

Eszter Monigl · Bärbel Amerein
Christiana Stahl-Wagner · Michael Behr

Selbstkompetenzen bei Jugendlichen fördern

Das SMS-Trainingshandbuch zur Verbesserung der beruflichen Integration von Haupt- und Realschülern



Selbstkompetenzen bei Jugendlichen fördern

Selbstkompetenzen bei Jugendlichen fördern

Das SMS-Trainingshandbuch zur Verbesserung der beruflichen Integration von Haupt- und Realschülern

von

Eszter Monigl, Bärbel Amerein,
Christiana Stahl-Wagner und Michael Behr

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG · TORONTO
CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN · STOCKHOLM

Dr. Eszter Monigl, geb. 1966. 1996–2002 Studium der Psychologie in Tübingen. Bis 2004 unter anderem Tätigkeit als Trainee für Berufsorientierung, Bewerbung und Motivation Jugendlicher. 2004–2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Seit 2009 Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Psychologie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. 2010 Promotion.

Dipl.-Päd. Bärbel Amerein, geb. 1979. 2000–2002 Studium des Lehramtes für Grund- und Hauptschulen in Schwäbisch Gmünd. 2002–2006 Studium der Erziehungswissenschaft mit abschließender Diplomprüfung in Schwäbisch Gmünd. Seit 2006 Dozentin an der Fachakademie für Sozialpädagogik Maria Stern in Nördlingen. Seit 2007 akademische Mitarbeiterin im Forschungsbereich Pädagogische Psychologie sowie am Institut für Frühe Bildung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Dipl.-Päd. Christiana Stahl-Wagner, geb. 1971. 1991–1996 Studium für das Lehramt an Realschulen in Ludwigsburg. Anschließend Tätigkeit als Realschullehrerin. 2002–2010 Seminarschulrätin am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (RS) in Schwäbisch Gmünd. 2005–2008 Weiterbildung zur Systemischen Therapeutin bei der Fortbildungsstelle Psychotherapeutisches Zentrum Stuttgart. 2006 Diplomprüfung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seit 2008 Mitarbeiterin im Bereich Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Seit 2010 Schulreferentin am Regierungspräsidium Stuttgart.

Prof. Dr. Michael Behr, geb. 1954. 1973–1978 Studium des Lehramtes, der Musikwissenschaft und Erziehungswissenschaft in Essen und Bochum. 1981 Promotion. 1987–1990 Studium der Psychologie in Bielefeld und Bochum. 1978–1993 Assistenturen und Professurvertretungen an der Universität Essen. 1985 Habilitation. Seit 1993 Professor für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Approbation als Psychologischer Psychotherapeut (Gesprächspsychotherapie), Ausbilder- für Kinder und Jugendlichenpsychotherapie in der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie.

© 2011 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Göttingen • Bern • Wien • Paris • Oxford • Prag • Toronto
Cambridge, MA • Amsterdam • Kopenhagen • Stockholm
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen • Weitere Titel zum Thema • Ergänzende Materialien

Copyright-Hinweis:

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

Umschlagabbildung: © Chlorophylle - Fotolia.com
Satz: Beate Hautsch, Göttingen
Format: PDF

ISBN 978-3-8409-2269-5

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audiodateien.

„Ich glaube jetzt wissen alle, dass jeder irgendwas gut kann und irgendwas auch gar nicht gut kann, das ist nämlich echt nervig, wenn immer welche sagen, sie wissen nicht welchen Beruf sie mal machen sollen, weil sie doch so blöd sind und gar nichts können. Ich habe zwar schon gewusst, was ich mal werden möchte, aber jetzt habe ich gesehen, dass andere Berufe auch ganz gut zu mir passen würden.“

(Jens, 15 Jahre alt, Hauptschüler)

„Das Training war echt gut, weil wir selber so viel machen durften, auch Sachen wo niemand gesagt hat wie es sein muss, sondern wie wir selber wollten.“

(Lena, 14 Jahre alt, Hauptschülerin)

„Ich war immer unsicher, ob ich wohl mal eine gute Friseurin bin, weil man immer so viel mit den Leuten reden muss, aber jetzt glaube ich schon, dass ich das gut machen würde.“

(Sarah, 15 Jahre alt, Hauptschülerin)

„Irgendwie komisch, wenn man über seine Stärken nachdenken soll, eigentlich kann ich gar nichts, aber dann hab ich gemerkt, dass ich immer die Gruppe, in der ich war, so organisiert habe, dass es mit allen zusammen geklappt hat.“

(Jenny, 15 Jahre alt, Realschülerin)

„Sonst sagen alle wir bekommen nur ne Lehrstelle, wenn die Bewerbung ohne Fehler ist und so, aber es hat noch nie jemand gesagt, wie wir uns verhalten sollen und was wir da so alles sagen können.“

(Christoph, 16 Jahre alt, Realschüler)

„Es hat mich nie jemand ausgelacht, wie sonst, wenn ich nichts weiß.“

(Holger, 15 Jahre alt, Realschüler)

Vorwort

Das SMS-Trainingsprogramm möchte jugendliche Haupt- und Realschüler bei der Bewältigung des Übergangs in die Berufsausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt unterstützen. Ziel ist dabei, die Aufmerksamkeit der Jugendlichen für die Wahrnehmung ihrer eigenen Fähigkeiten und individuellen Möglichkeiten zu stärken sowie ihre Handlungskompetenz insbesondere für Berufswahl- und Bewerbungssituationen zu trainieren.

Um eine systematische Förderung der Jugendlichen zu ermöglichen weist das vorliegende Trainingsprogramm zwei konzeptuelle Besonderheiten auf. Erstens ist es in drei aufeinander aufbauende Trainingsstufen gegliedert, welche in mehreren Schritten und unter Berücksichtigung der Erfahrungen mehrerer Vorstudien entwickelt worden sind. Zweitens wurden bei der Programmentwicklung die Bildungspläne der Bundesländer berücksichtigt. Somit kann das Training von Lehrkräften und Trainingsleitern ohne besondere Vorbereitung und mit geringem Organisationsauf-

wand anhand dieses Handbuches auch im schulischen Kontext durchgeführt werden. Die Wirksamkeit des gesamten Trainingsprogramms wurde an 533 Haupt- und Realschülern empirisch überprüft.

Bei der Entwicklung und Auswahl des Arbeitsmaterials wurden neben konzeptuellen Zielsetzungen zeit- und beschaffungsökonomische Gesichtspunkte berücksichtigt. Die Vorlagen für die benötigten Arbeitsunterlagen können der beiliegenden CD-ROM entnommen werden. Zur Orientierung sind die Materialien jeweils am Ende der betreffenden Station eingefügt. Das „Selbstreflexion, Motivation, Selbstdarstellung“-Trainingsprogramm (SMS) wurde im Rahmen eines Projektes entwickelt, das gemeinsam von der Robert Bosch Stiftung und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd mit Personal- und Sachmitteln gefördert wurde. Wir danken für dieses Vertrauen, das es uns ermöglichte, dieses anspruchsvolle Projekt durchzuführen.

Danksagung

Wir danken den beteiligten Personen für ihr Engagement, ihr Vertrauen und ihr Bemühen, den anspruchsvollen Projektverlauf und die Datenerhebungen zu ermöglichen; insbesondere der Robert Bosch Stiftung danken wir und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, insbesondere den Prorektoren für Forschung Prof. Dr. Astrid Beckmann und Prof. Dr. Thorsten Piske, dem Rektor Prof. Dr. Jürgen Albers und dem Kanzler Edgar Buhl.

Dem Hogrefe Verlag, insbesondere unseren Lektorinnen Nadine Schuchart und Susanne Weidinger danken wir für Ermutigungen, Vertrauensvorschluss und ihre so wertvolle konstruktiv-kritische und sorgfältige Hilfe bei der Erstellung der Manuskripte.

Besonderer Dank gilt vor allem auch den Lehrerinnen und Lehrern der Evaluations-Schulen, die sich mit viel Engagement, Kompetenz und Kreativität auf den Erprobungs- und Evaluationsprozess einließen und ohne die dieses Projekt nicht hätte verwirklicht werden können: Christa Bentele-Lanzet, Hubert Haas, Artur Heide, Christian Höpfler, Jens Lehmann, Sabine Meyer, Christian Schießl, Brigitte Schneider und Oliver Schreek sowie dem Schulpsychologen Hubert Stapf.

Weiterhin bedanken wir uns für die wertvolle Zusammenarbeit und konstruktiven Rückmeldungen bei den Lehrerinnen des Gymnasiums BRG/BORG Wien 15: Margit Lederer, Gerdas Mittelmeier und Judith Winkler.

Die Rektoren der Evaluations-Schulen unterstützten das Projekt und gewährleisteten den nötigen Rückhalt: Hans Hilburger, Hauptschule Neun-

burg vorm Wald; Wolfgang Janson, Gebrüder-Lachner-Schule Rain am Lech; Monika Mayer-Schumacher, Anne-Frank-Realschule Marbach am Neckar; Thomas Möckel, Realschule Maria Stern Nördlingen; Klaus Offenhäuser, Schiller Realschule Schwäbisch Gmünd; Sibille Renz-Noll, Kastell-Realschule Welzheim; Bernd Schuster, Gottlieb-Daimler-Realschule Schorndorf sowie Christop Straub, Lindenschule Geislingen.

Auch den Schülern der Evaluationsklassen gebührt unser Respekt. Wir haben viel von ihnen lernen dürfen und danken für ihr authentisches Bemühen sich mit unseren Konzepten und mit ihrer Situation auseinanderzusetzen.

Unsere studentischen Tutoren Stefanie Fischer, Anja Peschko, Franz Greiss, Jonathan Härtel und Dustin Munz haben uns bei vielen organisatorischen Arbeiten und dem Datenmanagement unterstützt.

Letztlich gilt unser Dank auch unseren Familien, die uns während dieses Projekts oft den Rücken frei hielten und uns immer wieder gestützt und ermutigt haben.

Das Trainingsprogramm soll allen engagierten Lehrkräften, Pädagogen, Ausbildungsleitern, Psychologen, Jugend- und Sozialarbeitern, usw. eine Anregung und Hilfe und für viele Jugendliche eine wertvolle Unterstützung sein.

Schwäbisch Gmünd, im Juni 2010
Eszter Monigl, Bärbel Amerein,
Christiana Stahl-Wagner und Michael Behr

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	13
1.1 Der Auftrag an Schulen und das SMS-Trainingsprogramm	13
1.2 Aufbau des Manuals	14
2 Grundlagen	15
2.1 Stand der Forschung	15
2.2 Das Trainingskonzept	16
2.3 Die vier Kompetenzbereiche des Trainings	17
2.3.1 Kompetenzbereich Selbstreflexion	18
2.3.2 Kompetenzbereich Selbstdarstellung	18
2.3.3 Kompetenzbereich Motivation	21
2.3.4 Kompetenzbereich Selbstwirksamkeitserwartung	22
2.4 Der Aufbau des Trainings	22
2.4.1 Trainer-Training	23
2.4.2 Training der Jugendlichen	23
2.4.3 Selbsttraining der Jugendlichen	23
2.5 Wirksamkeit des Trainingsprogramms	24
2.5.1 Vorstudien	24
2.5.2 Hauptstudie zur Evaluation des SMS-Trainings	25
2.6 Anwendung des SMS-Trainings	29
2.6.1 Hinweise zur Durchführung und Organisation	29
2.6.2 Übersicht der zeitlichen Abfolge der drei Trainingsstufen	30
I. Trainingsstufe: Trainer-Training	33
Das Prinzip des Trainer-Trainings	35
Essays und Übungen	35
Essay 1: Gesprächs- und Feedbackregeln	37
Übung 1: Let's talk!	38
Essay 2: Erfolg und Misserfolg	40
Übung 2: Check-in	41
Essay 3: Selbstbegegnung	43
Übung 3: Kompetent und beeindruckend	44
Essay 4: Zukunftspläne	45
Übung 4: In meiner Jugend – und heute!	46
Essay 5a: Realisierung	47
Übung 5a: Stellenbörse	48
Essay 5b: Selbstständigkeit	49
Übung 5b: Unsere Firma	50

Essay 6: Ressourcen	51
Übung 6: Meine Ressourcen	52
Reflexion nach den Übungen	53
II. Trainingsstufe: Training der Jugendlichen	57
Einleitende Hinweise	59
1. Station: Einführung – Überblick zum Training, Arbeitsweisen, Gesprächsregeln	60
1.1 Zielbeschreibung des Trainings	60
1.2 Einführung von Gesprächs- und Feedbackregeln	61
1.3 Die SMS-Mappe	61
2. Station: Sensibilisierung – Umgang mit Erfolg, Misserfolg und eigenen Kompetenzen	67
2.1 Im Skaterpark.	67
2.2 Musiker und Sportlerin – zwei erfolgreiche Personen.	68
2.3 Die Freunde Kai und Mark	70
2.4 Mein eigenes Stärkenblatt	70
3. Station: Selbstbegegnung – situationsadäquate Selbstdarstellung und Wirkung auf andere. .	79
3.1 Selbstportrait	79
3.2 Ich-Design (Wirklichkeits- und Möglichkeitskonstruktionen)	82
3.3 Pantomime	83
3.4 Double gesucht	84
3.5 Deine Schwächen machen dich menschlich	85
4. Station: Zukunftspläne – Berufe, Laufbahngestaltung und der eigene Wunschberuf.	92
4.1 Was ist mir wichtig, was mache ich eigentlich gern?	92
4.2 Praxis-Check	93
4.3 Nicos Weg!	94
4.4 Inventar	95
4.5 Mein Zukunftsentwurf	96
4.6 Mein Plan	97
5. Station: Realisierung – Stellenanzeigen, Bewerbung und strategische Planung	110
5.1 „Lisa stellt sich vor“ – Comic	110
5.2 Stellenanzeige – „... gesucht“	111
5.3 Talente-Hitliste	111
5.4 Auf Stellensuche	112
5.5 Machen nur Kleider Leute?	113
5.6 Fit für das Bewerbungsgespräch!	114
5.7 Bewerbungsrollenspiel	115
5.8 Wir gründen ein Unternehmen	117
5.9 Strategie-Map	118

6. Station: Ressourcen – Handlungsalternativen und Selbstakzeptanz	136
6.1 Hast du einen Tipp für mich?	136
6.2 Du bist einzigartig – ich bin einzigartig!	137
6.3 „My name is...“	138
7. Optional	142
7.1 Erarbeitung von Gesprächs- und Feedbackregeln (lange Version)	142
7.2 Auf leisen Sohlen	143
7.3 Bumerang	144
7.4 Statement für meinen Wunschberuf	144
7.5 Einkaufen mit dem Sparschwein	145
7.6 Kartenspiel	146
III. Trainingsstufe	151
8. Selbsttraining der Jugendlichen	153
8.1 Vorbereitung des Selbsttrainings „Jugendliche trainieren Jugendliche“	154
8.2 Die vier Aufgaben für die Trainergruppen	154
8.3 Jugendliche trainieren Jugendliche – die Durchführung	158
9. Station: Abschluss	163
Literatur	164
Anhang	
Bildungsplanbezug	169
Übersicht über die Vorlagen auf der CD-ROM	171

CD-ROM

Die CD enthält Materialien in Form von PDF-Dateien. Die PDF-Dateien können mit dem Programm Acrobat® Reader (eine kostenlose Version ist unter www.adobe.com/products/acrobat erhältlich) gelesen und ausgedruckt werden.

1 Einleitung

Die heutige Arbeitsmarktsituation stellt viele Jugendliche hinsichtlich der individuellen beruflichen Orientierung und dem daraus resultierenden Arbeitsplatzwerb vor eine schwer lösbare Aufgabe. Die Herausforderung, die eigenen Fähigkeiten und Wünsche unter Berücksichtigung der Chancen und Anforderungen des Arbeitsmarkts entfalten zu können, erfordert ein vielseitiges Wissen über sich selbst sowie über Merkmale des angestrebten Berufs. Aber auch bei der Bewerberauswahl oder Arbeitsplatzwahl spielen die persönlichen Kompetenzen neben den fachlichen Fähigkeiten eine wesentliche Rolle, denn selbst hochwertige schulische Qualifikationen bieten heute keine Garantie für den Zugang zum Erwerbsleben. So kann eine angemessene Selbstpräsentation von großer Bedeutung für die erfolgreiche Bewältigung von Wettbewerbssituationen sein.

Mangelhafte Selbstkenntnis und ein labiles Selbstwertgefühl können bei derartigen entscheidenden und manchmal überfordernden Situationen zu unrealistischen Einschätzungen der Erfolgchancen führen und sich ungünstig auf die berufliche Laufbahn auswirken. Jugendliche, die keine oder sogar die falschen Entscheidungen treffen, verbrauchen ihre eigenen und fremde Energien, Zeit und Engagement, brechen ihre Ausbildungen ab oder scheitern dabei. Darüber hinaus beherrschen viele Jugendliche keine ausreichenden Selbstwert schützenden und -regulierenden Strategien um mit Misserfolgen, wie beispielsweise Bewerbungsabsagen oder Anpassungsschwierigkeiten in der Ausbildung effektiv umgehen zu können.

Ein weiteres Problem stellt der schnelle Wertigkeitsverlust von Fachkenntnissen dar. Die raschen Weiterentwicklungen in verschiedenen Arbeitsgebieten führen ebenfalls zur wachsenden Bedeutung der Kompetenzen, welche die Anpassung an Anforderungen sowie die Bewältigung von immer neuen Herausforderungen ermöglichen. Heute wird von Mitarbeitern¹ sowohl selbstständige Planung, Organisation als auch Teamfähigkeit und Konfliktbewältigung verlangt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2006). Somit ist

¹ Mit Blick auf die bessere Lesbarkeit wird auf den gleichzeitigen Gebrauch männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Die verwendeten Gattungsformen beziehen sich deshalb auf beide Geschlechter.

offensichtlich, dass für die Bewältigung des Berufsstarts wie auch für die berufliche Standhaltung neben den fachlichen Kompetenzen die Auseinandersetzung und der bewusste Umgang mit dem eigenen Selbst zwingend erforderlich sind.

1.1 Der Auftrag an Schulen und das SMS-Trainingsprogramm

Die Schule als Ort institutionalisierten Lernens hat eine Grundfunktion zu erfüllen: die Qualifizierung der heranwachsenden Generation zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt (Fend, 1980). Jene Qualifizierung erfordert eine ständige Rückkoppelung der Schule an die Gesellschaft. Dabei stellt die Realschule, die eine erweiterte allgemeine Bildung als Grundlage einer Berufsausbildung vermitteln soll, hinsichtlich der sensiblen Wahrnehmung und der raschen Reaktion auf den ökonomischen Wandel, ihre Lehrkräfte vor eine besondere Herausforderung. Ebenso gilt dies für die Hauptschule mit ihrem hohen Anteil an Jugendlichen, die sich möglicherweise schon vor Eintritt in das Berufsleben stigmatisiert und selbstunsicher fühlen. Zudem gilt ein allgemeiner Erziehungs- und Bildungsauftrag, der einer umfassenden Persönlichkeitsbildung verpflichtet ist und eine ausgeprägte ethische Komponente beinhaltet. Dies ist hauptsächlich durch die Integration sozialer und ökologisch orientierter Inhaltsbereiche bzw. Projekte zu leisten (Godel-Gaßner, 2002).

Der gesellschaftliche Auftrag an Schulen ist heute insbesondere von den Anforderungen des Arbeitsmarktes geprägt: „Wir wollen den in ethischer Verantwortung handlungskompetenten Jugendlichen, der fachlich, methodisch, sozial und personal fit ist für alle Anforderungen, die sich ihm nach der Schule beruflich und privat in einer lernenden Gesellschaft stellen.“ (Schavan, 2001; zit. nach Goedel-Gaßner, 2002, S. 10). Wenn personale Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt eine immer wichtigere Rolle spielen, wird auch die Notwendigkeit und Aktualität von Fördermaßnahmen zur Unterstützung des Selbstkonzeptes und von Selbstkompetenzen deutlich. Dennoch wurde bis heute keine Maßnahme für Jugendliche entwickelt, welche diese Kompetenzen gezielt fördert und die für Haupt- und Realschüler geeignet ist.

Das Trainingsprogramm wurde für die schwierige berufliche Entscheidungsphase von Haupt- und Realschülern zwischen Klasse 7 und 10 entwickelt. Darüber hinaus bietet es für den Übergang in die Berufsausbildung eine systematische und nachhaltige Förderung. Konzeptuell verpflichtet sich das SMS-Programm einem ressourcenorientierten Förderansatz mit handlungsorientierter Vorgehensweise und wurde zielgruppenspezifisch konstruiert. Es bietet Jugendlichen die Möglichkeit unter geschützten Bedingungen über ihre Stärken und Schwächen zu reflektieren sowie Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln. Bei der Entwicklung der Trainingsaufgaben wurden die Bildungspläne der Haupt- und Realschulen mitberücksichtigt.

Der funktionelle Schwerpunkt liegt dabei auf der Klärung der eigenen Stärken und Interessen, auf der Vermittlung Selbstwert regulierender Techniken und effektiver Handlungsstrategien sowie auf der Förderung von Selbstdarstellungskompetenzen. Thematische Schwerpunkte des Trainings bilden die Berufswahlorientierung und die Bewerbung, die auch als integrierendes Element zwischen den verschiedenen Trainingskomponenten fungieren. Somit handelt es sich weder um eine ausschließlich die persönlichen Kompetenzen der Jugendlichen fördernde Maßnahme noch um ein klassisches Bewerbungstraining. Stattdessen verbindet das Programm beide Ansätze und darin liegt auch seine Stärke.

Die Mehrzahl der Jugendlichen hinterfragen ihre persönliche Interessen und Fähigkeiten nicht und stellen sich selbst nicht automatisch Fragen, wie „Was sind meine eigenen Motive?“, „Wie nehme ich mich selbst und wie nehmen mich andere wahr?“, „Welche Ressourcen habe ich um meine Ziele zu erreichen?“. Das SMS-Training ermöglicht es Jugendlichen unter geschützten Bedingungen über ihre Stärken, Schwächen und Ziele zu reflektieren und Erfahrungen zu sammeln, wie sie auf andere wirken und wie sie ihre Ziele umsetzen können.

1.2 Aufbau des Manuals

Aufgrund seines konzeptuellen und strukturellen Aufbaus kann das SMS-Programm ohne weitere Voraussetzungen, mit Hilfe des vorliegenden Handbuches eigenständig mit einer Klasse oder Gruppe durchgeführt werden. Die Gestaltung des Handbuches und die Aufgabenformen ermöglichen eine schnelle Orientierung und leichte Verständlichkeit, so dass das Training von jeder Regelschullehrkraft, aber auch von Schulpsychologen, Sozialarbeitern, Sozialpädagogen oder Erziehern (nachfolgend insgesamt als Trainer bezeichnet) geleitet werden kann.

Inhaltlich ist das Handbuch in einen theoretischen und einen praktischen Teil gegliedert. Im Kapitel *Grundlagen* werden zunächst die theoretischen Hintergründe, das Konzept sowie die bisherigen Ergebnisse hinsichtlich der Wirksamkeit des Trainingsprogramms dargestellt.

Der praktische Teil umfasst die drei Stufen des Trainingsprogramms: Die *erste Trainingsstufe* bildet das Training der Trainer; dieses bereitet mit Hilfe von Essays und praktischen Übungen zukünftige Trainingsleiter auf die Durchführung der beiden weiteren Trainingsstufen mit Jugendlichen vor. Die *zweite Trainingsstufe* beinhaltet das eigentliche Training der Jugendlichen durch den Trainingsleiter. Hier werden die einzelnen Trainingsaufgaben hinsichtlich der Ziele, Durchführungszeit, Materialbedarf sowie Vorgehensweise genau beschrieben und die vorgeschlagenen Arbeitsanweisungen für die Jugendlichen „wörtlich“ angegeben. In der *dritten Trainingsstufe* trainieren sich die Jugendliche gegenseitig und der Trainer ist primär für die Gestaltung der erforderlichen Rahmenbedingungen verantwortlich.

Um die Anwendung des SMS-Trainings für den Schulalltag zu erleichtern, sind am Ende des Trainingsprogramms Bildungsplanbezüge der Länder angegeben. Besonders geeignet ist das Training auch für den Einsatz in Ganztageschulen, im Rahmen der Schulsozialarbeit oder als Weiterführung des Vormittagsunterrichtes in der Nachmittagsbetreuung.

2 Grundlagen

2.1 Stand der Forschung

Die Erfolgchancen einer Person bei der Bewältigung von kritischen Situationen hängen wesentlich mit ihrem Selbstschutzsystem zusammen (Biebrich & Kuhl, 2004). Ein bedeutsamer Bestandteil dieses Systems ist die Handlungsfähigkeit bzw. -bereitschaft zur Weiterverfolgung von Zielen und zur freien Handlungswahl. Folglich können sich Jugendliche in schwierigen Übergangssituationen nur dann behaupten, wenn sie handlungsfähig sind. Dazu müssen sie Fähigkeiten und Strategien beherrschen, die ihnen helfen, ihre individuellen Ressourcen sowie auch die äußeren Gegebenheiten einzuschätzen und effektiv zu nützen. Eine zuverlässige Erfolgsprognose ist jedoch ohne die Fähigkeit zur Selbstreflexion nicht möglich. Jedoch kann eine umfassende Selbstkenntnis ohne eine zielgerichtete und situationsadäquate Selbstdarstellung (Mummendey, 1995) noch keinen Erfolg garantieren. Personen, die sich ihrer eigenen Fähigkeiten und Ziele nicht ausreichend bewusst sind, kein klares Selbstkonzept und Handlungsalternativen besitzen, können sich in schwierigen Situationen schnell überfordert fühlen und verhalten sich zu wenig zielorientiert.

Aufgrund dieser Zusammenhänge können Anforderungen, die der Wechsel aus dem schulischen in das berufliche Umfeld abverlangt, als Fähigkeiten zur Selbstreflexion, Selbstdarstellung, Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation identifiziert werden. Der intentionale Einsatz dieser Fähigkeiten ermöglicht der Person einen Selbstwert schützenden Umgang mit Hindernissen und hilft, die gesetzten Ziele mit einer guten Portion Selbstvertrauen weiter zu verfolgen oder zu korrigieren. Da Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Einfluss auf das Ausmaß der zu verwendenden Ressourcen und die Zielsetzung haben (Britton & Tesser, 1991; Zimmermann & Bandura, 1994), kann die resultierende Erfolgszuversicht die Motivation unterstützen und erleichtert dadurch den Zugang zu weiteren Handlungsoptionen (Kuhl, 2001).

Angesichts der Bedeutung selbstbezogener Kompetenzen für einen erfolgszuversichtlichen Berufsstart stellt sich die Frage, wie diese Kompetenzen für Jugendliche zugänglich gemacht werden können. Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass die Fähigkeit zum Wissens- und Kompetenztrans-

fer ein sicheres Beherrschen von Basisfertigkeiten voraussetzt (Wellenreuther, 2004). In der Fachliteratur wird der Förderung von Selbstwert schützenden und -regulierenden Prozessen sowohl für das Anforderungsprofil in der Wirtschaft, für die Existenzgründung aber auch für die Schule große Relevanz beigemessen (Greve, 2000). Betont wird weiterhin die Notwendigkeit von Fördermaßnahmen zur Unterstützung des Selbstkonzeptes in der heutigen westlichen Gesellschaft.

Unter den zahlreichen Programmen, die in den vergangenen Jahrzehnten für Kinder und Jugendliche entwickelt wurden, ist die Mehrzahl ausschließlich auf die Förderung von psycho-sozialen Fähigkeiten ausgerichtet. Beispielsweise zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen das „Mich und Dich verstehen“ (Bieg & Behr, 2005), „Psychologische und emotionale Selbstregulation. Ein Interventionsprogramm für Jugendliche“ (Bleicher, 2003) und das „Training mit sozial unsicheren Kindern“ (Petermann & Petermann, 2003), zur Gewaltprävention, das Präventionsprogramm „Faustlos“ (Cierpka, 2001) als Übersetzung des amerikanischen Programms „Second Step“ (Committee for Children, 1992), zur psychischen und physiologischen Gesundheitsförderung das „Fit und Stark fürs Leben“ (Ahrens-Eipper, Aßhauer, Burow & Weigelhofer, 2002; Aßhauer, Burow & Hanewinkel, 1999; Burow, Aßhauer & Hanewinkel, 1998) oder auch Trainings, deren Hauptaugenmerk einseitig auf der Leistungsmotivation (DeCharms, 1979; Fries, 2002) liegen. Darüber hinaus existiert eine Vielzahl von speziellen Bewerbungstrainings wie etwa „So schaffen Sie den Einstieg. Bewerbungstraining für Schulabgänger“ (Püttjer & Schnierda, 2001) oder „Ziel: Ausbildungsplatz. Bewerbungstraining für die Klassen 8 bis 10“ (Brenner & Brenner, 1999), diese sind in ihrer Wirksamkeit allerdings kaum untersucht. Häufig stellt sich jedoch die Frage, ob eine Förderung auch von Lehrern, Pädagogen, Sozialarbeitern usw. eigeninitiativ, anhand eines didaktisch und methodisch ausreichend ausgearbeiteten Trainingshandbuches vorgenommen werden kann? Oder müssen Vorbereitungskurse besucht werden bzw. Materialien für die Durchführung zusätzlich selbst erstellt werden? Und speziell zur Unterstützung der Jugendlichen bei dem Übergang von der Schule in den Beruf: In wie weit und mit welchem Aufwand können verschiedene Maßnahmen miteinander kombiniert werden?

2.2 Das Trainingskonzept

Für die Konzeption von Fördermaßnahmen ist von wesentlicher Bedeutung, auf welchen Generalisierungsebenen Lerneffekte erzielt werden sollen. Trainings sind dadurch gekennzeichnet, dass sie eine über eine reine Performanzsteigerung hinausgehende Kompetenzveränderung anstreben, um die *Generalisierung neuer Verhaltensweisen* zu ermöglichen. In Bezug auf die Strategiekompetenzen und Selbsteinschätzungen betonen Hattie, Biggs und Purdie (1996) die Wirksamkeit derjenigen Maßnahmen, die domänenspezifische Techniken, wie beispielsweise Lerntechniken vermitteln und zwar in Verbindung mit kognitiven und metakognitiven Strategien wie beispielsweise das Erstellen von Plänen (Weinstein & Humme, 1998).

Diesen Anspruch verfolgen integrative Trainings und zielen darauf ab, die positive Wechselwirkung zwischen fachspezifischen (z. B. Lerntechniken) und fachübergreifenden Faktoren (z. B. Planungsfähigkeit generell) für den Schutz der Handlungskompetenz und -ausführung auszunutzen. Untersuchungen zur Effektivität dieser Trainingsformen im Bereich schulische Motivationsförderung (Gürtler, 2003; Rheinberg & Krug 1999) ermutigen dazu, diese Vorgehensweise auch auf außerschulische Themenbereiche zu übertragen.

Jene Erkenntnisse aufgreifend gründet das SMS-Training auf der Hypothese, eine nachhaltige Wirksamkeit durch die integrative Förderung von domänenübergreifenden Kompetenzen und spezifischen Inhalten zu erzielen: Um Jugendliche bei ihrem Wechsel in das Berufsleben zu unterstützen, werden generelle Kompetenzförderungsansätze (z. B. zur Selbstreflexion) mit der Vermittlung berufs- und bewerbungsthematischer Inhalte (z. B. berufliche Zielsetzung, Bewerbungsgespräch) kombiniert. Dadurch soll ein stabiler Zuwachs an personalen Kompetenzen insbesondere zur erfolgreichen Bewältigung des Berufseinstiegs erzielt werden. Jugendliche sollen folglich selbstständig und effektiv handeln können und auch in ihrer späteren Berufslaufbahn davon profitieren.

Um diese Zielsetzungen im schulischen Setting verwirklichen und gleichzeitig eine systematische Förderung der Jugendlichen ermöglichen zu können, wurde das SMS-Training mit der Vorgabe entwickelt, eine zeit- und umsetzungsökonomische Gestaltung zu gewährleisten. Präzise Trainingsinstruktionen und handlungsorientierte

Aufgaben ermöglichen, dass der Trainer weitgehend entlastet werden kann. Somit sind für die Durchführung des Trainings keine besondere Vorkenntnisse oder Kompetenzen des Trainers erforderlich.

Hinsichtlich der Vorgehensweise akzentuiert das Trainingsprogramm handlungsorientierte sowie ressourcenorientierte Ansätze:

- Die *handlungsorientierte Vorgehensweise* verfolgt ähnlich einem handlungsorientierten Unterricht (Meyer, 1994) das Ziel, Wissensinhalte in realen Handlungen zu verankern und effektiven Wissenstransfer zu gewährleisten. Weiterhin erlaubt dies eine auf ganzheitlichen Lernprozessen fundierende Förderung der Handlungskompetenz. Diese Methode wird insbesondere durch die Möglichkeit, Lernprozesse und -inhalte durch Handlungsprodukte realisieren zu können, unterstützt, so soll eine bessere Identifikation der Jugendlichen mit den Trainingsaufgaben sowie mit den resultierenden Ergebnissen bewirkt werden. Handlungen werden hierbei im weiteren Sinne als kognitives, verbales und motorisches Handeln sowie als Einzelarbeit- oder Gruppenaktivität aufgefasst. Zentraler Aspekt der handlungsorientierten Vorgehensweise bildet die Art der Aufgabestellung sowie die Instruktionen, die grundsätzlich zum selbstständigen Handeln ermutigen sollen. Die Aufgaben selbst sollen die Leistungsmotivation (vgl. Heckhausen, 2003) der Jugendlichen ansprechen und deshalb eine Herausforderung darstellen, welche sie jedoch weder überfordert noch unterfordert (Wellenreuther, 2004).
- Die *Ressourcenorientierung* bezieht sich auf die Zielsetzung, bereits vorhandene Ressourcen der Jugendlichen hervorzuheben und diese als bewussten Bestandteil ihrer Kompetenzen zu integrieren und zu fördern. Entsprechend des von Steve de Shazer und seinen Kollegen (De Shazer et al., 1986) ausgearbeiteten Prinzips der Lösungsorientierung verfügt jedes System und auch jeder Mensch bereits über alle Ressourcen, die er zur Lösung seiner Probleme bzw. zum Ausgleich seiner Defizite benötigt, aber noch nutzt er sie nicht. Dabei wird angenommen, dass zur Herausarbeitung der Ressourcen der Fokus nicht auf die Probleme sondern auf die Konstruktion von Lösungen gerichtet werden muss (von Schlippe & Schweitzer, 2003). Hierzu werden im Training Frageformen angewendet, die bei Jugendlichen neue Sichtweisen und Denkprozesse anregen und somit zur Klärung des Selbst beitragen und die Beziehung zu

Anderen ermöglichen. Solche Fragen zur Möglichkeitskonstruktion stellen somit ein Mittel dar, um ein unbedrohliches Probehandeln zu ermöglichen und neue Wege kreativ anzugehen (von Schlippe & Schweitzer, 2003)

Jene Ansätze unterstützend, wurde bei der Trainingskonstruktion das Vorhaben verfolgt, sowohl auf der Aufgabenebene, auf der Stufenebene als auch über das gesamte Trainingsprogramm hinweg folgende Regeln integrieren zu können: (a) zu lösungsorientierten Handlungen und zum Erfahrungsaustausch animieren; (b) Aktivierung der persönlichen Ressourcen; (c) Förderung der Selbstständigkeit und der Selbstwirksamkeitserfahrung (Bandura, 1997).

Neben den Aufgabenstellungen ist hierbei die Trainerrolle von großer Bedeutung, die eine koordinierende und begleitende statt agierende Haltung vorsieht. Denn nicht nur das Suchen und Finden von Aufgabenlösungen sondern auch das selbstständige Lösen von persönlichen „Problemen“, wie beispielsweise Hilfe oder Unterstützung einfordern, Nachfragen, Informationen einholen, Unklarheiten klären oder auch Eindrücke austauschen sollen im Trainingsverlauf animiert und ermöglicht werden.

Durch die handlungsorientierte Aufgabengestaltung und eine zurückhaltende Trainerhaltung werden Jugendliche zu mehr Kooperationsbereitschaft in der Gruppe aufgefordert und ihnen werden zusätzliche Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht (vgl. Kapitel 2.3). Diese sind wiederum förderlich, um realistischere Zielsetzungen (Britton & Tesser, 1991) zu generieren und erleichtern den Zugang zu weiteren Ressourcen sowie deren Verwendung (Kuhl, 2001).

Um eine höchstmögliche Wirksamkeit zu gewährleisten und die Trainingseffekte nachhaltig zu sichern, werden die verschiedenen Kompetenzbereiche sowohl allgemein thematisiert als auch in direkter Selbsterfahrung trainiert. Zuerst wird ein Thema (z. B. Stärken und Schwächen) anhand eines Beispiels erarbeitet, um das Modellernen (Bandura, 1977) zu ermöglichen, danach wird versucht, die Jugendlichen mit den Aufgaben individuell anzusprechen.

Diese Vorgehensweise und die initiierten persönlichen Überlegungen und Erfahrungen fördern die bewusste und selbstwertschützende (Greve, 2000) Auseinandersetzung mit eigenen Stärken

und Schwächen, Zielen, Selbstzuschreibungen oder Persönlichkeitseigenschaften. Sie dient der Reduktion eventueller Widerstände der Jugendlichen und fördert die Motivation.

Über die Aufgabengestaltung werden positive Erfahrungen hinsichtlich individueller Fähigkeiten, Leistungen, Beziehungs- und Kontaktfähigkeit ermöglicht, dadurch fungieren sie auch als umfassende Quellen für selbstwertförderliche Erfahrungen (Schütz, 2003).

Darüber hinaus soll eine dreistufige Staffelung des Trainings die Effektivität der eingesetzten Lernformen (u. a. Modellernen, Erfahrungslernen und kooperatives Lernen) und die Kompetenzentwicklung unterstützen sowie die herausgearbeiteten Ressourcen stabilisieren. Aus diesem Grund beginnt das Trainingsprogramm mit einem Trainer-Training, auf welches das Training der Jugendlichen folgt, als dritte und letzte Stufe wird ein Selbsttraining der Jugendlichen durchgeführt. Dabei basiert die dritte Trainingsstufe schwerpunktmäßig auf der Methode „Lernen durch Lehren“ (Graef & Preller, 1994; Martin 2002). Diese Methode wurde ursprünglich aus der Fremdsprachendidaktik entwickelt mit dem Kerngedanken, dass die Lehrfunktion auf Schüler übertragen wird, um deren Aktivität im Unterricht zu steigern. Neben fachspezifischen Vorteilen zeigen sich bei dem lehrenden Lernen auch positive Auswirkungen auf die Motivation, Selbstbewusstsein, Teamfähigkeit und Problemlösekompetenz der Schüler (Graef & Preller, 1994; Martin, 2002). Es wird angenommen, dass die Aufgabe, anderen Schülern Wissensstoff zu vermitteln, den Bedürfnissen nach Sicherheit, nach sozialem Anschluss und sozialer Anerkennung sowie nach Selbstwirksamkeit und Sinnerleben entgegenkommt.

2.3 Die vier Kompetenzbereiche des Trainings

In Hinblick auf die in der Einleitung beschriebenen Anforderungen, welche Jugendliche bei ihrem Berufseinstieg sowie für eine erfolgreiche berufliche Integration bewältigen müssen, fußt das SMS-Trainingskonzept auf der Operationalisierung von vier theoretischen Konstrukten:

- Selbstreflexion,
- Selbstdarstellung,
- implizite Motive und
- Selbstwirksamkeitserwartung.

2.3.1 Kompetenzbereich Selbstreflexion

Selbstreflexion (Tisdale, 1998) ermöglicht den Jugendlichen ihre Gedanken oder Gefühle nachzuvollziehen und hilft ihnen zu verstehen, warum sie bestimmte Ziele erreichen wollen, bzw. warum erwartete Effekte eingetreten oder nicht eingetreten sind. Sie ist Ausgangspunkt und immer wieder auch Zwischenstation, um überhaupt ein bestimmtes Ziel erreichen und Ergebnisse überprüfen zu können.

Nach Tisdale werden während des Prozesses der Selbstreflexion eigene Handlungen betrachtet und analysiert, und zwar in dem man die jeweilige Tätigkeit rekapituliert und Aspekte, die nicht mehr richtig erinnert werden können, entsprechend rekonstruiert (Tisdale, 1998). Demnach bietet Selbstreflexion dem Akteur eine Art innere Landkarte, die hilft, den Verlauf der eigenen Handlungen, Gedanken oder Gefühle nachzuvollziehen zu können. Neben den Überlegungen ‚was‘ genau jemand getan hat, muss sich die betreffende Person auch Gedanken darüber machen ‚warum‘ sie jene und nicht beliebig andere Effekte erzielen wollte. Es geht also nicht nur darum, Vergangenes Revue passieren zu lassen, sondern das Zurückliegende gewissenhaft, selbstkritisch und ehrlich zu analysieren. Dabei ist es durchaus möglich, dass Einzelheiten nicht mehr erinnert werden können, aufgrund größerer zeitlicher Distanz nicht mehr verfügbar sind, oder wegen ihrer untergeordneten Rolle im Gesamtprozess nie genau wahrgenommen wurden. Solche Unschärfen müssen natürlich repariert werden: durch Rückgriffe auf bisher gemachte Erfahrungen, Vermutungen, was an diesem Punkte hätte geschehen können, oder Ausschlussverfahren, welche Möglichkeit am plausibelsten ist.

Funktionen der Selbstreflexion lassen sich erkennen, wenn man sich Gedanken über ihren Nutzen macht. Allerdings ist an dieser Stelle vor allem das Agieren in komplexen Problemlösesituationen interessant, denn gerade unter solchen Umständen sollten Menschen besonders handlungsorientiert und bemüht sein, einen Lösungsweg zu finden. Euphorisch, motiviert, zielstrebig, zurückhaltend, ängstlich oder gar eingeschüchtert sollten sie Pläne schmieden, sich explizit für eine Option entscheiden und sich Schritt für Schritt langsam vorwärts arbeiten. Doch oft springen sie mehr oder weniger überlegt in die Aufgabe oder machen vielleicht auch gar nichts und hoffen auf glückliche Umstände.

Die Selbstreflexion beinhaltet auch die Organisation des eigenen Denkens und Planens vor der Ini-

tiierung einer Handlung. Aufgrund der Bewertung und Analyse vorangegangener Prozesse unterstützt sie Entwürfe eines neuen schematischen Verlaufs, generiert eine Art begleitendes Denkprogramm für das weitere Vorgehen. Selbstreflexion ermöglicht es, Denkstrukturen, die im Prozess der Zielverfolgung nicht so förderlich wie vermutet sind, zu verändern und in die richtige Richtung zu lenken. Sie bildet die Grundlage, um aktuell ablaufende Handlungen und Denkvorgänge mit bereits gemachten Erfahrungen zu vergleichen; diese Erfahrungen haben sich möglicherweise aus ähnlichen Selbstreflexionen in der Vergangenheit herauskristallisiert. Im Idealfall kann durch die Selbstreflexion auf vergangene Prozesse zurückgegriffen werden, welche das Individuum darin unterstützen, seine aktuelle Handlung nach diesen bereits erlebten Situationen zu gestalten und zu verändern.

Aus alledem folgt, dass Selbstreflexion einen nahezu unverzichtbaren Bestandteil unserer Selbstorganisation darstellt und somit auch für die Fähigkeit zur Selbstdarstellung, Differenzierung von Motivationen als auch für Selbstwirksamkeitserwartungen von großer Bedeutung ist.

Nach Tisdale (1998) treten ausgeprägte Selbstreflexionsprozesse eher selten auf. Weshalb verzichten Menschen auf ein derart wichtiges Instrument, welches das Denken und Handeln begleitet? Alltägliche Situationen beinhalten geringe Anforderungen, die in minimal variierender Form stetig wiederholt werden. Ausgesprochene Problemlösesituationen sind dabei selten zu finden. Wir haben ein großes Repertoire an Routinen und Automatismen, die meist zuverlässig funktionieren und die auch auf kleine alltägliche Veränderungen ohne neue Denkmuster reagieren können. Solche Prozesse werden nicht willentlich unterbrochen, um alternative Handlungsmöglichkeiten gegeneinander abzuwägen oder zu analysieren. Vielmehr werden wir dadurch befähigt, effizient, zeitsparend und unsere kognitiven Kapazitäten schonend zu agieren. Ebenso benötigen wir für heikle Notfallsituationen ein angemessenes Handlungsrepertoire – oftmals würde zeitintensives Nachdenken und Analysieren gefährliche Konsequenzen nach sich ziehen.

2.3.2 Kompetenzbereich Selbstdarstellung

Nach Mummendey (1995) spielt Selbstdarstellung in nahezu jeder sozialen Situation eine Rolle, denn

Menschen sind bemüht, sich gegenüber ihrer sozialen Umgebung möglichst positiv zu präsentieren. Somit kann fast jedes menschliche Verhalten auch unter dem Aspekt der Selbstdarstellung aufgefasst und interpretiert werden.

Das Phänomen des „Sich-selbst-Darstellens“ ist insbesondere für die Eindruckssteuerung (Impression-Management), also für jenen Eindruck, der beim Interaktionspartner erzielt werden soll, von großer Bedeutung. Schlenker und Weigold (1992) weisen auf innere Prozesse hin, die für das Selbstdarstellungsverhalten dabei maßgeblich verantwortlich sind. Demnach können Eindrücke, die andere gewinnen, durch Verhaltensweisen oder Gefühle, wie etwa Selbstwertschätzung, Authentizität oder auch das Hoffen auf soziale oder materielle Vorteile bedingt sein.

Selbstdarstellung im Sinne von Eindruckssteuerung ist ein aktiver Prozess, in dem eine Art Verhaltenskontrolle über die Interaktionspartner zum Ausdruck kommt (Mummendey, 1995). Absichtlich oder unabsichtlich gibt die Person gegenüber dem Interaktionspartner Informationen über das eigene Selbst frei, welche wiederum das Bild, das sich der Andere macht, gesteuert wird. Somit besteht zwischen der vermittelten Selbstdarstellung und der vom Gegenüber aufgenommenen Fremddarstellung eine Wechselwirkung. Dadurch entsteht ein immerwährender Lernprozess, der maßgeblich aus der Verstärkung des Selbstdarstellungsverhaltens resultiert. Das heißt, Menschen sind im Sinne einer Konditionierung danach bestrebt, von Anderen Zustimmung zu erhalten und Ablehnung zu vermeiden, denn der Anlass sich anderen positiv zu präsentieren geht mit dem Wunsch belohnt zu werden einher.

So ist es nachvollziehbar, dass die Basis für eine gelingende Selbstdarstellung bereits sehr früh mit dem Aufbau des Selbsterlebens und des Selbstwertgefühls bzw. im Zusammenhang mit der Entwicklung des Selbstkonzepts einsetzt (Berk, 2005; Fuhrer, Marx, Holländer & Möbes, 2000). Zu Beginn des Jugendalters wird das Bewusstwerden des „ich-Selbst“, das auch die Bewältigung der in diesem Alter typischen Diskrepanzen zwischen realem und idealem Selbstbild vorantreibt, deutlicher (Fend, 1994). Durch die Zunahme der Differenzierung in der Selbstbeschreibung (Pinquart & Silbereisen, 2000) beginnen Jugendliche auch bewusster damit umzugehen, was sie von ihrer Person preisgeben und wie sie nach außen hin erscheinen wollen (Fend, 1994).

Durch Förderung der Selbstdarstellungskompetenz können Jugendliche deshalb sowohl bei der Entwicklung ihres Selbst als auch hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen bei der Eindruckssteuerung unterstützt werden. Selbstdarstellungskompetenz umfasst jedoch im weiteren Sinne auch die individuelle Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit, um in den jeweiligen Situationen angemessen zu handeln, sowie die eigene Selbstbestimmung und Urteilsfähigkeit. Dabei können kreative Arbeiten mit Selbstbildnissen, die eine Auseinandersetzung mit dem Selbst fördern, für die Selbstdarstellungskompetenz besonders vorteilhaft sein.

Die bekannteste Klassifikation der Techniken des Impression-Managements stammt von Tedeschi (1985), der zwischen Strategien und Taktiken unterscheidet. Strategien sind langfristig angelegt und situationsübergreifend, Taktiken hingegen verfolgen kurzfristige und situationsspezifische Ziele. Zum Beispiel wäre, um ein vorteilhaftes Aussehen zu erlangen, eine Gesichtsoption eine Strategie und die Verwendung von Make-Up eine Taktik. Außerdem unterteilt Tedeschi (1985) die Eindruckssteuerung in eine assertive und eine defensive Vorgehensweise. Bei ersterer ist das Selbstdarstellungsverhalten aktiv vorgetragen und zielt darauf, Vorteile zu erreichen (z. B. eine Belohnung erhalten). Im Gegensatz dazu versucht defensives Verhalten auf passive Art und Weise die eigene Identität zu wahren, wenn sie z. B. in Frage gestellt wird.

Allerdings ist diese Systematik nicht eindeutig, da Taktiken und Strategien nicht immer klar voneinander getrennt werden können. So kann ein Jugendlicher, der regelmäßig einmal im Monat seine Oma besucht, taktisch vorgehen (z. B. um ihr immer wieder besondere Wünsche vorzutragen, die sie erfüllen soll) oder auch strategische Absichten hegen (z. B. tatsächlich um ihr Wohlergehen und ihre Gesundheit besorgt sein). Ebenso verhält es sich mit assertiver und defensiver Selbstdarstellung: ein Jugendlicher, der mit dem Skateboard in die Schule kommt, möchte einen Eindruck erwecken (assertiv – er ist nach der Schule sportlich aktiv) oder auch vermeiden (defensiv – das Erledigen von Hausaufgaben ist ihm unwichtig). Aufgrund dieser teilweise großen Überlappung zwischen den Kategorien löst Mummendey (1995) diese Einteilung auf und teilt die verschiedenen Vorgehensweisen in positive und negative Selbstdarstellungstechniken ein.

Angesichts des Trainingsvorhabens bei Jugendlichen eine nachhaltige Förderung zu bewirken und

sich hierzu auf die Vermittlung von Selbstdarstellungsstrategien zu konzentrieren, wird im Folgenden die eben aufgezeigte Taxonomie als Ordnungshilfe beibehalten. Nach Mummendey (1995) können längerfristig insbesondere folgende fünf Strategien eine positive, sozial günstige und anerkannte Darstellung des Selbst erwarten lassen:

1. *Kompetenz und Expertentum signalisieren.*

Sich selbst besondere Fähigkeiten und Kenntnisse zuzuschreiben, zeugt nicht von Bescheidenheit, ist aber für den persönlichen Werdegang zweifellos förderlicher, als Fähigkeiten zu verschweigen. Allerdings sollte eine Person nur am Anfang unbescheiden auftreten, um auf ihre Kompetenzen hinzuweisen. Sobald die Interaktionspartner die Kompetenz zur Kenntnis genommen und akzeptiert haben, gilt es wieder bescheiden zu erscheinen. Unangemessen wäre es, auf (vermeintlich) positive Kompetenzen hinzuweisen, wenn das Gegenüber bereits über Schwächen und Misserfolge Kenntnis hat. Ein achtbares Verhalten an dieser Stelle ist es, die Fehler zuzugeben. Signalisieren von Kompetenz und Expertentum kann vor allem für sonst eher sozial unsichere, unattraktive, wenig kommunikationsfreudige Menschen vorteilhaft sein: Ihnen wird es trotz ihrer Schwierigkeiten positiv angerechnet, wenn sie auf einem bestimmten Gebiet Experte sind (Mummendey, 1995). Außerdem kommt der Spezialisiertheit besonders im Berufsleben eine wichtige Bedeutung zu.

2. *Attraktivität herausstellen.* Das Herausstellen der eigenen Attraktivität kann bei der Selbstdarstellung auf vielfältige Weise angewandt werden. Impression-Management-Strategien beziehen sich aber nicht nur auf Kompetenz oder Expertentum, sondern auch auf Beliebtheit, Sympathie oder sozial-emotionale Einschätzung, dies wird auch mit Attraktivität beschrieben. Attraktive Menschen wirken sympathischer und üben einen größeren Einfluss aus. Techniken, um immer mehr Attraktivität zu erreichen, können vielfältig sein. Gelingt es einer Person in den Augen anderer Personen attraktiv zu erscheinen, so verfügt sie über eine universell verwendbare Ressource. Zuviel Kompetenz und Fähigkeit können hier allerdings hinderlich sein. Baumeister, Cooper und Skib (1979) fanden z. B. heraus, dass Menschen freiwillig schlechtere Leistungen zeigen, nur um attraktiver zu sein. Am besten kann Attraktivität über den Belohnungswert definiert werden. Darüber hinaus stellt diese Technik eine wichtige Ressource in Bezug auf soziale Macht dar: Attraktive Kommunikationspartner üben

beispielsweise einen größeren Einfluss auf die gemeinsame Problemlösung aus.

3. *Status und Prestige betonen.* Kleidung, äußere Erscheinung und Statussymbole sind nach außen erkennbare Zeichen und nur einige von zahlreichen Formen der nonverbalen Selbstdarstellung. Hiermit können Status und Prestige zum Ausdruck gebracht werden (Markenkleidung, Schmuck, Auto etc.). Aber auch ein wissenschaftlicher Titel oder die Stellung in der Hierarchieebene bei Managern sind „Statussymbole im Sinne des symbolischen Interaktionismus“ (Mummendey, 1995). Sie sind ein erstes, äußerliches Indiz dafür, wie viel Reichtum, Macht, Bildung, Kompetenz ihrem Träger zuzuschreiben sind. Wer also einen positiven Eindruck vermitteln möchte, sollte einen Perspektivenwechsel vornehmen, sich immer mit den Augen seiner Interaktionspartner betrachten und sich über den ersten Eindruck, den man hinterlässt, bewusst werden. Anzumerken bleibt noch, dass Status und Prestige eigentlich nicht dasselbe meinen: Prestige meint sozialen Einfluss, der aber nicht an eine bestimmte Funktion, Rolle oder Amt geknüpft ist. Status hingegen verweist eher auf den Einfluss sowie die Autorität, welche mit einer bestimmten Position verbunden sind.
4. *Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit betonen.* Glaubwürdigkeit meint mehr als Vertrauenswürdigkeit das tatsächliche Zutreffen und die Wahrheit eines vorhergesagten Ereignisses oder Verhaltens. Im Hinblick auf Bewerbungssituationen, aber auch in Alltagssituationen lohnt es sich, beim Interaktionspartner das Image der Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit zu haben, denn beides sind universell und unspezifisch einsetzbare Ressourcen, die über sozialen Einfluss verfügen. Wer beide Eigenschaften besitzt, hat nicht nur bessere und intensivere Beziehungen zur Umwelt, sondern kann die Mitmenschen auch eher beeinflussen und für seine Wünsche und Ziele gewinnen. Nach Rogers (1957) wird Glaubwürdigkeit auch mit dem Begriff „Echtheit“ bezeichnet, die beim Gegenüber auch Wertschätzung und Empathie auslösen kann. Ein glaubwürdiger Kommunikator ist in der Regel wesentlich effizienter bei der Meinungsbeeinflussung und Einstellungsänderung seiner Mitmenschen als eine weniger vertrauenswürdige Quelle (vgl. Hovland, Janis & Kelley, 1953; Mummendey, 1995, S. 152).
5. *Offenheit hervorkehren.* Hier geht es darum, dem Interaktionspartner Einblick in die eigene Person zu gewähren. Die Strategie birgt gleich-

zeitig mehrere Vorteile in sich: Eine offene Person, die Einblick in ihr Inneres gibt, ist beliebter, sympathischer und vertrauenswürdiger. Außerdem ist ein positiver Nebeneffekt, dass die Offenheit vom Interaktionspartner imitiert wird und er quasi als Gegenleistung ebenso Einblick gibt. Dies wiederum kann der Person eine wichtige Hilfe für den weiteren Gesprächsverlauf bieten (Carkhuff, 1969). Allerdings muss die Öffnung situationsspezifisch ablaufen und kann nicht in allen Interaktionen nach dem gleichen Schema geschehen. Es kommt auf das richtige Maß an Offenlegung von Informationen und Gefühlen an – sowohl zu wenig als auch zu viel „self-disclosure“ kann aber auch als unangemessen gelten und zu einem Bumerang-Effekt führen (Mummendey 1995).

2.3.3 Kompetenzbereich Motivation

Menschen unterscheiden sich dahingehend, wie sie bestimmte Situationen wahrnehmen und bewerten. Diese Bewertungsmaßstäbe sind individuell stabile, d. h. über längere Zeit gleich bleibende Merkmale, die als Motive (Rheinberg, 2004) bezeichnet werden. So kann beispielsweise der Deutschunterricht unterschiedlich wahrgenommen werden: für den einen Jugendlichen eine Chance, die eigenen Leistungen zu zeigen (Leistungsmotiv), für einen anderen kann der Unterricht die Möglichkeit bieten Kontakt zu seinem Lieblingslehrer aufzubauen (Anschlussmotiv). Motivation entsteht dann, wenn ein bestimmtes Motiv in einer Situation aktiviert wird, d. h. die Person ist aktuell motiviert. In verschiedenen Situationen können jedoch unterschiedliche Motive relevant sein, und dies eventuell auch in variierender Intensität.

Nach dem Konzept der *Impliziten und Expliziten Motive* (McClelland u. a., 1989) können Motive einerseits als persönliche (implizite) Motive, andererseits als selbst zugeschriebene (explizite) Motive bezeichnet werden. *Implizite Motive* sind vor allem durch genetische Faktoren und frühkindliche Erfahrungen geprägt, sie sind sehr stabil und werden hauptsächlich durch Anreize bei bestimmten Tätigkeiten angeregt (z. B. Gespräch mit Anderen, Problemlösen). *Explizite Motive* kennzeichnen dagegen diejenigen Vorstellungen, die eine Person von ihren Wünschen, Zielen und Werten hat (z. B. Chef zu sein). Diese Motive sind uns bewusst und sind eher in kurzfristigen, stark strukturierten oder sozial definierten Situationen (z. B. am Arbeitsplatz) zu erkennen. Individuelle

Unterschiede hinsichtlich expliziter Motive sind v. a. auf Lern- und Sozialisationsprozesse zurückzuführen (Rheinberg, 2004). Diese Motive werden oft durch soziale Anreize (z. B. Vergleiche mit anderen Menschen oder auch Hoffnungen) geprägt. Deshalb erzielen Personen mit einem impliziten Leistungsmotiv, also mit einem nachhaltig hohen Leistungsbedürfnis bei leistungsbezogenen Aufgaben, bessere Ergebnisse als jene mit „angelernter“ Leistungsorientierung (McClelland u. a., 1989).

Viele Entscheidungssituationen werden jedoch durch zugleich aktualisierte widersprüchliche Motive erschwert. Ein Jugendlicher kann beispielsweise als explizites Motiv Karriereziele (z. B. Model zu werden) verfolgen, obwohl es zu seinem nicht bewussten impliziten Motiv (z. B. viele Freunde zu haben) nicht passt. Die Beachtung von impliziten Motiven spielt allerdings für unser Wohlbefinden und für die Erhaltung unserer Handlungsfähigkeit eine wesentliche Rolle. Personen, bei denen implizite und explizite Motive stark voneinander abweichen, setzen Ziele, die zu ihrem Selbstbild (z. B. „ich werde erfolgreich“) passen, aber es fällt ihnen schwer entsprechend zu handeln, weil ihre impliziten Motive gegensätzliches Handeln erfordern (z. B. soziale Kontakte pflegen). Sie müssen die aus den impliziten Motiven erwachsenen Handlungstendenzen oft mit großer Willensanstrengung überwinden, um den Weg zum expliziten Ziel (trotz Ablenkungen z. B. durch Freunde) zu verfolgen und sich immer explizit überzeugen, dass dies, was sie gerade tun, gut und sinnvoll ist.

Persönlichkeitstheoretisch korrespondiert das Konzept von McClelland mit der schon in den 50er Jahren von Rogers (1951, 1959) formulierten Theorie der Inkongruenz von Selbstkonzept und organismischer Erfahrung. Die gesunde Person nimmt, zusammen mit der Wahrnehmung eines Reizes, organismische, affektnahe Signale wahr, die eindeutige Bewertungen in Hinblick auf mögliche Zielerreichungen geben. Die Bewertungen der organismischen Erfahrungen werden jedoch durch Bewertungen von bedeutenden sozialen Netzwerken oder auch Einzelpersonen in Teilen überlagert, die die Person internalisiert. Sie kann die Quelle der Bewertungen dann nicht klar unterscheiden und erlebt sich folglich als innerlich unwohl und ungeordnet, zuweilen widersprüchlich im Verhalten und konfus. Solche Zustände der Inkongruenz können durch Klärungsprozesse abgebaut werden, in der personenzentrierten Beratung etwa durch bedingungslos wertschätzende und empathische Gesprächspartner (Rogers, 1957). Diese Theorie und

McClelland's Spezifikation auf unabhängige Motivsysteme hin geben wichtige Hinweise auf die Arbeit mit Jugendgruppen.

Jugendliche benötigen Klärungsprozesse für ihre persönlichen Motive noch vor ihrer Berufswahlentscheidung. Sie können angeregt werden, organisatorische Erfahrungen / implizite Ziele mit ihren gelernten / expliziten Zielsetzungen in Einklang zu bringen. So könnte die Hypothese vertreten werden, dass dadurch nachhaltige Motivationen und Handlungskompetenzen gefördert werden.

2.3.4 Kompetenzbereich Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf die Überzeugung, dass eine Person sich selbst für fähig hält, neue und schwierige Anforderungen zu bewältigen und ihre Ziele zu erreichen (Bandura, 1997). Es liegt im Bereich der eigenen Fähigkeiten, Handlungen, die zum gewünschten Ziel führen, wirksam organisieren und ausführen zu können. Empirische Studien von Schwarzer und Jerusalem (2002) belegen, dass Selbstwirksamkeitserwartung eine motivationale Grundbedingung dafür darstellt, Anforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufzunehmen und mit Ausdauer durchzusetzen.

Allerdings geht es dabei nicht um ein allgemeines Gefühl der Kontrolle, sondern Selbstwirksamkeitserwartung richtet sich stets auf spezifische Verhaltensweisen. So kann beispielsweise die Zuversicht eines Schülers in einem Bereich (z. B. Singen) sehr hoch sein, in einem anderen Bereich (z. B. Aufsätze schreiben) sehr niedrig sein. Nach Bandura (1997) können die Erwartungen von Selbstwirksamkeit durch vier Erfahrungsbereiche beeinflusst werden: Kompetenzerleben, physiologische und emotionale Aktivierung, stellvertretende Erfahrungen und soziale Überredung. Durch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung wird die Erreichung von Zielen auf zwei Wegen unterstützt (Aronson, Wilson & Akert, 2004): Zum einen beeinflusst sie das Durchhaltevermögen, zum anderen kann sie körperliche Reaktionen beeinflussen (z. B. durch reduziertes Angstgefühl).

Geringe Selbstwirksamkeitserwartung kann sich dagegen nicht nur auf die Handlungskompetenz sondern auch auf das Selbstwertgefühl negativ auswirken (Woolfolk, 2008). Wenn eine Fähigkeit für bestimmte Situationen besonders relevant ist

(z. B. Zehnfingerschreiben), die betroffene Person diese Fähigkeit jedoch nicht in erforderlichem Maße besitzt, dann werden ihre negativen Erfahrungen auch ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigen. Andererseits wird eine Person Situationen aus dem Weg gehen, wenn sie das Gefühl hat, ihnen nicht gewachsen zu sein. Selbst dann, wenn sie die Fähigkeiten dazu besäße und es ihr Wunsch wäre, das Hindernis zu bewältigen, wird sie es nicht versuchen und kann deshalb keine Erfolge erleben. Die Überzeugung, etwas tatsächlich bewerkstelligen zu können, ist eine wichtige Determinante dafür, ob die Person erfolgreich ist oder nicht, sowie eine bedeutende Voraussetzung für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen wie Selbstmotivation oder soziale Kompetenzen. Selbstwirksamkeitserwartungen werden durch Lernprozesse beeinflusst (Bandura, 1997). Hierzu sind direkte Erfahrungen durch erlebte Erfolge und Misserfolge, aber auch stellvertretende Erfahrungen im Sinne eines Modelllernens von Bedeutung. Eine gezielte Förderung der Selbstwirksamkeit erfordert jedoch mehr Freiräume und mehr Selbstbestimmtheit, als die Mehrzahl der Schulen bieten.

Auf Grund dieser Erkenntnisse wird im Rahmen des vorliegenden Trainings versucht, die Erfolgszuversicht der Jugendlichen sowohl durch Fertigungsförderung (z. B. durch Vermittlung von Handlungsstrategien) als auch durch direkte und indirekte Erfolgserfahrungen zu stärken.

2.4 Der Aufbau des Trainings

Zentrale Aspekte des Trainingskonzeptes sind der dreistufige Trainingsaufbau und die verschiedenen, gezielt gewählten Aufgabenformen, die sowohl die Wirksamkeit als auch die Anwendbarkeit des Trainings erleichtern sollen. Handlungsleitendes Prinzip bei der Programmentwicklung war die Orientierung an den persönlichen Ressourcen und Erfahrungen der Jugendlichen. Wesentlich bei dieser Vorgehensweise ist die Gewährleistung geschützter und aktivierender Rahmenbedingungen sowie jugendgerechte Inhalte, die direkte Zusammenhänge zu Alltagssituationen aus dem Erfahrungsfeld der Jugendlichen aufweisen und motivationsförderlich sind. Die Übungen knüpfen deshalb an alltäglichen Erlebensprozessen der Jugendlichen an. Zudem wird die Thematik sowohl kognitiv, als auch selbsterfahrungsbezogen durch Bearbeitung konkreter Aufgaben trainiert. Dabei werden die einzelnen Kompetenzbereiche zuerst aufgrund eines typischen Beispiels, anschließend