

Soziale Kompetenzen, Ängste und Kompetenzprobleme

Untersuchungen und Materialien - herausgegeben von Ulrich Pfingsten

Heft 1

Gruppentraining sozialer Kompetenzen mit sozial unsicheren Kindern (GSK-UK).

Theoretische Grundlagen und praktisches Vorgehen.

Karin Lübben

Bielefeld 2003

- Nachdruck von 1994 -

Dr. Ulrich Pfingsten, Abteilung für Psychologie
Universität Bielefeld, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
Email: ulrich.pfingsten@uni-bielefeld.de

Überblick

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil (Kapitel 1 - Kapitel 4) werden zunächst Schwierigkeiten und Risiken umrissen, mit denen viele sozial unsichere Kinder konfrontiert sind. Sie verdeutlichen die Notwendigkeit frühzeitiger Interventionen. Anschließend geht es um die konkreten Probleme, die sozial unsichere Kinder in alltäglichen Interaktionssituationen haben. Ausgehend von Definitionsproblemen folgt dann eine Auseinandersetzung mit einschlägigen Theorien und Befunden zu den Ursachen sowie den Interventionen für die Behandlung sozialer Unsicherheit in der Kindheit.

Auf der Grundlage der zuvor dargestellten Theorien und Befunde wird im zweiten Teil (Kapitel 5) über die Entwicklung des *Gruppentraining sozialer Kompetenzen mit unsicheren Kindern (GSK-UK)* berichtet. Auch das konkrete Vorgehen wird in diesem Teil näher erläutert.

Im dritten Teil (Kapitel 6) wird über erste Erfahrungen berichtet, die sich aus der Durchführung des Trainings bei vier Kindergruppen ergeben haben.

Der Anhang enthält im Training verwendete Arbeitsblätter.

An dieser Stelle möchte ich Dr. Ulrich Pfingsten danken, der mich bei meiner Arbeit immer wieder angespornt und ermutigt hat. Ohne seinen Ansporn durch Lob, Kritik und Zuspruch in wichtigen Phasen der Auseinandersetzung mit diesem Thema wäre die vorliegende Arbeit nicht in dieser Form entstanden und ich hätte mich in den letzten Jahren nicht so rapide weiterentwickelt, wie es der Fall war.

Zur Ergänzung empfohlen

Lübben, K. & Pfingsten, U. (2005). Soziales Kompetenztraining als Intervention für sozial unsichere Kinder. In: N.E. Vriends & J. Margraf (Hrsg.), Soziale Kompetenz – soziale Phobie. Hohengeren: Schneider-Verlag.

Korrespondenz an: Dipl. Psych. Karin Lübben c/o Dr. Ulrich Pfingsten, Abteilung für Psychologie, Universität Bielefeld, Postfach 100131, D-33501 Bielefeld.

Inhalt

- 1. Einleitung**
 - 1.1 Zur Bedeutsamkeit sozialer Kompetenzen für die kindliche Entwicklung
 - 1.2 Einige Probleme von Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern
 - 1.3 Ausblick auf die Arbeit
- 2. Definitionen**
 - 2.1 Unsicheres, kompetentes und aggressives Verhalten:
Zur Komplexität des Gegenstandes
 - 2.2 Arbeitsdefinition
- 3. Erklärungsansätze**
 - 3.1 Historischer Überblick
 - 3.2 Pfingstens Prozeßmodell des Verhaltens in sozialen Situationen
 - 3.3 Situationale Überforderung
 - 3.4 Ungünstige kognitive Verarbeitung
 - 3.5 Ungünstige emotionale Verarbeitung
 - 3.6 Ungünstige motorische Verhaltensweisen
 - 3.7 Ungünstige Konsequenzen und Konsequenzverarbeitung
 - 3.8 Zusammenfassende Bewertung und Schlußfolgerungen für die Planung einer Intervention
- 4. Überblick über Interventionen**
 - 4.1 Verhaltensorientierte Interventionen
 - 4.2 Kognitiv orientierte Interventionen
 - 4.3 Multimodale Interventionen
 - 4.4 Zusammenfassende Bewertung und Schlußfolgerungen
- 5. Konzeption eines Gruppentrainings zur Förderung sozialer Kompetenzen bei sozial unsicheren Kindern**
 - 5.1 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen im Überblick
 - 5.2 Notwendige Veränderungen
 - 5.3 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder
- 6. Erste Erfahrungen bei der Durchführung des GSK-UK**
 - 6.1 Rekrutierung der Kinder
 - 6.2 Rahmenbedingungen und Ablauf des Trainings
- 7. Schlußwort**
- 8. Literatur**
- 9. Anhang: Arbeitsblätter**

1. Einleitung

1.1 Zur Bedeutsamkeit sozialer Kompetenzen für die kindliche Entwicklung

Schwierigkeiten im Sozialverhalten stehen in einem engen Zusammenhang zu psychischen Störungen. Sie werden nicht nur als Korrelate, sondern auch als mögliche Ursachen psychischer Störungen diskutiert. So wurde für aggressives Verhalten in der Kindheit bereits in einer Vielzahl von Längsschnittstudien dokumentiert (vgl. als Überblick Parker & Asher, 1987), daß es ein Prädiktor für das spätere Auftreten von gravierenden Fehlanpassungen und psychischer Beeinträchtigungen ist; daß jedoch auch sozial unsicheres Verhalten als Alarmsignal für die kindliche Entwicklung aufgefaßt werden muß, ist eine Erkenntnis jüngerer Datums. Die Probleme dieser Kinder wurden eher verharmlost und es wurde angedeutet, daß sie Teil einer vorübergehenden Phase seien, die sich mit der Zeit schon irgendwie "auswachsen" würde (vgl. Rubin, LeMare & Lollis, 1990).

Alles in allem ist die Forschungstätigkeit zu sozial unsicheren Kindern als ausgesprochen spärlich zu bezeichnen (vgl. U. Petermann, 1993; Petermann und Warschburger, 1992; Rubin, LeMare & Lollis, 1990). Dies mag einerseits auf spezifische methodische Schwierigkeiten bei der Erfassung sozialer Unsicherheit, insbesondere im Rahmen retrospektiver Längsschnittstudien zurückführen sein (Butollo, Meyer-Plath & Winkler, 1978; Parker & Asher, 1987). Ein weiterer Grund hierfür mag jedoch auch damit zusammenhängen, daß diese Kinder für viele Bereiche ihres sozialen Umfeldes nicht so störend sind wie Kinder mit aggressiven, impulsiven oder hyperaktiven Problematiken.

Dies bedeutet jedoch nicht, daß sozial unsichere Kinder nicht unter ihren Problemen leiden würden. Es ist vielmehr als ein Aspekt ihrer Problematik anzusehen, daß sie auf ihre Gefühle von Unzulänglichkeit nicht durch ausagierene Verhaltensweisen reagieren, sondern diese eher "in sich hineinfressen" (Freihaut, 1993), weshalb Asendorpf und andere Autoren (Achenbach & Edelbrock, 1978 Rubin, Hymel & Mills, 1989; Rubin & Mills, 1988) sie auch als "Internalisierer", ihre Probleme als "Internalisierungsprobleme" bezeichnen.¹

In zwei neueren prospektiven Längsschnittstudien wurde nachgewiesen, daß soziale Unsicherheit in der Kindheit einen Prädiktor für das Auftreten von Einsamkeits- und Minder-

¹Der Begriff "Internalisierungsprobleme" faßt nach den Autoren Ängste, Depressionen und Selbstwertprobleme zusammen. Diese werden von den sogenannten "Externalisierungsproblemen" abgegrenzt, die sich auf unterkontrollierte, z.B. aggressive Verhaltensweisen beziehen. Genauere Definitionen zu diesen Begriffen finden sich bei den Autoren nicht. Der Begriff ist jedoch irreführend, wenn man ihn auf den entwicklungspsychologischen Begriff der "Internalisierung" bezieht.

wertigkeitsgefühlen bis hin zur Depression darstellt (z.B. Asendorpf, 1989; Freihaut, 1993; Rubin, Hymel & Mills, 1989; Rubin & Mills, 1988):

So verfolgten Rubin und Mitarbeiter in der sogenannten "Waterloo-Längsschnittstudie" die Entwicklung sozial unsicherer Kinder vom Grundschulalter bis in die Präadoleszenz. Hierbei fanden sie, daß soziale Unsicherheit einen Prädiktor für das Auftreten von Einsamkeits- und Minderwertigkeitsgefühlen bis hin zur Depression darstellt (Rubin, Hymel & Mills, 1988; Rubin & Mills, 1988).

In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde einer Längsschnittstudie des Max-Planck- Instituts für psychologische Forschung in München. Hier wurden Kinder ab dem Kindergartenalter über einen Zeitraum von über acht Jahren untersucht. Hierbei wurde eine Untergruppe von sozial unsicheren Kindern identifiziert, die ein erhöhtes Risiko für das spätere Auftreten von Einsamkeits- und Minderwertigkeitsgefühlen aufweisen (Asendorpf, 1988; Freihaut, 1993).

Diese Risikokinder sind zu trennen von bloßen "Fremdenmuffeln", die nicht mit den genannten psychischen Störungen zu rechnen haben. Die gefährdeten Kinder verhalten sich nicht nur Fremden, sondern auch vertrauten Personen gegenüber zurückhaltend (Freihaut, 1993). In der frühen Grundschulzeit fallen sie dadurch auf, daß ihre Existenz von den Mitschülern eher "vergessen" wird: Anders als aggressive Kinder, die bereits zu dieser Zeit auf aktive Ablehnung von ihren Mitschülern stoßen (vgl. zusammenfassend Coie, Dodge & Cupersmith, 1990), werden unsichere Kinder bei soziometrischen Wahlen von ihren Mitschülern weder im positiven, noch im negativen Sinne genannt. Sie sind weder jemand, der als Spielkamerad ersehnt wird noch jemand, über den sich die Mitschüler sonderlich aufregen würden.

Diese mangelnde Auffälligkeit sozial unsicherer Kinder läßt sich vor dem Hintergrund erklären, daß die Beziehungen zwischen Kindern zu dieser Zeit noch nicht sonderlich intensiv sind. Kinder begreifen ihre Peers eher als jemanden, der potentiell als Spielkamerad dienlich sein kann. Sie spielen jedoch insgesamt auch noch sehr häufig alleine (vgl. Rubin, 1985).

Ablehnend reagieren die Peers auf unsichere Kinder erst ab der mittleren Kindheit (vgl. zusammenfassend Coie, Dodge & Cupersmith, 1990, Hymel & Rubin, 1985), zu einer Zeit, zu der ihnen die im Vergleich zur Aggression subtileren Schwierigkeiten unsicherer Kinder langsam begreifbarer werden (Younger et al., 1986) und zu der enge Beziehungen zu - vorwiegend noch gleichgeschlechtlichen - Peers eine besondere Bedeutung erlangen. In diesem Alter trennen Kinder zwischen bloßen Mitschülern oder Spielkameraden und dem "besten Freund" oder der "besten Freundin" (vgl. zusammenfassend etwa Salisch, 1991).

Sullivan (1983) trägt der besonderen Qualität dieser Beziehungen durch den Begriff "Busenfreundschaft" Rechnung. Er betrachtet sie als Vorläufer von Liebesbeziehungen oder sehr engen Freundschaften unter Jugendlichen oder Erwachsenen. Hiermit deutete er in seiner Theorie bereits an, was heute in der Entwicklungspsychologie unter dem Begriff "Peerthese" angenommen wird, daß nämlich gute Beziehungen zu Peers "necessities, not luxuries" (Parker & Asher, 1987, S.357) sind, m.a.W. sie sind kein Luxus, der Kindern das Leben momentan schlicht angenehmer macht, sondern sie sind notwendig für eine gesunde psychische Entwicklung.

Entsprechend dieser These gibt es eine Reihe von Kompetenzen, die Kinder nur im Umgang mit

Gleichaltrigen, nicht jedoch mit Erwachsenen erwerben können. Dies läßt sich unter anderem darauf zurückführen, daß Konfliktlösungen zwischen Erwachsenen und Kindern "durch die Struktur der Beziehung präjudiziert" (Salisch, 1991, S.1) sind, also u.a. durch das Wissens- und Machtgefälle, das zwischen ihnen besteht. Setzen Kinder sich jedoch mit ihren Peers auseinander, so müssen sie Konflikte miteinander aushandeln (Krappmann & Oswald, 1987, zitiert nach Salisch, 1991).

Darüber hinaus postulieren Furman und Robbins (1985) in Anlehnung an Weiss (1974) acht Aspekte von Freundschaft, die jeweils unterschiedliche Lernmöglichkeiten bieten:

1. Zuneigung (affection)
2. Nähe/Intimität (intimacy),
3. verlässliche Unterstützung (reliable alliance),
4. instrumentelle Hilfe (instrumental aid),
5. emotionale Unterstützung (nurturance),
6. Kameradschaft (companionship),
7. Erhöhung des Selbstwerts (enhancement of worth) und
8. Gefühl der Zugehörigkeit (sense of inclusion).

Einige dieser Funktionen lassen sich durch relativ lockere Beziehungen zu einer Gruppe von Kameraden eher erfüllen, andere hingegen eher durch enge Freundschaften. So ist es für Freunde eher möglich, einen zu verletzen - aber auch das eigene Selbstwertgefühl zu stärken, als für weniger vertraute Personen. Entsprechend tragen Freunde in einem hohen Ausmaß zu einer Definition des Selbst und der Förderung eines Identitätsgefühles bei.

All dies sind Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten, die sozial unsichere Kinder nicht (oder nur in geringem Maße) nutzen können, weil sie eine Reihe sozialer Situationen aus Angst und Gefühlen der eigenen Unzulänglichkeit heraus gänzlich vermeiden. Ab der mittleren Kindheit kommen, wie bereits erwähnt, ablehnende Reaktionen von den Peers hinzu.

Die Probleme dieser Kinder lassen sich ab diesem Zeitpunkt als Teufelskreis denken: soziale Unsicherheit, Ablehnung, verstärkter Rückzug, weitere Verringerung der sozialen Lernmöglichkeiten und hierdurch wiederum verstärkte Unsicherheit.

Ich habe mich im Rahmen dieser Arbeit dafür entschieden, den Weg der Intervention zu beschreiten. D.h. durch die Konzeption und Evaluierung eines Trainings zur Förderung der sozialen Kompetenzen dieser Kinder möchte ich einen Beitrag zur Verminderung ihrer Probleme leisten.

1.2 Einige Probleme von Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern

Es sind in den letzten Jahren eine Vielzahl von Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kinder entwickelt worden. Hierbei gibt es jedoch eine Reihe von Problemen.

Ein Problem, das ich bereits im ersten Abschnitt angeschnitten habe besteht darin, daß es zu den Symptomen und Ursachen sozialer Unsicherheit in der Kindheit bislang erst sehr wenige Studien gibt. Bei meiner Suche bin ich immer wieder auf Studien gestoßen, in denen entweder aggressive oder inkompetente Kinder untersucht wurden. Einer ähnlichen Schwerpunktsetzung bin ich bei der Sichtung verhaltenstherapeutischer Techniken begegnet - so sind beispielsweise viele kognitiven Modifikationstechniken für die Behandlung aggressiver oder anderweitig unterkontrollierter Kinder entwickelt worden - kaum jedoch solche, die auf sozial unsichere Kinder zugeschnitten sind.

Für die Konzeption von Trainings zur Förderung der sozialen Kompetenzen sozial unsicherer Kinder ergeben sich hieraus Gefahren. Bei der Suche nach Symptomen und Ursachen sozialer Unsicherheit besteht die Gefahr darin, aus Studien, die "inkompetente Kinder" hierunter können sich Kinder mit sehr heterogenen, teilweise auch konträren Problematiken verbergen. Oftmals wird zwischen diesen Untergruppen jedoch nicht differenziert, sondern es werden lediglich Gruppenmittelwerte errechnet (vgl. Kapitel 2) untersucht, Schlußfolgerungen auf unsichere Kinder zu übertragen. Je nach der Zusammensetzung solcher Gruppen in der jeweils gegebenen Studie können hieraus mehr oder weniger gravierende Irrtümer folgen. Eine ähnliche Gefahr besteht in einer unreflektierten Übertragung kognitiver Interventionstechniken auf unsichere Kinder nach dem Motto: "Besser kognitive Methoden verwenden, die für Kinder - wenn auch für aggressive - entwickelt wurden, als auf kognitive Interventionstechniken verzichten."

Ein weiteres Problem besteht darin, daß sich die Forschung zur sozialen Unsicherheit bei Kindern bislang an einigen, wenigen Forschungsparadigmen orientiert. In einem derzeit dominierenden Paradigma wird beispielweise untersucht, wie sich das Sozialverhalten von Kindern in der Schulklasse auf deren Status auswirkt. Hierbei wird meist das Verhalten der Kinder im Unterricht betrachtet. Bei einem solchen Vorgehen können allerdings wichtige Aspekte sozialer Kompetenzen und Inkompetenzen nicht erfaßt werden. Dies ergibt sich allein aus der Tatsache, daß der Verhaltensspielraum der Kinder im Kontext "Unterricht" sehr stark eingeschränkt ist.

Ein Anliegen bei meiner Arbeit besteht darin, ein Training zur Förderung sozialer Kompetenzen sozial unsicherer Kinder zu konzipieren, das auf die Problematik dieser Kinder möglichst gut zugeschnitten und das insofern "multimodal" ist, als daß es an mehreren Ebenen des Erlebens und Verhaltens ansetzt. So möchte ich mit den Kindern nicht lediglich Verhaltensweisen eintrainieren, sondern auch den kognitiven und den emotionalen Bereich mit einbeziehen. Beim gegenwärtigen Stand der Forschung ergibt sich aus diesem Anspruch die Notwendigkeit, einige der "Lücken", die es zu diesem Problem gibt, mit einer guten Portion Intuition zu füllen. Diese Notwendigkeit betrifft auch den Umgang mit den im obigen Abschnitt geschilderten Studien, in denen nicht zwischen aggressiven und unsicheren Kindern differenziert wird. Sofern die Symptome der "inkompetenten Kinder" in einem krassen Widerspruch zu dem Gesamtbild der Symptome unsicherer Kinder stehen, bin ich dazu geneigt, mich eher auf meine Intuition zu verlassen, anstatt die Befunde, die möglicherweise auf einen großen Anteil aggressiver Kinder rückführbar sind, auf unsichere Kinder zu übertragen. Aufgrund des bereits erwähnten Mangels an Studien, die sich explizit auf unsichere Kinder beziehen, habe ich jedoch prinzipiell auch Studien zu inkompetenten oder auch aggressiven Kindern einbezogen. Ich werde an den Stellen, an denen ich mich auf eine intuitive bzw. spekulative Ebene begeben, explizit darauf hinweisen.

Ähnlich wie mit den oben geschilderten Studien bin ich mit Interventionstechniken umgegangen.

Die meisten kognitiven verhaltenstherapeutischen Interventionstechniken sind explizit für unterkontrollierte Kinder entwickelt worden. Daher sollten sie nicht unreflektiert auf unsichere Kinder übertragen werden. Dies geschieht jedoch in einigen Fällen (vgl. Kapitel 4) Aufgrund des Mangels an Alternativen aus der verhaltenstherapeutischen Richtung habe ich daher an einigen Stellen Interventionstechniken in das Training aufgenommen, die anderen therapeutischen Richtungen entstammen.

1.3. Ausblick auf die Arbeit

Wie lautet nun die Zielsetzung meiner Arbeit im einzelnen? Mein Anliegen war es, ein Training sozialer Kompetenzen zur Förderung sozial unsicherer Kinder zu konzipieren. Die Betonung liegt auf "sozial unsicher", da ich das Training auf wichtige Aspekte der Problematik dieser Kinder im Verlaufe dieser Arbeit wird deutlich werden, daß die Gruppe dieser Kinder in sich selbst wiederum relativ heterogen ist.

Im folgenden möchte ich einen Überblick über die Kapitel dieser Arbeit und hiermit über mein Vorgehen bei der Konzeption eines solchen Trainings geben.

In Kapitel 2 werde anhand eines Beispiels die Komplexität sozial kompetenten Verhaltens verdeutlichen. Dies wird auch verständlich machen, weshalb es eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen sozialer Kompetenzen gibt. Anschließend werde ich die dieser Arbeit zugrundeliegende Definition sozialer Kompetenzen beschreiben.

In Kapitel 3 werde ich zunächst einmal einen knappen historischen Überblick über wichtige Ansätze zur Erklärung sozialer Unsicherheit geben. Es folgt die Darstellung des "Prozeßmodells zur Erklärung inkompetenten und kompetenten Sozialverhaltens" von Pfingsten (1991). Dieses Modell stellt einen Versuch dar, wichtige Ansätze zur Erklärung sozial inkompetenten und kompetenten Verhaltens in einem integrativen Modell zusammenzufassen. Anschließend werde ich wichtige Theorien und Befunde zu den Ursachen sozialer Unsicherheit darstellen. Als Rahmen zur Integration dieser Befunde dient mir hierbei das eben erwähnte Modell.

An dieser Stelle möchte ich auf eine Eingrenzung dieser Arbeit hinweisen. Bei der Darstellung der Erklärungsansätze werde ich mich auf aktualgenetische Ansätze² beschränken.

In Kapitel 4 werde ich einen Überblick über vorhandene Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern und deren Effektivität geben. Hierbei werde ich einige Interventionen

²Pfingsten (1984) unterscheidet zwischen ontogenetischen und aktualgenetischen Ansätzen zur Erklärung sozial inkompetenten und kompetenten Verhaltens. Aktualgenetische Ansätze versuchen zu erklären, wie ein mehr oder weniger kompetentes Verhalten in einer bestimmten Situation zustandekommt. Ontogenetische Ansätze betrachten demgegenüber die Herausbildung des Verhaltens im Verlaufe der ontogenetischen Entwicklung. Bem derzeitigen Stand der Forschung ist es jedoch schwer, hieraus konkrete Hinweise für die Planung verhaltenstherapeutischer Trainings abzuleiten. In Kapitel 3 wird meines Erachtens auch deutlich werden, daß sich bereits bei Beschränkung auf die aktualgenetischen Ansätze eine Fülle von Informationen ergibt, aus denen sich eine Reihe von wichtigen Hinweisen für die Planung einer Intervention ergeben.

und Interventionstechniken ausführlicher betrachten. Diese Betrachtung geschieht unter zwei übergeordneten Leitfragen: Wie gut sind diese Interventionen bzw. Interventionstechniken zur Behandlung sozial unsicherer Kinder geeignet? (Als Grundlage zur Beantwortung dieser Frage dienen mir die im vorherigen Kapitel geschilderten Befunde.) Wie sollte eine Intervention konzeptualisiert werden, um die Generalisierung über verschiedene Situationen und über die Zeit in optimaler Weise zu fördern? Wie in Kapitel 4 deutlich werden wird, ist dies eines der Hauptprobleme bei solchen Trainings.

In Kapitel 5 werde ich zunächst einmal die Grundzüge des Vorgehens beim Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) von Pfingsten und Hinsch (1991) schildern. Dieses Training diene mir aufgrund der multimodalen Orientierung und der eindrucksvollen Effektivitätsbelege als Rahmen und Ausgangspunkt für die Konzeptualisierung meines Trainings. Das GSK mußte jedoch auf sozial unsichere Kinder zugeschnitten werden. Die Darstellung der notwendigen Veränderungen und des aus diesen Veränderungen resultierenden Vorgehens bilden den zweiten und dritten Abschnitt dieses Kapitels.

Im 6. Kapitel werde ich über erste Erfahrungen berichten, die ich bei der Durchführung des GSK-UK mit vier Kindergruppen gemacht habe. Hieraus ergeben sich wichtige Hinweise für die konkrete Durchführung und die Weiterentwicklung des GSK-UK. Auf der Basis meiner Erfahrungen bei der Durchführung des Trainings mit insgesamt vier Kindergruppen werde ich auch konstruktive Vorschläge für die Weiterentwicklung des Trainings machen.

Im 7. Kapitel schließlich möchte ich neben einem Schlußwort einige Hoffnungen hinsichtlich der zukünftigen Forschungstätigkeit auf diesem Gebiet benennen.

2. Definitionen

Wie lassen sich sozial kompetentes und inkompetentes Verhalten definieren? Diese Frage wurde zu unterschiedlichen Zeiten recht unterschiedlich beantwortet. Mittlerweile kursieren eine Reihe verschiedener Begriffe, die sich auf die mehr oder minder große Qualität von Sozialverhalten beziehen. Ich möchte dem Leser eine kleine Kostprobe nicht vorenthalten. Da ist die Rede von Selbstvertrauen, sozialer Geschicklichkeit, Durchsetzungsfähigkeit, sozialen Problemlösefertigkeiten, kommunikativer Kompetenz und sozialer Flexibilität auf der einen Seite. Diese Variablen werden abgegrenzt von sozialer Angst, Selbstunsicherheit, fehlender Selbstbehauptung, Schüchternheit und sozialer Gehemmtheit. Hiermit werde jeweils einzelne Elemente eines sehr komplexen Prozesses, der sozialen Interaktion betont.

Diese Komplexität werde ich im folgenden Abschnitt anhand eines Beispiels verdeutlichen. Ich möchte hierbei einen Eindruck davon vermitteln, was für Prozesse, die für die Qualität des Verhaltens relevant sein können, in einer Interaktionssituation stattfinden. Hiermit möchte ich ein Bild von Verhaltensweisen vermitteln, die unter die Begriffe "unsicheres-", "kompetentes-" und "aggressives Sozialverhalten" fallen. Vor dem Hintergrund eines solchen Beispiels wird, so hoffe ich, dem Leser auch eine kritische Sicht der weiter unten (Kapitel 3) berichteten empirischen Studien zu Verhaltensmerkmalen sozial unsicherer und kompetenter Kinder leichter fallen.

Im Anschluß daran werde ich die dieser Arbeit zugrundeliegende Definition sozialer Kompetenzen vorstellen und diese Wahl begründen.

2.1 Unsicheres, kompetentes und aggressives Verhalten: zur Komplexität des Gegenstandes

Stellen wir uns eine gewöhnliche, kurze Interaktion vor, die Begegnung mit einem Bekannten auf der Straße. Es findet ein kurzes Gespräch statt und ich stelle vielleicht fest, daß ich mich gerne mit ihm verabreden möchte. Was passiert alles in einer solchen Situation? Welche Faktoren tragen dazu bei, ob dieses Gespräch günstig verläuft, ob es zu einer Verabredung kommt (oder nicht) und ob mein Verhalten als unsicher, kompetent oder aggressiv zu bezeichnen ist?

Zunächst einmal ist da mein verbales Verhalten. Ich begrüße den Bekannten, stelle bestimmte Fragen, erzähle etwas von mir und spreche mein Anliegen mehr oder weniger direkt an. Welche Art von Inhalten und Formulierungen ließen sich nun welchem Sozialverhalten zuordnen? Ich lehne mich hier v.a. an die Ausführungen von Pfingsten & Hinsch (1991) an.

Sozial kompetentes Verhalten ließe sich durch Merkmale wie eindeutige Formulierungen, präzise Begründungen, direktes Ansprechen eigener Bedürfnisse und Gefühle unter Verwendung des Wörtchens "ich" kennzeichnen. In unserem Beispiel ich etwa nach einiger Zeit sagen: "Es freut mich wirklich, daß ich Dich endlich mal wieder getroffen habe und ich hätte Lust, mal wieder mit Dir..."

Unsicheres Verhalten ließe sich demgegenüber durch überflüssige Erklärungen, Verleugnung eigener Bedürfnisse, indirektes Ausdrücken eigener Gefühle und die Benutzung des Wörtchens "man" kennzeichnen, etwa:
"Bei dem Wetter sollte man vielleicht etwas unternehmen."

Drohende, beleidigende Inhalte, fehlende Erklärungen und Begründungen, Kompromißlosigkeit und Ignoranz gegenüber den Rechten anderer sind Merkmale aggressiven Verhaltens. In der genannten Situation könnte ich beispielsweise folgende Bemerkung von mir geben:
"Nie läßt Du Dich bei mir blicken! Hast wohl immer etwas Besseres vorgehabt, oder was?"

Welche der genannten Formulierungen und Inhalte gewählt werden, hat zweifelsohne einen Einfluß darauf, wie das weitere Gespräch verläuft (vgl. z.B. die Studie von Pfingsten (1984)). Nun ist aber spätestens seit Watzlawick et al. (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1985) bekannt, daß Informationen nicht nur auf der digitalen (v.a. verbale Inhalte), sondern auch auf der analogen Ebene übermittelt werden, daß analoge Informationen, die vorwiegend nonverbal ausgedrückt werden gar wichtiger für die Definition der augenblicklichen Beziehung sein können, als die verbalen Inhalte. Die Bedeutsamkeit dieser Aspekte von Kommunikation finden auch alltagssprachlich ihren Ausdruck, wenn wir zum Beispiel davonsprechen, daß der Ton die Musik macht, uns jemand zu nah auf die Pelle rückt, zu distanziert, hochnäsig oder maskenhaft ist.

Birkenbihl (1992) unterscheidet bei dem nonverbalen Verhalten fünf Bereiche: Haltung, Gestik, Abstand, Tonfall und Mimik. Spielen wir nun einmal kurz durch, ich träte die oben geschilderte kompetente Äußerung.

Wie würde dies wirken, wenn ich dies mit gesenktem Kopf, angespannten Schultern und starrer, unbeweglicher Körperhaltung täte? Oder wenn ich im Gespräch mit meinem Gegenüber einen Abstand von zwei Metern einhielte? Was für einen Eindruck würden die verbal kompetenten Äußerungen wohl auf mein Gegenüber machen, wenn ich diese so undeutlich und leise verbalisieren würde, daß er seine Ohren spitzen und ständig nachfragen müßten, um sie mitzubekommen? Und nicht zuletzt, wie wäre es, wenn ich mit starrer Mine und ohne Blickkontakt die freundliche Frage nach einem netten Beisammensein stellen würde?

Ergänzen wir also unseren vorläufigen Kriterienkatalog für die drei unterschiedenen Arten von Sozialverhalten: Sozial kompetentes Verhalten wäre demnach durch eine angemessen laute, klare und deutliche Stimme, unterstreichende, lebhaftige Gestik und Mimik, eine entspannte Körperhaltung und einen angemessenen Umgang mit dem Abstand zum Interaktionspartner zu kennzeichnen. Unsicherheit könnte sich in einer leisen, zaghaften Stimme, kaum vorhandener oder verkrampfter Mimik und Gestik und fehlendem Blickkontakt äußern. Aggressive Verhaltensweisen schließlich umfassen eine gepreßte oder gar brüllende, schreiende Stimme, wilde, unkontrollierte, drohende Mimik und Gestik, fehlenden Blickkontakt oder auch "Anstarren".

All dies mögen Verhaltensweisen sein, bei denen viele sagen würden, daß sie diese intuitiv steuern, ohne groß darüber nachzudenken. Dies ist sicherlich richtig. Hierbei geraät jedoch leicht aus dem Blick, daß es sich auch hierbei um Verhaltensweisen handelt, die zwar angeborene Komponenten besitzen, jedoch auch in einem großen Ausmaß von Regeln mitgeprägt werden, die gelernt sind. D.h., die genannten angeborenen Komponenten werden im Laufe der Entwicklung noch in einem großen Ausmaß durch die Sozialisation modifiziert. Jüngere Kinder beispielsweise halten sich noch nicht an die von Hall (nach Gifford, 1987) beschriebenen impliziten Regeln, von welcher Person man wieviel Abstand zuhalten hat. Dies lernen sie erst im Laufe ihrer Entwicklung. Auch kulturspezifische "Darbietungsregeln" (Ekman, 1988), welche festlegen, wer wann wo wie wem gegenüber welches Gefühl ausdrücken darf, werden im Laufe der individuellen Entwicklung erworben (vgl. als Überblick über die Entwicklung nonverbalen Verhaltens Feldman, 1982).

Eine besondere Brisanz hat beispielsweise die Steuerung des Gesichtsausdruckes in Situationen, in denen gute Freunde miteinander in Konflikt sind und sich über einander ärgern. Salisch (1991) konnte z.B. nachweisen, daß eng befreundete Kinder ihren Ärger mimisch nicht eindeutig zeigen, sondern daß es üblich ist, den Ärger zwar auszudrücken, jedoch auch zu entschärfen. Was hierbei herauskommt, sind mehrdeutige Botschaften. Insbesondere bei Mädchen verlaufen solche Konflikte häufig sehr "doppelgleisig": "Einerseits machten sie der Freundin Vorwürfe, andererseits signalisierten sie durch ihr Lächeln ihre Zuneigung, fast so, als ob sie versichern wollten, daß sie trotz der Beschuldigungen noch Freundinnen seien" (Salisch, 1991, S.121).

Diese Ausführungen mögen einen Eindruck von der Vielfältigkeit der zu einem großen Teil gelernten Prozesse vermittelt haben, die in einer recht alltäglichen Interaktionssituation zum Tragen kommen. Vor diesem Hintergrund mag man sich vielleicht Selg (1991) anschließen, der es "angesichts der Komplexität dieser (dem Interaktionsverhalten zugrundeliegenden) Lernprozesse (...) erstaunlich (findet), daß die meisten Menschen ihren sozialen Alltag

weitgehend zu ihrer Zufriedenheit bewältigen und nur relativ wenige Personen soziale Situationen als problematisch erleben."

2.2 Arbeitsdefinition

Es leuchtet auf der Basis dieses Beispiels ein, daß es nicht einfach ist, soziale Kompetenzen zu definieren, da es sich hierbei um ein sehr komplexes Gebiet handelt - und dies, obwohl sich das eben geschilderte Beispiel lediglich auf die beobachtbaren Aspekte des Sozialverhaltens beschränkt. Noch schwieriger wird es, wenn es um die Frage geht, ob es für die Definition sozial kompetenten Verhaltens denn ausreicht, sich auf die beobachtbare Dimension des Verhaltens zu beschränken; meines Erachtens ist dies nicht der Fall (vgl. auch Pfingsten, 1984).

Um dies zu verdeutlichen: Stellen wir uns einmal vor, wir würden verschiedene Varianten der oben geschilderten Szene beobachten -so zum Beispiel die, daß sich eine Person sehr zurückhaltend gegenüber der anderen verhält. Läßt sich hieraus schließen, daß es sich um eine unsichere Person handelt? Diese Frage ist meines Erachtens eindeutig mit "nein" zu beantworten. Es wäre schließlich möglich, daß ich aus irgendeinem Grunde kein Interesse daran habe, mich auf mein Gegenüber einzulassen, obwohl ich prinzipiell hierzu in der Lage wäre.

Das heißt, daß Sozialverhalten immer auch in Relation zu den Zielen einer Person zu beurteilen ist. Diesem Aspekt wird die Definition von Pfingsten und Hinsch (1991) gerecht.³ Sozial kompetentes Verhalten wird von den Autoren definiert als: " (...) die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen" (Hinsch, 1991).

Diese Definition hat noch weitere Vorteile. So werden neben der motorischen und (implizit) der motivationalen auch die kognitive und die emotionale Ebene des Verhaltens mit einbezogen. Dies impliziert, daß die Verfügbarkeit kompetenter Verhaltensweisen nicht ausreicht, sondern daß ein Individuum beispielsweise auch in der Lage sein sollte, mit Emotionen wie z.B. sozialen Ängsten und mit seiner Wahrnehmung und Interpretation aktueller sozialer Situationen so umzugehen, daß es das Verhaltenspotential auch in die Tat umsetzen kann.

Von großer Bedeutung ist auch der Einbezug der kurz- und langfristigen Folgen des Sozialverhaltens. Eine Folge hiervon ist, daß konkrete sozial kompetente Verhaltensweisen im Prinzip empirisch bestimmt werden müssen. Wichtig ist hierbei auch, daß sozial kompetente Verhaltensweisen je nach Zielgruppe unterschiedlich aussehen können. Gerade wenn es um die Konzeption einer Intervention für Kinder geht, ist dieser Einwand zu bedenken: Es ist nicht davon auszugehen, daß erwachsene Akademiker oder Praktiker in der Lage sind zu benennen, wie denn sozial kompetente Verhaltensweisen bei Kindern aussehen. Konkret besteht die Gefahr, daß sie den Kindern Verhaltensweisen empfehlen, die auf Kinder eher altklug wirken und daher

³Ein systematischer Überblick über verschiedene Typen von Definitionen sozialer Kompetenzen sowie deren Vor- und Nachteile findet sich bei Pfingsten (1984).

negative Konsequenzen nach sich ziehen.

Bedauerlicherweise lassen sich erst in jüngster Zeit eine Reihe von Autoren bei ihrer Forschung verstärkt von funktionalen Definitionen leiten. Bei diesem Vorgehen beobachten sie Kinder bei der Bewältigung von sozialen Aufgaben mit einem definierten Ziel. So sollen die Kinder z.B. versuchen zu erreichen, daß eine Gruppe bereits miteinander spielender Kinder sie mitspielen läßt. Hierbei wird dann beobachtet, wie effektiv einzelne Verhaltensweisen in bezug auf die Zielerreichung sind, d.h. wie häufig sie von akzeptierenden, ablehnenden oder neutralen Peerreaktionen gefolgt werden. Wir werden weiter unten im auf dieses Vorgehen zurückkommen, da es ein Hauptanliegen dieser Arbeit war zu sammeln, welche sozial kompetenten Verhaltensstrategien für Kinder bislang empirisch ermittelt worden sind.

Ein möglicher Einwand gegen Definitionen, in denen die Konsequenzen des Sozialverhaltens für das Individuum eine große Rolle spielen lautet, sie würden rücksichtsloses und unsoziales Verhalten als kompetent bezeichnen, wenn es sich nur für das Individuum bezahlt macht. Auf diesen Einwand reagieren viele Autoren (s. auch die oben zitierte Definition), indem sie nicht nur kurzfristige, sondern ebenso langfristige Konsequenzen berücksichtigen. Hierin steckt die Annahme, daß sich aggressives Verhalten langfristig nicht auszahlt. So mag es durchaus sein, daß sich manchmal andere Personen durch aggressives und drohendes Verhalten zum Nachgeben bringen lassen. Der Akteur hat jedoch auch mit der Möglichkeit zu rechnen, daß er hiermit die Wut und Ablehnung des Gegenübers auf sich zieht und daß dieser sich mit Gegenaggressionen wehrt, was zu besonders langen Auseinandersetzungen führen kann (vgl. die Studien von Pfingsten, 1984). Auch für Kinder wurde in vielen Studien belegt, daß bestimmte Formen aggressiven Verhaltens eine Reihe negativer Konsequenzen mit sich bringen (vgl. Kapitel 3).

Ehe wir uns den Ansätzen zur Erklärung sozial kompetenten sowie inkompetenten Verhaltens zuwenden, noch eine Bemerkung zur Verwendung des Begriffes "soziale Kompetenzen" im Rahmen dieser Arbeit: Da laut der genannten Definition eine Bestimmung sozialer Kompetenzen auf empirischem Wege erfolgen müßte, eine solche empirische Bestimmung bislang jedoch erst in einem sehr geringen Ausmaß stattgefunden hat, entsteht bei dem Gebrauch des Begriffes im Rahmen dieser Arbeit eine gewisse Mehrdeutigkeit. D.h., hier wird auch von sozialen Kompetenzen gesprochen, wenn diese eigentlich noch nicht auf die erwünschte Art ermittelt wurden. Ein Anliegen dieser Arbeit ist es jedoch, durch die Zusammenfassung einschlägiger Studien (vgl. Kapitel 3) dazu beizutragen, das, was sozial kompetentes Verhalten bei Kindern ausmacht ein Stück weit "klinisch-intuitiven Spekulationen oder normativen Setzungen" (Pfingsten, 1984, S. 31) zu entziehen und stattdessen empirisch ermittelte Beschreibungen sozialer Kompetenzen stärker zu berücksichtigen.

3. Erklärungsansätze

In diesem Kapitel möchte ich zunächst einmal einen kurzen historischen Überblick über wichtige Ansätze zur Erklärung sozialer Unsicherheit geben. Bei der Gliederung orientiere ich mich sehr stark an der von Fliegel et al. (1989) vorgeschlagenen Unterteilung in vier Hauptströmungen.

Anschließend werde ich ein Prozeßmodell vorstellen, das die wichtigsten dieser Ansätze zu integrieren versucht. Es folgt ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zu den Ursachen sozialer Inkompetenzen bei Kindern. Hierbei habe ich mich hauptsächlich (wenn nicht anders vermerkt) auf Studienbeschränkt, in denen die untersuchten Kinder zwischen ca. acht und

dreizehn Jahren alt waren. Der Rekurs auf Kinder anderer Altersgruppen, auf Befunde bei Erwachsenen und teilweise auch auf allgemeinspsychologische Befunde ist deshalb notwendig, weil die Forschung zur sozialen Unsicherheit bei Kindern, wie bereits erwähnt, als ausgesprochen spärlich zu bezeichnen ist (vgl. U. Petermann, 1992; Petermann & Warschburger, 1992). Sie folgt einigen, wenigen Paradigmen, so daß es zu einigen Komponenten sozialer Unsicherheit relativ viele, zu anderen jedoch noch sehr wenige Befunde gibt. An diesen Stellen muß ich daher häufig auch auf Spekulationen zurückgreifen.

Zum Abschluß des Kapitels soll schließlich der Versuch gemacht werden, den aktuellen Forschungsstand zu bewerten und hieraus Konsequenzen für die Konzeption eines Trainings zur Förderung sozial unsicherer Kinder zu ziehen.

3.1 Historischer Überblick

Salter (1949, zit. nach Ullrich de Muynck & Forster, 1974), der gemeinhin als Begründer verhaltenstherapeutischer Selbstsicherheitstrainings gilt, betrachtete soziale Unsicherheit als Ausdruck eines gestörten Gleichgewichts zwischen kortikalen Hemmungs- und Erregungsprozessen. Nach dieser Sichtweise verfügen die betreffenden Personen über das nötige Repertoire von Verhaltensweisen, um sich kompetent verhalten zu können. Da bei ihnen jedoch die kortikalen Hemmungsprozesse relativ zu den Erregungsprozessen zu stark ausgeprägt sind, können sie das entsprechende Verhalten in einer konkreten Situation nicht zeigen.

Das Ziel seines expressive trainings bestand dementsprechend darin, durch eine Reihe von Übungen die Blockaden zu beseitigen, die spontanes Verhalten behindern. So forderte Salter seine Klienten beispielsweise auf, besonders den subjektiven Charakter ihrer Aussagen zu betonen und ihre Emotionen möglichst vielfältig, auch nonverbal zum Ausdruck zu bringen. Auch Widersprechen und Angreifen waren von Salter angestrebte Ziele. Bezeichnend für seinen Ansatz ist die von ihm verwendete

Therapieinstruktion: "Don't think, before you speak. Speak before you think. Don't be sensible. Be emotional. Be as if you were constantly half drunk." (zit. nach Ullrich de Muynck & Forster, 1974, S. 356).

Die Theorie Salters wird heute von den meisten Autoren, die sich mit dem Thema soziale Kompetenzen befassen, nur noch am Rande erwähnt. Dies hängt unter anderem mit den eigenschaftstheoretischen Grundannahmen zusammen (vgl. Kapitel 2.2.2). Aber auch der Rekurs auf empirisch schwer faßbare physiologische Einheiten mag dazu beigetragen haben, daß diese Theorie von vielen Autoren heute eher als historisches Relikt beschrieben wird, das der Vollständigkeit halber genannt, worauf dann aber nicht mehr näher eingegangen wird.

Auch Wolpe war der Auffassung, daß eine Störung der "unmittelbare(n) Übertragung von Emotionen in den verbal-motorischen Bereich" (Ullrich de Muynck & Forster, 1974, S.357) den Kern des Problems der Unsicherheit ausmache. Als Ursache der Blockade benannte er jedoch klassisch konditionierte Angst. Das hieraus resultierende Vermeidungsverhalten führt nach Wolpe dazu, daß die Angstreaktionen nicht durch das Ausbleiben des erwarteten, aversiven Reizes gelöscht werden. Dieser Angst begegnete er in seinem assertiveness-training nach dem Prinzip der Gegenkonditionierung. Wut- und Ärgerreaktionen sind nach diesem Prinzip physiologisch unvereinbar mit Angst. Wenn man nun assertive

Verhaltensweisen mit den Klienten einüben, somüßten die entsprechenden physiologischen Prozesse eine Hemmung der physiologischen Angstreaktionen bewirken. Selbstsicherem Verhalten, das bei Wolpe (ähnlich wie bei Salter) mit spontanem, emotional expressivem und teilweise recht aggressivem Verhalten gleichgesetzt wird, stehe dann nichts mehr im Wege.

Zu beiden eben beschriebenen Ansätzen ist die mangelhafte Abgrenzung von selbstsicherem und aggressivem Verhalten kritisch anzumerken. Diese Kritik resultiert nicht nur aus ethischen Bedenken. Es gibt vielmehr eine Reihe von Studien, die dafür sprechen, daß Klienten, die ein solches im Sinne von Salter und Wolpe expressives bzw. assertives Verhalten zeigen mit einer Reihe negativer Konsequenzen zu rechnen haben (Pfungsten, 1984). Auch scheinen emotionale Hemmungsprozesse nicht die entscheidende Ursache sozialer Unsicherheit zu sein. Zum einen ist Unsicherheit nicht immer mit Angst verbunden. Hinzu kommt, daß der empirische Zusammenhang von subjektiven Angstmaßen zu sozialer Unsicherheit größer ist als der physiologischer Angstmaße (Pfungsten 1991).

Zu Salter und Wolpe läßt sich zusammenfassend feststellen, daß sie soziale Probleme als ein Resultat "tieferliegender" Ursachen, nämlich hemmender Persönlichkeitseigenschaften bzw. sozialer Ängste betrachteten. Pfingsten (1984) faßt solche Erklärungskonzepte unter dem Begriff "affektive Interferenz" zusammen.

Auf die sechziger Jahre datieren Fliegel et al. (1989) die zweite Hauptströmung. Soziale Unsicherheit, so die Vertreter dieses Ansatzes, resultiere aus falsch oder gar nicht gelerntem Sozialverhalten und sei somit als "Skill-Defizit" zu bezeichnen. Hiermit wandten sie sich einerseits gegen die zuvor vorherrschenden eigenschaftstheoretischen Grundannahme, wie sie vor allem Salters Ansatz zugrundeliegen, indem sie die Lernbarkeit sozial kompetenten Verhaltens betonten. Sie wandten sich aber auch gegen den Rückgriff auf die zuvor zur Erklärung herangezogenen Konstrukte, die sich auf Prozesse beziehen, die der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich sind. In der hieraus resultierenden Forschung konzentrierten sich viele Autoren dementsprechend explizit auf beobachtbare, verbale und nonverbale Verhaltensunterschiede zwischen unsicheren und kompetenten Personen. Die Skilldefizithypothese liegt einem Großteil der Forschung zu sozialen Problemen in der Kindheit zugrunde. Mit den Ergebnissen solcher Studien werden wir uns daher weiter unten näher befassen (vgl. Kapitel 3.7. & 3.9).

Die auf die siebziger Jahre datierbare kognitive Wende in der Psychologie führte zu einer weiteren drastischen Veränderung der Ansätze zur Erklärung sozialer Unsicherheit. Es wurde zunehmend deutlich, daß es für die Erklärung menschlichen Verhaltens denn doch nötig ist, einen Blick in die zuvor lange Zeit gemiedene "Black Box" zu werfen. Menschliche Kognitionen wurden nicht mehr als bloße Begleiterscheinungen des Verhaltens aufgefaßt, sondern als ernstzunehmende Determinanten sowohl des beobachtbaren, motorischen Verhaltens als auch emotionaler Prozesse.

Entsprechend beziehen die hieraus hervorgegangenen Ansätze auch häufig emotionale Prozesse wieder ein. Sie stehen jedoch im Gegensatz zu den Ansätzen Salters und Wolpes. Wurde der Mensch dort noch als Opfer primär physiologisch zu kennzeichnender Affekte angesehen, so wird ihm hier die Fähigkeit zugestanden, seine Emotionen zu bewältigen. Emotionen werden als primär kognitiv determiniert angesehen, so daß entsprechend in den Interventionen häufig einer Veränderung kognitiver Bewältigungsstrategien eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. die Kapitel 4.2 und 4.3). In Abgrenzung zu den Konzepten Salters und Wolpes faßt Pfingsten (1984)

solche Ansätze unter den Begriff "affektives Defizit", um zu kennzeichnen, daß hier nicht das Vorhandensein oder Ausmaß bestimmter physiologischer und emotionaler Prozesse per se, sondern ein Mangel an Fertigkeiten zur effizienten Bewältigung dieser Prozesse als entscheidend angesehen wird.

In vielen der zu dieser Strömung gehörenden Ansätze werden kognitive Prozesse als die entscheidende Komponente sozialer Unsicherheit aufgefaßt und entsprechend sowohl emotionale Prozesse als auch motorische Verhaltensweisen lediglich als sekundär angesehen. Zu derselben Zeit wurden jedoch auch schonerste Stimmen laut, welche sich gegen die Auseinandersetzung darum, welches denn nun die entscheidende Determinante sozialer Unsicherheit sei wandten und umfassendere Konzepte favorisierten (z.B. Lazarus, 1971).

Eine letzte Etappe der Entwicklung der Erklärungskonzepte ist eng mit dem Begriff der "sozialen Kompetenz" assoziiert. Dieser Begriff hat den Charakter eines hypothetischen Konstruktes. Sozialverhalten wird hierbei als Produkt individueller Kompetenzen und aktueller Performanzbedingungen aufgefaßt. Die hierunter fallenden Ansätze stellen einen radikalen Bruch mit dem traditionellen Verhaltenstherapiekonzept dar. Dies verdeutlichen Fliegel et al anhand von drei Merkmalen solcher Ansätze (aus Fliegel et al, 1989, S. 93):

1. Es wird ein Fähigkeitskonzept zugrunde gelegt, d.h. es wird die Position aufgegeben, selbstsicheres Verhalten ausschließlich durch den Einfluß vorausgehender oder nachfolgender Umwelteinflüsse zu erklären, zugunsten der Annahme, daß selbstsicheres Verhalten das Ergebnis einer individuellen hypothetischen Fähigkeit sei.
2. Es werden dem Individuum eigene Ansprüche zugestanden, d.h. es wird die Position aufgegeben, Verhalten allein durch Anpassung an Umweltbedingungen zu erklären, zugunsten der Möglichkeit einer aktiven Eigensteuerung (vgl. wiederum die Abschnitte 4.2. und 4.3.).
3. Implizit wird davon ausgegangen, daß das Individuum über ein "inneres Modell der sozialen Wirklichkeit" verfügt, denn erst auf dieser Grundlage wird verständlich, wie jemand seine eigenen Ansprüche in Relation zu denen seiner Umgebung stellen kann.

Heute lassen sich in der verhaltenstherapeutischen Literatur grob drei verschiedene Arten von Ansätzen unterscheiden. Verhaltensorientierte Ansätze messen den beobachtbaren sozialen Fertigkeiten eine besondere Bedeutung zu. Kognitive Prozesse werden hier jedoch insofern berücksichtigt, als zugestanden wird, daß zu sozial kompetentem Verhalten auch Prozesse der Diskrimination zwischen verschiedenen sozialen Situationen und Verhaltensweisen von Bedeutung sind.

Kognitive Ansätze messen den Informationsverarbeitungsprozessen eine entscheidende Bedeutung bei. Das beobachtbare Verhalten und die emotionalen Prozesse sind zwar nicht unwichtig. Da sie aber primär durch kognitive Prozesse determiniert werden, kommt ihnen selbst lediglich eine sekundäre Rolle zu.

Dem Sachverhalt, daß sich viele der monokausalen Erklärungsansätze nicht ausschließen, sondern sich vielmehr sinnvoll ergänzen können, tragen multikausale Ansätze Rechnung. In diesem Zusammenhang gibt es eine Reihe von Versuchen, integrative Modelle der sozialen Kompetenz zu entwickeln (z.B. Argyle und Kendon, 1967; Dodge, 1985; Döpfner, 1989; Pflingsten, 1991). In diesen Modellen wird davon ausgegangen, daß "sozial inkompetentes

Verhalten durch ungünstige Prozeßverläufe auf jeder Ebene der Verhaltensgenerierung (der kognitiven, emotionalen und der motorischen Ebene) entstehen kann" (Pfungsten, 1991, S.8). Ein solches Prozeßmodell werde ich in dem nun folgenden Abschnitt darstellen.

3.2 Pfungstens Prozeßmodell des Verhaltens in sozialen Situationen

Pfungsten (1991) versucht in seinem Prozeßmodell des Verhaltens in sozialen Situationen, die wichtigsten Ansätze zur Erklärung sozial inkompetenten Verhaltens zu integrieren. Konkret werden in diesem Modell fünf wichtige Bereiche unterschieden (vgl. Abb.1):

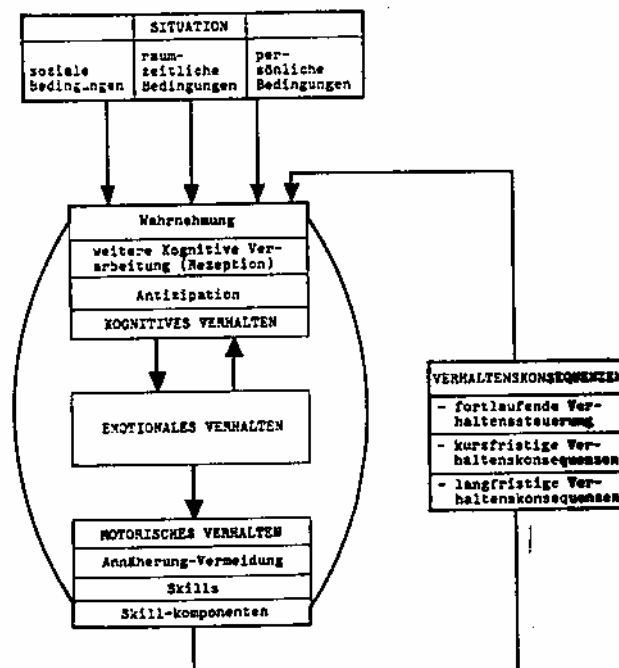


Abb. 1: Prozeßmodell sozial kompetenten/ inkompetenten Verhaltens (aus Pfungsten und Hinsch (1991)).

Zunächst möchte ich einen kurzen Überblick über diese fünf Teilbereiche geben. Anhand eines Alltagsbeispiels werde ich zudem verdeutlichen, wie sich problematische Prozesse in diesen fünf Bereichen auf das Verhalten in einer konkreten Situation auswirken können. Bei der Gliederung der theoretischen Ansätze und empirischen Befunde werde ich mich hierbei auf die aktualgenetischen Erklärungsansätze beschränken. zur sozialen Unsicherheit in der Kindheit werde ich mich wiederum an diesen fünf Teilbereichen orientieren.

Situation

Soziales Verhalten findet in einer objektiv beschreibbaren Situation statt, die sich durch folgende Aspekte näher beschreiben läßt (aus Pfungsten, 1991, S.5):

1. soziale Aspekte (z.B. Anzahl, Alter, Geschlecht, Rollenverteilung der beteiligten Personen, situationsspezifische Regeln und Konventionen, kultureller und gesell-

- schaftlicher Hintergrund)
2. raumzeitliche Bedingungen (z.B. Tageszeit, Größe und Ausstattung des Raumes)
 3. persönliche Bedingungen (z.B. eigene Ziele, Intentionen, Interessen, Stimmungen und Bedürfnisse).

Aus dem Zusammentreffen der persönlichen Bedingungen auf der einen Seite und den sozialen und raumzeitlichen Bedingungen auf der anderen ergibt sich eine spezielle Anforderung oder Aufgabe. Nehmen wir an, ein Kind stellt sich in der Pause beim Bäcker in einer Schlange an, um sich noch schnell vor Beginn der nächsten Unterrichtsstunde ein Brötchen zu kaufen. Andere Kinder stürzen in den Laden und drängeln sich vor. Hieraus ergibt sich die Aufgabe, gegenüber den anderen Kindern, das eigene Recht, vor ihnen bedient zu werden, durchzusetzen. Auch die Schwierigkeit dieser Aufgabe hängt von den näheren Bedingungen, wie z.B. Alter, Anzahl und Auftreten der sich vordrängelnden Kinder ab.

Kognitives Verhalten

Genau genommen, so Pflingsten, ergibt sich der Aufgabencharakter erst aus der Wahrnehmung und weiteren Verarbeitung der situativen Bedingungen. So ist es denkbar, daß das in dem Beispiel geschilderte Kind gar nicht bemerkt hat, daß sich ein anderes Kind vorgedrängelt hat. In diesem Fall resultiert hieraus auch keine besondere Aufgabe. Auf die bloße Wahrnehmung situativer Hinweisreize folgen weitere Informationsverarbeitungsschritte, die darauf abzielen, die Situation so weit zu analysieren, daß eine Entscheidung über ein für die Bewältigung der Aufgabe geeignetes Verhaltenmöglich wird.

Wichtig ist, daß die Situationsanalysen sehr stark von früheren Erfahrungen des betreffenden Individuums abhängig sind und beim wiederholten Vorkommen ähnlicher Aufgaben stark vereinfacht und automatisiert werden, so daß dem Individuum in einer konkreten Situation nur noch stark verkürzte Versionen dieser Selbstverbalisationen bewußt werden.

Emotionales Verhalten

Die kognitive Verarbeitung von Situationen beeinflusst Entstehung bestimmter Emotionen. So mag die Selbstverbalisation "So eine Gemeinheit! Das brauch' ich mir aber wirklich nicht gefallen zu lassen" eher zu Wut und Entschlossenheit, der Gedanke "Oh nein, gegen die komme ich nie an, die würden mich bloß auslachen, wenn ich mich beschwere" demgegenüber eher zu Gefühlen der Resignation führen.

Emotionale Prozesse haben in dem Modell von Pflingsten jedoch noch zwei weitere Funktionen. Erstens stellen Emotionen und Stimmungen als "persönliche Bedingungen" eine Determinante der Schwierigkeit der Aufgabenbewältigung dar. Zweitens werden Emotionen nicht nur kognitiv determiniert, sondern sie wirken selbst auch wieder auf die Kognitionen zurück. Nimmt das Kind zum Beispiel in dem geschilderten Beispiel die eigene Aufregung wahr, so kann es sein, daß die Wahrnehmung der eigenen Aufregung auf der kognitiven Ebene wiederum als Beweis für die eigene Unzulänglichkeit und Inkompetenz aufgefaßt wird, was die Angst wiederum weiter steigern kann.

Motorisches Verhalten

Aus der kognitiven und emotionalen Verarbeitung einer Situation resultieren beobachtbare Verhaltensweisen, welche als mehr oder minder kompetent bezeichnet werden können. Hierbei sind drei Aspekte von Bedeutung:

1. Annäherung-Vermeidung: Sozial kompetentes Verhalten setzt voraus, daß eine Aufgabe in Angriff genommen und nicht gänzlich vermieden wird. Die einzelnen sozialen Verhaltensweisen können auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus näher betrachtet werden, woraus sich zwei weitere wichtige Aspekte ableiten lassen:
2. Skill-Komponenten: Hiermit werden sehr spezifische verbale und nonverbale Verhaltensmerkmale bezeichnet wie Redewendungen, Fragen, Verwendung von "Ich" oder "Man", Blickkontakt, Intonation usw.
3. soziale Fertigkeiten (skills): Dieser Begriff verweist auf die Tatsache, daß die einzelnen Skillkomponenten in einer gegebenen Situation "'geschickt' (skillful) organisiert und aufeinander abgestimmt" (Pfungsten, 1991, S. 7) sein müssen, um die erwünschte Wirkung zu erzielen.

Konsequenzen

Das in einer Situation gezeigte Verhalten beeinflusst die Reaktionen der Interaktionspartner, welche wiederum auf das Individuum zurückwirken. Hierbei sind wiederum drei Aspekte von Bedeutung:

1. Die unmittelbaren Reaktionen der Interaktionspartner (z.B. Fehlen oder Vorhandensein von Blickkontakt, Nicken etc.) steuern die Verhaltensausführung des Individuums.
2. Das Verhalten hat kurzfristige Effekte: Die anderen Kinder lassen das Kind aus unserem Beispiel vor oder es muß weiter warten.
3. Langfristige Effekte: Die Kinder drängeln sich in Zukunft nicht mehr (oder immer wieder) vor.

Auch die Konsequenzen werden aber wiederum erst durch ihre kognitive und emotionale Verarbeitung wirksam.

In den nun folgenden Abschnitten wird es um die Befunde zu den einzelnen Bedingungen sozial unsicheren Verhaltens bei Kindern gehen. Wie bereits erwähnt, orientiere ich mich bei der Gliederung an den fünf Bereichen des Prozeßmodells.

3.3 Situationale Überforderung

Wenn ein Individuum Schwierigkeiten mit der Bewältigung seines sozialen Alltags hat, so läßt sich das einerseits auf einen Mangel sozialer Kompetenzen zurückführen. In diesem Fall ist ein entsprechendes Training indiziert. Die Ursache sozialer Schwierigkeiten mag aber auch in einer objektiven Überforderung liegen. In diesem Fall wäre das Individuum in seinem Alltag mit außergewöhnlich schwierigen Situationen konfrontiert. Pfungsten (1991) weist darauf hin, daß es wichtig sei, diese Möglichkeit abzuklären. Ansonsten bestünde die Gefahr, überhöhte Anforderungshaltungen der Gesellschaft an bestimmte Personengruppen zu stabilisieren. Auf der individuellen Ebene besteht das Risiko, daß sich Klienten ein übergroßes Ausmaß an Verantwortung für ihre Schwierigkeiten anlasten, was das Auftreten depressiver Zustände begünstigen kann.

Im Umgang mit unsicheren Kindern sollten Therapeuten für diese Möglichkeit tatsächlich sensibel sein, denn sie sind tatsächlich im Vergleich zu ihren Peers mit relativ schwierigen

Situationen konfrontiert. Dies werde ich im folgenden verdeutlichen. Die Kinder befinden sich in einer Bezugsgruppe, nämlich ihrer Schulklasse, welche jeweils über mehrere Jahre relativ stabil ist. Unsichere Kinder beeinflussen mit ihren ungeschickten Verhaltensweisen die Reaktionen ihrer Peers. Es ist aber davon auszugehen, daß sie spätestens dann, wenn sie von ihren Peers als unsicher erkannt und entsprechend (etwa als "trübe Tasse", "Mamasöhnchen", "Prinzessin auf der Erbse", "Mauerblümchen" o.ä.) stigmatisiert worden sind, von ihnen auch anders behandelt werden, als andere Kinder. Dodge (1983) wies beispielsweise nach, daß inkompetente Kinder von ihren Peers seltener angesprochen werden, als kompetente Kinder. Einige Autoren ziehen hieraus den Schluß, daß es sinnvoll ist, Peers in die Intervention einzubeziehen. Dies ist jedoch in den meisten Fällen nur sehr schwer realisierbar (vgl. Kapitel 4). Dennoch sollte der Sachverhalt, daß unsichere Kinder tatsächlich auch mit einem schwierigen objektiven "Situationsmenü" konfrontiert sind (vgl. auch Kapitel 3.5) auf jeden Fall bei der Planung von Interventionen berücksichtigt werden.

3.4 Ungünstige kognitive Verarbeitung

Soziale Schwierigkeiten können sich auch aus der kognitiven Verarbeitung einer Situation ergeben. Pfingsten illustriert dies folgendermaßen: "Jemand, der zum Beispiel jede kritische Äußerung seines Lebenspartners als Aggression wahrnimmt, erzeugt gleichsam selbst für sich ein Situationsmenü, dem er sich möglicherweise nicht gewachsen fühlt" (Pfingsten, 1991, S.8).

Erste Versuche, die Beziehung zwischen sozial-kognitiven Prozessen und der sozialen Anpassung bei Kindern zu verstehen basierten auf Piagets Theorie der Rollenübernahmefähigkeit. Es wurde angenommen, daß das Bewußtsein über die Perspektiven, Standpunkte und Gedanken anderer eine Voraussetzung sozial kompetenten Verhaltens sei. Kinder, die über diese Fähigkeit nicht in einem hinreichenden Ausmaß verfügten, wurden als egozentrisch bezeichnet. Die Ergebnisse der Studien zu diesem Thema ergaben jedoch ein uneinheitliches Bild. Ein Problem dieser frühen Studien bestand darin, daß die Forscher dem Unterschied zwischen räumlicher und sozialer Perspektivübernahme nicht genügend Rechnung trugen, was sich u.a. darin niederschlug, daß die Perspektivübernahme mit Hilfe der Piagetschen Zwei-Berge-Aufgabe gemessen wurde (vgl. Dodge & Feldman, 1990). Chandler (1973, nach Dodge & Feldman, 1990) war einer der ersten Autoren, die systematisch den Zusammenhang zwischen sozialer Perspektivübernahme und sozialer Anpassung untersuchte. Wie einige andere Autoren auch, so fand er positive Zusammenhänge zwischen diesen beiden Variablenbereichen. Dennoch blieben die Ergebnisse zu diesem Thema insgesamt recht widersprüchlich.

In neueren Studien wird in vielerlei Hinsicht differenzierter vorgegangen. So wird hier beispielsweise zwischen verschiedenen sequentiellen Informationsverarbeitungsschritten unterschieden, die über Piaget's Perspektivübernahme hinaus gehen. Aus dieser Forschung haben sich eine Reihe von Hinweisen darauf ergeben, daß der Zusammenhang zwischen sozial-kognitiven Maßen und dem Sozialverhalten nicht so einfach ist, wie im Anschluß an Piaget angenommen wurde. Wenden wir uns nun den Ergebnissen dieser Studien zu.

3.4.1 Wahrnehmung

Es gibt nur recht wenig Studien, in denen die Rolle sozialer Wahrnehmungsprozesse für das

Zusatdekommen sozialer Inkompetenzen untersucht wird. In diesem Zusammenhang lassen sich zwei plausible, auf den ersten Blick gegensätzliche Annahmen zu dem Zusammenhang zwischen der Genauigkeit sozialer Wahrnehmungsprozesse und sozial inkompetentem Verhalten unterscheiden.

Zum einen kann man unter Bezugnahme auf die Piagetsche Theorie annehmen, daß die Fähigkeit, soziale Situationen akkurat wahrzunehmen positiv mit sozialen Kompetenzen zusammenhängen sollte, weil Wahrnehmungsprozesse eine flexible Anpassung an konkrete situative Bedingungen ermöglichen.

Morrison und Bellack (1981) argumentieren beispielsweise, daß die Fähigkeit, emotionale Zustände des Gegenübers akkurat zu identifizieren wichtig für Kinder ist, weil diese Signale für unterschiedliche Konsequenzen darstellen. So kann man annehmen, daß ein Stirnrunzeln und Anstarren eines Interaktionspartners andere Konsequenzen signalisiert, als ein lächelnder, entspannter Gesichtsausdruck. Die Wahrnehmung dieser Signale stellt eine Voraussetzung für einen gezielten Einsatz von Verhaltensweisen zur Kontrolle der sich ankündigenden Konsequenzen dar.

Es gibt Studien, deren Ergebnisse in Übereinstimmung mit solchen Annahmen stehen. So berichten Morrison und Bellack (1981), daß häufig ein positiver Zusammenhang zwischen sozialer Sensibilität und sozialer Anpassung nachgewiesen werden konnte. Entsprechend wird auch von negativen Zusammenhängen zwischen sozialer Sensibilität und Aggressivität häufig berichtet.

Studien, die die Rolle sozialer Sensibilität konkret bei sozial unsicheren Kindern untersuchen, sind besonders rar. Die Annahme, daß in diesem Bereich Defizite vorliegen, ist für unsichere Kinder auch nicht so plausibel, wie für aggressive Kinder. Dementsprechend fanden Monfries und Kafer (1985) in ihrer Studie nur mäßige Decodierungsschwächen bei unsicheren gegenüber relativ ausgeprägten Schwächen bei aggressiven Kindern. Goldman, Corsini & deUrioste (1980, nach Dodge & Feldman, 1990) fanden keine Defizite bezüglich des Dekodierens von Emotionen anhand von Gesichtsausdrücken bei unsicheren, wohl aber bei aggressiven Kindern.

Man kann im Gegensatz zu der zuerst genannten Annahme auch argumentieren, daß eine starke Beschäftigung mit den Empfindungen des Interaktionspartners kompetentes Verhalten eher behindert. (Dies könnte z.B. in solchen Situationen der Fall sein, in denen es um die Durchsetzungeigener Rechte geht, die den augenblicklichen Bedürfnissen des Gegenübers zuwider laufen (vgl. Pfingsten, 1991).) Meiner Auffassung nach ist mit der Möglichkeit von durchschnittlichen oder sogar "zu guten" sozialen Wahrnehmungsprozessen gerade bei unsicheren Kindern zu rechnen. Das Verhalten dieser Kinder ist in mancher Hinsicht eher als überangepaßt zu charakterisieren, was eher zu der Annahme paßt, daß diese Kinder den verbalen und nonverbalen Botschaften anderer eher zu viel als zu wenig Aufmerksamkeit zuwenden. Zudem ließe sich das für viele dieser Kinder so typische ambivalente Verhalten auf eine außergewöhnliche Sensibilität für die ambivalenten Botschaften des sozialen Alltags zurückführen.

Vor dem Hintergrund einiger Ergebnisse zum nonverbalen Verhalten mögen diese Spekulationen verständlicher werden. So ist es im Umgang zwischen Menschen üblich, inkongruente Botschaften zu senden. Die kulturell festgelegten "display-rules" (Darbietungsregeln) definieren,

wer wann wem gegenüber welches Gefühl zeigen darf (Ekman, 1988. Entsprechend versuchen Menschen, unerlaubte Gefühle zu maskieren, was jedoch nur recht unvollständig gelingt. Reste der "unerlaubten" Gefühle sind beispielsweise noch in flüchtigen Gesichtsausdrücken, in einzelnen Regionen des Gesichtes oder auch im Tonfall der Stimme identifizierbar, selbst wenn dies durch ein Lächeln kaschiert wird. Das Ergebnis ist also eine widersprüchliche Botschaft - wie zum Beispiel bei den (bereits erwähnten) von Salisch (1991) untersuchten, befreundeten Kindern in Konfliktsituationen. Einerseits waren deutliche Merkmale von Ärger identifizierbar. Diese waren jedoch von einem Lächeln begleitet. Es ist nun plausibel anzunehmen, daß eine überdurchschnittlich ausgeprägte Sensibilität für diese subtilen sozialen Reize für das Sozialverhalten eher hinderlich ist - unter anderem deshalb, weil der Empfänger hierdurch Botschaften decodiert, die der Sender vor ihm zu verbergen versucht und die so subtil gesendet werden, daß sie normalerweise auch eher übersehen werden. Entsprechende Befunde sind jedoch im Rahmen von Studien, in denen diese Fragestellung sehr global angegangen wird, nicht auffindbar. Es gibt jedoch einzelne Studien, welche in diese Richtung deuten. So fanden Rosenthal und DePaulo (1979) beispielsweise, daß außergewöhnlich gute Dekodierungsleistungen mit sozialen Schwierigkeiten assoziiert sind.

Es mag deutlich geworden sein, daß die vorhandenen Studien häufig zu global sind, um hieraus sinnvolle Aussagen über die Wahrnehmungsprozesse bei sozial unsicheren Kindern ableiten zu können. Es ist jedoch plausibel anzunehmen, daß es einen kurvilinearen Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen und Wahrnehmungsfertigkeiten gibt. Ebenso gibt es Hinweise darauf, daß soziale Wahrnehmungsfertigkeiten von bestimmten Situationsmerkmalen abhängig sind. So fand Rothenberg (1970, zitiert nach Morrison & Bellack, 1981) beispielsweise, daß sich die Genauigkeit beim Erkennen von Emotionen anderer Personen zwischen sozial gut vs weniger gut angepaßter Kindern besonders drastisch unterscheidet, wenn es um die Wahrnehmung streßreicher Emotionen geht. Nicht zuletzt ist zu trennen zwischen der Wahrnehmungsfähigkeit, wie sie mit Hilfe von Tests in Studien gemessen wird und der Lenkung der Aufmerksamkeit auf relevante soziale Reize, wie sie im Alltag vorkommt.

3.4.2 Rezeption

Über die unmittelbare Wahrnehmung hinaus gibt es weitergehende Informationsverarbeitungsschritte, die den objektiv gegebenen Stimuli eine subjektive Bedeutung geben. Hierzu zählt Pfingsten Schlußfolgerungen über die Motive, Ziele und Interessen der beteiligten Personen, sowie über das Zustandekommen und die eigenen Anteile am Zustandekommen der Situation.

Mit dieser Stufe der Informationsverarbeitung hat sich vor allem Dodge mit diversen Mitarbeitern befaßt. In den meisten dieser Studien wurden jedoch aggressive Kinder untersucht, wohingegen Untersuchungen zu unsicheren Kindern wiederum selten sind. So fanden Dodge, Murphy & Buchsbaum (1984) beispielsweise, daß sowohl aggressive als auch unsichere Kinder dazu tendieren, das Verhalten filmisch dargestellter Gleichaltriger auf feindliche Intentionen zurückzuführen. Die Beantwortung der Frage, wie sie sich in einer solchen Situation verhalten würden, korrelierte zudem nicht mit der in dem Film dargestellten, aber mit der von den Kindern erschlossenen Intention. D.h., wenn das genannte Verhalten auch objektiv unangemessen erscheinen mag, so kann man es doch als subjektiv gerechtfertigt bezeichnen. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, daß kompetente Kinder häufiger als inkompetente Kinder angaben, sie würden sich durch Nachfragen um eine Klärung der tatsächlichen Intention des dargestellten

Kindes bemühen. Letzteres weist darauf hin, daß die kognitive Verarbeitung relativ weit gefaßt werden muß und daß hierbei auch aktiv explorierende, offene Verhaltensweisen berücksichtigt werden müssen.

3.4.3 Antizipation

Wenn soziale Reize wahrgenommen und interpretiert worden sind, beginnen Prozesse der Handlungsvorbereitung im engeren Sinne. Dodge (1985) unterscheidet hierbei zwischen Reaktionssuche und Reaktionsbewertung.

Spivack, Platt und Shure (1976) sehen sozial-kognitive Prozesse im Gegensatz zu Dodge als die kritischen Mediatoren von Sozialverhalten an. Sie unterscheiden vier Informationsverarbeitungsschritte, die ihrer Auffassung nach in der mittleren Kindheit besonders relevant für die soziale Anpassung sind. Es handelt sich hierbei um folgende sozial-kognitive Fertigkeiten:

1. "Alternatives Denken" (alternative thinking) bezieht sich auf die Fähigkeit, alternative Lösungen für ein soziales Problem zu generieren. Dieser Begriff ist in etwa vergleichbar mit Dodges Reaktionssuche, wobei Spivack et al (1976) jedoch der Quantität der generierten Lösungen eine kritische Bedeutung beimessen, während Dodge (1985) auch die Qualität für bedeutsam hält.
2. "Mittel-Ziel-Denken" (means-ends-thinking) umschreibt die Fähigkeit, die einzelnen Schritte zur Erreichung eines Zieles genau zu planen und hierbei auch mögliche Hindernisse einzubeziehen.
3. "Berücksichtigen von Konsequenzen" (consequential thinking) meint die spontane Berücksichtigung der Effekte potentieller Lösungen.
4. "Kausales Denken" (causal thinking) schließlich bezieht sich auf die Fähigkeit, Ursachen und Wirkungen sozialen Verhaltens zu analysieren.

Da es zu der Berücksichtigung von Konsequenzen und dem kausalen Denken bei unsicheren Kindern kaum Studien gibt (vgl. Dodge & Feldman, 1990) und die wenigen vorhandenen Studien (vgl. z.B. Spivack et al. 1976) zu sehr uneinheitlichen Ergebnissen kommen, möchte ich mich bei der Darstellung empirischer Befunde auf die beiden zuerst genannten sozial-kognitiven Fertigkeiten beschränken.

Zur Messung des alternativen Denkens, d.h. also der Quantität der generierten Reaktionen werden Kinder mit Geschichten konfrontiert, in denen bestimmte soziale Situationen oder Aufgaben geschildert werden. Anschließend werden sie dazu aufgefordert, alle möglichen Lösungen zu nennen, die ihnen zu diesem Problem einfallen. Spivack und Swift (1966, 1967, nach Spivack et al, 1976) fanden signifikante Zusammenhänge zwischen der Anzahl generierter Lösungen und der durch die Lehrer eingeschätzten sozialen Anpassung der Kinder. Richard und Dodge (1982, nach Dodge & Feldman, 1990) untersuchten das alternative Denken in hypothetischen Situationen, in denen es um das Schließen von Freundschaften und die Lösung von Konflikten ging. Sie fanden hierbei Mängel bei unsicheren und aggressiven Kindern. Rubin & Krasnor fanden demgegenüber keine entsprechenden Defizite bei unsicheren Kindern, wenn es bei den hypothetischen Situationen darum ging, ein gewünschtes Objekt von einem Peer zu erhalten (Rubin & Krasnor, 1986, nach Rubin, LeMare & Lollis, 1990).

Auch hinsichtlich der Qualität der genannten Reaktionen zeigen sich in einer Reihe von Studien Mängel bei sozial inkompetenten Kindern (vgl. zusammenfassend Dodge & Feldman, 1990).

Richard und Dodge (1982, nach Dodge & Feldman, 1990) fanden, daß sich die ersten von Kindern zu den geschilderten sozialen Aufgaben vorgeschlagenen Reaktionen noch nicht unterschieden. Unterschiede zeigten sich aber, nachdem die Kinder gefragt wurden, was sie tun würden, wenn ihre erste Reaktion fehlschlagen würde. Unter dieser Bedingung zeigte sich eine signifikante Abnahme der Qualität der Reaktionen bei aggressiven und unsicheren Kindern.

Bei der Messung des Mittel-Ziel-Denkens werden Kinder in der Regel mit dem Beginn einer Geschichte und deren positivem Ausgang konfrontiert und anschließend aufgefordert zu erzählen, was dazwischen passiert ist. Spivack et al. (1976) berichten von Studien, in denen sie Zusammenhänge zwischen dem Mittel-Ziel-Denken und verschiedenen Indikatoren sozialer Anpassung nachweisen konnten.

Ich möchte die unterschiedlichen Qualität dieser sozial-kognitiven Fertigkeit anhand eines Beispiels illustrieren. Es ging bei der sozial-kognitiven Aufgabe um eine Kind, das umgezogen ist und schließlich neue Freunde gewonnen hat. Die von kompetenten Kindern genannten Wege zur Erreichung dieses Zieles reflektierten häufig ein Bewußtsein darüber, daß Ziele nicht immer sofort erreicht werden, daß sie hierbei mit Hindernissen zu rechnen haben und daß bestimmte Zeiten für das Handeln günstiger sind, als andere. Der von einem kompetenten elfjährigen Kind geschilderte Weg zur Erreichung des genannten Zieles sah folgendermaßen aus (nach Spivack et al., 1976, S.66):

"First Al got talking to the leader. He found out the kids liked basketball but Al didn't know how to play. When Al got to know the leader better he asked him to get the kids down to the skating rink. The kids went and saw him practicing shooting goals. So the kids asked him, 'Would you teach us how to do that?' So he did and they organized two teams and the kids liked that and Al had lots of friends."

Ein sozial beeinträchtigt Kind demgegenüber zeigt weniger differenzierte Mittel-Ziel-Analysen und konzentriert das Denken sehr schnell auf das Ziel selbst. Hier ein von einem elfjährigen Kind geschildertes Beispiel (Spivack et al, 1976, S. 66-67):

"She'll go out and meet some kids and then she'll have lots of friends. Then she won't be lonely any more and her mother will be very happy because she went out and made lots of friend. She was happy too because she wasn't lonely any more. She and her friends had lots of fun together because they played a lot during recess and after school."

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß sich für einige Informationsverarbeitungsschritte Unterschiede zwischen sozial kompetenten und inkompetenten Kindern nachweisen lassen. Diese Aussage muß jedoch eingeschränkt und spezifiziert werden. Erstens ist anzumerken, daß die Korrelation zwischen Informationsverarbeitungsprozessen und dem Sozialverhalten - wenn auch signifikant - in vielen Studien von der absoluten Größe her relativ gering ist, und zwar zwischen .25 und .40 (Dodge & Feldman, 1990). Eine zweite Einschränkung bezieht sich darauf, daß die Ergebnisse in bezug auf einige Informationsverarbeitungsschritte recht gemischt sind. Worauf könnten diese beiden Trends in den Ergebnissen nun zurückgeführt werden?

Dodge und Feldman (1990) führen die für gewöhnlich niedrigen Korrelationskoeffizienten darauf zurück, daß in den meisten Studien jeweils nur ein spezieller Informationsverarbeitungsschritt erhoben wurde.

Dementsprechend argumentierten Dodge, Pettitt, McClaskey und Brown (1986, nach Dodge &

Feldman, 1990), daß sich durch eine kombinierte Erhebung aller relevanten Informationsverarbeitungsschritte größere Korrelationskoeffizienten finden lassen müßten. In ihrer Studie fanden die Autoren denn auch Zusammenhänge zwischen .66 und .82 zwischen einem aggregierten Maß der von Dodge (1985) unterschiedenen Informationsverarbeitungsschritte und dem Sozialverhalten von Kindern.

Darüber hinaus nennen Dodge und Feldman (1990) noch eine Reihe möglicher Erklärungen für die teilweise recht widersprüchliche Befundlage. So werden in den verschiedenen Untersuchungen recht unterschiedliche Stimulussituationen verwendet. Es ist jedoch damit zu rechnen, daß sozial inkompetente Kinder nicht durch globale sozial-kognitive Defizite zu kennzeichnen sind, sondern daß diese Defizite nur in bestimmten Situationen auftreten. So fanden Rubin und Krasnor (1986, nach Dodge & Feldman, 1990) eine verminderte Qualität der Reaktionsgenerierung bei inkompetenten Kindern nur bei konflikthafter, streßreichen, nicht aber bei emotional eher neutralen Situationen. Elias, Beier & Gara (1989) fanden, daß die Problemlösefertigkeiten sozial inkompetenter Kinder besonders dann beeinträchtigt sind, wenn sie nach der Nennung der ersten Lösung mit dem Auftreten von Hindernissen konfrontiert werden. Feldman & Dodge (1987, nach Dodge & Feldman, 1990) fanden bei aggressiven und unsicheren Kindern die Neigung, einem Provokateur eine feindliche Absicht zuzuschreiben nur in konflikthafter, nicht aber in konfliktfreien Situationen.

Welche Arten von Stimulussituationen nun besonders dazu angetan sind, bei einem Kind zu defizitären kognitiven Verarbeitungsprozessen zu führen, so Dodge und Feldman (1990), hängt wiederum nicht nur von deren Alter, sondern auch von ihrem Geschlecht und der Art des problematischen Sozialverhaltens ab.

So sind für Jungen Situationen, in denen es um Aggressivität und Provokationen geht wichtiger, als für Mädchen. Unter Mädchen sind demgegenüber Kooperation und Hilfsbereitschaft wichtigere Themen (vgl. Coie, Dodge & Cupersmith, 1990). Erste Befunde, die für eine Geschlechtsspezifität problematischer Situationen sprechen, lieferten Feldman & Dodge (1987, nach Dodge & Feldman, 1990): Die kognitiven Beeinträchtigungen inkompetenter Jungen sind in provokativen Situationen ausgeprägter als die von Mädchen.

Zu der Art der sozialen Problematik ist zu sagen, daß teilweise Ähnlichkeiten der kognitiven Beeinträchtigungen aggressiver und unsicherer Kinder gefunden wurden. Es bleibt jedoch zu klären, warum beide Gruppen zwar die Neigung zeigen, Peers feindliche Absichten zuzuschreiben, die eine Gruppe der Kinder darauf jedoch mit relativ offenen Racheakten, die andere jedoch eher mit passivem, zurückgezogenem Verhalten reagiert. Ob dies jedoch auch auf sozial-kognitive Prozesse zurückführbar ist, wie Dodge und Feldman (1990) spekulieren, oder ob hier eher emotionale oder motorische Prozesse von Bedeutung sind, ist bislang ungeklärt.

3.4.4 Kompetenzvertrauen

Für das Zustandekommen sozial kompetenten Verhaltens ist nicht nur die Fähigkeit von Bedeutung, eine Reihe effizienter Verhaltensstrategien zu generieren. Es ist außerdem wichtig, daß sich ein Individuum zutraut, das entsprechende Verhalten denn auch in verschiedenen Situationen realisieren zu können, d.h. daß es über ein hinreichendes Ausmaß von Kompetenzvertrauen (self-efficacy) verfügt (Bandura, 1981, 1983).

Das Kompetenzvertrauen wird nach Bandura nicht nur von (1) den Erfahrungen eines Individuums in bestimmten Situationen determiniert, sondern auch von anderen Variablen, die weniger mit der tatsächlichen Kompetenz zu tun haben. Dies sind (2) die Beobachtungen des Verhaltens anderer, als ähnlichwahrgenommener Menschen, (3) verbale Überzeugungsversuche anderer (z.B. Eltern, Therapeuten) und (4) die wahrgenommene eigene Aufregung in bestimmten Situationen. Bandura (1981) nimmt an, daß Individuen bei diesem Prozeß des Erschließens nicht unbedingt rational vorgehen. D.h., daß sie beispielsweise im Alltag in der Regel nicht systematisch die Validität der vier Informationsquellen abschätzen und ihre Schlußfolgerungen über ihre eigenen Kompetenzen entsprechend gewichten.

Zur Illustration dieses Konzeptes ein Beispiel. Bandura (1981) schildert in seinem Artikel ein von Dowrick (1977) durchgeführtes Experiment. Hierbei konnten Kinder Videos von sich selbst sehen, aus dem inkompetente Sequenzen herausgeschnitten wurden. Dies hatte einen positiven Effekt auf ihr nachfolgendes Verhalten. Dieses Ergebnis läßt sich einerseits so interpretieren, daß die Kinder durch das Betrachten des Videos Informationen über angemessenes Verhalten erhielten. Bandura weist jedoch auf eine Alternativinterpretation hin. Diese besagt, daß die Kinder sich selbst bei einem kompetenten Verhalten beobachten konnten deren Kompetenzvertrauen gesteigert hat, was sich wiederum positiv auf deren Verhalten ausgewirkt hat.

Bandura argumentiert des weiteren, daß das Kompetenzvertrauen Ängsten entgegenwirken kann. Diese Annahme steht in Übereinstimmung mit kognitiven Emotionstheorien. So vertritt er die Auffassung, daß "it is mainly perceived inefficacy in coping with potentially aversive events that makes them fearsome. To the extent that one can prevent, terminate or lessen the severity of painful occurrences there is little reason to fear them" (Bandura, 1981, S. 228).

Ein mangelndes Kompetenzvertrauen scheint auch bei sozialen Inkompetenzen bei Kindern eine Rolle zu spielen. So fanden Wheeler und Ladd (1982) negative Korrelationen zwischen dem Kompetenzvertrauen und Angst, demgegenüber aber leicht positive Korrelationen mit dem durch ein Peerrating gemessenen sozialen Einfluß der Kinder. Connolly (1989) fand negative Korrelationen zwischen Kompetenzvertrauen und der Zurückgezogenheit, positive mit den Internalisierungsproblemen und keine Korrelationen mit den Externalisierungsproblemen von Kindern. Letzteres Ergebnis deutet darauf hin, daß ein mangelndes Kompetenzvertrauen möglicherweise nur bei unsicheren, nicht aber bei aggressiven Kindern eine Rolle spielt. Es sind jedoch weitere Studien zur Klärung dieser Frage nötig.

3.4.5 Zwei weitere Ansätze

Ich möchte im folgenden zwei weitere Ansätze nennen, deren Rolle für das Zustandekommen sozialer Unsicherheit jedoch noch kaum empirisch geklärt ist.

Kontrollerwartung

Ausgehend von der Beobachtung, daß es schon bei Kindern sehr große Überschneidungen hinsichtlich der Symptomatik sozialer Unsicherheit und Depressivität gibt, ziehen Petermann und Petermann (1992) primär die Theorie der erlernten Hilflosigkeit (Seligman 1986) zur Erklärung sozialer Unsicherheit heran. Bei dieser Theorie spielen zwar motivationale, kognitive und emotionale Defizite eine Rolle. Als entscheidend werden seit der attributionstheoretischen

Revidierung jedoch kognitive Prozesse angesehen. Im Mittelpunkt steht hierbei die Überzeugung, die Umwelt durch eigenes Verhalten nicht beeinflussen zu können. Für die Entstehung sozialer Unsicherheit und Depressivität werden hierbei zwei Faktoren als zentral angesehen:

1. **Unkontrollierbarkeit:** Die Kinder machen wiederholt die Erfahrung, daß kein Zusammenhang zwischen ihrem Verhalten und wichtigen Konsequenzen (z.B. den Reaktionen der Eltern) besteht. Vermittelt über ungünstige Kausalattributionen führt dies zu der Überzeugung, daß sie keine Kontrolle über wichtige Ereignisse haben. Hieraus resultieren Defizite in drei Bereichen. Die Kinder zeigen eine verringerte Reaktionsbereitschaft für willentliche Handlungen (motivationale Defizite); sie haben Schwierigkeiten damit, zu erkennen, wenn tatsächlich einmal ein Zusammenhang zwischen dem eigenen Verhalten und einem Ergebnis besteht (kognitive Defizite); schließlich zeigen sie Angst oder Depressionen (emotionale Defizite). Solange die Kinder zweifeln, ob eine aversive Situation nicht doch kontrollierbar ist, bleibt die Furcht und die Suche nach einer effektiven Reaktion. Bleiben die unkontrollierbaren Bedingungen jedoch weiterhin bestehen, so lernt das Kind, daß sein Verhalten nutzlos ist. Die Furcht verschwindet, "da sie (...) energieverschleißend angesichts der Ausweglosigkeit ist. Die Furcht wird durch Depression ersetzt" (Petermann & Petermann, 1992, S.31).
2. **Unvorhersagbarkeit:** Die Konfrontation mit unangekündigten, also überraschend eintretenden aversiven Ereignissen führt dazu, daß die Kinder über keine Sicherheitssignale verfügen. Mit anderen Worten, es gibt für sie keine Reize, die zuverlässig ankündigen, daß ein aversives oder schockähnliches Ereignis ausbleibt. Diese Erfahrung von Unvorhersagbarkeit ist ein weiterer Faktor, der die ausgeprägte Angst viele unsicherer Kinder erklären kann.

Kognitive Unsicherheit

Im Gegensatz zu den für depressive Menschen häufig als typisch beschriebenen eindeutig negativen Kognitionsinhalten, die mit passivem Verhalten verbunden sind, findet sich bei unsicheren Menschen häufig ein stark schwankendes Verhalten. So zeigt sich auf der motorischen Ebene nicht unbedingt eine völlige Vermeidung von Situationen, sondern vielmehr ein Pendeln zwischen annähernden und vermeidenden Verhaltensweisen (vgl. z.B. Asendorpf, 1989). Das kognitive Korrelat dieses Verhaltens bezeichnet Pfingsten (1991) mit dem Begriff "kognitive Unsicherheit". Dies ist "eine grüblerische Variante inkompetent-unsicheren Verhaltens: Situationen lösen lange und belastende Phasen des Hin- und Her-Überlegens aus - ein Phänomen, das durch eindeutige negative Wahrnehmungen und Erwartungen gerade nicht zu erklären ist. Wir (...) nehmen an, daß die oft widersprüchlichen, zögernden und unklaren Verhaltensweisen sozial inkompetenter Menschen mit der Unfähigkeit zusammenhängen, sich zu einer eindeutigen kognitiven Verarbeitung 'durchzuringen'" (Pfingsten, 1991, S.13-14).

Für Erwachsene ist bereits nachgewiesen, daß sich kompetente und inkompetente Personen durch das Verhältnis von positiven und negativen Kognitionsinhalten unterscheiden. Bei inkompetenten Personen zeigt sich hierbei eine Tendenz zur Symmetrie zwischen positiven und negativen Selbstverbalisationen, bei kompetenten Personen sind sowohl positive wie auch negative Selbstverbalisationen vorhanden, erstere überwiegen jedoch (Schwartz, 1986, nach Pfingsten, 1991). Dies bedeutet auch, daß kompetente Personen nicht durch ein generell

"positives Denken" zu kennzeichnen sind.

3.5 Ungünstige emotionale Verarbeitung

Wie bereits beschrieben, wurde physiologischen und emotionalen Prozessen in älteren Theorien eine zentrale Rolle für das Zustandekommen inkompetenten und kompetenten Sozialverhaltens zugeschrieben. In der verhaltenstherapeutischen Literatur wird in diesem Zusammenhang in der Regel von der störenden Wirkung von Emotionen gesprochen. Im Zusammenhang mit sozialer Unsicherheit werden hierbei insbesondere Gefühle von Angst, Depression und Einsamkeit genannt.

So wird zum Beispiel auch heute noch soziale Angst als ein wichtiger Faktor bei der sozialen Unsicherheit angesehen (vgl. z.B. Petermann & Petermann, 1992). In neueren Konzepten wird jedoch den physiologischen Komponenten der Angst weniger Bedeutung beigemessen, als zu Zeiten Wolpes (vgl. Kapitel 3.1). Im Mittelpunkt steht demgegenüber die subjektive Wahrnehmung von Angst. Angst wird entsprechend auch nicht mehr unbedingt als Produkt von Konditionierungsprozessen angesehen, sondern häufig wird ihre kognitive Determiniertheit betont. Letzteres zeigt sich nicht nur bei den Erklärungsansätzen (vgl. z.B. Banduras Kompetenzvertrauen in Kapitel 3.5.4), sondern vor allem auch bei den hieran anknüpfenden Interventionen. Hierbei wird versucht, der Angst (wie auch anderen als störend betrachteten Emotionen) über die Beeinflussung kognitiver Verarbeitungsgewohnheiten beizukommen. Auf die Risiken, die nach meiner Auffassung mit einem solchen Vorgehen verbunden sind, werde ich weiter unten (Kapitel 4.4) eingehen.

Abgesehen von der Angst sind bedauerlicherweise andere emotionale Prozesse, die möglicherweise bei dem Zustandekommen sozialer Unsicherheit eine Rolle spielen, kaum untersucht. Ich möchte an dieser Stelle jedoch über Annahmen zu einer Art ungünstiger emotionaler Verarbeitungsprozesse berichten, die von Verhaltenstherapeuten oftmals ignoriert wird (vgl. hierzu z.B. Schmelzer, 1985):

Für die Bewältigung bestimmter Alltagssituationen ist es wichtig, die eigenen Emotionen möglichst authentisch und expressiv zum Ausdruck zu bringen. Dies gilt besonders für den Umgang mit engen Freunden, aber auch anderen relativ vertrauten Personen, mit denen man eine gleichberechtigte Beziehung pflegt, die nicht auf einem Machtgefälle basiert. Die Soziologin A.R. Hochschild bringt dieses Phänomen m.A. auf eine sehr anschauliche Art auf den Punkt, indem sie "Gefühle als die Grundlage des Austausches in allen Sozialbeziehungen (bezeichnet), denn in ihrer Konzeption sind Gefühle die 'Währung', in der dem Beziehungspartner und der Beziehung selbst 'Tribut gezollt' wird" (Hochschild, 1983, zitiert nach Salisch, 1991, S.22). Viele Personen haben Schwierigkeiten damit, ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Bei einigen sozial inkompetenten Personen, so Pfingsten (1991), gehen die Defizite noch weiter. Sie sind nicht in der Lage, ihre eigenen Gefühle zu erkennen. Dies ist eine Annahme, die auf der Basis solcher kognitiver Emotionstheorien, die sich lediglich betrachten, welche Auswirkungen Kognitionen auf Emotionen haben (und die umgekehrte Richtung ausblenden) nach meiner Auffassung nicht ohne weiteres erklärbar. Bei der hier formulierten Annahme geht es darum, daß Emotionen mehr oder weniger gut wahrgenommen werden können. Zur Erklärung dieses Phänomens wäre es, so meine ich, sinnvoller, sich an einer Mehrkomponententheorie der

Emotion zu orientieren. In solchen Theorien werden Emotionen nicht ausschließlich als Resultat kognitiver Prozesse angesehen. Auch eine Ergänzung durch ein emotionsunspezifisches physiologisches Arousal sensu Schachter reicht den Autoren, die solche Modelle favorisieren nicht aus. Vielmehr sind zusätzlich andere als nur kognitive Prozesse für das Erkennen eigener Emotionen bedeutsam - zum Beispiel die Wahrnehmung physiologischer Prozesse, die eine gewisse Emotionsspezifität aufweisen.

3.6 Ungünstige motorische Verhaltensweisen

Wie bereits erwähnt, dominiert in der Forschung zu den sozialen Kompetenzen von Kindern ein Paradigma, in dem soziometrische Definitionen verwendet werden. In vielen dieser Studien wurde ermittelt, welche Verhaltensweisen kompetente Kinder häufiger zeigen, als inkompetente Kinder. Hieraus sollten Zielverhaltensweisen für Trainings sozialer Kompetenzen abgeleitet werden (vgl. Asher, 1990).

Bei genauer Betrachtung lassen sich aus vielen dieser Studien jedoch nur grobe Hinweise für Interventionen ableiten, weil die verwendeten Verhaltenskategorien meist zu global sind, die Bedeutung des Kontextes, in dem ein Verhalten auftritt, kaum berücksichtigt wird und nicht zuletzt, weil vorwiegend die Schulklasse als Setting für die Verhaltenseinschätzung gewählt wurde. Letzteres hat zwei bedeutende Nachteile. Zum einen besteht die Gefahr, daß viele wichtige Verhaltensweisen aufgrund der Strukturiertheit der Situation und der Anwesenheit der Autoritätsperson Lehrer nicht oder nur sehr selten auftreten und somit in der Charakterisierung dessen, was soziale Kompetenzen ausmacht, unterrepräsentiert sind. Ein zweites Problem besteht darin, daß auf der Basis dieser vorwiegend korrelativen Studien nicht ohne weiteres Aussagen über Ursache-Wirkungsbeziehungen gemacht werden können. Wird dies doch getan, so kann dies dazu führen, daß die aus solchen Studien abgeleiteten Trainings ineffektiv oder gar schädlich sind. Dies möchte ich im folgenden verdeutlichen.

So lautet ein Befund, daß Kooperativität und prosoziales Verhalten wichtige Bereiche sozialer Kompetenzen bei Kindern sind und daß Aggressivität und die Neigung zu sozialem Rückzug demgegenüber wichtige Merkmale inkompetenten Kindverhaltens sind, die zu Unpopularität unter den Peers führen (vgl. als Überblick z.B. Coie, Dodge & Kupersmith, 1990). Diese Aussagen können zu riskanten Schlußfolgerungen führen. Greifen wir uns zwei Beispiele heraus.

Ist der soziale Rückzug (also eine mangelnde Interaktionsfrequenz) die primäre Ursache sozialer Unsicherheit? Eine solche quantitative Definition war sehr lange vorherrschend. Auf dieser Basis wurden Trainings konzipiert, in denen das primäre Ziel darin bestand, die Interaktionsfrequenz unsicherer Kinder zu steigern (vgl. Kapitel 4.1). Der Qualität ihres Verhaltens wurde demgegenüber kaum Beachtung geschenkt. Wie ich weiter unten im einzelnen ausführen werde, muß die Frage, ob die mangelnde Interaktionsfrequenz als die primäre Ursache aufzufassen sei, auf der Basis neuerer Studien jedoch verneint werden.

Belege hierfür wurden erst durch solche Studien ermöglicht, in denen Kinder in analogen Settings untersucht wurden. Hierbei stellen Forscher für die Studie Gruppen von Kindern zusammen, die sich erst zu Beginn der Studie kennenlernen. Die Kinder treffen sich dann über einen gewissen Zeitraum regelmäßig zum Spielen. In solchen Studien kann differenziert werden

zwischen Verhaltensweisen, die die Kinder von Anfang an zeigen und solchen Verhaltensweisen, die sich erst im Laufe der Zeit entwickeln.

Erstere können als potentielle Ursachen wichtiger Konsequenzen wie z.B. dem Status angesehen werden, letztere sind als Produkt der Interaktion zwischen dem Kind und der Peergruppe aufzufassen.

Eine weitere Frage, die sich aus den oben geschilderten Befunden ergibt lautet, ob es ein sinnvolles Ziel für Trainings sein kann, Kindern aggressives Verhalten gänzlich abtrainieren zu wollen. Auch diese Frage muß auf der Basis der wenigen Studien, in denen die Verhaltensweisen und deren Kontext etwas genauer betrachtet wird, verneint werden. So fand Lesser beispielsweise (1959, nach Coie, Dodge & Kupersmith, 1990), daß inkompetente männliche Fünft- und Sechstkläßler zwar mehr indirekte, verbale und unprovizierte physische Aggressionen zeigen, als ihre kompetenteren Peers. Andererseits zeigen sie jedoch weniger physische Aggression, wenn sie provoziert werden. Unter Jungen scheint es demnach durchaus angemessen und wichtig für die Integration zu sein, sich im Falle von Provokationen auf eine aggressive Art zur Wehr zu setzen. Demnach wäre das Ziel eines Trainings nicht, aggressives Verhalten vollständig durch "kompetente Verhaltensalternativen" zu ersetzen, sondern den Kindern zu vermitteln, auf bestimmte Angriffe ihrer Peers auf eine angemessene Art aggressiv zu reagieren.

Zur Beantwortung der für die Konzeption eines Trainings relevanten Fragen sind demnach primär Studien geeignet, die folgende Kriterien erfüllen:

1. Das Verhalten der Kinder sollte nicht nur in einer bereits bestehenden Gruppe untersucht werden; günstiger ist es, wenn die Entwicklung von Verhalten in neu gebildeten Gruppen betrachtet wird.
2. Das Verhalten sollte möglichst in verschiedenen Settings betrachtet werden.
3. Schließlich sind Studien von besonderer Bedeutung, in denen das Verhalten der Kinder möglichst genau betrachtet wird. D.h., die Erhebungsinstrumente sollten möglichst sensibel sein, so daß feinere Unterscheidungen als beispielsweise lediglich die Unterscheidung aggressiv vs nicht aggressiv ermöglicht werden., auch dies wiederum unter Berücksichtigung des Kontextes.

Erst in den achtziger Jahren wurden verstärkt Paradigmen entwickelt, die diesen Kriterien genügen (vgl Asher, 1983).

3.6.1 Verhalten sozial unsicherer Kinder in vertrauten und unvertrauten Gruppen

Sozial unsichere Jungen, so fand Dodge (1983) beschäftigen sich gewöhnlich mehr allein, als andere Kinder, sie reden weniger mit einem anwesenden Gruppenleiter, zeigen weniger "unwesentliche" Verbalisationen wie z.B. Lachen und machen weniger aggressive Bemerkungen, als ihre kompetenteren Peers. Diese mangelnde Frequenz sozialen Verhaltens ist jedoch nicht die primäre Ursache der Schwierigkeiten dieser Kinder. In einer Gruppe mit unbekanntem Peers zeigten unsichere Jungen zunächst nicht weniger soziale Kommunikation oder kooperatives Spiel als kompetente Jungen. Im Verlaufe der sich anschließenden Spielsitzungen nahm die Häufigkeit dieser Verhaltensweisen jedoch immer mehr ab, wohingegen sie bei den kompetenten

Jungen schrittweise zunahm. In sehr vertrauten Settings, wie z.B. der Schulklasse, gehen unsichere Kinder dann tatsächlich äußerst selten auf ihre Peers zu.

In dieses Bild passen die Befunde von Coie und Kupersmith (1983). Sie verglichen das Verhalten von Jungen in Gruppen mit bekannten Peers mit dem in Gruppen mit unbekanntem Peers. Nur in den Gruppen mit Klassenkameraden wurden die unsicheren Kinder als schüchtern angesehen, in den Gruppen mit fremden Peers wurden sie sogar häufig als "Leader" wahrgenommen. Sie zeigten dort auch ein großes Ausmaß aktiven, prosozialen Verhaltens.

Rubin (1985) ist der Auffassung, daß die Zurückgezogenheit unsicherer Kinder in vertrauten Gruppen mit einem Mangel an dominanten, assertiven Verhaltensweisen zusammenhängt. Er fand bei der Beobachtung der dyadischen Interaktionen unsicherer Kinder mit einem kompetenteren Peer, daß sich die unsicheren Kinder seltener dominant verhielten, als ihre Peers. Wenn sie sich dominant verhielten, führte dies seltener zu Erfolg (prozentuale Einwilligung (compliance) des Spielpartners). Diese Erfahrung des Dominiert-Werdens führt - so spekuliert Rubin - dazu, daß sich die Kinder immer mehr von ihren Peers zurückziehen. Auch auf die Einschätzung der eigenen Kompetenzen wirken sich solche Erfahrungen negativ aus (vgl. Kapitel 3.5.4).

Insgesamt stehen diese Befunde in Übereinstimmung mit dem Skill-Defizit-Konzept, sie geben jedoch noch keine Beschreibung der konkreten Merkmale unsicherer oder kompetenter Verhaltens. Solche konkreten Informationen liegen zur Zeit erst über eine Art sozialer Aufgaben vor; dieser kommt jedoch eine entscheidende Bedeutung für befriedigende Sozialbeziehungen zu. Es geht hierbei um Verhaltensweisen, die einem Kind dabei helfen, sich in eine Gruppe bereits miteinander spielender Peers zu integrieren ("peer-group entry"). Diese soziale Aufgabe ist von besonderer Bedeutung, da eine erfolgreiche Bewältigung eine Voraussetzung für das Zustandekommen weitergehender Interaktionen darstellt.

3.6.2 Integration in die Peergruppe

In den entsprechenden Studien wird so vorgegangen, daß Kinder mehr oder weniger explizit mit der Aufgabe konfrontiert werden, zu erreichen, daß eine Gruppe bereits miteinander spielender Kinder sie hierbei mitmachen läßt. Ein erstes interessantes Ergebnis dieser Studien ist, daß diese Aufgabe für alle, nicht nur für unsichere Kinder relativ schwierig ist.

So führten in einer Studie von Dodge et al. beispielweise nur etwas mehr als die Hälfte aller Versuche zu Erfolg (Dodge, Schlundt, Schocken & Degulach, 1983; vgl. als Überblick hierzu auch Putallaz & Wasserman, 1990). D.h., es ist unter Kindern etwas völlig "normales", daß erste Interaktionsbemühungen zurückgewiesen werden - dies gilt nicht nur für inkompetente Kinder. Ich werde auf diesen Befund an einer anderen Stelle wieder zurückkommen, da sich hieraus eine wichtige Konsequenz für die Planung einer Intervention ergibt (vgl. Kapitel 4).

Putallaz und Gottman (1981) fanden in dieser Situation folgende Verhaltensunterschiede zwischen kompetenten und inkompetenten Kindern: Durchschnittlich verbrachten inkompetente Kinder mehr Zeit damit, sich in die Nähe der Peers zu postieren und diese zu beobachten, ohne aber in ihrem Verhalten oder in ihren Äußerungen initiativ zu werden ("hovering"). Ihre aktiven

Strategien bestanden relativ häufig darin, nach Informationen zu fragen, etwas über sich selbst zu sagen, eigene Gefühle auszudrücken oder zu widersprechen. Diese Strategien sind für das Erreichen des Zieles, mitspielen zu dürfen, jedoch sehr ungünstig. Sie führen eher dazu, daß die Aufmerksamkeit der Gruppe auf den "Eindringling" gelenkt wird. M.a.W., die Gruppe wird bei ihrer aktuellen Tätigkeit gestört. Die genannten Strategien werden von den bereits spielenden Peers denn auch mit einer relativ großen Wahrscheinlichkeit mit ablehnenden oder ignorierenden (und relativ selten mit akzeptierenden) Reaktionen beantwortet.

Dodge, Schlundt, Schocken und Degulach (1983) gingen methodisch differenzierter vor, indem sie nicht nur die Häufigkeiten einzelner Taktiken erfaßten, sondern diese mit Hilfe von Sequenzanalysen zu Strategien, d.h. zu Sequenzen von häufig aufeinander folgendenden Taktiken zusammenfaßten. Auch sie untersuchten jedoch nur Jungen. Die folgende Strategie erwies sich hierbei als außergewöhnlich erfolgreich (operationalisiert durch den prozentualen Anteil akzeptierender Reaktionen der Peers auf die Strategie): Das Kind nähert sich den Peers, verhält sich aber sonst eher passiv ("waiting/hovering"), anschließend imitiert es die Verhaltensweisen der spielenden Peers ("mimicking") und schließlich gibt es eine auf die aktuelle Tätigkeit der Gruppe bezogene Stellungnahme ab ("group-oriented statement"). Kompetente Kinder zeigen diese Strategie dreimal so häufig, wie inkompetente Kinder (Dodge et al., 1983, nach Putallaz & Wasserman, 1990). Der Zusammenhang zwischen diesem Verhalten und der sozialen Kompetenz ist für solche Kinder besonders ausgeprägt, die die aktuelle Aktivität der Gruppe besonders akkurat wahrnehmen (Putallaz, 1983, nach Putallaz & Wasserman, 1990). D.h., daß der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit in dieser speziellen Situation scheinbar eine besondere Bedeutung zukommt. Es ist günstig, sich zunächst einmal zurückzuhalten, genau zu beobachten, was die Peers tun, z.B. wie die Spielregeln lauten und wie der aktuelle Spielstand ist. Auf der Basis dieser Informationen machen sozial kompetente Kinder dann einfach mit.

In diesem Zusammenhang sei noch einmal darauf hingewiesen, daß es auch hier wiederum eine Reihe von Hinweisen darauf gibt, daß bestimmte Fertigkeiten nur in Relation zu bestimmten Situationen als effizient oder ineffizient bezeichnet werden können. In Übereinstimmung hiermit steht der Befund, daß in solchen peer-group-entry-Situationen, in denen sich die Kinder kennen, inkompetente Kinder mehr Zeit passiv am Rande der Gruppe verbringen. In Situationen mit unbekanntem Kindern zeigt sich hinsichtlich dieses Verhaltens jedoch kein Unterschied zwischen kompetenten und inkompetenten Kindern (Putallaz & Wasserman, 1990). In letzteren Situationen kommt dem genauen Beobachten scheinbar eine bedeutende Funktion zu. Sie erlaubt es den Kindern, etwas über die Verhaltenskontingenzen in der Gruppe zu lernen, ohne diese am eigenen Leibe erfahren zu müssen (vgl. Putallaz & Wasserman, 1990). Dies schließt jedoch nicht aus, daß solche sensiblen Wahrnehmungsprozesse in anderen Situationen, z.B. wenn es um die Durchsetzung eigener Rechte geht, eher hinderlich sind. Umgekehrt mag die Äußerung von Gefühlen zwar in peer-group-entry-Situationen ineffizient, bei der Lösung von Konflikten mit Freunden jedoch äußerst effizient sein (vgl. Pflingsten, 1991).

Was für Schlußfolgerungen können aus den berichteten Befunden über die unterschiedlichen Verhaltensweisen kompetenter vs inkompetenter Kinder gezogen werden? Die meisten Autoren neigen dazu, auf der Seite der unsicheren Kinder auf ein Skill-Defizit zu schließen. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, ist dies jedoch nicht die einzige mögliche Schlußfolgerung. Putallaz und Wasserman (1990) beispielsweise weisen darauf hin, daß in einigen Studien in den beiden Gruppen zwar unterschiedliche Häufigkeiten kompetenter vs inkompetenter Verhaltensweisen

gefunden wurden. In einigen Studien zeigen inkompetente Kinder aber irgendwann einmal all jene Verhaltensweisen, die kompetente Kinder an den Tag legen. In diesem Zusammenhang sehen die Autoren die Möglichkeit, daß inkompetente Kinder in peer-group-entry-Situationen andere Ziele verfolgen, als kompetente Kinder. Da sie von ihren Peers häufiger abgelehnt und ignoriert werden (vgl. Kapitel 3.8.1) und dazu neigen, ihren Peers negative Intentionen zuzuschreiben (vgl. Kapitel 3.5.2), ist es möglich, daß sie solche Situationen als so bedrohlich für ihren Status und ihr Selbstwertgefühl wahrnehmen, daß sie gar nicht primär das Ziel verfolgen, mitzuspielen. Vielmehr könnten sie motiviert sein, ihren Status zu schützen (durch passives, zurückhaltendes Verhalten) oder zu erhöhen (durch Kritik an den Peers und andere störende Verhaltensweisen).

Die Autorinnen (Putallaz & Wasserman, 1989, 1990) weisen jedoch auch darauf hin, daß die in den Studien verwendeten Verhaltenscodes teilweise so undifferenziert waren, daß es durchaus denkbar ist, daß zwischen wichtigen vorhandenen Verhaltensunterschieden hierbei nicht differenziert wurde und daß daher das Vorhandensein von Skilldefiziten nicht widerlegt ist. Auf jeden Fall wurden in vielen Studien wichtige Merkmale kompetenten Verhaltens, wie z.B. das Timing oder auch nonverbales Verhalten nicht erfaßt.

3.6.3 Nonverbales und paraverbales Verhalten

Einer Reihe von Studien zufolge kommt nonverbalen und paraverbalen Verhaltensaspekten eine große Bedeutung für die sozialen Kompetenzen zu. Einige Studien stehen hierbei in Übereinstimmung mit einigen Annahmen Salters. Wie bereits beschrieben, meinte er bei unsicheren Personen einen Mangel an Expressivität zu beobachten. In Übereinstimmung hiermit fand Buck (1975), daß Expressivität - definiert als die Fähigkeit, durch den Gesichtsausdruck den eigenen Gefühlszustand zu kommunizieren - negativ mit Schüchternheit korreliert.

Es wurden auch Zusammenhänge zwischen nonverbalen Verhaltensweisen und dem Ausgang von zwischenmenschlichen Konflikten gefunden. So fand Zivin (1977), daß das Auftreten eines "Plusgesichtes" (Siegermine) zu Beginn eines Konfliktes sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern signifikant den Gewinn vorhersagt. In bezug auf das Verhalten in peer-group-entry-Situationen fanden Burns, Pellegrini & Notarius (1985, nach Putallaz & Wasserman, 1990), daß die Erfolgswahrscheinlichkeit einer entry-Taktik ansteigt, wenn sie in einem positiven Tonfall geäußert wird.

3.7 Ungünstige Konsequenzen und Konsequenzverarbeitung

Da sie häufiger ungünstige Verhaltensweisen zeigen, erfahren sozial unsichere Kinder häufiger als kompetente Kinder unangenehme unmittelbare und kurzfristige Konsequenzen, d.h. ignorierende oder abweisende Reaktionen von den Peers. Die Konsequenzen, die sie erfahren, sind jedoch in gewisser Hinsicht auch als "ungerecht" zu kennzeichnen (3.8.1).

Außerdem gibt es Hinweise darauf, daß unsichere Kinder ihre Lage durch eine ungünstige Konsequenzverarbeitung weiter verschlechtern und somit zur Aufrechterhaltung ihrer Schwierigkeiten beitragen (3.8.2).

3.7.1 Objektive Konsequenzen

Es gibt eine Reihe von Hinweisen darauf, daß unsichere wie auch aggressive Kinder nicht nur infolge ihres inkompetenten Verhaltens negative Konsequenzen erfahren. Vielmehr sind die Reaktionen der Peers auch dann ungünstiger, wenn die inkompetenten Kinder genau das gleiche kompetente Verhalten zeigen, wie ihre Altersgenossen (Dodge, 1983, Dodge, Coie & Brakke, 1982, Putallaz & Wasserman, 1989, vgl. auch Foster & Ritchey, 1983). Wenn kompetente Kinder demgegenüber aversive Verhaltensweisen zeigen, z.B. aggressives Spiel oder abweisendes Verhalten gegenüber anderen Kindern, dann reagieren die Peers hierauf positiver, als wenn ein inkompetentes Kind dasselbe Verhalten zeigt (Dodge, 1983). Scheinbar hängen die Peerreaktionen also nicht nur von dem aktuell gezeigten Sozialverhalten ab. Auch hier muß jedoch wieder auf die Möglichkeit eines zu globalen Verhaltenscodes als Alternativinterpretation hingewiesen werden.

Es gibt verschiedene mögliche Ursachen für dieses Phänomen. So mögen die Peerreaktionen von anderen Merkmalen des Kindes - wie z.B. dessen Attraktivität - abhängen. Dodge (1983, nach Asher, 1983) fand jedoch, daß die Korrelation zwischen Status und Attraktivität nicht signifikant wird, wenn der Effekt des Verhaltens auspartialisiert wird.

Eine weitere mögliche Erklärung, die sich v.a. bei solchen Studien anbietet, in denen Kinder in vertrauten Gruppen (wie z.B. ihren Schulklassen) untersucht wurden lautet, daß die Reaktionen von Kindern statt nur von dem unmittelbar gezeigten Verhalten von der gesamten Geschichte der Erfahrungen mit einzelnen Kindern und von dem Ruf, den diese in ihrer Klasse erworben haben abhängen.

So liegt die Annahme nahe, daß kompetente ebenso wie inkompetente Kinder Informationen selektiv verarbeiten und ihr Verhalten in einem gewissen Ausmaß hiernach ausrichten. Cillessen & Ferguson (1989) gehen davon aus, daß die Erwartungen, die Peers über inkompetente Kinder ausbilden, gegenüber Veränderungen relativ resistent sind. Sie vermuten des weiteren, daß dies zu erwartungskonformen Reaktionen diesen Kindern gegenüber führt, was sich im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung auswirkt. Sie berichten auch über erste Befunde, die diese Annahmen stützen.

Ein bedeutender objektiv vorhandener Langzeiteffekt, der mehr oder weniger explizit schon an anderen Stellen genannt wurde, sei an dieser Stelle der Vollständigkeit halber noch einmal erwähnt. Es handelt sich hierbei um den Status unter den Peers. In der frühen Kindheit werden unsichere Kinder von ihren Peers eher vergessen, genauer soziometrisch "vernachlässigt" (neglected), ab der mittleren Kindheit, wenn die Beziehungen zwischen Kindern intensiver werden, werden viele von ihnen dann aktiv abgelehnt (rejected).

3.7.2 Konsequenzverarbeitung

Das Zustandekommen inkompetenten Verhaltens hängt nicht nur von den objektiven Konsequenzen ab, sondern auch von der Verarbeitung der objektiven Konsequenzen. In diesem Zusammenhang ist es z.B. bedeutsam, auf welche Ursachen soziale Erfolge und Mißerfolge zurückgeführt werden.

Goetz & Dweck (1980) fanden in ihrer Studie, daß Kinder, die dazu neigen, soziale Mißerfolge auf ihre eigene Unfähigkeit zurückzuführen, nach einem sozialen Mißerfolg deutliche Beeinträchtigungen ihres Verhaltens zeigen.

Inkompetente Kinder zeigten eine stärkere Neigung zu solchen ungünstigen Attributionen, als kompetente Kinder. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Ames, Ames & Garrison (1977, nach Dodge & Feldman, 1990). Kompetente Kinder neigten dazu, Erfolg in stärkerem Ausmaß internal, Mißerfolg dagegen external zu attribuieren.

Sobol & Earn (1985) erfaßten in ihrer Studie nicht nur, ob internal oder external attribuiert wurde, sondern bezogen auch die Dimensionen Stabilität und Kontrollierbarkeit der Attributionen in ihre Analysen ein. Sie kamen hierbei zu dem Ergebnis, daß sozial kompetente Kinder generell relativ häufig dazu neigen, ihre soziale Umwelt als stärker kontrollierbar wahrzunehmen. Außerdem tendierten sie dazu, differenziertere Ursachen für Erfolge und Mißerfolge zu nennen. Sie nannten seltener Glück als Ursachen sozialer Ereignisse und führten diese häufiger auf die Interaktion der beteiligten Persönlichkeiten zurück, als ihre weniger kompetenten Peers. Darüber hinaus zeigten sie die Tendenz, Mißerfolge zu externalisieren, auch dies wiederum auf eine differenziertere Art und Weise, als ihre Altersgenossen.

Alles in allem sind die Studien zu diesem Thema jedoch recht widersprüchlich. Es gibt auch Studien, in denen keine Zusammenhänge zwischen den Attributionsmustern und der sozialen Kompetenz von Kindern gefunden wurden (vgl. als Überblick z.B. Dodge & Feldman, 1990). So resümieren Dodge und Feldman (1990) in ihrem Überblicksartikel, daß der generelle Trend auf diesem Gebiet darin besteht, Effekte zu erhalten, die populations- und kontextspezifisch sind.

Eine mögliche Ursache für dieses uneinheitliche Bild mag darin liegen, daß die Meßinstrumente zur Erhebung der Attributionen mangelhaft sind. Sobol & Earn (1985) beispielsweise weisen darauf hin, daß die Ursachen, die Kindern in Studien als Antwortmöglichkeiten vorgelegt werden sich nicht mit den Ursachen decken, die ihnen spontan in den Sinn kommen. Des Weiteren haben die Autoren belegt, daß die genannten Ursachen für die Kinder nicht unbedingt dieselbe Bedeutung haben, wie für die Forscher. Die Ursache "Persönlichkeit" muß beispielsweise nicht für alle Kinder gleichermaßen einen internalen, stabilen und unkontrollierbaren Faktor darstellen. Nicht zuletzt ist bei der Erhebung von Attributionen bei Kindern nicht davon auszugehen, daß die Kinder begreifen, was man von ihnen will, weshalb die Autoren beispielsweise empfehlen, Attributionen bei jüngeren Kindern in einem Interview und erst ab ca. zwölf Jahren mit schriftlichen Instrumenten zu erheben.

Alternativ zu diesen methodischen Mängeln kann man sich aber auch fragen, ob im Alltag überhaupt solche differenzierten Ursachenanalysen auftreten, wie von einigen Autoren angenommen wird. Diener und Dweck (1979) ließen die Kinder in ihrer Studie die Selbstverbalisationen bei der Bewältigung einer Aufgabe äußern. Obwohl es sich hierbei nicht um eine soziale, sondern um eine akademische Aufgabe handelte, möchte ich die Ergebnisse dieser Studie an dieser Stelle schildern, da sie für meine Begriffe in diesem Zusammenhang sehr instruktiv sind. Die Autoren unterschieden hierbei zwischen bewältigungsorientierten und hilflosen Kindern. Erstere zeigten bei dem Auftreten von Schwierigkeiten bei der Aufgabenbewältigung eine große Persistenz in ihren Bewältigungsversuchen, letztere gaben relativ schnell auf. Die hilflosen Kinder zeigten nun spontan Selbstverbalisationen, die u.a. Zweifel an ihren eigenen Fähigkeiten zum Inhalt hatten. Die Selbstverbalisationen der

bewältigungsorientierten Kinder hatten demgegenüber nicht günstigere Attributionen zum Inhalt. Vielmehr befaßten sie sich eher selten mit der Suche nach den Ursachen ihrer Schwierigkeiten. Stattdessen zeigten sie konstruktive Selbstverbalisationen. Diese beinhalteten die Planung von Strategien zu der Frage, wie sie die Aufgabe trotz der Schwierigkeiten bewältigen könnten.

3.8 Zusammenfassende Bewertung und Schlußfolgerungen für die Planung einer Intervention

Das Bild, das durch die hier zusammengefaßten Studien vermittelt wird, läßt noch viele wichtige Fragen offen, die bei der Konzeption eines Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen mit Hilfe von Intuitionen beantwortet werden müssen. Des weiteren muß zusammenfassend angemerkt werden, daß relativ viele Studien zu dem Problem der Aggressivität vorliegen, wohingegen Studien zur sozialen Unsicherheit recht rar sind (Kendall, 1981, U. Petermann, 1992).

Außerdem ergibt sich ein verzerrtes Bild dadurch, daß in den meisten Studien der soziometrische Status als Kriterium für unsicheres, aggressives und kompetentes Sozialverhalten verwendet wurde. Hierdurch werden insbesondere solche Verhaltensweisen als bedeutsam identifiziert, die zu Popularität führen. Hieraus ergibt sich die Gefahr, daß assertive Verhaltensweisen, die den Peers nicht unbedingt so angenehm sind, aus dem Blick geraten. Trotz dieser Probleme soll der Versuch unternommen werden, aus den Befunden einige vorsichtige Schlußfolgerungen zu ziehen.

Die in diesem Kapitel diskutierten Befunde sprechen zunächst einmal dafür, daß zur Erklärung sozial unsicheren sowie kompetenten Verhaltens sowohl kognitive als auch emotionale und motorische Prozesse berücksichtigt werden sollten. Unsichere Kinder sind jedoch auch mit vergleichsweise schwierigen objektiven Situationen konfrontiert, was sich teilweise als Langzeiteffekt ihres inkompetenten Verhaltens auffassen läßt.

Unsichere Kinder zeigen keine generalisierten Beeinträchtigungen ihrer sozial-kognitiven Verarbeitungsprozesse. Diese Beeinträchtigungen scheinen vielmehr in solchen Situationen aufzutreten, die streßreich oder konflikthaft sind oder in denen die erste Reaktion des Kindes nicht unmittelbar erfolgreich ist.

Selbst kompetentes Verhalten stellt - wenn es auch die Wahrscheinlichkeit positiver Peerreaktionen erhöht - keine Erfolgsgarantie dar. Wenn es beispielsweise darum geht, sich in das Spiel von Peers zu integrieren, müssen inkompetente, aber auch kompetente Kinder damit rechnen, daß ihre ersten Kontaktinitiiierungsbemühungen ignoriert oder abgelehnt werden.

Aus den zuletzt genannten Befunden ergibt sich eine wichtige Konsequenz für das Vorgehen in Interventionen:

So ist davon abzuraten, Kindern die Erwartung zu vermitteln, kompetentes Verhalten würde unmittelbaren Erfolg garantieren. Eine solche Erwartung wird Kindern in einer Reihe von Trainings jedoch mehr oder weniger implizit vermittelt, um sie zu motivieren, das gelernte kompetente Verhalten denn auch im Alltag zu zeigen (vgl. Kap. 4.1). Vielversprechender erscheint mir vielmehr ein Vorgehen, das darauf abzielt, sozial unsichere Kinder gegen

Ablehnung zu "impfen" (vgl. Putallaz & Gottman, 1981). Bei einem solchen Vorgehen werden den Kindern Strategien vermittelt, die eine konstruktive Verarbeitung auch solcher Situationen ermöglichen, in denen das Verhalten nicht unmittelbar zu Erfolg führt. Solche konstruktiven Verarbeitungsstrategien können auch zu einer größeren Persistenz im Umgang mit diesen Situationen beitragen.

Kommen wir nun zu dem emotionalen Bereich. Sozialangst stellt bei vielen Kindern eine Komponente unsicheren Verhaltens dar. Sie ist nicht unbedingt das primäre Problem bei der Entstehung der Schwierigkeiten, mag aber einen großen Anteil an ihrer Aufrechterhaltung haben. Aufgrund des Dominierens von Informationsverarbeitungsansätzen, in denen Emotionen - wenn überhaupt - primär als Resultat kognitiver Prozesse betrachtet werden, ist die Erforschung anderer relevanter Prozesse (wie z.B. das Erkennen eigener Emotionen) in der Forschung zur sozialen Unsicherheit bei Kindern unterrepräsentiert. M.E. ist die Annahme, daß sozial unsichere Kinder ihre eigenen Emotionen nicht gut genug wahrnehmen, jedoch recht plausibel. Ich werde dieses Problem weiter unten wieder aufgreifen. Es wird dabei um die Frage gehen, welche Interventionstechniken zur Veränderung von problematischen Prozessen im emotionalen Bereich eingesetzt werden sollten (Kapitel 4.4).

Wie sieht es nun bei dem motorischen Bereich aus? Es wurden eine Reihe von Unterschieden hinsichtlich der Verhaltensweisen unsicherer vs kompetenter Kinder nachgewiesen. Diese werden von den Autoren häufig als Skill-Defizit, d.h. als mangelhaftes Repertoire sozialer Verhaltensweisen interpretiert. Als Beleg hierfür werden oftmals auch Befunde gewertet, die zeigen, daß sich Probleme nicht erst bei der Verhaltensausführung, sondern schon bei der Generierung möglicher Handlungsalternativen zeigen.

Die Frage, ob Skilldefizite eine Rolle spielen, oder ob es sich vielmehr um andere Probleme (z.B. motorische Performanzprobleme) handelt, ist jedoch m.E. deshalb müßig, weil sie wahrscheinlich nicht mit einem eindeutigen Ja oder Nein beantwortet werden kann. Es ist vielmehr damit zu rechnen, daß die Bedeutsamkeit der Skilldefizite in Abhängigkeit von den konkreten Sozialisationsbedingungen von Kind zu Kind variiert. Das Einüben von Skills in Interventionen ist aber nicht nur zum Ausgleich von Defiziten sinnvoll, sondern auch zur Förderung des Kompetenzvertrauens und zum Abbau sozialer Ängste.

Die meisten Studien können die Frage nicht beantworten, wie die einzelnen kompetenten Verhaltensstrategien bei Kindern aussehen, da in ihnen zu grobe Verhaltenscodes verwendet wurden. Nur für einen sozialen Aufgabentyp, die Integration eines Kindes in eine Gruppe miteinander spielender Peers, liegen empirisch ermittelte sozial kompetente Verhaltensstrategien vor, die als Zielverhaltensweisen in Interventionen nutzbar gemacht werden können.

Der Frage, ob sozial kompetentes Verhalten von Jungen und Mädchen unterschiedlich aussehen mag, wird erst seit jüngster Zeit Aufmerksamkeit zugewendet (Coie, Dodge & Kupersmith, 1990), obwohl bereits eine Reihe von Studien vorliegen, die auf die Notwendigkeit einer solchen Differenzierung hinweisen (vgl. Daniels-Beirness, 1989). In den meisten Studien läßt sich als Tendenz erkennen, daß bei der Auswertung zwischen Jungen und Mädchen nicht differenziert wurde. Vielfach wurden auch nur Jungen untersucht (Coie, Dodge & Kupersmith, 1990). Das bedeutet, daß die Gültigkeit vieler der dargestellten Befunde insbesondere für Mädchen erst noch untersucht werden muß.

4. Überblick über Interventionen

In diesem Kapitel werde ich einen Überblick über Interventionen zur Behandlung sozialer Unsicherheit in der Kindheit geben. Bei der Betrachtung dieser Interventionen stehen zwei Fragen im Vordergrund: (1) Welche Interventionstechniken sind für die Behandlung sozial unsicherer Kinder sinnvoll? (Als Grundlage zur Beantwortung dieser Frage dienen mir die im vorherigen Kapitel geschilderten Befunde). (2) Wie sollte eine Intervention gestaltet werden, um zu möglichst umfassenden und stabilen Veränderungen zu führen?

In Anlehnung an Beelmann (1990) unterscheide ich zwischen verhaltensorientierten, kognitiv orientierten und multimodalen Interventionen.⁴ In dem ersten Abschnitt wird es um verhaltensorientierte Interventionen gehen. Hierbei wird davon ausgegangen, daß den Kindern das nötige Verhaltensrepertoire zur Bewältigung sozialer Situationen fehlt und/oder die Kontingenzverhältnisse in der Umwelt inkompetentes Verhalten fördern. Im zweiten Abschnitt werden kognitive Programme vorgestellt. Diese basieren auf der Grundannahme, daß ungünstige kognitive oder emotionale Prozesse die Realisierung eines gegebenen Verhaltenspotentials verhindern.⁵ Im dritten Abschnitt schließlich werde ich mich multimodalen Programmen zuwenden. Den Ausgangspunkt dieser Programme bildet die Annahme, daß beide eben geschilderten Bedingungen für das Zustandekommen sozialer Unsicherheit bedeutsam sind - d.h., daß soziale Unsicherheit multikausal determiniert ist.⁶ Im letzten Abschnitt dieses Kapitels werden wiederum neben einer zusammenfassenden Bewertung der Trainings Konsequenzen für die Planung einer Intervention gezogen.

Für die Bewertung der einzelnen Interventionen stütze ich mich vor allem auf Ergebnisse aus Metaanalysen - und hierbei insbesondere auf die Arbeit von Beelmann (1990), da in dieser Studie die aktuellen Interventionen einer systematischen Bewertung unterzogen werden.⁷ An einigen Stellen werde ich ergänzend Ergebnisse von Reviews einbeziehen. Einzelne Evaluationsstudien werde ich demgegenüber vernachlässigen.

⁴Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Interventionen und Interventionsmethoden. Der Begriff der Interventionsmethoden umfaßt einzelne verhaltenstherapeutische Interventionstechniken wie z.B. Verstärkung, Verhaltensübung (rehearsal) und Coaching. Mit dem Begriff der Intervention soll hier, ebenso wie bei Beelmann "die globale theoretische, d.h. am ätiologischen Modell orientierte Ausrichtung eines Treatments" (Beelmann, 1990, S.24) verstanden werden.

⁵An dieser Stelle möchte ich anmerken, daß es weder "rein" verhaltensorientierte noch rein kognitiv orientierte Programme gibt, sondern daß es sich hierbei um Schwerpunktsetzungen innerhalb der Trainings handelt.

⁶Primär emotional orientierte verhaltenstherapeutische Trainings gibt es für diesen Problembereich nicht. Auch die multimodalen Interventionen beschränken sich meist auf die kognitive und die motorische Ebene des Erlebens und Verhaltens, obwohl emotionale Prozesse in einigen Modellen der sozialen Unsicherheit explizit berücksichtigt werden (Pfungsten, 1991; Spence, 1988, nach Beelmann, 1990).

⁷Weitere Metaanalysen zu diesem Thema wurden von Schneider & Byrne, 1985 und von Denham & Almeida, 1987 durchgeführt.

Vorab möchte ich einige Informationen zu der Arbeit von Beelmann (1990) geben. Hierbei wurden Evaluationsstudien, die in dem Zeitraum zwischen 1981 und 1990 veröffentlicht wurden, einer Metaanalyse unterzogen. Abgesehen von dem Veröffentlichungszeitraum gab es drei weitere Kriterien für die Auswahl der Studien: (1) Die Trainings mußten sich auf Kinder im Alter zwischen 3 bis 15 Jahren beziehen. (2) Die Studien mußten über ein experimentelles oder quasi-experimentelles Design verfügen. (3) Es mußten quantifizierbare Maße für die sozialen Kompetenzen (Mittelwerte, Standardabweichungen) vorliegen. Auf der Basis dieser Einschränkungen wurden 48 Studien ermittelt, wovon jedoch keine aus dem deutschen Sprachraum stammt.⁸

Konkret interessierte sich Beelmann in dieser Arbeit (u.a.) für die Wirksamkeit der Trainings in Abhängigkeit von deren Ausrichtung, von Klientenmerkmalen sowie von den Maßen der Erfolgsbeurteilung. Neben der kurzfristigen Wirksamkeit wollte er auch systematisch Langzeiteffekte erfassen. Auf einzelne Befunde dieser Studie werde ich in den Abschnitten zu den verschiedenen Interventionen eingehen.

4.1 Verhaltensorientierte Interventionen

Verhaltensorientierte Trainings stellen den klassischen Ansatz zur Behandlung sozial unsicherer Kinder dar. Hierbei wird davon ausgegangen, daß die Probleme dieser Kinder auf der motorischen Ebene des Verhaltens anzusiedeln sind. Es wird angenommen, daß die Kontingenbedingungen in der Umwelt sozial unsicheres Verhalten begünstigen und/oder daß es unsicheren Kindern an den für die erfolgreiche Bewältigung sozialer Situationen nötigen Verhaltensweisen mangelt. Das Ziel verhaltensorientierter Trainings besteht dementsprechend darin, sozial kompetente Verhaltensweisen aufzubauen bzw. die Performanz (die tatsächliche Ausführung) der Verhaltensweisen zu fördern.

In den frühen sechziger Jahren bestanden die Versuche, sozial unsichere Kinder zu fördern in einer relativ simplen Anwendung behavioristischer Lernprinzipien, z.B. dem von dem operanten Kontitionieren abgeleiteten Prinzip der differentiellen Verstärkung. Studenten, aber auch Bezugspersonen wie Lehrer oder Mitschüler wurden hierbei angewiesen, unsichere Kinder für ihre Kontaktaufnahmeversuche zu verstärken (z.B. Allen et al., 1964). Kurzfristig hatten solche Maßnahmen eindrucksvolle Erhöhungen der Interaktionsfrequenz dieser Kinder zur Folge.

Problematisch wird die ausschließliche Anwendung von Verstärkungsprozeduren in solchen Fällen, in denen eine große Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Verhalten besteht. Dies wäre dann der Fall, wenn ein Kind von sich aus gar nicht oder nur sehr selten Elemente kompetente Sozialverhaltens zeigt. Ein rein operantes Vorgehen wäre in diesem Fall sehr mühselig und zeitaufwendig.

In den sechziger Jahren bot sich durch Banduras Theorie des Modellernens (vgl Bandura, 1977)

⁸Dies ist u.a. auf das Dominieren einzelfallanalytischer Untersuchungen im deutschen Sprachraum rückführbar.

eine Lösung für dieses Dilemma an. Statt darauf zu warten, bis die Kinder von sich aus sozial kompetente Verhaltensweisen zeigen, um sie dann im Rahmen komplexer Shapingprozeduren zu verstärken, zeigte O'Connor (1969; 1972) sozial unsicheren Kindern Filme, in denen sie Gleichaltrige bei deren kompetentem Umgang mit Peers beobachten konnten. Das Kontaktinitiierungsverhalten der gefilmten Modellkinder wurde hierbei von verstärkenden Peerreaktionen gefolgt (stellvertretende Verstärkung), um nicht nur auf den Erwerb des Verhaltensrepertoires, sondern auch auf die Performanz einen positiven Einfluß zu nehmen.

Bei beiden eben dargestellten Ansätzen wird soziale Unsicherheit primär quantitativ charakterisiert, als ein zu-wenig an Interaktion. Auch bei dem Zielverhalten wurde das Augenmerk in erster Linie auf quantitative Maße wie Interaktionshäufigkeit und -dauer gelegt. Entsprechend wurde die Qualität des Sozialverhaltens und die daraus resultierende Schwierigkeit des Erwerbs in den Interventionen zu wenig berücksichtigt. Die Kinder erhielten beispielsweise keine Gelegenheit, die teilweise recht komplexen sozialen Verhaltensweisen gezielt und wiederholt zu trainieren und sie auf diese Art schrittweise einem vorher festgelegten Kriterium anzupassen.

Neuere verhaltensorientierte Interventionsformen tragen der Komplexität des Sozialverhaltens und der daraus resultierenden schwierigen Lernbarkeit in stärkerem Maße Rechnung. Sie beschränken sich nicht mehr, wie O'Connor (1969; 1972) oder Allen et al. (1964) auf einzelne Interventionsmethoden. Das Coaching beispielsweise stellt einen Übergang zwischen den relativ einfachen und den recht komplexen verhaltensorientierten Interventionen dar. Hierbei werden mehrere Einzeltechniken miteinander verbunden. Kinder erhalten klare Instruktionen über das Zielverhalten, gefolgt von praktischen Übungen (rehearsal) im Rollenspiel, Feedback über die gezeigte Leistung und positive Verstärkung bei Erfolg.

Die heute verwendeten verhaltensorientierten Interventionen sind in der Regel äußerst komplex. Hierbei werden häufig Modelllernen, Instruktionen, Coaching, Verstärkung und manchmal auch Tokenprogramme miteinander kombiniert (vgl. z.B. Bornstein, Bellack & Hersen, 1977; Ladd, 1981; LaGreca & Santogrossi, 1980).

Das Selbstsicherheitstraining für Kinder von acht bis zwölf Jahren (Petersen, Schmidt & Schwengelkes, 1982) stellt ein Beispiel für ein solches Vorgehen dar. In dreißig neunzigminütigen Gruppensitzungen werden Skills für eine Reihe sozialer Situationen geübt. Die dort verwendeten standardisierten Rollenspielsituationen wurden in Anlehnung an die von Ullrich & Ullrich (1974, zitiert nach Petersen et al., 1982) vorgeschlagenen Erstellungsvariablen konzipiert: Handlung (agierend-reagierend), Partnerstatus, Partnerverhalten und Ort der Handlung. Die Situationen, die sich aus den verschiedenen Kombinationen dieser Variablen ergeben, werden im Laufe des Trainings eine nach der anderen abgehandelt, wobei methodisch mit einer Kombination aus Modelllernen, wiederholten Verhaltensübungen und materieller (z.B. Bonbons) sowie sozialer Verstärkung (z.B. Lob, besondere Zuwendung) gearbeitet wird.

Um die Kinder nicht zu überfordern und ihnen Erfolgserlebnisse schon während des Trainings zu sichern, empfehlen Verhaltenstherapeuten in der Regel eine schrittweise Steigerung des Schwierigkeitsgrades bei den Übungen. Petersen et al. (1982) gehen hierbei von der Annahme aus, "daß ein Rollenspiel umso schwerer auszuführen ist, je erwachsener und fremder die beteiligten Partner sind, je weniger vertraut oder je angstbesetzter das Verhalten der Partner ist" (Petersen et al, 1982, S.6). Hieraus wird dann die Reihenfolge der Rollenspiele im Gesamttraining abgeleitet.

Um die Generalisierung des gelernten Verhaltens auf den Alltag zu fördern, werden die vorgegebenen Rollenspiele durch aktuelle Probleme und Ereignisse aus dem Alltagsleben der Kinder ergänzt (vgl. auch LaGreca & Santogrossi, 1980). Die Kinder erhalten außerdem Hausaufgaben, in denen sie instruiert werden, die im Rollenspiel geübten Verhaltensweisen auch im Alltag zu zeigen (vgl. ebenfalls LaGreca & Santogrossi, 1980). In einigen Fällen wird dieses Vorgehen durch Elternberatung ergänzt. Hierbei werden die Eltern mit wichtigen Lernprinzipien vertraut gemacht, um die externe Verstärkung und damit die Aufrechterhaltung des erworbenen sozial kompetenten Verhaltens der Kinder zu fördern (Petersen et al., 1982).

Die Veränderung der Reaktionen der Eltern stellt jedoch keine Garantie dafür dar, daß die Kinder das Verhalten auch ihren Peers gegenüber zeigen. Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, sind sozial unsichere Kinder in ihrer Peergruppe häufig sehr isoliert und viele von ihnen werden ab der mittleren Kindheit aktiv von den Peers abgelehnt und stigmatisiert. Es ist daher davon auszugehen, daß viele dieser Kinder, selbst wenn sie zunächst einige der neu erworbenen Verhaltensweisen auf den Umgang mit ihren Peers übertragen, nicht mit dem unmittelbaren Eintreten positiver Konsequenzen rechnen können. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, daß die Effekte der bislang skizzierten verhaltensorientierten Trainings häufig nur von sehr kurzer Dauer sind und daß sich infolge der Trainings die Akzeptanz der Kinder durch ihre Peers kaum verändert (vgl. z.B. Beelmann, 1990).

Im Lichte einer solchen Argumentation sind in jüngster Zeit von einigen, wenn auch bislang sehr wenigen Autoren Trainings konzipiert worden, in denen nicht nur die als sozial unsicher identifizierten Kinder, sondern auch Peers systematisch in Interventionen einbezogen werden. Bierman und Furman (1984 a; 1984 b) beispielsweise führten ein Training mit inkompetenten, unpopulären Kindern durch, an dem kompetente Peers teilnahmen. Im Verlauf dieses Trainings wurden mit Hilfe von Coachingprozeduren drei Fertigkeiten, die für Gespräche zwischen Kindern wichtig sind, geübt:

1. etwas von sich erzählen,
2. Fragen stellen und
3. Interaktions- und Aktivitätsvorschläge äußern.

Der Trainer gibt hierbei vor, ein Collegestudent zu sein, der daran interessiert sei herauszufinden, was Kinder und ihre Freunde in dem gegebenen Alter miteinander unternehmen und worüber sie reden. Er würde mit ihnen gerne einige Videofilme drehen, die er am College zeigen könne. Wichtig für den Film sei, daß alle Schüler aktiv an der Interaktion teilhaben.

Wenn nun ein inkompetentes Kind in einem Film wenig von sich erzählte, so wurde nicht nur diesem Kind aufgetragen, mehr von sich zu erzählen. Die Peers wurden zusätzlich beauftragt, den inkompetenten Kindern im Dienste des übergeordneten Gruppenzieles, "einen guten Film zu drehen" durch Fragen zu unterstützen bzw. zu verstärken (Bierman & Furman, 1984 b). Das Ergebnis dieses Trainings war eine signifikante Verbesserung nicht nur der sozialen Fertigkeiten, sondern auch der Akzeptanz durch die Peers, die sich bis zu einem Follow-up-Test nach sechs Wochen hielt (Bierman & Furman, 1984 a).

Wie sind verhaltensorientierte Interventionen zur Förderung sozial unsicherer Kinder zu bewerten? Global kann zunächst einmal festgestellt werden, daß verhaltensorientierte Trainings, in denen primär spezielle, beobachtbare Verhaltensweisen eintrainiert werden, kurzfristige

Veränderungen der trainierten Verhaltensweisen zur Folge haben. In bezug auf die Generalisierung über verschiedene Situationen und die Stabilität der Veränderungen muß die Effektivität solcher Trainings jedoch skeptisch bewertet werden. Vor allem bei den Interventionen, in denen lediglich operante Verstärkung eingesetzt wurde, zeigen sich meist nur kurzfristige, auf das spezifische Lernsetting und das spezifische trainierte Verhalten begrenzte Erfolge (Beck & Forehand, 1984; Wandless & Prinz, 1982; nach Beelmann, 1990). In eine ähnliche Richtung gehen die Befunde von Beelmann. Zunächst einmal ist anzumerken, daß von den 48 Studien, die er in seiner Metaanalyse untersuchte, nur sechs Studien das Kriterium einer Follow-Up-Erhebung über einen Zeitraum von drei Monaten erfüllten. Bei den verbleibenden Studien zeigt sich ein Abfall der Effekstärke für die soziale Interaktion. Zu beachten ist jedoch, daß die Studien, mit Follow-Up schon bei der Postmessung eine geringere Effektivität zeigten (Beelmann, 1990).

Eine mögliche Ursache mag darin liegen, daß in vielen dieser Trainings, sehr spezifische Verhaltenselemente geübt werden, die weniger den Charakter von Skills, sondern vielmehr von Skillkomponenten haben (z.B. lächeln, Fragen stellen). Sinnvoller wäre meines Erachtens ein Vorgehen, in dem den Kindern globalere Prinzipien oder Konzepte vermittelt werden, von denen Verhaltensweisen für bestimmte Arten sozialer Situationen abgeleitet können. Nur ein solches Vorgehen kann den Kindern eine Orientierungshilfe für den Umgang mit den vielen verschiedenen sozialen Situationen ihres Alltags geben. Bei Trainings, in denen spezifische Skillkomponenten trainiert werden, wird entsprechend auch die Tatsache, daß Verhaltensweisen nur in bestimmten Situationen und für die Erreichung definierter Ziele effektiv sind nicht hinreichend berücksichtigt. Das gleiche gilt für den Tatbestand, daß die einzelnen Skillkomponenten gut aufeinander abgestimmt sein müssen.

Wie ist nun die Idee zu bewerten, zur Förderung der Generalisierung die Kontingenzverhältnisse in der Umwelt zu verändern? Die Veränderung der Kontingenzen von den Eltern setzt deren Mitarbeitsbereitschaft voraus; diese ist aber nicht unbedingt gegeben. So variiert die Bedeutsamkeit, die Eltern den Sozialbeziehungen ihrer Kinder beimessen, beträchtlich (Rubin & Sloman, 1984 nach Schneider, 1989). Zudem ist davon auszugehen, daß gerade die Eltern inkompetenter Kinder vielfach bereits einer Reihe von Belastungen ausgesetzt sind (vgl. die Fallbeschreibungen bei Petermann & Petermann, 1992), die eine aktive Mitarbeit eher erschweren dürften. Es ist daher abzuwägen, ob Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen für Kinder ab einem gewissen Alter (Präadoleszenz) nicht besser von vornherein so konzipiert werden sollten, daß sie auf die Mitarbeit der Eltern nicht unbedingt angewiesen sind. Selbst wenn die Eltern, was sicherlich wünschenswert ist zur Mitarbeit bereit sind, so gibt es meiner Auffassung nach kaum einen Grund anzunehmen, daß die Modifikation des elterlichen Verhaltens leichter sein sollte, als die des kindlichen Verhaltens. D.h., die oben geschilderten Probleme werden lediglich von der Arbeit mit den Kindern auf die mit den Eltern verlagert.

Wie sieht es nun mit der Idee aus, Lehrer bzw. Mitschüler in die Intervention einzubeziehen? Hinsichtlich der Lehrer weist Schneider (1989) auf die Gefahr hin, daß diese Anpassung an die für die Durchführung des Unterrichts wichtigen Regeln wichtiger sein könnte, als die Beziehungen zwischen den Schülern. Gerade bei der Förderung unsicherer - im Gegensatz zu aggressiven Kindern - kann daher die Unterstützungsbereitschaft der Lehrer nicht vorausgesetzt werden. Werden Mitschüler einbezogen, bedarf es eines Vorwandes für die Durchführung des Trainings, um die Stigmatisierung der unsicheren Kinder zu vermeiden (vgl. die oben beschriebene Intervention von Bierman und Furman, 1984 a; 1984b). Ein solches Vorgehen ist

daher wohl am ehesten dann realisierbar, wenn im Rahmen breitangelegter Präventionsmaßnahmen von vornherein ganze Schulklassen gefördert werden sollen. Für den Fall, daß ein inkompetentes Kind in eine Beratungsstelle kommt, ist der Aufwand sehr hoch und die Chance der Realisierbarkeit daher eher gering.

4.2 Kognitiv orientierte Interventionen

In den siebziger Jahren vollzog sich in der Verhaltenstherapie ein Paradigmenwechsel, der mit einer Abkehr von einem rein behavioristischen Menschenbild einherging. Der Mensch wurde nicht mehr ausschließlich als Marionette äußerer Stimulusbedingungen aufgefaßt. Der Blick in die "Black Box" Mensch ergab, daß dieser über eine Reihe von Möglichkeiten verfügt, welche ihn befähigen, sein Verhalten in einem gewissen Ausmaß selbst zu steuern. Hierbei wurde argumentiert, daß die Stimuli objektiv betrachtet äußerst mehrdeutig und sich je nachdem, welchen Stimuli Aufmerksamkeit zugewendet wird und wie diese interpretiert werden, ein unterschiedliches Verhalten ergibt (vgl Kap 3.5.2). Ein Resultat der kognitiven Wende war die Entwicklung einer Reihe neuer Interventionsmethoden, die den Charakter der Verhaltenstherapie radikal veränderten.

Ich werde in diesem Abschnitt zunächst jene kognitiv orientierten Konzepte und Interventionsmethoden vorstellen, die großen Einfluß auf die Konzeption von Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern hatten. Dazu gehören das Modell der Selbstregulation von Kanfer, eine Methode zur Förderung der Perspektivübernahme, Meichenbaums Selbstverbalisationstrainings und schließlich D'Zurilla und Goldfrieds Problemlöseansatz. Einzelne Elemente dieser Ansätze finden sich sowohl in den anschließend dargestellten kognitiven Interventionen von Spivack & Shure (1974) bzw Spivack, Platt & Shure (1976) und dem Ansatz von Padawer, Zupan und Kendall (1980, nach Kendall, 1981) wieder. Aber auch in vielen multimodalen Trainings werden wir den im folgenden dargestellten Interventionsmethoden wieder begegnen (Kapitel 4.3.).

Nach Kanfer (1973, zitiert nach Fliegel, 1973) kann sich der Mensch bestimmte Ziele selbst setzen und sein Verhalten diesen Zielen schrittweise annähern. Ein solcher Prozeß der Selbstregulation beginnt dann, "wenn die üblichen Verhaltensketten nicht fließend ablaufen oder wenn durch andere äußere oder innere Ereignisse Hinweisreize gegeben werden, für die keine wohlgeübte Reaktion zur Verfügung steht" (Kanfer, dt. 1973, S.79 aus Fliegel 1989, S.58). In einer solchen Situation beginnt ein Individuum, über sein Verhalten zu reflektieren und es planvoll zu steuern. Kanfer unterscheidet hierbei drei Phasen: Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstverstärkung. Hierdurch wird der Mensch auch zur Selbstkontrolle fähig. Diese ist definiert als die Fähigkeit, in Konfliktfällen entgegen der unmittelbaren Stimulusbedingungen zu handeln.

Überträgt man ein solches Modell auf verhaltenstherapeutische Interventionen, so hat dies zur Konsequenz, daß der Klient möglichst viele der therapeutischen Schritte selbst durchführt, die in rein verhaltensorientierten Interventionen noch vom Therapeuten übernommen wurden. Ihm werden Verhaltensstandards und hiermit Maßstäbe für Selbstbewertungsprozesse vermittelt (z.B. durch Instruktionen oder Modelle). Er lernt, sein Verhalten zu beobachten (unterstützt etwa durch Audio- oder Videofeedback), positive Ansätze selbst zu verstärken (etwa durch belohnende Aktivitäten oder positive Selbstverbalisationen) und sein Ist-Verhalten somit schrittweise den Standards anzunähern. Viele kognitive Verhaltenstherapeuten hofften darauf,

durch ein entsprechendes Vorgehen die Generalisierung besser in den Griff zu bekommen (Gresham, 1985), als es bei den verhaltensorientierten Trainings der Fall ist (vgl. Kapitel 4.1.). Diese Hoffnung läßt sich an zwei Merkmalen eines solchen Vorgehens verdeutlichen. Zum einen wird durch solche Interventionen eine Unabhängigkeit von externen Verstärkungsbedingungen angestrebt. Des weiteren werden nicht, wie in verhaltensorientierten Trainings üblich, lediglich spezifische Verhaltensweisen vermittelt, sondern Strategien zur selbständigen Bewältigung recht unterschiedlicher Situationen.

Der Prozeß der Perzeption und Interpretation aktueller sozialer Situationen steht im Mittelpunkt von Maßnahmen zur Förderung der Perspektivübernahme (auch Rollenübernahme), wobei Interventionen, in denen ausschließlich die Rollenübernahmefähigkeiten trainiert wird, relativ selten sind (vgl. Beelmann, 1990). Entsprechende Übungen bilden jedoch häufig ein Element in multimodalen Trainings. Da der Nutzen von reinen Rollenübernahmetrainings bei inkompetenten Kindern allgemein und bei unsicheren Kindern im besonderen zudem äußerst fraglich ist, möchte ich an dieser Stelle nur kurz ein mögliches Vorgehen skizzieren. Ianotti (1978) ging bei seinem Rollenübernahmetraining folgendermaßen vor: Er konfrontierte die Kinder mit Geschichten und bat sie, sich in die Lage der dort dargestellten Personen zu versetzen. Durch entsprechende Fragen nach den intendierten Handlungen, den Effekten der Handlungen auf andere, den Gefühlen usw. sollten bei den Kindern Rollenübernahmeprozesse gefördert werden.

Von großem Einfluß auf die Planung kognitiver, aber auch multimodaler Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern, waren die von Meichenbaum konzipierten Selbstverbalisationstrainings: das Selbstinstruktionstraining und das Streßimpfungstraining. In ersten Untersuchungen wandte Meichenbaum sein Selbstinstruktionstraining zur Förderung systematischen, konzentrierten Arbeitsverhaltens bei impulsiven Kindern an. In diesem Training werden den Kindern Strategien zur Bewältigung verschiedener Aufgaben vermittelt. Um ein systematisches, konzentriertes Vorgehen zu fördern, werden ihnen verbale Instruktionen vermittelt. Diese lenken die Aufmerksamkeit nacheinander auf verschiedene Stufen der Aufgabenbewältigung. Ein wichtiges Ziel besteht darin, daß die Kinder die vorgegebenen Instruktionen internalisieren. Meichenbaum empfiehlt hierbei ein schrittweises Vorgehen:

1. Modellvorgabe: Ein Erwachsener, etwa der Therapeut, führt eine Aufgabe aus und spricht dabei laut zu sich selbst. Das Kind beobachtet ihn.
2. Beobachtbare, äußere Anleitung: Das Kind führt die Aufgabe nun selbst durch, während es von der Modellperson fortlaufend instruiert wird.
3. Beobachtbare Selbstanleitung: Das Kind übernimmt die Verbalisation des Modells und instruiert sich selbst laut bei der Aufgabenbearbeitung.
4. Abgeschwächte, beobachtbare Selbstanleitung: Das Kind flüstert die Selbstinstruktionen
5. Verdeckte Selbstanleitung: Das Kind gibt sich die Selbstinstruktionen nur noch lautlos." (Meichenbaum, 1977 aus Fliegel 1989, S. 184).

Inhaltlich beziehen sich die Selbstinstruktionen darauf, sich die Aufgabenstellung klarzumachen,

sich Zeit zu lassen, das eigene Verhalten schrittweise und geplant zu steuern und sich nach Beendigung der Aufgabe selbst zu verstärken.

Selbstverbalisationen haben aber nicht nur eine steuernde Wirkung auf das Verhalten. Wie bei kognitiven Verhaltenstherapeuten üblich, so nimmt auch Meichenbaum an, daß Emotionen durch Selbstverbalisationen hervorgerufen und verändert werden können. Daher empfiehlt er eine Modifikation von Selbstverbalisationen auch zur Bewältigung beängstigender oder besonders belastender Situationen. Die Selbstinstruktionen, die im Mittelpunkt von Meichenbaums Streßimpfungstraining stehen, beziehen sich auf

1. die Vorbereitung auf ein streßauslösendes Ereignis (z.B. "Denke einfach darüber nach, was du machen kannst. Das ist besser, als Angst zu bekommen"),
2. die Phase der Konfrontation ("Entspanne dich; du hast dich unter Kontrolle. Atme einmal tief durch. So ist es gut"),
3. den Umgang mit kritischen Momenten wie dem Gefühl, überwältigt zu werden (z.B. "Konzentriere dich auf das Jetzt; was ist zu tun?") und wiederum
4. auf die Phase der Selbstverstärkung nach der Bewältigung der Situation ("Du hast es geschafft! Du kannst mit deinem Fortschritt zufrieden sein") (Beispiele von Meichenbaum 1979, zit. nach Fliegel, 1989, S.188-189).

Selbstinstruktionen werden heute in Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen insbesondere zur kognitiven Bewältigung sozialer Ängste eingesetzt. Der Vorteil gegenüber älteren verhaltenstherapeutischen Methoden wird auch hier - wie bei den meisten anderen kognitiven Interventionsmethoden - damit begründet, daß der Klient diese Bewältigungsstrategien auf eine Vielzahl von Problemen übertragen kann und hierdurch zum eigenen Therapeuten gemacht wird.

Von großem Einfluß auf die Entwicklung von Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern war der Problemlöseansatz von D'Zurilla und Goldfried (1971). Ein Problem ist nach den Autoren "eine Situation (oder Gruppe von Situationen), auf die das Individuum reagieren muß, um effektiv funktionieren zu können, für die jedoch unmittelbar keine Reaktionsalternative zur Verfügung steht." (nach Fliegel et al 1989, S. 239). Der Begriff des Problemlösens bezieht sich entsprechend auf einen Verhaltensprozeß, durch den Handlungsalternativen für die problematische Situation erarbeitet werden und durch den die Entscheidung für eine dieser Alternativen gefördert wird. Die Grundschritte, die den Klienten vermittelt werden, beziehen sich auf die Förderung einer positiven Einstellung gegenüber Problemen, auf eine konkrete Definition und Formulierung des Problems, eine zunächst möglichst breitangelegte Erarbeitung von Handlungsalternativen (z.B. mittels Brainstorming), die Entscheidung für eine Alternative und schließlich die Überprüfung der Wirksamkeit dieser Alternative.

Kommen wir nun im Anschluß an die Darstellung einflußreicher Ansätze zu der Darstellung zweier genuin kognitiver Interventionen. Diesen Interventionen liegt die Annahme zugrunde, daß Kognitionen eine verhaltensmediierende Funktion zukommt. Hieraus folgt, daß sich durch eine Veränderung kognitiver Prozesse das Verhalten und die soziale Anpassung quasi automatisch mit verändern sollten. Die Trainings unterscheiden sich nun im Hinblick darauf, welche kognitiven Prozesse hierbei im Mittelpunkt stehen.

Spivack und Shure (1974) und Spivack, Platt und Shure (1976) messen den Problemlösefertigkeiten eine entscheidende Bedeutung für das kindliche Sozialverhalten bei. Eine Förderung dieser Fertigkeiten⁹ steht entsprechend im Mittelpunkt ihres sozial-kognitiven Problemlösetrainings. Dies geschieht im Rahmen sozial-kognitiver Trainingsaufgaben. Da die Autoren davon ausgehen, daß der Art und Weise des Denkens eine größere Bedeutung zukommt, als den konkreten Denkinhalten, legen sie hierbei einen großen Wert darauf, daß den Kindern keine Inhalte (Verhaltensalternativen, mögliche Konsequenzen etc.) vorgegeben werden. Die Kinder werden im Rahmen eines Frage-Anwort-Spiels ("dialoguing") dazu angeregt, die genannten Fertigkeiten zu benutzen und zu verfeinern. Dies führt zu einem recht zeitaufwendigen Vorgehen: Werden den Kindern in verhaltensorientierten Trainings die Inhalte durch Modelle oder Instruktionen vorgegeben, so sollen sie im Rahmen von Problemlösetrainings unbedingt selbst darauf kommen. Denn vermittelt werden sollen schließlich nicht spezifische Zielverhaltensweisen, sondern Problemlösefertigkeiten bzw. ein kreativer Denkstil. Zur Förderung der Entwicklung von Handlungsalternativen werden die Kinder beispielweise gefragt, was sie in einer gegebenen Situation tun könnten, zur Förderung der Berücksichtigung möglicher Konsequenzen lautet die Frage, was als nächstes passieren könnte. Die von den Kindern genannten Handlungsmöglichkeiten, Konsequenzen usw. werden vom Therapeuten gesammelt. Hierbei wird v.a. darauf geachtet, daß die Kinder zu jeder Frage eine große Anzahl von Antworten generieren, um sie zu lehren, in Alternativen zu denken, d.h. ihnen bewußt zu machen, daß es verschiedene Optionen gibt, um ein Ziel zu erreichen, daß ein Verhalten unterschiedliche Konsequenzen haben kann usw. Dies soll laut den Autoren auch eine erhöhte Persistenz im Umgang mit Hindernissen zur Folge haben. Legt sich ein Kind vorschnell auf eine Strategie zum Umgang mit einer Situation fest, so ist es wahrscheinlich, daß es angesichts von Hindernissen diese Strategie wiederholt oder daß es vorschnell aufgibt. Nützlicher ist es vielmehr, von vornherein mehrere verschiedene Strategien parat zu haben, auf die angesichts von Hindernissen zurückgegriffen werden kann.

Heute gibt es eine ganze Reihe von Problemlösetrainings zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern. Diese Trainings unterscheiden sich hinsichtlich der Art und Anzahl der als relevant angesehenen sozial-kognitiven Fertigkeiten. Des weiteren unterscheiden sie sich im Hinblick darauf, wer das Trainings durchführt - Therapeuten, Eltern oder auch Lehrer. Eine kontrovers diskutierte Frage besteht allerdings darin, ob Spivack und Shure nicht die Bedeutsamkeit der Art und Weise des Denkens unterschätzt und dem gegenüber die Inhalte des Denkens zu stark vernachlässigt haben (Weissberg, 1985).

⁹Eine Beschreibung der einzelnen, von den Autoren unterschiedenen sozial-kognitiven Problemlösefertigkeiten findet sich in Kapitel 3.5.3.

Padawer, Zupan und Kendall (1980) haben ein Training Förderung von Selbstkontrollfertigkeiten¹⁰ für Kinder entwickelt, in dem sie Elemente der Selbstregulation, Selbstinstruktion und des Problemlösens miteinander kombinieren. Das Training umfaßt zwölf fünfzigminütige Sitzungen. Selbstinstruktionen und ausgewählte Problemlösefertigkeiten werden hierbei zunächst an einfachen, akademischen, später schrittweise komplexeren und schließlich sozialen Aufgaben eingeübt. Die Kinder werden dazu angeleitet zu kontrollieren, ob sie alle Schritte des Problemlösens durchgeführt haben.

Erst in den letzten beiden Sitzungen werden soziale Situationen im Rollenspiel geübt, wobei dem Rollenspiel hier jedoch eine andere Funktion zukommt, als in verhaltensorientierten Trainings. Geht es bei Rollenspielen in verhaltensorientierten Trainings darum, konkrete offene Verhaltensweisen möglichst wirklichkeitsgetreu einzustudieren, so dient es in kognitiven Trainings dazu, die handlungsvorbereitenden kognitiven Prozesse zu fördern. Bei Padawer et al. (1980) beispielsweise endet das Rollenspiel an der Stelle, wo es bei rein verhaltensorientierten Trainings erst beginnen würde, nämlich bei der Entscheidung für eine bestimmte Verhaltensalternative. Die konkrete verbale und nonverbale Umsetzung des Verhaltens findet keine Beachtung. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen.

Zunächst schildert der Therapeut dem Kind eine problematische soziale Situation. In diesem Fall soll sich das Kind vorstellen, es kommt in das Klassenzimmer und stolpert hierbei aus Versehen über ein Buch, das eine Mitschülerin auf dem Boden hat liegen lassen. Ein Klassenkamerad, der dies beobachtet hat, macht sich anschließend über den Jungen lustig.

"Therapist: (...) So pretend you're walking into the room and pretend to stumble on this notebook (...). Use the five steps to find the best way to solve the problem.
Child: Yup. (Child acts out entering room and stumbling.)
Therapist: Hey, look at (child's name)! He almost fell over that notebook. Boy, how clumsy.(...) What a dummy!
Child: What do I do now? Say the first step?
Therapist: Yes.
Child: I need to stop and think about this problem before doing anything. Next I have to look at all the possibilities.
Therapist: What are the possibilities?
Child: Well, I can punch Dave (Laugh).
Therapist: Hm-uh. What might happen then?
Child: I'd get in trouble for hitting Dave. He might hit me back, too.
Therapist: What else could you do?
Child: I could tell the teacher.
Therapist: Okay, that's another way to solve the problem. What might happen if you did tell the teacher?
Child: The other children might call me a tattletale. (..) He (Dave) might get in trouble.(...)
Therapist: So both those solutions might not be the best ones for you (pause).
Child: I could tell myself 'I'm not clumsy' and then tell Anne to keep her book where people won't trip on it."
(aus: Kendall, 1981, S. 64)

Wie sind rein kognitive Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen bei unsicheren Kindern zu bewerten? Ein Hauptmerkmal dieser Trainings besteht darin, daß den Kindern Strategien vermittelt werden, welche auf eine Gruppe verschiedener Settings anwendbar sind, um hierdurch eine Generalisierung auf eine möglichst große Anzahl sozialer Situationen, mit denen Kinder in

¹⁰Der Begriff ist irreführend, da er - wie im folgenden deutlich werden wird - von den Autoren in einem weiteren Sinne verwendet wird, als üblich.

ihrem Alltag konfrontiert sind, zu fördern. Dies führt dazu, daß die vermittelten Strategien ein mehr oder weniger hohes Abstraktionsniveau besitzen. Fraglich ist meines Erachtens, ob es sinnvoll ist, Strategien zur Bewältigung sozialer Situationen so abstrakt zu fassen, daß nicht mehr zwischen verschiedenen Situationstypen diskriminiert wird.

Ein zentraler Kritikpunkt hängt mit der kognitiven Trainings zugrundeliegenden Annahme zusammen, daß sich durch eine Veränderung kognitiver Prozesse das Verhalten quasi automatisch mit verändert. Daß man hiervon nicht ausgehen kann, zeigt ein Ergebnis aus Beelmans (1990) Metaanalyse. Kognitive Programme zeigen tatsächlich deutliche Erfolge nur bei sozial-kognitiven Maßen. Die Effekte auf andere Variablenbereiche sind in der Regel eher gering, so daß die soziale Validität der Veränderungen angezweifelt werden muß (vgl. auch Gresham, 1985). So bemerkt Beelmann in der Diskussion der Ergebnisse seiner Metaanalyse zu recht: "Es nützt jedoch nichts, wenn die Kinder zwar theoretisch (meint: kognitiv) in der Lage sind, sich sozial kompetent zu verhalten, es tatsächlich aber nicht tun oder sich keine Auswirkungen auf die soziale Anpassung oder die soziale Bewertung anderer ergeben" (Beelmann, 1990, S. 97).

Ein weiteres Problem hängt damit zusammen, daß die meisten dieser Trainingsprozeduren ursprünglich für die Behandlung impulsiver, aggressiver und hyperaktiver Kinder konzipiert worden sind und daher zum großen Teil eher darauf abzielen, unerwünschte Verhaltensweisen zu hemmen bzw. den Kindern eine größere kognitive Kontrolle über ihr Verhalten zu vermitteln. Inwieweit dies aber bei sozialer Unsicherheit (die sich teilweise eher durch eine Überkontrolle des Verhaltens charakterisieren läßt) angezeigt ist, müßte noch im einzelnen überprüft werden. Bislang wurden rein kognitive Programme daher selten bei unsicheren, demgegenüber aber relativ häufig bei aggressiven Kinder eingesetzt. Das bedeutet nicht unbedingt, daß kognitive Programme per se für unsichere Kinder ungeeignet sein müssen. Kendall beispielsweise spekuliert,

"... that these children may already be overindulging in self-talk. Perhaps a variant of the treatment would be desirable. For instance, the treatment focus might best center on the modification of excessive internal analysis, the reduction of inaccurate self-deterogations, and/or the prevention of irrational or illogical thinking. The child might benefit from acquiring enactive self-statements (e.g., 'Go ahead, join in. Give it a try'). Future research needs to examine the cognitive factors associated with excessive overinhibition or low-mood states in children" (Kendall, 1981, S. 85).

4.3 Multimodale Interventionen

Wie bereits erwähnt, schließen sich viele der einzelnen Ansätze zur Erklärung für unsicheres Verhalten nicht gegenseitig aus. Im Gegenteil - es ist plausibel anzunehmen, daß problematische Verhaltensweisen, defizitäre oder hemmende Kognitionen und Emotionen sich gegenseitig verstärken. Unter einer solchen theoretischen Perspektive ist es am sinnvollsten, bei Interventionen entsprechend auf mehreren Ebenen des Erlebens und Verhaltens anzusetzen. Auf diese Weise könnten die Stärken der verhaltensorientierten und der kognitiv orientierten Interventionsmethoden sich gegenseitig ergänzen. Mit verhaltensorientierten Techniken werden spezifische Verhaltensweisen vermittelt und trainiert, während kognitive Techniken ergänzend zur Bewältigung unünstiger kognitiver und emotionaler Prozesse und zur Generalisierung herangezogen werden. In den letzten Jahren wurden eine Reihe solcher multimodaler Interventionen zur Förderung sozial unsicherer Kinder entwickelt (z.B. Döpfner, Schlüter & Rey, 1981; Hepler & Rose, 1988; Klages, 1983; Petermann & Petermann, 1989; Tiffen & Spence,

1986).

Zur Förderung des Erwerbs von Verhaltensfertigkeiten wird hierbei in der Regel nach folgendem Muster verfahren: Zunächst werden dem Kind Informationen über sozial kompetente Verhaltensweisen vermittelt. Die einzelnen Trainings unterscheiden sich unter anderem dadurch, inwieweit und durch welches Medium die entsprechenden Zielverhaltensweisen vorgegeben werden. Bei Döpfner et al. (1981) übernimmt der Therapeut die Modellierung dieser Verhaltensweisen, bei Petermann & Petermann (1992) werden hierzu Comics, Video- und Fotogeschichten verwendet. Hepler und Rose (1988) versuchen bereits an dieser Stelle die Problemlösefertigkeiten bei den Kindern anzuregen. Hierzu schildern sie jeweils zu Beginn der Sitzung eine problematische Situation. Die Kinder werden dazu angeregt, das Problem zu definieren, alternative Lösungen und deren Konsequenzen zu generieren und schließlich die beste Lösung auszuwählen und umzusetzen.

Die kompetenten Verhaltensweisen werden anschließend von den Kindern im Rollenspiel miteinander geübt, Feedback über ihr Verhalten erteilt und in einem zweiten Rollenspiel werden noch nicht berrschte Skillkomponenten erneut geübt. Döpfner et al. (1981) lassen die Kinder die Rollenspiele so lange wiederholen, bis das durch die Instruktion vorher definierte Verhaltenskriterium erreicht ist. Die Verstärkung erfolgt durch Tokens, die später in Medaillen eingetauscht werden können.

Um den Kindern Erfolgserlebnisse während dieser Übungen zu vermitteln, ihr Kompetenzvertrauen aufzubauen und somit vorhandener Sozialangst entgegenzuwirken empfehlen viele Autoren ein schrittweises Ansteigen der Schwierigkeit. Dies bezieht sich einerseits auf die Abfolge der Rollenspielsituationen. Petermann & Petermann (1992) beispielsweise orientieren sich hierbei primär an Merkmalen des Interaktionspartners, wobei sie davon ausgehen, daß die Schwierigkeit der Rollenspiele von vertrauten Personen bis zu fremden Personen und Positionsinhabern hin zunimmt.

Ein Ansteigen der Schwierigkeit wird auch dadurch realisiert, daß der Ablauf der Rollenspiele zu Beginn des Trainings noch sehr stark vom Therapeuten vorstrukturiert wird, die Kinder dann aber im Laufe des Trainings immer mehr Schritte selbst übernehmen müssen. Werden ihnen beispielsweise zu Beginn des Trainings die Schilderungen problematischer sozialer Situationen mit sozial inkompetenter und kompetenter Lösung vorgegeben, so müssen sie später die kompetenten Verhaltensweisen soweit wie möglich selbständig erarbeiten.

Die primär verhaltensorientierten Interventionstechniken werden in der Regel durch Elemente der Selbstinstruktion und Selbststeuerung ergänzt, wobei jedoch auf die Durchführung der von Meichenbaum empfohlenen (sehr zeitaufwendigen) Schritte zur Förderung der Internalisierung der Selbstinstruktionen (vgl. Abschnitt 3.2) in der Regel verzichtet wird. Bei Döpfner et al. (1981) wird den Kindern in einem der zehn Trainingsblocks der Zusammenhang zwischen irrationalen Gedanken und sozialer Angst aufgezeigt und es werden mit ihnen positive Selbstinstruktionen eingeübt. Bei Petermann und Petermann (1992) beziehen sich die gelehrteten Selbstinstruktionen auch auf die Bewältigung anderer Emotionen als der Angst, wie z.B. der Traurigkeit (z.B. "Ich weine nicht gleich, wenn ich etwas nicht kann."), auf allgemeine Regeln zur Aufgabenbewältigung (z.B. "Erst sehen, erst hören, erst überlegen.") und Strategiebildung (z.B. "Ich laufe nicht einfach weg; ich denke nach, was ich tun könnte und probiere es.")

(Beispiele aus Petermann und Petermann, 1992, S. 141).

Einige Autoren ergänzen die kognitiven Techniken zur Bewältigung von Ängsten durch Entspannungsverfahren (z.B. Klages, 1983; Petermann und Petermann, 1990; Petermann & Petermann, 1992 Tiffen & Spence, 1986). So haben Petermann und Petermann (1990) beispielsweise eine Form des autogenen Trainings für Kinder entwickelt. Hierbei sind die Wärme- und Ruheinstruktionen in entspannungsfördernde Geschichten ("Käpt'n Nemo-Geschichten") eingebettet.

Der Erwerb von Selbstkontrollstrategien ist bei dem Training von Petermann und Petermann (1992) ein zentrales Element. Ausgehend von der Annahme, daß das Erleben von Unkontrollierbarkeit und hiermit verbunden passives, initiativloses Verhalten ein Hauptcharakteristikum vieler sozial unsicherer Kinder sei, beginnen die Autoren die erste Einzeltrainingsstunde mit einem Tokenprogramm. Dies dient jedoch nicht (wie früher üblich) der bloßen Verstärkung einzelner motorischer Verhaltensweisen, sondern dem Erwerb von Selbstkontrollstrategien. Das Kind erhält zu diesem Zweck ein Arbeitsblatt, auf dem einzelne sozial kompetente und unsichere Verhaltensweisen aufgelistet sind. Ich werde diese Regeln an dieser Stelle vollständig wiedergeben, da hieran ein wichtiger Kritikpunkt anknüpfen wird. Die Regeln lauten wie folgt (aus Petermann und Petermann, 1992, S.90):

1. Wenn ich mit jemandem zusammen bin, dann erzähle ich auch etwas, ich stelle Fragen oder ich bitte um etwas.
2. Wenn mir etwas sehr gut gefällt bei jemandem, zum Beispiel ein Spiel, ein Buch, eine Bluse oder daß jemand sehr gut basteln oder schwimmen kann, dann sage ich ihm das.
3. Wenn ich etwas sage, dann rede ich laut und deutlich, damit mich der andere verstehen kann.
4. Wenn ich mit jemandem spreche oder spiele, dann schaue ich ihn an.
5. Wenn ich mit jemandem zusammen bin, dann zappele ich nicht herum, meine Hände sind ruhig und ich kaue nicht an den Fingernägeln.
6. Wenn ich mit jemandem zusammen bin, dann bewege ich mich im Zimmer, wie wenn ich zu Hause in meinem Zimmer bin und mich sehr wohl fühle.

Diese Regeln werden gemeinsam durchgegangen und diejenigen markiert, die das Kind nicht beherrscht. Falls das Kind fälschlich behauptet, alle Regeln zu beherrschen, konfrontiert der Therapeut das Kind hiermit und markiert selbst die nicht beherrschten Regeln. Wenn möglich, soll das Kind diesen Schritt der Selbstbewertung jedoch selbständig durchführen. Für jede Stunde werden ein bis zwei Regeln herausgesucht und geübt. Zu diesem Zweck wird ein Tokenprogramm eingesetzt. Die Sitzung wird hierfür alle zehn Minuten unterbrochen und das Kind soll einschätzen, ob es sich entsprechend der festgesetzten Regel verhalten hat, oder nicht - falls ja, erhält es hierfür ein Token. Hat das Kind dann am Ende der Sitzung die vorher festgelegte (und sich im Laufe des Trainings schrittweise steigende) Tokenzahl erreicht, darf es sich für die letzten fünfzehn Minuten eine freie Spieltätigkeit auswählen (Verstärkung nach dem Premack-Prinzip). Andernfalls wird es ohne Spielminuten nach Hause geschickt.

Um den Transfer des geübten Verhaltens auf den Alltag zu fördern, werden den Kindern in der Regel Hausaufgaben, meist in Form von In-Vivo-Übungen erteilt. Die Kinder werden hierbei dazu angehalten, das im Training geübte Verhalten auch in Alltagssituationen zu zeigen. Bei Petermann und Petermann (1992) beispielsweise wird das in der Stunde geübte Verhalten auf einen "Detektivbogen" übertragen, auf dem das Kind jeden Tag zwischen den Sitzungen einzutragen hat, ob es das geforderte Verhalten gezeigt hat, oder nicht. Hierdurch sollen die Selbstkontrollfertigkeiten des Kindes weiter gefördert werden. Wird eine Regel hinreichend oft befolgt, so wird zu einer anderen Regel übergegangen.

Auch bei einigen multimodalen Trainings werden wiederum von einigen Autoren zur Förderung der Generalisierung und Aufrechterhaltung der Veränderungen die Eltern oder auch Peers in das Training einbezogen. Petermann und Petermann (1992) geht es hierbei vor allem darum, den Eltern grundlegende Lernprinzipien zu vermitteln und somit ihre Verstärkungsmuster zu modifizieren. Hepler und Rose (1988) führten ihr Training mit kompletten Schulklassen durch, um hierdurch den Status abgelehnter Kinder zu verbessern.

Erreichen diese Trainings nun das, was hierbei intendiert wird, nämlich eine umfassende Förderung der kognitiven, emotionalen und motorischen Prozesse, die für die erfolgreiche Bewältigung sozialer Situationen bedeutsam sind?

Betrachten wir zur Beantwortung dieser Frage die Ergebnisse aus Beelmans (1990) Metaanalyse. Er fand keine signifikanten Unterschiede der Effektstärken in Abhängigkeit von der Art der Ausrichtung der Treatments, was sich auf die hohe Varianz der Effektstärken zurückführen läßt. Dennoch zeigen sich bemerkenswerte Mittelwertsunterschiede. Vergleicht man die gemittelten Effektstärken der Interventionen, so läßt sich folgende Aussage treffen: Verhaltensorientierte Programme zeigen entsprechend ihrer Orientierung die höchsten durchschnittlichen Effektstärken bei dem Variablenbereich soziale Interaktion (.59), gegenüber einer Effektstärke von .16 für die kognitiven Variablen. Kognitive Programme hingegen zeigen bei den sozial-kognitiven Variablen relativ hohe Effektstärken (1.0), gegenüber einer Effektstärke von .12 für die Interaktionsmaße. Multimodale Programme schließlich erzielten für beide genannten Variablenbereiche hohe Effektstärken: 1.01 für soziale Interaktionsmaße und .93 für sozial-kognitive Fähigkeiten. Dies bedeutet zunächst einmal, daß die multimodalen Programme entsprechend ihrer Orientierung auch breitere Effekte zur Folge haben, als die unimodalen Programme.

Probleme zeigen sich jedoch bei der Generalisierung. Inwieweit beispielsweise die erlernten Skills auf alltägliche Situationen übertragen werden, ist nicht ohne weiteres zu beurteilen. So basiert die Einschätzung der sozialen Interaktion häufig auf Beobachtungen in analogen Situationen. Eine verbesserte soziale Interaktion im Rollenspiel sagt aber wenig darüber aus, ob sich das Verhalten auch in alltäglichen sozialen Interaktionen verändert (Beelmann, 1990).

Auch bei der Generalisierung über Variablen gibt es Probleme. So zeigen alle drei genannten Arten von Programmen geringe Effektstärken bei den Inhaltskategorien soziale Angst/Selbstkonzept und soziale Anpassung/Popularität (Beelmann, 1990).

Die Generalisierung über die Zeit kann laut Beelmann nur schwer eingeschätzt werden. Für die Studien, in denen eine solche Follow-up-Studie durchgeführt wurde, muß die Stabilität der Veränderungen als relativ gering eingestuft werden. Für die Variablenbereiche, die zum Zeitpunkt der Follow-Up-Messung die höchste Effektivität zeigten, findet sich beim Post-Follow-Up ein bemerkenswerte Abfall der Effektstärken. Eindeutige Schlußfolgerungen können zu diesem Thema jedoch nicht gezogen werden, da - wie bereits erwähnt - die (wenigen) Studien, bei denen das Follow-Up-Kriterium erfüllt wird, schon bei der Postmessung relativ geringe Effektstärken aufweisen.

4.4 Zusammenfassende Bewertung und Schlußfolgerungen

Ein wesentliches Ergebnis aus Beelmans (1990) Metaanalyse lautet: Die Interventionen erzielen bedeutsame Veränderungen in den Bereichen, die konkret geübt werden. Probleme gibt es jedoch bei der Generalisierung des Gelernten auf verschiedene Situationen und verschiedene Variablen; die Stabilität der Veränderungen ist schwer einschätzbar. In diesem Abschnitt möchte ich in kritischer Auseinandersetzung mit den dargestellten Interventionen der Frage nachgehen, auf welche Art sich die Generalisierung und Stabilisierung der Trainingseffekte erhöhen läßt. Hierbei werde ich auf folgende Themen, die mir als besonders wichtig erscheinen eingehen:

1. Abstraktionsniveau der vermittelten Strategien/Skills,
2. Berücksichtigung der wichtigsten Typen sozialer Situationen,
3. Vermittlung realistischer Erwartungen und Vorbereitung auf Hindernisse,
4. Strukturiertheit des Trainings,
5. Art und Ausmaß des Einsatzes von Verstärkungsprozeduren unter Berücksichtigung einschlägiger sozialpsychologischer Theorien und
6. Ausmaß und Angemessenheit des Einsatzes von Selbstkontrollverfahren.

4.4.1 Abstraktionsniveau der vermittelten Strategien/Skills

Betrachten wir zunächst einmal die in den Trainings vermittelten Skills. Hierbei stellt sich die Frage nach einem angemessenen Abstraktionsniveau. An dem spezifischen Pol finden sich Trainings, in denen ausschließlich molekulare Verhaltensweisen (Skillkomponenten) - wie z.B. Lächeln, angemessene Lautstärke der Stimme usw. - trainiert werden. Ein solches Vorgehen ist aus folgenden Gründen im Hinblick auf die Generalisierung eher ungünstig. (1) Aufgrund der hohen Spezifität bieten diese Skills keine Hilfe bei der Orientierung der Kinder in sozialen Situationen des Alltags. (2) Der Verhaltenskontext wird hierbei in der Regel nicht berücksichtigt: So ergibt sich kompetentes Verhalten erst aus der Kombination gut aufeinander abgestimmter Skillkomponenten. (3) Die Tatsache, daß die vermittelten Verhaltensweisen in bestimmten Situationen zwar angemessen, in anderen jedoch auch hochgradig unangemessen sind, wird hierbei nicht berücksichtigt. So mag ein Lächeln gekoppelt mit einer freundlichen Begrüßung in einer Kontaktaufnahmesituation durchaus förderlich sein, bei dem Austragen eines Konfliktes mit einem Peer hilft es den Kindern jedoch nicht unbedingt weiter, sondern könnte vielmehr eine Reihe negativer Konsequenzen nach sich ziehen.

Am gegenüberliegenden Pol liegen die hochgradig abstrakten Skills, wie sie v.a. in kognitiv orientierten Trainings vermittelt werden. Diese Strategien sind oftmals so abstrakt, daß hierbei nicht einmal zwischen sozialen und akademischen Aufgaben differenziert wird.

Nach meiner Auffassung ist eine mittlere Spezifität am angemessensten. Hierbei wird zwischen verschiedene Arten sozialer Aufgaben ("Situationstypen") unterschieden. D.h., den Kindern werden Konzepte vermittelt, mit deren Hilfe sie die Vielzahl der ihnen im Alltag begegnenden Situationen ordnen können. Zu diesen Situationstypen werden ihnen Verhaltensstrategien vermittelt, wobei explizit darauf hingewiesen wird, daß diese für die Bewältigung bestimmter Aufgaben angemessen, für den Umgang mit anderen Aufgaben jedoch unangemessen sind.

4.4.2 Berücksichtigung der wichtigsten Typen sozialer Situationen

Eine zweite wichtige Frage lautet, ob in dem Training die wichtigsten sozialen Aufgabenbereiche

abgedeckt sind. Dies ist nun häufig nicht der Fall. In vielen Trainings werden nur einige ausgewählte Problembereiche, wie z.B. die Kontaktaufnahme, eingeübt. Diese Strategien helfen dem Kind jedoch nur in der ersten Phase des Kennenlernens. Wenn es über keine angemessenen Strategien zur Äußerung seiner Wünsche verfügt, so kann bereits nach kurzer Zeit das auftreten, was Rubin (1985) vermutet (vgl. Kapitel 3.7.1): Das Kind läßt sich von seinen Peers dominieren und zieht sich aus Frustration wieder zurück.

4.4.3 Vermittlung realistischer Erwartungen und Vorbereitung auf Hindernisse

Auf der Basis der in Kapitel 3 dargestellten Befunde läßt sich zudem annehmen, daß es eine bestimmte Art sozialer Situationen gibt, mit denen unsichere Kinder besonders große Schwierigkeiten haben. Es handelt sich hierbei um Situationen, in denen ihr Sozialverhalten nicht unmittelbar auf positive Reaktionen der Peers stößt. In vielen der geschilderten Trainings wird den Kindern jedoch die Erwartung vermittelt, die Ausführung eines bestimmten kompetenten Verhaltens würde unmittelbar zu positiven Peerreaktionen führen. In O'Connors (1969; 1972) Modellfilmen reagierten die dargestellten Peers prompt positiv auf die Verhaltensweisen der Modellkinder. Das Ziel dieses Vorgehens bestand (wie bereits erwähnt) darin, die unsicheren Kinder durch diese stellvertretende Verstärkung zu motivieren, das dargestellte Verhalten ihren Peers gegenüber zu zeigen. Da Kinder selbst auf sozial kompetentes Verhalten nicht unmittelbar positiv reagieren (vgl. Kapitel 3.7.2), wäre es jedoch sinnvoller, die sozial unsicheren Kinder im Rahmen des Trainings hierauf vorzubereiten. Ansonsten besteht die Gefahr, daß sie schon beim Auftreten erster Hindernisse aufgeben und in ihr unsicheres Verhalten zurückfallen. Zur Erreichung bestimmter sozialer Ziele ist eine Persistenz auch in solchen Situationen nötig, in denen keine unmittelbare Verstärkung erfolgt.

4.4.4 Strukturiertheit des Trainings

Von Bedeutung für die Generalisierung sind nicht nur die in einem Training vermittelten Inhalte, sondern auch die Art und Weise der Vermittlung. Eine für meine Begriffe sehr wichtige Frage ist die Frage danach, wie stark die Intervention von dem Trainer strukturiert werden sollte. Ein hochgradig strukturiertes Vorgehen wählen beispielsweise Petermann und Petermann (1992). Hierbei ist das Training nicht nur insoweit strukturiert, als daß in jeder Sitzung bestimmte Inhalte abgehandelt werden; auch die Interaktion zwischen dem Trainer und den Kindern folgt durch das Tokenprogramm genau definierten Regeln. Ein solches Vorgehen erscheint mir aus mehreren Gründen die Generalisierung zu gefährden.

Betrachtet man es als ein Ziel eines solchen Trainings, die Eigeninitiative (die nach Petermann und Petermann vielen sozial unsicheren Kindern fehlt) zu fördern, so stellt sich die Frage, wann dies bei einem so hochstrukturierten Training geschehen soll. M.E. lernen die Kinder hierbei nicht, eigene Gedanken, Ideen und Wünsche zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen. Sie lernen vielmehr, sich entsprechend den ihnen aufoktroierten Regeln zu verhalten. Zudem böte ein weniger stark strukturiertes Vorgehen die Chance des spontanen Auftretens von Konflikten zwischen den Kindern und hiermit die Möglichkeit, Erfahrungen im Umgang mit "echten" im Gegensatz zu gespielten sozialen Situationen zu sammeln. Durch die Anwesenheit des Trainers bei dem Auftreten dieser Situationen kann den Kindern bei Bedarf Hilfestellung gegeben werden. Hierdurch kann der Übergang zum Umgang mit den Situationen des Alltags fließender gestaltet werden. Nach meiner Auffassung ist die Durchführung von Rollenspielen zwar wichtig

für den Erwerb sozialer Verhaltensweisen und den Aufbau von Kompetenzvertrauen; die Generalisierung sollte jedoch, wenn die Möglichkeit besteht, auch innerhalb des Trainings anhand solcher natürlich aufkommender sozialer Aufgaben trainiert werden.

4.4.5 Ausmaß des Einsatzes von Verstärkungsprozeduren unter Berücksichtigung einschlägiger sozialpsychologischer Theorien

Auch mit der Verwendung von Verstärkungsprozeduren sollte meiner Auffassung nach sparsamer umgegangen werden, da sich hieraus Gefährdungen für die Generalisierung ergeben. Diese Kritik basiert vor allem auf zwei sozialpsychologischen Theorien, nämlich der Theorie der Selbstwahrnehmung von Bem (1978, nach West & Wicklund, 1985) und der Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957, 1964, nach West & Wicklund, 1985).

Wie sicherlich bekannt, befaßt sich die Theorie von Bem mit der Frage, wie Menschen aus der Beobachtung ihres eigenen Verhaltens und des situativen Kontextes, in dem sie dieses Verhalten zeigen, auf ihre eigenen Einstellungen und Gefühle schließen. Solche Schlußfolgerungen werden verhindert, wenn die Person für dieses Verhalten in einem zu hohen Ausmaß belohnt bzw. bestraft wird. Gelingt es, eine Person zu einem Verhalten zu bewegen, ohne daß bei ihr der Eindruck entsteht, das Verhalten stünde unter der Kontrolle externer Verstärker, so kommt die Person eher zu dem Schluß, das Verhalten aus eigenem Antrieb gezeigt zu haben. Übertragen wir diese Theorie auf das Vorgehen in sozialen Kompetenztrainings mit Kindern: Im Rahmen dieser Interventionen wird der Versuch unternommen, die Kinder zu einem für sie ungewohnten (sozial kompetenten) Verhalten zu bewegen. Wenn hierbei zu oft oder zu offensichtlich mit Belohnungen gearbeitet wird, so könnte dies zur Konsequenz haben, daß das Kind hieraus folgert, es zeige das Verhalten nur, um das Token zu erhalten und nicht etwa, weil seine Angst geringer wird.

In eine ähnliche Richtung gehen die Vorhersagen der Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger. Zu Einstellungsänderungen kommt es nach dieser Theorie dann, wenn jemand eine Entscheidung trifft. Bei dieser Entscheidung muß er sich allerdings der Nachteile bewußt sein oder diese müssen einem zentralen Aspekt seiner Persönlichkeit zugeschrieben werden können. Liegen jedoch auffällige Verstärkungsbedingungen (wie zum Beispiel hohe Belohnungen/viele Tokens) vor, so fungieren diese als äußere Rechtfertigungen. Der motivierende Zustand der kognitiven Dissonanz bleibt aus.

Beide Theorien haben recht ähnliche Konsequenzen für die Planung von Interventionen zur Förderung sozial unsicherer Kinder. Demnach ist es wichtig, daß die Kinder den Eindruck haben, aus einer Entscheidungsfreiheit und nicht aufgrund von externem Druck zu handeln.

4.4.6 Ausmaß und Angemessenheit des Einsatzes von Selbstkontrollverfahren

Ein letztes mir als bedeutsam erscheinendes Problem hängt mit den Themen Selbstkontrolle und Emotion zusammen. Weiter oben (Kapitel 4.2) habe ich bereits die Frage angeschnitten, ob kognitive Interventionen, die meist eine Erhöhung der Selbstkontrolle zum Ziel haben, für unsichere - im Gegensatz zu aggressiven - Kindern angemessen sind. Ich schließe mich hierbei der Auffassung von Kendall (1981) an, der davon ausgeht, daß sozial unsichere Kinder allgemein eher als überkontrolliert zu kennzeichnen sind. Selbstkontrollstrategien sollten daher bei diesen

Kindern nach meiner Auffassung in erster Linie zur Bewältigung ihrer Ängste eingesetzt werden. Die Kinder müssen lernen, ihre Ängste zu bewältigen, um sich in bestimmte, lange Zeit gemiedene Situationen wieder hineinzutrauen. Dies ist zentral, da es eine Voraussetzung für alle weiteren sozialen Interaktionen darstellt. Ein solches Vorgehen sollte sich jedoch nicht - wie es in einigen Trainings geschieht - auf den Umgang mit Emotionen generell erstrecken.¹¹ Auf der Basis der mangelnden empirischen Befunde zu dem Thema ist ein solches Vorgehen meiner Auffassung nach nicht gerechtfertigt. Die vorhandenen Befunde zu unsicheren Kindern sprechen eher dafür, daß diese Kinder mit bestimmten eigenen Gefühlen nicht sensibel genug umgehen. So wäre es denkbar, daß sie in einem zu geringen Ausmaß ihren Ärger spüren, wenn sie sich von ihren Peers dominieren lassen. Wenn solchen Kindern nun im Rahmen eines Selbstverbalisationstrainings vermittelt wird, ihre Gefühle seien lediglich ein Resultat ihrer subjektiven Wahrnehmungsprozesse, so könnte ein solches Vorgehen eine schon vorhandenen Tendenz dieser Kinder, ihre Gefühle nicht hinreichend ernstzunehmen verstärken. Alternativ hierzu scheint mir ein Vorgehen angemessen, in dem den Kindern eine Akzeptanz gegenüber ihren Gefühlen entgegengebracht wird. Die Motivation der Kinder, sich kompetent zu verhalten, kann durch Deutungsprozesse ("Was sagt dir dein Ärger?") erheblich unterstützt werden (zum konkreten Vorgehen vgl. Kapitel 5).

5. Konzeption eines Gruppentrainings zur Förderung sozialer Kompetenzen bei sozial unsicheren Kindern

In diesem Kapitel werde ich zunächst einen kurzen Überblick über die Ziele und das Vorgehen im Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) von Pfingsten und Hinsch (1991) geben. Ich werde an den entsprechenden Stellen auch verdeutlichen, weshalb mir auf der Basis der in Kapitel 3 und Kapitel 4 geschilderten Befunde dieses Training als Ausgangspunkt für die Konzeption eines Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen für Kinder als geeignet erscheint.¹² Das grundlegende Vorgehen habe ich daher auch beibehalten. An einigen Stellen mußte ich das GSK jedoch auch relativ stark modifizieren bzw. ergänzende Übungen entwickeln. Diese Bereiche werde ich in dem zweiten Abschnitt dieses Kapitels skizzieren. Im letzten Abschnitt schließlich werde ich das Ergebnis dieser Modifikationsbemühungen, das Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder vorstellen.¹³

¹¹Vergleiche z.B. die oben bereits erwähnte Selbstinstruktion von Petermann und Petermann (1992): Ich weine nicht gleich, wenn ich etwas nicht kann. Auch einige Regeln des Tokenprogramms sind meiner Auffassung nach nicht nur unangemessen, sondern erscheinen mir eher paradox - so die Regel Nr.5 (Wenn ich mit jemandem zusammen bin, dann zappele ich nicht herum, meine Hände sind ruhig (...)) und die Regel Nr.6 (Wenn ich mit jemandem zusammen bin, dann bewege ich mich im Zimmer, wie wenn ich zu Hause bin und mich sehr wohlfühle).

¹²Eine kurze Rekapitulation der in Kap. 3.9 und Kap. 4.4 gezogenen Schlußfolgerungen mag das Verständnis hierfür erleichtern.

¹³Auf konkrete positive sowie problematische Erfahrungen bei der Durchführung des Trainings werde ich im 6. Kapitel eingehen. In diesem Kapitel geht es zunächst einmal um das konkrete Vorgehen.

5.1 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen im Überblick

5.1.1 Definition sozialer Kompetenzen, Situationstypen und Ziele des GSK

Pfingsten und Hinsch (1991) definieren soziale Kompetenzen, wie bereits beschrieben, als die "Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen" (Hinsch, 1991, S.39).

Mit dieser Definition wird nicht nur die Kompetenz, sondern auch die Performanz angesprochen; demnach beinhalten soziale Kompetenzen nicht lediglich die Fähigkeit zu kompetentem Verhalten - das kompetente Verhalten sollte auch angewendet werden. Auch die multikausalen Determiniertheit sozialer Kompetenzen und Inkompetenzen wird in dieser Definition angesprochen. Auf langfristige Konsequenzen wird bewußt verwiesen und entsprechend auf ein Bestimmungsstück, das sich auf soziale Normen bezieht, verzichtet (vgl. zu diesem Thema Kapitel 2).

Wichtig ist außerdem, daß die Autoren auf die Bedeutsamkeit persönlicher Ziele hinweisen: Ob ein Ereignis als positive oder negative Konsequenz bewertet wird, hängt von den konkreten Zielen ab, die das Individuum in einer gegebenen Situationen verfolgt.

Entsprechend der in einer gegebenen Situation vorherrschenden Ziele werden auch drei Typen sozialer Situationen unterschieden, für deren effektive Bewältigung jeweils unterschiedliche soziale Skills angezeigt sind. Es handelt sich hierbei um folgende Arten sozialer Situationen.

(1) Recht durchsetzen (Typ R): Hierunter werden Situationen zusammengefaßt, in denen es darum geht, ein mehr oder minder formal legitimes Recht durchzusetzen bzw. eine ungerechtfertigte Forderung abzulehnen. Zur Bewältigung dieser Situationen ist es günstig, die Forderung präzise und ohne Entschuldigungen angemessen laut und deutlich zu formulieren.

(2) Beziehungen (Typ B): In dieser Art von Situationen gibt es keine Legimitation dafür, die eigenen Wünsche erfüllt zu bekommen. Zu dem Ziel, die eigenen Wünsche mögen auf eine angemessene Art und Weise berücksichtigt werden kommt das übergeordnete Ziel hinzu, die Beziehung zum Interaktionspartner aufrechtzuerhalten bzw. zu fördern. Es handelt sich also hierbei um Interaktionen mit Personen, die einem wichtig sind. Für den angemessenen Umgang mit dieser Art von Situationen sind teilweise andere Skills notwendig, als bei Typ R-Situationen. In Typ B-Situationen ist es u.a. wichtig, die eigenen Gefühle und Wünsche möglichst präzise zu formulieren - aber auch, die Gefühle und Bedürfnisse des Interaktionspartners zu verstehen.

(3) Um Sympathie werben (Typ S): Auch in dem dritten Situationstyp ist keine rechtliche Legimitation für die eigene Forderung vorhanden. Es gibt zwei Untertypen von Situationen vom Typ S: itemize "Situationen, in denen eigene Forderungen nur dadurch erfüllt werden können, daß der andere auf sein Recht verzichtet" (Hinsch, 1991, S.41).

Als typisches Beispiel nennt Hinsch den Versuch, einen Beamten zu einer bevorzugten Abfertigung zu bewegen. Bei der zweiten Variante geht es darum, "zu dem anderen (kurfristig) eine möglichst gute Beziehung herzustellen" (Hinsch, 1991, S.41). Konkret geht es in diesen Situationen darum, Kontakt zu (weniger gut oder nicht bekannten) Personen aufzunehmen. Wichtig für die Bewältigung beider Arten von Situationen ist es, daß der Interaktionspartner einen möglichst sympathisch findet. Im Training werden die Situationstypen zur Vereinfachung

zunächst als Merkmale von Situationen und erst später als Priorität von Zielen thematisiert.

5.1.2 Interventionsmethoden auf den einzelnen Ebenen

In Anknüpfung an die multimodale Definition sozialer Kompetenzen bzw. Inkompetenzen lassen sich die verwendeten Interventionsmethoden den drei unterschiedenen Ebenen psychischen Geschehens zuordnen, wobei die Zuordnung jedoch nicht eindeutig ist, weil einzelne Methoden Auswirkungen auf mehrere dieser Ebenen haben. Der Übersichtlichkeit halber möchte ich aber in Anlehnung an Hinsch (1991) eine solche Zuordnung beibehalten.

Trainingselemente auf der kognitiven Ebene

Um den Klienten einen vereinfachten Rahmen zur Erklärung und Strukturierung ihrer Schwierigkeiten an die Hand zu geben, werden sie zu Beginn des Trainings mit einer stark vereinfachten Version des Prozeßmodells sozial kompetenten und inkompetenten Verhaltens von Pflingsten konfrontiert.¹⁴ Auch der Sinn und Zweck der einzelnen Trainingselemente kann hiermit sehr gut verdeutlicht werden, was sich positiv auf die Motivation der Klienten auswirken dürfte.

Ein weiteres kognitives Element stellt die Unterscheidung zwischen den drei oben skizzierten Situationstypen und den dazugehörigen sozial kompetenten Verhaltensweisen dar. Diese Unterscheidung steht in Übereinstimmung mit der unter Kapitel 4.4 genannten Forderung nach einem mittleren Abstraktionsniveau der vermittelten Skills. Positiv zu werten ist es auch, daß sich die Autoren darum bemüht haben, ein möglichst breites Spektrum zwischenmenschlicher Situationen abzudecken (vgl. ebenfalls Kapitel 4.4). Bemerkenswert ist die relativ große Übereinstimmung des Situationstyps S mit den (in Kapitel 3.7.2 geschilderten) "peer group entry skills."

In dem Diskriminationstraining zur Unterscheidung unsicheren, aggressiven und selbstsicheren Verhaltens geht es darum, topographische Merkmale der drei Arten von Sozialverhaltensweisen zu diskutieren. Es wird aber auch großer Wert darauf gelegt, die möglichen Folgen dieser Verhaltenskategorien zu benennen. Hiermit ist eine Basis dafür hergestellt, den Klienten unter Berücksichtigung der jeweiligen Vor- und Nachteile ihre Entscheidungsfreiheit im Hinblick auf das von ihnen ausgewählte Verhalten zu verdeutlichen.¹⁵

Im GSK gibt es des weiteren Übungen zur Unterscheidung zwischen Selbstverbalisationen und Emotionen und Übungen zum Erkennen und Benennen von Emotionen. Diese Übungen sind vor allem wichtig für den Aufbau von Fertigkeiten zum effizienten Umgang mit Situationen vom Typ B.

In einem projektiven Videofilm wird eine Person dargestellt, die sich zunächst unsicher und schließlich selbstsicher verhält. Die Aufgabe der Klienten besteht darin, aufzuschreiben, was sie

¹⁴Dies ist im Zusammenhang mit den Bemühungen neuerer verhaltenstherapeutischer Interventionen zu sehen, den Klienten Selbstkontrollverfahren zu vermitteln, mit denen sie befähigt werden sollen, verschiedene Probleme eigenständig zu bewältigen.

¹⁵Zu möglichen positiven Effekten eines solchen Vorgehens vgl. Kap.4.4.

an Stelle der dargestellten Person in den einzelnen Stadien denken würden. Ebenso wie im Erklärungsmodell werden hierbei also wiederum ungünstige und günstige Selbstverbalisationen analysiert und der Zusammenhang zwischen Selbstverbalisationen und Emotionen bzw. Verhalten aufgezeigt.

Die letzten beiden kognitiven Trainingselemente haben eine Modifikation der Selbstverbalisationen zum Ziel. Bei der Selbstlobübung geht es darum, daß die Klienten - die häufig dazu neigen, die negativen Aspekte ihres Verhaltens zu betonen - lernen, auf die ebenso vorhandenen positiven Aspekte ihres Verhaltens zu achten und diese auszusprechen.

Die Rollenspiele und damit auch die Feedbackphasen werden im GSK jeweils zweimal durchgeführt; hierbei erfolgt eine gezielte Beeinflussung der kognitiven Verarbeitungsprozesse: In der ersten Feedbackphase sollen die Klienten einerseits auf positive Aspekte ihres eigenen Verhaltens achten. Außerdem sollen sie Kritik an ihrem Verhalten in positive Vorsätze für das zweite Rollenspiel umformulieren und diese Vorsätze in einem zweiten Rollenspiel unmittelbar umsetzen. Dieses Vorgehen ist m.E. gut für die Beeinflussung eines zentralen Problembereichs unsicherer Kinder - den Umgang mit Situationen, in denen sie nicht unmittelbar erfolgreich sind - geeignet: Im ersten Rollenspiel haben die Kinder noch gewisse Schwierigkeiten damit, positive Effekte zu erzielen. Ihr Verhalten ist bei diesem ersten Versuch wahrscheinlich noch relativ ungeschickt, was sich auch auf die Reaktionen des Rollenspielpartners (im GSK ist dies der Trainer selbst) auswirkt. In der Feedbackphase lernen sie, hierauf mit konstruktiven Selbstverbalisationen zu reagieren und im zweiten Rollenspiel, es trotz der Schwierigkeiten noch einmal zu versuchen. Dies dürfte die Persistenz der Bemühungen beim Auftreten von Hindernissen fördern (vgl. hierzu auch das in Kapitel 3.8.2 geschilderte Experiment von Diener & Dweck(1979)).

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 und 4 diskutierten Befunde erscheint mir die konkrete Vorgehensweise bei dem Videofeedback als besonders wichtig und passend für die Intervention bei sozial unsicheren Kindern. Zunächst einmal ist es im Hinblick auf das Ziel, die Selbstkontrollfertigkeiten und hiermit die Fähigkeit, die verschiedensten auftretenden Probleme selbständig zu bewältigen günstig, daß die Klienten hierbei die Möglichkeit erhalten, ihr Verhalten selbständig zu beurteilen. In Trainings zur Förderung der sozialen Kompetenzen bei Kindern ist ein solches Vorgehen jedoch eher unüblich. Sehr angemessen für eine Intervention bei unsicheren Kindern erscheint mir auch die Forderung, daß die Klienten zunächst einmal auf solche Merkmale ihres Verhaltens achten sollen, die sie positiv ausgeführt haben. Dies wirkt der Tendenz, negative Aspekte zu stark zu betonen, entgegen. Günstig erscheint es mir schließlich auch, daß die Klienten sich für die eigene Performanz selbst verstärken sollen. Dies fördert eine gewisse Unabhängigkeit von externen Verstärkungsbedingungen; auch dies ist wiederum ein Aspekt, der bei der Behandlung unsicherer Kinder sehr bedeutsam ist.

Trainingselemente auf der emotionalen Ebene

An dieser Stelle ist v.a. das im GSK verwendete Entspannungstraining zu nennen. Dieses basiert auf der progressiven Muskelrelaxation von Jacobson, wird aber hier im Sinne einer Bewältigungsfertigkeit verstanden. Dementsprechend wird es auch in zunehmend vereinfachter und verkürzter Version geübt, so daß der aktive Einsatz in Alltagssituationen erleichtert wird. Auf die Durchführung eines Entspannungstrainings habe ich in dem von mir konzipierten Training verzichtet, da es sehr zeitaufwendig ist. Wichtiger schienen mir die Rollenspiele, die über den Aufbau von Kompetenzvertrauen wahrscheinlich auch der Angst entgegenwirken. Der

Verzicht auf das Entspannungstraining bedeutet keinesfalls, daß mir die Durchführung nicht als sinnvoll erscheinen würde. Problematisch ist der zeitliche Aufwand jedoch insbesondere bei Kindern, da man ihnen u.a. aufgrund ihrer geringeren Konzentrationsfähigkeit nicht so lange Sitzungen zumuten kann, wie Erwachsenen.

Trainingselemente auf der motorischen Ebene

Hierzu zählen die Rollenspiele mit Videofeedback zu den einzelnen Situationstypen und die In-vivo-Übungen zur Förderung der Generalisierung, bei denen die Klienten angewiesen werden, bestimmte Situationen in ihrem Alltag bewußt aufzusuchen. Sowohl für die Rollenspiele als auch für die In-vivo-Übungen werden ihnen vorformulierte Situationen an die Hand gegeben. Hieraus dürfen sie entsprechend des subjektiven Schwierigkeitsgrades eine Auswahl treffen. Dieses Vorgehen erscheint mir deshalb angemessen, weil es die Entscheidungsfreiheit der Klienten erhöht. Hierdurch kann einerseits kognitive Dissonanz entstehen. Außerdem wird die Fähigkeit, eigenständig Entscheidungen zu treffen geübt. Schließlich ist ein solches Vorgehen nach meiner Auffassung gegenüber solchen Vorgehensweisen zu bevorzugen, in denen davon ausgegangen wird, daß es Dimensionen sozialer Situationen gibt, die für alle sozial unsicheren Kinder gleichermaßen für die subjektive Schwierigkeit verantwortlich zu machen sind. So scheint z.B. die Fremdheit des Interaktionspartners für viele unsicheren Kinder nicht so kritisch zu sein, wie Petersen et al. (1982) und Petermann und Petermann (1992) es annehmen. Vor dem Hintergrund einer lerntheoretischen Perspektive macht eher die Annahme Sinn, daß sich die kritischen Situationsmerkmale je nach individueller Lernschichte der Kinder unterscheiden, wenn auch bestimmte kritische Merkmale aufgrund der Ähnlichkeit dieser Lernbedingungen wiederum gehäuft auftreten mögen. Dieser Möglichkeit wird durch das im GSK gewählte Vorgehen Rechnung getragen.

5.2 Notwendige Veränderungen

Die Veränderungen betrafen zunächst einmal die im Training verwendeten Situationsbeschreibungen für die Rollenspielsituationen und die verschiedenen Diskriminationstrainings. Hierbei habe ich mich teilweise an den in den Trainings von Petersen et al. (1982) und Petermann und Petermann (1992) verwendeten Beschreibungen orientiert und diese den drei genannten Situationstypen zugeordnet. Die meisten Situationsschilderungen habe ich jedoch auf der Basis der im Rahmen der in Kapitel 3 geschilderten Problemanalyse ermittelten Erkenntnisse und der zu der Zeit der Trainingsplanung bereits durchgeführten Gespräche mit Kindern, Lehrern und teilweise auch Eltern konstruiert. Als wichtig erschienen mir hierbei vor allem auch Situationen, in denen es um Ignorieren, Hänseleien und Ablehnung geht. Dies geschah im Hinblick auf das Ziel, die Kinder gerade gegen solche Situationen, auf die viele von ihnen sehr empfindlich reagieren, zu "impfen" - d.h., sie hiermit zu konfrontieren und auf diesem Wege gezielt Strategien zur Bewältigung solcher Situationen einzuüben. So habe ich zum Beispiel bewußt bei den Situationstypen S und B Rollenspielsituationen einbezogen, in denen das Kind nicht unmittelbar erfolgreich ist, sondern vielmehr eine gewisse Persistenz zur Erreichung seiner Ziele nötig ist; beim Situationstyp R gibt es aus demselben Grund bewußt provokative Situationen.

Weitere Veränderungen lassen sich unter dem Stichwort "Didaktik" zusammenfassen. Gerade weil das GSK sehr stark kognitiv orientiert ist ergibt sich die Notwendigkeit, eine Reihe von Übungen und Begrifflichkeiten durch zusätzliche Vorübungen und Veranschaulichungen zu vereinfachen. So fanden Durlak, Fuhrman & Lampman (1991, zit. nach Petermann &

Warschburger, 1992) zwar, daß Kinder im Alter von 11-13 Jahren schon in einem sehr hohen Ausmaß von dem Einsatz kognitiver Therapieelemente profitieren. Mir scheinen eine Reihe von Vereinfachungen und Auflockerungen jedoch aus zwei Gründen nötig. Es geht zum einen darum, das Konzeptlernen der Kinder zu fördern. So sind die für die einzelnen Situationstypen geschilderten Verhaltensweisen bewußt relativ allgemein gefaßt, um eine Generalisierung zu erleichtern. Hieraus ergibt sich jedoch die Notwendigkeit, diese Konzepte mit den Kindern ausführlich durch Übungen zur Generierung positiver wie negativer Beispiele einzuüben. Zur Förderung der Motivation der Kinder habe ich u.a. einige möglichst anschauliche, handlungsbezogene Übungen als Ergänzung zu den Papier-und-Bleistift-Übungen hinzugenommen.

Im folgenden möchte ich einige Beispiele dafür schildern, wie ich die eben skizzierten Veränderungspläne realisiert habe. Den schriftlichen Materialien wurden Zeichnungen beigelegt, um die abstrakten Konzepte zu veranschaulichen.¹⁶ Dies war vor allem bei der Behandlung des Erklärungsmodells wichtig. vgl. hierzu Paper A im Anhang. Um ein Verständnis für das Erklärungsmodell zu erleichtern, habe ich auch den projektiven Videofilm Hierfür habe ich einen von Petermann und Petermann produzierten Film zur Veranschaulichung unsicheren und selbstsicheren Verhaltens zweckentfremdet. bereits in der ersten Sitzung gezeigt, da hier das Konzept der Selbstverbalisationen ("Gedankengespräch") verdeutlicht wird. Bei der Durchführung der Rollenspiele wurden laute Selbstverbalisationen jeweils durch das Hochhalten einer "Gedankenkarte" mit dem Abbild einer Gedankenwolke, wie sie den Kindern aus Comics bekannt ist, signalisiert.

Zur Verdeutlichung des Konzeptes "Verstärken können", das wichtig für den Umgang mit Situationen vom Typ S ist, habe ich ein Spiel in das Training integriert, das durch ein von Petermann und Petermann (1990) für aggressive Kinder konzipiertes Spiel inspiriert ist. Den Autoren geht es hierbei darum, das Einfühlungsvermögen dieser Kinder zu fördern. In einer modifizierten Form erschien es mir für die Verdeutlichung des Verstärkungskonzeptes ("andere hervorlocken und zum Reden bringen") als geeignet.

Einige Ideen für veranschaulichende Trainingselemente kamen mir erst nach der Durchführung des Trainings mit den ersten beiden Trainingsgruppen. Diese habe ich dann bei dem Training mit den beiden Wartekontrollgruppen erprobt.

Zwei Themenbereiche, die für viele unsichere Kinder sehr zentral sind, erschienen mir im GSK von Pfingsten und Hinsch (1991) noch nicht genügend berücksichtigt zu sein. So erschien mir der Umgang mit Hindernissen und Ablehnung für Kinder als so wichtig, daß ich diesem Thema eine ganze Sitzung gewidmet habe. Kinder bringen Ablehnung noch viel deutlicher (z.B. in Form von offenen Hänseleien vor anderen Kindern) zum Ausdruck, als es bei Erwachsenen der Fall ist (vgl. hierzu auch Coie, Dodge & Cupersmith, 1990). Auf der Seite der Kinder, die Opfer dieser Hänseleien sind, erfordert dies denn auch andere Reaktionsweisen, als die oftmals subtileren ablehnenden Reaktionen Erwachsener. Zur Einführung dieses Themas habe ich ein Spiel in das Training integriert, in dem ich zunächst einmal versuche, den Kindern bewußt zu machen, welche Auswirkungen solche unangenehmen Verhaltensweisen der Peers auf sie haben und

¹⁶ Ich möchte an dieser Stelle Beate Linke für die äußerst geschickte Umsetzung der Ideen in Zeichnungen danken.

anschließend Strategien zu erarbeiten, wie sie sich von diesen Reaktionen unabhängiger machen können.

Bei dem zweiten Bereich geht es um das Erleben und den Ausdruck von Emotionen. Wie bereits erwähnt, halte ich den Einsatz von Strategien zur Modifikation von Selbstverbalisationen bei unsicheren Kindern zwar für sinnvoll, aber dieses Vorgehen sollte sich primär auf den Umgang mit Ängsten beschränken. Es ist zwar wichtig, den Kindern zu vermitteln, daß sie durch die Veränderung von Selbstverbalisationen einen gewissen Einfluß auf störende, stark belastende Emotionen ausüben können und dadurch auch einen größeren Handlungsspielraum gewinnen. Auf der anderen Seite halte ich es jedoch ebenso für wichtig, ihnen zu vermitteln, daß ihre Emotionen zunächst einmal (1) gerechtfertigt sind, ihnen außerdem (2) Hinweise darauf geben können, was sie möchten und daß schließlich (3) der Ausdruck von Gefühlen - und hier v.a. auch der nonverbale Ausdruck - ein Instrument darstellt, mit dem sie einen großen Einfluß auf ihre Interaktionspartner ausüben können.

Schließlich schien es mir ratsam, mit den Kindern vor Beginn des Gruppentrainings jeweils ein bis zwei Einzelsitzungen durchzuführen. Das Ziel hierbei bestand einerseits darin, die Kinder kennenzulernen bzw. ihnen die Möglichkeit zu geben, mich kennenzulernen. In einem solchen Einzelgespräch schien mir dies besser realisierbar zu sein, als in einer Gruppe. Ich halte es auch für äußerst wichtig, in einem solchen Gespräch individuelle Fähigkeiten und Stärken zu eruieren, auf die später bei der Durchführung des Gruppentrainings zurückgegriffen werden kann. Des weiteren wollte ich den Kindern im Verlauf dieser Einzelgespräche gezielt Informationen geben, auf deren Basis sie eigenständig eine Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Training treffen können.

5.3 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder

5.3.1 Traing sozialer Kompetenzen für unsichere Kinder: Überblick über den Ablauf in den einzelnen Sitzungen

Einzelgespräche

1. Einzelgespräch
Kennenlernen und Informationen über das Training
2. Einzelgespräch
Gespräch über Stärken und Probleme des Kindes (diagnostische Funktion: Sammeln problematischer Situationen); Entscheidung für oder gegen die Teilnahme

Gruppensitzungen

1. Gruppensitzung
 - 1) Warming-up
 - 2) Einführung in das Erklärungsmodell: Bildergeschichte, projektiver Videofilm,

- Bearbeitung einer eigenen Problemsituation (Paper A)¹⁷
- 3) Hausaufgabe: Typ-R-Situationen lesen und nach Schwierigkeit einschätzen
2. Gruppensitzung
 - 1) Diskriminationstraining (Teil 1): Unsicheres, aggressives und selbstsicheres Verhalten (Paper B) Situationen vom Typ R: Einführung des Situationstyps (Paper C); Rollenspiele mit Videofeedback
 - 3) Hausaufgabe: In-vivo-Training Typ R (Paper D)
 3. Gruppensitzung
 - 1) Besprechung der Hausaufgaben
 - 2) Gefühle erkennen, deuten und zum Ausdruck bringen: Gefühlspantomime; Rollenspiel; Paper (F) zum verbalen Gefühlsausdruck; Gespräch über das Erleben von und den Umgang mit Gefühlen
 - 3) Hausaufgabe: Gefühle beobachten (Paper G); Rollenspielsituationen Typ B lesen und nach Schwierigkeit einschätzen
 4. Gruppensitzung
 - 1) Besprechung der Hausaufgaben
 - 2) Diskriminationstraining (Teil 2): Unsicheres, aggressives und selbstsicheres Verhalten (Paper B, zweite Seite)
 - 3) Situationen vom Typ B: Einführung des Situationstyps (Paper E); Rollenspiele mit Videofeedback;
 - 4) Hausaufgabe: Situationen vom Typ S lesen und nach Schwierigkeit einschätzen
 5. Gruppensitzung
 - 1) Einführung des Konzeptes 'Verstärken' (andere hervorlocken, bei anderen positive Gefühle auslösen): Schneckenspiel; Sammlung von Verstärkungsmöglichkeiten
 - 2) Situationen vom Typ S: Einführung des Situationstyps (Paper H); Rollenspiele mit Videofeedback
 - 3) Hausaufgabe: In-vivo-Training Typ S (Paper I)
 6. Gruppensitzung
 - 1) Besprechung der Hausaufgaben
 - 2) Diskrimination der Situationstypen
 - 3) Rollenspiele zu Situationstypen freier Wahl
 7. Gruppensitzung
 - 1) Umgang mit Hindernissen und Ablehnung: Spiel ("drei Geburtstagsparties"); Sammlung von Strategien zum Umgang mit solchen Situationen
 - 2) Spiel
 8. Gruppensitzung

¹⁷Sämtliche Arbeitsblätter finden sich im Anhang.

5.3.2 Das konkreten Vorgehen in den einzelnen Sitzungen

Einzelsitzungen

In diesen Sitzungen ging es in erster Linie darum, das Kind kennenzulernen und ihm Informationen über das Training zu geben. Für eine erste Kontaktaufnahme erschien es mir günstig zu versuchen, bei der aktuellen Situation des Kindes anzuknüpfen, um so ein Gespräch in Gang zu bringen. Es folgten gezielte Informationen über meine Person und über den Sinn und Ablauf des Trainings. Weitere Elemente der ersten beiden Sitzungen bildeten weitgehend offene gehaltene Fragen zur Person des Kindes, zu den Schwierigkeiten, die es mit anderen Kindern hat und über seine Hobbies und Stärken. Bei der Frage nach den sozialen Schwierigkeiten habe ich darauf geachtet, herauszustellen, daß auch andere Kinder (und selbst ich als Trainerin) mit bestimmten sozialen Situationen Schwierigkeiten haben. Hiermit kann einerseits negativen Etikettierungseffekten entgegengewirkt werden, die sich allein durch die Tatsache ergeben können, daß das Kind an einem solchen Training teilnimmt (bzw. "es nötig hat, an einem solchen Training teilzunehmen"). Das zweite Ziel dieses Vorgehens bestand darin, es den Kindern zu erleichtern, über ihre eigenen Schwierigkeiten zu reden. Den Abschluß dieser Sitzungen bildete ein Spiel oder eine andere Tätigkeit nach der Wahl des Kindes. Im Verlaufe der zweiten Sitzung fragte ich die Kinder jeweils, ob sie an dem Training teilnehmen wollen, oder nicht.

Abgesehen von den hier genannten Elementen habe ich mich bei dem konkreten Ablauf dieser beiden Sitzungen sehr stark an den individuell vorliegenden Bedingungen orientiert. Dies war deshalb wichtig, weil sich die Kinder (trotz gewisser Gemeinsamkeiten, die eine Zusammenfassung unter dem Begriff "sozial unsicher" rechtfertigen) sehr stark von einander unterscheiden. Je nach vorhandenem Ausmaß von Angst ist beispielsweise ein unterschiedliches Vorgehen angemessen.

Gruppensitzungen

1. Gruppensitzung

Warming-up. Das Kennenlernspiel habe ich fast so übernehmen können, wie es bei Pfingsten und Hinsch (1991) beschrieben wird. Die Kinder sollten sich hierbei zu Paaren zusammensetzen. Jedes der Kinder erhielt die Aufgabe, dem anderen etwas von sich erzählen, wobei nach ca. fünf Minuten die Rollen getauscht wurden und derjenige, der zuvor den Part des Zuhörers eingenommen hatte, etwas von sich erzählte. Abschließend stellten die Kinder ihren jeweiligen Interviewpartner der Gesamtgruppe vor.

Da diese Aufgabe vielen unsicheren Kindern relativ schwer fiel und sie einige von ihnen auch beängstigte, habe ich ihnen hierzu Hilfestellungen bereit gestellt. Zur Strukturierung des Gespräches habe ich ihnen Karteikarten gegeben, auf denen sich in Form von Fragen bestimmte Themenvorschläge fanden (Wie heißt Du? Was für Hobbies hast Du? Was kannst Du gut? Was bereitet Dir Schwierigkeiten?). Wichtig war auch der Hinweis, daß sich die Kinder gegenseitig Hilfestellung geben können, falls bei der Aufgabe, den Partner der Gruppe vorzustellen, Erinnerungslücken auftreten sollten.

Einführung des Erklärungsmodells. Hierbei wurden den Kindern zunächst zwei Varianten einer durch Bilder illustrierten Geschichte erzählt. Hierbei geht es zunächst um die Schilderung einer konflikthafter Alltagssituation. In einer Variante ist ein Kind dargestellt, das hierauf mit unsicherem Verhalten reagiert, in der zweiten Variante reagiert dasselbe Kind auf eine sozial kompetente Art. Folgende Konzepte und Inhalte wurden auf diese Art und Weise verdeutlicht: (1) Es gibt verschiedene Arten, auf ein und dieselbe Situation zu reagieren. (Diese Unterscheidung findet sich in dem zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Sitzung zu bearbeitenden Paper wieder.) (2) Vermeidungsverhalten führt eher dazu, daß man das, was man möchte, nicht erreicht und sich frustriert oder ärgerlich fühlt. (3) Nur wenn man einen Versuch wagt, eine gerechtfertigte Forderung bzw. einen Wunsch deutlich zu formulieren, wenn man sich als in eine Situation hineinwagt, besteht eine Chance auf die Erfüllung der eigenen Wünsche.

Zur Art und Weise der Vermittlung ist folgendes anzumerken: Ich habe zunächst einmal versucht, die Kinder durch gezielte Fragen dahin zu bewegen, diese Inhalte selbst zu erarbeiten. Dies ist meiner Auffassung nach gegenüber einem dozierenden Stil zu bevorzugen, da die Kinder hier aktiver einbezogen und zum selbständigen Denken angeregt werden. Außerdem besteht ein übergeordnetes Ziel darin, die Kinder in den Sitzungen dazu zu bewegen, in einem stärkeren Ausmaß zu kommunizieren. Auch der Erreichung dieses Zieles würde ein zu großes Ausmaß von Vorgaben eher entgegenwirken. Es war mir daher wichtig, die Kinder entsprechend für ihre Beiträge sozial zu verstärken, wobei das Kriterium für eine solche Verstärkung im Verlaufe der Sitzungen schrittweise angehoben wurde.

Als zweiten Schritt zur Vorbereitung der Kinder auf das Erklärungsmodell wurde ihnen ein projektiver Videofilm gezeigt. In diesem Film ist ein Kind dargestellt, das vor einiger Zeit sein Lieblingsbuch an einen Klassenkameraden verliehen und schließlich ohne weiteren Kommentar befleckt und mit Eselsohren zurückerhalten hat. In dem Film sieht man dieses Kind nun geknickt in der Schulklasse sitzen und nachdenken. Hierbei sieht es zunächst recht mutlos, traurig und beleidigt aus. Nach einiger Zeit wirkt es dann jedoch sehr entschlossen, woraufhin es auf den Mitschüler zugeht und diesen mit seinem Ärger konfrontiert. Die Aufgabe der Kinder bestand nun darin, zu erraten, was das gezeigte Kind in den einzelnen Phasen des Entscheidungsprozesses denkt. Zu diesem Zweck wurde der Film an fünf Stellen gestoppt.

Hierbei wurde zum einen herausgearbeitet, daß sich die Gedanken anhand der Mimik des Kindes relativ gut erraten lassen. Des weiteren wurde das Konzept der Selbstverbalisation ("Gedankengespräch") eingeführt. Schließlich wurde hierdurch auch der Zusammenhang zwischen Selbstverbalisationen und Gefühlen bzw. dem sich anschließenden Verhalten aufgezeigt. Hiermit waren die zentralen Begrifflichkeiten eingeführt, denen die Kinder im Anschluß daran in einem Arbeitsblatt zum Erklärungsmodell wieder begegneten.

Mit Hilfe dieses Arbeitsblattes sollten sich die Kinder mit einer sozialen Situation, die ihnen in der letzten Zeit Schwierigkeiten bereitet hatte auseinandersetzen. In dem linken Zweig geht es darum, die eigenen Gedanken, Gefühle und das Verhalten zu beschreiben. Dies tat zunächst jedes Kind für sich. Anschließend wurden diese Ergebnisse reihum in der Gruppe besprochen und es wurde gemeinsam versucht, selbstsichere Gedanken ("Mutmachergedanken"), die hieraus resultierenden Gefühle und Verhaltensweisen zu erarbeiten.

Einige Kinder hatten trotz der Vorübungen Schwierigkeiten mit dem Ausfüllen dieses Arbeitsblattes. In solchen Fällen habe ich selbst (bzw. der Cotrainer) zu den konkreten Rahmenbedingungen s. Kapitel 6.) ein Arbeitsblatt mit einer eigenen Situation ausgefüllt und den Kindern vorgestellt.

Hausaufgaben. Die Kinder erhielten jeweils ein "Schwierigkeitsthermometer", dessen Bedeutung ihnen erklärt wurde. Zudem erhielten sie die Rollenspielsituationen vom Typ R mit der Aufgabe, diese mit Hilfe des Thermometers bis zur nächsten Sitzung nach der Schwierigkeit einzuschätzen.

2. Gruppensitzung

Diskriminationstraining (Teil 1) Die Kinder erhielten die erste Seite des Arbeitsblattes (B), auf dem jeweils problematische Situationen mit unsicheren, aggressiven und selbstsicheren Reaktionsweisen dargestellt sind. Jedes Kind sollte zunächst für sich entscheiden, um welche der drei genannten Kategorien von Sozialverhalten es sich in den einzelnen Fällen handelt. Anschließend wurden die Beispiele reihum vorgelesen und Kriterien für unsicheres, aggressives und selbstsicheres Verhalten gesammelt und diskutiert. Auch bei dieser Übung wurden die Kinder durch Fragen (z.B. Was wird wohl als nächstes passieren? Glaubst Du, daß das Kind auf diese Weise zum Erfolg kommt?) dazu angeregt, selbst auf die Lösung zu kommen. Im Zusammenhang mit dieser Übung habe ich versucht, den Kindern deutlich zu machen, daß die Wahl eines Verhaltens ihnen frei steht, daß sie jedoch auf die potentiellen Folgen vorbereitet sein sollten.

Situationstyp R Die Trainer gaben eine einleitende Beschreibung des Situationstyps. Die Kinder sollten anschließend berichten, ob sie ähnliche Situationen bereits erlebt haben oder ggf., sich ähnliche Situationen auszudenken. Hierdurch sollte der Erwerb dieses Konzeptes und damit die Generalisierung auf andere als die in den Beispielen vorgegebene Situationen vom Typ R erleichtert werden. Anschließend wurde das Blatt mit den Instruktionen zum Typ R (Paper C) gemeinsam durchgegangen.

Die Kinder sollten sich anschließend jeweils eine, für sie mittelschwere Situation für das Rollenspiel aussuchen. Hierbei habe ich die Kinder darauf aufmerksam gemacht, daß jedes von ihnen an die Reihe kommt. Wenn ein Kind sich sehr beängstigt fühlte, durfte es erst bei den anderen zuschauen. Einigen sehr ängstlichen Kindern habe ich nahegelegt, sich für den Anfang eine etwas leichtere Situation auszusuchen; auf jeden Fall aber sollte jedes Kind bereits in dieser Sitzung einmal an die Reihe kommen. Dadurch, daß die Trainer den Part der Rollenspielpartners übernommen haben, konnte die Schwierigkeit des Spiels auf das individuelle Kind abgestimmt und ihm auf diese Art und Weise ein Erfolgserlebnis vermittelt werden. Um den Aufbau angemessener Erwartungen hinsichtlich der Erfolgswahrscheinlichkeit des eigenen Verhaltens zu fördern, haben wir jedoch auch darauf geachtet, es den Kindern nicht zu leicht zu machen - dies galt v.a. für die letzten Sitzungen. Da mir ein Cotrainer zur Verfügung stand, wurden die sich anschließenden Rollenspiele in zwei Kleingruppen durchgeführt. Der Ablauf der Rollenspiele gliederte sich wie folgt:

1. Vorbereitung: Hierbei wurde (v.a. bei den ersten Rollenspielen) darauf geachtet, daß sich das Kind keine zu schwierige Situation auswählt. (Es war uns - wie erwähnt - wichtig, daß die Kinder zunächst einmal einen Erfolg erleben.)¹⁸ Zudem wurden die konkreten Bedingungen der Situation besprochen und ggf. einige Requisiten zurechtgerückt. Bei sehr inkompetenten Kindern haben wir vor Spielbeginn nachgefragt, wie sie dieses angehen bzw. die Instruktionen konkret umsetzen wollen; auch nach nützlichen Gedanken zur Vorbereitung auf die Situation ("Mutmachergedanken") haben wir gezielt gefragt.
2. Erstes Rollenspiel: Der Trainer, der hierbei die Rolle des Spielpartners übernahm, verstärkte das Kind für selbstsichere Verhaltensweisen. Falls das Kind große Schwierigkeiten hatte, gab er durch sein eigenes Verhalten Hinweise auf eine mögliche Problemlösung. Es wurde darauf geachtet, daß dieses erste Rollenspiel mit einem Erfolg (d.h. Nachgeben des Trainers) endete.
3. Erste Feedbackphase: Der Trainer und die Kinder schauten sich gemeinsam die Aufzeichnung des Rollenspiels an. Bei der Besprechung kam dem Kind, das gerade gespielt hatte, ein aktiver Part zu. Es wurde instruiert, das Video an den Stellen (mindestens dreimal) zu stoppen, an denen es bemerkte, daß es sich selbstsicher verhalten hatte. Dieses Urteil sollte es begründen. Zur Erleichterung dieser Aufgabe wurde dem Kind das jeweilige Instruktionsblatt für selbstsicheres Verhalten vorgelegt. Auch wenn ein Kind sich zunächst dagegen sträubte, wurde ihm diese Aufgabe nicht vom Trainer abgenommen;¹⁹ vielmehr haben die Trainer das Band an solchen Stellen gestoppt, an denen sie positive Verhaltensaspekte entdeckten. Durch gezielte Fragen wurden die Kinder dann dazu angeregt, diese positiven Aspekte zu suchen und zu benennen. Für dieses Verhalten wurden die Kinder dann (durch verbale Bestätigungen ihres Urteils) verstärkt. Äußerten die Kinder Selbstkritik, so wurden sie dazu aufgefordert, diese in positive Vorsätze für das zweite Rollenspiel umzuformulieren.
4. Zweites Rollenspiel: Es folgte eine zweite Durchführung des Rollenspiels. Hierdurch sollten die Kinder die Möglichkeit erhalten, die aus der Selbstkritik abgeleiteten positiven Vorsätze in konkretes Verhalten umzusetzen und einen Fortschritt an dem eigenen Verhalten zu beobachten.
5. Zweite Feedbackphase: Das Vorgehen entspricht dem in der ersten Feedbackphase. Verbleibende Kritik wurde als Vorsatz für weitere Rollenspiele zusammengefaßt.

Hausaufgaben: In-vivo-Training Typ R. Die Kinder erhielten die Arbeitsblätter, auf denen Typ R-Situationen geschildert sind. Diese sollen sie nach der Schwierigkeit einschätzen und sich eine Situation herausuchen, die sie in der kommenden Woche in der Realität angehen sollten.

¹⁸Ansonsten bestünde u.a. die Gefahr, daß es Ängste gegenüber den in den nächsten Sitzungen folgenden Rollenspielen aufbaut.

¹⁹Bei einem solchen Verhalten bestünde die Gefahr, daß sich dies als Verstärkung des passiven und in diesem Falle selbstkritischen Verhaltens auswirkt.

3. Gruppensitzung

Besprechung der Hausaufgaben Reihum berichtete jedes Kind, ob es die Hausaufgaben durchgeführt und welche Erfahrungen es dabei gesammelt hatte. Hierbei wurden die Kinder für ihre Versuche vom Trainer sozial verstärkt.

Gefühle erkennen, deuten und mitteilen. Bei den ersten beiden Gruppen habe ich dieses Thema mit einem Gespräch über ihren Umgang mit Gefühlen begonnen. Dieses Gespräch erwies sich jedoch als relativ zäh; in den beiden Wartekontrollgruppen habe ich daher die Gefühlspantomime an den Anfang gestellt, um durch diesen spielerischen Einstieg die weiteren Übungen und schließlich ein Gespräch über den individuellen Umgang der Kinder mit Gefühlen zu erleichtern. Da sich dies als günstig erwies, möchte ich an dieser Stelle diese zweite Variante schildern. Hierbei habe ich ein weiteres Element zur Auflockerung integriert. Es handelt sich hierbei um ein von den beiden Trainern durchgeführtes Rollenspiel, das den Kindern eine spielerische und stellvertretende Art der Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen sollte.

Zunächst aber zu der Gefühlspantomime. Hierfür habe ich eine Reihe von Gefühlen wie Ärger, Ängstlichkeit, Freude, Traurigkeit usw. auf Karteikarten geschrieben. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, eine Karte zu ziehen und das darauf bezeichnete Gefühl pantomimisch darzustellen. Nach einer vereinbarten Zeit von ca. einer Minute durften die anderen Kinder versuchen zu erraten, welches Gefühl dargestellt wurde.

Es folgte ein von den beiden Trainern aufgeführtes Rollenspiel. Hierbei wurde folgendermaßen vorgegangen. Den Kindern wurde erklärt, daß ihnen eine Geschichte mit zwei verschiedenen Ausgängen vorgespielt wird. Hierbei würden die Trainer nicht nur, wie bei solchen Spielen üblich, sprechen, sondern sie würden auch ihre Gedanken (wie bereits aus anderen Spielen bekannt) aussprechen. Damit die Kinder erkennen könnten, wann es sich um Gedanken handelt, würde der jeweilige "Schauspieler" eine Karte mit einer "Gedankenwolke" hochhalten. Die Kinder wurden anschließend in zwei Gruppen aufgeteilt. Jede der Gruppen sollte eine Reihe von Fragen zu einer der beiden Lösungen beantworten. Anschließend führten die Trainer das Rollenspiel auf. Hierfür wählte ich die folgende Szene:

Am Vortag war ich mit Horst (meinem Cotrainer) für das Kino verabredet. Wir wollten uns vor dem Kino treffen, Horst ist aber nicht gekommen. Jetzt sehe ich Horst aus einiger Entfernung in der Cafeteria sitzen. Ausgang: Ich sehe ihn, bleibe aber in einiger Entfernung stehen. Ich denke: "Der hat mich gestern einfach versetzt. Ich wußte ja, daß er mich nicht mag. Wahrscheinlich ist ihm das völlig gleichgültig." Horst sieht mich, ruft "Hallo, Karin. Willst Du Dich nicht zu mir setzen?" Ich druckse herum und gehe weg. Horst denkt: "Was ist mit der denn los? Wieso setzt sie sich denn nicht zu mir?" Ich denke: "Mit dem verabrede ich mich nie wieder!" Ausgang: Ich sehe ihn und bleibe in einiger Entfernung stehen. Ich denke: "Ich bin ganz schön enttäuscht, daß er mich gestern versetzt hat. Dabei hatte ich mich so darauf gefreut, mit ihm ins Kino zu gehen. Und sauer bin ich eigentlich auch. Er hätte schließlich absagen können. Was ihm wohl dazwischen gekommen ist? Ich werde hingehen und mit ihm darüber reden." Ich gehe hin und teile ihm meine Gedanken und Gefühle mit. Hierbei stellt sich heraus, daß Horsts Mutter am Vorabend die Treppe heruntergefallen ist und er sie ins Krankenhaus fahren mußte. In der Hektik hat er das mit dem Kino völlig vergessen. Es täte ihm sehr leid, weil er sich selbst sehr darauf gefreut hätte. Wir treffen eine neue Verabredung.

Anschließend beantworteten die Kinder jeweils eine Reihe von Fragen zu der ersten und der

zweiten Lösung. Folgende Fragen wurden ihnen vorgegeben: Wie hat Karin (Horst) sich gefühlt und warum? Was hat Karin (Horst) gedacht? Was hat Karin zu Horst gesagt? Hat sie ihm mitgeteilt, was sie denkt und fühlt? Hat Karin herausgefunden, warum Horst sie versetzt hat? Wie hat alles geendet und warum hat es so geendet?

Im Anschluß daran wurde das Paper (F) bearbeitet. Hierbei wurde herausgearbeitet, was für einen Unterschied es im Umgang mit Freunden macht, wie eigene Wünsche verbal zum Ausdruck gebracht werden - ob hierbei zum Beispiele Vorwürfe oder aber das eigene Erleben und die dazugehörigen Gefühle in den Mittelpunkt gestellt werden. Anschließend wurde das Gespräch auf den Umgang mit eigenen Gefühlen gelenkt. Hierbei war es uns zunächst einmal wichtig, eine generell akzeptierende und permissive Haltung gegenüber den Gefühlsäußerungen der Kinder einzunehmen. Sofern sich Gelegenheiten dazu ergaben, wurde auch die Bedeutung herausgearbeitet, die Gefühle in einer bestimmten Situation für ein Kind hatten ("Was sagt mir mein Gefühl?"). Schilderte ein Kind zum Beispiel eine Situation, in der es sich ungerecht behandelt und ärgerlich gefühlt, auf die es aber mit Vermeidungsverhalten reagiert hatte, so wurde eine Deutung in die Richtung gelenkt, daß das Gefühl 'ihm sagen wollte', daß es in dieser Situation wichtig sei, für die eigenen Rechte einzutreten, statt passiv und vermeidend darauf zu reagieren. Auch andere Gefühle wurden entsprechend als konstruktive Hinweise für erwünschte Handlungen gedeutet; Traurigkeit z.B. als Äußerung eines Kontaktwunsches oder Reaktion auf eine als ungerechtfertigt empfundene Kritik oder Zurückweisung; Neid als den Wunsch nach etwas, über das jemand anders bereits verfügt etc.

Hausaufgabe: Gefühle beobachten; Rollenspielsituationen Typ B lesen und nach Schwierigkeit einschätzen. Die Kinder sollten eine Woche lang jeden Tag ein erlebtes Gefühl aufschreiben und hierzu die vorhergehenden Situationen und Gedankengespräche notieren (Paper G).

4. Gruppensitzung

Besprechung der Hausaufgaben. Reihum wurden die Erfahrungen, die die Kinder bei der Durchführung der Hausaufgaben gemacht hatten besprochen. Hierbei traten wichtige Informationen über den individuellen Alltag der Kinder auf. Wenn sich zeigte, daß ein Kind bei dem Berichten über die Hausaufgaben das Bedürfnis entwickelte, mehr von sich und seinem Alltag zu erzählen, wurde hierauf auf jeden Fall eingegangen und (soweit möglich) Zeit hierfür eingeräumt. Insbesondere bei solchen Kindern, die in der Regel eher wortkarg waren, ist m.E. die Mitteilungsbereitschaft als Fortschritt zu werten; entsprechend wurde diese durch soziale Verstärkung (Aufmerksamkeit, Nachfragen, bestätigende Anmerkungen etc.) honoriert.²⁰ Bei Kindern, die dazu neigten, zu ausführlich von sich zu erzählen, wurde jedoch auch grenzsetzendes Verhalten eingesetzt.

Diskriminationstraining (Teil 2): Das zweite Blatt des Diskriminationstrainings wurde ausgeteilt und analog zu dem Vorgehen in der 2. Gruppensitzung bearbeitet.

²⁰ Wie bereits erwähnt, halte ich Mitteilungen der Kinder insbesondere dann für wichtig, wenn sie ein Resultat eines selbst verspürten Impulses und somit der eigenen Initiative des Kindes sind. Wenn es der organisatorische Rahmen erlaubt, sollte daher im Zweifelsfall eher eine Gruppensitzung hinten angehängt werden als ein unsicheres Kind in seinen Mitteilungsbemühungen zu bremsen.

Rollenspiele mit Videofeedback Auch hierbei wurde das bei der zweiten Sitzung geschilderte Vorgehen eingesetzt.

Hausaufgabe: Die Rollenspielsituationen vom Typ S sollten durchgelesen und nach der Schwierigkeit eingeschätzt werden.

5. Gruppensitzung

Verstärken. Zunächst wurde einmal oder auch mehrmals das "Schneckenpiel" durchgeführt. Ein Kind rollte sich auf dem Boden zusammen und spielte eine Schnecke im Schneckenhaus. Die Aufgabe der anderen Kinder bestand darin, diese Schnecke aus ihrem Haus hervorzulocken. Die Strategien, die sich zur Bewältigung dieser Aufgabe als hilfreich erwiesen, wurden gesammelt. Es wurde hierbei verdeutlicht, daß bestimmte Verhaltensweisen mehr oder weniger gut dazu geeignet sind, in anderen positive Gefühle auszulösen und sie "aus der Reserve zu locken." Anschließend wurde der Zusammenhang zu Situationen vom Typ S herausgearbeitet.

Rollenspiele mit Videofeedback Das Vorgehen bei den Rollenspielen zum Typ S entsprach wiederum dem bei der zweiten Sitzung bereits geschilderten Vorgehen bei der Durchführung von Rollenspielen.

In-vivo-Training Typ S Vergleiche auch hier wiederum die Hausaufgabe zum In-vivo-Training Typ R bei der zweiten Sitzung. Das entsprechende Paper ist das Paper I.

6. Gruppensitzung

Diskrimination der Situationstypen und Rollenspiele zu Situationstypen freier Wahl. Den Kindern wurden eine Reihe sozialer Situationen geschildert und sie sollten entscheiden, zu welchem Situationstyp diese gehören. Hierbei wurden wichtige Kriterien der einzelnen Situationen wiederholt. Anschließend erhielten die Kinder die Gelegenheit, ein Rollenspiel freier Wahl durchzuführen.²¹

7. Gruppensitzung

Umgang mit Hindernissen und Ablehnung. Dieses Thema wurde anhand eines Spieles eingeführt. Hierbei gab es einen Erzähler und Zuhörer. Der Erzähler erhielt die Aufgabe, sich vorzustellen, er hätte drei aufeinanderfolgende Tage Geburtstag. Er solle erzählen, was er tun würde, wenn es im frei Stunde, sich zu wünschen, was er an diesen drei Tagen tun wolle. Anschließend wurde er herausgeschickt. Mit den restlichen Kindern wurde abgesprochen, wie sie

²¹Wie ich weiter unten ausführen werden, gab es hierbei Probleme. Die Kinder, die bereits zu jedem Situationstyp ein Rollenspiel durchgeführt hatten, waren nicht sonderlich motiviert, so daß sich diese Sitzung anders als geplant gestaltete.

auf den Erzähler zu reagieren hatten. Bei der Schilderung des ersten Tages sollten sie nonverbal und verbal Interesse signalisieren (nachfragen, nicken, Blickkontakt etc.), bei den Erzählungen zum zweiten Tag sollen sie hingegen Desinteresse und beim dritten Tag wieder Interesse zum Ausdruck bringen.

Nach diesem Spiel wurden die Erfahrungen der Kinder besprochen. Der Erzähler wurde aufgeklärt und es wurde darüber gesprochen, was für Erfahrungen die Kinder bei dieser Übung gesammelt hatten. Die Ziele bestanden darin, den Kindern bewußt zu machen, wie stark sie das Verhalten ihrer Interaktionspartner durch relativ simple Strategien und vor allem auch durch ihr nonverbales Verhalten beeinflussen können. Auf der anderen Seite sollten sie auch darauf aufmerksam gemacht werden, wie leicht sie selbst wiederum durch diese verbalen und nonverbalen Reize beeinflußt werden. Diese Erkenntnisse werden durch gezielte Fragen erarbeitet (z.B. Was ist dem Erzähler aufgefallen? Wie hat er sich in der ersten, zweiten und dritten Phase des Spiels gefühlt? Wie hat er sich verhalten? Wie haben sich die Zuhörer in den einzelnen Phasen gefühlt und wie schwer ist ihnen das entsprechende Verhalten gefallen?).

Anschließend wurden gemeinsam Strategien zum Umgang mit solchen Situationen gesammelt. Hierbei machten die Trainer, sofern die Kinder nicht selbst draufkamen, folgende Vorschläge zum Umgang mit solchen Situationen: (1) Eine Möglichkeit, mit Ablehnung umzugehen besteht darin, es noch einmal (auf eine andere Art) zu versuchen. (2) Es ist wichtig, daran zu denken, daß Ablehnung nicht bedeutet, daß man "doof" ist. Jeder wird mal abgelehnt. (3) Manchmal sind eigentlich viel eher die anderen Kinder "doof", die einen hänseln und beschimpfen. In solchen Fällen lohnt es oftmals nicht, es noch einmal zu versuchen.

Bei der Auswahl des Erzählers haben die Trainer darauf geachtet, daß kein zu empfindliches Kind diese Aufgabe übernimmt. Das Kind wurde außerdem vor Spielbeginn in aller Deutlichkeit daran erinnert, daß es sich um ein Spiel handelt. Nach Spielende wurde es zudem ausgiebig für das Durchstehen dieser schwierigen Situation gelobt.

Spiel. Den Abschluß dieser letzten Sitzung bildete ein Spiel nach Wahl der Kinder.

6. Erste Erfahrungen bei der Durchführung des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen für Kinder

In diesem Kapitel werde ich nach der Schilderung der Rekrutierung der Kinder einen Überblick über interessante positive wie auch negative Erfahrungen bei der Durchführung des Trainings geben. Hierbei werde ich die wichtigsten Schwierigkeiten sowie konstruktive Vorschläge zur Überwindung dieser Schwierigkeiten schildern. Hieraus ergeben sich Hinweise für die Durchführung und Weiterentwicklung des GSK für Kinder.

6.1 Rekrutierung der Kinder

Die Gewinnung der Stichprobe erwies sich also außerordentlich schwierige Aufgabe, so daß ich dazu gezwungen war, hierbei zwei recht unterschiedliche Wege zu verfolgen.

Zunächst einmal habe ich mich an Bielefelder Schulen (zunächst Gymnasien und Gesamtschulen) gewandt, um von den Direktoren bzw. Lehrern die Erlaubnis zu erhalten, über die Schulklassen Informationsbriefe an die Eltern weiterleiten zu können. Ursprünglich hatte ich vor, jeweils bei den Schulen abzuwarten, wieviele Kinder sich melden und auf der Basis dieser Informationen zu entscheiden, an wieviele weitere Schulen ich mich wenden sollte.²² Eine Reihe von Direktoren signalisierten mir hierbei schon bei einem ersten Telefongespräch ihr Desinteresse. Vier Schulen erklärten sich für kooperationsbereit. In einer Schule wurde ich gebeten, vor den Lehrern einen Informationsvortrag zu halten, woraufhin diese eine verkürzte Version meines Informationsbriefes in ihren fünften und sechsten Klassen austeilten. Da sich hierauf keine Schüler bzw. Eltern meldeten, werde ich hierauf nicht weiter eingehen.

An einer zweiten Schule ließ sich der Direktor, der einer Weiterleitung meines Informationsbriefes ablehnend gegenüberstand, darauf ein, diesen am Elternsprechtag im Flur der Schule auszuhängen. Von dieser Schule meldeten sich die Eltern eines Kindes. Die restlichen beiden Schuldirektoren schließlich erklärten sich dazu bereit, den von mir verfaßten Informationsbrief in einem verschlossenen Kuvert über die Schüler an die Eltern sämtlicher Fünft- und Sechstkläßler weiterleiten zu lassen. Auf diesem Wege wurden rund vierhundert meiner Informationsbriefe weitergeleitet, wobei sich dann jedoch nur neun Eltern bzw. Kinder bei mir meldeten.²³ Dies mag darin begründet liegen, daß Unsicherheit bei Jungen als problematischer angesehen wird, als bei Mädchen. Aufgrund der zeitlichen Verzögerungen (so das Argument der Eltern), die ein Resultat dieser Schwierigkeiten bei der Stichprobengewinnung waren, sprang ein Kind, das ursprünglich Interesse an dem Training bekundet hatte, wieder ab, so daß sich diese Schulstichprobe wieder auf neun Kinder (zwei Mädchen und sieben Jungen) reduzierte. Die auf diesem Wege rekrutierten Kinder erwiesen sich als in sich relativ heterogen: Einige Eltern sorgten sich v.a. aufgrund der geringen mündlichen Unterrichtsbeteiligung trotz vorhandenem Können, d.h. es lagen sehr spezifische soziale Unsicherheiten vor. In anderen Fällen schließlich schilderten die Eltern breitangelegte soziale und emotionale Schwierigkeiten ihrer Kindern. Drei der Kinder lebten bei einem alleinerziehenden Elternteil.

Aufgrund der geringen Erfolgsquote dieses ersten Vorgehens zur Rekrutierung von Kindern,²⁴ wandte ich mich an eine Bielefelder Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Familien, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mir - u.a. aufgrund ihrer großen Überlastung - unmittelbar ihr Interesse bekundeten. Auch hier hielt ich wiederum einen Vortrag über die Symptome und Erklärungskonzepte der sozialen Unsicherheit und über das von mir geplante Vorgehen. Anhand meiner Schilderungen wählten die Beraterinnen und Berater aus ihrem Klientel Kinder aus, nahmen mit deren Eltern Kontakt auf und informierten diese über mein Angebot. Im Anschluß daran erhielt ich deren Telefonnummer und nahm so den Kontakt zu ihnen auf. Bei diesen

²²Dies tat ich, um zu verhindern, interessierten Kindern aus einem Kapazitätsmangel heraus Absagen erteilen zu müssen.

²³Ein Grund für diese geringe Quote liegt m.E. darin begründet, daß eine der Schulen, deren Direktor meine Briefe weiterleiten ließ, relativ weit von der Universität - also dem Ort, wo das Training stattfand - entfernt lag. Wahrscheinlich mag ein weiterer Grund auch in dem geringen Verständnis für die Probleme unsicherer Kinder liegen (vgl. Kapitel 1). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der im Vergleich zu den Jungen geringe Anteil von Mädchen.

²⁴und aufgrund der großen zeitlichen Verzögerungen, die die Durchführung des Trainings noch im zweiten Schulhalbjahr gefährdeten

telefonischen Kontakten wandte ich mich unmittelbar an die Kinder. Auf diesem Wege konnte ich dreizehn weitere Kinder (zwei Mädchen und elf Jungen) für das Training rekrutieren. Viele dieser Kinder hatten massive soziale Probleme. Im Gegensatz zu den Kindern, die ich über die Schulen rekrutierte, handelte es sich hierbei um Kinder aus verschiedenen Schulen - Gymnasiasten, Realschüler, Hauptschüler und Grundschüler.

Meine Gesamtstichprobe setzte sich also zahlenmäßig aus zweiundzwanzig Kindern, vier Mädchen und achtzehn Jungen zusammen. Alle Kinder, mit denen ich Kontakt aufgenommen hatte, entschlossen sich nach den Erstgesprächen dazu, an dem Training teilzunehmen. Ein Kind sagte dann jedoch nach dem Vortest ab. Dieses Kind machte auf mich einen außerordentlich ängstlichen Eindruck.

Die meisten Kinder waren sehr großen Belastungen ausgesetzt. Von vielen Kindern bzw. teilweise auch Elternteilen oder Großeltern erfuhr ich zum Beispiel von elterlichen Alkoholproblemen, Partnerschaftsproblemen bis hin zu mehrmaligen Scheidungen und neuerlichen Partnerschaften, in einigen Fällen von ausgeprägten psychischen Störungen, in einem Fall sogar einer zurückliegenden Psychose mit stationärer Behandlung bei einer Mutter. In einigen Fällen habe ich auch davon erfahren, daß die Kinder nicht "nur" psychische, sondern auch bereits eine Reihe von körperlichen Mißbrauchserfahrungen hinter sich hatten.

Ich teilte die Kinder anschließend auf vier Gruppen auf, mit denen ich jeweils getrennt das GSK-UK durchführte. Ich versuchte, die Kinder soweit wie möglich so auf die Gruppen aufzuteilen, daß sich in jeder Gruppe Kinder aus unterschiedlichen Schulen und mit unterschiedlich gravierenden Problematiken befanden. Eine gewisse Heterogenität sorgt dafür, daß die Kinder unterschiedliche Stärken und Schwächen haben und somit in einem stärkeren Ausmaß von einander lernen können, als es in homogenen Gruppen der Fall ist.

6.2 Rahmenbedingungen und Ablauf des Trainings

Rahmenbedingungen

Die meisten Trainingssitzungen fanden in den Räumen der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle der Universität Bielefeld statt. Hier standen uns ein Beratungsraum und ein Spielzimmer zur Verfügung. Für einige Sitzungen mußten wir in Seminarräume ausweichen. Als Cotrainer diente mir ein Psychologiestudent, der zu der Zeit des Trainings an der genannten Beratungsstelle ein Praktikum absolvierte.

Ablauf der Trainingssitzungen

Wie bereits erwähnt, habe ich das Training insgesamt mit vier Kindergruppen durchgeführt. In diesem Abschnitt möchte ich positiven sowie negativen Erfahrungen bei der Durchführung der Trainings berichten. Teilweise ergeben sich hieraus auch konstruktive Vorschläge für weitere Modifikationen des Vorgehens.

Als Vorab-Information: Aus organisatorischen Gründen (Terminkoordination) gab es eine Trainingsgruppe, in der sich acht Kinder befanden - in den anderen Gruppen hingegen befanden sich jeweils lediglich drei bis fünf Kinder. Auf der Basis meiner Erfahrungen kann ich von der Durchführung des Trainings in einer Achtergruppe nur abraten. Mit drei bis fünf Kindern kann man (wenn es einen Cotrainer gibt) jedoch ohne Probleme arbeiten.

Einzelgespräche

Bei den Einzelgesprächen erwies es sich als sehr wichtig, das Vorgehen in einem gewissen Ausmaß auf das individuelle Kind abzustimmen. Ich gab zwar allen Kindern in etwa dieselben Informationen über das Training und hatte mir auch Standardfragen nach den Stärken und Schwächen der Kinder zurechtgelegt. Unterschiede im Vorgehen ergaben sich aber schon in Abhängigkeit von der unterschiedlich stark ausgeprägten Gesprächigkeit und Ängstlichkeit der Kinder.

Nach meinem Eindruck war es für die Kinder sehr wichtig zu erfahren, daß auch andere Kinder und auch Erwachsene Schwierigkeiten mit anderen Menschen haben. Ich erzählte ihnen gezielt Beispiele von problematischen Situationen, von denen mir andere Kinder berichtet hatten. Die meisten Kinder reagierten hierauf sehr positiv und ich hatte den Eindruck, daß es für sie hierdurch leichter wurde, von ihren eigenen Schwierigkeiten zu erzählen. Das Vorgehen bei den Rollenspielen läßt sich durch Parallelen zu den Proben von Schauspielern vor eine Theateraufführung erklären. Dies ist zum einen recht anschaulich für die Kinder. Außerdem wirkt es auch etwaigen Selbststigmatisierungen entgegen. Das Training wird somit nicht als "Therapie" für Kinder, die "Mängel" aufweisen eingeführt, sondern vielmehr als etwas Positives.

Einige Kinder waren bei dem Erstgespräch sehr still. Ich reagierte hierauf mit Lob für die positiven Züge, die mir an ihnen aufgefallen waren; oftmals sprach ich auch gezielt die für die Kinder unbekannt, verunsichernde Situation an. Hierdurch gelang es mir, auch einige von diesen Kindern aus der Reserve zu locken. Bei zwei Kindern fand dieses erste Gespräch bei ihnen zu Hause statt, da sie sich weigerten, in die Uni (bzw. auch nur an das Telefon) zu kommen. Ein Junge wollte zunächst nicht einmal sein Zimmer verlassen. Er wirkte sehr verunsichert und war sehr still. Da ich von den Eltern erfahren hatte, daß er die meiste Zeit vor seinem Computer sitzt, begann ich das Gespräch mit ihm über das Thema Computerspiele und ließ mir einige der Spiele von ihm erklären. Darüber kamen wir in ein Gespräch über ein Gebiet, auf dem er sich sehr sicher fühlte. Wie alle anderen Kinder auch, so entschloß sich auch dieser Junge am Ende des Gespräches, an dem Training teilzunehmen. Das Vorgehen, das Gespräch mit den Kindern zunächst einmal auf ein Thema zu lenken, mit dem sie sich auskennen, hat sich bei sehr vielen Kindern als günstig erwiesen.

1. Gruppensitzung

Alles in allem verlief die erste Gruppensitzung in der Regel recht positiv. Das Erraten der Gedanken bei dem projektiven Videofilm bereitete den Kindern großen Spaß und sie machten gut mit. Es zeigte sich jedoch, daß die Kinder für die als Einführung in das Thema gedachte Bidergeschichte zu alt waren. Wir ließen diese daher bei den Wartekontrollgruppen weg. Stattdessen füllte der Cotrainer selbst ein Arbeitsblatt mit einer eigenen problematischen, aber bereits gemeisterten sozialen Situation aus und stellte dies in der Gruppe vor. Mit diesem Vorgehen machten wir dann positive Erfahrungen. Das Vorstellen einer eigenen Problemsituation fiel den Kindern dann leichter. Meinem Eindruck nach war es für die Kinder, bei denen es sich ja in erster Linie um Jungen handelte sehr wichtig, ein solches männliches Modell in der Gruppe zu haben. Gerade einige Jungen hatten Schwierigkeiten damit, ihre Probleme vor der Gruppe zu benennen. Dies galt vor allem für die Gruppe, in der sich die zwei miteinander bekannten Jungen befanden. Sie hatten zwar das Arbeitsblatt ausgefüllt, sträubten sich jedoch dagegen, dies vorzutragen und versuchten, die Situationen durch Witze zu

entschärfen.

Schon in dieser ersten Sitzung habe ich darauf geachtet, daß sich jedes Kind beteiligt. Die Kinder sollten ihre Problemsituationen reihum vorstellen. Kinder, die auf eine bloße Aufforderung nicht reagierten, habe ich unterstützt, indem ich ihnen gezielt Fragen zu der Situation gestellt habe. Es erschien mir sehr wichtig zu sein, hierdurch jedem Kind zu verstehen zu geben, daß es an den Gruppenaktivitäten teilhat und hierdurch auch ein ernstzunehmendes Mitglied der Gruppe ist. Entsprechend bemühte ich mich, auch den stillsten Kindern der Gruppe die Erfahrung zu vermitteln, die Aufgaben erfolgreich bewältigt zu haben.

Ich selbst fühlte mich den extrem stillen Kindern gegenüber etwas verunsichert, weil ich kaum Feedback über ihre aktuelle Befindlichkeit erhielt. Offensichtlich war das eben geschilderte Vorgehen für viele dieser Kinder jedoch sehr angenehm und es hat ihnen den Eindruck vermittelt, sich "richtig" zu verhalten. Um dies zu illustrieren, möchte ich hier kurz auf einen Einzelfall eingehen.

Es handelt sich hierbei um ein extrem schweigsames Mädchen, das bei dem Erstgespräch (wenn überhaupt) dann nur mit Nicken oder Kopfschütteln reagierte. Auch in den ersten Gruppensitzungen sprach es kaum und wenn, dann sagte es wiederum nur ja oder nein oder gab in einigen Fällen sehr leise, unvollständige Sätze von sich. Ich achtete sehr stark darauf, ihr den Eindruck zu vermitteln, bei jeder Aufgabe der Gruppe beteiligt zu sein. Wenn sie beispielsweise nickte oder mit der Stirn runzelte versuchte ich, für sie zu verbalisieren, was sie von dem aktuellen Gespräch hielt.

Mit der Zeit begann sie, sich stärker an den Gesprächen zu beteiligen, wenn ihre Beiträge auch fast nie mehr als zwei bis drei Sätze beinhalteten. Interessanterweise erfuhr ich in einem Telefongespräch von der Mutter, daß dieses Mädchen mit großer Begeisterung an dem Training teilnahm und sogar ihre Geburtstagsfeier unbedingt verschieben wollte, um die Sitzung nicht zu verpassen. Offensichtlich war sie also zwar nicht in der Lage, in der Gruppe viel beizutragen. Sie fühlte sich in der Gruppe dennoch scheinbar sehr wohl.

2. Gruppensitzung

Bei dem Diskriminationstraining sollten die Kinder reihum je ein Beispiel vorlesen und ihre Lösung nennen. Auch hierbei machten die Kinder insgesamt sehr gut mit. Einige Kinder erzählten auch spontan von ähnlichen Situationen, die sie erlebt hatten. Hierbei wurde teilweise auch die Schwierigkeit der Situationen deutlich, mit denen Kinder in dem Alter konfrontiert sind. So erzählte ein Junge beispielsweise, daß ihm im Bus ein stärkerer, größerer Mitschüler seine Jacke weggenommen habe und fragte, was er nun tun solle. In solchen Situationen besprachen wir kurz gemeinsam eine Reihe möglicher Strategien. Als deutlich positive Erfahrung ist hier anzumerken, daß die Kinder sich häufig gegenseitig auf eine sehr konstruktive Art unterstützt haben. So glichen sie sich in einigen Bereichen mit ihren Schwächen und Stärken relativ gut aus. Die Kinder, die von solchen schwierigen Situationen berichteten, erhielten konkrete Ratschläge von den anderen Kindern. Für die Trainer ergab sich hierdurch einerseits die Gelegenheit, diese Kinder für ihre Offenheit zu verstärken und andererseits auch die ratgebenden Kinder für ihre guten Ideen und ihr Engagement zu loben.

Auch die Rollenspiele verliefen alles in allem ohne größere Probleme. Die Kinder waren zwar anfangs relativ aufgereggt. Es gelang uns aber, jedes zur Teilnahme zu bewegen. Für einige

Kinder brachten schon diese ersten Rollenspiele Aha-Erlebnisse mit sich. So waren sie beispielsweise in den Videofeedbackphasen einerseits überrascht, zu bemerken, wie leise sie selbst sprechen. Sprachen sie dann in dem zweiten Rollenspiel lauter, so waren sie oftmals ebenso überrascht zu erleben, um wieviel selbstsicherer sie durch diese recht einfache Verhaltensänderung wirkten.

3. Gruppensitzung

Die Hausaufgaben wurden jeweils am Anfang der Sitzungen besprochen. Sie wurden von den meisten Kindern durchgeführt. Es gab hierbei jedoch einige (wenige) Ausnahmen. So berichtete ein Junge beispielsweise, er sei für das In-vivo-Training Typ R in das Geschäft seines Vaters (!) gegangen, habe sich diverse Computer zeigen lassen und das Geschäft anschließend verlassen, ohne etwas zu kaufen (!). Einige Kinder sagten, sie hätten die Hausaufgabe vergessen. Hierauf reagierten wir wie folgt. Wir schlugen den Kindern vor, die Hausaufgabe in der nächsten Woche nachzuholen, was auch die meisten dieser Kinder taten. Falls dies nicht geschah, fragten wir, ob sie Schwierigkeiten bei der Aufgabe hatten und besprachen ggf. mit ihnen mögliche Strategien zum Umgang hiermit. D.h., wir versuchten, die Kinder gut auf diese Aufgabe vorzubereiten und sie dann ein Stück weit zur Durchführung zu ermutigen. Diese Ermutigungsversuche hatten jedoch den Charakter von Vorschlägen und waren sehr kurz gehalten, da uns, wie bereits erwähnt, ein freiwilliger Entschluß der Kinder als besonders wichtig erschien. Die Kinder, die die Aufgaben durchgeführt hatten, berichteten in der Regel, dies sei ihnen leichter gefallen, als sie ursprünglich erwartet hatten. Sie wurden für die Durchführung der Hausaufgabe gelobt und es wurde ihnen freigestellt, eine weitere In-vivo-Übung bis zur nächsten Sitzung durchzuführen.

Wie bereits erwähnt, entschlossen wir uns auf der Basis der Erfahrungen mit der ersten Gruppe, das weitere Vorgehen in dieser Sitzung zu modifizieren. An den Anfang wurde nicht mehr ein Gespräch gestellt, sondern wir begannen mit der Gefühlspantomime. Das Ziel bestand darin, einen Einstieg in das Thema zu erleichtern und den Kindern begreiflich zu machen, was für Effekte der nonverbale Ausdruck von Gefühlen hat.

Viele der Kinder hatten mit dieser Übung relativ große Schwierigkeiten. Meinem Eindruck nach hatten viele von ihnen Angst vor dieser Situation alleine auf der "Bühne". Auch hier wiederum versuchte ich dennoch, die Kinder zur Teilnahme zu bewegen, was mir auch fast ausnahmslos gelang. Bemerkte ich, daß die Kinder sich sehr unsicher fühlten, ging ich mit ihnen vor der "Vorführung" kurz aus dem Raum und besprach mit ihnen, wie sich das Gefühl am besten darstellen ließe. Die "Zuschauer" verhielten sich bei dieser Übung sehr sensibel und reagierten mit viel Applaus und Lob.

Die Gespräche verliefen jedoch insgesamt recht gemischt. Einige Kinder berichteten relativ freimütig von Situationen aus der vergangenen Zeit, in denen sie bestimmte Gefühle erlebt hatten. So berichtete ein ansonsten sehr schweigsamer Junge von einer Situation, in der er einer Cousine ein Comic geliehen hatte. Diese weigerte sich, ihm dieses Heft zurückzugeben und behauptete ihren Eltern gegenüber, der Junge habe ihr dieses Heft geschenkt. Er hatte daraufhin nichts weiter unternommen, berichtete aber, daß er sich sehr darüber geärgert hatte. Die Trainer wie auch die anderen Kinder bestärkten ihn in seiner Gefühlsäußerung. Als positiv erwies es sich hierbei, daß beide Trainer diese Sitzung mit der Gesamtgruppe durchführten. So war der Trainerin in dieser Situation beispielsweise entgangen, daß dieser Junge etwas erzählen wollte. Der Cotrainer hatte dies jedoch bemerkt und den Jungen unterstützt, indem er seinen Eindruck

äußerte, diesem sei eine Situation eingefallen. Dieser Prompt in einer Situation, in der der Junge selbst scheinbar einen solchen Impuls verspürt hatte reichte völlig aus. Ohne weiteres Nachfragen erzählte er, wenn auch unter großer Aufregung ziemlich ausführlich von seiner Erfahrung.

Wenn sich auch nicht alle Kinder an diesem Gespräch beteiligen, so sollte es nach meiner Auffassung dennoch nicht ausbleiben. Auch auf die Kinder, die sich hierbei nicht beteiligen, kann diese Vorgehen einen positiven Effekt haben. So können sie zumindest stellvertretend die Erfahrung machen, daß das Erleben und der Ausdruck von Gefühlen seine Berechtigung hat. Ein solches Gespräch sollte jedoch nach meiner Auffassung bei geringer Beteiligung der Kinder nicht zu lang werden, da sich dies ungünstig auf die Motivation der Kinder auswirkt.

Falls die Trainer den Eindruck haben, daß ein solches Gespräch bei ihrer Gruppe sehr schwer durchführbar ist, kann auch noch eine Zusatzübung integriert werden, die den Kindern zunächst eine weitere stellvertretende Bearbeitung dieses Themas erlaubt.²⁵ Bei den Wartekontrollgruppen planten wir eine solche Zusatzübung von Anfang an ein. Hierbei machten die Kinder sehr rege mit.

Weniger gut klappte die Bearbeitung des Arbeitsblattes, bei dem es darum ging, Äußerungen so umzuformulieren, daß dabei das erlebte Gefühl zum Ausdruck gebracht wird. Nach meinem Eindruck lag dies unter anderem daran, daß die Bearbeitung dieser Blätter mit Schreiben verbunden war. Die Kinder wurden hierbei auch recht unaufmerksam. Daher gingen wir dazu über, diese Aufgabe mündlich auszuführen.

4. Gruppensitzung

Bei den Rollenspielen dieser Sitzung wurde wiederum deutlich, was für Schwierigkeiten viele der Kinder bei der Verbalisierung ihrer Gefühle hatten. Selbst bei genauer Vorbesprechung der Rollenspiele, bei der sie das Gefühl benannt hatten, brachten es einige von ihnen in dem anschließenden Spiel nicht zum Ausdruck.

In drei der vier Gruppen sahen wir jedoch gewisse Fortschritte. Die Kinder zeigten zwar gewisse Schwierigkeiten mit dem Ausdrücken von Gefühlen, ließen sich dann jedoch durch Hilfestellungen und Prompts dazu bewegen. Große Probleme ergaben sich jedoch in der großen Gruppe, in der zwei miteinander bekannte Kinder teilnahmen.²⁶ In den Rollenspielen wandten die Kinder eher Typ-R-Strategien an ("Ich bestehe darauf, sofort mein Buch zurückzubekommen" u.ä.) und legten teilweise auch ein recht aggressives Verhalten an den Tag. Die Sitzung wurde ein ziemliches Durcheinander, indem die Kinder herumtobten und Rambo, Terminator und ähnliche Modelle für aggressives Verhalten imitierten. Da insbesondere ein Junge sich nicht zur Ruhe bringen ließ, schickte ich ihn mit dem Hinweis heraus, er könne wieder hereinkommen, wenn er sich ausgetobt habe.

²⁵Zur Erinnerung: Es handelt sich hierbei um das Rollenspiel, in dem es darum ging, daß der Cotrainer mich versetzte hatte.

²⁶Dies kam nur in diesem einen Fall vor. Auf der Basis meiner Erfahrungen kann ich nur davon abraten, zwei miteinander bekannte Kinder in eine Gruppe zu nehmen. Meinem Eindruck nach war es den Jungen sehr peinlich, in der Anwesenheit eines Bekannten eigene Schwächen zuzugeben. Sie machten daher oftmals Witze, was sehr störend für den Sitzungsablauf war.

Interessanterweise wiesen die Kinder, die sich in dieser Sitzung sehr aggressiv verhielten, auffallend hohe Angstwerte auf. Der Junge, den ich in dieser Sitzung herausschickte, war auch laut den Erzählungen seiner Mutter äußerst ängstlich. Dies ging so weit, daß er sich nach Erlebnissen mit Lehrern, die im Alltag von Kindern sehr häufig vorkommen (zum Beispiel, als er an einem Tag ein Schulbuch zu Hause vergessen hatte), die ihm jedoch übermäßig peinlich waren mit vehementen Mitteln dagegen sträubte, wieder in die Schule zu gehen. Vielleicht hielt ihn in dieser Trainingssituation die Anwesenheit einer ihm bekannten Person hiervon ab, so daß er hier ein aggressives Verhalten zum Umgang mit seinen Ängsten wählte. Meinem Eindruck nach war es ihm deshalb auch besonders wichtig, seine Ängste zu verbergen und "heldenhaft" (wie Rambo) auf diese für ihnen peinliche Situation zu reagieren. Möglicherweise wäre in diesem Fall ergänzend ein Entspannungsverfahren angebracht gewesen.

5. Gruppensitzung

Diese Sitzung verlief in allen Gruppen überwiegend positiv. Bei dem Schneckenspiel machten sie gut mit und es zeigte sich, daß es sich gut als Einstieg in das Thema "Verstärken können" (andere hervorlocken, zum Reden bringen, in anderen positive Gefühle auslösen) eignete. Auch die Rollenspiele verliefen in dieser Sitzung wieder reibungslos. Einige Kinder zeigten bei diesem Situationstyp große Defizite. Diese bestanden oft darin, daß sie hier Typ-R-Strategien anwandten oder herumquängelten, um ihr Ziel zu erreichen. In solchen Fällen, in denen sich die Kinder sehr inkompetent und teilweise auch aggressiv verhielten, ließen wir die ersten Rollenspiele mit einem Mißerfolg enden.²⁷ Es folgte eine ausführliche Nachbesprechung, in denen wir den Kindern klar machten, wieso wir als Rollenspielpartner nicht nachgegeben hatten. Interessant war in diesem Zusammenhang die Rückmeldung einer Mutter auf dem Elternabend. Ihr Sohn hatte in einer Sitzung ein Rollenspiel gewählt, in dem es darum ging, daß er ein teures Glas seiner Mutter zerbrochen hatte. Die Mutter hatte ihm daraufhin das Taschengeld gestrichen und er sollte sie dazu bringen, ihr ausnahmsweise doch etwas Geld zu geben, damit er mit Freunden Minigolf spielen gehen konnte. Während des Rollenspiels begann der Junge zu argumentieren, wie ungerecht seine Mutter sei. Er drohte auch, von zu Hause wegzulaufen u.ä. Der Trainer gab nach diesem ersten Spiel nicht nach. Im Anschluß daran erklärte er dem Jungen, daß er in der Rolle der Mutter aufgrund der Beschimpfungen überhaupt keine Lust gehabt habe, dem Jungen das Geld zu geben. Der Junge wurde daraufhin wütend und weigerte sich, noch einmal zu spielen, schaute aber bei den anderen Kindern weiterhin zu. Die Mutter berichtete später auf dem Elternabend spontan, das Verhalten ihres Sohnes ihr gegenüber habe sich auffällig verändert. Er sei freundlicher und hilfsbereiter und habe sich, als sie krank war, mehrfach erkundigt, ob er etwas für sie tun könne. Dies stehe in einem krassen Gegensatz zu seinem vorhergehenden Verhalten, was häufig darin bestand, sich zu weigern, gewissen häuslichen Pflichten nachzukommen.²⁸

²⁷ Dies kam aber insgesamt nur sehr selten vor.

²⁸ Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, was für eine Vorstellung einige unsichere Kinder von "selbstsicherem Verhalten" haben. In einigen Fällen liegt hier eine deutliche Verwechslung mit aggressivem Verhalten vor.

Nach meiner Auffassung ist es in solchen Extremfällen wichtig, ein Rollenspiel auch einmal mit einem Mißerfolg enden zu lassen oder zumindest mit einem "gemäßigten Erfolg". Dies hat nicht nur zum Ziel, das jeweils spielende Kind auf extrem inkompetentes Verhalten aufmerksam zu machen. Es ist zudem zu berücksichtigen, daß das betreffende Kind ein Modell für die jeweils zuschauenden Kinder darstellt.

6. Gruppensitzung

Bei der Übung zur Diskrimination der Situationstypen machten die Kinder nur ein paar Minuten lang gut mit. Dann ließ ihre Motivation nach. In den Gruppen, in denen Kinder einzelne Sitzungen verpaßt hatten, wurden Rollenspiele zu den jeweils verpaßten Situationstypen nachgeholt.

Viele Kinder hatten keine Lust, noch einmal Rollenspiele zu bereits geübten Situationstypen durchzuführen. In solchen Fällen gaben die Trainer nach und die Sitzung wurde nach den individuellen Bedürfnissen der Kinder gestaltet. Wir nahmen hierbei die Rollen teilnehmender Beobachter ein und intervenierten nur manchmal, wenn es Probleme zwischen den Kindern gab. Hierbei ergaben sich teilweise recht interessante und fruchtbare Probleme zwischen den Kindern.

So beschwerte sich beispielsweise ein Kind, wenn auch zaghaft, daß es bisher viel seltener als die anderen Kinder die Kamera bedient habe. Wir ermutigten das Kind in diesem Fall, dieses Bedürfnis gegenüber den anderen Kindern zu vertreten, was auch gelang. Das Kind spielte Kameramann und einige andere Kinder führten vor der Kamera diverse Spiele auf, welche wir uns am Ende der Sitzung gemeinsam anschauten. In einer Gruppe entwickelten sich Interaktionen zwischen verschiedenen Untergruppen. Auch hier ließen wir die Kinder gewähren, da wir, wie bereits erwähnt, gerade spontan entstehende Interaktionen zwischen den Kindern als Fortschritt auffassen.

7. Gruppensitzung

Die Übung ("Drei Geburtstage") verlief alles in allem wie geplant. Es fand sich immer ein Kind bereit, die Rolle des Erzählers zu spielen und auch die Zuhörer füllten ihre Rollen gut aus. Bei der Nachbesprechung zeigte sich wiederum ein ausgesprochen sensibler Umgang mit dem Kind, welches die Erzählerrolle eingenommen hatte. Offensichtlich war den anderen Kindern die Schwierigkeit dieser Aufgabe bewußt. Die Erzähler selbst machten in der Regel einen äußerst stolzen Eindruck, als ihnen zurückgemeldet wurde, wie mutig und bewundenswert sie diese schwierige Situation gemeistert hatten.

Abschlußparty und Elternabend

Die Abschlußparty wurde ganz nach den Bedürfnissen der Kinder gestaltet. Einige wollten Brettspiele spielen, andere wollten reden und auf diese Weise Abschied nehmen, wieder andere wollten noch einmal mit der Kamera herumspielen. An einem weiteren Termin wurde der Nachttest durchgeführt. Den Abschluß des Trainings bildete ein Elternabend, an dem die Eltern die Gelegenheit erhalten sollten, Rückmeldungen über den Verlauf des Trainings zu erhalten, Fragen zu Problemen des Kindes zu stellen und uns Informationen über die Entwicklung des

kindlichen Verhaltens im Verlaufe des Trainings zu geben. Dieses Angebot nahmen jedoch nur fünf Elternteile wahr.

7. Schlußwort

Insgesamt stimmt der Ablauf des Trainings optimistisch. Die Kinder haben recht gut mitgearbeitet: Sie waren sehr motiviert und haben manchmal sogar darum gebeten, länger machen zu dürfen, wenn wir bei den Rollenspielen waren. Dieser positive Eindruck wurde durch Gespräche mit den Kindern und Eltern und auch durch begleitende quantitative Erhebungen erhärtet. Um zu einer eindeutigen Aussage über die Wirksamkeit des GSK-UK für Kinder zu kommen, bedarf es jedoch stringenter quantitativer Erhebungen mit größeren Stichproben. Ich hoffe, daß diese Arbeit einen Anstoß zu dieser wichtigen Aufgabe geben wird.

Abschließend möchte ich einige zentrale Hoffnungen in bezug auf die zukünftige Forschungstätigkeit zur sozialen Unsicherheit in der Kindheit skizzieren. Viele dieser Hoffnungen sind, so meine ich, im Laufe dieser Arbeit immer wieder recht deutlich angeklungen.

Zunächst einmal wäre es wünschenswert, daß dem Problem der sozialen Unsicherheit und den sich hieraus ergebenden Risiken für die Entwicklung von Kindern überhaupt mehr Aufmerksamkeit zugewendet wird. Dies ist - wie bereits in der Einleitung angedeutet - v.a. deshalb wichtig, weil diese Kinder in der Regel nicht selbst auf sich (und ihren Leidensdruck) aufmerksam machen.

Zu der Vorgehensweise der Forschung zur sozialen Unsicherheit möchte ich folgendes anmerken: Zunächst einmal wäre es sinnvoll, hier differenzierter vorzugehen. Dies bezieht sich zum einen darauf, daß es m.E. unabdingbar ist, zwischen verschiedenen Subgruppen sozial inkompetenter Kinder zu differenzieren: Dies gilt nicht nur für die Unterscheidung zwischen unsicheren und aggressiven Kindern, sondern ebenso für die bislang fast völlig vernachlässigte Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen - zu Ungunsten letzterer.

Des weiteren ist es m.E. an der Zeit, andere Paradigmen für die Forschung zu entwickeln und somit eine Grundlage für die Beseitigung der "blinden Flecke" zu schaffen, die es zu einigen Aspekten der sozialen Unsicherheit gibt. Derzeit ist das durch die Forschung vermittelte Bild der sozialen Unsicherheit durch das Dominieren des Status-Paradigmas stark verzerrt: Ein Hauptkriterium für die Bewertung von Sozialverhalten ist es, ob es zur Popularität unter den Peers führt, oder nicht. Eine Möglichkeit der Entzerrung bestünde darin, sich verstärkt dem subjektiven Erleben - und hier v.a. auch den (besonders stark vernachlässigten) Emotionen dieser Kinder zuzuwenden.

Wer sich mit quantitativen Evaluationen zu diesem Thema befaßt, wird zudem auf den Tatbestand stoßen, daß es auch hinsichtlich der Meßinstrumente zur Evaluierung von Interventionen zur Behandlung sozial unsicherer Kinder deutliche Lücken gibt. Daher wäre auch die Entwicklung valider Meßinstrumente eine unabdingbare Voraussetzung dafür, daß die Forschung auf diesem Gebiet weiter vorangetrieben werden kann.

Literatur

- Achenbach, T.M. und Edelbrock, C. (1978), 'Classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts', *Psychological Bulletin* 85(6), 1275-1301.
- Agayle, M. & Kendon, A. (1967), The experimental analysis of social performance, in L. Berghowitz, ed., 'Advances in experimental social psychology', p. 3.
- Allen, K., Hart, B., Buell, J., Harris, F. & Wolf, M. (1964), 'Effects of social reinforcement on isolate behavior of a nursery school child', *Child development* 35, 511-518.
- Asendorpf, J. (1983), Soziale Interaktion und Emotion, in H. Euler & H. Mandl, eds, 'Emotionspsychologie', Urban & Schwarzenberg, München, Wien, Baltimore, pp. 267-273.
- Asendorpf, J. (1989), *Soziale Gehemmtheit und ihre Entwicklung*, Springer, Berlin Heidelberg.
- Asher, S. (1983), 'Social competence and peer status: Recent advances and future directions', *Child Development* 54, 1427-1434.
- Asher, S. (1985), An evolving paradigm in social skill training research with children, in B. Schneider, K. Rubin & J. Ledingham, eds, 'Children's peer relations. Issues in assessment and intervention', pp. 157-171.
- Asher, S. R. (1990), Recent advances in the study of peer rejection, in S. R. Asher & J. D. Coie, eds, 'Peer Rejection in childhood', pp. 3 - 14.
- Bandura, A. (1977), *Social learning theory*, Prentice-Hall, New York.
- Bandura, A. (1981), Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy, in J. Flavell & L. Ross, eds, 'Social cognitive development', Cambridge University Press, Cambridge, London, pp. 200-239.
- Bandura, A. (1983), 'Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities', *Journal of Personality and Social Psychology* 45(2), 464-469.
- Beelmann, A. (1990), Effektivität von Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern: Eine Metaanalyse, Master's thesis, Bielefeld.
- Bierman, K. & Furman, W. (1984), *Conversational skills coaching manual*.
- Bierman, K. & Furman, W. (1984 a), 'The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents', *Child Development* 55, 151-162.
- Birkenbihl, V. F. (1992), *Signale des Körpers*, MVG, München.
- Bornstein, M., Bellack, A. & Hersen, M. (1977), 'Social-skills training for unassertive children: A multiple baseline analysis', *Journal of Applied Behavior Analysis* 10, 1183-1195.
- Buck, R. (1975), 'Nonverbal communication of affect in children', *Journal of personality and social psychology* pp. 644 - 653.
- Butollo, W., Meyer-Plath, S. & Winkler, B. (1978), Bedingungen der Entwicklung von Verhaltensstörungen, in L. Pongratz, ed., 'Handbuch der Psychologie. Klinische Psychologie', Hogrefe, Göttingen, pp. 3074-3101.

- Cillessen, T. & Ferguson, T. (1989), Self-perpetuation processes in children's peer relationships, in B. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. Weissberg, eds, 'Social competence in developmental perspective', pp. 203-221.
- Coie, J. (1985), Fitting social skills intervention to the target group, in Schneider, Rubin & Ledingham, eds, 'Children's peer relations. Issues in treatment and intervention'.
- Coie, J. & Kupersmith, J. (1983), 'A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups', *Child Development* 54, 1400-1416.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmith, J. B. (1990), Peer group behaviour and sociometric status, in S. R. Asher & J. D. Coie, eds, 'Peer Rejection in childhood', pp. 17 - 59.
- Connolly, J. (1989), 'Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment and mental health', *Canadian Journal of Behavioral Science*.
- Daniels-Beirness, T. (1989), Measuring peer status in boys and girls: a problem of apples and oranges?, pp. 107 - 122.
- Dodge, K. (1983), 'Behavioral antecedents of peer status', *Child Development* 54, 1386-1399.
- Dodge, K. (1985), Facets of social interaction and the assessment of social competence in children, in B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham, eds, 'Children's Peer Relations', pp. 3- 23.
- Dodge, K. & Feldman, E. (1990), Issues in social cognition and sociometric status, in S. Asher & J. Coie, eds, 'Peer rejection in childhood', pp. 119-155.
- Dodge, K., Coie, J. & Brakke, N. (1982), 'Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression', *Journal of Abnormal Child Psychology* 10(3), 389-410.
- Dodge, K., Schlundt, D., Schocken, I. & Degulach, J. (1983), 'Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies', *Merril-Palmer Quarterly* 29(3), 309-336.
- Döpfner, M. (1987), Kompetenztraining bei selbstunsicheren Kindern, in O. Speck, F. Peterander & P. Innerhofer, eds, 'Kindertherapie', Reinhardt, München.
- Döpfner, M., Schlüter, S. & Rey, E.-R. (1981), 'Evaluation eines sozialen Kompetenztrainings für selbst-unsichere Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren -Ein Therapievergleich', *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie* 9, 233-251.
- D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1977), 'Problem solving and behaviour modification', *Journal of abnormal psychology* 78, 107 - 126.
- Eckert, C. (1992), Ursachenzuschreibungen und depressive Reaktionen bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklung eines Attributionsstilfragebogens, Master's thesis, Bielefeld.
- Eckman, P. (1988), *Gesichtsausdruck und Gefühl*, Junfermann, Paderborn.

- Elias, M., Beier, J. & Gara, M. (1989), 'Children's responses to interpersonal obstacles as a predictor of social competence', *Journal of Youth and Adolescence* 18(5), 451-465.
- Feldman, R. (1982), *Development of nonverbal behavior in children*, Springer, New York, Heidelberg, Berlin.
- Fliegel, S., Gröger, W. M., Künzel, R., Schulte, D. & Sorgatz, H. (1989), *Verhaltenstherapeutische Standardmethoden*, München.
- Foster, S. & Ritchey, W. (1985), 'Behavioral correlates of sociometric status of fourth-, fifth- and sixth-grade children in two classroom situations', *Behavioral Assessment* 7, 79-93.
- Freihaut, C. (1993), 'Wenn Kinder fremdeln', *Psychologie Heute* 20(5), 16-17.
- Furman, W. & Robins, P. (1985), What's the point? issues in the selection of treatment objectives, in B. Schneider, K. Rubin & J. Ledingham, eds, 'Children's peer relations. Issues in assessment and intervention', pp. 41-54.
- Garber, J., Braafladt, N. & Zenan, J. (1991), The regulation of sad affect: An information-processivity perspective, in K. Dodge, ed., 'The Development of emotion regulation and dysregulation', Cambridge University Press, New York.
- Gifford, R. (1987), *Environmental psychology*, Allyn and Bacon, Boston.
- Goetz, T. E. & Dweck, C. S. (1980), 'Learned helplessness in social situations', *Journal of personality and social psychology* 39, 246 - 255.
- Gresham, F. (1985a), 'Utility of cognitive - behavioral procedures for sozial skills training with children: An critical review', *Journal of anormal Child Psychology* 13(5), 411-423.
- Gresham, F. (1985b), 'Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training with children: A critical review', *Journal of Abnormal Psychology* 13(3), 411-423.
- Hepler, J. & Rose, S. (1988), 'Evaluation of a multi-component group approach for improving the social skills of elementary children', *Journal of social service research* 11, 1-18.
- Hinsch, R. (1991), Konzeption des GSK und allgemeine Vorgehensweise, in U. Pflingsten & R. Hinsch, eds, 'Guppentraining sozialer Kompetenzen', pp. 39 - 43.
- Hochschild, A. (1983), *The managed heart. Commercialization of human feelings*, University of Californien Press, Berkley.
- Hops, H. & Finch, M. (1985), Social competence and skill: A reassessment, in B. Schneider, K. Rubin & J. Ledingham, eds, 'Children's peer relations. Issues in assessment and intervention', pp. 23-39.
- Hymel, S. & Rubin, K. (1985), Children with peer relationship and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues, in G. Whitehurst, ed., 'Annals of child development', Vol. 2, JAI Press, Greenwich.
- Ianotti, R. (1978), 'Effect of role-taking, empathy, altruism, and aggression', *Developmental Psychology* 14(2), 119-124.

- Ingenkamp, K. (1977), *Attribuierungsfragebogen fuer Erfolg und Misserfolg in der Schule (AEM 5-7)*, Weinheim.
- Janke, W. & Debus, G. (1978), *Die Eigenschaftswörterliste*, Hogrefe, Göttingen.
- Kendall, P. (1981), 'Cognitive-behavioral interventions with children', *Advances in clinical child psychology* 4, 53-90.
- Klages, U. (1983), 'Ein Trainingsprogramm für Schüler mit Schwierigkeiten in den Bereichen Aggressivität und soziale Angst', *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 30, 47-53.
- Kraiker, C., ed. (1974), *Handbuch der Verhaltenstherapie*, Kindler, München.
- Kupersmith, J. B., Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1990), The role of peer relationships in the development of disorder, pp. 274 - 308.
- Ladd, G. W. (1981), 'Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance', *Child development* 52, 171 - 178.
- LaGreca, A. & Santogrossi, D. (1980), 'Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach'.
- Lazarus, A. A. (1971), *Behaviour therapy and beyond*, McGraw-Hill, New York.
- Lösel, F. & Mowack, W. (1987), Evaluationsforschung, in J. Schultz-Gambart, ed., 'Angewandte Sozialpsychologie', PVU, München, pp. 57 - 87.
- Monfries, M. & Kafer, N. (1985), 'Neglected and rejected children: A social skills model', *The Journal of Psychology* 121(3), 401-407.
- Morrison, R. & Bellack, A. (1981), 'The role of social perception in social skills', *Behavior Therapy* 12, 69-79.
- O'Connor, R. (1969), 'Modification of social withdrawal through symbolic modeling', *Journal of applied behavior analysis* 2, 15-22.
- O'Connor, R. (1972), 'Relative efficacy of modeling, shaping, and the combined procedures for modification of social withdrawal', *Journal of abnormal psychology* 79, 327-334.
- Oden, S. & Asher, S. (1977), 'Coaching children for friendship making', *Child development* 48, 495-506.
- Oden, S. & Strain, P. (1984), 'Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review', *American Journal of orthopsychiatry* 54, 544-557.
- Parker, J. & Asher, S. (1987), 'Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?', *Psychological Bulletin* 102(3), 357-389.
- Patterson, G. & Anderson, D. (1964), 'Peers as social reinforcers', *Child Development* 35, 951-960.
- Pausch, H. & Schneewind, K. (1987), Entwicklung eines multidimensionalen, bereichsspezifischen Attribuierungsfragebogens fuer Kinder und Jugendliche.

- Petermann, F. & Petermann, U. (1980), *Erfassung aggressiven Verhaltens in konkreten Situationen*, Westermann.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1990), *Training mit aggressiven Kindern*, PVU, München.
- Petermann, F. & Warschburger, P. (1992), Neue Trends in der Kinderverhaltenstherapie: Ursachenforschung und Interventionen, in F. Petermann, ed., 'Verhaltenstherapie mit Kindern', pp. 6-84.
- Petermann, F., ed. (1992a), *Verhaltenstherapie mit Kindern*, Gerhard Röttger Verlag, München.
- Petermann, U. (1992b), Training mit sozial unsicheren Vor- und Grundschulkindern, in F. Petermann, ed., 'Verhaltenstherapie mit Kindern'.
- Petermann, U. & Petermann, F. (1992), *Training mit sozial unsicheren Kindern*, Psychologie Verlags Union, Muenchen.
- Petersen, G., Schmidt, R. & Schwengelkes, M. (1982), *Selbstsicherheitstraining für Kinder (8-12 Jahre) SSTK*, Tübingen.
- Petillon, H. (1984), *Sozialfragebogen fuer Schueler*, Beltz, Weinheim.
- Pfingsten, U. (1984), *Soziale Durchsetzung: Konsequenzen von unsicherem, kompetentem und aggressiven Verhaltensweisen*, Profil-Verlag, München.
- Pfingsten, U. (1991), Soziale Kompetenzen und Kompetenzprobleme, pp. 3 - 21.
- Pfingsten, U. & Hinsch, R. (1991), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*, PVU, Weinheim.
- Putallaz, M. & Gottman, J. (1981a), 'An interactional model of children's entry into peer groups', *Child Development* 52, 986-994.
- Putallaz, M. & Gottman, J. (1981b), Social skills and group acceptance, pp. 116-149.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. (1989), 'Children's naturalistic entry behavior and socio-metric status', *Developmental Psychology* 25(2), 297-305.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. (1990), Children's entry behavior, in S. R. Asher & J. D. Coie, eds, 'Peer Rejection in Childhood'.
- Reisenzein, R. (1983), 'The Schachter theory of emotion: Two decades later', *Psychological Bulletin* 94, 239-264.
- Rosenthal, R. & DePaulo, B. M. (1979), 'Sex differences in eaves dropping on nonverbal cues', *Journal of personality and social psychology* 37, 273 - 285.
- Rubin, K. (1985), Socially withdrawn children: An "at risk" population?, in B. Schneider, K. Rubin & J. Ledingham, eds, 'Children's peer relations. Issues in treatment and intervention'.
- Rubin, K. & Mills, R. (1988), 'The many facets of social isolation in childhood', *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 56(6), 916-924.
- Rubin, K., Hymel, S. & Mills, R. (1989), 'Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes', *Journal of personality* 57(2), 237-255.

- Rubin, K., LeMare, L. & Lollis, S. (1990), Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection, pp. 217-249.
- Salisch, M. v. (1991), *Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation im Konflikt*, Hogrefe, Goettinge, Toronto, Zuerich.
- Salter, A. (1949), *Conditioned reflects therapy*, Capricorn, New York.
- Schelp, T. & Kemmler, L. (1988), *Emotionen und Psychotherapie. Ein kognitiver Beitrag zur Integration psychotherapeutischer Schulen*, Huser, Bern, Stuttgart, Toronto.
- Schmelzer, D. (1985), 'Problem- und zielorientierte Verhaltenstherapie.', *Verhaltensmodifikation* 6(2), 101-151.
- Schneider, B. H. (1989), Between developmental wisdom and childrens social skills training, in B. H. e. Schneider, ed., 'Social Copetence in developmental Perspective', Kleewer Academic, Dortrecht, Boston, London, pp. 339-353.
- Schneider, B. H., Atilli, G., Nadel, J. & Weissberg, R. P., eds (1989), *Social competence in developmental perspective*, Kluver academic publishers, Dordrecht.
- Schneider, B. H., Rubin, K. H. & Ledingham, J., eds (1985), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*, Springer, New York.
- Selg, H. (1991), Vorwort, in U. Pfungsten & R. Hinsch, eds, 'Gruppentraining sozialer Kompetenzen', p. VII.
- Seligman, M. E. P. (1986), *Erlernte Hilffosigkeit*, PVU, München.
- Sobol, M. & Earn, B. (1989), Assessment of children's attributions ffor social experience: Implications for social skills trainings, in 'Social Competence in developmental perspective', pp. 93-110.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1974), *Social adjustment of young children*, Jossey - Bass, San Francisco.
- Spivack, G., Platt, J. & Shure, M. (1976), *The problem-solving approach to adjustment*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Washington, London.
- Sullivan, H. S. (1983), *Die interpersonale Theorie der Psychatrie*, Fischer, Frankfurt.
- Tiffen, K. & Spence, S. (1986), 'Responsiveness of isolated versus rejected children to social skills training', *Journal of child psychology and psychiatry* 27, 343-335.
- Ullrich de Muynck, R. & Forster, T. (1974), Selbstsicherheitstraining, in C. Kraiker, ed., 'Handbuch der Verhaltenstherapie'.
- Wagner, J. W. L. (1977), *Fragebogen zum Selbstkonzept für 4. bis 6. Klassen*, Beltz, Weinheim.
- Watzlavic, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1985), *Menschliche Kommunikation*, Huber, Bern.
- Weissberg, R. P. (1985), Designing effective social problem solving programs for the classroom, in Schneider, Rubin & Ledingham, eds, 'Childern's Peer Relations', pp. 225 - 242.

- West, S. G. & Wicklund, R. A. (1985), *Einführung in sozialpsychologisches Denken*, Beltz, Weinheim Basel.
- Wheeler, V. & Ladd, G. (1982), 'Assessment of children's self-efficacy for social interaction', *Developmental Psychology* 18(6), 795-805.
- Wieczerkowski, W., Nickel, A., Jankowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974), *Angstfragebogen für Schüler*, Braunschweig.
- Wuensche, P. & Schneewind, K. (1989), 'Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Selbst- und Kompetenzeinschätzungen bei Kindern', *Diagnostica* 35, 217-235.
- Younger, A., Schwartzman, A. & Ledingham, J. (1986), 'Age-related differences in children's perceptions of social deviance: Changes in behavior or in perspective?', *Developmental Psychology* 22, 531-542.
- Zivin, G. (1977), 'Preschool children's facial gestures predict conflict outcomes', *Social science information* 16(6), 715 - 730.

Anhang

Karin Lübben
Jakob Kaiser Str.16
4800 Bielefeld 1
Tel.: 893974

Liebe Eltern !

In jeder Schulklasse gibt es Kinder, welche eher "in sich gekehrt" sind und in Gegenwart anderer Kinder eher eine Zuschauerrolle einnehmen, als sich an deren Gesprächen und Spielen zu beteiligen. Diese Kinder sind -im Vergleich zu ihren Klassenkameraden- wenig "sichtbar" und sie werden häufig als verschlossen, introvertiert, schüchtern oder auch gehemmt bezeichnet.

Ab dem frühen Jugendalter kann ein solches Verhalten nun eine Reihe von Problemen mit sich bringen. Während die Klassenkameraden selbstbewußter und selbständiger werden und immer intensivere Freundschaften schließen, bemerken unsichere Kinder, daß dies bei ihnen nicht so klappt, wie sie es gerne möchten.

Dabei können die Probleme dieser Kinder sehr unterschiedlich sein. Einige haben Schwierigkeiten, wenn sie auf fremde Personen zugehen sollen; andere sind vielleicht übermäßig beunruhigt, wenn sie sich beobachtet fühlen (z.B. im Unterricht, wenn sie aufgerufen werden) oder kritisiert werden; wieder andere haben Schwierigkeiten, wenn es darum geht, ihre Meinung, Wünsche und Bedürfnisse zu äußern. Gemeinsam ist diesen Kindern, daß sie Probleme im Umgang mit anderen Menschen haben, sich ihnen gegenüber zu sehr zurückhalten oder übermäßig ängstlich sind.

Auf Dauer kann sich dieses Verhalten auf das Selbstwertgefühl dieser Kinder sehr negativ auswirken. Viele trauen sich mit der Zeit immer weniger zu und fangen an, bestimmten Situationen aus dem Weg zu gehen. Auf diese Weise nehmen sie sich aber selbst die Möglichkeit, ihre Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen zu überwinden und zu lernen, selbstbewußt auf andere zuzugehen. Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, daß viele Kinder ihre Unsicherheit ohne unterstützende Maßnahmen selbst im Erwachsenenalter noch nicht überwunden haben.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit in Psychologie und meiner Beschäftigung in einer Erziehungsberatungsstelle habe ich ein Training entwickelt, welches Kindern dabei hilft, ihre Schüchternheit zu überwinden. Dieses Training wendet sich an Jungen und Mädchen zwischen ca. 9 und 12 Jahren. Es wird in kleinen Gruppen von 4-8 Kindern in den Räumen der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle der Universität Bielefeld durchgeführt. Die Treffen finden einmal in der Woche nachmittags statt (jeweils 2 Stunden) und erstrecken sich insgesamt über 8 Wochen. Der genaue Termin wird noch vereinbart. Der früheste Beginn liegt jedoch einige Wochen nach den Osterferien. Die Teilnahme ist kostenlos.

Um Gruppen von Kindern in etwa dem gleichen Alter und mit ähnlicher Problematik zusammenstellen zu können, habe ich mich entschlossen, Sie direkt über die Schulen über dieses Training zu informieren.

Auf den folgenden Seiten finden Sie eine kurze Beschreibung des Trainings und Angaben zu meiner Person. Wenn Sie also den Eindruck haben, daß einige der oben beschriebenen Schwierigkeiten auf Ihr Kind zutreffen, setzen Sie sich bitte mit mir (cand. phil. Karin Lübben) in Verbindung. Telefonisch bin ich zu Hause meist ab ca. 18.00 Uhr erreichbar (Tel.: 893974), auch am Wochenende. Sie erreichen mich aber auch über die päd.-psych. Beratungsstelle der Uni Bielefeld (Tel.: 1064494). Wenn Sie mir Ihre Telefonnummer hinterlassen, rufe ich Sie zurück.

Zunächst einmal vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit !

Mit freundlichen Grüßen,

Karin Lübben

1. Das Training zur Förderung sozialer Kompetenzen

Die Inhalte des Trainings basieren auf Befunden der psychologischen Forschung zu spezifischen problematischen Prozessen, welche bei dem Problem der Schüchternheit eine große Rolle spielen. Diese problematischen Prozesse lassen sich drei übergeordneten Problembereichen zuordnen:

1.1. Problematische Denkprozesse

Unsichere Kinder neigen dazu, Ablehnung und andere negativ getönte soziale Ereignisse ihrer eigenen Unfähigkeit zuzuschreiben, so daß viele von ihnen eine negative Sicht von sich selbst und ihren Fähigkeiten haben. Sie nehmen andere Menschen relativ leicht als ablehnend wahr, oder sie sind überhaupt gedanklich zu stark mit dem Eindruck beschäftigt, welchen sie auf andere Menschen machen.

Mit ihren Grübeleien behindern sich diese Kinder oft selbst. Wenn sie sich zum Beispiel von vornherein denken "Die anderen mögen mich eh' nicht", werden sie auch gar nicht erst versuchen, auf die anderen zuzugehen. Daß diese ihr Verhalten möglicherweise als mangelndes Interesse deuten, ist vielen dieser Kinder gar nicht bewußt. Auch Schweigsamkeit und Konzentrationsschwächen in der Schule sind in einigen Fällen auf solche problematischen Denkprozesse, wie sie für unsichere Kinder typisch sind, rückführbar.

Im Rahmen des Trainings werden nun auf kindgemäße Art diese Denkprozesse und deren ungünstige Auswirkungen auf das eigene Verhalten bewußt gemacht. Den Kindern wird der Unterschied zwischen nützlichen und unnützen "Gedankengesprächen" aufgezeigt. Die Anwendung nützlicher Gedanken zur Förderung des eigenen Verhaltens wird ausführlich geübt.

1.2. Problematisches emotionales Erleben und emotionaler Ausdruck

Bei einigen unsicheren Kindern spielt Angst eine große Rolle. Die Angst motiviert die Kinder, bestimmten Situationen aus dem Weg zu gehen, was auf Dauer zu Gefühlen von Einsamkeit und Niedergeschlagenheit führen kann. Häufig kommt es aber auch vor, daß solche Kinder sich über eigene Gefühle im Unklaren sind, was dann in einer beobachtbaren Unentschlossenheit und der Unfähigkeit, sich zu Entscheidungen durchzuringen seinen Ausdruck findet.

Ziel des Trainings ist es daher, den Kindern zu helfen, sich über ihre Gefühle und Interessen klarer zu werden und diese auf eine angemessene, eindeutige Art zum Ausdruck zu bringen. Den Ängsten wird vor allem durch das Üben angemessener sozialer Verhaltensweisen entgegengewirkt.

1.3. Problematische Verhaltensweisen

Unsichere Kinder haben in der Regel nicht mit allen möglichen, sondern mit ganz bestimmten sozialen Situationen Schwierigkeiten. Hierzu gehören meist eine oder mehrere der folgenden Arten von Situationen:

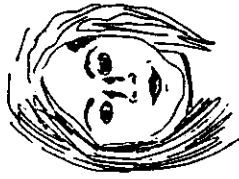
- a) auf angemessene Art legitime Forderungen stellen
- b) Kontakte zu unbekanntem Kindern und Erwachsenen knüpfen
- c) Knüpfen von Freundschaften und Umgang mit Konflikten innerhalb dieser Freundschaften
- d) Umgang mit Ablehnung und Kritik

Zu diesen Problembereichen werden angemessene Verhaltensstrategien besprochen und in Form von Rollenspielen geübt. Die Kinder erhalten Hinweise und Unterstützung für die Übertragung des Gelernten auf ihren alltäglichen Umgang mit anderen Menschen.

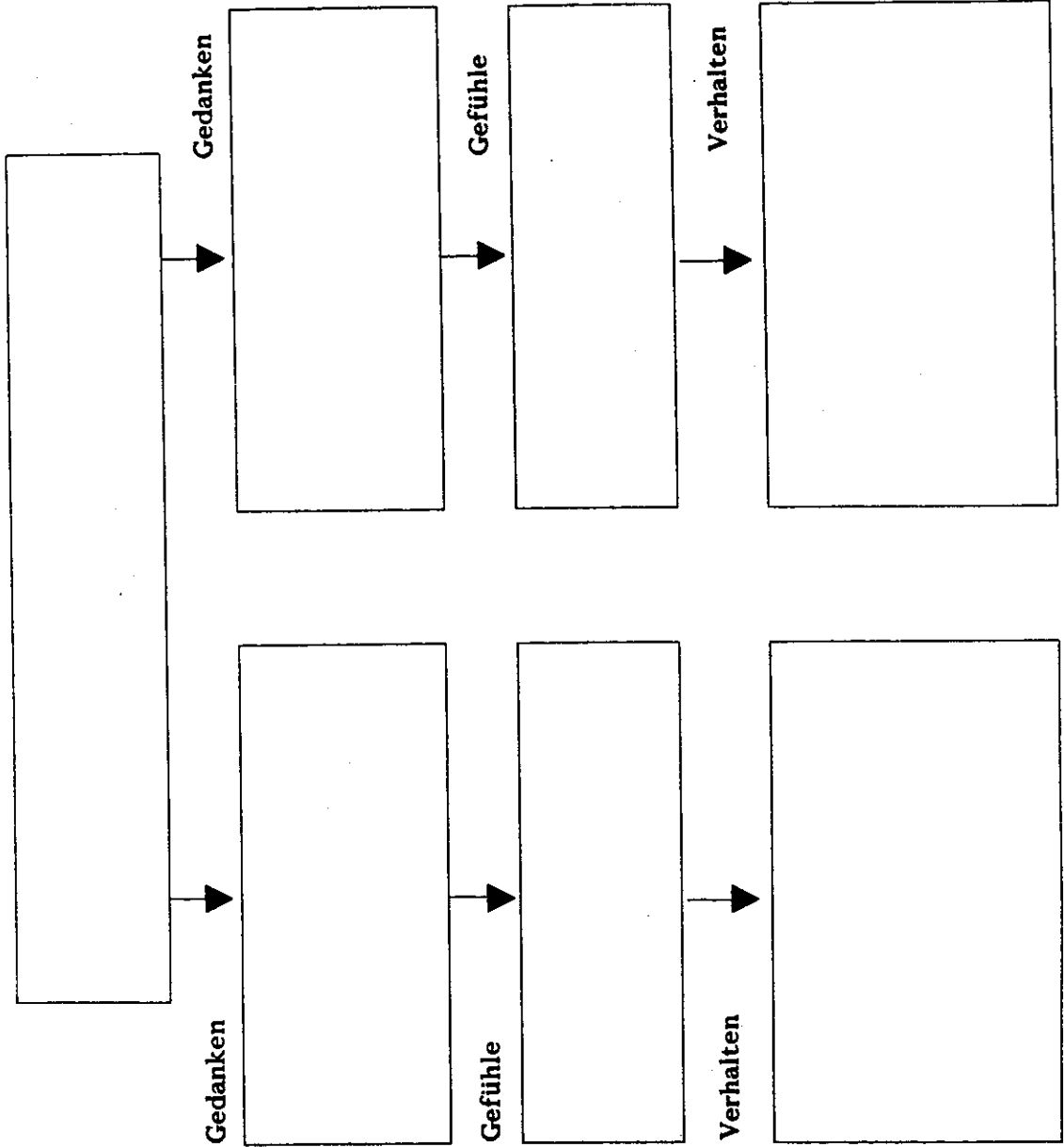
2. Informationen zu meiner Person

Ich studiere Psychologie an der Uni Bielefeld mit dem Schwerpunkt 'klinische Psychologie', d.h. Psychotherapie (Verhaltens- und Gesprächspsychotherapie) und Beratung. Neben dem Studium nehme ich seit 1989 an einer Fortbildung bei der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie teil. In einem halbjährigen Praktikum in der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle der Uni Bielefeld habe ich Erfahrungen mit der Arbeit mit Kindern sammeln können. In der genannten Beratungsstelle bin ich z.Z. als studentische Hilfskraft beschäftigt.

Paper A



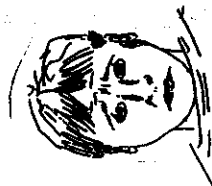
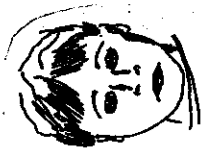
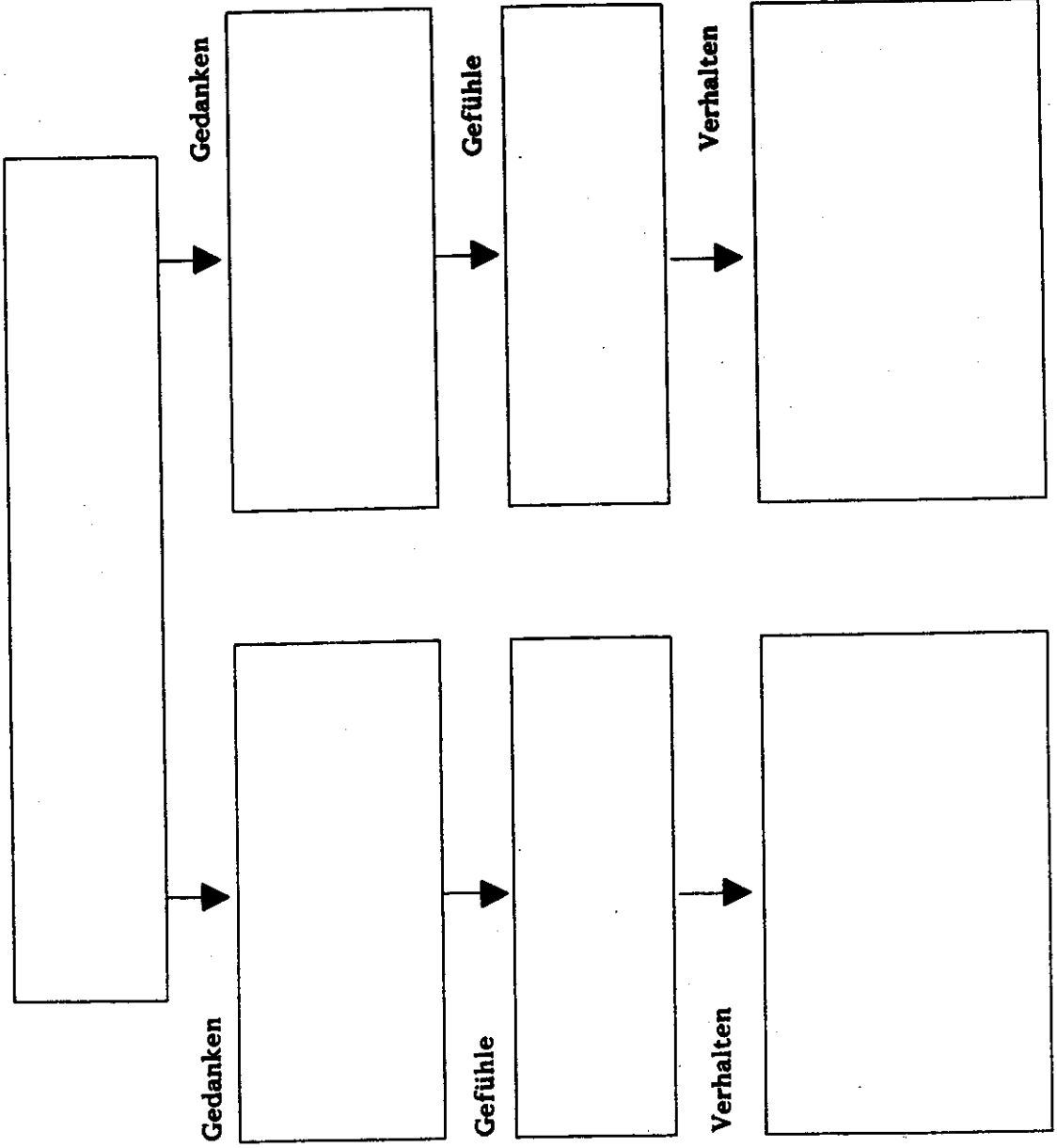
Unsicheres und sicheres Verhalten



Paper A



Unsicheres und sicheres Verhalten



sicher

unsicher

B

Wir unterscheiden selbstsichere (=s) , unsichere (=u) und aggressive (=a) Verhaltensweisen

Du hast eine Freundin (einen Freund) zu Dir zum Spielen eingeladen. Es ist eine Stunde nach der Zeit und sie ist noch nicht gekommen.

- () Du wartest und denkst Dir: Immer werde ich versetzt. Mit mir spielt halt niemand gerne.
- () Du rufst Deine Freundin (Deinen Freund) an und teilst ihr mit, daß Du auf sie wartest und fragst, warum sie noch nicht gekommen ist.
- () Du nimmst Dir vor, zur Strafe nicht mehr mit ihr zu sprechen.

Auf dem Schulhof spielen einige Deiner Mitschüler zusammen Fußball und Du möchtest gerne mitspielen.

- () Du denkst Dir, daß es gemein ist, daß Dich niemand gefragt hat, ob Du mitspielen willst und machst aus Rache laut Witze über die anderen Kinder.
- () Du schaust den Kindern zu und wartest darauf, ob Dich vielleicht jemand zum Mitspielen auffordert.
- () Du fragst, ob Du mitspielen darfst.
- () Als der Ball auf deiner Seite das Spielfeld verläßt, kickst Du ihn auf das Feld zurück und spielst einfach mit.

In der Pause drängeln sich beim Bäcker einige Kinder immer vor.

- () Du sagst laut und bestimmt: "Jetzt bin ich aber dran, weil ich zuerst hier war!"
- () Du läßt die anderen vor.
- () Du sagst es dem Lehrer.
- () Du boxt die anderen beiseite.

Du sitzt zu Hause und machst Hausaufgaben. Es klingelt. Ein Freund (eine Freundin) ist da, der mit Dir spielen möchte. Du hast Dir aber vorgenommen, gleich mit Deiner Mutter einkaufen zu gehen.

- () Du läßt ihn herein und machst Deine Hausaufgaben später, damit er nicht beleidigt ist.
- () Du sagst ihm: "Ich habe heute leider keine Zeit. Ich muß noch Hausaufgaben machen und will später mit meiner Mutter einkaufen gehen."
- () Du sagst: "Was willst Du denn hier? Ich habe heute keine Zeit."

Beim Ballspiel im Sportunterricht hast Du ein paarmal den Ball nicht gefangen und Deine beste Freundin (Freund) beschimpft Dich vor den anderen als "lahme Ente".

- () In der Pause gehst Du zu Deiner Freundin (Freund) und sagst ihr, daß es Dich ärgert, wenn sie so vor den anderen Kindern über Dich spottet.
- () Du denkst Dir: "Na und ? Dafür kann ich viele andere Dinge" und spielst weiter.
- () Du denkst: "Ich bin wirklich ein Versager!" und verläßt die Turnhalle.
- () Du schreiest: "Du blöde bebrillte Kuh, mit Dir spiel' ich nicht mehr."

Du bist bei Deinem Freund (Freundin) zu Hause und ihr spielt mit seiner elektrischen Eisenbahn. Dein Freund spielt jetzt schon eine halbe Stunde lang Lokführer. Du hast ihn bereits ein paarmal gebeten, auch mal die Lok bedienen zu dürfen und er hat immer bloß gesagt: "Später. Jetzt will ich noch."

- () Du erklärst ihm, daß Du Dich langweilst und keine Lust hast, nur zuzuschauen. Dann schlägst Du ihm vor, daß ihr euch entweder mit der Lok abwechselt oder ein anderes Spiel spielt, bei dem ihr beide Spaß habt.
- () Du schaust ihm noch eine Weile zu und fragst ihn, ob er nicht lieber mit Dir mit seinen Legosteinen spielen möchte.
- () Du legst einen Waggon auf die Schienen und bringst so die Lok zum Entgleisen.
- () Du erzählst Deinen Klassenkameraden, daß Dein Freund ein Großkotz ist.

Dein Bruder nimmt öfters Dein 4-Gewinnt-Spiel mit zu seinen Freunden, ohne Dich vorher zu fragen. Heute wolltest Du es mit Deiner Freundin spielen und Du bemerkst, daß das Spiel nicht da ist.

- () Du erklärst Deinem Bruder, daß Du Dich darüber ärgerst, weil das Spiel nicht da war, als Du es mit einem Freund spielen wolltest und sagst ihm, daß er Dich das nächste Mal vorher fragen soll.
- () Du sagst Deiner Mutter, wie gemein Dein Bruder ist.
- () Du nimmst Dir sein Risikospiel, das Dir genauso viel Spaß macht und spielst es zusammen mit Deiner Freundin.

Dein Vater/Deine Mutter hat Dir mehrfach versprochen, mit Dir in's Kino zu gehen. Heute sagt er bereits zum dritten Mal ab.

- () Du erklärst ihm, daß Du traurig und enttäuscht bist, weil Du Dich sehr auf den Kinobesuch gefreut hast.
- () Du verläßt den Raum und knallst mit Deiner ganzen Kraft die Tür zu.
- () Du gehst deprimiert in Dein Zimmer und liest.
- () Du fragst Deinen Vater, ob er Dir Geld gibt, so daß Du mit einem Freund in's Kino gehen kannst.

C

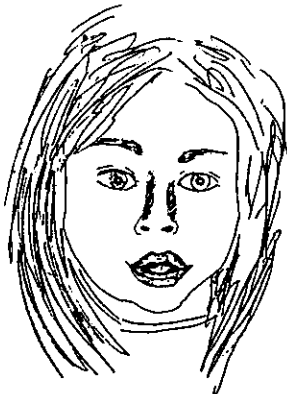
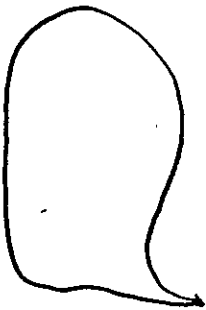
Tips für selbstsicheres Verhalten Situationstyp 1: Eigene Rechte vertreten

Vor der Situation



Überlege Dir, was Du möchtest. Mach' Dir nützliche Gedanken (zum Beispiel: Es ist mein Recht, das zu fordern. Ich werd's schon schaffen. Ich probiere es jetzt einfach aus). Überleg' Dir, was Du als erstes sagst.

In der Situation



Sprich' laut und deutlich.

Schau' Deinen Gesprächspartner an (Blickkontakt).

Nimm' eine entspannte Körperhaltung ein.

Sag' Deine Forderungen in der Ich-Form und sag' genau, was Du möchtest.

Sag' zuerst, was Du willst und dann warum (zum Beispiel: Ich nehme dieses Brot nicht, weil ich nicht weiß, ob meine Mutter es haben möchte).

Beschimpfe Deinen Gesprächspartner nicht. Bleibe ruhig, aber bestimmt.

Zeig' ruhig auch mal Verständnis für Deinen Gesprächspartner und bedanke Dich, wenn er auf Deinen Wunsch eingeht.

Nach der Situation



Überlege, was Du gut gemacht hast und lobe Dich dafür.

Wenn Dir etwas an Deinem Verhalten nicht gefallen hat, überlege kurz, was Du nächstes mal anders machen willst.

Das Lernen braucht viel Übung. Gib' nicht auf. Jeder kleine Fortschritt ist ein Erfolg !

C

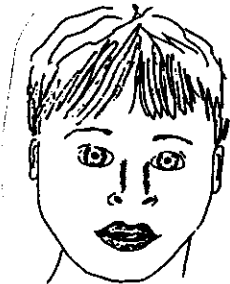
Tips für selbstsicheres Verhalten Situationstyp 1: Eigene Rechte vertreten

Vor der Situation



Überlege Dir, was Du möchtest. Mach' Dir nützliche Gedanken (zum Beispiel: Es ist mein Recht, das zu fordern. Ich werd's schon schaffen. Ich probiere es jetzt einfach aus). Überleg' Dir, was Du als erstes sagst.

In der Situation



Sprich' laut und deutlich.
Schau' Deinen Gesprächspartner an (Blickkontakt).
Nimm' eine entspannte Körperhaltung ein.
Sag' Deine Forderungen in der Ich-Form und sag' genau, was Du möchtest.
Sag' zuerst, was Du willst und dann warum (zum Beispiel: Ich nehme dieses Brot nicht, weil ich nicht weiß, ob meine Mutter es haben möchte).
Beschimpfe Deinen Gesprächspartner nicht.
Bleibe ruhig, aber bestimmt.
Zeig' ruhig auch mal Verständnis für Deinen Gesprächspartner und bedanke Dich, wenn er auf Deinen Wunsch eingeht.

Nach der Situation



Überlege, was Du gut gemacht hast und lobe Dich dafür.
Wenn Dir etwas an Deinem Verhalten nicht gefallen hat, überlege kurz, was Du nächstes mal anders machen willst.
Das Lernen braucht viel Übung. Gib' nicht auf. Jeder kleine Fortschritt ist ein Erfolg !



Versuch

Schätze bitte die folgenden Situationen mit Hilfe Deines Schwierigkeits-thermometers nach ihrer Schwierigkeit ein und trage den Wert in die Klammern () ein. Dann such' Dir eine Situation aus, die Du in der kommenden Woche angehen möchtest. Nimm' keine zu schwierige Situation! Wichtig ist, daß Du überhaupt eine dieser Situationen aufsuchst. Nur wenn man mutig ausprobiert, lernt man mit der Zeit immer mehr dazu. Je öfter Du ausprobierst und übst, umso besser wird es klappen!

1. Gehe in ein Geschäft Deiner Wahl (zum Beispiel Plattenladen, Spielzeuggeschäft, Buchladen). Laß' Dir eine oder mehrere Waren zeigen und erklären. Bedanke Dich und verlasse das Geschäft, ohne etwas zu kaufen. ()

2. Gehe in einen Supermarkt und schau Dir die dort angebotenen Waren an. Kaufe nichts ein, sondern stelle den Wagen wieder ab und verlasse den Supermarkt. ()

3. Geh' in ein Kaufhaus und schau Dir interessiert die Waren irgendeines Verkaufsstandes an. Nimm' auch einige Gegenstände in die Hand. Wenn Dich ein Verkäufer (oder eine Verkäuferin) anspricht, sage: "Ich möchte mich nur mal umsehen." Betrachte die Waren weiter und kaufe nichts. ()

4. Gehe in ein Geschäft und laß' Dir dort Geld zum Telefonieren wechseln. Sag' nur kurz, was Du willst. Du brauchst es nicht lange zu erklären. ()

5. Sprich' auf der Straße einen Fußgänger an und laß' Dir Geld zum Telefonieren wechseln. ()

6. Sprich' auf der Straße einen Fußgänger an und laß' Dir drei Groschen zum Telefonieren schenken. Sag' kurz, was Du willst und benutze hierbei das Wort "schenken." Wenn der Fußgänger nachfragt, sag' ihm, daß Du Deine Geldbörse zu Hause vergessen hast. ()

7. Geh' in ein Restaurant oder Cafe und frag', ob Du dort telefonieren kannst. Kauf' dort nichts, sondern telefoniere nur. Überleg' Dir vorher, wen Du anrufen kannst. ()

Ich werde in der kommenden Woche Situation durchführen.

Wenn Du die Situation durchgeführt hast, beantworte bitte noch kurz die folgenden Fragen:

1. Wo und wann hast Du die Situation durchgeführt?

2. Warst Du mit Deinem Verhalten zufrieden?

()
sehr
zufrieden



()
überwiegend
zufrieden



()
eher
zufrieden



()
eher
unzufrieden



3. Wie hast Du Dich vor der Situation gefühlt?

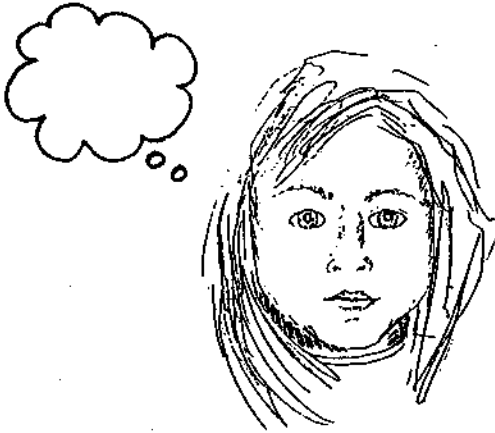
4. Wie hast Du Dich nach der Situation gefühlt?

5. Wie haben die anderen Personen reagiert?

E

Tips für selbstsicheres Verhalten Situationstyp 2: Gefühle äußern

Vor der Situation

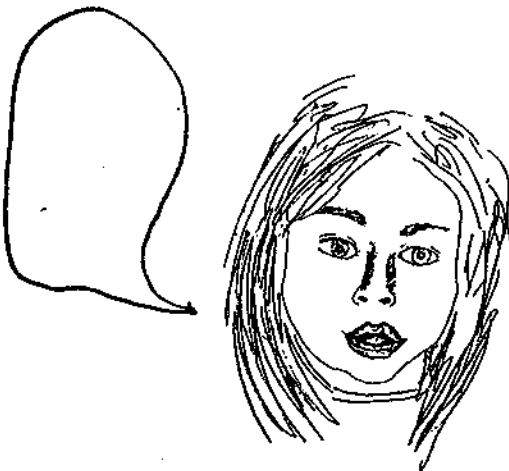


Mach' Dir klar, wie Du Dich fühlst (ärgerlich, froh, traurig, änstlich...) und warum Du dieses Gefühl hast.

Denk' daran: Es ist wichtig, den anderen Deine Gefühle mitzuteilen! Nur dann wissen sie genau, was Du möchtest und warum Du etwas möchtest!

Mach' Dir nützliche Gedanken, zum Beispiel: "Ich habe ein Recht auf meine Gefühle!"

In der Situation



Sag', wie Du Dich jetzt fühlst und warum. (Zum Beispiel: "Ich bin ärgerlich, weil Du mein Buch wieder nicht mit hast" oder "Ich bin enttäuscht, weil Du so kurzfristig absagst. Ich hatte mich nämlich darauf gefreut, mit Dir in's Kino zu gehen.") Schau' den anderen dabei an.

Versuche auch zu verstehen, wie sich der andere fühlt. Genau wie Du so hat auch der andere ein Recht auf seine Gefühle.

Äußere Deine Wünsche, wie der andere sich in Zukunft verhalten soll. ("Nächstes Mal sag' mir möglichst früher bescheid, wenn Du absagst")

Wenn der andere auf Deinen Wunsch eingeht, teil ihm Deine Freude hierüber mit.

Nach der Situation



Lobe Dich dafür, daß Du Deine Gefühle ausgedrückt hast. Der Erfolg besteht darin, daß Du den anderen Deine Gefühle mitteilst, nicht darin, daß sie all' Deine Wünsche erfüllen.

E

Tips für selbststärkeres Verhalten Situationstyp 2: Gefühle äußern

Vor der Situation



Mach' Dir klar, wie Du Dich fühlst (ärgerlich, froh, traurig, änstlich...) und warum Du dieses Gefühl hast. Denk' daran: Es ist wichtig, den anderen Deine Gefühle mitzuteilen! Nur dann wissen sie genau, was Du möchtest.

Mach' Dir nützliche Gedanken, zum Beispiel: "Ich habe ein Recht auf meine Gefühle!"

In der Situation

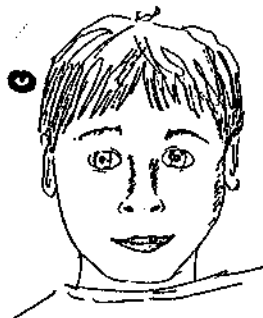


Sag', wie Du Dich jetzt fühlst und warum. (Zum Beispiel: "Ich bin ärgerlich, weil Du mein Buch wieder nicht mit hast" oder "Ich bin enttäuscht, weil Du so kurzfristig absagst. Ich hatte mich nämlich darauf gefreut, mit Dir in's Kino zu gehen.") Schau' den anderen dabei an.

Versuche auch zu verstehen, wie sich der andere fühlt. Genau wie Du, so hat auch der andere ein Recht auf seine Gefühle.

Äußere Deine Wünsche, wie der andere sich in Zukunft verhalten soll. ("Nächstes Mal sag' mir möglichst früher bescheid, wenn Du absagst") Wenn der andere auf Deinen Wunsch eingeht, teil' ihm Deine Freude hierüber mit.

Nach der Situation



Lobe Dich dafür, daß Du Deine Gefühle ausgedrückt hast. Der Erfolg besteht darin, daß Du den anderen Deine Gefühle mitteilst, nicht darin, daß sie all' Deine Wünsche erfüllen.

F

Gefühle erkennen und aussprechen

Äußerung	Gefühl	Neue Äußerung, in der das Gefühl ausgedrückt wird
Sonja sagt zu ihrer Freundin: "Wann können wir denn endlich etwas anderes spielen?"		
Tim sagt zu seinem Freund: "Immer mußt Du bestimmen!"		
Nele sagt zu ihrer Freundin: "Du hast mich letzte Woche überhaupt nicht besucht!"		
Michael sagt zu seinem Banknachbarn: "Die Matheaufgaben sind so schwierig, daß ich gar nicht erst anfangen brauche, zu lernen!"		
Timo sagt zu seiner Mutter: "Nie hörst Du mir zu!"		
Thomas sagt zu seinem Spielkameraden: "Kannst Du nicht noch etwas länger bleiben?"		

Äußerung	Gefühl	Neue Äußerung, in der das Gefühl ausgedrückt wird
<p>Der große Bruder hat Peters Eisenbahn repariert. Peter sagt: "Das ist nett von Dir."</p>		
<p>Die Mutter sagt zur Tochter, als diese erst spät abends nach Hause kommt: "Wo warst Du denn bloß die ganze Zeit?"</p>		
<p>Monika hat den Malkasten ihrer Schwester Anita benutzt und hinterher nicht sauber gemacht. Als Anita es merkt, sagt sie: "Du bist ganz schön gemein!"</p>		

H

Tips für selbstsicheres Verhalten Situationstyp 3: Nettes, freundliches Verhalten

Vor der Situation



Überleg' Dir, was Du möchtest. Mach' Dir nützliche Gedanken (zum Beispiel: Ich probiere es jetzt einfach mal aus!)

In der Situation



Finde etwas über den anderen heraus (zum Beispiel: Was mag er? Worüber möchte er reden?) Nützlich ist es hierfür, den anderen anzuschauen, sich in ihn hineinzuversetzen und Fragen zu stellen.

Folgende Verhaltensweisen können Dir dabei helfen, dem anderen zu zeigen, daß Du Interesse an ihm hast und ihn freundlich zu stimmen: lächeln, nicken, positive Gefühle äußern (zum Beispiel: Ich würde mich freuen, wenn Du zum Spielen zu mir kommen würdest), loben (zum Beispiel: Toll, wie Du die Matheaufgaben lösen kannst), etwas von Dir erzählen.

Nach der Situation



Lobe Dich dafür, daß Du den anderen so mutig angesprochen hast! Wenn der andere nicht auf Dich eingegangen ist: Denk' dran, das bedeutet nicht, daß Du nicht ein netter Mensch wärst! Niemand erreicht alles, was er gerne möchte!

H

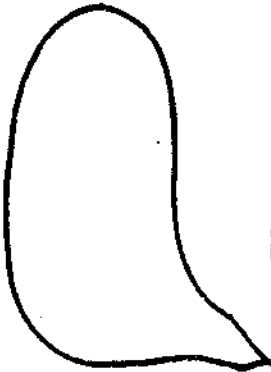
Tips für selbstsicheres Verhalten Situationstyp 3: Nettes, freundliches Verhalten

Vor der Situation



Überleg' Dir, was Du möchtest. Mach' Dir nützliche Gedanken (zum Beispiel: Ich probiere es jetzt einfach mal aus!)

In der Situation



Finde etwas über den anderen heraus (zum Beispiel: Was mag er? Worüber möchte er reden?) Nützlich ist es hierfür, den anderen anzuschauen, sich in ihn hineinzuversetzen und Fragen zu stellen.

Folgende Verhaltensweisen können Dir dabei helfen, dem anderen zu zeigen, daß Du Interesse an ihm hast und ihn freundlich zu stimmen: lächeln, nicken, positive Gefühle äußern (zum Beispiel: Ich würde mich freuen, wenn Du zum Spielen zu mir kommen würdest), loben (zum Beispiel: Toll, wie Du die Matheaufgaben lösen kannst), etwas von Dir erzählen.

Nach der Situation



Lobe Dich dafür, daß Du den anderen so mutig angesprochen hast! Wenn der andere nicht auf Dich eingegangen ist: Denk' dran, das bedeutet nicht, daß Du nicht ein netter Mensch wärst! Niemand erreicht alles, was er gerne möchte!



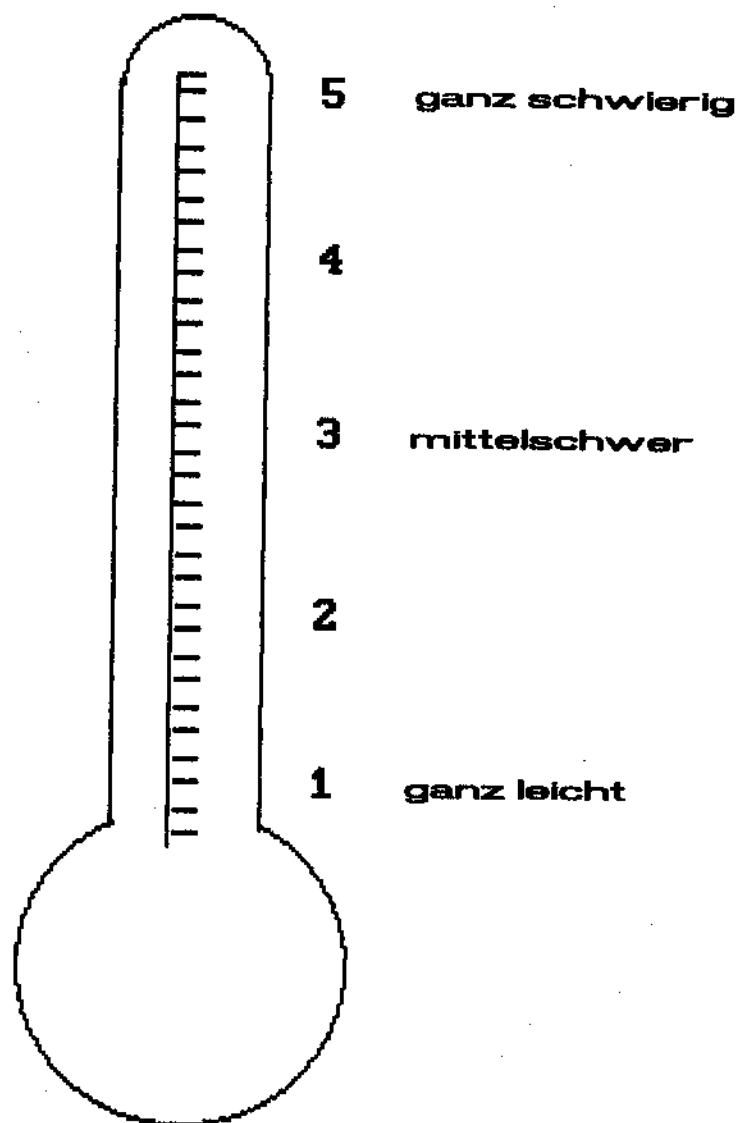
Versuch

Schätze bitte wieder die folgenden Situationen mit Hilfe Deines Schwierigkeitsthermometers danach ein, wie schwierig Du sie findest. Trage den entsprechenden Wert dann wieder für jede Situation in die Klammern () ein. Dann such' Dir eine Situation aus, die Du in der kommenden Woche angehen möchtest. Denk' dran: Nimm' keine zu schwierige Situation. Und vergiß' nicht: Dies ist so etwas wie ein Versuch. Probier' es einfach mal aus und beobachte, was passiert! Lobe Dich hinterher dafür, daß Du es versucht hast.

1. Rufe bei einem Kino Deiner Wahl an und frage nach dem Eintrittspreis, ermäßigtem Eintritt und Anfangszeiten eines Filmes. ()
2. Rufe jemanden an, mit dem Du seit längerer Zeit nicht mehr gesprochen hast. Sprich' mit ihm (ihr) mindestens zehn Minuten. Ihr könnt zum Beispiel darüber reden, was ihr in letzter Zeit so erlebt habt und wie es euch geht. ()
3. Sag' zu drei neuen Leuten "Guten Tag" oder "Hallo", die Du bisher noch nicht begrüßt hast. Lächel' sie dabei an. ()
4. Überleg' Dir eine Kleinigkeit, für die Du einen Rat oder Hilfe brauchst (zum Beispiel Schulaufgaben, Fahrrad, Freizeit). Frag' jemanden aus Deiner Schulklasse oder Nachbarschaft um Rat, den Du nicht gut kennst. ()
5. Stell' Dich in eine Schlange (zum Beispiel in einem Supermarkt, Schwimmbad, oder an einer Bushaltestelle. Mach' zu irgendjemandem eine Bemerkung, die zu einem Gespräch führen könnte. ()
6. Geh' zu einem Kindertreffpunkt (zum Beispiel Spielplatz, Hof oder Wiese in der Nachbarschaft). Mach' zu einem Kind eine Bemerkung, die zu einem Gespräch führen könnte. ()

Ich werde in der kommenden Woche Situation durchführen.

Das Schwierigkeitsthermometer



Situationstyp 1 : Eigene Rechte vertreten

Rollenspielsituationen:

1. Du gehst in ein Geschäft, um Dir ein neues Schulheft zu kaufen. Die Verkäuferin gibt Dir ein Heft, auf dem ein Schmutzfleck ist.

Sag der Verkäuferin, daß Du gerne ein neues Schulheft haben möchtest, weil dieses einen Flecken hat. Schau' sie dabei an.

2. Du bist im Kino und hast einen guten Platz belegt. Du holst Dir noch schnell eine Tüte Popcorn und läßt Deine Jacke auf Deinen Platz, damit sich niemand darauf setzt. Als Du zurückkommst, sitzt ein fremdes Kind auf Deinem Platz.

Sag dem Kind, daß Du hier sitzen möchtest, weil Du schon eher hier warst. Bleib' freundlich, aber laß' Dich nicht abweisen.

3. Du kaufst bei einem Bäcker Brot für Deine Mutter. Das Brot, das Deine Mutter wollte, gibt es nicht, aber der Bäcker gibt Dir ein ähnliches.

Sag' ihm, daß Du das Brot nicht nimmst, weil Du nicht weißt, ob Deine Mutter es haben möchte. Schau den Verkäufer dabei an und laß' Dich nicht überreden. Es ist Dein Recht, etwas abzulehnen, was Du nicht haben möchtest.

4. Du liest in der Schule Deine Hausaufgaben vor. Einige Kinder albern herum und nehmen keine Notiz von Dir.

Mach' Dir nützliche Gedanken. Konzentriere Dich auf Deine Aufgabe. Sprich' laut und deutlich und schau' die Kinder an.

5. Fremde Kinder haben Deinen Ball gefunden. Du gehst auf einen von ihnen zu und sagst: "Das ist mein Ball. Ihr könnt damit spielen, aber nachher möchte ich ihn wieder haben." Die Kinder sagen: "Du spinnst wohl, das kann ja jeder sagen."

Du erklärst ihnen genau, wo Du den Ball hast liegen lassen. Es ist Dein Recht, Deinen Ball zurückzufordern. Wiederhole Deine Forderung ruhig und schau die Kinder dabei an. Sprich laut und deutlich.

6. Du hast Dir in einem Laden ein Eis gekauft. Als Du das Wechselgeld zählst, bemerkst Du, daß Dir der Verkäufer eine Mark zu wenig zurückgegeben hat.

Sag' ihm, daß Du noch eine Mark bekommst. Schau' ihn dabei an. Sprich' laut und deutlich. Wenn er nicht nachgibt, wiederhole Deine Forderung. Es ist Dein gutes Recht, Dein Geld einzufordern.

7. Auf dem Spielplatz siehst Du Kinder zusammen spielen. Darunter ist auch Dein Freund/Deine Freundin. Als Du näher kommst, um mitzuspielen, ruft eins der anderen Kinder: "Was willst Du denn hier, Du Rostkopf? Hau' bloß ab."

Steh' gerade, schau' das Kind an und sag' ihm, daß Dich sein Sprüche nicht interessieren. Sag' ihm, daß Du spielen kannst, wo Du willst. Beachte das schimpfende Kind nicht weiter und unterhalte Dich mit Deinem Freund.

Situationstyp 2: Gefühle äußern

Rollenspielsituationen:

1. Deine Freundin/Dein Freund hat Dich zu sich nach Hause zum Spielen eingeladen. Sie spielt auf ihrem neuen Spielklavier/Lok und läßt Dich nicht dran. Auf Deine Bitte, auch mal spielen zu dürfen, hat sie bereits zweimal gesagt: "Gleich. Jetzt will ich noch."

Erkläre Deiner Freundin, daß es Dich langweilt, nur zuzuschauen. Schlag' ihr vor, daß ihr euch abwechselt, oder etwas anderes spielt, das man besser zu zweit spielen kann.

2. Deine Freundin/Dein Freund hat Dich zu sich nach Hause zum Spielen eingeladen. Sie spielt auf ihrem Spielklavier/Lok und läßt Dich nicht dran. Auf Deine mehrmalige Bitte, auch mal spielen zu dürfen, hat sie gesagt: "Nö. Schließlich ist das meins" und spielt weiter.

Erkläre ihr, daß Du extra gekommen bist, um mit ihr zusammen zu spielen und daß es Dich ärgerlich macht, daß sie auf Deine Wünsche nicht eingeht.

3. Heute ist Deine Geburtstagsparty. Deine Freundin ruft an und sagt ab, weil sie krank ist.

Sag' ihr, daß Du es schade findest, daß sie nicht kommt. Zeige aber Verständnis für ihre Situation und sei freundlich zu ihr.

4. Du bist für heute nachmittag mit einem Nachbarskind zum Kino verabredet. Kurz bevor es losgehen soll, klingelt das Nachbarskind. Es sagt, daß es unerwartet Besuch bekommen hat, mit dem es jetzt lieber spielen will und daß es daher nicht mit in's Kino kommt.

Erkläre dem Kind, daß Du enttäuscht bist, weil Du Dich darauf gefreut hast, den Film zu sehen. Sag' ihm, daß Du gerade 'rüberkommen wolltest, um es abzuholen. Sag' ihm, daß es nächstes Mal bitte früher bescheid sagen soll, damit Du Dir für Dich etwas anderes überlegen kannst.

5. Deine Freunde klingeln bei Dir und fragen, ob Du mit zum Baden gehen willst. Zur gleichen Zeit ist Deine Cousine bei Dir zu Besuch, mit der Du lieber spielen möchtest.

Erkläre freundlich, daß Du heute keine Zeit hast, weil Du mit Deiner Cousine spielen möchtest.

6. Du hast einem Freund ein Buch geliehen und möchtest es jetzt, nach vier Wochen, zurück haben. Du hast ihn schon einpaarmal darum gebeten, aber er sagte immer bloß: "Ach, das Buch hab' ich vergessen, ich bring's morgen mit."

Erklär' ihm, daß es Dich ärgert, daß er wieder nicht daran gedacht hat, wo er es Dir doch versprochen hat. Erklär' ihm, daß Du das Buch brauchst und daß Du es unbedingt zurück haben willst.

7. Du hast die Matheaufgaben heute nicht verstanden. Dein Freund ist gut in Mathe. Du bist besorgt, weil ihr nächsten Montag eine Mathearbeit schreibt. Neulich hast Du Deinem Freund bei den Deutschhausaufgaben geholfen.

Schildere ihm Deine Situation und bitte ihn, Dir die Aufgaben zu erklären. Verabrede mit ihm, wann und wo er Dir die Aufgaben erklärt.

8. Eben hast Du Deinen Bruder ziemlich heftig beschimpft, obwohl er Dir nichts getan hat. Du warst wegen einer 5 in einer Mathearbeit schlechter Laune gewesen.

Geh' zu ihm hin und sag' ihm, daß es Dir leid tut. Erklär' ihm, daß Du wegen der schlechten Note traurig bist.

9. Am Abend möchtest Du unbedingt Deinem Vater erzählen, was Du heute nachmittag erlebt hast. Dein Vater kommt von der Arbeit nach Hause, setzt sich in einen Sessel und liest Zeitung. Als Du ihn ansprichst, ruft er: "Kann man denn nicht mal in Ruhe Zeitung lesen!"

Laß' ihm etwas Zeit, um sich auszuruhen. Erklär' ihm dann, daß Du ungeduldig gewartet hast. Erzähl' ihm, wie Du Dich fühlst. Hör' ihm aber auch zu und versuche auch, ihn zu verstehen.

10. Du sollst mit Deinen Eltern zu Deiner Tante fahren. Du möchtest aber nicht, weil es dort so langweilig ist und Du dort den ganzen Nachmittag still sitzen mußt.

Versuche sie davon zu überzeugen, daß Du zu Hause bleiben darfst oder während des Besuchs eine Möglichkeit zum Spielen erhältst. Werde nicht aggressiv. Erkläre ihnen, wie Du Dich bei Deiner Tante fühlst, wenn Du nicht spielen darfst (zum Beispiel gelangweilt). Versuch' aber auch zu verstehen, wie Deine Eltern sich fühlen.

Situationstyp 3: Nettes, freundliches Verhalten

Rollenspielsituationen:

1. Auf dem Schulhof sprichst Du ein Kind an, mit dem Du Dich gerne verabreden möchtest. Das Kind verhält sich sehr ungesprächig und schaut Dich nur selten an.

Versuche, das Kind zum Reden zu bringen. Stelle Fragen, die das Kind nicht einfach mit "ja" oder "nein" beantworten kann, sondern zu dem es mehr sagen muß. Lächel es an, wenn es mit Dir spricht. Versuche herauszufinden, wofür sich das Kind interessiert.

2. Am 1. Ferientag auf einem Campingplatz siehst Du ein fremdes Kind, das etwa in Deinem Alter ist.

Sprich das Kind an. Sag' dem Kind, wie erleichtert Du darüber bist, einen gleichaltriges Kind zu treffen. Stelle ihm Fragen (Zum Beispiel: Wie heißt Du? Wo kommst Du her? Wo kann man hier gut spielen?). Versuche herauszufinden, was das Kind mag und gerne tut.

3. An der Kinokasse bemerkst Du, daß Du Deinen Schülerschein zu Hause vergessen hast. Die Kassiererin sagt: "Ohne Ausweis kann ich Dich nicht rein lassen, denn der Film ist für Kinder ab 10 Jahren."

Versuche, die Kassiererin davon zu überzeugen, Dich doch rein zu lassen. Sag' ihr zum Beispiel, daß Du 10 bist, den Film gerne sehen möchtest, daß nicht mehr genug Zeit ist, den Ausweis zu holen. Bleib' dabei freundlich. Äußere Verständnis für die Lage der Kassiererin (Es ist eine lange Schlange an der Kasse und die Kassiererin ist sehr beschäftigt). Bedanke Dich, wenn sie nachgibt.

4. Es ist kurz vor Ladenschluß und Du sollst noch schnell etwas für Deine Mutter einkaufen. Weil Du es so eilig hast, fährst Du mit dem Rad die Abkürzung durch die Fußgängerzone. Da erwischt Dich ein Polizist. Er will Deine Adresse notieren und sich bei Deinem Vater beschweren.

Versuche, den Polizisten dazu zu bringen, Dir die Strafe ausnahmsweise zu erlassen. Denk' daran, daß er im Recht ist. Sag' ihm, daß Du weißt, daß Du Dich nicht richtig verhalten hast. Sei besonders freundlich zu ihm. Erkläre ihm Deine besondere Situation (Du hattest es eilig, da die Geschäfte gleich schließen, sonst hättest Du die Abkürzung nicht genommen). Bedanke Dich, wenn er nachgibt.

5. Ihr bekommt heute viele Hausaufgaben auf. Heute nachmittag feierst Du Deinen Geburtstag, zu dem viele Kinder aus Deiner Klasse kommen. Du mußt noch sehr viel vorbereiten.

Geh' zum Lehrer und erklär' ihm, was los ist. Bitte ihn, ausnahmsweise weniger aufzugeben. Denk' daran: Er muß nicht auf Deinen Wunsch eingehen. Daher ist es wichtig, sehr freundlich zu sein! Lächel ihn an und bedanke Dich, wenn er nachgibt.

6. Du hast die Matheaufgaben heute nicht verstanden. Du bist besorgt, weil ihr nächsten Montag eine Mathearbeit schreibt. Dein Freund hat die Aufgaben auch nicht verstanden. Den Jungen/das Mädchen, der/das Mathe sehr gut kann, kennst Du nicht so gut.

Geh' zu dem Kind hin und versuch, es dazu zu bringen, Dir die Aufgaben zu erklären. Unterhalte Dich mit ihm. Lobe es dafür, wie gut es in der Schule ist. Erzähl' dann von Deinen Schwierigkeiten. Mach' ihm klar, wie sehr es Dich erleichtern würde, wenn es Dir helfen würde.

7. Du möchtest für heute nachmittag gerne einen Klassenkameraden zu Dir zum Spielen einladen. Du hast ein ganz tolles, neues Spiel.

Sprich' einen Mitschüler an. Versuche, ihn zum Reden zu bringen und zeig' ihm Dein Interesse an ihm (zum Beispiel durch lächeln, nicken, nachfragen, loben). Erzähl' dann von dem tollen Spiel und erzähl' ihm, warum Du gerne möchtest, daß gerade er/sie mitspielt .

8. Dir ist aus Versehen ein teures Glas Deiner Mutter heruntergefallen. Deine Mutter will Dir für 4 Wochen das Taschengeld streichen. Deine Freunde wollen aber heute zum Minigolf und Du benötigst eine Mark, um mitspielen zu können.

Versuche, Deine Mutter dazu zu bringen, Dir ausnahmsweise doch eine Mark zu geben. Erklär' ihr, wie leid Dir das mit dem Glas tut.

Soziale Kompetenzen, Ängste und Kompetenzprobleme

Untersuchungen und Materialien - herausgegeben von Ulrich Pfingsten

Menschen sind immer wieder auf Interaktionen mit ihren Mitmenschen angewiesen, wenn sie eigene Bedürfnisse verwirklichen und persönliche Ziele erreichen wollen. Dadurch werden ihre Fähigkeiten, solche Interaktionen aktiv, bedürfnisgerecht und zielführend (mit) gestalten zu können, zu einer wichtigen Voraussetzung für die psychische Gesundheit und die Entfaltung persönlicher Entwicklungsmöglichkeiten.

Diese Schriftenreihe beschäftigt sich

- mit der Entstehung von sozialen Kompetenzproblemen und deren Folgen,
- mit praktischen Möglichkeiten, die sozialen Kompetenzen von Menschen gezielt und auf der Grundlage psychologischer Erkenntnisse zu fördern.



Die Reihe wurde im August 2003 neu begründet, um interessierten Fachleuten in Praxis und Wissenschaft entsprechende Informationen im Manuskriptdruck schnell und unkompliziert zugänglich zu machen. Stark nachgefragte Texte aus der Vergangenheit werden in die neue Reihe mit aufgenommen.

Die Hefte erscheinen in ungezwungener Reihenfolge. Einschlägige wissenschaftlich fundierte Beiträge anderer AutorInnen sind herzlich willkommen.

Interessierten sei auch der Besuch bei www.gsk-training.de empfohlen.

Aktuelles Verzeichnis lieferbarer Titel und Bestelladresse im Internet unter:
<http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/upfingsten/sk.html>