbildung 21-1: z-Werte von Pre- und Posttest in der Kontrollgruppe



12.6.2 Fragestellungen

Es ist zu fragen, worauf diese Veränderungen zurückzuführen sind. Als mögliche Ursachen für die Veränderungen der Kontrollgruppe können folgende Überlegungen in Erwägung gezogen werden:

1. Das Ergebnis ist durch Zufall zu Stande gekommen oder es handelt sich bei den Ergebnissen um ein methodisches Artefakt, z.B. einen Regressionseffekt.
2. Die gemessenen Merkmale sind zeitlich nicht sehr stabil und die Ergebnisse stellen eine normale Fluktuation dar.
3. Die beobachteten Veränderungen spiegeln tatsächliche Veränderungen in der Kontrollgruppe wider: Es haben Veränderungen stattgefunden, aufgrund derer sich eine oder mehrere Personen in der Kontrollgruppe verändert haben. (Mögliche Ursachen könnten das Schuljahresende, z. B. wegen schlechter Zeugnisse oder bevorstehendem Schulwechsel, Erlebnisse in den Ferien oder allgemeine Krisen in der Lebensphase der Adoleszenz sein.)

Hier gibt es wiederum zwei Möglichkeiten:

- a) Nur einzelne Jugendliche haben einschneidende Veränderungen erlebt, durch die der Gruppenmittelwert verändert wurde.
- b) Die Veränderungen betreffen einen Großteil der Gruppe.

12.5.3 Erklärungsansätze

Zu 1: Das Ergebnis ist durch Zufall zu Stande gekommen oder es handelt sich bei den Ergebnissen um ein methodisches Artefakt, z.B. einen Regressionseffekt.

Gegen die Annahme, die Veränderungen in der Kontrollgruppe seien durch Zufall entstanden, spricht nicht nur, dass dies gerade durch die statistischen Verfahren ausgeschlossen werden soll, sondern auch, dass die Veränderungen relativ übereinstimmend eine Verschlechterung anzeigen. Dass zufallsbedingte Veränderungen alle in die gleiche Richtung gehen, ist extrem unwahrscheinlich. Der Zufall als Erklärung für die Veränderungen in der Kontrollgruppe kann daher mit großer Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden.

Regressionseffekte sind vor allem dann zu berücksichtigen, wenn ein Merkmal gemessen wird, das auch als Auswahlkriterium dient. Dies ist in der vorliegenden Untersuchung nicht der Fall. Außerdem tendieren bei Regressionseffekten die Werte der zweiten Messung stärker zum Mittelwert. Für die Skalen Rechtskompetenz, internal-variable Erfolgsattribution, internal-stabile Misserfolgsattribution, positive Lebenseinstellung, depressive Stimmung und vegetative Störungen ist der Wert der zweiten Messung weiter vom Normgruppenwert entfernt als der Wert der ersten Messung, so dass nicht von einer Regression zur Mitte die Rede sein kann. Nur in den Skalen Beziehungskompetenz und primäre Vermeidung liegen die Werte der zweiten Messung näher am Normgruppenmittelwert. Es ist daher wenig wahrscheinlich, dass die Veränderungen in der Kontrollgruppe auf einen Regressionseffekt zurückgeführt werden können.

Zu 2: Die gemessenen Merkmale sind zeitlich nicht sehr stabil und die Ergebnisse stellen eine normale Fluktuation dar.

Hinsichtlich der Fluktuation der gemessenen Merkmale können - so weit vorhanden - die Angaben der Entwickler der Instrumentarien zur Retestrelia­bilität herangezogen werden. Um die Ergebnisse in der Kontrollgruppe mit den Retestwerten zu vergleichen, werden die Korrelationen von Pre- und Posttest bestimmt.

IE-SV-F. Die Retestrelia­bilität des IE-ES-F liegt für die Skala der *internal-variablen Erfolgsattribution* (IV+) bei 0,62, für die *internal-stabile Misserfolgsattribution* (IS-) bei 0,72. Der Zeitabstand von sieben Wochen entspricht in etwa dem Zeitabstand zwischen den Messungen in der vorliegenden Arbeit. Die Korrelationen zwischen Pre- und Posttest unterschreiten mit 0,723 bzw. 0,913 in beiden Skalen die Retestrelia­bilität nicht. Daher bewegt sich die Abweichung im Rahmen der Veränderungen, die zwischen zwei Testzeitpunkten auch in der Vergleichsgruppe beobachtet werden konnten (vgl. Tabelle 12-2).

Tabelle 12-2: Vergleich der Veränderungen in der Kontrollgruppe mit den Restestrelia­bilitäten im IE-SV-F

IE-SV-F	Korrelation zwischen Pre- und Posttest der Kontrollgruppe	Retestrelia­bilität
Internal-variable Erfolgsattribution	,723	.62 (sieben Wochen)
Internal-stabile Misserfolgsattribution	,913	.72 (sieben Wochen)

BFWJ. Vergleicht man die Korrelationen zwischen Pre- und Posttest der Skalen aus dem BFWJ mit der Retestrelia­bilität nach vier Wochen, ergibt sich ein ähnliches Bild: Auch hier kann nach den Werten für die Retestrelia­bilität kein engerer Zusammenhang erwartet werden (vgl. Tabelle 12-3).

Tabelle 12-3: Vergleich der Veränderungen in der Kontrollgruppe mit den Restestrelia­bilitäten im BFWJ

BFWJ	Korrelation zwischen Pre- und Posttest der Kontrollgruppe	Retestrelia­bilität
Positive Lebenseinstellung	,677	.777 (zwei Wochen) .652 (vier Wochen)
Depressive Stimmung	,655	.601 (zwei Wochen) .555 (vier Wochen)

SSP. Für den SSP liegen keine Retestwerte vor. Die Korrelation von Pre- und Posttest ist nur mäßig. Allerdings kann aufgrund der fehlenden Vergleichswerte nicht entschieden werden, ob die vegetativen Störungen generell zeitlich stark fluktuieren, oder ob der ermittelte Werte darauf schließen lässt, dass in der Kontrollgruppe tatsächlich besondere Veränderungen stattgefunden haben.

Tabelle 12-5 : Korrelation zwischen Pre- und Posttest der Kontrollgruppe im SSP

SSP	Korrelation zwischen Pre- und Posttest der Kontrollgruppe
Vegetative Störungen	0,539

FSV. Für den FSV liegen noch keine Retestwerte vor, da sich FSV noch in der Entwicklung befindet. Möglicherweise sind die Veränderungen in der Kontrollgruppe ein Hinweis darauf, dass dieses Instrumentarium eine zeitlich fluktuierende Größe misst. In diesem Fall wäre der Begriff soziale Kompetenz nicht angemessen, da sich Kompetenzen nicht in diesem Maße verschlechtern dürften, und

es müsste überlegt werden, ob der Fragebogen nicht soziale Performanz misst: Es würde weniger erfasst, was die Befragten grundsätzlich an sozialen Fertigkeiten besitzen, sondern eher, was sie in einem bestimmten Zeitraum zu zeigen bereit sind. Dies könnte möglicherweise z.B. stimmungsabhängig und damit zeitlich weniger stabil sein. Um diese Frage zu klären, muss die Retestrelibilität des Instrumentariums bestimmt werden.

Berechnet man die Korrelationen zwischen erster und zweiter Messung, fällt die geringe Korrelation in der Skala *Rechtkompetenz* auf. Die Korrelationen in den Skalen aggressives Durchsetzungsverhalten und Kontaktkompetenz sind hoch. Mir scheint es eher unwahrscheinlich, dass einige Skalen des FSV zeitlich fluktuierende Performanzen erfassen, während andere stabilere Kompetenzen messen. Daher ist auch diese These eher unwahrscheinlich. Eine endgültige Klärung dieser Frage bleibt der Bestimmung der Retestrelibilität an einer größeren Gruppe vorbehalten.

Tabelle 12-6: Korrelation zwischen Pre- und Posttest der Kontrollgruppe im FSV

FSV	Korrelation zwischen Pre- und Posttest der Kontrollgruppe
Aggressives Durchsetzungsverhalten	0,804
Beziehungskompetenz	0,529
Kontaktkompetenz	0,805
Mutiges Durchsetzungsverhalten	0,553
Rechtkompetenz	0,095
Primäre Vermeidung	0,738

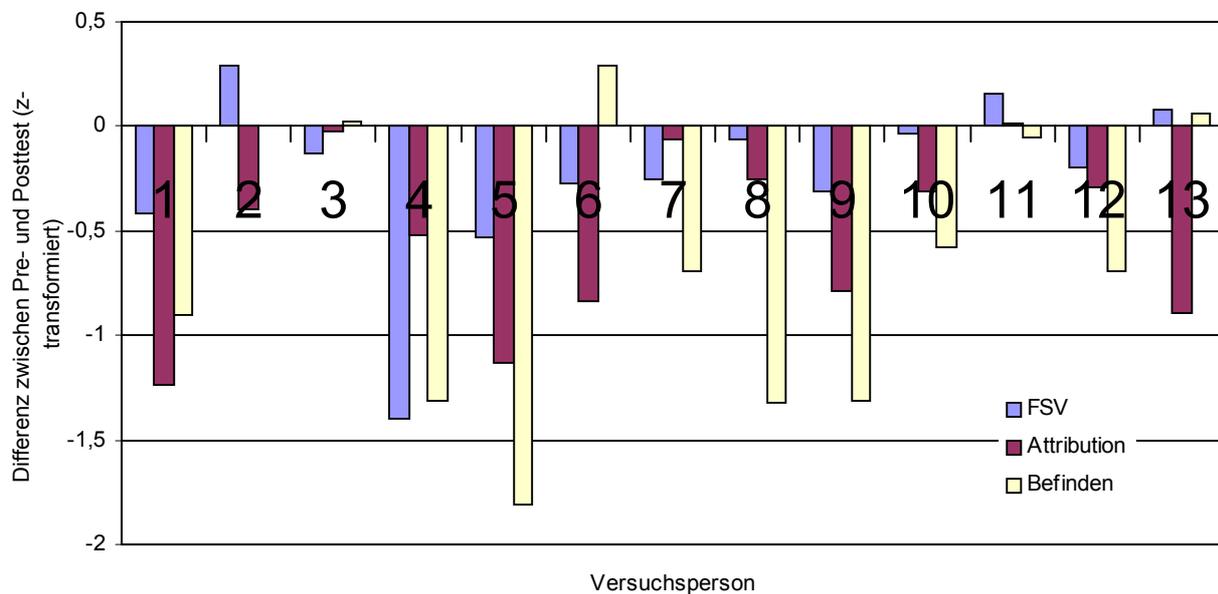
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Veränderungen in den Skalen des FSV und im BFWJ sich im Bereich der Retestrelibilität bewegen und daher noch als normale Fluktuation verstehbar sind. Für den FSV und den SSP können keine Aussagen gemacht werden, da hier Vergleichswerte fehlen.

Zu 3: Die beobachteten Veränderungen spiegeln tatsächliche Veränderungen in der Kontrollgruppe wider.

Nimmt man an, dass die Messwerte tatsächliche Veränderungen in der Kontrollgruppe widerspiegeln, so ist zu fragen, ob sich die Gruppe als Ganzes in der beschriebenen Richtung verändert hat oder ob einzelne Personen mit sehr starken Veränderungen für dieses Bild verantwortlich sind. Um diese Frage zu klären, wurden die Werte der einzelnen Teilnehmerinnen in den Skalen, in denen in der Kontrollgruppe signifikante Veränderungen auftraten, z-transformiert. Aus diesen Werten wurde die Pre-Posttest-Differenz gebildet. Skalen, in denen eine Verbesserung durch niedrigere Posttestwerte gekennzeichnet ist (primäre Vermeidung, internal-stabile Attribution von Misserfolg, vegetative Störungen und depressive Stimmung) wurden umgepolt. Anschließend wurden die Skalen nach inhaltlichen Aspekten zusammengefasst: Es wurde die mittlere Abweichung für die Skalen B,M,R,V des FSV, IV+ und IS- des IE-SV-F und Vegetative Störungen, positive Lebenseinstellung und depressive Stimmung von SSP und BFWJ gebildet. Die Ergebnisse sind der Abbildung 12-2 zu entnehmen.

Grundsätzlich ist zu beobachten, dass sich für fast alle befragten Personen die Werte verschlechtern, es sich also um einen Trend zu handeln scheint, der die ganze Gruppe betrifft. Allerdings gibt es einige Personen, bei denen die Veränderungen besonders dramatisch sind.

Tabelle 12-2: Veränderungen der einzelnen Personen



Betrachtet man nur die Verschlechterungen, die größer als eine Standardabweichung sind, so fällt auf, dass für den *Fragebogen sozialer Verhaltensweisen* nur für Versuchsperson 4 eine derart drastische Verschlechterung eintritt. Daher lässt sich für den FSV vermuten, dass die Veränderungen der Kontrollgruppe nicht auf eine geringe Retestreliaibilität des Instrumentariums zurückgeführt werden können, sondern auf extreme Veränderungen einer Person zurückzuführen sind; teilweise spiegeln sie auch eine Verschlechterung der Gesamtgruppe wider, die sich auch in den anderen Instrumentarien niederschlägt.

Bestimmt man die Signifikanz der Pre-Posttestunterschiede ohne Versuchsperson 4 (vgl. Tabelle 12-7), zeigt sich, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit deutlich zunimmt. Dies bestätigt die Vermutung, dass eine einzelne Person für die auffallenden Veränderungen in der Kontrollgruppe verantwortlich gemacht werden kann.

Tabelle 12-7: Signifikanz der Pre-Posttestdifferenzen im FSV in der Kontrollgruppe mit und ohne Vp 4

Skala des FSV	Kontrollgruppe	Kontrollgruppe ohne VP 4
Beziehungskompetenz	0,178	0,341
Rechtkompetenz	0,134	0,227
Primäre Vermeidung	0,074	0,148

Bezüglich der *Attributionen* sind es die Versuchspersonen 1 und 5, die sich um mehr als eine Standardabweichung verschlechtern. Eine Verschlechterung um mehr als eine halbe Standardabweichung findet sich bei weiteren vier Personen (4, 6, 9, 13).

Das *Befinden* verschlechtert sich um mehr als eine Standardabweichung bei vier Personen (4, 5, 8, 9), um mehr als eine halbe Standardabweichung bei weiteren vier (1, 7, 10, 12).

Damit lässt sich sagen, dass im Gegensatz zu den Verschlechterungen in der sozialen Kompetenz an den Verschlechterungen in den Attributionskalen und dem Befinden jeweils mehrere Personen beteiligt sind. Da diese Veränderungen im Bereich der Retestrelabilitäten liegen, sind sie schwer zu interpretieren. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich um eine normale Fluktuation handelt. Hierbei bleibt allerdings die Frage offen, warum sich fast alle Personen in der gleichen Weise verändern. Dass Versuchsperson 4 nicht für die Veränderungen in den anderen Skalen verantwortlich gemacht werden kann, zeigt sich auch daran, dass sich die Irrtumswahrscheinlichkeiten für die übrigen Skalen nicht wesentlich verändern (bis auf die *Positive Lebenseinstellung*), wenn diese Person aus der Berechnung ausgeschlossen wird.

Tabelle 12-8: Signifikanz der Pre-Posttestdifferenzen für die Attributions- und die Befindensskalen in der Kontrollgruppe mit und ohne Vp 4

Skala	Kontrollgruppe	Kontrollgruppe ohne VP 4
Internal-variable Erfolgsattribution	0,009	0,009
Internal-stabile Misserfolgsattribut.	0,003	0,008
Positive Lebenseinstellung	0,111	0,213
Depressive Stimmung	0,016	0,034
Vegetative Störungen	0,107	0,089

Zusammenfassend kann vermutet werden, dass die Verschlechterung der Kontrollgruppe im Fragebogen sozialer Verhaltensgewohnheiten v.a. auf eine Einzelperson zurückzuführen ist, während in den übrigen Skalen mehrere Personen an den Veränderungen beteiligt sind und die Veränderungen sich in diesen Skalen im Bereich des durch die Retestrelabilität vorgegebenen Rahmen bewegen.

13 Zusammenfassung und Ausblick

13.1 Zusammenfassung

Soziale Kompetenz wird in dieser Arbeit als die gelungene Balance zwischen personaler und sozialer Identität verstanden. Es wird aufgezeigt, welche besonderen Schwierigkeiten sich für jugendliche Migrantinnen auf dem Weg zu dieser Balance ergeben: Insbesondere die Widersprüche zwischen der klassischen weiblichen Geschlechtsrolle und einen selbstbewussten Durchsetzungsverhalten sowie die unterschiedlichen Erwartungen der beiden Kulturen, in denen die adoleszenten Migrantinnen leben, dürften besondere Anforderungen an diese Balance stellen. Ein soziales Kompetenztraining scheint daher sinnvoll, um die Jugendlichen in dieser Aufgabe zu unterstützen.

Die erhobenen Pretestwerte zeigen, dass die Teilnehmerinnen an der Evaluation bis auf das allgemeine Wohlbefinden keine klinischen Werte erreichen. Ob diese Beobachtung auf andere Migrantinnen übertragen werden kann, ist fraglich, da die teilnehmenden Mädchen sich durch ein recht gutes Bildungsniveau auszeichnen.

Die vorliegende Variante des GSK wurde den Bedürfnissen der adoleszenten Migrantinnen sowohl in organisatorischer als auch inhaltlicher Hinsicht angepasst: Es wurde als Kompaktseminar durchgeführt und es wurden Trainingselemente verändert oder neu entwickelt, die auf die besondere Lebenssituation der Teilnehmerinnen zugeschnitten sind.

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass sich die durchgeführte GSK-Variante positiv auf die Teilnehmerinnen ausgewirkt hat, wenngleich für die sozialen Kompetenzen und den Attributionsstil deutlichere Veränderungen wünschenswert gewesen wären. Das allgemeine Befinden hat sich dagegen deutlich verbessert. Das Follow up lässt die Vermutung zu, dass die beobachteten Veränderungen auch über einen längeren Zeitraum stabil sind. Insgesamt kann diese Arbeit als Bestätigung der Wirksamkeit des GSK angesehen werden.

Auffällig waren die Veränderungen in der Kontrollgruppe, die nur teilweise auf extreme Veränderungen einer einzelnen Versuchsperson zurückgeführt werden konnten.

13.2 Ausblick

Mittlerweile sind ein Viertel der jungen Generation Menschen, die in zwei unterschiedlichen Kulturen leben. Rechnet man die SpätaussiedlerInnen hinzu, die ebenfalls eine von Migration geprägte Biografie haben, erhöht sich dieser Anteil weiter. Daher ist die wissenschaftliche Erforschung der Auswirkungen von Migration auf das psychische Befinden eine wichtige Aufgabe für die Psychologie der Zukunft.

In der Praxis werden die Aufgaben, vor die Migration und multikulturelle Gesellschaft PsychologInnen stellen, zunehmend wahrgenommen. So fordert die *AG Gegen Rassismus und Antisemitismus in der psychosozialen Versorgung* der DGVT in ihrer Erklärung zum Europäischen Jahr gegen Rassismus (o.J., 4), in der psychosozialen Versorgung ein interkulturelles und antirassistisches Versorgungskonzept zu entwickeln, das z.B. „Aspekte der Lebenssituation von Minderheiten in der Bundesrepublik,

die daraus resultierenden charakteristischen psychosozialen Probleme, ihre Ressourcen [und] die Bedeutung von Kultur und Ethnizität“ berücksichtigt. Es wird Zeit, dass sich auch die psychologische Wissenschaft und Forschung dieser Aufgaben annimmt.

Literaturverzeichnis

- Acba, N. (1993). Psychische Gesundheit und soziales Wohlbefinden von Migranten: Lebensbedingungen, Versorgung und migrantenspezifische Psychotherapie. In F. Nestmann & Th. Niepel (Hg.), *Beratung von Migranten: neue Wege der psychosozialen Versorgung* (S. 45 – 61). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Adam, G.R. (1983). Social competence during adolescence: Social sensitivity, locus of control, empathy and peer popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 203 – 211.
- Aebischer, V., Andresen, H., Glück, H. & Pavlidon, Th. (Hg.). (1979). *Sprache und Geschlecht*. Bd. III. Akten des Symposions 29. - 31.03.1979 in Osnabrück. Osnabrück: Fachbereich / der Universität.
- AG der DGVT gegen Rassismus und Antisemitismus in der Psychosozialen Versorgung (o.J.): *Erklärung zum Europäischen Jahr gegen Rassismus und Folgerungen für eine antirassistisch fundierte psychosoziale Arbeit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie
- Albrecht-Heide, A. & Brüggemann, B. (o.J.) *Zwischen Schule und Beruf. Bildungssituation von Mädchen und Frauen in Nordrhein-Westfalen*. Im Auftrag des Ministers für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen.
- Allerbeck, K. & Rosenmayr, L. (1976). *Einführung in die Jugendsoziologie*. Heidelberg 1976: Quelle & Meyer.
- Apaydin, O. & v.d. Bruck, E. (1993). Psychosoziale Lebenssituation ausländischer Jugendlicher und stadtteilbezogene Versorgung. In F. Nestmann & Th. Niepel (Hg.), *Beratung von Migranten: neue Wege der psychosozialen Versorgung* (S. 107 – 119). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Bader, R. (1990). *Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Baran, K. & Kalaclar, R. (1993). Kulturorientierung in der psychosozialen Beratung von türkischen Migrantinnen. In F. Nestmann & Th. Niepel (Hg.), *Beratung von Migranten: neue Wege der psychosozialen Versorgung* (S. 62 - 71). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Bartel, H. (1976). *Statistik II für Psychologen, Pädagogen und Sozialwissenschaftler. Als Studienbegleiter, zum Selbststudium und als Orientierungshilfe in der empirischen Forschung* (2. Aufl.). Stuttgart, New York: Fischer.
- Bartunek, J.M. (1981). Why did you do that? Attribution theory in organizations. *Business Horizons*, 24 (5), 66 - 71.
- Bauer, M. (1991). Therapie sozial inkompetenten Verhaltens – Konzepte und Anwendungsgebiete. In U. Pfungsten & R. Hinsch (Hg.), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien* (2., überarbeitete Auflage) (S. 28 – 38). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bauer, M. (1991b). Empirische Befunde zu den Interventionstechniken des GSK. In U. Pfungsten & R. Hinsch, *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien* (2., überarbeitete Auflage) (S. 44 – 53). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Beelmann, A., Pfungsten, U. & Lösel, F. (1994). Effect of Training Social Competence in Children: A Meta-Analysis of Recent Evaluation Studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 33 (3), 260 – 271.
- Bem, S.L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354 - 364.
- Bokhorst, K., Goossens, F.A. & deRuyter, P. (1995). *Social anxiety at elementary school: the effects of a curriculum*. Educational Research, 37, 87 – 94.
- Bolles, R. N. (2000). *Durchstarten zum Traumjob. Das Bewerbungshandbuch für Ein-, Um- und Aufsteiger (3. Aufl.)*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Bolognini, M., Plancherel, B. Bettchart, W. & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233 – 245.
- Boos-Nünning, U. & Nieke, W. (1982). Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher zur Bewältigung der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland. *psychosozial*, 16, 63 – 90.
- Boos-Nünning, U. (1983). Kulturelle Identität und die Organisation des Muttersprachlichen Unterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. *Deutsch lernen*, 1983 (3), 3 –14.
- Boos-Nünning, U. (1986). Lebenssituation und Deutungsmuster türkischer Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. In: A. Yakut, A. Reich, U. Neumann & U. Boos-Nünning (Hg.), *Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf* (S. 67 – 106). Berlin: Express Edition.
- Böttger, G. & Reich, A (1998). *Soziale Kompetenz und Kreativität fördern. Spiele und Übungen für die Sekundarstufe I*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Broverman, I.K., Vogel, S.R., Broverman, D.M., Clarkson, F.E. & Rosenkrantz, P.S. (1972). Sex-role stereotypes: A current appraisal. *Journal of Social Issues*, 28 (2), 59 - 78.
- Brown, L.M. & Gilligan, C. (1994). *Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen*. Frankfurt: Campus.
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (1981). Zur alternativen Kultur in der Bundesrepublik Deutschland. *Politik und Zeitgeschichte* vom 26.09.1981.
- Caplan, M.Z. & Weissberg, R.P. (1989). Promoting social competence in early adolescence: Developmental considerations. In B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in Developmental Perspective* (pp. 371 – 385). Dordrecht: Kluwe Academic Publishers.
- Cindik-Jungermann, Z. (1993). Psychosoziale Arbeit mit ausländischen Frauen in einem sozialpsychiatrischen Dienst. In F. Nestmann & Th. Niepel (Hg.), *Beratung von Migranten: neue Wege der psychosozialen Versorgung* (S. 72 - 87). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Clauß, G. & Ebner, H. (1970). *Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen*. Frankfurt a.M., Zürich: Verlag Harri Deutsch.
- DIF Deutschsprachige Islamische Frauengemeinschaft Köln (1996). *Schleierhaft. Dokumentation zur Situation muslimischer Kinder und Jugendlicher in Schule und Ausbildung*. Köln: ohne Verlagsangabe.
- Dilts, R.B. (1991). *Identität, Glaubenssysteme und Gesundheit: höhere Ebenen der NLP-Veränderungsarbeit*. Paderborn: Junfermann.

- Domar, A. (1998). *Gesunder Geist – gesunder Körper. Neue Wege ganzheitlicher Heilung*. München: Goldmann.
- Dorrmann, W. & Hinsch, R. (1981). Der IE-SV-F. Ein differentieller Fragebogen zur Erfassung von Attribuierungsgewohnheiten in Erfolgs- und Mißerfolgssituationen. *Diagnostica* 27, (4), 360 - 378.
- Eimer, E. (1978). *Varianzanalyse. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- Faber, A. & Mazlish, E. (1989). *Nun hör doch mal zu! Elternsprache – Kindersprache*. Genehmigte Sonderausgabe für La Leche Liga Deutschland e.V. München: Droemersch Verlaganstalt.
- Fliegel, S., Groeger, W. M., Künzel, R. et al. (1994). *Verhaltenstherapeutische Standardmethoden. Ein Übungsbuch* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlagsunion.
- Freundl., P.C. (1977). When is assertion aggressiv? Perception of assertion as a function af the sex and status of the speaker, the sex of the target of the communication and the sex of the observer of the interaction. *Dissertation Abstracts International*, 38, 894B.
- Fröhlich, W. D. (1987). *dtv-Wörterbuch zur Psychologie* (15., bearb. u. erw. Aufl.). München: dtv.
- Götte, M. (1993). *Reflexion über Sprache: Frauensprache - Männersprache im Unterricht*. Universität Bielefeld: Unveröffentlichte Seminararbeit.
- Götte-El Fartoukh (1998). *Entwicklung und Erprobung eines Training zur Förderung sozialer Kompetenzen. Schriftliche Hausarbeit vorgelegt im Rahmen der 2. Staatsprüfung im Studienseminar für die Sekundarstufe II Bielefeld I (berufsbildender Schwerpunkt)*. Bielefeld: unveröffentlichte §-17-Arbeit.
- Götte-El Fartoukh (1999). Wege zur Berufswahl. *Huda*, 1999 (5), 49-59.
- Götte-El Fartoukh (2000). Anzeige: Ein Training zur Förderung von sozialer Kompetenz und Selbstsicherheit. *Huda*, 2000 (3), 31.
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F.G., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A.J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37 (1), 66 – 75. (Der Fragebogen selbst kann vom Autor , Prof. Grob, Universität Bonn, bezogen werden.)
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places*. New York: Free Press of Glencoe.
- Goffman, E. (1967): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gordon, T. (1977). *Lehrer-Schüler-Konferenz*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Gottman, J. (1998). *Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Grambrill, E.D. (1977). *Behavior modification. Handbook of assessment, intervention, and evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hanes, B., Prawat, R. & Grissom, S.(1979). Sex-role perceptions during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 71, 850 - 855.
- Haußer, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. New York: Harper & Row.

- Havighurst, R. (1972). *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay.
- Hays, W.L. (1988). *Statistics*. (4th Edition). Orlando, Florida: Holt, Rinehart & Winston.
- Hecker, U. (1984). Ausländische Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Eine Untersuchung zur Situation der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), *Berichte zur beruflichen Bildung*, H. 70.
- Heider, F (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heiliger, A. & Funk, H. (1987). Feministische Mädchenarbeit als Antwort auf die gesellschaftliche Ausgrenzung/Funktionalisierung von Mädchen und Frauen und die alltägliche Gewalt. In G. Neubauer & Th. Olk (Hg.), *Clique - Mädchen - Arbeit: Jugend im Brennpunkt von Jugendarbeit und Jugendforschung* (S. 57 – 72). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Heinrich, K. (1993). Der ganzheitliche Beratungsansatz in der psychosozialen Versorgung von Immigrantinnen: Möglichkeiten und Grenzen in der alltäglichen Praxis. In F. Nestmann & Th. Niepel (Hg.), *Beratung von Migranten: neue Wege der psychosozialen Versorgung* (S. 88 – 106). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Herkner, W. (1991). *Lehrbuch der Sozialpsychologie* (5., korr. u. stark erw. Aufl.). Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Hertlein, M. (1999). *Frauen reden anders. Selbstbewusst und erfolgreich im Jobtalk*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hess, E.P., Bridgewater, C., Bornstein, P. & Sweeney, T. (1980). Situational determinants in the perception of assertiveness: Gender-related influences. *Behavior therapy*, 11, 49 – 58.
- Hinsch, R. (2000). *Forum GSK-Training*. Internet: www.gesk-training.de
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (1991). Effektivität des GSK. In U. Pfingsten & R. Hinsch (Hg.), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien* (2., überarbeitete Auflage) (S. 54 – 66). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (1991b). Die Durchführung des GSK. In U. Pfingsten & R. Hinsch (Hg.), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien* (2., überarbeitete Auflage) (S. 67 – 136). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hinsch, R. & Weigelt, M. (1991): Konzeption des GSK und allgemeine Vorgehensweise. In U. Pfingsten & R. Hinsch (Hg.), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien* (2., überarbeitete Auflage). (S. 39 – 43). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hofer, M., Pekrun, R. & Zielinski, W. (1994). Die Psychologie des Lerners. In B. Weidemann & A. Krapp (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). (S. 219 – 275). Weinheim: Belz, Psychologie Verlags Union.
- Hoffmann, B. & Langefeld, U. (1996). *Methoden-Mix. Unterrichtliche Methoden zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in kaufmännischen Fächern*. Darmstadt: Winklers Verlag, Gebrüder Grimm.
- Hurrelmann, K. (Hg.). (1986). *Koedukation - Jungenschule auch für Mädchen?* Opladen: Leske und Budrich, 1986.

- Jakubowski-Spector, P. (1973). Facilitating the growth of women through assertive training. *The Counseling Psychologist*, 4, 75 – 86.
- Jürgens, B.: Abwandlungen des GSK für Zielgruppen im nicht-therapeutischen Bereich. In U. Pfingsten & R. Hinsch (Hg.), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien*. (2., überarbeitete Auflage). (S. 142 – 154). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.). (1997). *Jugend '97: Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kelly, J.A, Kern, J.M, Kirkley, B.G., Patterson, J.N & Keane, T.M. (1980). Reactions to assertive versus unassertive Behavior: Differenzial effects for Males and Females and Implications for Assertiveness Training. *Behavior therapy*, 11, 670 – 682.y
- Klawe; Willy (1986). *Arbeit mit Jugendlichen: Einführung in Bedingungen, Ziele, Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Klose, C. (1985). Sozialpädagogik für Mädchen. Erziehung zur Hausarbeit und Lohnarbeit. In C. Appell (Hg.), *Frauenforschung sichtbar machen* (S. 47 – 55). Frankfurt: Frauenliteraturvertrieb.
- Knörzer, W. (1982). Probleme der Identitätsfindung und Identitätssicherung junger Türken in der Bundesrepublik. In U. Coburn-Staeger (Hg.), *Türkische Kinder in unseren Schulen. Eine pädagogische Herausforderung* (S. 47 – 66). Stuttgart: Klett.
- Kohlberg, L.L. (1977). Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. *Politische Didaktik*, 3, 5 – 21.
- Koptagel-Ilal, G. (1988). Besonderheiten der Adoleszenz bei Türken in der Heimat und in der Bundesrepublik. In Morton, A. (Hg.). *Vom heimatlosen Seelenleben* (S. 161 – 170). Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Kramer, Linda R. (1991). The Social Construction of Ability Perceptions: An Ethnographic Study of Gifted Adolescent Girls. *Journal of Early Adolescence*, 11 (3), 340 - 362.
- Krappman, L. (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett
- Kriz, J. (1991). *Grundkonzepte der Psychotherapie*. (3. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lao, R.C., Upchurch, W.H., Corwin, B.J. & Grassnickle, W.F. (1975). Biased attitudes towards females as indicated by ratings of intelligence and likeability. *Psychological Reports*, 37, 1315 – 1320.
- Lajios, K. (Hg.) (1991). *Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.
- Lajios, K. (1991). Familiäre Sozialisations-, soziale Integrations- und Identitätsprobleme ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In K.Lajios (Hg.) *Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 43 – 54). Opladen: Leske & Budrich.
- Linehan, M.M., Goldfried, M.R. & Goldfried, A.P. (1979). Assertion Therapy: Skill training or cognitive restructuring. *Behavior Therapy*, 1979, 10, 372 - 388.
- Lohr, J.M. & Nix, J. (1982). Relationship of assertiveness and the short form of the Bem Sex-Role Inventory: *A replication*. *Psychological Reports*, 50, 114.

- Lotz, G. (1984) *Stress, Bewältigung und soziale Kompetenz bei Schülern. Korrelation von Schulfaktoren und persönlichen Faktoren mit Stressverhalten*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Nancy: Peter Lang.
- Lübben, K. & Pfingsten, U. (1995). Soziales Kompetenztraining als Intervention für sozial unsichere Kinder. In J. Margraf & K. Rudolf (Hg.), *Training sozialer Kompetenz* (S. 127 – 153). Hohengeren: Schneider.
- Luchtenberg, S. (1991). Zur Zweisprachigkeit und Biculturalität ausländischer Kinder. In K.Lajios (Hg.) *Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 55 - 90). Opladen: Leske & Budrich.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: Chicago University Press.
- Meyer, H. (1987a). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Meyer, H. (1987b). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Frankfurt a.M.: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Miram, W. & Scharf, K.-H. (Hg.) (1981). *Biologie heute SII*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Mohl, A. (1994). *Der Zauberlehrling. Das NLP Lern- und Übungsbuch* Paderborn: Junfermann.
- Mowrer, O.H. (1947). On the dual nature of learning – A reinterpretation of ‚conditioning‘ and ‚problem solving‘. *Harvard Educational Review*, 17, 102 – 148.
- Nestmann, F. & Niepel, Th. (Hg.). (1993). *Beratung von Migranten: neue Wege der psychosozialen Versorgung*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Nestmann, F. & Niepel, Th. (1993). Psychosoziale Störungen in der Migration: Erklärungs- und Bearbeitungsversuche. In: F. Nestmann & Th. Niepel (Hg.), *Beratung von Migranten: neue Wege der psychosozialen Versorgung* (S. 21 – 44). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Neubauer, G. & Olk, Th. (Hg.). (1981). *Clique - Mädchen - Arbeit: Jugend im Brennpunkt von Jugendarbeit und Jugendforschung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Nieke, W. (1991). Situation ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland: Vorschule, Schule, Berufsausbildung, Freizeit, Kriminalität. In K. Lajios (Hg.), *Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 13 – 42). Opladen: Leske & Budrich.
- Nix, J., Lohr, J. & Stauffacher, R. (1980). The relationship of sex, sex-role orientation and a self-report measure of assertiveness in college students. *Psychological Reports*, 47, 1239 – 1244.
- Nix, J., Lohr, J. & Mosesso, L. (1983). The relationship of sex-role characteristics to self report and role-play measures of assertiveness in woman. *Behavioral Assessment*, 6, 89 – 93.
- O'Connor, J. & Seymour, J. (1994). *Neurolinguistisches Programmieren: Gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung*. Freiburg: VAK.
- Oksaar, E. (1981). Zweitspracherwerb als kulturelles Lernen. *Ausländerkinder*, 7, S. 58 – 66.
- Özdemir, M. (1997). Anmerkungen zur Situation der in Deutschland lebenden Türken. In J. Reulecke (Hg.), *Spagat mit Kopftuch. Essays zur Deutsch-Türkischen Sommerakademie* (S. 283 – 309). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

- Özkara, S. (1991). Auswirkungen der Migration auf die Norm- und Wertvorstellungen der Migrantenfamilien in der Bundesrepublik Deutschland. In K.Lajios (Hg.), *Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 91 – 134). Opladen: Leske & Budrich.
- Öztoprak, Ü. (1997). Werteorientierung türkischer Jugendlicher im Generationen- und Kulturvergleich. Eine empirische Studie. In J. Reulecke (Hg.), *Spagat mit Kopftuch. Essays zur Deutsch-Türkischen Sommerakademie* (S. 418 - 454). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Perrez, M., Huber, G. & Geißler, K. (1994). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In B. Weidemann & A. Krapp (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.) (S. 361 – 445). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Pfingsten, U. (1987). Langzeiteffekte des Gruppentrainings Sozialer Kompetenzen (GSK). (Long-term effects of group training in social competencies.) *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 12, 229 – 244.
- Pfingsten, U. (1991a). Soziale Kompetenzen und Kompetenzprobleme. In U. Pfingsten & R. Hinsch (Hg.), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien* (2., überarbeitete Auflage). (S. 3 – 21). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pfingsten, U. (1991b). Entstehung sozialer Kompetenzprobleme. In U. Pfingsten & R. Hinsch (Hg.), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien* (2., überarbeitete Auflage). (S. 22 – 27). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pfingsten, U. (1991c). Hinweise zur Indikation und zur Anpassung des GSK für verschiedene Klientengruppen. In U. Pfingsten & R. Hinsch (Hg.), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien* (2., überarbeitete Auflage). (S. 137 – 154). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pfingsten, U. (1994). Kognitive Verhaltenstherapie bei sozialen Ängsten, Unsicherheiten und Defiziten. In M. Hautzinger (Hg.), *Kognitive Verhaltenstherapie bei psychischen Erkrankungen* (S. 117 – 136), München: Quintessenz.
- Pfingsten, U. (1999). *Untersuchungen zum „Fragebogen zum sozial-kompetenten Verhalten“* (FSKV 1.0). Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Pfingsten, U. & Hinsch, R. (Hg.). (1991). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien* (2., überarb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pilz-Kusch, U. & Schramme, M. (Hg.) (1986). Mädchen- und Frauenarbeit in Jugendverbänden - Spielwiese für „Emanzen“ oder integraler Bestandteil der Jugendarbeit? *deutsche jugend*, 12, 533 - 541.
- Pinn, I. & Wehner, M. (1995). EuroPhantasien. Die islamische Frau aus westlicher Sicht. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach und Sozialforschung.
- Remschmidt, Helmut (1992). *Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Robinson-Awana, P., Kehle, Th.J. & Jenson, W.R. (1986). But What About Smart Girls? Adolescent Self-Esteem and Sex Role Perceptions as a Function of Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78 (3), 179 - 183.
- Rose, A.M. (1967). Systematische Zusammenfassung der Theorie des symbolischen Interaktionismus. In H. Hartmann (Hg.), *Moderne amerikanische Soziologie* (S.219 – 231). Stuttgart: Enke.

- Rosenkrantz, P.S., Vogel, S.R., Bee, H., Broverman, I.K. & Broverman, D.M. (1986): Sex role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 287 - 295.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E. & Hofmann, G. (1988). Programm-Evaluation. Stuttgart: Enke.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (1).
- Sander, K. & Lück, H.E. (1974). Entwicklung einer Skala zur Messung von studentischen Problemen. (SSP). *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 21, 250 – 262.
- Schäfer, O. (1997). Pädagogische Aspekte der türkischen Arbeitsimmigration. In J. Reulecke (Hg.). *Spagat mit Kopftuch. Essays zur Deutsch-Türkischen Sommerakademie* (S. 341 – 371). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Schlüter-Müller, S. (1992). *Psychische Probleme von jungen Türken in Deutschland: Psychiatrische Auffälligkeit von ausländischen Jugendlichen in der Adoleszenz – Schwerpunkt türkische Jugendliche – Eine epidemiologische Längsschnittuntersuchung*. Eschborn bei Frankfurt a.M.: Verlag Dietmar Klotz.
- Scholl, L. (1994). *Das neue Augentraining. Der ganzheitliche Weg zur Verbesserung der Sehfähigkeit*. München: Goldmann.
- Schönberger, I. (1997). Gedanken zur türkischen Kleidung. Vom historischen Blickwinkel auf die Türkei zur heutigen Situation von Türken in Deutschland. In J. Reulecke (Hg.). *Spagat mit Kopftuch. Essays zur Deutsch-Türkischen Sommerakademie*(S. 120 – 153). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Schönpflug, U. & Alanddar-Niemann, M. (1993). Erziehungsklima und Schulbiographie. *Unterrichtswissenschaft*, 21 (2), 126 – 146.
- Schramm, H. (Hg.) (1981). *Frauensprache - Männerprache. Ein Arbeitsbuch zur geschlechtsspezifischen Sprachverwendung*. Frankfurt a.M., Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg.
- Schröder, C. (1997). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Mädchen*. Universität Bielefeld: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Seligman, M.E.R. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Stiksrud, H.A. (1994). *Jugend im Generationenkontext. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stössel, H. (1986). Schlüsselqualifikationen. *Lernfeld Betrieb*, 2.
- Stüwe, G. (1991). Lebenslagen und Bewältigungsstrategien ausländischer Kinder und Jugendlicher (am Beispiel Hamburg). In K. Lajios (Hg.), *Die zweite und dritte Ausländergeneration. Ihre Situation und Zukunft in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 107 – 143). Opladen: Leske & Budrich.
- Trömel-Plötz, S. (1981). Auswirkungen des Gesprächsverhaltens von Frauen. In H. Schramm (Hg.), *Frauensprache - Männerprache. Ein Arbeitsbuch zur geschlechtsspezifischen Sprachverwendung* (S. 36). Frankfurt a.M., Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg.
- Trömel-Plötz, S. (1982). *Frauensprache: Sprache der Veränderung*. Frankfurt a. M.: Fischer.

- Trömel-Plötz, S. (Hg.) (1984). *Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Trömel-Plötz, S. (1992). *Vatersprache - Mutterland. Beobachtungen zu Sprache und Politik*. München: Verlag Frauenoffensive.
- Tulodziecki, G. (1987). *Unterricht mit Jugendlichen. Eine Didaktik für allgemein- und berufsbildende Schulen*. Heilbrunn, Hamburg: Klinkhardt und Handwerk und Technik.
- Turner, S., Norman, E. & Zunz, S. (1995). Enhancing resiliency in girls and boys: a case for gender specific adolescent prevention programming. *The Journal of Primary Prevention*, 16, 25 – 38.
- Ulich, E. (1994). *Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Poeschel, 1994.
- Ullrich, R. & Ullrich, R. (1977). *Der Unsicherheitsfragebogen. Testmanual U. Anleitung für Therapeuten*. Teil II. München: Pfeiffer.
- Ullrich, R. & Ullrich de Muynck, R.(Hg.). (1978). *Soziale Kompetenz I.Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness-Training-Programm ATP. Meßmittel und Grundlagen*. Stockdorf bei München: Pfeiffer .
- Ullrich, R. & Ullrich de Muynck, R. (Hg.). (1980). *Soziale Kompetenz I.Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness-Training-Programm ATP. Klinische Effektivität und Wirkungsfaktoren*. Stockdorf bei München: Pfeiffer.
- Ullrich, R. & Ullrich de Muynck, R. (1990). *Einübung von Selbstvertrauen und sozialer Kompetenz. II/Selbstsicheres Verhalten - Grundkurs des ATP (5.Aufl.)*. München: Pfeiffer .
- Ullrich, R. & Ullrich de Muynck, R. (1993). *Einübung von Selbstvertrauen und sozialer Kompetenz. III/Selbstsicheres Verhalten - differenzierende Anwendung im Freundeskreis, am Arbeitsplatz, in der Familie (5. Aufl.)*. München: Pfeiffer.
- Ullrich, R. & Ullrich de Muynck, R. (1996). *Einübung von Selbstvertrauen und sozialer Kompetenz. I/Bedingungen und Formen sozialer Schwierigkeiten (6.Aufl.)*. München: Pfeiffer.
- Verres, R. & Sobez, I. (1980): *Ärger, Aggression und soziale Kompetenz: zur konstruktiven Veränderung destruktiven Verhaltens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Volpert, W. (1987) Psychische Regulation und Arbeitstätigkeiten. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hg.), *Arbeitspsychologie* (S. 1-43). Göttingen: Hogrefe.
- Wandruszka, M. (1987). Die Muttersprache als Wegbegleiterin zur Mehrsprachigkeit. In E. Oksaar (Hrsg.), *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb* (S. 39 - 53). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Watzlawik, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1990). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (8., unveränd. Aufl.). Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Weidemann, B. & Krapp, A. (Hg.) (1994). *Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl. Weinheim: Belz, Psychologie Verlags Union.
- Weiner, B. (1980). *Motivationspsychologie* (2., neu ausgestattete Auflage). München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wetterau, P (1995). *Thesen zum Verhältnis von Kompetenzen und Lernzielen*. Bielefeld: Unveröffentlichte Handreichung, Studienseminar Bielefeld.

- Wessells, M.G. (1990). *Kognitive Psychologie* (2., unveränderte Aufl.). München, Basel,: E. Reinhardt.
- Wex, M. (1979). „Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache als Folge patriarchalischer Machtverhältnisse. Hamburg: Verlag Marianne Wex.
- Wildman, B.G. & Clementz, B. (1986). Assertive empathic assertive and conversational behavior: Perception of likeability, effectiveness and sex role. *Behavior Modification*, 10, 315 – 331.
- Williams, S. & McGee, R. (1991). Adolescents' selfperception of their strengths. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 325 – 337.
- Wilson, K. & Gallois, C. (1993). *Assertion and its social context*. Oxford: Pergamon Press.
- Wolfe, J.L. & Fodor, I.G. (1975). A cognitive behavioral approach to modifying assertive behavior in woman. *The Counseling Psychologist*, 5, 45 – 52.
- Wölk, F. (1997). Spagat mit Kopftuch – Muslimische Mädchen im deutschen Sportunterricht. In J. Reulecke (Hg.), *Spagat mit Kopftuch. Essays zur Deutsch-Türkischen Sommerakademie* (S. 490 – 528). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Ziesing, F. & Pfingsten, U. (1994). *Selbstveränderung. Verhaltenstherapie selbst erfahren*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Zimbardo, P.G. (1983). *Psychologie* (4., neubearb.Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer Verlag.
- Zimmer, D. (1978). Der Begriff der „Sozialen Kompetenz“ und seine Bedeutung für die klinische Verhaltensmodifikation: Soziologische und klinische Aspekte. In R. Ullrich & R. Ullrich (Hg.), *Soziale Kompetenz 1. Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness-Training-Programm ATP. Meßmittel und Grundlagen* (S. 483 – 504). Stockdorf bei München: Pfeiffer.

Exemplarische literarische Werke aus dem anglo-amerikanischen Raum, in denen die Lebensituation von Migranten der zweiten Generation oder von Jugendlichen, die zwischen zwei Kulturen leben, thematisiert wird

Abraham, P. (1997). *Die Romanleserin*. München: Goldmann. (Konflikt zwischen streng religiösem Elternhaus und Umwelt.)

Hogan, L. *Sonnenstaub*. (1997). Bergisch Gladbach: BLT (unter Weißen aufgewachsene Indianerin auf der Suche nach ihrer (psychisch kranken) Mutter und ihrer Herkunft.)

Keller, N.O. (1999). *Die Trostfrau*. München: Wilhelm Heyne Verlag. (Auseinandersetzung einer Migrantin der zweiten Generation mit ihrer koreanischen Mutter, die aufgrund von Zwangsprostitution kriegstraumatisiert ist.)

Kingsolver, B. (1996). *Siebengestirn*. (2. Aufl.). München: R. Piper. (Konflikt zwischen Adoptivmutter und indianischem Stammesverband um ein adoptiertes Cherokee-Mädchen.)

Morgan, M. (1998). *Traumreisende*. München: Goldmann. (Identitätssuche nach Zwangsadoption eines Aborigine-Zwillingspaares.)

Spiegelman, A. (1995). *Maus. Die Geschichte eines Überlebenden. Mein Vater kotzt Geschichte aus*. Hamburg: Rowohlt. (Comic: Sohn erzählt die Geschichte seines Vaters, Holocaust-Opfer der Nazis, es werden die Schwierigkeiten der Vater-Sohn-Beziehung deutlich.)

Stout, M. (1999). *Der verborgene Tempel*. München: Goldmann. (koreanisch-amerikanische Frau versucht sich der Herkunftskultur ihrer koreanischen Mutter anzunähern.)

Tan, A. (1990) *Töchter des Himmels*. München: Goldmann. (Auseinandersetzung zwischen Migrantinnen der zweiten Generation mit ihren chinesischen Müttern.)

Tan, A. (1991). *Die Frau des Feuergottes*. München: Goldmann. (Konflikt zwischen chinesischer Mutter und ihrer amerikanisch-chinesischen Tochter.)

Wagamese, R. (2000). *Hüter der Trommel*. Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe. (Identitätssuche eines kanadischen Indianers nach Zwangsadoption.)

Anhang

Anhang zu Kapitel 7: Zusätzliche Angaben zum FSV

Tabelle 7-13: Korrelationen der neuen Items mit den Skalen des FSV

	Skala A	Skala B	Skala K	Skala M	Skala R	Skala V
1c	-,448**	,090	-,214*	-,100	-,058	,431**
3a	,152	-,254**	-,136	-,041	-,229*	-,016
6b	-,004	,028	,07	,264**	,145	,007
6d	,149	-,054	-,011	,022	-,233*	-,013
7b	-,145	,174	-,055	-,241*	-,214*	,145
7c	,479**	-,132	-,088	,192*	-,149	-,328**
7d	-,288**	,334**	,001	,038	,044	,184
8e	,488**	-,022	,095	,298**	-,121	-,353**
9c	-,412**	-,172	-,037	-,289**	,071	,310**
11a	,544**	-,117	,190*	,300**	-,139	-,354**
12d	,263**	,058	,151	,310**	,081	-,254**
16a	-,083	-,282**	-,213*	-,246**	-,034	,319**
17d	-,051	-,106	,013	,057	-,165	-,03
18b	-,116	,219*	,126	,032	,112	-,203*
18c	,154	-,073	-,04	,14	-,306**	-,162
18d	,167	,041	,091	,075	-,152	-,210*
19d	,063	-,223*	-,092	,16	-,255**	-,098
20f	,375**	-,09	,118	,085	-,246**	-,122
21c	,163	-,026	-,147	-,022	-,324**	-,066
22b	-,241*	-,279**	-,297**	-,395**	-,108	,480**
22c	,086	,002	,087	,097	,06	-,136
22e	,559**	-,118	,276**	,197*	-,119	-,374**
25c	,235*	-,145	-,003	,073	-,307**	-,094
32c	-,355**	-,218*	-,290**	-,125	-,307**	,408**
33d	,372**	-,083	,035	,071	-,299**	-,205*
34d	,099	-,116	,066	,306**	,047	-,114

* 0,05% Niveau signifikant; ** 0,01% Niveau signifikant

Die fett gedruckten Zahlen zeigen an, welcher Skala das jeweilige Items zugeordnet wurde.

Tabelle 7-14: Zuordnung der neuen Items zu den Skalen des FSV

Skala	Zugeordnete Items
Aggressives Durchsetzungsverhalten (A)	7c, 8e, 11a, 20f, 22e, 33d
Sozial kompetentes Verhalten in Beziehungen (B)	-3a, 7d, 18b
Sozial kompetentes Verhalten in Kontaktsituationen (K)	
Mutiges Durchsetzungsverhalten (M)	6b, -7b, 12d, 34d
Sozial kompetentes Verhalten in Recht-Situationen (R)	-6d, -18c, -19d, -21c, -25c
Primäres Vermeidungsverhalten (V)	1c, 9c, 16a, 18d, 22b, 32c

Tabelle 7-16: Zuordnung aller Items zu den Skalen des FSV-neu

Skala	Items	Umzupolende Items
Aggressives Durchsetzungsverhalten	1a, 4b, 4c, 4e, 5b, 5d, 7c, 8e, 9b, 10a, 10d, 11a, 12a, 14a, 14e, 16b, 17b, 17c, 20f, 22e, 24c, 26a, 27c, 28a, 29b, 30b, 31c, 32b, 33a, 33d	- 3b, -4a, -5c, -30d
Sozial kompetentes Verhalten in Beziehungen	3c, 5a, 7d, 8c, 9a, 10c, 13c, 14c, 15b, 16c, 18b, 21b, 22a, 29a, 29c, 30a, 31a, 33c,	-3a, -15a,
Sozial kompetentes Verhalten in Kontaktsituation	6a, 6c, 19a, 19b, -19c, 23a, 23d, 25a, 34a,	-19c, -23b, -23c, -34b, -34c
Mutiges Durchsetzungsverhalten	6b, 8a, 8d, 12c, 12d, 20b, 20e, 34d	-7b, -12b, -13d, -14d, -20c, -20d
Sozial kompetentes Verhalten in Rechtsituationen	1b, 2c, 3d, 11c, 16e, 17a, 24b, 26b, 27b, 28b, 31a	-6d, -16d, -18c, -19d, -20a, -21c, -25c, -26c
Primäres Vermeidungsverhalten	1c, 2b, 7a, 8b, 9c, 10b, 11b, 13b, 14b, 15d, 16a, 18a, 21a, 22b, 24a, 25b, 27a, 28c, 29d, 30 c, 31b, 32c, 33b	-2a, -13a, -13e, -15c -18d, -22d

Anhang zu Kapitel 8: Ergebnisse zu den sozialen Kompetenzen in der Vergleichsstichprobe

Tabelle 8-3: Soziale Kompetenzen der verschiedenen Altersgruppen

Alter		Aggressives Durchsetzen	Beziehungs-kompetenz	Kontakt-kompetenz	Mutiges Durchsetzen	Recht-kompetenz	Primäre Vermeidung
< 17 Jahre (N=12)	M	96,23038	60,32421	29,69428	30,96059	50,79543	66,97397
	S	7,44395	5,01005	2,98987	3,87132	4,0865	6,23509
17 Jahre (N=21)	M	90,3596	60,01817	28,58972	27,80234	52,4407	68,2163
	S	8,44042	6,69048	4,50599	3,39481	4,81354	7,28601
18 Jahre (N=33)	M	87,148	58,40878	24,75379	27,89902	50,61973	75,35619
	S	11,31731	5,5315	3,84184	4,96942	4,0669	10,60693
19 Jahre (N=18)	M	89,51352	59,18419	25,23333	26,84605	49,88673	72,29193
	S	10,80149	3,96999	4,62977	4,87512	4,1552	8,03341
20 Jahre (N=10)	M	90,22552	56,2942	24,84726	27,96583	51,05947	74,26323
	S	12,51655	5,90152	4,90145	5,52888	3,64595	9,10769
> 20 Jahre (N=16)	M	83,68735	61,00253	27,58808	26,88273	54,00889	74,99943
	S	10,44769	6,62997	5,22246	5,22884	5,84386	11,45754

Tabelle 8-4: Soziale Kompetenzen von Jungen und Mädchen

Geschlecht		Agg. Durch-setzen	Beziehungs-kompetenz	Kontakt-kompetenz	Mut. Durch-setzen	Recht-kompetenz	Primäre Vermeidung
Mädchen (N=75)	M	88,37246	58,84613	25,29012	27,84225	51,32323	72,4236
	S	11,3555	5,76006	4,47771	5,01507	4,82183	10,17349
Jungen (N=35)	M	90,0789	60,07428	29,16895	28,02531	51,56305	72,43121
	S	9,07807	5,65212	3,88647	4,06599	4,12455	8,39396

Tabelle 8-5: Zweifache Varianzanalyse: Einflüsse von Geschlecht und Bildungsniveau auf das aggressive Durchsetzungsverhalten (mit den Kovariaten Alter und Jahre in Deutschland)

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	Df	Mittel d.,. Quadrate	F	Signifikanz
Geschlecht	2,568	1	2,568	0,026	0,871
Bildungsniveau	451,514	4	112,878	1,156	0,335
Interaktion von Geschlecht und Bildungsniveau	1036,118	3	345,373	3,537	0,017
Fehler	9666,341	99	97,64		
Gesamt	882068,271	110			
Korrigierte Gesamtvariation	12413,585	109			

Tabelle 8-6: Soziale Kompetenzen in den verschiedenen Bildungsniveaus

Bildungsniveau		Aggressives Durchsetzen	Beziehungs-kompetenz	Kontakt-kompetenz	Mutiges . Durchsetzen	Recht-kompetenz	Primäre Vermeidung
Hauptschule(abs.) (N=14)	M	89,16347	59,13376	24,96554	26,25144	48,72166	72,91552
	S	11,78147	3,9277	3,85665	3,63245	4,1114	8,33018
GS/Sek-I-Abs. (N=44)	M	89,99533	58,53598	27,02268	28,18952	50,7379	72,05629
	S	9,72062	4,54265	4,18979	4,84987	4,40291	8,92189
RS/Fachoberschul-reife (N=40)	M	89,14526	60,28052	27,1154	28,10787	52,29257	71,47726
	S	10,02895	6,52557	5,12942	4,91933	4,76258	9,53679
Gym./Fachhoch-schulreife (N=4)	M	79,54277	60,656	22,82826	28,28521	52,4907	78,23601
	S	8,58314	7,40291	2,36058	3,74676	2,54715	9,27722
Abitur (N=8)	M	86,07898	57,3449	25,40344	27,96749	54,71408	75,44173
	S	16,61494	8,96274	5,8753	5,49176	3,75458	15,45164

Tabelle 8-7: Zweifache Varianzanalyse: Einflüsse von Bildungsniveau und Art der Ausbildung auf das sozial kompetente Verhalten in Beziehungen (mit den Kovariaten Alter und Jahre in Deutschland)

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Bildungsniveau	40,351	4	10,088	0,335	0,853
Art der Ausbildung	96,445	3	32,148	1,069	0,366
Interaktion Bildungsniveau und Ausbildung	418,026	3	139,342	4,634	0,005
Fehler	2916,722	97	30,069		
Gesamt	389568,583	110			
Korrigierte Gesamtvariation	3577,369	109			

Tabelle 8-8: Soziale Kompetenz in den verschiedenen Ausbildungsgängen

Art der Ausbildung		Aggressives Durchsetzen	Beziehungs-kompetenz	Kontakt-kompetenz	Mutiges Durchsetzen	Rechtkom-petenz	Primäre Vermeidung
Sekundarstufe I (N=9)	M	98,24639	58,95754	30,26475	32,06966	50,11434	65,89993
	S	4,1639	1,54472	2,79371	3,63901	4,13909	4,80809
Berufskolleg (keine Ausb.) (N=35)	M	86,95663	58,6115	25,67965	26,7458	51,24228	73,48386
	S	11,50687	5,3896	4,32168	4,82746	4,60238	10,19703
Soz. Ausbildung (N=16)	M	90,59024	58,33996	23,29206	29,49542	48,34385	72,64598
	S	11,90791	5,51937	3,00177	5,27803	3,47385	7,22484
Nat.-techn. Ausb. (N=50)	M	88,07105	60,012	27,47658	27,44796	52,71877	72,78984
	S	9,73905	6,47822	4,86614	4,17444	4,5398	10,22353

Tabelle 8-9: Zweifache Varianzanalyse: Einfluss der Art der Ausbildung und der Lebenszeit in Deutschland auf das mutige Durchsetzungsverhalten und die primäre Vermeidung

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	Df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Jahre in Deutschland	Mutiges Durchsetzen	241,88	3	80,627	4,59	0,005
	Primäre Vermeidung	318,572	3	106,191	1,326	0,271
Ausbildung	Mutiges Durchsetzen	129,29	3	43,097	2,453	0,068
	Primäre Vermeidung	161,886	3	53,962	0,674	0,57
Interaktion	Mutiges Durchsetzen	228,116	6	38,019	2,164	0,053
	Primäre Vermeidung	1074,97	6	179,162	2,237	0,046
Fehler	Mutiges Durchsetzen	1686,415	96	17,567		
	Primäre Vermeidung	7690,302	96	80,107		
Gesamt	Mutiges Durchsetzen	88052,222	110			
	Primäre Vermeidung	587062,728	110			
Korr. Gesamtvariation	Mutiges Durchsetzen	2424,065	109			
	Primäre Vermeidung	10054,593	109			

Tabelle 8-10: Soziale Kompetenz der verschiedenen Migrationsgruppen

Herkunftskultur		Aggressives Durchsetzen	Beziehungs-Kompetenz	Kontakt-kompetenz	Mutiges Durchsetzen	Recht-kompetenz	Primäre Vermeidung
Keine Migration (N=64)	M	91,86966	59,82442	27,66022	28,95692	52,0607	69,56967
	S	9,55671	6,09948	4,62074	4,22828	4,4997	7,82856
Islamische Länder (N=13)	M	84,65211	60,17653	23,46988	27,1395	51,29065	74,60714
	S	9,79275	4,68391	3,23709	5,47253	5,56977	10,14323
Spätaussiedler (N=22)	M	81,12565	57,02148	24,38693	24,9681	50,49538	79,4649
	S	10,18283	5,18841	4,55044	4,64899	4,45959	10,85202
Sonst. Migranten (N=11)	M	92,34513	59,13906	27,79977	28,51822	49,48972	72,38931
	S	10,35508	5,13133	3,58212	4,60587	3,85418	9,01006

Tabelle 8-11: Zweifache Varianzanalyse: Einfluss von Kultur und Geschlecht auf aggressives Durchsetzungsvermögen und primäre Vermeidung

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	Df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Kultur	Aggressives D.	1038,683	3	346,228	3,906	0,011*
	Primäre Vermeidung	828,672	3	276,224	3,629	0,016*
Geschlecht	Aggressives D.	158,327	1	158,327	1,786	0,184
	Primäre Vermeidung	23,797	1	23,797	0,313	0,577
Interaktion	Aggressives D.	490,307	3	163,436	1,844	0,144+
	Primäre Vermeidung	283,098	3	94,366	1,24	0,299
Fehler	Aggressives D.	8863,656	100	88,637		
	Primäre Vermeidung	7612,412	100	76,124		
Gesamt	Aggressives D.	882068,271	110			
	Primäre Vermeidung	587062,728	110			
Korr. Gesamtvar.	Aggressives D.	12413,585	109			
	Primäre Vermeidung	10054,593	109			

Tabelle 8-12: Zweifache Varianzanalyse: Einfluss von Kultur und Lebenszeit in Deutschland auf das Mutige Durchsetzungsverhalten

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	Df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Jahre in Deutschland	141,551	3	47,184	2,641	0,054
Kultur	35,887	3	11,962	0,67	0,573
Interaktion	332,274	4	83,068	4,649	0,002
Fehler	1750,921	98	17,867		
Gesamt	88052,222	110			
Korrigierte Gesamtvariation	2424,065	109			

Tabelle 8-13: Soziale Kompetenz und Lebenszeit in Deutschland

Sozialisation in der BRD		Aggressives Durchsetzen	Beziehungs-kompetenz	Kontakt-kompetenz	Mutiges Durchsetzen	Recht-kompetenz	Primäre Vermeidung
> 13Jahre (N=81)	M	90,54061	59,51796	27,22642	28,91659	51,60714	70,83602
	S	9,86864	5,95975	4,4411	4,54265	4,66703	8,39502
10 – 13 Jahre (N=13)	M	87,81927	57,50595	24,46239	25,2398	50,33626	76,54394
	S	13,4769	4,878	5,51364	4,84577	5,06144	14,60848
6 - 9 Jahre (N=10)	M	83,11451	59,56759	23,82949	25,3663	51,81297	74,70459
	S	8,39073	4,88712	4,22534	3,55286	4,54883	8,07476
< 6 Jahre (N=6)	M	79,01852	58,64189	26,00437	24,17184	50,21161	81,17129
	S	11,44955	6,11255	4,08634	3,30247	2,67506	8,15795

Anhang zu Kapitel 9: Trainingsunterlagen

9.1 Ablaufplan für das Wochenendseminar

1. Tag: Samstag		
Uhrzeit	Trainingselement	Zeit (min)
10.00 – 10.45	Begrüßung und Überblick	5'
	Kennenlernspiel	20'
	Erwartungen der Teilnehmerinnen	20'
10.45 – 11.25	Impuls: Es sind nicht die Dinge selbst, die uns Angst machen...	15'
	Einführung in das Erklärungsmodell	25'
11.25 – 11.35	Pause	
11.35 – 12.15	Selbstverbalisationen	20'
	Selbstlobübung	20'
12.15 – 12.30	Entspannung	15'
12.30 – 14.00	Mittagessen und Pause	
14.00 – 14.50	Diskriminierung selbstsicheren, unsicheren und aggressiven Verhaltens	20'
	Merkmale selbstsicheren, unsicheren und aggressiven Verhaltens	30'
14.50 – 15.20	Bedeutung von Verhalten in unterschiedlichen Kontexten	30'
15.20 – 13.30	Pause	
15.30 – 16.00	Unterscheidung verschiedener Situationstypen	30'
16.00 – 16.30	Kaffeepause	
16.30 – 17.00	Entspannung und Innenwahrnehmung	30'
17.00 – 17.30	Eigene Gefühle verbalisieren	15'
	Die Gefühle der GesprächspartnerIn verstehen und verbalisieren	15'
17.30 – 18.20	Verhaltenstipps für Beziehungssituationen	20'
	Rollenspiele zum Situationstyp ‚Beziehungen‘	30'
18.30 – 19.30	Abendessen	
19.30 – 21.30	Freizeitangebote (Klönen, Basteln, Tanzen)	
Gesamtseminarzeit: 360' = 8 Unterrichtsstunden		

2. Tag: Sonntag		
Uhrzeit	Trainingselement	Zeit (min)
8.30 – 9.15	Frühstück	
9.30 – 10.30	Ankommübung: Blitzlicht	10'
	Wiederholung: Verhaltenstipps für Beziehungssituationen	10'
	Rollenspiele zum Situationstyp ‚Beziehungen‘	40'
10.30 – 11.00	Welche Rechte haben wir?	30'
11.00 – 11.10	Pause	
11.10 – 12.40	Verhaltenstipps für Rechtsituationen	20'
	Rollenspiele zum Situationstyp ‚Rechte durchsetzen‘	70'
	Entspannung	20'
12.30 – 14.30	Mittagessen und Pause	
14.30 - 15.30	Situationsdifferenzierung: Diskussion von Beispielen	30'
	Rollenspiele	30'
15.30 – 16.00	Verhaltenstipps für Kontaktsituationen	30'
16.30 – 17.00	Entspannung und Implementierung ‚in vitro‘	30'
17.00 – 18.00	Abschlussrunde (Resümee, Feedback, Verabschiedung) mit Kaffee und Kuchen	40'
Gesamtseminarzeit: 360' = 8 Unterrichtsstunden		

Im Folgenden werden die Übungen in der Reihenfolge vorgestellt, in der sie durchgeführt werden, damit die Unterlagen gleichzeitig als Trainingsmanual eingesetzt werden können.

9.2 Kennenlernspiel

Instruktion: Postkarten mit Personen (hauptsächlich Frauen) werden auf dem Fußboden ausgelegt. Jede Teilnehmerin sucht sich eine Person aus, die auf sie selbstsicher wirkt (fakultativ: Abspielen einer unaufdringlichen, leisen Musik).

Anschließend stellt sich jede Teilnehmerin vor (Namen, Alter, Tätigkeit) und erzählt anhand ihrer Karte, was für sie Selbstsicherheit bedeutet.

Zeitbedarf: ca. 20 Minuten

Material: Postkarten mit verschiedenen Personen, möglichst Frauen

Erläuterung: Eine Anwärmphase ist wichtig für das Kennenlernen der Teilnehmerinnen (sofern sie nicht schon kennen) und um eine angenehme Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Außerdem ermöglicht sie es der Trainerin, einen Eindruck von der Gruppe zu bekommen. Inhaltlich bietet die gewählte Anwärmübung einen ersten Einstieg in die Thematik.

9.3 Erwartungen der Teilnehmerinnen

Instruktion: Es werden vorbereitete Papierstreifen und Eddings ausgelegt. Jede Teilnehmerin schreibt auf, was sie sich von dem Wochenende erhofft: In welchen Situationen sie sich besser durchsetzen möchte, wo sie ihre Gefühle mehr zu Ausdruck bringen will, welche Situationen sie nach dem Training meistern möchte, an die sie sich bisher nicht herangetraut hat oder für welche Situationen sie sich Tipps und Hinweise wünscht. Für jedes Beispiel wird ein eigener Zettel verwendet. Die beschriebenen Zettel werden an eine Pinwand geheftet und besprochen. An dieser Stelle hat die Trainerin Gelegenheit, auf unrealistische Erwartungen einzugehen und die Teilnehmerinnen wissen zu lassen, was sie von dem Training erwarten können.

Zeitbedarf: ca. 20 Minuten

Material: Papierstreifen, Edding, Pinwand, Nadeln oder Klebeband

Erläuterung: Diese Übung ermöglicht es, die Teilnehmerinnen da abholen, wo sie mit ihren Erfahrungen, Erwartungen und Schwierigkeiten stehen. Sie erlaubt es, die Erwartungen der Teilnehmerinnen einzuschätzen und bietet die Gelegenheit, zu erläutern, was von dem Training erwartet werden kann. Es können Situationsüberforderungen angesprochen werden, wenn sie an dieser Stelle deutlich werden. Die Übung ermöglicht einen Austausch der Teilnehmerinnen untereinander, durch den sie die Erfahrung machen können, dass auch andere Mädchen und Frauen ähnliche Schwierigkeiten erleben.

9.4 Impuls: Es sind nicht die Dinge selbst, die uns Angst machen...

Instruktion: Anknüpfend an die Erfahrungen der Teilnehmerinnen wird der Satz: „Es sind oft nicht die Dinge selbst, die uns Angst machen, sondern die Gedanken darüber“ als Impuls vorgegeben.

Mögliche weitere Fragen, um die Diskussion anzuregen, sind: „Stimmt das? Kennt ihr Beispiele? Ist euch das auch schon mal so gegangen? Was für Gedanken gibt es, die Euch davon abhalten, etwas zu tun, was ihr gerne tun wollt? Gibt es Beispiele, wo es hinterher gar nicht so schrecklich war, wie ihr es euch vorher ausgemalt habt?“

Die Diskussion kann durch die Trainerin zusammengefasst werden: „Oft hindern uns unsere Gedanken daran, etwas zu tun, das wir möchten. Wir stellen uns vor, was alles schief gehen könnte oder welche uns unangenehme Reaktion der andere zeigen könnte, und trauen uns dann nicht mehr, es zu tun. Dadurch, dass wir es nicht ausprobieren, erfahren wir nicht, ob unsere Befürchtungen realistisch sind.“

Anschließend kann die Trainerin zum Erklärungsmodell überleiten.

Zeitbedarf: ca. 15 – 20 Minuten

Material: vorbereitetes Plakat mit der Aufschrift „Es sind oft nicht die Dinge selbst, die uns Angst machen, sondern die Gedanken darüber“.

Erläuterung: Der von SCHRÖDER (1997, 42) übernommene Impuls ist der kognitiven Ebene zuzuordnen. Er dient zur Einführung in das Erklärungsmodell. Gleichzeitig kann das Problem der Angst-Vermeidung angesprochen werden.

9.5 Einführung in das Erklärungsmodell

Instruktion: Auf einem vorbereiteten Plakat wird eine Situation geschildert (jemand entdeckt zu Hause einen Mangel an einer gerade gekauften Bluse). Hiervon ausgehend sind drei mögliche gedankliche Reaktionen abgebildet (vgl. Material A zu 9.5) Mit den Teilnehmerinnen wird erarbeitet, welche Gefühle, körperliche Reaktionen und Verhaltensreaktionen aus den geschilderten Gedanken wahrscheinlich erfolgen und der Begriff der Selbstverbalisationen wird eingeführt. Das Plakat wird entsprechend der Vorlage ergänzt (vgl. Material B zu 9.5). Anschließend wird überlegt, wie das Ziel - Umtausch der Bluse - am besten zu erreichen ist.

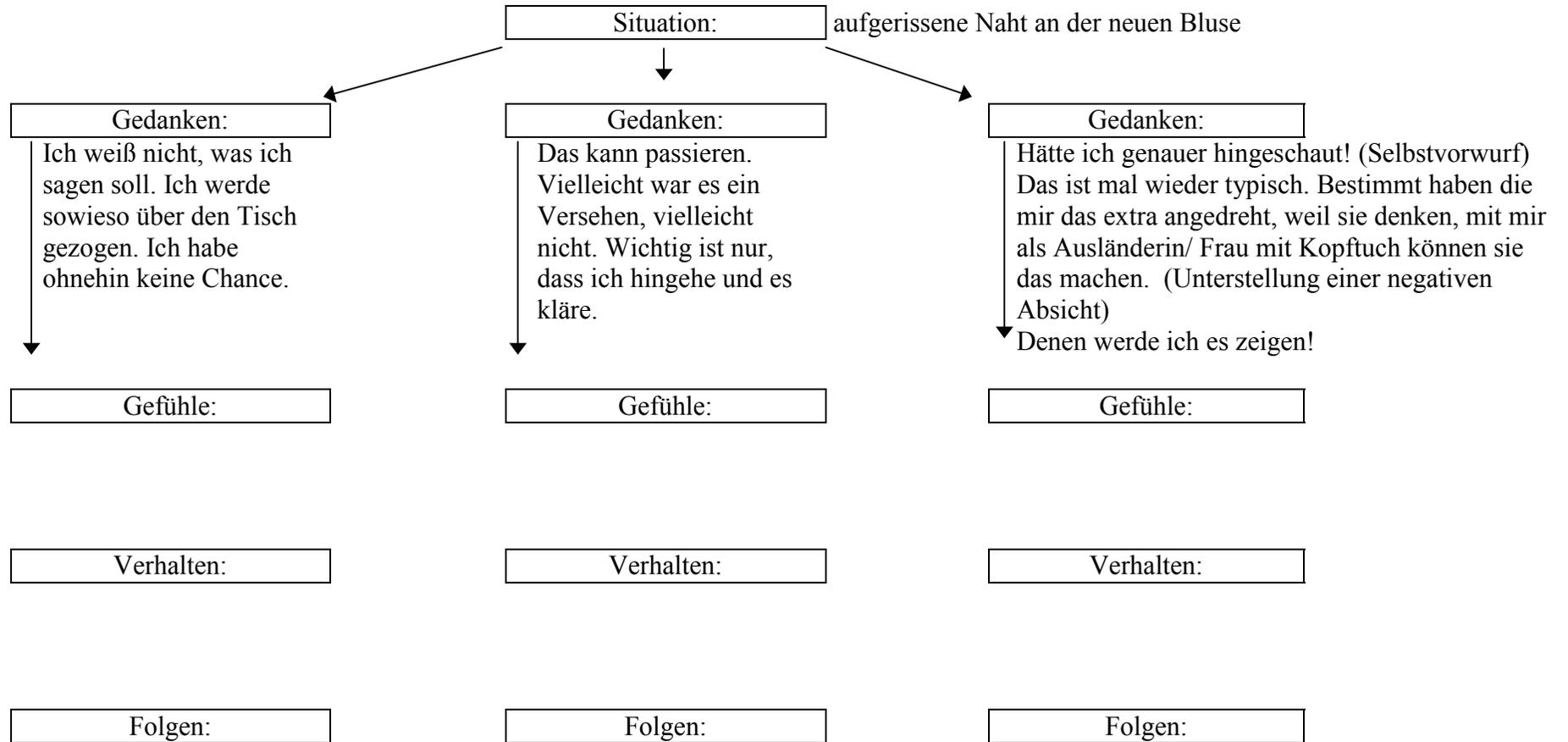
Die im Impuls erwähnte Feedbackschleife von Angst und Vermeidung wird anhand des Erklärungsmodells veranschaulicht: Flucht führt zu weiteren negativen Selbstverbalisationen in der nächsten ähnlichen Situation; eine erfolgreiche Reklamation ermöglicht positive Selbstverbalisationen. Zusammenfassend wird darauf hingewiesen, wie Selbstverbalisationen Gefühle und Verhalten steuern und wie dieses Wissen gezielt eingesetzt werden kann, um das Verhalten, das man realisieren möchte, hervorzubringen.

Zeitbedarf: ca. 20 – 25 Minuten

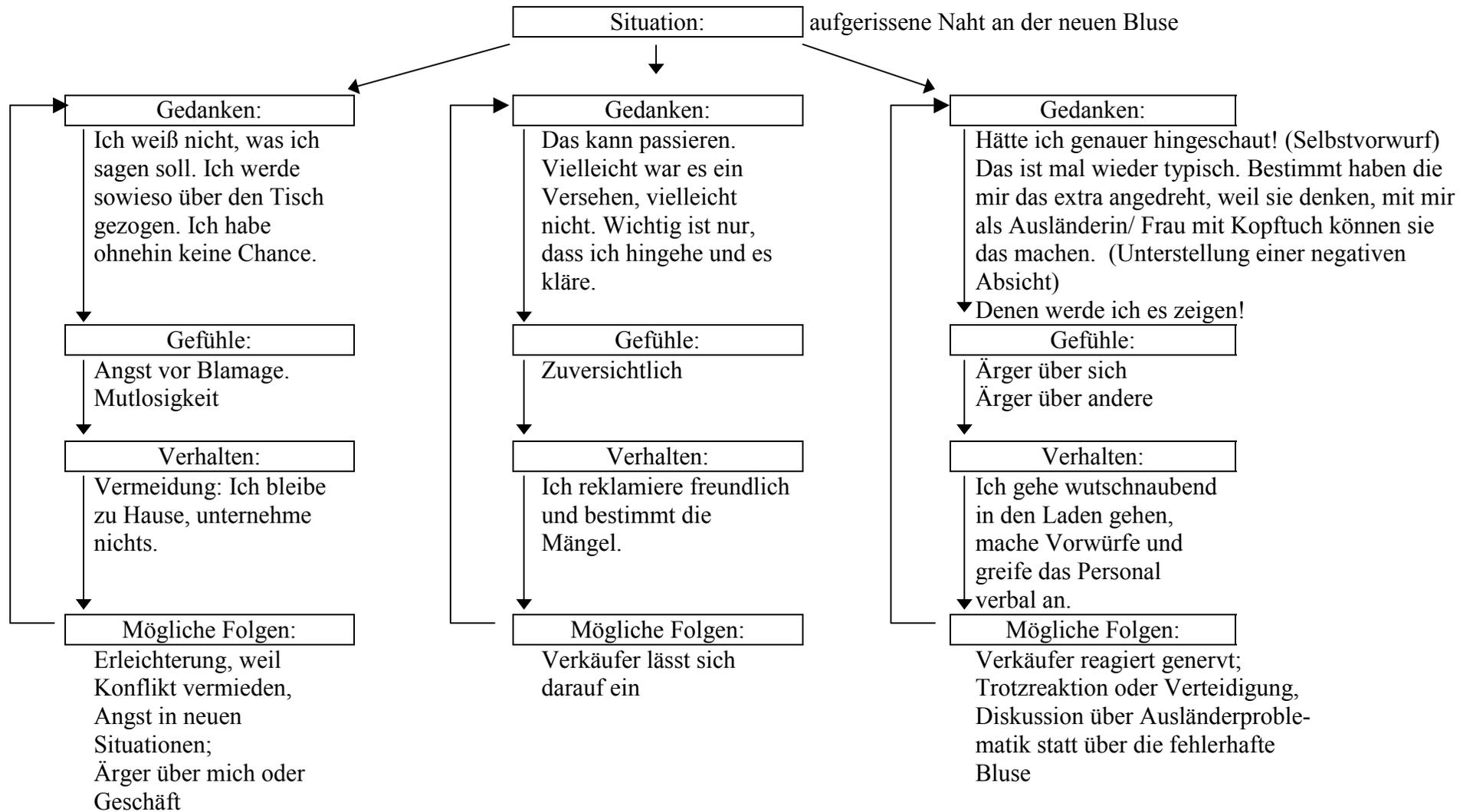
Material: Plakat, auf dem die Ausgangssituation und die drei verschiedenen Selbstverbalisationen wiedergegeben werden (vgl. Material A zu 6.5), Edding, Pinwand

Erläuterung: Dieses Element ist der kognitiven Ebenen zuzurechnen. Es wurde von PFINGTEN & HINSCH (1991, 73f.) übernommen. Da die Teilnehmerinnen eine nicht-klinische Gruppe darstellen und nicht eindeutig einem Pol sozial-inkompetenen Verhaltens zugeordnet werden können, wurde der Ablauf einer aggressiven Reaktion ergänzt. Hieran kann der Unterschied zwischen aggressivem und selbstsicherem Verhalten aufgezeigt werden. Die Selbstverbalisationen wurden teilweise dem Teilnehmerinnenkreis angepasst.

GEDANKEN UND GEFÜHLE BEEINFLUSSEN DAS VERHALTEN



GEDANKEN UND GEFÜHLE BEEINFLUSSEN DAS VERHALTEN



9.6 Selbstverbalisationen

Instruktion: Jede Teilnehmerin überlegt sich eine Situation, in der sie sich unsicher oder aggressiv verhalten hat und sich gerne anders verhalten hätte. Dazu können Beispiele aus den unter 9.3 (Erwartungen der Teilnehmerinnen) gesammelten Situationen aufgegriffen werden. Anhand dieses Beispiels versuchen die Teilnehmerinnen die Selbstverbalisationen, die sie in der Situation hatten, zu formulieren. Anschließend wird überlegt, welche konstruktivere Selbstverbalisation sie dabei unterstützt hätte, ihr Verhaltensziel zu erreichen. Anschließend werden die Selbstverbalisationen besprochen und es kann gemeinsam überlegt werden, welche weiteren Gedanken hilfreich sein könnten.

Zeitbedarf: ca. 20 – 30 Minuten

Material: vorbereitetes Arbeitsblatt (Material zu 9.3), Stifte

Erläuterung: Dieses Trainingselement, das von PFINGSTEN & HINSCH, 1991, 73f. übernommen wurde, ist der kognitiven Ebene zuzurechnen.

Material zu 9.6 Bewusstmachen der bisherigen Selbstverbalisationen und Erarbeiten konstruktiver Selbstverbalisationen

Hilfreiche Gedanken und Selbstverbalisationen finden	
Worum ging es?	
Welche Gedanken (Selbstverbalisationen) hattest du?	Was kannst du dir sagen, um dir Mut zu machen?
Welche Gefühle folgten darauf?	Wie wirst du dich darauf fühlen?
Wie hast du dich verhalten?	Wie kannst du dich dann verhalten?

9.7 Selbstlobübung

Instruktion: Die Teilnehmerinnen schreiben für sich auf, was sie an sich mögen, was ihre Stärken sind, was sie besonders gut und gerne machen. Anschließend bilden sie Dreiergruppen. Jeweils eine stellt sich

vor, sich um eine Lehrstelle ihrer Wahl, die zu ihren Stärken passt, zu bewerben (Bewerberin). Dazu schildert sie ihren Gesprächspartnerinnen (Auswahlkomitee), was ihre Stärken und Vorlieben sind und warum sie sich für diesen Beruf für besonders geeignet hält. Die Stärken und Vorlieben können sowohl im fachlichen als auch im zwischenmenschlichen Bereich liegen. Anschließend werden die Rollen getauscht, bis sich jede vorgestellt hat. Im Plenum stellt das Auswahlkomitee die Bewerberin dem Plenum vor und stellt ihre Vorzüge heraus.

Nachdem alle Teilnehmerinnen vorgestellt wurden, wird erfragt, wie es den Mädchen mit den Übungen ging. Fiel es ihnen leicht, positive Seiten an sich zu finden? Wie fühlten sie sich, als sie ihren Rollenspielpartnerinnen davon berichteten und als sie hörten, wie ihre Partnerinnen sie beschreiben? Es wird thematisiert, dass es zwar vielen Frauen leicht fällt, sich herabzusetzen, dass es aber hilfreicher ist, seine guten Seiten wahrzunehmen und anzuerkennen. Dies unterstützt darin, selbstbewusster an Situationen heranzugehen. Außerdem wird überlegt, in welchen Situationen es darauf ankommt, ganz bewusst auf die eigenen Stärken hinzuweisen. Für ein geschicktes Situationsmanagement (z.B. Wahl einer Schule oder eines Berufes!) ist es gut, die eigenen Stärken und Vorlieben zu kennen und benennen zu können (vgl. BOLLES, 2000, 105-214).

Zeitbedarf: ca. 20 – 30 Minuten

Material: Papier und Stifte

Erläuterung: Die Anregung zu dieser Übung, die sowohl auf der Ebene der Kognitionen als auch des motorischen Verhaltens ansetzt, wurde SCHRÖDER (1997, 44) entnommen. Der Berufsbezug wurde zusätzlich integriert, weil dies eine Situation ist, in der das sich das bescheidene Herunterspielen der eigenen Stärken, wie es für das weibliche Geschlechtsrollenverhalten typisch ist, besonders negativ auswirken kann (vg. HERTLEIN, 1999, 16f.). Die Übung dient dazu, das Selbstvertrauen zu stärken und zu erkennen, wie schwer es uns in der Regel fällt, uns zu loben anstatt uns zu kritisieren. Sie bereitet auf das Videofeedback vor.

9.8 Entspannung

Instruktion: Es wird kurz erläutert, warum das Erlernen eines Entspannungsverfahrens hilfreich sein kann, um mit emotional aufgeladenen Situationen besser zurecht zu kommen und Stress zu bewältigen. Es ist ebenfalls darauf hinzuweisen, dass das Erlernen eines Entspannungsverfahrens einen längeren Zeitraum benötigt und an diesem Wochenende nur ein Eindruck möglich ist. Interessierte Teilnehmerinnen können eine Kassette, die mit den verwendeten Entspannungsinstruktionen besprochen ist, erhalten.

Als erste Entspannung wird eine progressive Muskelrelaxation nach JAKOBSON durchgeführt.

Zeitbedarf: ca. 15 – 20 Minuten

Material: Entspannungsinstruktion (vgl. Material zu 9.8)

Erläuterung: Natürlich kann an einem Wochenende kein Entspannungsverfahren erlernt werden. Es können erste Erfahrungen gesammelt und die Motivation aufgebaut werden, ein geeignetes Verfahren zu üben. Die Progressive Muskelentspannung ist hierfür besonders geeignet, da sie schnell zu erlernen ist und die Teilnehmerinnen bereits nach dem ersten Üben ein Gespür dafür entwickeln können, wie sich entspannte Muskeln im Gegensatz zu angespannten anfühlen. Im Rahmen des Wochenendseminars haben die Entspannungsübungen die Funktion, die Aufnahmebereitschaft für das dichte Programm zu verbessern. Die vorliegende Entspannungsinstruktion wurde leicht verändert übernommen aus PFINGSTEN & ZIEISING, 1994, 99-101). Das Trainingselement ist der Ebene der Emotionen und physiologischen Reaktionen zuzurechnen.

Material zu 9.8: Progressive Muskelentspannung nach Jakobson

Progressive Muskelentspannung

Setzt euch bequem hin. Ihr könnt die Augen schließen, um euch ganz auf euch selbst und euren Körper zu konzentrieren. (*Wechsel zur 2. Person singular*)

Beobachte nun ein paar Atemzüge lang deinen Atem. (10)

Wir beginnen nun mit der Entspannung der **Hände**.

Spanne jetzt beide Hände und Unterarme fest an (3) und achte auf die Anspannung, die dabei entsteht (3).

Und nun wieder locker lassen (5). Achte auf den Übergang von der Anspannung zur angenehmen Entspannung (5).

Lass' die Unterarme schwer aufruhem (5) und konzentriere dich auf jeden einzelnen Finger (2): die Daumen (1), die Zeigefinger (1), die Mittelfinger (1), die Ringfinger(1) und die kleinen Finger (10).

*Und nun winkle bitte beide **Arme** an und spanne in beiden Armen Oberarme (1), Unterarme (1) und Hände fest an und achte auf die Spannung (5).*

Entspanne dich wieder(5). Versuche, die Muskeln in den Armen ganz locker werden zu lassen (5).

Konzentriere dich wieder auf jeden einzelnen Finger: auf die Daumen (1), die Zeigefinger (1), die Mittelfinger (1), die Ringfinger(1) und die kleinen Finger (10).

Jetzt kommen wir zum **Gesicht**.

Spanne dein ganzes Gesicht an (3), die Stirn (1), die Kopfhaut (1), die Augenpartie (1), die Nase (1), die Lippen (1), die Wangen (1), den Unterkiefer (1) und das Kinn (2).

Entspanne dich wieder (5). Achte darauf, wie der Unterkiefer ganz locker wird, die Lippen dürfen sich dabei voneinander lösen (5). Achte darauf, dass die Wangen ganz entspannt sind (4), dass die Stirn glatt wird und gelöst (4), dass die Augenlider schwer werden (4), und achte auf das Gefühl der Ruhe, das sich ausbreitet, wenn du deine Gesichtsmuskeln immer weiter entspannst (10).

Und nun kommen wir zu den **Nackenmuskeln**.

Drücke jetzt den Kopf nach vorn, als wolltest du mit dem Kinn die Brust berühren und gleichzeitig versuchen, das zu verhindern (3), halte diese Spannung (3).

Und nun wieder locker lassen. Lass' die Muskeln los und entspanne dich (5). Nimm den Übergang von der Anspannung zur angenehmen Entspannung ganz bewusst wahr.

Bewege nun den Kopf ein bisschen hin und her, so dass deine Nackenmuskeln ganz locker und gelöst werden (3). Versuche, dich immer weiter zu entspannen.

Jetzt kommen wir zu den **Schultern**.

Ziehe deine Schultern in Richtung Kopf, lasse den Kopf aber entspannt (5).

Achte auf die Spannung, die in den Schultern entsteht. (5)

Entspanne dich wieder. (5) Achte jetzt nur auf das angenehme Gefühl der Entspannung (5). Lass' die Muskeln immer gelöster werden (10).

Nun kommen wir zur **Bauchpartie**.

Spanne deine Bauchmuskeln an und beobachte die Anspannung (5).

Lass' die angespannten Muskeln langsam wieder los (5). Lass' deine Bauchmuskeln ganz locker und weich werden (10).

Jetzt kommen wir zu den **Beinen**.

Presse die Fersen fest gegen den Boden, die Zehenspitzen gegen das Gesicht gerichtet (3.) Spanne deine Unterschenkel, Oberschenkel und die Gesäßmuskeln fest an. (3)

Entspanne dich wieder. Achte wieder auf den Unterschied zwischen der Anspannung und der angenehmen Entspannung, die sich allmählich ausbreitet. (7) Lass' deine Muskeln immer noch lockerer werden (2) und versuche, dich dabei immer weiter zu entspannen. (8)

Lass' nun die **Entspannung von den Füßen hinauf strömen** (1), durch die Beine zum Rücken (2), in die Brust (1), die Bauchgegend (1), die Schultern (1), die Arme und Hände (2) bis in die Fingerspitzen (2), in den Nacken (1) und das Gesicht (3).

Lass' deinen ganzen Körper locker und entspannt werden (3), die Stirn eine glatte, leere Fläche (2), die Augenlider sind schwer (2) und der Unterkiefer ist ganz locker (3).

Lass' deinen Körper mit seinem ganzen Gewicht aufruhem (5). Du kannst dir vorstellen, dass du ein wenig einsinkst, wie in weichem Sand.

Lenke nun deine Aufmerksamkeit noch einmal auf deine Atmung. Versuche nicht, sie zu beeinflussen (5), beobachte Sie nur, wie der Atem kommt und geht (10).

Vergleiche ihn nun mit der Atmung zu Beginn der Übung. Und entspanne dich dabei immer noch weiter (10). Genieße noch einen Moment lang die Entspannung, die du jetzt für dich erreicht hast.

Beenden der Entspannung (Rücknahme):

Und jetzt wende deine Aufmerksamkeit wieder deiner Umgebung zu (5), atme kräftig durch (5), räkle und strecke dich ausgiebig und öffne schließlich die Augen.

9.9 Diskriminierung von Verhaltensreaktionen (selbstsicher, unsicher, aggressiv)

Instruktion: Jede Teilnehmerin erhält als Arbeitsblatt das Material zu 9.9 und überlegt, ob sie die dort geschilderte Verhaltensreaktion für selbstsicher, unsicher oder aggressiv hält. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und diskutiert. Es werden erste Überlegungen dazu angestellt, worin sich insbesondere selbstsicheres, sozial-kompetentes Verhalten von aggressivem Verhalten unterscheidet.

Zeitbedarf: ca. 20 Minuten

Material: Arbeitsblatt (Material zu 9.9), Stifte

Erläuterung: Dieses von PFINGSTEN & HINSCH (1991, 77) übernommene, kognitive Trainingselement dient dazu, zwischen selbstsicherem und aggressivem Verhalten zu differenzieren. Viele unsichere Menschen verzichten darauf, sich durchzusetzen, weil sie selbstsicheres Verhalten mit Aggression gleichsetzen. Die Beispiele wurden dem Teilnehmerinnenkreis angepasst.

Selbstsicher, unsicher oder aggressiv?

Arbeitsauftrag: Unterscheide selbstsicheres, aggressives und unsicheres Verhalten!

Setze **S** für **selbstsicher**, **U** für **unsicher** und **A** für **aggressiv** ein.

1. Eine Freundin hat deine Art, dich zu kleiden, in Gegenwart von anderen kritisiert. Du sagst:	<i>Es verletzt mich, wenn du mein Äußeres in Gegenwart anderer Leute kritisierst. Wenn du mir so etwas sagen willst, dann tu das doch bitte, wenn wir alleine sind.</i>	<input type="checkbox"/>
2. Deine Schwester/dein Bruder sagt dir, dass sie/er einem Freund versprochen hat, ihm eine CD auszuleihen, die dir gehört.	<i>Sag mal, tickst du nicht mehr sauber? Du glaubst doch wohl nicht im Ernst, dass ich das mitmache?</i>	<input type="checkbox"/>
3. Eine Schulkollegin möchte sich mit dir verabreden. Du hast schon einmal etwas mit ihr unternommen und hast keinerlei Interesse daran, dies noch einmal zu tun.	<i>Tut mir ja so leid, ich habe solche Kopfschmerzen. Ich glaube, das geht heute wirklich nicht. Vielleicht können wir ja nächste Woche etwas machen.</i>	<input type="checkbox"/>
4. In einem Schuhgeschäft hast du verschiedene Schuhe anprobiert, möchtest aber keine davon kaufen. Als die Verkäuferin fragt, ob du dich entschieden hast, sagst du:	<i>Danke für Ihre Mühe, aber ich möchte keines von diesen Paaren kaufen.</i>	<input type="checkbox"/>
5. Eine Freundin leiht sich des öfteren von dir Sachen aus und gibt sie nicht zurück, wenn du sie nicht daran erinnerst. Heute bittet sie dich wieder um etwas. Du sagst:	<i>Sag mal spinnst du? Du glaubst wohl, du kannst mich ausnehmen wie eine Weihnachtsgans. Ich hab von deiner Schnorrerei die Nase voll.</i>	<input type="checkbox"/>
6. Du hast dir in einem Geschäft verschiedene Kopftücher zeigen lassen, möchtest aber keines davon kaufen. Als der Verkäufer dich fragt, für welches du dich entschieden hast, sagst du:	<i>Ja, ich weiß nicht. Eigentlich gefällt mir ja keine so richtig. Ja, vielleicht noch am ehesten dieses hier.</i>	<input type="checkbox"/>
7. Eine Bekannte ruft an und möchte dich besuchen. Du weißt jedoch, dass du dringend für eine Klassenarbeit/die Führerscheinprüfung lernen müsstest.	<i>Hm, ja, Natürlich habe ich Zeit. Um drei Uhr, ja? Bist du sicher, dass der Zeitpunkt für dich auch günstig ist?</i>	<input type="checkbox"/>
8. Die neue Telefonrechnung ist gekommen. Deine Mutter spricht dich darauf an, dass sie wieder deutlich höher als 100 Mark ist. Du sagst:	<i>Boh, nerv mich doch nicht mit so was. Ich habe schon genug Ärger in der Schule.</i>	<input type="checkbox"/>
9. Du hast jemand versprochen, ihr bei den Hausaufgaben zu helfen, obwohl du gar keine Lust dazu hast.	<i>Du kommst nicht zu dem vereinbarten Termin. Als du später darauf angesprochen wirst, sagst du: Oh, tut mir leid, ich hatte ganz vergessen, dich anzurufen. Ich musste mit meiner Mutter zum Arzt.</i>	<input type="checkbox"/>

9.10 Merkmale selbstsicheren, unsicheren und aggressiven Verhaltens

Instruktion: Zunächst wird gesammelt, hinsichtlich welcher Kategorien sich die verschiedenen Verhaltensweisen unterscheiden (Stimme, Formulierung, Inhalt, Gestik und Mimik) Es werden drei Gruppen gebildet. Jede Gruppe hat die Aufgabe, ein Plakat zu erstellen, in der die Merkmale je einer der drei Verhaltensmuster *unsicheres Verhalten*, *sozial kompetentes Verhalten* und *aggressives Verhalten* zusammengefasst werden. Anschließend werden die Plakate an eine Pinwand geheftet und jede Gruppe erläutert ihr Plakat. Die anderen können weitere Ergänzungen vorschlagen. Das Material zu 9-10 gibt einen Überblick, wie die Ergebnisse aussehen können.

„Unsicheres Verhalten ist auf der Seite der Formulierungen z.B. durch überflüssige Erklärungen, Verleugnung eigener Bedürfnisse, Benutzung unpersönlicher Formulierungen und ein indirektes Ausdrücken von Gefühle gekennzeichnet. Die Stimme ist vielfach leise und zaghaft, Gestik und Mimik sind kaum vorhanden oder verkrampft, Blickkontakt vermieden. Aggressives Verhalten ist dagegen durch Kompromisslosigkeit in der Durchsetzung der eigenen Interessen gekennzeichnet, es lässt Erklärungen und Begründungen vermissen, dem Interaktionspartner wird gedroht oder er wird beleidigt, seine Rechte und Bedürfnisse werden ignoriert. Die Stimme klingt laut und hart, der Blickkontakt wird vermieden oder das Gegenüber wird angestarrt. Selbstsicheres, sozial kompetentes Verhalten dagegen verzichtet weder auf eine präzise Begründung noch auf das Ausdrücken eigener Bedürfnisse, es werden Formulierung gewählt, die Gefühle und Wünsche der Person als solche direkt zum Ausdruck bringen, anstatt anzuklagen oder mit versteckten Vorwürfen zu arbeiten. Die Körperhaltung ist entspannt und aufrecht, aber nicht starr, die Stimme klar und die Mimik lebendig“ (GÖTTE-EL FARTOUKH, 1998, 56; vgl. dazu PFINGSTEN & HINSCH, 1991, 75).

Zeitbedarf: ca. 25 – 30 Minuten

Material: Plakate, Edding, Pinwand

Erläuterung: Dieses von PFINGSTEN & HINSCH (1991, 75) übernommene, kognitive Trainingselement dient dazu, die Merkmale unsicheren, selbstsicheren und aggressiven Verhaltens bewusst zu machen und die Unterschiede vor allem zwischen sozial kompetenten Durchsetzungsverhalten und aggressivem Verhalten zu verdeutlichen.

Material zu 9-10: Unterscheidungsmerkmale aggressiven, unsicheren und sozial kompetenten Verhaltens

Merkmal	Unsicher	sicher	aggressiv
Stimme	leise, zaghaft	klar, laut, deutlich	brüllend, schreiend
Formulierung	unklar, vage	eindeutig	drohend, beleidigend
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> überflüssige Erklärungen, Verleugnung eigener Bedürfnisse, Benutzung von „man“, Gefühle werden indirekt ausgedrückt 	<ul style="list-style-type: none"> präzise Begründung, Ausdrücken eigener Bedürfnisse, Benutzung von „ich“, Gefühle werden direkt ausgedrückt 	<ul style="list-style-type: none"> keine Erklärung und Begründung, Drohungen, Beleidigungen, Kompromißlosigkeit, Rechte und Bedürfnisse andere werden ignoriert
Gestik, Mimik	<ul style="list-style-type: none"> kaum vorhanden oder verkrampft, kein Blickkontakt 	<ul style="list-style-type: none"> lebhaft, unterstreichen das Gesagte, entspannte Körperhaltung, Blickkontakt 	<ul style="list-style-type: none"> unkontrolliert, drohend, wild gestikulierend, kein Blickkontakt oder „Anstarren“

9.11 Bedeutung von Verhalten in unterschiedlichen (kulturellen) Kontexten

Instruktion: Es werden zwei Gruppen gebildet. Jede Gruppe bekommt eine Situationsschilderung:

Gruppe 1:

Du triffst die Schwester deiner Freundin im Supermarkt. Anstatt zu grüßen, schaut sie zu Boden und geht schnell weiter.

Aufgabe: Überlegt gemeinsam, welche Bedeutung ihr Verhalten haben könnte. Warum verhält sie sich so?
(beleidigt, sauer)

Gruppe 2:

Du triffst den Bruder deiner Freundin in der Moschee. Anstatt zu grüßen, schaut er zu Boden und geht schnell weiter.

Aufgabe: Überlegt gemeinsam, welche Bedeutung sein Verhalten haben könnte. Warum verhält er sich so?
(schüchtern, höflich, Respekt, weil es in der Moschee ist)

Jede Gruppe hat die Aufgabe zu beschreiben, welche Bedeutung es hat, wenn jemand zu Boden schaut und ohne Gruß weitergeht. Wichtig dabei ist, dass die beiden Gruppen nicht wissen, welche Aufgaben die andere bearbeitet. Wenn möglich, können sie ihre Lösung in unterschiedlichen Räumen bearbeiten.

Im Plenum wird darüber diskutiert, welche Bedeutung das beschriebene Verhalten hat. Wenn offensichtlich wird, dass die beiden Gruppen unterschiedlicher Meinung sind, lesen beide ihre Situationsbeispiele vor. Den Mädchen ist in der Regel sofort klar, warum sie zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen sind – ‚Aber das ist ja etwas ganz anderes‘, ist ein typischer Kommentar.

Anhand der Reaktionen kann überlegt werden, was anders ist (Geschlecht, Umgebung und kultureller Kontext). Anschließend werden mit den Mädchen weitere Beispiele dafür gesammelt, dass ein Verhalten je nach Kontext sehr unterschiedlich aufgefasst werden kann oder in deutscher Kultur und Heimatkultur sehr unterschiedlich bewertet wird:

Beispielsweise ist Händeschütteln zwischen Männern und Frauen in islamischen Ländern meist unüblich, während es in Deutschland eine Höflichkeitsgeste darstellt. Andererseits ist es in südlichen Ländern völlig normal, dass Männer sich küssen und umarmen, während dies deutschen Männern kaum möglich ist. In vielen asiatischen und afrikanischen Ländern ist es üblich, dass man seine Schuhe auszieht, wenn man eine Wohnung betritt, was in Deutschland eher unüblich ist. In der Türkei, dem Balkan und Polen ist der Handkuss noch sehr verbreitet, wobei die Regeln, wer wen küsst, von Land zu Land ebenfalls unterschiedlich sind. Anhand dieses Beispiels lässt sich auch gut erläutern, dass es zwischen muslimischen Ländern Unterschiede in den Verhaltensregeln gibt. Wenn beispielsweise Muslime aus dem Maghreb erleben, dass muslimische Frauen ihrem (türkischen) Scheich die Hand küssen (so wie griechische oder serbische Frauen dem Popen), sind sie darüber in der Regel völlig entsetzt.

Mit den Mädchen wird darüber gesprochen, wie sie mit den unterschiedlichen Anforderungen umgehen und welche Lösungen sie gefunden haben, um nicht missverstanden zu werden. Es wird auch überlegt, ob es Situationen gibt, wo sie jemanden möglicherweise aufgrund solcher Unterschiede missverstanden haben.

Zeitbedarf: ca. 30 Minuten

Material: Arbeitsblätter mit den geschilderten Situationen und dem Arbeitsauftrag.

Erläuterung: Dieses Trainingselement, das der kognitiven Ebene zuzurechnen ist, wurde entwickelt aufgrund der besonderen Situation der Teilnehmerinnen, ständig mit zwei unterschiedlichen kulturellen Symbolsystemen jonglieren zu müssen. Es soll sie dafür sensibilisieren, welche Schwierigkeiten daraus resultieren, um Missverständnisse (auch eigene) besser zu erkennen.

Da alle schon Strategien für den Umgang mit diesen Schwierigkeiten entwickelt haben, ist es sinnvoll, dass die Mädchen sich darüber austauschen, um voneinander weitere Anregungen zu bekommen.

Diese Übung dient weiter dazu, die Mädchen dafür zu sensibilisieren, dass sie ein Verhalten, was einem Deutschen gegenüber sozial-kompetent ist, nicht immer unverändert auf den heimischen Kontext übertragen können, da z.B. die Regeln für Blickkontakte andere sind und je nach Gesprächspartner ein kürzerer oder längerer Blickkontakt angemessen ist.

9.12 Unterscheidung verschiedener Situationstypen

Instruktion: An einer Pinwand oder auf dem Boden werden Zettel verteilt, die verschiedene Situationen beschreiben. Aufgabe der Teilnehmerinnen ist es, diese Zettel zu sortieren und Gruppen von ähnlichen Situationen zusammenzustellen. Anhand der drei Gruppen von Situationen können die drei Situationstypen eingeführt werden.

Zeitbedarf: ca. 20 – 30 Minuten

Material: Zettel mit folgenden Aufschriften:

- von den Eltern eine Erlaubnis bekommen
- jemanden um einen Gefallen bitten
- sich etwas ausleihen
- schulfrei für das Zuckerfest/Id-ul-fitr beantragen
- etwas Geliehenes zurückverlangen
- eine Reklamation durchführen
- jemanden ansprechen, den man kennen lernen möchte
- ein Gespräch anfangen

Erläuterung: Dieses Trainingselement ist der kognitiven Ebene zuzuordnen und wird eingesetzt, um die Unterscheidung der Situationstypen R, B und S einzuführen.

9.13 Entspannung und Innenwahrnehmung

Instruktion: Es ist nur eine kurze Überleitung nötig, um das Entspannungsverfahren kurz zu skizzieren. Im Anschluss an die Übung wird ein kurzer Austausch durchgeführt.

Zeitbedarf: ca. 30 Minuten

Material: Entspannungsinstruktion (Material zu 9.13)

Erläuterung: In dieser Entspannungseinheit lernen die Teilnehmerinnen ein anderes Entspannungsverfahren, den sog. Body-Scan (vgl. DOMAR, 1998, 103) kennen. Zusätzlich wird eine Übung durchgeführt, in der die Aufmerksamkeit abwechselnd auf die Körperwahrnehmung bzw. Gedanken und Gefühle gelenkt wird. Hiermit wird die gezielte Aufmerksamkeitszuwendung auf den Körper bzw. Gedanken und Gefühle geübt und sensibilisiert. Die Übungen wurden ausgewählt, um die Sensibilität für sich

selbst zu fördern. Frauen sind oft sehr sensibel für die Signale anderer Menschen. Damit dies nicht dazu führt, die eigenen Bedürfnisse zu übersehen, ist es wichtig, ihnen gezielt Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Entspannungsinstruktionen wurde verändert einem Kurs zum Unterrichten des Autogenen Trainings von BREYER & SCHMIDT (1995) entnommen.

Material zu 9.13 Entspannungsinstruktion Bodyscan

Entspannungsinduktion

Setze dich bequem hin, so dass du eine Weile gut sitzen kannst.

Prüfe, ob es bequem für dich ist, so dass du eine Weile gut so bleiben kannst.

Wenn du magst, schließe deine Augen oder suche einen Ruhepunkt für die Augen.

Lenke nun deine Aufmerksamkeit von deiner Umgebung weg und konzentriere dich ganz auf deinen eigenen Körper.

Spüre den Stuhl, der dich gut und sicher trägt.

Lass' alle Muskeln los und machen dir klar, dass es jetzt nichts zu halten, nichts zu tun gibt.

Beobachte nun einen Moment lang deinen Atem.

Verändere nichts, beobachte nur.

Einatmen und ausatmen, wie eine Welle.

Gehe nun mit deiner Aufmerksamkeit zu der Stelle, wo deine Füße den Boden berühren. Spüre den Kontakt zwischen deiner Fußsohle und den Schuhsohlen, dem Boden.

Wandere nun langsam von der Ferse bis zum kleinen Zeh.

Schenke nun deinen beiden kleinen Zehen deine volle Aufmerksamkeit.

Wandere dann langsam weiter bis zu den großen Zehen.

Gehe nun mit deiner Aufmerksamkeit zu deinen Fersen und spüre, wo sie aufliegen.

Stell dir vor, wie sie ein wenig einsinken, etwa in weichen Boden.

Wandere nun mit deiner Aufmerksamkeit höher in deine Waden,

deine Beine bis zu den Oberschenkeln,

und spüre nach, wo noch Muskeln angespannt sind.

Versuche, diese einfach loszulassen.

Es gibt nichts zu halten, nichts zu tun.

Gehe weiter bis zum Po und versuche auch hier, jeden Muskel einfach loszulassen.

Gehe dann zur untersten Stelle deiner Wirbelsäule

und wandere sie langsam, Wirbel für Wirbel hoch bis zum Hals.

Lass' dir Zeit dabei.

Versuche nun, deinen ganzen Rücken wahrzunehmen

und spüre, wie sich dein Rücken mit dem Atmen sanft bewegt.

Gehe nun weiter in die Schultern und spüre in sie hinein.

Lass' sie fallen, ohne zu pressen.

Stelle dir vor, wie dein ganzer Schulter-Nacken-Bereich angenehm warm und weich und locker wird.

Wandere nun durch die Oberarme bis zu den Ellenbogen

und durch die Unterarme bis zu den Händen.

Lass' deine Hände ruhig und schwer daliegen.

Wandere mit deiner Aufmerksamkeit die Innenseite beider Arme hinauf bis zum Hals und an der Hinterseite des Kopfes empor.

Erlaube deinem Kopf, einfach loszulassen und etwas tiefer einzusinken.

Lass' einfach los.

Wandere nun zur Stirn,

bis zu den Augen,

zu den Ohren,

zum Mund

und zur Nase.

Verfolge nun den Weg des Atems,

beginnend bei der Nase durch den Rachenraum,

die Luftröhre, die Bronchien

bis in Lunge und Bauch.

Beobachte ein paar Atemzüge lang den Weg deines Atems.

Verändere nichts, beobachte nur.

Stelle dir vor, wie du lebensspendende Kraft in dich einatmest,

und mit dem Ausatmen alles loslassen kannst, was du nicht mehr brauchst oder was dich bedrückt.

Pendelübung zwischen Körperwahrnehmung und Gedanken/Gefühlen

Bleibe mit deiner Aufmerksamkeit ganz in deinem Körper. Spüre nach, wie es dir jetzt geht. Wo bist du entspannt oder angespannt? Bist du ruhig oder unruhig?

Spüre deine Atmung – wie sich Bauch und Brust beim Atmen heben und senken, wie sich deine Atemmuskulatur beim Einatmen ein wenig anspannt und beim Ausatmen wieder entspannt. Spüre, wie du dich mit jedem folgenden Atemzug mehr und mehr entspannst.

Lenke deine Aufmerksamkeit jetzt auf deine Gedanken, deine Phantasien, auf das, was dir so alles durch den Kopf geht. Vielleicht denkst du an etwas, was du in der letzten Woche erlebt hast, was jetzt ist oder was auch dich zukommt.

Gehe jetzt mit deiner Aufmerksamkeit wieder zurück zu deinem Körper und deiner Atmung. Wie fühlst du dich jetzt? Spüre nach, ob sich etwas verändert hat.

Und nun richte deine Aufmerksamkeit wieder auf deine Gedanken und Gefühle. Vielleicht sind es die gleichen wie eben. Vielleicht haben sie sich verändert. Vielleicht sind es auch ganz andere. Gedanken, die kommen und gehen und dabei kürzer oder länger verweilen. Schau deinen Gedanken und Gefühlen einfach zu.

Abschließend wende deine Aufmerksamkeit noch einmal ganz auf deinen Körper und deine Atmung. Vielleicht hat sich dein Befinden im Verlauf der Übung geändert. Vielleicht sind die Gedanken zurückgetreten und Gefühle mehr in der Vordergrund getreten. Vielleicht fühlst du dich entspannter, ruhiger, wärmer. Genieße noch einen Moment lang diese angenehme Gefühle und dann bereite dich darauf vor, deine Aufmerksamkeit wieder deiner Umgebung zuzuwenden.

Rücknahme

(Stimme wird zunehmend lauter, schneller, stärker moduliert:)

Dann komme langsam wieder mit deiner Aufmerksamkeit hier in den Raum zurück.

Balle die Hände zu festen Fäusten.

Presse sie fest zusammen.

Recke und strecke dich.

Und dann öffne die Augen.

9.14 Verbalisieren von Gefühlen

Instruktion:

Übung A: Hier geht es darum, dem anderen die eigenen Gefühle mitzuteilen.

Anstatt zu verallgemeinern oder beleidigend zu werden, wird das Problem beschrieben. Anschließend wird das Gefühl benannt, das in der Sprecherin ausgelöst wurde. In Einzelarbeit werden für die vorgegebenen Situationen neue Reaktionen überlegt. Als Hilfestellung dienen die folgenden Tipps:

1. Beschreibe, was du wahrnimmst oder beschreibe das Problem.
2. Beschreibe, was du fühlst.
3. Du kannst sagen, was du dir wünschst oder ihr könnt gemeinsam überlegen, welche Lösungen es geben könnte.

Übung B: Diese Übung dient dazu, die Fähigkeit zu fördern, dem anderen zuzuhören und seine Gefühle zu verstehen.

Es werden Dreiergruppen gebildet. Ein Mädchen (A) erzählt von einem Erlebnis, das für sie mit vielen Emotionen verbunden war. Die zweite (B) hört ihr zu, indem sie unterstützenden Signale sendet und die Gefühle, die sie heraus hört, benennt. Die dritte (C) unterstützt sie, indem sie ebenfalls Vorschläge macht, um welche Gefühle es sich handeln könnte und darauf achtet, dass B nicht beginnt, z.B. von eigenen Erfahrungen zu berichten oder Vorschläge zu machen. Die Instruktion für B wird zur Erinnerung als Plakat an die Pinwand geheftet.

Zeitbedarf: jeweils ca. 15 – 20 Minuten

Material: zu Übung A: Arbeitsblatt mit Material A: *Die eigenen Gefühle ausdrücken*

Zu Übung B: Plakat mit Material B: *Zuhören und die Gefühle der/des anderen verstehen*

Erläuterung: Beide Übungen sind der Verhaltensebene zuzuordnen. Sie dienen dazu, die Gefühle, die in Beziehungssituationen eine zentrale Rolle spielen, so zu verbalisieren, dass die GesprächspartnerIn sie wahrnimmt und nicht sofort in eine Verteidigungsposition gedrängt wird. Die konkreten Tipps wurden modifiziert aus FABER & MAZLISH (1989) übernommen⁴⁹. Die Anregung zu Übung A wurde von PFINGSTEN & HINSCH (1991, 87) und SCHRÖDER (1997, Material I) übernommen. Allerdings war mir das Antwortschema von SCHRÖDER zu starr und ich habe in dem Training mit Berufsschülerinnen die Erfahrung gemacht, dass die so formulierten Äußerungen oft noch sehr anklagend klangen.

Material A zu 9-14: Die eigenen Gefühle ausdrücken

Eigene Gefühle ausdrücken ohne anzuklagen		
Situation	Anklagende Äußerung	Verbesserungsvorschlag
Du erfährst von einer Bekannten, dass eine Freundin ihr etwas erzählt hat, das du deiner Freundin unter dem Siegel der Verschwiegenheit anvertraut hast. Als du die Freundin das nächste Mal triffst, sagst du zu ihr:	Du hast mich total blamiert. Warum kannst du eigentlich nie deinen Mund halten?	<p>Beschreibe, was du wahrnimmst oder beschreibe das Problem:</p> <hr/> <hr/> <p>Beschreibe, was du fühlst:</p> <hr/> <hr/> <p>Sage, was du dir wünschst oder überlegt gemeinsam, welche Lösungen es geben könnte:</p> <hr/> <hr/>
Du hast dich mit einer Freundin verabredet. Sie kommt eine Stunde später als vereinbart.	Kannst du eigentlich nie pünktlich sein?	<p>Beschreibe, was du wahrnimmst oder beschreibe das Problem:</p> <hr/> <hr/> <p>Beschreibe, was du fühlst:</p> <hr/> <hr/> <p>Sage, was du dir wünschst oder überlegt gemeinsam, welche Lösungen es geben könnte:</p> <hr/> <hr/>

⁴⁹ GORDON (1977) schlägt meines Wissens ein ähnliches Vorgehen vor.

Übung B bildet das Gegenstück zu Übung A. Diese Übung wurde ergänzt, weil das Verstehen der Gefühle des anderen – und dass der andere merkt, dass eine Gefühle ernst genommen werden –, in Beziehungssituationen ebenfalls wichtig ist. Hierin besteht ein Unterschied zu dem Situationstyp Rechte durchsetzen, in dem es kontraproduktiv wäre, auf die Gefühle des anderen zu sehr einzugehen.

Material B zu 9-14: Zuhören und die Gefühle der/des anderen verstehen

Aufgabe der ZuhörerIn:

Wenn deine GesprächspartnerIn ihre Gefühle äußert, zeige ihr, dass du zuhörst, in dem z.B. du nickst oder ‚hm‘ sagt.

Fasse mit eigenen Worten zusammen, welche Gefühle du aus dem, was deine GesprächspartnerIn dir gesagt hat, heraushörst.

9.15 Verhaltenstips für Beziehungssituationen

Instruktion: Zunächst wird mit den Mädchen gemeinsam überlegt, was sie in Beziehungssituationen berücksichtigen müssen, um ihre Interessen sozial-kompetent zu vertreten. Dazu wird verdeutlicht, was das Typische an Beziehungssituationen ist: Es geht nicht darum, ein Recht einzufordern. Im Gegenteil entstehen viele Konflikte in Beziehungssituationen dadurch, dass einer oder beide Interaktionspartner versuchen, Rechte durchzusetzen, so dass sich der Konflikt möglicherweise darum dreht, die Machtverhältnisse in der Beziehung zu klären (also der ‚Beziehungsaspekt‘ der Kommunikation im Sinne WATZLAWICKs, 1990, 53-56). Der ‚Inhaltsaspekt‘ gerät darüber ins Hintertreffen und das ursprüngliche Anliegen kann in der Regel nicht geklärt werden. Um ein Abgleiten in das Aushandeln von Beziehungsaspekten zu vermeiden, ist sich klar zu machen, dass es in diesen Situationen kein Recht auf die Erfüllung der eigenen Wünsche gibt – wohl aber ein Recht auf das Äußern der eigenen Gefühle: „Meine Gefühle gehören mir und können von niemanden bestritten werden. Konflikte in Beziehungen können nur dadurch gelöst werden, dass beide Partner ihre Gefühle äußern und anschließend versuchen, einen Kompromiss zu finden.“ (PFINGSTEN & HINSCH, 1991, 84)

In Beziehungssituationen sind zwei Fertigkeiten erforderlich (vgl. PFINGSTEN & HINSCH; 1991, 84):

1. eigene Gefühle angemessen äußern zu können (vgl. dazu 9.14, Übung A),
2. Äußerungen der InteraktionspartnerIn verstehen zu können (vgl. dazu 9.14, Übung B).

Es wird noch einmal verdeutlicht, dass sozial-kompetentes Verhalten vor der eigentlichen Interaktion mit den Gedanken und Selbstverbalisationen beginnt. Anhand des Arbeitsblatts mit den Verhaltenstipps für Beziehungssituationen (Material zu 9.15) wird konkret besprochen, worauf in diesen Situation zu achten ist.

Zeitbedarf: ca. 20 Minuten

Material: Material zu 9.15: *Verhaltenstipps für Beziehungssituationen*

Erläuterung: Dieses Trainingselement ist überwiegend kognitiv und dient der Vorbereitung der Rollenspiele. Es wurde von PFINGSTEN & HINSCH (1991, 86) übernommen und dem TeilnehmerInnenkreis angepasst.

Tipps für selbstsicheres Verhalten: Gefühle in Beziehungssituationen äußern

Vor der Situation:

- Mache dir bewusst, was du fühlst: Fühlst du dich ängstlich, enttäuscht, froh...?
- Überlege dir, welches konkrete Ereignis diese Gefühl ausgelöst hat.
- Ermutige dich, deiner GesprächspartnerIn deine Gefühle und Wünsche mitzuteilen. Du kannst dir z.B. sagen: „Ich habe ein Recht auf meine Gefühle“ oder „Die/der andere kann meine Gefühle und Wünsche nicht erraten – ich muss sie ihr/ihm schon mitteilen!“

In der Situation:

- Sprich deine Gefühle direkt an und sage der/dem anderen, wie du dich jetzt fühlst, beispielsweise „Ich freue mich ...“, „ich bin enttäuscht...“
- Beschreibe den konkreten Anlass, der dieses Gefühl in dir ausgelöst hat.
- Vermeide Verallgemeinerungen wie z.B. „Immer, wenn ich etwas erzählen will, fällst du mir in Wort und weißt alles besser!“
- Bleibe konkret: „Du hast mich jetzt schon zum dritten Mal unterbrochen. Das stört mich beim Reden!“
- Versuche, die Gefühle der/des anderen zu verstehen – auch sie/er hat ein Recht auf ihre/seine Gefühle.
- Höre deiner GesprächspartnerIn zu und frage nach, wenn du etwas nicht verstehst. Versuche mit eigenen Worten wiederzugeben, welche Gefühle du bei deiner GesprächspartnerIn wahrnimmst.
- Bleibe in der Situation ganz bei deinen Gefühlen und komme gegebenenfalls immer wieder auf deine Gefühle zurück.
- Wenn der/die andere auf deinen Wunsch eingeht, zeige ihm/ihr deine Freude darüber. Missbrauche das Einlenken nicht als Gelegenheit, die/den anderen anzugreifen.

Nach der Situation:

- Lobe dich für jedes Gefühl, das du geäußert hast. Soziale Kompetenz in Beziehungssituationen besteht darin, sein Gefühle und Wünsche zum Ausdruck zu bringen – nicht darin, alle Forderungen erfüllt zu bekommen.
- Mach dir klar, dass es nicht darum geht, sich auf ein Gefühl zu einigen: Menschen haben unterschiedliche Gefühle. Es geht darum, einen Weg zu finden, mit den unterschiedlichen Gefühlen umzugehen.

9.16 Rollenspiele zum Situationstyp ‚Beziehungen‘

Instruktion: Die Teilnehmerinnen werden in Gruppen aufgeteilt. Die TrainerIn und die Co-TrainerIn übernehmen die Leitung jeweils einer Gruppe. Die Rollenspiele werden folgendermaßen durchgeführt:

1. Es werden die Arbeitsblätter mit den Rollenspielsituationen zum Situationstyp Beziehungen (Material zu 9-16) verteilt.

2. Jede Teilnehmerin schätzt anhand des Schwierigkeitsthermometers für sich ein, wie schwierig die Situationen für sie sind.
3. Jede Teilnehmerin sucht sich zwei Situationen aus, die sie im Rollenspiel durchführen möchte. Die ausgewählten Aufgaben sollen für sie mittelschwer sein. Sie überlegt sich anhand der Verhaltenstipps, wie sie an die erste Situation herangehen möchte.
4. Vorbereitung des Rollenspiels: eine Teilnehmerin liest die von ihr ausgewählte Situation zusammen mit der Instruktion vor. Er wird besprochen, wie sich das Mädchen die Situation vorstellt und wie sie an die Situation herangehen möchte.
5. Das Rollenspiel wird mit der (Co-)Trainerin als Rollenspielpartnerin durchgeführt und auf Video aufgezeichnet. Die Trainerin achtet darauf, dass das Rollenspiel in jedem Fall mit einem Erfolg für die Teilnehmerin endet. Treten Schwierigkeiten auf, kann die Trainerin das Rollenspiel unterbrechen und eine kurze Anweisung oder Hinweise auf eine Problemlösung geben.
6. Feedbackphase: Das Video wird gemeinsam angeschaut. Die Rollenspielerin hat die Aufgabe, das Band an mindestens drei Stellen anzuhalten, an denen sie sich selbstsicher verhalten hat. Sie erläutert, warum sie ihr Verhalten selbstsicher fand. Äußert sie Kritik an sich, wird sie aufgefordert, dies zu einem Vorsatz für das nächste Rollenspiel umzuformulieren.
7. Führt die gleiche Rollenspielerin ihr zweites Rollenspiel durch, ist darauf zu achten, dass es genauso schwer wie das erste ist, damit sie einen Fortschritt erkennt. Das Vorgehen ist das gleiche wie für das erste Rollenspiel.

Eine mögliche Variante besteht darin, anhand der Videoaufzeichnung durchzugehen, welche Selbstverbalisationen das Verhalten unterstützen könnten.

Zeitbedarf: 60 – 90 Minuten

Material: Material zu 9.26: *Rollenspiele zum Situationstyp Beziehungen*

Erläuterung: Dieses Trainingselement setzt auf der Verhaltensebene an und wurde von PFINGSETN & HINSCH (1991, 96-98) übernommen.

GEFÜHLE IN BEZIEHUNGSSITUATIONEN ÄUSSERN

Schätze anhand des Schwierigkeitsthermometers ein, wie schwer die Situation für dich ist.



Situation

Verhaltenstipps:

1. Eine Freundin hat dich durch eine Bemerkung verletzt.	<i>Mach dir Mut, ihr mitzuteilen, dass es dich verletzt hat, indem du dir sagst, dass es dir dann besser geht. Erkläre ihr dann, dass du dich verletzt fühlst und wissen möchtest, warum sie diese Bemerkung gemacht hat.</i>	<input type="checkbox"/>
2. Du möchtest an einer Klassenfahrt teilnehmen. Du weißt, dass deine Eltern etwas dagegen haben werden.	<i>Überlege, wer dich am ehesten versteht und erkläre dieser Person, was die Klassenfahrt für dich bedeutet. Zeige auch Verständnis für die Sorgen deiner Eltern und überlegt gemeinsam, was ihr tun könnt, damit sie weniger Angst haben. Bittet deine Eltern freundlich, mitfahren zu dürfen. Erkläre, warum es dir so wichtig ist. Versuche, deine Eltern zu verstehen. Wenn sie auf deine Bitte eingehen, zeige deine Freude über die Erlaubnis. Wenn sie es nicht erlauben, versuche heraus zu bekommen, warum.</i>	<input type="checkbox"/>
3. Eine Freundin hat dir am Tag vorher versprochen, sich mit dir zu treffen. Als ihr am nächsten Tag darüber spricht, sagt sie, dass sie mit anderen Freunden in eine Disko fahren wird.	<i>Sage ihr, dass du enttäuscht und ärgerlich bist, weil sie die Verabredung nicht einhält.</i>	<input type="checkbox"/>
4. Eine Freundin möchte sich von dir 20 DM (z.B. zum Aufladen des Handys) ausleihen. Sie hat sich schon einmal Geld von dir geliehen, es jedoch nicht zurückgegeben.	<i>Sage ihr, dass du sich darüber ärgerst, dass sie dir schon das letzte Mal das Geld nicht zurückgegeben hat, und dass du ihr deswegen kein Geld leihst.</i>	<input type="checkbox"/>
5. Du hast ein Treffen für mehrere Freundinnen organisiert. Eine Freundin ruft an und sagt ab, weil sie krank ist.	<i>Instruktion: Sage ihr, dass du es schade findest, dass sie nicht kommt. Zeige aber auch Verständnis für ihre Situation und sei freundlich zu ihr.</i>	<input type="checkbox"/>
6. Eine Nachbarin/Lehrerin spricht immer über "euch Mohammedaner".	<i>Weise sie darauf hin, dass diese Bezeichnung für dich abwertend klingt und du als Muslima bezeichnet werden möchtest. Wenn sie dafür offen ist, kannst du ihr erklären, warum.</i>	<input type="checkbox"/>
7. Eine Freundin ruft an und fragt, ob du heute mit ihr in die Stadt gehen willst. Du hast jedoch schon eine andere Verabredung.	<i>Instruktion: Erkläre ihr freundlich, dass du keine Zeit hast. Vereinbare mit ihr einen Tag, an dem ihr gemeinsam etwas unternehmen werdet.</i>	<input type="checkbox"/>
8. Deine Lehrerin nörgelt an deinem Kopftuch herum.	<i>Erkläre ihr, wie sehr ihre Bemerkungen dich verletzen und verunsichern.</i>	<input type="checkbox"/>
9. Du erfährst, dass deine Clique, ohne dich zu informieren, Eis essen gegangen ist.	<i>Sage ihnen, dass du enttäuscht bist, dass sie dich nicht gefragt haben. Versuche herauszufinden, warum sie dich nicht gefragt haben.</i>	<input type="checkbox"/>
10. Der Lehrer macht eine abfällige Bemerkung über deine Landsleute.	<i>Sag ihm, dass es dich verletzt, wenn er alle so pauschal schlechtmacht.</i>	<input type="checkbox"/>

11. Eine Freundin jammert sich häufig bei dir aus, nimmt aber Tipps nicht an.	<i>Sag ihr, daß du dich ohnmächtig fühlst und auch frustriert bist, weil du dir Mühe gibst, eine Lösung zu finden.</i>	<input type="checkbox"/>
12. Du hast mit deiner Freundin einen ziemlich heftigen Streit gehabt. Hinterher siehst du ein, dass du selbst doch die meiste Schuld daran hattest, und möchtest gern einlenken.	<i>Teile ihre deine eigenen Gefühle mit. Versuche, ihre Äußerungen wirklich zu verstehen. Klage sie nicht an, sondern versuche dich so darzustellen, dass deine Freundin dein Verhalten verstehen kann.</i>	<input type="checkbox"/>
13. Du fährst mit einem vollbesetzten Bus. Da du dich nicht wohl fühlst (Kopfschmerzen, Grippe, etc.), bittest du jemanden um seinen Platz.	<i>Suche dir eine Person aus, die du ansprechen willst und sieh dein Gegenüber an. Äußere erst deine Bitte und begründe sie dann. Bedanke dich, wenn dein Gegenüber aufsteht.</i>	<input type="checkbox"/>
14. Ein Lehrer macht eine Unterrichtsreihe über Islam. Dabei stellt er ihn einseitig negativ dar und benutzt dazu aus dem Zusammenhang gerissene Koranzitate.	<i>Sprich ihn an und weise ihn darauf hin, dass seine Darstellung einseitig ist. Du kannst auch sagen, dass es dich verletzt, wenn er deine heilige Schrift schlechtmacht.</i>	<input type="checkbox"/>
15. Du bittest eine Schulkollegin, dir beim Lernen für die Abschlußprüfungen zu helfen. Da du viel krank warst, wird dies ein ganzes Wochenende in Anspruch nehmen.	<i>Äußere deine Bitte ohne Entschuldigung und halte dabei Blickkontakt. Erkläre, wieviel Zeit das Lernen in Anspruch nimmt und zeige, dass du wirklich auf ihre Hilfe angewiesen bist.</i>	<input type="checkbox"/>
16. Falls du Kopftuch trägst: Bei einem Bewerbungsgespräch sagt man dir, dass man dich gerne einstellen würde, dass Kopftuch aber dagegen spricht. (Überlege dir vorher, ob es für dich grundsätzlich in Frage kommen würde, auf das Kopftuch zu verzichten oder nicht!)	<i>Falls du das Kopftuch auf keine Fall ablegen möchtest: Verdeutliche, wie schwierig es für dich ist, den Werten zweier Kulturen gerecht zu werden – dass sowohl berufliche Integration als auch religiöse Werte für dich sehr wichtig sind. Mache deutlich, dass das Kopftuch für dich nicht nur eine Pflicht, sondern auch ein Stück Identität ist und es dir schwer fällt, dich verstellen zu müssen. Weise auf deine Qualitäten hin!</i>	<input type="checkbox"/>
17: Du möchtest mit deiner Freundin ins Kino gehen. Deine Eltern wollen dies nicht erlauben.	<i>Bitte deine Eltern freundlich, mitfahren zu dürfen. Erkläre, warum es dir so wichtig ist. Versuche, deine Eltern zu verstehen. Wenn sie auf deine Bitte eingehen, zeige deine Freude über die Erlaubnis. Wenn sie es nicht erlauben, versuche heraus zu bekommen, warum. Wenn deine Eltern sich nicht auf das Gespräch einlassen, überlege, wen du hinzuziehen könntest, um dich zu unterstützen. Erkläre dieser Person, warum sie dir helfen soll.</i>	<input type="checkbox"/>

9.17 Ankommübung: Blitzlicht

Instruktion: Reihum beschreibt jede mit einem oder wenigen Worten, wie es ihr jetzt geht.

Zeitbedarf: ca. 10 Minuten

Material: -

Erläuterung: dient zum Aufwärmen, Trainerin bekommt einen Überblick über die Stimmung in der Gruppe

9.18 Wiederholung: Verhaltenstipps für Beziehungssituationen

vgl. 9.16; es wird eine kurze Wiederholung der wesentlichen Merkmale sozialer Kompetenz in Beziehungssituationen vorgenommen, um die Teilnehmerinnen auf die Rollenspiele einzustimmen.

9.19 Rollenspiele zum Situationstyp ‚Beziehungen‘

vgl. 9.16

9.20 Welche Rechte haben wir?

Instruktion: Gemeinsam mit den Teilnehmerinnen wird überlegt, welche Rechte sie haben. Es kann ein Plakat erarbeitet werden oder die Trainerin erläutert die Rechte, die den Teilnehmerinnen nicht bekannt sind oder die sie nicht genau kennen, anhand des Infoblattes.

Zeitbedarf: ca. 30 Minuten

Material: Infoblatt (Material zu 9.20)

Material zu 9.20: Rechte

RECHTE

Allgemein

- Reklamationen von Mängeln an gekaufter Ware: innerhalb eines halben Jahres kann Preisminderung, Umtausch oder Rückgabe gegen Erstattung des Kaufpreises verlangt werden. Der Verkäufer hat das Recht, einmal nachzubessern
- Widerruf eines an der Haustür abgeschlossenen Vertrages innerhalb von 14 Tagen
- Einhaltung von Ruhezeiten in Häusern (Mittagspause, Abendruhe)

Minderheitenrechte in Deutschland

- Freistellung vom Unterricht an religiösen Festtagen (AschO, §10 & §11). Das Nachholen der Hausaufgaben kann wie nach krankheitsbedingten Fehltagen verlangt werden.
- Freistellung vom koedukativen Sportunterricht (z.B. Urteil des Bundesverwaltungsgerichts von Berlin, 25.08.1993, Az. 6C 8.91)
- Kein Zwang zur Teilnahme an Klassenfahrten in NRW (Richtlinien für Schulwanderung und Schulfahrten, RdErl. d. KM NRW 1984 sowie vom 24.07.1992)
- Übrigens können Schullektoren keine Bußgelder verhängen (höchstens das Schulamt) – und schon gar nicht in Höhe der Kosten einer Klassenfahrt!

Rechte von Frauen im Islam

- Haben Verfügungsgewalt über ihr Geld
- Müssen ihre Zustimmung zu einer Eheschließung geben (wobei Schweigen als Zustimmung gilt!)
- Festlegung einer Morgengabe bei der Eheschließung (in angemessener Höhe, um die Versorgung bei Scheidung oder Verwitwung bis zur Wiederverheiratung zu sichern!)
- Zusätzliche Vereinbarungen bei der Eheschließung (z.B. wenn die Frau arbeiten möchte/ Recht der Frau, die religiöse Scheidung zu verlangen – dies spielt zwar in Deutschland keine Rolle, erspart aber möglichen späteren Ärger und Gewissenskonflikte)
- Ehemann ist zum Unterhalt der Familie verpflichtet, während die Frau nicht verpflichtet ist, ihr Geld für den Unterhalt einzusetzen, tut sie es, weil der Mann dazu nicht in der Lage ist, gilt dies als Zakat (Almosensteuer).

Erläuterung: Seine Rechte zu kennen, ist die Basis für die Rollenspiele zum Situationstyp Rechte. Es wurden Rechte ausgewählt, die für die Teilnehmerinnen relevant sind und die sie möglicherweise nicht so genau kennen. Ein heikles Thema sind v.a. Konflikte mit Schulen (vgl. dazu WÖLK, 1997, 490 – 528), weil die SchülerInnen oder ihre Eltern sich selbst dann nicht trauen, ihre Rechte einzufordern,

wenn sie ein verbrieftes Recht auf ihrer Seite habe, weil sie ein Benachteiligung der SchülerIn befürchten.

Die Auflistung von Rechten muslimischer Frauen ist leider ebenfalls notwendig, da diese Rechte in vielen Fällen auch oder gerade in traditionell-religiösen Familien nicht bekannt sind oder nicht beachtet werden. Juristisch sind zwar nur die deutschen Rechtsnormen relevant, so lange jemand in Deutschland seinen Wohnsitz hat, doch in Argumentationen ist es für die Mädchen oft genauso wichtig, ihre Rechte religiös begründen zu können.

9.21 Verhaltenstipps für Rechtsituationen

Instruktion: vgl. 9.15

Zeitbedarf: ca. 15 – 20 Minuten

Material: Arbeitsblatt (Material zu 9.21)

Erläuterung: Dieses kognitive Trainingselement wurde von PFINGSTEN & HINSCH (1991, 80) in modifizierter Form übernommen.

Material zu 9.21: Verhaltenstipps zum Situationstyp 'Rechte durchsetzen'

Verhaltenstipps 'Recht durchsetzen'

Vor der Situation:

- Mach dir klar, welches Recht du auf deiner Seite hast.
- Ermutige dich selbst: „Es ist mein gutes Recht!“ „Ich werde es schaffen.“ „Ich bleibe ruhig und bestimmt.“

In der Situation:

- Rede laut und deutlich.
- Schau dein Gegenüber direkt an (Blickkontakt).
- Nimm eine aufrechte und entspannte Körperhaltung ein.
- Äußere deine Forderungen, Wünsche und Gefühle in der Ich-Form.
- Sage zuerst, was du willst und dann erst, warum.
- Entschuldige dich nicht, wenn du eine berechtigte Forderung stellst.
- Werde nicht aggressiv, sondern bleibe ruhig und bestimmt, das bringt dich weiter.
- Werte deinen Gesprächspartner nicht ab, z.B. durch pauschale Abwertungen („Sie sind immer ...“).
- Äußere ruhig auch einmal Verständnis für dein Gegenüber.

Nach der Situation:

- Erkenne deine Fortschritte an und lobe dich für deine Bemühungen.
- Beachte jeden kleinen Fortschritt, den du machst. Jeder Lernprozess benötigt Zeit und Übung. Du lernst am schnellsten, wenn du deine Aufmerksamkeit auf positive Fortschritte richtest und dich auch über kleine Erfolge freust.
- Verzichte auf Selbstkritik, Selbsthass und Ungeduld.

9.22 Rollenspiele zum Situationstyp ‚Rechte durchsetzen‘

Instruktion: vgl. 9.16

Zeitbedarf: 60 – 90 Minuten

Material: Arbeitsblatt mit Rollenspielen zum Situationstyp Rechte durchsetzen (Material zu 9.22)

Erläuterung: Dieses Trainingselement setzt auf der Ebenen des offenen Verhaltens an. Es wurde von PFINGSTEN & HINSCH (1991, 99-102) übernommen und dem Teilnehmerinnenkreis angepasst.

Material zu 9.22: Verhaltenshinweise: Rechte durchsetzen

RECHTE DURCHSETZEN		
Schätze anhand des Schwierigkeitsthermometers ein, wie schwer diese Situationen für dich sind.		
1. Für eine längere Zugfahrt hast du dir einen Platz reservieren lassen, weil du weißt, dass der Zug immer sehr voll ist. Auf deinem Platz sitzt ein Mann. Du forderst ihn auf, den Platz zu verlassen. Er geht nicht darauf ein. Du drohst, den Schaffner zu holen.	<i>Anleitung:</i> Werde nicht aggressiv. Sei höflich, aber bestimmt. Lass dich nicht auf eine Diskussion ein – schließlich hast du die Reservierung bezahlen müssen. Wiederhole deine Bitte und besehe auf deinem Recht. Hole notfalls den Schaffner.	<input type="checkbox"/>
2. Du gehst in einen CD-Laden. Du möchtest dir ein paar CDs anhören, weißt aber noch nicht, ob du eine kaufen möchtest.	<i>Anleitung:</i> Sage dem Verkäufer, dass du dir gerne mehrere CDs anhören möchtest. Bedanke dich, nachdem du die CDs gehört hast und verlasse den Laden, ohne etwas zu kaufen.	<input type="checkbox"/>
3. Du holst ein bestelltes Buch ab. Es ist jedoch beschädigt. Sage der Verkäuferin, dass du das Buch billiger haben möchtest.	<i>Anleitung:</i> Werde nicht aggressiv. Sei höflich, aber bestimmt. Weise darauf hin, dass du nicht warten möchtest, bis Ersatz bestellt ist und nicht bereit bist, für ein beschädigtes Buch den vollen Preis zu bezahlen.	<input type="checkbox"/>
4. Bei der Anmeldung an der neuen Schule sollst du unterschreiben, dass du bereit bist, am koedukativen Sportunterricht teilzunehmen. Dies lehnt du ab.	<i>Anleitung:</i> Erläutere freundlich und bestimmt, dass du aus religiösen Gründen nicht an koedukativem Sportunterricht teilnehmen kannst. Weise darauf hin, dass es entsprechende Gerichtsurteile gibt. Wenn man dir droht, dich sonst nicht aufzunehmen, kannst du den Vermerk „unter Vorbehalt“ vor deine Unterschrift setzen und dir von außen Hilfe holen (Schulamt, Amtsgericht, islamische Institutionen)	<input type="checkbox"/>
5. Immer wenn in deinem Freundeskreis jemand benötigt wird, um etwas für alle zu erledigen (irgendwo anrufen, etwas besorgen etc.), wirst du gebeten, dies zu tun.	<i>Anleitung:</i> Wenn du wieder angesprochen wirst, sage, dass du bereits einige Aufgaben gemacht hast und dass nun jemand anderes die Aufgabe übernehmen soll. Werde nicht aggressiv. Sei freundlich, aber bestimmt.	<input type="checkbox"/>
6. Dein Lehrer hat dir verschiedene Anweisungen gegeben. Du hast aber nicht alles verstanden. Bitte ihn erneut um eine genaue, langsame Erklärung.	<i>Anleitung:</i> Bringe keine langen Entschuldigungen vor. Bitte höflich, aber bestimmt um eine neue Erläuterung. Wiederhole die Erklärung kurz, um sicherzugehen, dass du sie verstanden hast.	<input type="checkbox"/>

<p>7. Du stellst nach dem Bezahlen in einem Supermarkt fest, daß eine Ware zweimal berechnet wurde. Sprich die Kassiererin darauf an und bestehe darauf, die Rechnung zu korrigieren.</p>	<p><i>Anleitung:</i> Sei freundlich, entschuldige dich nicht. Mache die Verkäuferin freundlich, aber bestimmt auf ihren Fehler aufmerksam. Zeige ihr auch den Kassenbon, um den Irrtum zu beweisen. Erläutere, an welcher Stelle der Fehler aufgetreten ist, oder bestehe darauf, die einzelnen Posten mit der Kassiererin durchzugehen.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>8. Die Lehrerin gibt den Termin für die nächste Klassenarbeit/Klausur bekannt. An dem Tag ist wahrscheinlich Id ul fitr (Fastenbrechen).</p>	<p><i>Anleitung:</i> Weise sie darauf hin, dass du an diesem Tag nicht zur Schule kommen wirst. Kläre mit ihr, ob sie den Termin verschiebt oder dir einen Nachschreibtermin gibt. Du kannst erläutern, warum der Festtermin nicht mit Sicherheit festzulegen ist. Du kannst darauf hinweisen, dass dir für religiöse Feste eine Unterrichtsbefreiung zusteht.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>9. Du schaust dich in einem Geschäft um und wirst von einem Verkäufer direkt nach deinem Wunsch gefragt. Du antwortest, du möchtest dich nur in Ruhe umsehen.</p>	<p><i>Anleitung:</i> Frage nicht um Erlaubnis, sondern teile deinen Wunsch mit. Sei kurz und bestimmt. Gebe keine weitschweifigen Erklärungen. Benutze das Wort „ich“.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>10. Du suchst ein Bekleidungsgeschäft auf. Da du noch keine feste Vorstellung hast, läßt du dich beraten. Die Verkäuferin zeigt dir verschiedene Modelle und versucht, dich zum Kauf zu überreden. Du läßt dich nicht beeinflussen.</p>	<p><i>Anleitung:</i> Schau die Verkäuferin an, wenn du mit ihr redest. Benutze das Wort ich, wenn du begründest, warum dir die Modelle nicht zusagen.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>11. Die Familie will, dass du einen Cousin aus deinem Heimatland heiraten sollst. Du möchtest das aber nicht.</p>	<p><i>Anleitung:</i> Weise darauf hin, dass du als Muslima die Zustimmung zu deiner Verheiratung geben musst und dass du diesen jungen Mann nicht heiraten wirst. Du weißt: Nein genügt.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>12. Nachdem du eine Ausbildungsstelle angetreten hast, taucht ein Versicherungsvertreter bei dir auf, um dir verschiedene Verträge (Lebensversicherung, Unfallversicherung, Bausparvertrag) zu verkaufen.</p>	<p><i>Anleitung:</i> Sag ihm, dass du kein Interesse hast. Lass dich auf keine Diskussion ein. Wiederhole, dass du nichts kaufen wirst und er bitte gehen soll. Lass dich nicht dazu überreden, irgendetwas zu unterschreiben (auch keine Bestätigung, dass der Vertreter dich aufgesucht hat o.ä.)</p>	<input type="checkbox"/>
<p>13. Die Kindergeldkasse hat zu Unrecht dein Kindergeld gestrichen. Du willst die Beamtin überzeugen, dass du weiter Anspruch auf Kindergeld hast. Hinter dir bildet sich ein lange Schlange aus Wartenden, die ungeduldig werde. Die Beamtin wird nervös. Sie reagiert barsch und versucht dich auf einen anderen Termin zu vertrösten.</p>	<p><i>Anleitung:</i> Formuliere dein Anliegen klar und präzise. Wiederhole deine Forderungen, wenn nötig. Halte die notwendigen Belege bereit. Lass dich auf keine Diskussion ein. Reagiere nicht auf die Bemerkungen der Wartenden, deine Position würde dadurch nur schwächer. Ist die Beamtin nicht bereit, auf dein berechtigtes Anliegen einzugehen, verlange die/den Vorgesetzte(n) zu sprechen.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>14. Es ist kurz vor Mitternacht. Du willst schlafen, was aber nicht geht, da die Mieter über dir eine laute Party feiern. Du klingelst an der Tür und bittest um Ruhe. Dein Nachbar geht nicht darauf ein. Du verweist auf die Möglichkeit, die Polizei zu verständigen. Jetzt gibt er nach.</p>	<p><i>Anleitung:</i> Du kannst dein Recht durchsetzen. Bleibe kühl und bestimmt. Aggressionen helfen nicht weiter. Bringe deine Argumente sachlich und knapp vor. Lass dich nicht in eine Diskussion verwickeln. Schau den anderen an.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>15. Dein Bruder nimmt sich andauernd deine CDs, gestattet dir jedoch nicht, seine Sachen auszuleihen.</p>	<p><i>Anleitung:</i> Schau ihn/sie an und sage ihm/ihr bestimmt, dass du deine CDs zurück haben willst und dass er/sie in Zukunft nicht mehr an deine Sachen zu gehen hat.</p>	<input type="checkbox"/>

9.23 Entspannung

Instruktion: Eine kurze Überleitung genügt. Wenn die Teilnehmerinnen mögen und es die räumlichen Möglichkeiten erlauben, kann diese Entspannung im Liegen durchgeführt werden.

Zeitbedarf: ca. 20 Minuten

Material: vgl. Material zu 9.23

Erläuterung: Die folgende Entspannungsübung beruht auf einer Atembeobachtung. Wie die Progressive Muskelentspannung ist sie gut geeignet, um den Teilnehmerinnen ein Gespür dafür zu vermitteln, wie sich ihr Körper im entspannten Zustand anfühlt. Die Entspannungsinstruktion wurde verändert übernommen aus SCHOLL (1994, 92 – 95)

Material zu 9.23: Atementspannung

Atementspannung

Mach es dir bequem, so dass du eine Weile gut so liegen kannst. Schließe die Augen, wenn du magst, oder suche dir einen festen Punkt, auf den du schauen kannst. Überprüfe noch einmal, ob du gut liegst, sonst verändere deine Position noch einmal.

Erlaube dir jetzt, dich allmählich zu entspannen.

Richte deine Aufmerksamkeit auf deinen Atem.

Während du das leichte Heben und Senken in deiner Brust spürst, lass' deinen Atem sich einfach ein wenig ausweiten. Fühle, wie sich deine Brust bei jedem Einatmen hebt und bei jedem Ausatmen senkt.

Lass' zu, dass dieser Vorgang sich ein wenig verlangsamt.

Sei dir während des Atmens bewusst, dass es bei jedem Atemzug drei Teile gibt.

Zuerst diese leichte Ausdehnung, dann diese angenehme Gefühl des Loslassens beim Ausatmen und dann ein friedvoller Augenblick der Stille, ehe du wieder wie von selbst Luft holst, ganz so, wie du es brauchst. Sei dir dieser friedvollen Pause bewusst.

Nimm die angenehme, fast massageähnliche Empfindung wahr, die deinen Atem begleitet.

Dieses Gefühl von Loslassen, während du ausatmest, ist genau das, wie sich Entspannung anfühlt. Richte deine Aufmerksamkeit voll und ganz darauf. Und erlaube dir, dieses angenehme Gefühl in deinem ganzen Körper wahrzunehmen.

Stelle dir vor, du bist ein Ballon. Wie einen Ballon kannst du nach Belieben jeden Teil von dir selbst aufblasen.

Nimm dieses Gefühl, ein Ballon zu sein, wahr. Wenn du zusätzlich eine bildliche Vorstellung davon bekommst, ist das schön. Welche Farbe hättest du, wenn du ein Ballon wärest?

Lass' jetzt deinen ganzen Rumpf, aber nicht deine Gliedmaßen, wie einen Ballon sein.

Lass' beim Einatmen diese Gefühl von Ausdehnung sich ausbreiten von deiner Schulterspitze bis zu deinem Beckenboden.

Dich ausdehnen, wenn du einatmest, weich und locker werden, wenn du ausatmest, so wie ein Ballon, aus dem Luft strömt.

Ausdehnen, entspannen und auch die friedvolle Pause dazwischen genießen.

Alle Muskeln und Organe in deinem Rumpf schmelzen bei jedem mühelosen Ausatmen in die Entspannung hinein.

Es fühlt sich gut an, loszulassen und zu entspannen.

Lass' nun jedes Einatmen sich anfühlen, als würde es an der Innenseite deiner Arme nach unten zu deinen Fingerspitzen fließen und ebenso durch deinen ganzen Rumpf.

Deine Arme, Hände und dein Rumpf heben sich, wenn du einatmest, und senken sich, wenn du ausatmest.

Hineinschmelzen in tiefere und immer tiefere Entspannung bei jedem leichten Ausatmen.

Weite nun dieses Gefühl, dieses Atmen, in dich selbst, auch nach unten aus, in deine Beine. Spüre, wie dein Atem nach unten fließt, durch deinen Rumpf und in deine Beine und Füße bis zu deinen Zehenspitzen.

Fühle die Ausdehnung, wenn du einatmest, und das vollständige Loslassen, fast Einsinken in deine Unterlage bei jedem Ausatmen.

Bei jedem mühelosen Ausatmen tiefer hineinschmelzen in eine wohlige Behaglichkeit.

Träge, locker und weich.

Dieses Loslassen kann sich bei jedem Ausatmen fortsetzen, während du jetzt deine Aufmerksamkeit zu deinem Nacken und deiner Kehle bringst und erkennst, dass du auch hier loslassen kannst.

Vielleicht möchtest du schlucken, während sich deine Kehle entspannt. Lass' es einfach geschehen.

Nimm nun deine Kiefergelenke wahr und erlaube ihnen, sich zu lockern.

Vielleicht bemerkst du, dass sich auch deine Zähne voneinander lösen, wenn du deinen Kiefer entspannst. Und lass' dieses Lösen sich wie eine Welle der Entspannung über dein Gesicht ausbreiten.

Um deinen Mund, in deinen Lippen, sogar in deiner Zunge ist ein Muskel, der loslassen und entspannen kann.

Nimm deine Augenlider wahr und erlaube ihnen, sich noch weiter über deine Augen zu legen. Spüre, wie sich auch deine Augen entspannen, lösen.

Lass' deine Augenbrauen weicher werden und den Abstand zwischen ihnen sich vergrößern. Wenn die Entspannung deine Stirn erreicht, kannst du spüren, wie sich diese glättet.

Und wenn die Entspannung über deine Kopfhaut, über deinen Kopf fließt, fühlst du vielleicht ein leichtes Kribbeln.

Über den Scheitel, über den Hinterkopf nach unten und um deine Ohren herum und dann in deinen Nacken hinunter. Nach unten in deine Schultern und in den oberen Rücken.

Weicher werden.

Bei jedem Ausatmen loslassen, vom Scheitel bis zu den Zehen.

Bei jedem Ausatmen in tiefere und wohligerere Entspannung gleiten.

Vielleicht fühlst du dich entspannter, ruhiger wärmer.

Genieße noch einen Moment lang diese angenehme Gefühle

und dann bereite dich darauf vor, deine Aufmerksamkeit wieder deiner Umgebung zuzuwenden.

Rücknahme

(Stimme wird zunehmend lauter, schneller, stärker moduliert:)

Dann komme langsam wieder mit deiner Aufmerksamkeit hier in den Raum zurück.

Balle die Hände zu festen Fäusten.

Presse sie fest zusammen. Recke und strecke dich. Und dann öffne die Augen.

9.24 Situationsdifferenzierung: Diskussion von Beispielen

Instruktion: Es werden Arbeitsblätter mit Beispielen aus den verschiedenen Situationstypen verteilt (Material A zu 9.24). Die Teilnehmerinnen überlegen zunächst allein oder in Partnerarbeit, um welchen Situationstyp es sich handelt. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum diskutiert.

Zeitbedarf: ca. 30 Minuten

Material: Material A und B zu 9.24

Erläuterung: Die Beispiele wurden aus den Rollenspielbeispielen von PFINGSTEN & HINSCH (1991) übernommen und der Gruppe angepasst.

Material A zu 9.24: Arbeitsblatt zur Situationsdifferenzierung

Um welchen Situationstyp handelt es sich?	
Entscheide, ob es sich um eine Beziehungs- oder eine Rechtsituation handelt!	
Situation:	Situationstyp:
1. Du steigst in einen vollbesetzten Bus. Da es dir nicht gut geht, bittest du jemand, dir seinen Platz zu überlassen.	
2. Du willst mit einer Freundin ins Kino gehen. Deine Freundin lässt dich warten. Du hast dies schon häufig erlebt und teilst deinen Ärger mit.	
3. Du informierst dich auf dem Ausländeramt, was du alles tun musst, damit dein Verlobter aus der Türkei/ Marokko in Deutschland einreisen kann. Ein Beamter hat es dir erklärt, aber du hast nicht alles verstanden/ behalten. Bitte ihn erneut um eine genaue, langsame Erklärung.	
4. Aufgrund einer persönlichen Notlage benötigst du die zügige Bearbeitung deines Antrags (z.B. auf Bafög, Kindergeld). Die Beamtin teilt dir jedoch mit, dass die Bearbeitungszeit sehr lang ist. Versuche, sie zu einer bevorzugten Behandlung deines Anliegens zu bewegen.*	
5. Du berichtest in einer Teamsitzung im Kindergartenpraktikum, was dir an einem Kind aufgefallen ist. Die Gruppe redet währenddessen durcheinander und nimmt keine Notiz von dir.	
6. Bitte deine Schwester, ihre Sachen immer gleich aufzuräumen, statt sie überall in eurem gemeinsamen Zimmer herum liegen zu lassen.	
7. Du bittest jemand vom Personal in einem Selbstbedienungslokal, dir Besteck zu holen, da keine Messer und Servietten mehr ausliegen.	
8. Du siehst eine Nachbarin, die erst kürzlich in eurem Wohnblock eingezogen ist. Sie erscheint dir sympathisch und du möchtest sie gerne kennen lernen. Als ihr zusammen an der Kasse steht, versuchst du ein Gespräch zu beginnen.*	

* Diese Beispiele gehören dem Situationstyp S (um Sympathie werben) an. Falls – wie im vorliegenden Training - dieser Situationstyp nicht erarbeitet wurde, entfallen diese Beispiele.

Material B zu 9.24: Lösungsvorschläge zu Material A:

Lösungsvorschläge zur Zuordnung der Situationstypen		
Situationsbeispiel	Typ	Mögliches Vorgehen
1. Du steigst in einen vollbesetzten Bus. Da es dir nicht gut geht, bittest du jemand, dir seinen Platz zu überlassen.	B	<i>Sieh dein Gegenüber an. Äußere erst deine Bitte und begründe sie dann. Bedanke dich kurz, wenn der andere aufsteht.</i>
2. Du willst mit einer Freundin ins Kino gehen. Deine Freundin lässt dich warten. Du hast dies schon häufig erlebt und teilst deinen Ärger mit.	B	<i>Versuche vor allem, deine eigenen Gefühle auszudrücken. Benutze dabei das Wort ‚ich‘. Vermeide globale Beschuldigungen (‚du bist immer...‘, ‚du hast mal wieder...‘)</i>
3. Du informierst du auf dem Ausländeramt, was du alles tun musst, damit dein Verlobter aus der Türkei/ Marokko in Deutschland einreisen kann. Ein Beamter hat dir alles erklärt, aber du hast nicht alles verstanden/behalten. Bitte ihn erneut um eine genaue, langsame Erklärung.	R	<i>Sei höflich, aber bestimmt. Bringe keine langen Entschuldigungen vor, bitte um eine neue Erläuterung. Wiederhole seine Erklärung kurz, um sicher zu gehen, dass du alles verstanden und behalten hast.</i>
4. Aufgrund einer persönlichen Notlage benötigst du die zügige Bearbeitung deines Antrags (z.B. auf Bafög, Kindergeld). Die Beamtin teilt dir jedoch mit, dass die Bearbeitungszeit sehr lang ist. Versuche, sie zu einer bevorzugten Behandlung deines Anliegens zu bewegen.*	S	<i>Sei freundlich, appelliere an die Sachkenntnis und Befugnis des anderen. Hier hat es keine Zweck, auf einem vermeintlichen Recht zu bestehen. Versuche, alle entgegenkommenden Äußerungen durch ‚hm‘, ‚richtig‘, Kopfnicken, Blickkontakt etc. zu verstärken und alle Einwände zu ignorieren. Hebe Äußerungen, die weiterführen, dadurch hervor, dass du sagst: ‚Sie sagten vorhin, dass...‘, ‚Sie meinen also, dass...‘.</i>
5. Du berichtest in einer Teamsitzung im Kindergartenpraktikum, was dir an einem Kind aufgefallen ist. Die Gruppe redet währenddessen durcheinander und nimmt keine Notiz von dir.	R	<i>Sprich laut und deutlich. Mache oft Satzpausen und schaue die einzelnen Anwesenden an. Wenn die anderen dich weiter ignorieren, sprich das Problem an. Sag, dass du deine Beobachtungen vortragen möchtest, aber nicht bereit bist, es unter diesen Umständen zu tun.</i>
6. Bitte deine Schwester, ihre Sachen immer gleich aufzuräumen, statt sie überall in eurem gemeinsamen Zimmer herumfliegen zu lassen.	B	<i>Statt anzuklagen, mache den Unterschied zwischen deinen Gefühlen klar, der durch ein ordentliches oder unordentliches Zimmer ausgelöst wird. Sieh deine Schwester an und verwende sie oft wie möglich das Wort ‚ich‘.</i>
7. Du bittest jemand vom Personal in einem Selbstbedienungslokal, dir Besteck zu holen, da keine Messer und Servierten mehr ausliegen.	R	<i>Sei höflich, aber bestimmt. Rechtfertige deinen Wunsch nicht mit dem Bedürfnis der anderen Gäste, sondern mit deinem eigenen: Du willst Besteck und Servierte haben.</i>
8. Du siehst eine Nachbarin, die erst kürzlich in eurem Wohnblock eingezogen ist. Sie erscheint dir sympathisch und du möchtest sie gerne kennen lernen. Als ihr zusammen an der Kasse steht, versuchst du ein Gespräch zu beginnen.*	S	<i>Sprich die Nachbarin auf ihren kürzlichen Einzug an. Frag sie, wie es ihr hier gefällt und woher sie kommt. Erzähle von dir (seit wann und wo du hier wohnst). Geh auf das ein, was deine Nachbarin erzählt, frage nach und verstärke sie.</i>

6.25 Rollenspiele

Instruktion: vgl. 9.16. Im Gegensatz zu den früheren Rollenspielen sind keine Instruktionen vorgegeben. Die Teilnehmerinnen überlegen statt dessen selbst, welches Vorgehen erfolgversprechend ist. Damit dient diese Übung der Sicherung und dem Transfer des Gelernten.

Zeitbedarf: ca. 20 - 40 Minuten

Material: Material zu 6.24

Erläuterung: Diese Übung dient dazu, dass die Teilnehmer das Gelernte zunehmend selbstständig anwenden und selbst Strategien für die verschiedenen Situationen entwickeln und ausprobieren. Aus Zeitmangel musste im Training in der vorliegenden Arbeit auf diese Übung verzichtet werden.

9.26 Situationstyp S (um Sympathie werben)

Instruktion:

Übung A: Komplimente machen: Den Teilnehmerinnen werden Situationsschilderungen vorgegeben. Sie sollen überlegen, wie ein Kompliment an die InteraktionspartnerIn formuliert werden kann, damit die/der andere sich mit dem Lob wohl fühlt.

Übung B: Verhaltenstipps: entsprechend der Übungen zu den anderen Situationstypen

Übung C: Rollenspiele: entsprechend der Übungen zu den anderen Situationstypen

Zeitbedarf: Komplimente machen: 20 – 30 Minuten

Verhaltenstipps: 15 – 20 Minuten

Rollenspiele: 60 – 90 Minuten

Material: Komplimente machen: Material A zu 9.26

Verhaltenstipps: Material B zu 9.26

Rollenspiele: Material C zu 9.26

Erläuterung: Dieses Trainingselement setzt vor allem auf der Verhaltensebene an. Die Instruktionen sowie die Situationsbeispiele wurden vorbereitet für den Fall, dass entgegen der Planung genug Zeit bleiben würde, sich auch mit diesem Situationstyp zu beschäftigen. Leider war es nur möglich, die Verhaltenstipps vorzustellen. Für die Rollenspiele war keine Zeit mehr und die Teilnehmerinnen waren auch nicht mehr aufnahmebereit. Die Übungen werden dennoch mitgeteilt, falls jemand das Training durchführen möchte und mehr Zeit zur Verfügung hat.

Die Übung zum Komplimente machen – auch sie konnte leider nicht durchgeführt werden, was abzusehen war – wurde ergänzt, da nicht jedes Lob vom Gelobten positiv empfunden wird (vgl. FABER & MAZLISH, 1989, 248 – 268). Komplimente können statt dessen zu sofortigem Leugnen führen, es kann bedrohlich sein, weil der Gelobte Angst hat, nicht immer so gut zu sein, es kann als Manipulation verstanden werden etc. Die Autoren unterscheiden ein wertendes und ein beschreibendes Lob und raten dazu, eher beschreibende Komplimente zu machen, damit ein Lob als angenehm empfunden wird. Um ein solches Lob auszusprechen, schlagen sie ein ähnliches Vorgehen wie in Beziehungssituationen vor:

1. Beschreibe, was du siehst.
2. Beschreibe, was du fühlst.
3. Fakultativ: Fasse das, was du lobenswert findest, mit einem Begriff zusammen.

Durch die präzise Formulierung wird eher sichergestellt, dass ein Kompliment auch ehrlich gemeint ist und wir etwas loben, was wir wirklich lobenswert finden und das Lob nicht nur Mittel zum Zweck ist. Die Beispiele wurden anhand einer ähnlichen Übung von FABER & MAZLISH (1989, 252f.) entwickelt.

Die Evaluation lässt vermuten, dass die Verhaltensinstruktionen ohne Erprobung im Rollenspiel wirkungslos ist. Daher scheint es sinnvoll, hierauf ganz zu verzichten, wenn die Zeit für die Rollenspiele nicht ausreicht. Sowohl die Verhaltenstipps als auch die Rollenspielsituationen wurden in Anlehnung an PFINGSTEN & HINSCH (1991) und SCHRÖDER (1997) zusammengestellt.

Material A zu 9-26: Komplimente machen

Komplimente machen		
Situation	Pauschales, wertendes Lob	Verbesserungsvorschlag
Du kommst unerwartet bei einer Freundin zur Abendbrotzeit zu Besuch. Ihre Mutter wärmt eine Dose Hühnercremsuppe auf, fügt etwas übriges Hühnchen hinzu und serviert das Ganze mit Reis.	Du sagst: "Sie sind eine großartige Köchin."	Beschreibe, was du siehst: <i>Sie haben in kürzester Zeit aus dem Nichts ein Essen zusammen gezaubert.</i> Beschreibe, was du fühlst: <i>Ich habe das gar nicht erwartet, ich fühle mich richtig verwöhnt.</i> Eventuell: Fasse das, was du lobenswert findest, mit einem Begriff zusammen: <i>(Das nenne ich Gastlichkeit.)</i>
Eine Freundin, die sonst immer in Pull-over und Jeans gekleidet ist, hat ihr neues Kleid angezogen, um zu einem wichtigen Treffen zu gehen.	Sie sagen zu ihr: "Du bist immer so schön angezogen."	Beschreibe, was du siehst: _____ _____ Beschreibe, was du fühlst: _____ _____ Eventuell: Fasse das, was du lobenswert findest, mit einem Begriff zusammen: _____ _____
In der neuen Klasse kommt es zu einer lebhaften Diskussion. Eine Mitschülerin fällt dir besonders auf.	Du sagst nach dem Unterricht zu ihr: "Du hast einen glänzenden Verstand!"	Beschreibe, was du siehst: _____ _____ Beschreibe, was du fühlst: _____ _____ Eventuell: Fasse das, was du lobenswert findest, mit einem Begriff zusammen: _____ _____

Verhaltenstipps: Um Sympathie werben

Diesen Situationen ist gemeinsam, dass du dein Ziel – z.B. eine Kontaktaufnahme oder dass deine GesprächspartnerIn dir eine Gefallen erweist - nur dadurch erreichen kannst, wenn die GesprächspartnerIn dich sympathisch findet. Dafür ist es wichtig, dass sie/ er das Gefühl hat, dass du sie/ ihn schätzt.

Vor der Situation:

- Überlege Dir, was du möchtest
- Mach dir Gedanken (Selbstverbalisationen), die dich unterstützen, z.B.: Ich probiere es jetzt einfach aus, es kann ja nichts passieren. Ich habe das Recht, es einfach zu versuchen.

In der Situation:

- Nimm Blickkontakt zu deiner GesprächspartnerIn auf.
- Lächele deine GesprächspartnerIn an.
- Du kannst etwas an deiner GesprächspartnerIn, von dem du glaubst, dass ihr wichtig ist, loben.
- Zeige deiner GesprächspartnerIn, dass du Interesse an ihr hast: Höre ihr aufmerksam zu, was sie dir erzählt
- Stelle ihr Fragen, die ihr zeigen, dass du dich für sie interessierst. Lass' deine Fragen mit Wörter wie ‚wie‘, ‚warum‘ oder ‚was‘ anfangen, damit deine PartnerIn nicht nur mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ antworten kann.
- Versuche ein Thema herauszufinden, dass euch beide interessiert.
- Erzähle auch etwas von dir, dass die GesprächspartnerIn interessieren könnte, damit sie sich von dir ein Bild machen kann.
- Du kannst auch eigene Fehler und Schwächen zugeben, wenn es zur Situation passt.

Nach der Situation:

- Lobe dich dafür, dass du dich getraut hast, den anderen anzusprechen.
- Lobe dich für alles, was du von den Verhaltenstipps umsetzen konntest (z.B.: ‚Es ist mir gut gelungen, ein Thema zu finden, über das wir uns unterhalten konnten.‘)
- Hatte deine InteraktionspartnerIn kein Interesse an einem Gespräch, muss dass nicht an dir liegen. Du kannst dir z.B. sagen: ‚Nicht jeder hat immer Lust, sich zu unterhalten. Immerhin habe ich es versucht und das habe ich gut hinbekommen. Nächstes Mal wird es bestimmt noch besser!‘

Um Sympathie werben und Kontakte knüpfen

Schätze ein, wie schwierig die Situationen für dich sind.
5 bedeutet ganz schwer, 3 mittelschwer und 1 ganz leicht.

Situation	Verhaltenstipps	
1. Im Bus setzt sich ein Mädchen neben dich, das du vom Sehen kennst und schon immer kennen lernen wolltest	Beginne ein Gespräch mit dem Mädchen an. Versuche herauszufinden, was sie interessiert. Stell Fragen, die nicht einfach mit Ja oder Nein beantwortet werden können.	<input type="checkbox"/>
2. Du bist in einer neuen Schulklasse, in der du keinen so richtig kennst.	Geh zu jemandem hin, den/die du sympathisch findest. Stelle Fragen, auf die man nicht nur mit einem Wort antworten kann. Versuche ein Gesprächsthema zu finden, das euch beide interessiert. Erzähle auch von dir selbst.	<input type="checkbox"/>
3. Du bist in einer fremden Stadt, in der du niemanden kennst, in ein Studentenwohnheim eingezogen.	Klopf bei einer Nachbarin und stell dich vor. Finde heraus, wie sie heißt und was sie studiert. Erkundige dich, wie das Leben im Wohnheim organisiert ist (welche Räume gemeinsam benutzt werden, wo die Wäsche gewaschen wird etc.). Frag sie auch, wer noch im Flur wohnt.	<input type="checkbox"/>
4. Dir gefällt die Kleidung von einer Mitschülerin, die du nur flüchtig kennst.	Sag ihr, dass dir ihr Outfit gefällt. Frag sie, wo sie z.B. ihr Kopftuch gekauft hat. Sag ihr, welche Art von Kleidung du magst.	<input type="checkbox"/>
5. Du besuchst einen Kurs in der Volkshochschule. Nach dem Kurs gehst du mit anderen Teilnehmerinnen zur Bushaltestelle.	Sprich sie an und frage sie, warum sie sich für diesen Kurs interessieren. Erzähle auch, was deine Motivation ist. Schau sie dabei an.	<input type="checkbox"/>
6. Du bist bei einer Freundin eingeladen. Dort sind andere Mädchen/ Frauen, die du noch nicht kennst.	Such dir eine aus und sprich sie an. Frag sie, was sie macht. Versuche herauszufinden, was sie interessiert und ob es ein Thema gibt, über das ihr euch beide gern unterhaltet.	<input type="checkbox"/>
7. Du hast eine Ausbildung angefangen. In der Kantine siehst du einige aus deiner Abteilung.	Frag sie, ob du dich zu ihnen setzen kannst. Wenn du ihre Namen noch nicht kennst, frag sie danach. Versuche dich an ihrem Gespräch zu beteiligen.	<input type="checkbox"/>
8. Für eine Aqika (Geburtsfeier) brauchst du plötzlich einen Tag Urlaub. Du hast deinen Urlaub bereits genommen und in deinem Ausbildungsbetrieb ist viel zu tun. Versuche trotzdem, deine Chefin dazu zu bringen, dass sie dir diesen Tag frei gibt.	Bringe dein Anliegen freundlich vor. Lass deine Chefin erkennen, dass dir das Problem des zusätzlichen Urlaubs bewusst ist. Betone gleichzeitig, wie wichtig diese Angelegenheit für dich ist. Verstärke deine Chefin für das kleinste Entgegenkommen.	<input type="checkbox"/>
9. Du bist in der Stadt einkaufen. Den Wagen deines Vaters hast du im Parkverbot abgestellt. Als du zurückkommst, ist eine Politesse gerade dabei, eine Verwarnung zu schreiben. Versuche, sie zu einer Rücknahme oder Minderung zu bewegen.	Bleibe auf jeden Fall freundlich. Alles andere verschlechtert nur deine Situation. Gib deine Schuld offen zu. Du hast das Recht <i>nicht</i> auf deiner Seite. Es ist sinnlos, dein Gegenüber von deiner Schuldlosigkeit zu überzeugen. Schildere statt dessen deine besondere Notlage, die zur Verbotsübertretung geführt hat. Äußere vor allem Verständnis für die schwierige Arbeit einer Politesse. Versuche, sie zum Sprechen zu bringen.	<input type="checkbox"/>
10. Lobe in einem Geschäft das Angebot, die Preise oder die Beratung mit jeweils zwei Sätzen.	Vergiss nicht, dass das Wohlbefinden eines jeden letztlich vom Loben abhängig ist. Du machst dir und anderen eine Freude.	<input type="checkbox"/>

9.27 Entspannung und Implementierung ‚in vitro‘

Instruktion: Als Überleitung genügt der Hinweis, dass noch einmal eine Progressive Muskelentspannung wie am Vortag durchgeführt wird, an die sich eine Phantasiereise anschließt, in der es darum geht, herauszufinden, wo im Alltag die Teilnehmerinnen das Gelernte anwenden möchten. Nach der Entspannung folgt eine Runde, in der sich die Teilnehmerinnen über die Übung austauschen können.

Zeitbedarf: ca. 30 – 40 Minuten

Material: Entspannungsinstruktion: Material zu 9.8

Implementierung ‚in vitro‘: Material zu 9.27

Erläuterung: Dieses Element verbindet die Entspannung mit einem kognitiven Element. Da es aufgrund der Seminardurchführung an einem Wochenende nicht möglich ist, den Transfer in den Alltag zu begleiten, soll diese Übung den Übergang in den Alltag erleichtern. Ein derartiges Vorgehen ‚in vitro‘ wird in der Verhaltenstherapie z.B. im Rahmen von Angst-Desensibilisierungen eingesetzt. Das vorliegende Format wurde an das Vorgehen zur genauen Zielbestimmung im NLP angelehnt (vgl. MOHL, 1994, 135f.)

Material zu 9.27: Implementierung ‚in vitro‘

‚Phantasiereise‘ zum Einsatz des Gelernten im Alltag

Suche dir nun eine Situation aus, in der du dich in Zukunft selbstsicher und sozial-kompetent verhalten möchtest. Eine Situation, in der du besser als früher für deine Bedürfnisse und Rechte einstehen möchtest.

Worum geht es? Ist es eine Situation, in der du deine Rechte vertreten möchtest oder geht es eher darum, eine Gefühle zum Ausdruck zu bringen? Wo und wann ist diese Situation? Wer ist dein Gegenüber?

Wenn du eine Situation gefunden hast, überlege dir, was du erreichen willst. Für welches Recht willst du dich einsetzen oder welches Gefühl willst du ausdrücken?

Überlege dir zuerst, mit welchen Gedanken/ Selbstverbalisationen du dich ermutigen kannst. Was möchtest du dir sagen, um mit einem guten Gefühl an die Sache herangehen zu können?

Mit welcher Körperhaltung willst du in die Situation gehen? Versuche eine Körperhaltung zu finden, in der du dich sicher und selbstbewusst fühlst. Mit der du aufrecht in die Situation gehen kannst. Hast du Blickkontakt zu deinem Gegenüber? Wie fühlst du dich dabei? Fühlst du dich wohl oder möchtest du noch etwas daran verändern?

Stell dir vor, wie deine Stimme klingt, während du dein Anliegen vorträgst. Lass‘ sie sicher, klar und deutlich sein.

Wie sind deine Gestik und Mimik? Unterstreichen sie das, was du sagen möchtest? Wenn es dir noch nicht gefällt, versuch dir vorzustellen, wie du es gerne machen würdest, damit dein Gegenüber merkt, dass dir dein Anliegen wichtig ist. Verändere es solange, bis deine Gestik und Mimik signalisieren, dass du dir sicher und von deiner Sache überzeugt bist.

Worauf möchtest du bei deiner Formulierung achten? Denke an die Verhaltenstipps für die verschiedenen Situationen. Was scheint dir besonders wichtig? Vielleicht kannst du dir eine Sache überlegen, auf die du besonders achten willst. Vielleicht darauf, ruhig zu bleiben und dich nicht abwimmeln zu lassen, sondern erneut auf dein Recht hinzuweisen. Vielleicht ist es dir auch besonders wichtig, von dir und deinen Gefühlen zu sprechen. Vielleicht ist es auch etwas anderes. Finde heraus, was für dich besonders wichtig und hilfreich ist.

Überlege, auf welche Sache du besonders achten willst. Was ist dein Verhaltensziel, das du erreichen willst?

Achte darauf, ob dein Ziel wirklich Ergebnis *deines* Verhaltens ist. Wenn dein Ziel beschreibt, was andere tun, dann ändere es so um, das es beschreibt, was du tust.

Achte darauf, dass dein Ziel positiv formuliert ist: „ich möchte dem anderen sagen, wie es mir geht, wenn er“... „anstatt einer Formulierung wie: Ich möchte nicht das Wort ‚man‘ benutzen“. Wenn nötig, finde eine neue Formulierung ohne das Wort ‚nicht‘.

Woran wirst du erkennen, dass du auf dem richtigen Weg zu deinem Ziel bist?

Überlege dir etwas, woran du schnell erkennen kannst, ob du dein Verhaltensziel erreicht hast. Überlege dir, wie du dich selbst nach der Situation für das Erreichte lobst. Finde eine Formulierung, die dir Mut macht, dich auch in Zukunft ähnlichen Situationen zu stellen.

Vergegenwärtige dir noch einmal die Situation, die du ausgewählt hast und prüfe, wie das ist, wenn du dein Ziel erreicht hast.

Was hörst du?

Was siehst du?

Wie fühlst du dich?

Stell dir vor, du hast dein Verhaltensziel erreicht. Welche negativen Konsequenzen könnten sich daraus ergeben – zuhause, im Freundeskreis, in der Schule oder bei der Arbeit?

Was könntest du tun, um solchen negativen Folgen vorzubeugen?

Nachdem du dir eine genaue Vorstellung davon gemacht hast, wie du die ausgesuchte Situation mit dem neuen Verhalten bewältigst, überlege dir bitte drei Situationen, in denen du lieber das alte Verhalten beibehalten willst.

Rücknahme

(Stimme wird zunehmend lauter, schneller, stärker moduliert:)

Wenn du auch dieses gefunden hast, beende die Übung und wende deine Aufmerksamkeit einer Umgebung zu.

Balle die Hände zu festen Fäusten.

Presse sie fest zusammen.

Recke und strecke dich.

Schließlich öffne die Augen und sein wieder ganz hier.

9.28 Abschlussrunde (Resümee, Feedback, Verabschiedung)

Instruktion: Es wird ein abschließendes Blitzlicht durchgeführt, in dem jede berichten kann, wie es ihr jetzt geht und was sie für sich mit nach Hause nimmt. Da die Gruppe sich jetzt gut kennt, kann darüber je nach Wunsch in ein Reflexionsgespräch eingestiegen werden.

Zeitbedarf: je nach Möglichkeit und Bedarf

Material: fakultativ: Kaffee und Kuchen

Erläuterung: Die Abschlussrunde dient dem Ausklang. Die Teilnehmerinnen können an dieser Stelle für sich resümieren, ob/ was das Training ihnen gebracht hat. Es kann darüber reflektiert werden, welche Übungen sie als besonders hilfreich erlebt haben und wo sie Änderungen vorschlagen würden.

Anhang zu Kapitel 10

10.1 Rekrutierung der Versuchsteilnehmerinnen

10.1.1 Flyer

Selbstsicherheits- training für Mädchen ab 15

Dir fällt es manchmal schwer, die eigenen Interessen durch-zusetzen?

Du stellst fest, das du dich wieder zu etwas hast überreden lassen, das du gar nicht möchtest?

Du kannst dich einfach nicht überwinden, jemandem anzusprechen, den du gerne kennen lernen möchtest?

Bekannt?

Das läßt sich ändern!

In einer Gruppe von Mädchen ab 15 Jahre wollen wir uns treffen, um selbstsicheres Verhalten zu üben.

Wir beschäftigen uns damit,

- wie wir unsere Forderungen durchsetzen und unsere Rechte einfordern können,
- wie wir in Freundschaften, in Familie und Bekanntenkreis unsere Gefühle ausdrücken können und
- wie wir auf andere Menschen zugehen und neue Bekanntschaften schließen können.

Du hast noch Fragen?

Du hast Lust, mit zu machen?

Dann melde dich im Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen (BFMF) oder bei :

Margot Götte-Elfartoukh

Auf dem langen Kampe 69

33607 Bielefeld

Tel./Fax: **0521 - 3 72 65**

Die Teilnahme ist kostenfrei.

10.1.2 Anschreiben an muslimische Gemeinden und Organisationen

Margot Götte-Elfartoukh
Auf dem langen Kampe 69
33607 Bielefeld
Tel./Fax: 0521 - 3 72 65

30.05.1999

Islamische Gemeinschaft deutschsprachiger Muslime
Emenstraße 8

10787 Berlin

Durchführung eines Selbstsicherheitstrainings für muslimische Mädchen (ab 15 Jahre)

Assalmu aleikum!

vielfältig sind die Schwierigkeiten, denen muslimische Mädchen im Alltag ausgesetzt sind. Da reagieren Menschen mit Unverständnis und Ablehnung, wenn sie deren Kopftücher sehen, Lehrer trauen ihnen nicht zu, der deutschen Sprache mächtig zu sein, selbst wenn sie sie von Kindheit an sprechen, etc. Die eigenen Interessen durchzusetzen, fällt – genau wie anderen Menschen - auch vielen muslimischen Schwestern schwer. Vielleicht traut sich eine nicht, das einzufordern, was ihr zusteht. Es fällt schwer, Bitten abzulehnen, auch wenn man sie auf keinen Fall erfüllen möchte. Oder frau kann sich einfach nicht überwinden, mit jemandem ein Gespräch anzufangen.

Das von mir durchgeführte Training **richtet sich an muslimische junge Mädchen, denen es im Alltag eher schwer fällt, ihre Interessen zu vertreten.**

Es unterstützt sie darin, sich selbstbewusster zu verhalten. Ich suche daher Musliminnen zwischen 16 und 20, die an der Teilnahme an einem solchen Training interessiert sind.

Das Training wird in einem 'Intensivkurs' an einem Wochenende durchgeführt. Wenn ein Gruppe von **mindestens sechs Mädchen** zusammenkommt, bin ich gerne bereit, dafür nach Berlin zu kommen, andernfalls besteht für interessierte Mädchen die Möglichkeit, nach Bielefeld (z.B. am 24./25.6) oder nach Köln (Termin steht noch nicht fest) zu kommen. Da ich für die Durchführung meiner Diplomarbeit weitere Teilnehmerinnen benötige, ist die Teilnahme kostenfrei.

Was bewirkt das Training? Die Durchführungen, die ich bisher machen konnte, zeigen, dass die Teilnehmerinnen nach dem Training **weniger gehemmt** sind und **weniger Angst in zwischenmenschlichen Situationen** haben. Auch fällt es ihnen **leichter, nein zu sagen**, wenn sie dies möchten. Sie können **besser Forderungen stellen** und diese durchsetzen. Auch bei Misserfolgen lassen sie sich **nicht so schnell entmutigen**. Die Erfolge, die sie erreichen, werten sie nicht mehr so schnell ab.

Ich würde mich freuen, wenn in Berlin eine Gruppe von Mädchen zu Stande kommen würde. Für weitere Fragen stehe ich selbstverständlich zur Verfügung.

Ich bin unter der Telefonnummer 0521-37 26 5 erreichbar. Sollte ich nicht zu Hause sein, nimmt der Anrufbeantworter Ihre Nachricht entgegen, ich rufe dann zurück.

Assalamu aleikum,

10.2 Verwendete Fragebögen

10.2.1 FSV-neu

Aus technischen Gründen kann der Fragebogen hier nicht wiedergegeben werden. Bei Interesse wende man sich an den Entwickler, Herrn Dr. Pfingsten, Universität Bielefeld.

10.2.2 Konfliktskalen

Kreuze bitte an, inwieweit die folgenden Aussagen für dich zutreffen. Dabei stehen dir fünf Möglichkeiten zur Auswahl, die gleiche Abstufungen von „trifft auf keinen Fall zu“ bis „trifft vollkommen zu“ bedeuten.

Trifft auf keinen Fall zu	trifft kaum zu	trifft unter Umständen zu	trifft oft zu	trifft vollkommen zu
---------------------------	----------------	---------------------------	---------------	----------------------

Konfliktstau

	Trifft auf keinen Fall zu	1	2	3	trifft vollkommen zu
Es fällt mir schwer, meinem Unmut Luft zu machen.-----	0	1	2	3	4
Auseinandersetzungen mit Freunden, bei denen heftige Gefühle zum Ausdruck kommen könnten, gehe ich aus dem Weg. -----	0	1	2	3	4
Ich vermeide es, Dinge, über die es zum Streit kommen könnte, im Gespräch anzuschneiden. -----	0	1	2	3	4
Ich verberge lieber meine Erregung, anstatt sie offen anzuschneiden.-----	0	1	2	3	4
Probleme mit Freunden vertusche ich lieber, anstatt sie direkt zu behandeln. -----	0	1	2	3	4
Es fällt mir sehr schwer, einem Nahestehenden hinsichtlich gemeinsamer Probleme die Wahrheit zu sagen. -----	0	1	2	3	4
Es gibt viele gefühlsmäßig belastende Dinge, die ich nie ausspreche. ----	0	1	2	3	4
Bei mir staut sich viel unausgesprochener Konfliktstoff auf. -----	0	1	2	3	4
Ich wage es nicht, eine nahestehende Person offen zu kritisieren. -----	0	1	2	3	4
Ich unterdrücke häufig aggressive Gefühle.-----	0	1	2	3	4

Konfliktlösung

	0	1	2	3	4
Um Konflikte zu lösen, bitte ich den anderen auch mal um Verzeihung. --	0	1	2	3	4
In gefühlsmäßig geladenen Situationen mache ich keine abfälligen Äußerungen über andere. -----	0	1	2	3	4
Ich kann negative Kritik gut vertragen.-----	0	1	2	3	4
Bei Unstimmigkeiten finde ich stets eine für alle passende Lösung.-----	0	1	2	3	4
Ich bin praktisch immer kompromissbereit. -----	0	1	2	3	4
Ich bin immer sehr bemüht, die Gefühle der anderen nicht zu verletzen. -	0	1	2	3	4
Es gelingt mir gut, bei gefühlsgeladenen Auseinandersetzungen sachlich zu bleiben. -----	0	1	2	3	4
Misverständnisse schaffe ich durch Aussprache mit dem Betroffenen aus dem Weg. -----	0	1	2	3	4
Zur Lösung strittiger Punkte schlage ich der Gegenseite eine Lösung durch gemeinsame Entscheidung vor. -----	0	1	2	3	4
Es gelingt mir praktisch immer, eine allgemein befriedigende Lösung anstehender Probleme zu finden. -----	0	1	2	3	4

10.2.3 IE-SV-F

Hinweis: einige Formulierungen wurden der Lebenssituation der Jugendlichen angepasst (z.B. Lehrstelle statt Arbeitsplatz). Ansonsten kann die Auswertung wie in der Literatur beschrieben vorgenommen werden.

Auf den folgenden Seiten findest du kurze Beschreibungen von Situationen, wie sie jedem von uns im Laufe seines Lebens begegnen können. Zu jeder Situation ist eine kleine Auswahl von Gedanken und Gefühlen angeführt, die man damit verbinden könnte.

Du sollst dich nun in diese Situationen möglichst gut hineindenken, auch wenn diese in deinem persönlichen Leben gar nicht auftreten. Anschließend sollst du ganz gefühlsmäßig entscheiden, inwieweit die angeführten Gedanken sinngemäß auch für dich persönlich zutreffen könnten. Es werden also zu jeder Situation verschiedene Gedankengänge angeführt. Kreuze bitte für jeden an, inwieweit er für dich zutrifft. Dabei stehen dir fünf Möglichkeiten zur Auswahl, die gleiche Abstufungen von „trifft auf keinen Fall zu“ bis „trifft vollkommen zu“ bedeuten.

Trifft auf keinen Fall zu	trifft kaum zu	trifft unter Umständen zu	trifft oft zu	trifft vollkommen zu
0	1	2	3	4

Schätze bitte für jede Möglichkeit ein, inwieweit die Gedanken und Handlungen, die dort beschrieben werden, auf dich zutreffen.

Ein Beispiel zeigt dir, wie du es machen sollst.

Beispiel:

Stell dir vor, du kommst in ein Eiscafe, aber alle Plätze sind besetzt..

trifft auf keinen Fall zu

trifft vollkommen zu

- a) „Da muss ich eben woanders hingehen.“-----
- b) „Ich sollte vielleicht abwarten, bis ein Platz frei wird.“-----
- c) „Um diese Zeit ist es wahrscheinlich schwer, einen Platz zu bekommen.“-----

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

Beachte, dass es dabei keine richtigen und falschen Antworten gibt. Diese Gedanken beschreiben nur ganz persönliche Meinungen und sind keine Tatsachen.

Du kannst also nichts falsch machen. Kreuze bitte ehrlich an, wie du dich verhalten bzw. was du denken würdest.

Bearbeite die Fragen zügig und spontan.

Achtung! Bitte in jede Zeile ein Kreuz!

Stelle dir vor, du wärest Raucherin und hättest es geschafft, mit dem Rauchen aufzuhören.

- 1 a) „Das ist gar nicht so schwer, jede andere hätte das auch gekonnt.“-----

trifft auf keinen Fall zu

trifft vollkommen zu

- 2 b) „Ich habe eben doch einen recht starken Willen.“-----
- Du hast dich um eine Ausbildungs- oder Praktikumsstelle beworben und erhältst die Mitteilung, dass du den Platz bekommst.*

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

- 3 a) „Da hat das Glück wahrscheinlich eine große Rolle gespielt.“-----

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

- 4 b) „Ich bin für diese Stelle sicher besonders gut geeignet.“-----

- 5 c) „Ich habe mich bei der Vorstellung auch von meiner besten Seite gezeigt.“-----

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

- 6 d) „Das ist wahrscheinlich eine Stelle, für die jeder geeignet ist.“-----

Achtung! Bitte in jede Zeile ein Kreuz!

trifft auf
keinen
Fall zu

trifft voll-
kommen
zu

- Du bist auf eine große Party eingeladen worden und kommst dort mit niemanden ins Gespräch.*
- 7 a) „Bei so vielen Leuten muss man ja untergehen.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 8 b) „Ich bin eben kein geselliges Wesen“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 9 c) „Wenn ich selbst einfach mehr Leute angesprochen hätte, wäre das nicht so gekommen.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- Du bist mit dem Kind deiner älteren Schwester auf dem Spielplatz und bemerkst, dass das Kind von den anderen gern gemocht wird und nie abseits steht.*
- 11 a) „Wir sind eine sehr gesellige Familie.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 12 b) „Viele Freunde zu haben, ist bei Kindern nichts besonderes.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 13 c) „Wahrscheinlich sind heute besonders nette Kinder da.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- Du hast ein Problem und unterhältst dich darüber mit einer Freundin. Sie versucht auch, auf dich einzugehen, und du merkst, dass sie genau versteht, was du meinst.*
- 14 a) „Das war sicher auch kein sehr kompliziertes Problem.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 15 b) „Oft ist es einfach Glück, dass man jemanden findet, der einen versteht.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 16 c) „Ich kann mich eben doch ganz gut ausdrücken.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- Du hast dein Zimmer neu gestaltet. Nachdem alles fertig ist, bist du mit deiner Arbeit sehr zufrieden.*
- 17 a) „Ich habe eben gute Ideen und Geschmack.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 18 b) „Wenn man die richtigen Sachen hat und der Raum nicht gerade hässlich ist, ist das auch einfach.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 19 c) „Eigentlich ist das Zufall, dass alles so gut zueinander passt.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- Du bekommst eine Prämie deiner Kraftfahrzeugversicherung für unfallfreies Fahren.*
- 20 a) „Ich habe mich bestimmt selten beim Fahren ablenken lassen.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 21 b) „Sicher bekommen die Prämien auch viele andere, das ist nichts Besonderes.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 22 c) „Mofafahren ist eine Fähigkeit für sich.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- Du hast nach langem Zögern deine Schule gewechselt und bist jetzt sehr zufrieden.*
- 23 a) „Ich könnte jetzt genauso gut unzufrieden sein, das kann man vorher nie wissen.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 24 b) „Ich konnte mich eigentlich immer schon sehr gut umstellen.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 25 c) „Ich habe mir den Wechsel auch besonders gut überlegt.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- Du stellst fest, daß die Ziele, die du dir für dein eigenes Leben gesetzt haben, kaum zu verwirklichen sind.*
- 26 a) „Vielleicht bin ich doch nicht so ganz lebensstüchtig.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 27 b) „Die äußeren Umstände machen das sehr schwer.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 28 c) „Ich habe eben nur noch nicht richtiges Glück gehabt.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- Du hast dich über deine eigentlichen Aufgaben hinaus an deiner Schule engagiert. Bei einem offiziellen Anlass wirst du dafür gelobt.*
- 29 a) „Wahrscheinlich habe ich diese Aufgabe auch sehr ernst genommen.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 30 b) „Sicher habe ich Talent für diese Tätigkeit.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 31 c) „Ich glaube, man hat mich da nur zufällig erwähnt.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- Auf der Suche nach einer kleinen Wohnung findest du plötzlich genau das, was du dir vorgestellt hast.*
- 32 a) „Ich habe eben Geduld gehabt und lange genug gesucht.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---
- 33 b) „Glück muss der Mensch haben.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Achtung! Bitte in jede Zeile ein Kreuz!

trifft auf
keinen
Fall zu

trifft voll-
kommen
zu

Stell dir vor, du wärest mit dir selbst sehr unzufrieden und möchtest in vielen Punkten ganz anders sein.

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 34 | a) „Es ist eben im Allgemeinen sehr schwierig, sich zu ändern.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35 | b) „Mir hat es schon immer an Willenskraft gefehlt.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36 | c) „Ich müsste nur hart an mir arbeiten, um das zu erreichen.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <i>Du hattest ein Gespräch mit der LehrerIn deiner AG, und es ist dir gelungen, sie /ihn von deiner Projektidee zu überzeugen.</i> | | | | | |
| 37 | a) „Vermutlich ist es eine leicht beeinflussbare Person.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38 | b) „Das liegt an meiner Selbstsicherheit und Überredungskunst.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <i>Ein(e) Bekannte(r) hat dir gesagt, dass er/sie dich recht gerne mag.</i> | | | | | |
| 39 | a) „Das liegt wahrscheinlich an meiner ganzen Art.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40 | b) „Wenn das jemand sagt, heißt das meist noch nicht viel.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41 | c) „Sympathie ist Glücksache.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <i>Dir fällt in letzter Zeit auf, dass du von deinen Lehrern öfters kritisiert wirst.</i> | | | | | |
| 42 | a) „Die Anforderungen sind auch unmenschlich hoch.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43 | b) „Sicher ist das nur Zufall und hat mit meinen Leistungen gar nichts zu tun.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44 | c) „Ich war vielleicht auch ein bisschen faul in letzter Zeit.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <i>Du hast das Gefühl, das Leben, das du zur Zeit führst, ist total sinnlos.</i> | | | | | |
| 45 | a) Wahrscheinlich habe ich selbst auch wenig dafür getan, dass mir das Leben wieder mehr Freude macht.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46 | b) „Solche Phasen sind normal, die vergehen wieder, wie sie gekommen sind.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47 | c) „Ich bin einfach jemand, der/die mit vielen Dingen nicht so gut fertig wird.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <i>Du hast in der Schule öfters Kopfschmerzen und fühlst dich unwohl.</i> | | | | | |
| 48 | a) „Das passiert eben mal, das kommt wie von selbst.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49 | b) „Vielleicht habe ich mich in letzter Zeit etwas überfordert.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50 | c) „Die Anforderungen heutzutage machen den Menschen einfach kaputt.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51 | d) „Anscheinend bin ich doch nicht sehr belastbar.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <i>Du stellst dich wieder mal auf die Waage und merkst, dass du sehr viel zugenommen hast.</i> | | | | | |
| 52 | a) Ich war noch nie in der Lage, mich zu beherrschen.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53 | b) Wenn ich mich gehen lasse, passiert das leicht.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54 | c) Bei dem heutigen Wohlstand ist es schwer, sein Gewicht unter Kontrolle zu halten.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <i>Du warst auf einer Party und bist von jemand angesprochen worden, der/die dich schon lange interessiert hat.</i> | | | | | |
| 55 | a) „Glück spielt eben doch eine wichtige Rolle im Leben.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56 | b) „Ich wirke wahrscheinlich auch interessant.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <i>In letzter Zeit merkst du immer mehr, wie du zur Außenseiterin wirst.</i> | | | | | |
| 57 | a) „Sicher bilde ich mir das nur ein, das kann sich schnell wieder ändern.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58 | b) „Die Leute sind allgemein auch sehr wenig offen für neue Beziehungen.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59 | c) „Ich müsste mich wahrscheinlich mehr bemühen, die Freundschaften zu erhalten.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60 | d) „Ich bin einfach unfähig, Beziehungen durchzuhalten.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <i>Du wirst von deinem/r Lehrer/in sehr oft für deine Arbeit gelobt.</i> | | | | | |
| 61 | a) „Ich strengte mich ja auch meist an.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 62 | b) „Es ist sehr einfach, sich mit Lehrern gut zu stellen.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 63 | c) „Mir liegt dieses Fach eben.“ ----- | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Achtung! Bitte in jede Zeile ein Kreuz!

trifft auf
keinen
Fall zu

trifft voll-
kommen
zu

Du bist mit der Beziehung zu deiner besten Freundin in letzter Zeit besonders zufrieden.

64 a) „Es ist schon ein Glück, dass wir so gut zueinander passen.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

65 b) „Ich glaube, so eine Freundschaft kann gar nicht unangenehm sein.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

65 c) „Ich kann meine Gefühle auch sehr gut zum Ausdruck bringen.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Du begegnest zufällig jemandem, den/die du eigentlich schon lange kennenlernen wollten. Du sprichst ihn/sie an, merkst aber Ablehnung.

66 a) „Vielleicht hätte ich besser zeigen sollen, dass ich mich unterhalten wollte.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

67 b) Ich bin eben doch eine recht uninteressante Persönlichkeit.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

68 c) „Leute kennen zu lernen ist einfach Glück.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Stelle dir vor, du hättest im Leben alles erreicht, was du dir gewünscht hast.

69 a) „Das war sicher gar nicht so schwer, eigentlich hat heute jeder die Möglichkeit dazu.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

70 b) „Ich glaube, ich bin ein Mensch, dem es sehr leicht fällt, das zu erreichen, was er will.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Du merkst, dass du den wachsenden Anforderungen an deiner Schule nicht mehr gerecht werden kannst.

71 a) „Eigentlich ist es ja unmenschlich, immer mehr an Leistung zu verlangen.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

72 b) „Das kann sich auch sehr bald wieder verändern.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

73 c) „Ich versage eben sehr schnell, wenn ich unter Druck stehe.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

In dem Beruf, den du später erlernen möchtest, werden viele Stellen gestrichen.

74 a) Es ist wirklich Pech, dass gerade mein Traumberuf von den Sparmaßnahmen so stark betroffen ist. -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

75 b) Ich hätte mich vielleicht rechtzeitig informieren sollen, was da im Gange ist.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Du bist mit der Clique einer Freundin abends zusammen gewesen und hast einen besonders langweiligen Abend verbracht.

76 a) „Solche Abende verlaufen immer etwas öde.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

77 b) „Mir gelingt es einfach nicht, aus solchen Situationen etwas zu machen.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

78 c) „Wenn ich nicht so bequem gewesen wäre und selbst etwas organisiert hätte, wäre der Abend bestimmt besser geworden.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Stell dir vor, du hast in letzter Zeit das Gefühl, alles, was du in Angriff nimmst, dir gelingt.

79 a) „Ich bin eben doch sehr geschickt.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

80 b) „Ich kann ja nicht immer von Pech verfolgt sein.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

81 c) „Erfolg ist eine Sache harter Arbeit.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Du erfährst, dass das Kind deiner Schwester das Kind der Nachbarn geschlagen hat.

82 a) „Das kann überall vorkommen, darauf die Familie keinen Einfluss.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

83 b) „Kindererziehung ist heutzutage auch keine leichte Sache.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

84 c) „Ich hätte merken müssen, was sich da anbahnt und mich darum kümmern müssen.“ -----

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Zuordnung der Items des IE-SV-F zu den Skalen

IS+	IV+	ES+	EV+	IS-	IV-	ES-	EV-
2	5	1	3	8	9	7	27
4	19	6	14	25	35	26	42
10	24	11	18	34	43	33	45
15	28	12	22	46	44	41	47
16	31	13	30	50	48	49	56
21	60	17	32	51	52	53	68
23	81	20	36	59	58	57	72
29		39	40	67	66	71	74
37		61	54	73	75	76	82
38		64	63	77	78	83	
55		69	80		84		
62							
65							
70							
79							

10.2.4 BFWJ

Kreuze bitte im Folgenden an, in welchem Ausmaß du in der letzten Zeit die folgenden Gedanken, Gefühle, Schwierigkeiten usw. hattest. Du hast folgende Abstufungen zur Wahl:
gar nicht, wenig, etwas, ziemlich, sehr.

Lebensfreude

Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass....

- du dich freutest, weil dir etwas gelang?-----
- du dich freutest, weil andere dich gut fanden?-----
- du dich rundum glücklich fühltest?-----
- du das Gefühl hattest, dass Dinge im Allgemeinen nach deinen Wünschen ablaufen?-----
- du Einflussmöglichkeiten hattest, wenn es Streitigkeiten irgendwelcher Art gab?-----

Gar nicht	wenig	etwas	ziemlich	sehr
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

Bitte achte darauf, dass es bei den nun folgenden Aussagen sechs Antwortmöglichkeiten gibt. Kreuze bei jedem Satz das Kästchen an, das am ehesten auf dich zutrifft.

Positive Lebenseinstellung

- Meine Zukunft sieht gut aus. -----
- Ich habe mehr Freude am Leben als die meisten anderen Menschen.-----
- Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine Lebenspläne verwirklichen. -----
- Ich komme gut recht mit den Dingen, die in meinem Leben nicht zu verändern sind. -----
- Was auch immer passiert, ich kann die gute Seite daran sehen. -----
- Ich freue mich zu leben.-----
- Mein Leben scheint mir sinnvoll. -----
- Mein Leben verläuft auf der rechten Bahn.-----

Total falsch	sehr falsch	eher falsch	eher richtig	sehr richtig	total richtig
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5

Selbstwert

- Ich bin fähig, Dinge ebenso gut wie die meisten anderen Menschen zu tun. -----
- Ich fühle mich ebenso wertvoll wie andere. -----
- Ich habe mir gegenüber eine positive Einstellung. -----
- Ich fühle mich alleine gelassen, auch wenn ich das gar nicht will. -----
- Manchmal habe ich das Gefühl, dass mit mir etwas nicht stimmt. -----

0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5

Depressive Stimmung

- Ich habe keine Lust, etwas zu tun. -----
- Ich habe das Interesse an anderen Menschen verloren und kümmere mich nicht um sie.-----
- Nichts macht mir mehr richtig Freude.-----
- Ich finde mein Leben uninteressant.-----
- Manchmal vergeude ich meine Zeit.-----

0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5

Problembewusstheit

- Hast du dir in den vergangenen paar Wochen Sorgen gemacht... wegen Leuten, mit denen du Probleme hast? -----
- wegen deiner Eltern? -----
- wegen der Beziehung zu deinen Freunden oder Freundinnen? -----
- wegen der Schule?-----
- wegen deiner Gesundheit? -----
- über das Älterwerden?-----
- wegen deines Freundes? -----
- weil du finanzielle Schwierigkeiten hattest?-----

0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5

10.2.5 SSP

Kreuze bitte im Folgenden an, in welchem Ausmaß du in der letzten Zeit die folgenden Gedanken, Gefühle, Schwierigkeiten usw. hattest. Du hast folgende Abstufungen zur Wahl:
gar nicht, wenig, etwas, ziemlich, sehr.

	Gar nicht	we- nig	et- was	ziem- lich	sehr	
Kopfschmerzen -----	0	1	2	3	4	V
Nervosität und innere Spannung -----	0	1	2	3	4	V
Unfähigkeit, von schlechten Gedanken und Ideen loszukommen -----	0	1	2	3	4	V
Schwindelgefühle und Schwäche -----	0	1	2	3	4	V
Überkritische Einstellung anderen gegenüber -----	0	1	2	3	4	A
Unangenehme Träume -----	0	1	2	3	4	V
Sprachschwierigkeiten bei Aufregung -----	0	1	2	3	4	S
Schwierigkeiten, sich an Dinge erinnern zu können -----	0	1	2	3	4	S
Angst vor Prüfungen -----	0	1	2	3	4	S
leicht ärgerlich und verletzt zu sein -----	0	1	2	3	4	A
langsam und ohne Energie zu sein -----	0	1	2	3	4	S
Gedanken an Selbstmord -----	0	1	2	3	4	V
Hemmungen, seine Gedanken und sein Wissen vor anderen zu zeigen --	0	1	2	3	4	A
Religiöse oder Weltanschauliche Konflikte	0	1	2	3	4	V
Gefühl der Verwirrtheit -----	0	1	2	3	4	V
Appetitlosigkeit -----	0	1	2	3	4	V
Neigung zu Tränenausbruch -----	0	1	2	3	4	V
Schwierigkeiten oder Unsicherheit im Umgang mit Jungen -----	0	1	2	3	4	A
Gefühl, ertappt oder durchschaut zu werden -----	0	1	2	3	4	A
plötzliche Verärgerung ohne angemessenen Grund -----	0	1	2	3	4	A
Probleme, dem Unterricht folgen zu können -----	0	1	2	3	4	S
Probleme in der Familie -----	0	1	2	3	4	V
Unsicherheit darüber, wo die eigenen Begabung liegen -----	0	1	2	3	4	S
Unfähigkeit, sich zu bestimmten Entscheidungen durchzuringen -----	0	1	2	3	4	S
Schwierigkeiten, Kontakt zu finden -----	0	1	2	3	4	A
Gefühl der Schwermütigkeit -----	0	1	2	3	4	V
über ärgerliche Dinge lange nicht hinwegkommen -----	0	1	2	3	4	A
den meisten Dingen gleichgültig gegenüberstehen -----	0	1	2	3	4	S
sich fragen, ob die Fähigkeiten für den gewünschten Schulabschluss						
ausreichen -----	0	1	2	3	4	S
in den Gefühlen leicht verletzt sein -----	0	1	2	3	4	A
hilflos und unselbstständig sein -----	0	1	2	3	4	S
das Gefühl haben, dass andere einen nicht verstehen und						
unsympathisch finden -----	0	1	2	3	4	A
das Gefühl haben, Dinge sehr langsam verrichten zu müssen, um						
wirklich sicher zu sein -----	0	1	2	3	4	S
sich anderen gegenüber minderwertig fühlen -----	0	1	2	3	4	A
Ein- oder Durchschlafschwierigkeiten -----	0	1	2	3	4	V
Schwierigkeiten, Entscheidungen zu treffen -----	0	1	2	3	4	S
Wunsch, alleine zu sein -----	0	1	2	3	4	S
Vermeidung bestimmter Dinge, Plätze oder Tätigkeiten, weil diesen						
einen ängstigen -----	0	1	2	3	4	A
der Gedanke, unausgefüllt zu sein -----	0	1	2	3	4	S
hoffnungslos in die Zukunft blicken -----	0	1	2	3	4	V
sich um die Gesundheit sorgen -----	0	1	2	3	4	V
sich abgespannt und gerädert fühlen -----	0	1	2	3	4	V

A: Gefühl sozialer Ablehnung
S: eingeschränkte Studierfähigkeit
V: vegetative Störungen