



Jürgens • Lübben

2. Auflage

Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche GSK-KJ



E-Book inside +
Arbeitsmaterial

BELTZ

Jürgens • Lübben

Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (GSK-KJ)

Barbara Jürgens • Karin Lübben

Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (GSK-KJ)

Theoretische Grundlagen und praktische Handlungsanleitung

Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial

2., vollständig überarbeitete Auflage

BELTZ

Prof. Dr. Barbara Jürgens
Fontanestraße 1
50670 Köln
E-Mail: juergensbarbara@arcor.de

Dipl.-Psych. Karin Lübben
Oberntorwall 7
33602 Bielefeld
E-Mail: karinluebben@gmx.net

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-621-28822-4 Print
ISBN 978-3-621-28840-8 E-Book (PDF)

2. Auflage 2021

© 2021 Programm PVU Psychologie Verlags Union
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Antje Raden
Umschlagbild: Elva Etienne/Getty Images
Illustratorin: Sarah Sophie Aurin
Herstellung: Victoria Larson
Satz: Reemers Publishing Services GmbH, Krefeld
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsübersicht

Vorwort	9
I Theoretische Grundlagen	11
1 Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen <i>Barbara Jürgens</i>	13
2 Soziale Kompetenzprobleme <i>Barbara Jürgens</i>	41
3 Trainings sozialer Kompetenzen <i>Barbara Jürgens • Karin Lübben • Marcus Friedrich • Silvia Kaps</i>	86
II Praktische Handlungsanleitung	91
4 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK-KJ <i>Barbara Jürgens</i>	93
5 Manual zum GSK-KJ für Kinder <i>Gesa Uhde • Barbara Jürgens</i>	109
6 Manual zum GSK-KJ für Heranwachsende und Jugendliche <i>Gesa Uhde • Barbara Jürgens</i>	148
7 Möglichkeiten der Veränderung des GSK-KJ <i>Barbara Jürgens</i>	169
Anhang	173
Hinweise zum Arbeitsmaterial	175
Literatur	177
Sachwortverzeichnis	207

Inhalt

Vorwort	9
I Theoretische Grundlagen	11
1 Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen	13
1.1 Die Bestimmung sozialer Kompetenzen	13
1.2 Das Kompetenzmodell von Hinsch und Pfungsten	17
1.3 Entwicklungsbedingungen sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen	25
2 Soziale Kompetenzprobleme	41
2.1 Soziale Kompetenzen im Leben der Kinder und Jugendlichen	41
2.2 Die Entstehung sozialer Kompetenzprobleme	47
2.3 Kinder und Jugendliche mit emotionalen und Verhaltensproblemen	67
3 Trainings sozialer Kompetenzen	86
3.1 Trainings sozialer Fertigkeiten	86
3.2 Soziale Problemlösetrainings	87
3.3 Multimodale Ansätze	87
3.4 Kognitiv-behaviorale Ansätze	88
3.5 Effektivität der Trainings	89
II Praktische Handlungsanleitung	91
4 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK-KJ	93
4.1 Konzeption des GSK-KJ	93
4.2 Aufbau des GSK-KJ	98
4.3 Trainerverhalten	101
5 Manual zum GSK-KJ für Kinder	109
5.1 Rahmenbedingungen	109
5.2 Durchführung des Trainings	111
6 Manual zum GSK-KJ für Heranwachsende und Jugendliche	148
6.1 Rahmenbedingungen	148
6.2 Durchführung des Trainings	149

7	Möglichkeiten der Veränderung des GSK-KJ	169
7.1	Veränderbare Trainingselemente	169
7.2	Trainingselemente, die nicht verändert werden sollten	171
	Anhang	173
	Hinweise zum Arbeitsmaterial	175
	Literatur	177
	Sachwortverzeichnis	207

I Theoretische Grundlagen

- 1 Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen
- 2 Soziale Kompetenzprobleme
- 3 Trainings sozialer Kompetenzen

1 Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen

Barbara Jürgens

Kinder und Jugendliche entwickeln sich günstiger, wenn sie über gute soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen bzw. lernen, diese zu verbessern. In der Fachliteratur werden für diese sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten die Begriffe »Social Skills« (soziale Fertigkeiten, Little et al. 2017) bzw. »soziale Kompetenz« (Hupp et al., 2009) benutzt. Es ist aber keineswegs von vornherein klar, was genau diese Fähigkeiten ausmacht. Das zeigt die sehr ausführliche fachliche Diskussion darüber, was man unter »sozialer Kompetenz« bzw. »Social Skills« bei Kindern und Jugendlichen zu verstehen habe.

Wir haben uns dafür entschieden, unserem Training das Kompetenzverständnis von Hinsch und Pfingsten (2015) zugrunde zu legen. In den folgenden beiden Abschnitten begründen wir diese Entscheidung und zeigen, inwieweit die Annahmen und Aussagen dieses für Erwachsene entwickelten Ansatzes auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen übertragbar sind.

1.1 Die Bestimmung sozialer Kompetenzen

Die meisten Autorinnen sind sich einig, dass man unter »Social Skills« von Kindern und Jugendlichen einzelne umschriebene Fertigkeiten versteht, die sich auf konkrete Situationen beziehen. Mit »sozialer Kompetenz« ist dagegen ein übergeordnetes Konstrukt gemeint, das auf die allgemeine Fähigkeit zur Bewältigung sozialer Situationen abzielt (Petermann, 2002) und unterschiedliche Social Skills beinhaltet. In der Regel wird dabei betont, dass sozial kompetente Personen in sozialen Situationen »erfolgreich« sind bzw. sich sozial angemessen verhalten (Orpinas, 2010). Über diese allgemeine Bestimmung hinaus gibt es bis heute keine verbindliche Definition von »sozialer Kompetenz« (Nangle et al., 2010a).

Dies gilt auch für die Frage, was soziale Kompetenz speziell bei Kindern und Jugendlichen ausmacht (Cavell, 1990; Rose-Krasnor, 1997; Dirks et al., 2007; Little et al., 2017). Versuche, diese Frage empirisch oder theoretisch zu beantworten, bewegen sich auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen, betonen unterschiedliche Aspekte des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen in sozialen Situationen und ergänzen einander.

1.1.1 Empirische Gruppierungsansätze

Viele Autorinnen verzichten auf eine theoretische Ableitung des Konstrukts soziale Kompetenz und bemühen sich um eine ausschließlich auf empirischen Untersuchungsergebnissen basierende Begriffsbestimmung. Soziale Kompetenz wird operational de-

finiert, indem man einzelne Skills, also Verhaltensweisen und Fertigkeiten, die man für Indikatoren sozialer Kompetenz hält, benennt und zu Kategorien zusammenfasst.

Gruppierungsansätze. Ein typisches Beispiel für dieses Vorgehen sind Kategoriensysteme, die auf einer empirisch gewonnenen Systematik sozialer Problemsituationen von Kindern bzw. Jugendlichen beruhen (z. B. Annäherung an Gleichaltrigengruppe, Reaktion auf Provokationen, Bewältigung von Wettbewerb). Die gewonnenen Kategorien und die darin enthaltenen Skills unterscheiden sich je nach Autorin (Dodge et al., 1985; Matthys et al., 2001; s. auch Hupp et al., 2009).

Eine andere Gruppierungsmethode stützt sich nicht auf die Gruppierung von Problemsituationen, sondern auf die statistische Analyse von sozial kompetenten Verhaltensweisen, die eng miteinander korrelieren (Caldarella & Merrell, 1997). Die resultierenden Kategorien beschreiben je nach Alter unterschiedliche Anforderungen, die sich den Kindern und Jugendlichen im Umgang mit anderen stellen (z. B. Selbstmanagement, Selbstsicherheit).

Empirische Gruppierungsansätze sind nah an der Praxis. Sie benennen zu jeder Kategorie konkrete Verhaltensweisen, an denen man die soziale Kompetenz eines Kindes oder Jugendlichen erkennen kann. Außerdem gehen sie davon aus, dass unterschiedliche Situationen unterschiedliche Skills erfordern und bilden dies in ihren Kategoriensystemen ab. Es scheint aber keine allgemeingültige, »objektive« Ordnung sozialer Situationen zu geben. Man findet daher beliebig viele unterschiedliche Kategorien von Social Skills, selbst wenn als Grundlage für die Kategorisierung die gleichen Lebensbereiche dienen (Dirks et al., 2007; Little et al., 2017; Rose-Krasnor, 1997). Ein möglicher Grund mag darin liegen, dass es eine sehr große Menge konkreter Skills gibt, durch die man das Konstrukt soziale Kompetenz definieren könnte. Die für relevant gehaltenen Skills werden mehr oder weniger intuitiv ausgesucht. Dabei orientiert man sich in der Regel nicht an theoretischen Konzepten, sondern an einer impliziten Vorstellung von »angemessenem« sozialen Verhalten.

1.1.2 Soziale Kompetenz als Balance von Bedürfnissen

Um dieser Problematik zu entgehen, formulieren verschiedene Autorinnen ausdrücklich, was sie unter angemessenem sozialen Verhalten verstehen und machen dies dann zum Bestandteil ihrer Bestimmung des Konstrukts »soziale Kompetenz«.

Eigene Ziele und Bedürfnisse anderer. Kinder und Jugendliche verhalten sich demnach sozial angemessen, wenn sie eine Balance zwischen ihren eigenen Bedürfnissen und denen ihrer Interaktionspartner herstellen können. Dieses Verständnis liegt beispielsweise der weit verbreiteten Definition von Rubin und Rose-Krasnor (1992) zugrunde: Für sie ist soziale Kompetenz »the ability to achieve personal goals in social interaction while simultaneously maintaining positive relationships with others over time and across situations« (Rubin & Rose-Krasnor, 1992, S. 285; s. auch Arnold & Lindner-Möller, 2012; Perren et al., 2012).

Die Frage, wann eine Handlungsstrategie als gelungene Balance zwischen eigenen und fremden Bedürfnissen anzusehen ist, kann nicht aus den Modellen selbst beantwortet werden. Bei Balance-Modellen ist daher die Einschätzung durch externe Beurteilerinnen Bestandteil der Kompetenzdefinition (Dirks et al., 2007). Es ist jedoch nicht ganz einfach, auf dieser Basis zu bestimmen, was soziale Kompetenz ist, weil unterschiedliche Gruppen von Beurteilerinnen (z.B. Eltern, Lehrerinnen, Gleichaltrige) zu unterschiedlichen Einschätzungen der sozialen Kompetenz kommen (Dirks et al., 2007, 2010; Huber et al., 2019; Renk & Phares, 2004).

1.1.3 Funktionale Ansätze

Funktionale Ansätze versuchen diese Schwierigkeit zu vermeiden, indem sie theoretische Modelle heranziehen, die sich in anderen Bereichen der Psychologie bewährt haben. Auf dieser Grundlage definieren sie soziale Kompetenz und beschreiben, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie ausmachen.

Sozialpsychologische Konzepte. Am sozialpsychologischen Konzept der Soziometrie orientiert sich die Definition sozialer Kompetenz über die Beliebtheit unter Gleichaltrigen. Das Kriterium des soziometrischen Status (Beliebtheitswahlen bzw. Ablehnung durch Gleichaltrige) soll nicht nur dazu dienen, das aktuelle Verhalten einzuordnen, sondern auch in engem Zusammenhang mit der zukünftigen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen stehen. Kinder, die abgelehnt werden, entwickeln z.B. mit größerer Wahrscheinlichkeit delinquentes Verhalten und haben mehr Schulschwierigkeiten (Rose-Krasnor, 1997). Man fasst die sozialen Verhaltensweisen, durch die sich besonders beliebte Kinder auszeichnen, unter dem Begriff »soziale Kompetenz« zusammen.

Das Kriterium »soziometrischer Status« ist nicht so eindeutig, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Besonders beliebte Kinder und Jugendliche zeichnen sich nicht zwangsläufig durch ein hohes Maß sozial akzeptierter Handlungsstrategien aus. So hatten nicht nur Kinder und Jugendliche mit konstruktiven Verhaltensweisen einen hohen Beliebtheitsstatus, sondern auch solche, die entweder zeitweise oder überwiegend aggressiv auftraten (Cillessen & Rose, 2005; Hawley, 2007). Auch fallen auf dem Weg der Beliebtheitswahl gewonnene Merkmale sozial kompetenten Verhaltens je nach Bezugsgruppe unterschiedlich aus und beziehen gegebenenfalls auch sozial nicht akzeptiertes oder destruktives Verhalten mit ein. In Gruppen aggressiver Jugendlicher haben beispielsweise aggressive Mitglieder einen besonders hohen Beliebtheitsstatus (Kiesner & Pastore, 2005).

Sozial-kognitive Ansätze. Ansätze, die sich an sozial-kognitiven Theorien orientieren, lenken die Aufmerksamkeit nicht auf einzelne Skills oder Fähigkeiten, sondern beschreiben und systematisieren die Prozesse, die zu sozialer Kompetenz führen bzw. diese verhindern. Gresham (2002) beschreibt in Anlehnung an die sozial-kognitive Lerntheorie Banduras (Bandura, 1978) drei Kategorien von Skill-Defiziten, durch die sich Probleme im Bereich der sozialen Kompetenz kennzeichnen lassen: Aneignungsdefizite, Durchführungsdefizite (Performance-Defizite) und Gewandtheitsdefizite (Fluency-De-

fizite). Crick und Dodge (1994) orientieren sich am Problemlösekonzept von D’Zurilla und Goldfried (D’Zurilla & Goldfried, 1971; D’Zurilla et al., 2004). Sie fassen soziale Kompetenz als Ergebnis eines aus mehreren Schritten bestehenden sozialkognitiven Problemlöseprozesses auf. Mangelnde soziale Kompetenz soll durch Fehler und Unzulänglichkeiten im Prozessablauf entstehen (vgl. Crick & Dodge, 1994; Erdley et al., 2010; Rose-Krasnor, 1997).

Ansätze, die sich an sozial-kognitiven Theorien orientieren, führen zu einem komplexen Verständnis sozialer Kompetenz. Soziale Kompetenz beschränkt sich nicht auf beobachtbare situationsangepasste Verhaltensweisen, sondern schließt auch innere Prozesse wie die Interpretation von Situationen, Zielsetzungen, Entscheidung zwischen Handlungsoptionen oder Einschätzung und Bewertung der Konsequenzen des eigenen Handelns mit ein. Einige Autorinnen betonen, dass darüber hinaus Emotionen in einem solchen Modell berücksichtigt werden müssten (Lemerise & Arsenio, 2003; Rose-Krasnor, 1997). Es ist außerdem eine Stärke dieser Ansätze, dass sie individuelle Unterschiede stärker in den Blick rücken. Kritiker verweisen aber darauf, dass sozial wenig akzeptiertes Verhalten nicht unbedingt aus Fehlern im Prozessablauf resultieren muss. Es sind Situationen vorstellbar, in denen Kinder, beispielsweise beim Bullying, ihre guten sozialen Kompetenzen einsetzen, um wenig erwünschte Ziele zu verfolgen (Sutton et al., 1999).

Motivationstheoretische Konzepte. Motivationstheoretische Ansätze leiten das Konstrukt der sozialen Kompetenz vom als grundlegend betrachteten menschlichen Bedürfnis nach Nähe und sozialer Verbundenheit ab. Sozial kompetent sind demnach solche Verhaltensweisen, die Kindern und Jugendlichen dazu dienen, dieses Bedürfnis zu erfüllen. Stump et al. (2009) beziehen sich auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2000), um das Bedürfnis nach menschlicher Nähe zu belegen. Sie ergänzen dieses Modell durch die Resource Control Theory (Hawley et al., 2007). Diese geht davon aus, dass Menschen zum (psychischen) Überleben soziale, materielle und informationale Ressourcen benötigen. Um diese zu erlangen, stehen ihnen zwei Arten von Strategien zur Verfügung. Deren unterschiedliche Auswirkung auf das Bedürfnis nach Nähe ergibt sich auf den ersten Blick von selbst. Zwangsstrategien benutzen Verhaltensweisen wie Drohungen, Aggression, Manipulation. Sie werden in der Regel von der Umwelt geächtet und stören die Verbindung und Nähe zu anderen. Sozial konstruktive, positiv bewertete Strategien wie Kooperation, Freundlichkeit etc. dagegen stärken die Nähe zu anderen. Stump et al. (2009) zeigen in Anlehnung an Hawley u. a. (2007), dass dies zu einfach gedacht ist. Kinder und Jugendliche benutzen nicht entweder nur sozial akzeptierte oder nur sozial geächtete Strategien. Viele von ihnen kombinieren erfolgreich beide Strategiearten (Hawley, 2014). Nicht nur diejenigen, die ausschließlich sozial konstruktive Strategien benutzen, sondern auch die Kinder und Jugendlichen, die konstruktive und Zwangsstrategien kombinieren, sind beliebt und haben gute Freunde (Hawley, 2014; Stump et al., 2009).

Indem er von einem grundlegenden menschlichen Bedürfnis nach Nähe und sozialer Verbindung ausgeht, kann der komplexe motivationstheoretische Ansatz von Stump et al. (2009) soziale Kompetenz definieren, ohne auf das wenig präzise

Kriterium der sozialen Angemessenheit Bezug nehmen zu müssen. Er kann außerdem zeigen, dass Strategien zur Befriedigung sozialer Bedürfnisse sich nicht in den üblicherweise beschriebenen sozial akzeptierten Verhaltensweisen erschöpfen, sondern weitaus komplexer sind. Die Wahl der Strategie zur Ressourcenkontrolle erscheint im Rahmen der Resource-Control Theory jedoch als überdauernde Verhaltensgewohnheit oder sogar Persönlichkeitsmerkmal («coercive controllers«, «bistrategic controllers«, «pro-social controllers«; Hawley, 2014). Einer möglichen Wechselwirkung zwischen Person und Situation wird in diesem Ansatz zu wenig Beachtung geschenkt.

1.2 Das Kompetenzmodell von Hinsch und Pfingsten

Hinsch und Pfingsten (2015) verstehen soziale Kompetenzen als Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich je nach Situation in unterschiedlichen Handlungsstrategien äußern. Wesentliche Annahmen der oben beschriebenen Konzepte zur sozialen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen lassen sich gut in diesen Ansatz integrieren. Er geht aber über diese Modelle hinaus, indem die Wechselwirkung zwischen Person und Situation besonders betont wird.

1.2.1 Die Bedeutung von kognitiver, emotionaler und Verhaltensebene

Hinsch und Pfingsten entwickelten ihr Modell als Grundlage für ihr kognitiv-behaviorales Training sozialer Kompetenzen für Erwachsene. Die Autoren wollten damit keine neue Theorie sozialer Kompetenz formulieren. Es geht ihnen vielmehr um eine klare, möglichst operationale Definition sozialer Kompetenz sowie um Grundannahmen, die das Verhalten in sozialen Situationen beschreiben.

Definition. Die wichtigsten Annahmen finden sich bereits in der »Arbeitsdefinition«. Die Autoren verstehen unter sozialer Kompetenz:

»... 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 für den Handelnden führen«
(Pfingsten, 2015a, S. 18).

Aus dieser Definition geht hervor:

- ▶ **Komplexer Prozess.** Ähnlich wie bei den funktionalen Ansätzen wird soziale Kompetenz als komplexer Prozess verstanden. Die Autoren betonen, dass er auf kognitiver, emotionaler und motorischer Ebene abläuft.
- ▶ **Kompetenzprobleme.** Störungen dieses Prozesses können ähnlich wie bei Gresham (2002) unterschiedliche Schwerpunkte haben: Kompetenzprobleme können aus einem Verhaltensdefizit (Verfügbarkeit), aber auch aus einem Performance-Defizit (Anwendung) resultieren (Hinsch & Weigelt, 2015).
- ▶ **Langfristig günstiges Verhältnis von negativen und positiven Konsequenzen.** Ähnlich wie die motivationstheoretischen Ansätze entscheiden sich Hinsch und Pfingsten

II Praktische Handlungsanleitung

- 4 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen
GSK-KJ
- 5 Manual zum GSK-KJ für Kinder
- 6 Manual zum GSK-KJ für Heranwachsende und
Jugendliche
- 7 Möglichkeiten der Veränderung des GSK-KJ

4 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK-KJ

Barbara Jürgens

Das aus dem Erwachsenentraining abgeleitete »Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche – GSK-KJ« ist ein kognitiv-behaviorales Training. Es wurde ähnlich wie das Erwachsenentraining für einen breiten Anwendungsbereich entwickelt. Es kann bei Kindern und Jugendlichen mit sozialen Kompetenzproblemen eingesetzt werden und eignet sich störungsübergreifend als (begleitende) therapeutische Intervention bei Kindern und Jugendlichen mit einer emotionalen oder Verhaltensstörung. Das Training genügt außerdem den von Durlak et al. (2010) genannten SAFE-Kriterien für präventive Interventionen. Die einzelnen Sequenzen des Trainings sind in ein theoretisches Konzept eingebunden und bauen systematisch aufeinander auf, das Training fokussiert auf einen deutlich umschriebenen Bereich sozialer Kompetenzen, es sieht Phasen aktiven Übens motorischer Verhaltensfertigkeiten vor, und seine Ziele sind klar und werden den Teilnehmern transparent gemacht.

In der Vergangenheit wurde das GSK für Erwachsene verschiedentlich für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen angepasst und bei unterschiedlichen Zielgruppen erprobt. Das hier vorgestellte Kinder- und Jugendtraining baut auf diesen Vorläufern auf, insbesondere den Konzepten von Lübben (Lübben, 2003; Pfingsten & Lübben, 2007) und Gagel (2007). Dabei hat es sich als sinnvoll erwiesen, getrennte Trainingsversionen für Kinder bzw. Jugendliche zu entwickeln. Der Aufbau des Trainings und die grundlegende Struktur der Sitzungen wurden in beiden Versionen aus dem GSK für Erwachsene übernommen, jedoch den besonderen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen angepasst. In diesem Abschnitt wird die den beiden Trainingsversionen gemeinsame Logik und Struktur des Trainingskonzepts beschrieben. In den Kapiteln 5 und 6 folgen die Trainingsmanuale für das Kinder- bzw. das Jugendlichentraining.

4.1 Konzeption des GSK-KJ

Wie im Erwachsenentraining bestimmt das Kompetenzverständnis von Hinsch und Pfingsten (Pfingsten, 2015a, b) die Konzeption des Kinder- und Jugendlichentrainings (vgl. Kap. 1).

Diesem Kompetenzverständnis entsprechend sieht das GSK-KJ, wie übrigens andere störungsübergreifende Kinder- und Jugendtrainings auch (vgl. Maur & Schwenck, 2013; Wekenmann & Schlottke, 2011), Übungen auf kognitiver, emotionaler und motorischer Ebene im Trainingskonzept vor und lehnt sich dabei an etablierte kognitiv-behaviorale Vorgehensweisen an (vgl. Pfingsten und Bauer, 2015). Es unterscheidet sich aber in zweierlei Hinsicht von anderen Trainings.

Kriterium für soziale Kompetenz. Das GSK-KJ verzichtet in Übereinstimmung mit dem ihm zugrunde liegenden Kompetenzverständnis vollständig auf eine normative Festlegung sozial kompetenten Verhaltens. Kriterium für soziale Kompetenz ist auch bei Kindern und Jugendlichen ein langfristig günstiges Verhältnis positiver und negativer Konsequenzen im Umgang mit anderen. Konsequenzen sind aber nicht für sich genommen positiv oder negativ. Ihre Valenz hängt letztendlich von den Zielen der handelnden Person ab (vgl. Abschn. 1.2). Die Ziele, die ein Kind oder Jugendlicher in einer sozialen Situation verfolgt, haben demnach eine besondere Bedeutung und müssen im Training berücksichtigt werden. Dies geschieht durch das Konzept der »Situationstypen«.

Konzepte zur Gruppierung von sozialer Kompetenz. Ansätze zur Kategorisierung sozialer Situationen gibt es sowohl auf theoretischer als auch auf der praktischen Trainingsebene. Theoretische Konzepte zur Gruppierung von Social Skills orientieren sich an den Problemen oder »objektiven« Anforderungen, die eine soziale Situation mit sich bringt (z. B. Caldarella & Merrell, 1997; Dodge et al., 1985). Praktische Trainingsansätze ordnen Situationen häufig nach den in ihnen vorherrschenden Handlungsschwerpunkten (z. B. »Gefühle erkennen«; Maur & Schwenck, 2013; Wenkemann & Schlottke, 2011). Hinsch und Pfingsten gruppieren soziale Situationen ebenfalls, orientieren sich dabei aber an den Zielen, für deren Verfolgung sie sich eignen (Hinsch & Weigelt, 2015).

Ziele als Kriterium. Der Grundgedanke ist: Menschen können in sozialen Situationen unterschiedliche Ziele verfolgen (sich durchsetzen, sich mit jemandem einigen etc.), aber nicht jede Situation ist für jedes Ziel gleich gut geeignet.

Das bei aggressiven Kindern besonders beliebte Ziel »sich durchsetzen« eignet sich beispielsweise gut für Situationen, in denen eine andere Person ein etabliertes Recht des Kindes verletzt, z. B. wenn ein anderes Kind ihm das Handy wegnimmt. Es eignet sich aber nicht für Situationen, in denen unterschiedliche Wünsche aufeinander treffen und dem Kind etwas an der anderen Person liegt, z. B. wenn sich Freunde nicht einigen können, welches Video sie anschauen wollen. Unterschiedliche Ziele machen unterschiedliche Handlungsstrategien erforderlich. Um das Handy wiederzubekommen, ist es sinnvoll, laut und deutlich zu fordern, dass das andere Kind es zurückgibt, nicht lange zu diskutieren, die Forderung notfalls zu wiederholen, und wenn dies nichts hilft, mit einer (sozialverträglichen) Sanktion zu drohen (z. B. Lehrer einschalten) und diese notfalls auch umzusetzen. Wenn es um das Video geht und man es sich nicht mit dem Freund verscherzen möchte, nützt lautes Fordern und Drohen wenig. Man muss mit ihm verhandeln, und es unterstützt seine Kompromissbereitschaft mit Sicherheit, wenn man ihm erklärt, warum man gerade dieses Video so liebt.

Drei Situationstypen. Nach Hinsch und Weigelt (2015) gibt es unterscheidbare Klassen von Situationen (die Autoren nennen sie »Situationstypen«), die jeweils für die Realisierung bestimmter Ziele besonders gut geeignet sind. Für das Kinder- und Jugendlichentraining sind diese Situationstypen ebenfalls eine wichtige Basis. Die Teilnehmer lernen, die Situationstypen danach zu unterscheiden, welche Ziele und welche Handlungsstrategien zu ihnen gehören, und sie erproben anhand von Bei-

spielsituationen, die den Situationstypen zugeordnet sind, passende Verhaltensweisen. In Anlehnung an Hinsch und Weigelt (2015) unterscheidet das GSK-KJ drei Situationstypen (s. Kasten).

Info

Situationstyp R: Recht durchsetzen

- ▶ Situation: Das Kind hat Forderungen, die durch feste Vereinbarungen, Regeln, Gesetze o.Ä. legitimiert sind. Dabei geht es nicht um unausgesprochenes »Gewohnheitsrecht«, sondern die Vereinbarungen etc. müssen deutlich ausgesprochen und explizit sein. Es ist bei diesem Situationstyp unwichtig, wie der andere durch das Verhalten des Kindes in seinen Gefühlen berührt wird, d. h., ob ihm persönlich die Forderungen des Kindes gefallen oder nicht.
- ▶ Ziel in der Situation: Das Kind möchte, dass seine Forderungen erfüllt werden. Andere Ziele sind unbedeutend.
- ▶ Beispiel: Ein anderes Kind nimmt dem Kind die Trinkflasche weg. Die Situation ist eindeutig: Es gibt die feste Regel, dass niemand jemand anderem sein Eigentum wegnehmen darf. Das Kind hat ein Recht darauf, dass diese Regel eingehalten wird.
- ▶ Verhalten: Blickkontakt, laut und deutlich reden, keine Entschuldigungen und Rechtfertigungen.

Situationstyp B: Beziehungen

- ▶ Das Kind steht in einer persönlichen Beziehung zu der Person, an die es Wünsche, Forderungen etc. hat. Es hat keine rechtliche Legitimation zum Durchsetzen seiner Wünsche und Forderungen. Die beteiligten Personen unterscheiden sich einfach in ihren persönlichen Wünschen, Vorlieben und Bedürfnissen. Das Kind kann aber davon ausgehen, dass die andere Person an der Beziehung ebenso interessiert ist wie es selbst. Das Kind möchte nicht nur, dass seine Wünsche erfüllt werden, es ist für das Kind ebenso wichtig, die Beziehung zur anderen Person aufrechtzuerhalten oder zu verbessern.
- ▶ Ziel in der Situation: In dieser Situation wäre Durchsetzen kein angemessenes Ziel. Das Kind kann nur anstreben, dass so viel von seinen Wünschen erfüllt wird, wie möglich ist, ohne die Beziehung zur anderen Person zu beeinträchtigen. Ziel muss es also sein, sich mit der anderen Person zu einigen, gleichzeitig hat das Kind bei diesem Situationstyp das wichtige Ziel, die Beziehung zur anderen Person aufrechtzuerhalten.
- ▶ Beispiel: Streit mit dem Freund, welches Video man anschauen soll.
- ▶ Verhalten: Deutliches Aussprechen eigener Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle; Verständnis für Wünsche, Gefühle etc. des anderen. Mit dem anderen zusammen nach Lösungen suchen.

Situationstyp S: Sympathie gewinnen

- ▶ Dieser Situationstyp umfasst zwei Gruppen von Situationen:
 - Bei der ersten Gruppe hat das Kind Wünsche, für deren Erfüllung es keine rechtliche Legitimation hat. Darüber hinaus muss die andere Person auf Rechte verzichten, wenn sie die Wünsche des Kindes erfüllen soll. Dies ist der Fall, wenn das Kind von einer anderen Person einen Gefallen erbittet.
 - Zur zweiten Gruppe gehören Situationen, in denen das Kind zu einer (ihm in der Regel nicht sehr gut bekannten) Person eine (kurzfristig) möglichst gute Beziehung herstellen möchte. Es kann aber nicht, wie es in den Situationen vom Typ B der Fall ist, davon ausgehen, dass die andere Person das gleiche Interesse hat.
- ▶ In beiden Situationsarten wird die andere Person den Wünschen des Kindes nur entgegenkommen, wenn sie das Kind sympathisch findet.
- ▶ Ziel des Verhaltens: Das Ziel des Verhaltens kann es nicht sein, dass die eigenen Wünsche auf jeden Fall erfüllt werden. Ziel muss es vielmehr sein, zumindest zu versuchen, ob man die andere Person dazu bewegen kann, einem entgegenzukommen. Dies gelingt nur, wenn das Kind das zweite wichtige Ziel nicht aus dem Auge verliert: Der andere soll das Kind möglichst sympathisch finden.
- ▶ Beispiele: Ein anderes Kind dazu bewegen, etwas von seiner Süßigkeit abzugeben; als »Neuer« in der Klasse ein Gespräch mit einem anderen Schüler beginnen.
- ▶ Verhalten: Den anderen verstärken, wenn er den eigenen Wünschen entgegenkommt, Interesse bekunden, nachfragen, Komplimente machen etc. Wichtig ist bei diesem Situationstyp flexibles Reagieren auf das Verhalten des anderen.

Mit den Situationstypen sollen nicht sämtliche in sozialen Alltagssituationen denkbaren Zielsetzungen erfasst werden. Situationstypen bilden vielmehr das Spektrum der Bereiche ab, die für den sozialen Umgang mit anderen Personen besonders wichtig sind, im Alltag oft vorkommen und in Kompetenztrainings üblicherweise bearbeitet werden (Hinsch & Weigelt, 2015). Die Zuordnung von Situation und Zielsetzung ist dabei nicht ganz so einfach, wie es auf den ersten Blick erscheint. Zwar kann man in den meisten Situationen die Zielsetzungen ausmachen, für deren Realisierung sie besonders gut geeignet sind, es gibt aber nur wenige Situationen, die nur eine einzige Zielsetzung zulassen. Welchem Typ eine konkrete Situation zugeordnet wird, hängt im Alltag daher auch von den persönlichen Zielen der handelnden Person ab. Im Unterschied zu den weniger eindeutigen Alltagssituationen wurden die Beispielsituationen im Training sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche bewusst prototypisch konstruiert, sodass sie jeweils einen Situationstyp möglichst gut repräsentieren. So fällt es den Teilnehmern leichter, die Grundidee des Zusammenhangs zwischen Situation, Zielsetzung und Handlungsstrategien nachzuvollziehen und in ihr kognitives Verarbeitungsrepertoire zu integrieren.

Erklärungsmodell als Grundlage. Das Prozessmodell sozial kompetenten Verhaltens (Pfungsten, 2015b; vgl. Abschn. 1.2) stellt den theoretischen Hintergrund und die Folie

für die wesentlichen empirischen Erkenntnisse dar, auf denen das GSK-KJ basiert. Für die Trainingspraxis wurde aus diesem Prozessmodell ein Erklärungsmodell (s. Abb. 4.1) abgeleitet.

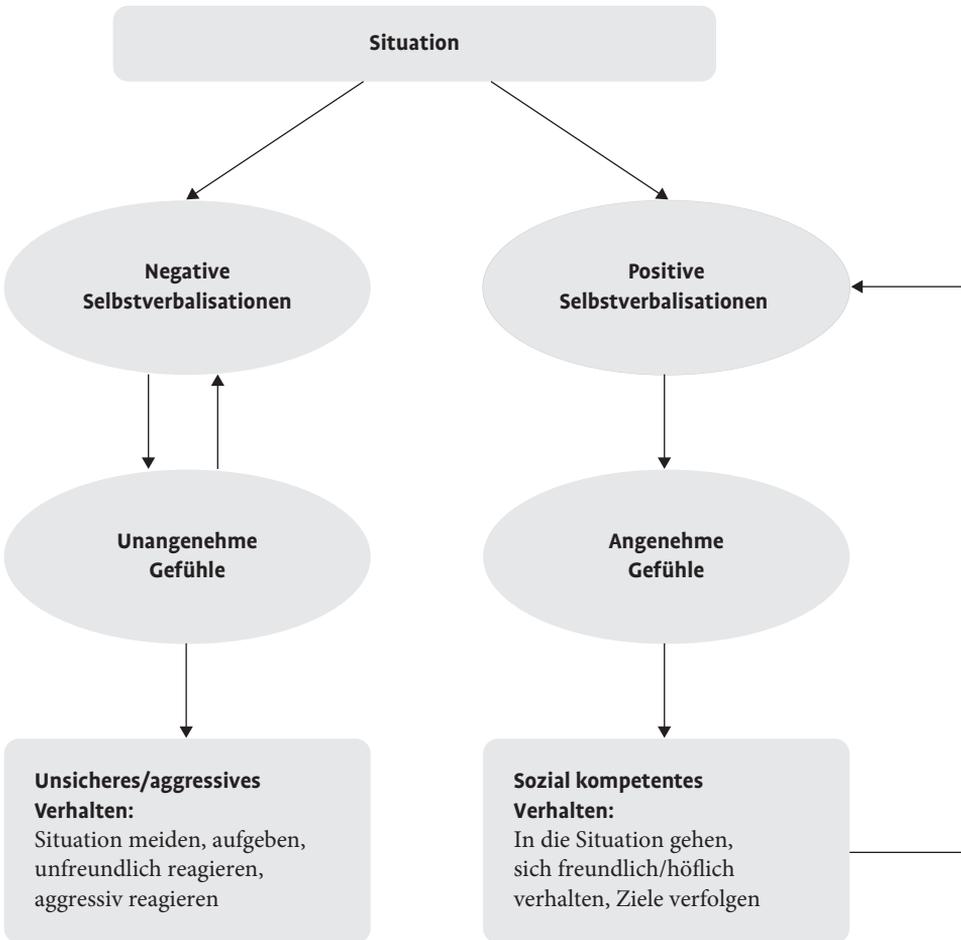


Abbildung 4.1 Erklärungsmodell

Die verschiedenen Ebenen sozial kompetenten Verhaltens, die im Erklärungsmodell beschrieben werden, und ihre Wechselwirkung beim Ablauf bzw. der Entstehung sozialen Verhaltens finden sich hier in veranschaulichter und unmittelbar auf eine konkrete Handlung bezogener Form wieder. Das Erklärungsmodell ist in seiner Komplexität so weit reduziert, dass Kinder und Jugendliche es gut verstehen und in ihre Alltagstheorien integrieren können. Sie verfügen damit über ein Schema zur Einordnung und Erklärung sozial kompetenten und inkompetenten Verhaltens, das sie auf Dauer selbstständig, ohne fremde Hilfe auf ihre eigene Lebenssituation anwenden können. Damit erwerben sie eine sehr allgemeine Strategie zur Lösung sozialer Problemsituatio-

nen. Mithilfe des Erklärungsmodells lassen sich außerdem Ziele und Vorgehensweisen des GSK-KJ gut verdeutlichen, da sich die drei Ebenen des Erklärungsmodells (kognitiv, emotional, motorisch) in den Trainingselementen und Trainingsschritten des GSK-KJ wiederfinden.

4.2 Aufbau des GSK-KJ

Das GSK-KJ verwendet eine begrenzte Zahl von Trainingselementen, die aufeinander aufbauen. Der konkrete Trainingsablauf wird in Kapitel 5 und 6 beschrieben. An dieser Stelle werden die Trainingselemente geordnet nach den Verhaltensebenen im Erklärungsmodell (kognitive, emotionale, motorische Verhaltensebene) vorgestellt.

4.2.1 Trainingselemente auf kognitiver Ebene

Die kognitive Ebene hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Realisierung sozial kompetenten motorischen Verhaltens. Die Wahrnehmung der Situation und des eigenen Verhaltens, Absichtszuschreibungen und Konsequenzerwartungen spielen hier eine Rolle. Im GSK-KJ arbeiten folgende Trainingselemente mit den Kognitionen der Kinder und Jugendlichen:

- ▶ Unterscheidung von Situationstypen: Bevor die Kinder in Rollenspielen lernen, ihr motorisches Verhalten an den Situationstypen zu orientieren, werden die Situationstypen eingeführt und ihre jeweils spezifischen Merkmale diskutiert. Die Kinder sollen auf diesem Wege lernen, soziale Situationen differenziert wahrzunehmen und den Zusammenhang zwischen Situation, Ziel und motorischem Verhalten zu erkennen.
- ▶ Erklärungsmodell: Anhand des Erklärungsmodells lernen die Kinder, eigenes Verhalten strukturiert wahrzunehmen und zu erklären. Das Erklärungsmodell wird den Kindern vorgestellt, und die Kinder wenden es auf eigene Situationen an. Es dient während des gesamten Trainings als Grundlage für die Einordnung und Erklärung eigenen und fremden Verhaltens. Die Unterscheidung von beobachtbaren (Situation, motorisches Verhalten) und nur der handelnden Person unmittelbar zugänglichen Prozessen (Selbstverbalisationen, Gefühl) regt die Teilnehmer an, Absichtszuschreibungen zu hinterfragen.
- ▶ Übungen zum Unterscheiden von Gefühlen und Selbstverbalisationen: Bei Übungen zur Unterscheidung von Gefühlen und Selbstverbalisationen geht es darum, die beiden Ebenen anhand von Beispielsituationen voneinander zu trennen und so das eigene innere Erleben differenzierter wahrzunehmen. Den Kindern und Jugendlichen wird auf diesem Wege auch gezeigt, dass keineswegs die Situation oder die andere Person Verursacher ihrer unangenehmen Gefühle sind, sondern dass sie selbst diese durch negative Selbstverbalisationen hervorrufen oder beeinflussen können. Im Kinder- bzw. Jugendlichentraining werden dazu unterschiedliche Übungen eingesetzt.

- ▶ **Übungen zur Wahrnehmung und Veränderung von Selbstverbalisationen:** Schon bei Kindern tragen situationsbegleitende Kognitionen deutlich zum Entstehen und Aufrechterhalten von Kompetenzproblemen bei. Verschiedene Trainingselemente haben das Wahrnehmen und ggf. Verändern von Selbstverbalisationen zum Ziel. Dazu gehört das Anwenden des Erklärungsmodells auf eine eigene Situation, Hausaufgaben zum Erkennen eigener Selbstverbalisationen, die Selbstverbalisationsübung im Eingangsritual des Kindertrainings und das »Engelchen-Teufelchen-Spiel« im Training für Jugendliche.
- ▶ **Übung zur Differenzierung zwischen aggressivem, unsicherem und sozial kompetentem Verhalten:** Unpräzise oder unangemessene Konsequenzerwartungen sind bei Kindern und Jugendlichen mit sozialen Kompetenzproblemen sehr verbreitet. Damit sie das eigene Verhalten und seine Wirkung auf andere besser beurteilen können, lernen sie anhand von Beispielsituationen, zwischen den verschiedenen Verhaltenskategorien zu unterscheiden, deren Merkmale genauer zu erkennen und mögliche Konsequenzen zu berücksichtigen.
- ▶ **Positive Selbstbewertung und positive Selbstrückmeldung:** Positive Selbstbewertung in der Selbstlob-Übung und das positive Selbstfeedback während des Rollenspiels haben verschiedene Funktionen. Sie sollen zum einen der Tendenz zur negativen Selbstbewertung entgegenwirken, die vielen wenig sozial kompetenten Kindern und Jugendlichen Probleme macht, und damit deren Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken. Häufig finden sich bei Kindern mit Kompetenzproblemen auch undifferenzierte pauschal positive oder pauschal negative Selbstbewertungen. Da sich positive Selbstbewertung und Selbstrückmeldung im Training immer auf einzelne konkrete Verhaltensweisen beziehen, unterstützen sie eine differenzierte Bewertung des eigenen Verhaltens.
- ▶ **Perspektivenübernahme:** Die Rollenspiele im GSK-KJ dienen nicht nur der Erprobung und Verbesserung sozial kompetentem Verhaltens. Die Gruppenmitglieder werden bewusst als Mitspieler eingesetzt. Es wird den Kindern und Jugendlichen auf diese Weise leichter gemacht, sich in die Situation einer anderen Person hinein zu versetzen. Weil v.a. jüngere Kinder noch Schwierigkeiten haben, die eigene Perspektive und die einer anderen Person flexibel zu koordinieren, enthält das Kindertraining eine spezifische Übung zur Unterstützung dieser Fähigkeit.

4.2.2 Trainingselemente auf emotionaler Ebene

Gefühle können nicht auf direktem Wege verändert oder beeinflusst werden, sondern nur durch den »Umweg« über physiologische (z.B. Entspannung) oder kognitive Prozesse. Im GSK-KJ werden Gefühle über die Veränderung von Selbstverbalisationen beeinflusst. Speziell junge Kinder profitieren außerdem davon, wenn sich ihre Fähigkeit zum Gefühlsausdruck und zur Gefühlswahrnehmung verbessert:

- ▶ **Ausdrücken, Wahrnehmen und Benennen von Gefühlen:** Manche Kinder mit Kompetenzproblemen haben Probleme beim Ausdrücken und Erkennen von