

Selbstkonzept und Selbstwertgefühl in der Adoleszenz



Zwischen Versagensängsten und Selbstüberschätzung

Masterarbeit

von Ruedi Bamert, St.Gallen, Schweiz

Masterlehrgang (Master of Science, MSc.) ‚Psychosoziale Beratung‘

an der FHS St. Gallen (CH), Hochschule für Angewandte Wissenschaften,
Weiterbildung Soziale Arbeit

und

Schloss Hofen, Lochau (A), Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung

St. Gallen, Juni 2009

Abstract: Selbstkonzept und Selbstwertgefühl in der Adoleszenz

Ein starkes Selbstkonzept gilt als protektive Ressource, falls Anforderungen als Herausforderung eingeschätzt und entsprechend mit Erfolgsszuversicht bearbeitet werden. Unter diesen Voraussetzungen wird Problembewältigung als Bestätigung erfahren und verstärkt die positive Selbsteinschätzung. Umgekehrt verhält es sich bei Personen mit schwachem Selbstkonzept. Sie gelten als verletzlich, hegen tiefe Kompetenzerwartungen und neigen zu Versagensängsten. Sie fühlen sich für Misserfolg stärker verantwortlich als für Erfolg. Anforderungen in der Berufsfachschule und am Arbeitsplatz können entsprechend belastend oder Selbstwert bedrohend erlebt werden.

In diesem Zusammenhang sind zwei Attributionsmuster zu unterscheiden: Personen mit starkem Selbstkonzept neigen dazu, Erfolge den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben. Personen mit schwachem Selbstkonzept dagegen beziehen Erfolge weniger auf persönliche Fähigkeiten, Misserfolge dagegen auf persönliche Unfähigkeiten und eigenes Versagen.

Daraus wird die Forschungsfrage abgeleitet, wie selbstbezogene Kognitionen Selbstkonzept und Selbstwertgefühl in der Adoleszenz beeinflussen bzw. welches die Komponenten des Selbstkonzepts sind und wie sie sich günstig beeinflussen lassen.

Selbstbezogene Kognitionen sind subjektive Interpretationen über sich selber, gebildet in komplexen Wechselwirkungen zwischen relevanten Variablen. Es ist ferner davon auszugehen, dass sich Attributionen und Selbstbewertung wechselseitig beeinflussen.

Adoleszenz gilt als anforderungsreiche und dichte Lebensphase, häufig ein krisenhaftes Geschehen mit emotionalen Schwankungen. Angesichts vieler Unsicherheiten, unkalkulierbarer Risiken und fortgeschrittener Individualisierung in westlichen Gesellschaften gelten Entwicklungs- und Veränderungskrisen allgemein als normal. Krisenbewältigung ist ein wichtiges Lernfeld für autonome Lebenspraxis. Theorie und Praxis zeigen, dass Krisen und Konflikte unterschiedlich gedeutet und gelöst werden. Moderne Biographien erfordern kreative Bewältigungskompetenzen. Eine erfolgreiche individuelle Bewertung des Bewältigungsgeschehens stärkt die Widerstandskraft und damit das Selbstkonzept.

Selbstwertempfinden vollzieht sich in aktiver Auseinandersetzung mit verinnerlichten Sollwerten. Diese sind das Resultat zwischenmenschlicher Kommunikation in Kombination mit selbstreflexiven Prozessen. In Verbindung mit neurologischen Erkenntnissen über menschliche Hirnaktivitäten werden praktische Konsequenzen für die Beratung abgeleitet. Haltung prägt Verhalten – Ressourcenorientierung als beraterische Grundhaltung beinhaltet wesentliche Aspekte eines humanistischen Menschenbildes. Beratung wirkt als Ressource zur Stabilisierung von Selbstkonzept und Selbstwertgefühl allgemein und speziell in Krisensituationen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	0
Einleitung	1
Thema und Forschungsinteresse	1
Fragestellung und Hypothesen	2
Aufbau	3
Definitionen.....	4
1 Befragung Jugendlicher	6
1.1 Methode.....	6
1.2 Selbstwertquellen.....	7
1.2.1 Anerkennung Dritter	7
1.2.2 Wahrnehmung eigener Leistungen.....	8
1.2.3 Soziale Vergleiche.....	9
1.3 Selbstwirksamkeit	13
1.3.1 Soziale Einbindung.....	15
1.3.2 Selbstbestimmung.....	16
1.3.3 Kompetenzgefühl	19
1.4 Problem- und Stressbewältigung.....	22
1.4.1 Kognitive Bewertungsprozesse	23
1.4.2 Bewältigungsstrategien	26
1.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	28
2 Theoretische Bezüge	30
2.1 Sozialisation und Subjektwerdung.....	30
2.2 Psychosoziale Entwicklung	31
2.3 Begabungs- und Selbstbild	33
2.4 Interaktion und Identität.....	34
2.4.1 Theorie nach Krappmann	34
2.4.2 Formen des Identitätsstatus	36
2.5 Krisenbewältigung in der Adoleszenz.....	37
2.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	40

3 Exkurs: Neurologische Erkenntnisse über menschliche Hirnaktivitäten	41
3.1 Erregungsübertragung zwischen Neuronen	42
3.2 Biochemische Prozesse - Vorgänge an Synapsen und Neuronen.....	43
3.3 Biochemischer Ablauf	44
3.4 Konsequenzen für Beratung und Psychotherapie	45
3.5 Muster von Aktivierung und Hemmung.....	46
3.6 Erregungsmuster und Wahrnehmung.....	47
3.7 Bildung von Schemas und Verständigung.....	48
3.8 Gedächtnis und Erinnern.....	48
3.9 Intentionales Handeln	49
3.10 Bewusstsein.....	51
3.11 Willensentscheidungen	52
3.12 Explizite und implizite psychische Prozesse.....	52
3.13 Schlussfolgerungen für Beratung und Therapie	54
4 Selbstwerterhöhung – ein menschliches Grundbedürfnis	55
4.1 Selbstwertregulation.....	55
4.2 Selbstabwertung und Selbsterhöhung	56
4.3 Selbsteinschätzungen	59
4.4 Verletzungen von Selbstwert und psychisches Gleichgewicht.....	60
5 Zusammenfassung und Reflexion	61
6 Konsequenzen für die Beratungspraxis	64
6.1 Positive Beziehungsgestaltung.....	64
6.2 Problemstrukturierung.....	65
6.3 Motivation und Zielorientierung	66
6.4 Ressourcenorientierung und -aktivierung	67
6.5 Problembewältigung.....	68
6.6. Krisenintervention	69
7 Ausblick	70
Literaturverzeichnis	72
Quellenverzeichnis	76
Anhangverzeichnis	77

Vorwort

In meiner Praxis als Schulsozialarbeiter an einer Berufsfachschule in der Ostschweiz begegne ich in der Beratung jungen Menschen, Lernenden im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, die mir von ihren Problemen berichten. Sie sind aus unterschiedlichen Gründen in Krisen geraten und suchen nach Lösungen. Grundsätzlich finde ich es gar nicht selbstverständlich, dass Jugendliche zu mir in die Beratung kommen und einem fremden Menschen von ihren Sorgen und Nöten erzählen. Mir ist es sehr wichtig, ihnen mit Respekt und Wertschätzung zu begegnen und dass sie womöglich gestärkt aus dem Beratungszimmer gehen.

Dies gelingt nicht immer. Mir sind Denkstrukturen aufgefallen, wo ressourcenorientiertes Arbeiten nicht die erhoffte Wirkung erzielt hat. Die jungen Klienten vertraten Glaubenssätze und Überzeugungen von sich selber, scheinbar gegen ihre Interessen. Gleichzeitig habe ich festgestellt, dass sich diese Personen selbst abwerten, wenig Selbstvertrauen zeigen und an diesem unbefriedigenden Zustand leiden. Mir sind Denkmuster bekannt, die mich an die „selbsterfüllenden Prophezeiungen“ nach Watzlawick (2001) erinnern. Jene glauben potenziell eher an Misserfolg als an ihren Erfolg und wenn sie erfolgreich sind, schreiben sie es dem Zufall zu.

Mit Blick auf die aktuelle Lebenslage vieler Jugendlicher, die zu mir in die Beratung kommen, zeichnen sich Folgen des soziokulturellen Umbruchs der letzten Jahre und Jahrzehnte ab. Veränderte Familienformen, Einelternfamilien und Patchworkfamilien im Hintergrund sind keine Seltenheit. Etliche Lernende haben Migrationshintergrund und erleben die Spannungen des Erwachsenwerdens zwischen zwei Kulturen. Andere haben Armuts- und Vernachlässigungserfahrungen, fühlen sich benachteiligt, einsam, als Opfer von Diskriminierung u.a.m. Symptome psychischer Belastungen wie Gefühls- und Verhaltensstörungen, Ernährungsprobleme, überbordender Medienkonsum, Suchtmittelkonsum etc. fallen auf. Aber ich sehe auch andere Jugendliche, die scheinbar problemlos die Herausforderungen ihres Alltags meistern und sich ohne nennenswerte Probleme zu selbstständigen und verantwortungsvollen Erwachsenen entwickeln. In diesem Kontext frage ich mich, wie und was Jugendliche über sich selber denken bzw. wie sie ihr Gleichgewicht halten und was dabei unterstützend wirkt.

Ich danke allen, die mich beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt haben, insbesondere Prof. Dr. Peter Bündler für die fachliche Begleitung und den fünf jungen Menschen, die ich befragen durfte, für ihre offene und ehrliche Art. Sie haben mir Einblick in ihre Welt und ihr Privates geboten und mir ihr Vertrauen geschenkt.

Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit im Umfang von mindestens 60 Seiten ohne Vorwort und Verzeichnisse wurde im Rahmen des Masterlehrgangs „Psychosoziale Beratung“ (Master of Science, MSc.) an der FHS St.Gallen (CH) und Schloss Hofen, Lochau (A) geschrieben. Damit erbringt der Autor den Nachweis, dass er Aufgabenstellungen aus dem Bereich der Psychosozialen Beratung wissenschaftlich aufarbeiten und mit der Praxis verknüpfen kann.

Thema und Forschungsinteresse

Vor über 20 Jahren hat Ulrich Beck (1986) im Buch „Risikogesellschaft – auf dem Weg in eine andere Moderne“ den Verlust sinngebender Institutionen und Instanzen sowie die Freisetzung des Individuums aus unterschiedlichen Abhängigkeiten aufgezeigt. Angesichts vielfältiger Unsicherheiten und Risiken in einer globalisierten Welt und aktueller Weltwirtschaftskrise fragen sich junge Leute heute, worauf sie bauen, worauf sie sich verlassen können. Um handlungsfähig zu werden, Ziele anzupeilen, brauchen Menschen ein Gefühl der Sicherheit. Doch worauf können sich junge Menschen beziehen angesichts unkalkulierbarer Risiken und fortgeschrittener Individualisierung in westlichen Gesellschaften? Sie müssen ihre Biographie inszenieren und riskante Entscheidungen treffen. Becks Analyse ist vielschichtig und immer noch gültig. Aktuell scheinen die neoliberalen Credos zu verstummen. Der Weltmarkt steckt in einer tiefen Krise und der Staat in seiner regulierenden Funktion ist wieder gefragt. Ob daraus eine sozialstaatliche Kehrtwende hin zu mehr Sicherheitsgarantien folgt, muss sich erst noch weisen. Diesen Unsicherheiten sollten junge Menschen mit innerer Stabilität und einem starken Selbst begegnen können. Identitätsprobleme, mangelndes Kompetenz- und schwaches Selbstwertgefühl wirken diesen Herausforderungen entgegen.

Genetisch bedingte Eigenschaften, soziale Zusammenhänge, persönliche, lebensgeschichtliche Erfahrungen und Ereignisse prägen menschliches Erleben, Widerstandsfähigkeit, Selbstwert und Verhalten. Mit den Oberbegriffen „Selbstkonzept und Selbstwertgefühl in der Adoleszenz“ wird ein aktuelles Thema aufgegriffen, das Pädagoginnen, Jugendarbeiter, Beraterinnen, Ausbilder, Eltern und die Jugendlichen auf je ganz eigene Weise beschäftigt.

In der vorliegenden Arbeit werden Aspekte menschlicher Entwicklung, Selbstwertquellen, Selbstwirksamkeit, Problem- und Stressbewältigung sowie damit verbundene selbstbezogene Kognitionen und ihre Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl auf unterschiedlichen Ebenen theoretisch und praxisnah beleuchtet. Bezüge zur Beratung werden hergestellt.

Standardwerke der Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie, Soziologie und verwandte

Gebiete bilden dafür die Grundlage. Speziell erwähnt seien Arbeiten von Astrid Schütz (2000), *Psychologie des Selbstwertgefühls*, mit einem breiten Überblick über die Forschungen auf diesem Gebiet, Albert Bandura (1997) *Self-Efficacy* und ferner Texte über Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit von Matthias Jerusalem (1993 – 1999). Der neurowissenschaftliche Zugang, vermittelt durch Klaus Grawe (2004), „*Neuropsychotherapie*“, führt über biochemische Vorgänge im Gehirn zu neuronalen Grundlagen im menschlichen Erleben und Verhalten.

Das Selbstkonzept steuert unser Lebensgefühl. Was steckt dahinter? Erfolgserlebnisse als Quelle für Selbstwirksamkeitserwartung sind eine wichtige Komponente des Selbstwertempfindens. Widerstandsfähigkeit wächst aus der erfolgreichen Bewältigung von Schwierigkeiten und Krisen: Was für die einen ein Tiefschlag, verbunden mit Selbstzweifeln, bedeutet, ist für andere eine Herausforderung, an der sie wachsen. Öfters zeigen jene, die straucheln, ein schwaches Selbstwertgefühl und negative Denkmuster. Dieses Fazit aus der Literaturrecherche war Ausgangslage für die Forschungsfrage unten. Es gehört zu den Kernaufgaben eines Schulsozialarbeiters und Beraters, junge Menschen aus unterschiedlichen Lebenszusammenhängen und Lehrberufen zu beraten und je nach Situation auch zu begleiten. Die Erfahrungen aus dieser Praxis fließen in die vorliegende Arbeit ein.

Fragestellung und Hypothesen

Wie beeinflussen selbstbezogene Kognitionen Selbstkonzept und Selbstwertgefühl in der Adoleszenz?

Anschlussfragen:

- *Was sind Komponenten, die das menschliche Selbstkonzept beeinflussen?*
- *Wie lassen sich bei jungen Menschen selbstbezogene Kognitionen günstig beeinflussen?*

Daraus abgeleitet wurden folgende **Hypothesen** formuliert:

- Verschiedene Erlebnisse führen zu Differenzierungen in der Informationsverarbeitung und im Verhalten: Ein starkes Selbstkonzept ist eine protektive Ressource, da Anforderungen als Herausforderung verstanden und mit Erfolgsoversicht angegangen werden. Problembewältigung kann als Bestätigung bzw. Stärkung der positiven Selbsteinschätzung erlebt werden.
- Vielfältige selbstbezogene Kognitionen wie Selbstwertgefühl, Erfolgsoversicht, Selbstwirksamkeit, Kontrollverlust, Leistungsängstlichkeit oder Hilflosigkeit spiegeln persönliche Überzeugungen, die als positive oder negative Hinweise für das Selbstkonzept verstanden werden können.

- Adoleszenz ist eine anforderungsreiche und dichte Lebensphase, häufig auch ein krisenhaftes Lebensalter mit emotionalen Schwankungen. Die eigenen Kräfte zur Bewältigung anstehender Aufgaben können angesichts vielfältiger innerer und äusserer Anforderungen überfordert werden.
- Beratung kann hier ein wichtiges Angebot sein, um das angeschlagene Selbstwertgefühl zu stabilisieren und zu stärken.

Aufbau

Die Arbeit ist in acht Teile gegliedert: Die Einführung beinhaltet allgemeine Überlegungen zur Konzeption dieser Arbeit und zur Ausgangslage inkl. Forschungsfrage, Hypothesen und Definitionen. Verschiedene zentrale Begriffe werden aus sozialpsychologischer Perspektive definiert. Im zweiten Teil, unter Punkt 1, wird das methodische Vorgehen der Untersuchung inkl. Kategoriensystem für Datenvergleiche vorgestellt. Die einzelnen Kategorien werden in Verbindung mit den Ergebnissen aus dem Datenvergleich theoretisch hergeleitet. Zusammenspiel und Wirkung selbstbezogener Kognitionen werden ausgeleuchtet und zu den Antworten der befragten Jugendlichen in Bezug gesetzt. Es werden laufend Fazits gezogen, um so die gedankliche Eigenleistung sichtbar zu machen.

Unter Punkt 2 sind die Bezüge etwas weiter gefasst. Verwandte, gesellschaftliche und psychologische Konzepte werden eingeführt und zu gewonnen Erkenntnissen sowie massgeblichen Komponenten des Selbstkonzepts in Bezug gesetzt. Darauf aufbauend, insbesondere um dem Phänomen selbstbezogener Überzeugungen und selbstschädigender Verhaltensweisen auf die Spur zu kommen, folgt unter Punkt 3 ein Exkurs über neurologische Erkenntnisse, woraus Konsequenzen für die Beratung abgeleitet werden. Unter Punkt 4 wird das Streben nach Selbstwert als einem existenziellen Bedürfnis, insbesondere Hintergrund und Entstehung, ausführlich behandelt. Eine Zusammenfassung mit Résumé über die wichtigsten Erkenntnisse bezüglich Selbstkonzept und Selbstwertgefühl im Kontext der wesentlichen Bezüge folgt unter Punkt 5. Konsequenzen für die Beratungspraxis allgemein und speziell im Umgang mit Jugendlichen werden unter Punkt 6 gezogen. Mit einem kurzen Ausblick und weiterführenden Gedanken wird die Arbeit unter Punkt 7 abgeschlossen.

Der Lesbarkeit halber wird im Text meist nur die weibliche oder männliche Form benutzt. Das andere Geschlecht ist selbstverständlich immer mitgemeint. Detaillierte Literatur- und Quellenangaben sind im Literatur- und Quellenverzeichnis und weitere Unterlagen im Anhangverzeichnis aufgeführt.

Definitionen

Kognitionen: Strukturen oder Prozesse des Erkennens und Wissens, also wahrnehmen, schlussfolgern, erinnern, denken und entscheiden, sowie Strukturen der Begriffe und des Gedächtnisses (vgl. Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 790).

Schema: Komplexe, kognitive Strukturen des Denkens, begriffliche Wissensstrukturen, die Vorannahmen (Erwartungen) über Gegenstände, Menschen und Situationen implizieren. Sie werden genutzt, um mehrdeutigen oder unvollständigen neuen Informationen Sinn zu geben (vgl. Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 797).

Selbst: Laut humanistischer Psychologie ist dies „die nicht reduzierbare Einheit, aus der die Kohärenz und die Stabilität der Persönlichkeit hervorgeht“ (Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 797). Das Selbst beinhaltet psychologische Aspekte der eigenen Person und übernimmt wichtige Funktionen der psychischen Regulation, indem es die Verarbeitung selbstbezogener Informationen steuert (vgl. Markus, (1977), zit. in Schütz, 2000, S. 3.).

Selbstbezogene Kognitionen: Das sind subjektive Interpretationen über sich selbst. Wir differenzieren in diesem Zusammenhang zwischen deskriptiven und evaluativen Komponenten, also zwischen Vorstellungen, Erwartungen, Plänen, Gedanken u.a. sowie spezifischen Gefühlen über sich selbst (vgl. Schütz, 2000, S. 4).

Selbstkonzept: Darunter ist laut Informationsverarbeitungsansatz eine dynamische mentale Struktur zu verstehen, „mittels derer die Person sich selbst kognitiv repräsentiert und die als Regulationsinstanz Gedanken, Handlungen und Gefühle beeinflusst“ (Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 797). Matthias Jerusalem (1993) definiert Selbstkonzept als mehrdimensionales, hierarchisches System situationsspezifischer Selbstschemata. „Diese werden durch persönliche Erfahrungen und deren subjektive Interpretationen aufgebaut und verändert, und umgekehrt beeinflussen sie aktiv die Erlebens- und Verhaltensprozesse angesichts neuer Umweltanforderungen“ (S. 3). Es handelt sich demnach um ein Konglomerat selbstbezogener Kognitionen wie Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung, Selbstzweifel.

Als *Indikatoren* für dieses Konstrukt, das hier bis auf Weiteres als „positives oder negatives bzw. starkes oder niedriges Selbstkonzept“ bezeichnet wird, dienen Selbstwertgefühl, Erfolgsoversicht, Selbstwirksamkeit, Kontrollverlust, Leistungsängstlichkeit, Hilflosigkeitsüberzeugungen. Das Selbstkonzept ist subjektives Bild oder Theorie über die eigene Person bzw. als Summe selbstbezogener Einschätzungen zu verstehen und der kognitiven Seite des Selbst zuzuordnen. Subjektive Bewertungen hingegen bilden das Selbstwertgefühl (vgl. Wells & Marwell, 1976, zit. in Schütz, 2000, S. 4.) und gelten als affektive Erfahrung des Selbst.

Selbstwertgefühl: William James (1890) beschrieb Selbstwertgefühl als „Verhältnis von Erfolgen einer Person in Relation zu ihren Ansprüchen“ (zit. in Schütz, 2000, S. 58): Werte, Bedürfnisse und sozialer Kontext zeichnen sich darin ab. Positive Gefühle über das Selbst sind mit starkem Selbstwertgefühl bzw. negative Gefühle über das Selbst mit schwachem Selbstwertgefühl verbunden. Das Selbstwertgefühl gilt als Indikator für das Mass an Wertschätzung, die eine Person sich selbst entgegenbringt (vgl. Delhees, 1993, S. 57).

Jugend: Die Definition des Begriffs Jugend stützt sich im Rahmen dieser Arbeit auf Hurrelmann (2004). Danach ist die Ausdifferenzierung einer Jugendphase, wie wir sie heute kennen, relativ jung und steht in engem Bezug zu den gestiegenen Ansprüchen an die Berufsqualifikation. Ab ca. 1950 lässt sich Jugend als Lebensphase gesellschaftlich verbreitet feststellen und erfährt als solche Beachtung. Sie hat sich seither auf Kosten der Phasen Kindheit und Erwachsenenalter weiter ausgedehnt und im gesamten Lebenslauf eine Schlüsselstellung eingenommen (vgl. S. 16 f). Aus einer anfänglich kurzen Übergangszeit entwickelte sich bis heute eine ca. 10 bis 15 Jahre umfassende Phase, die nicht länger einen Übergang, sondern einen eigenen Lebensabschnitt markiert (vgl. ebd. S. 20 f).

Adoleszenz: Darunter wird der psychische Anteil der Entwicklung in der Pubertät, die subjektive Verarbeitung körperlicher und sozialer Veränderungen verstanden. Entsprechend ist Pubertät als biologische, Jugend als soziologische und Adoleszenz als psychologische Seite dieser Entwicklung zu verstehen (vgl. Tillmann, 2003, S. 194). Wer bin ich? Was kann ich? Bin ich ein wertvoller Mensch? - Fragen, die sich junge Menschen in der Adoleszenz stellen. Das Alter der Zielgruppe wird durch jugendspezifische Entwicklungsaufgaben¹ geprägt. Diese erzeugen u.U. zusätzlichen Druck und können Störungen, unangepasstes, dissoziales Verhalten als Folge von Misserfolgen erklären, geben aber keinen Einblick in das psychische Geschehen.

¹ Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, eines inneren Bildes von Geschlechtszugehörigkeit, eines selbstständigen Handlungsmusters für die Nutzung des Konsumwarenmarktes und eines Werte- und Normensystems inkl. ethischen und politischen Bewusstseins (vgl. Hurrelmann, 2004, S. 27 f).

1 Befragung Jugendlicher

Ausgehend von der eingangs gestellten Frage, „**wie selbstbezogene Kognitionen Selbstkonzept und Selbstwertgefühl in der Adoleszenz beeinflussen**“ wurden literaturgestützte Hypothesen gebildet, Themenbereiche festgelegt und ein Interviewleitfaden erarbeitet. Insgesamt wurden 10 Jugendliche angefragt. Die Auswahl erfolgte nach Verfügbarkeit und Bereitschaft. Im Zeitraum Februar/ März 2009 wurden fünf Jugendliche im Alter von 16 bis 19 Jahren befragt. Es sind Berufsfachschüler zwischen dem ersten und dritten Lehrjahr, die dem Verfasser teilweise bereits aus seiner Beratungspraxis bekannt waren. Wenige biographische Angaben zu den befragten Personen sind im Anhang 1 aufgeführt.

1.1 Methode

Die Interviews wurden mittels Leitfaden (s. Anhang 2) geführt. Ziel der Gespräche war, Informationen über Verhalten, selbstbezogene Kognitionen, Wirkungen und Zusammenhänge zu gewinnen, sowie etwas über die Realität der befragten Jugendlichen zu erfahren. Inhaltlich kreisten die Fragen um Selbstwertquellen, Selbstwirksamkeit, Selbstbewertung hinsichtlich Erfolgs- bzw. Misserfolgsempfinden und Problembewältigung. Die Gespräche wurde auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert (vollständiges Transkript s. Anhang 3). Das Vorgehen ermöglicht Vergleiche zwischen Theorie und Lebenspraxis, führt aber zu keinen empirisch gesicherten Erkenntnissen. Die Auswertung der Interviews erfolgt tendenziell induktiv vom Speziellen zum Allgemeinen. Aus den Hypothesen wurden folgende Kategorien abgeleitet, mittels derer die Daten aus den Interviews interpretiert wurden:

- **Selbstwertquellen:** Für das Selbstkonzept sind alle Quellen selbstbezogenen Wissens relevant. Wichtig ist die Beobachtung eigenen Verhaltens und Erlebens, physiologischer Zustände, Informationen aus sozialen Rückmeldungen und sozialen Vergleichsprozessen. Letzteres scheint für Jugendliche besonders relevant, wobei die jeweiligen Gruppenstandards (Leistungsniveau) mit zu beachten sind (vgl. Schütz, 2000, S. 59).
- **Selbstwirksamkeit:** Damit ist die Überzeugung, in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen zu können, gemeint. Solche Erfahrungen beeinflussen das Selbst und haben Auswirkungen auf die Bewertung der eigenen Person im Umgang mit Misserfolgen (vgl. Blaine & Crocker, zit. in Baumeister, 1993, S. 55-86). Es gilt zwischen situativen und dauerhaften Auswirkungen zu unterscheiden, ob jemand den Erfolg einer gelungenen Prüfung aktuell als den eigenen Selbstwert steigernd erlebt oder ob jemand generell stolz auf seine schulischen Leistungen ist und ob diese Einstellung eine Basis für ein starkes Selbstkonzept ist (vgl. Schütz, 2000, S. 57).

- **Problem- und Stressbewältigung:** Als Probleme gelten schwierige, ungelöste Aufgaben. Unter Stress ist ein Muster unspezifischer Reaktionen eines Organismus auf Reizereignisse, die sein Gleichgewicht irritieren und seine Bewältigungskompetenzen strapazieren zu verstehen (vgl. Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 798). Mit Bewältigung ist ein Bestreben, den Anforderungen der Umwelt so zu begegnen, dass negative Konsequenzen vermieden werden, gemeint (vgl. Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 783).

1.2 Selbstwertquellen

Als verlässliche Informationsquellen für die Selbstbewertung gelten in diesem Zusammenhang die Anerkennung Dritter und soziale Rückmeldungen, Wahrnehmung eigener Leistungen bzw. Selbstwahrnehmung sowie soziale Vergleiche (vgl. Harter, zit. in Baumeister, 1993, S. 87-116). Nachfolgend werden Aussagen der interviewten Jugendlichen den unten angeführten Selbstwertquellen zugeordnet und unter dem Aspekt von starkem oder schwachem Selbstkonzept betrachtet bzw. miteinander verglichen.

1.2.1 Anerkennung Dritter

Rogers (1994) und Satir (2004) betonen in diesem Zusammenhang die individuell erfahrene „unbedingte Akzeptanz“ der Kinder durch ihre Eltern. Bei den befragten Jugendlichen beider Geschlechter, die sich altersbedingt in einer Ablösungsphase von ihren Eltern befinden, fallen die Anerkennung Dritter, namentlich zentraler ausserfamiliärer Bezugspersonen wie Ausbilder, Lehrpersonen oder Personen aus der Peergroup² ins Gewicht. Dies sind wichtige Quellen für Selbstbestätigung, auch wenn die persönlichen Reaktionen auf Anerkennung (Lob) in den folgenden Äusserungen unterschiedlich ausfallen:

- B (17-jährige Lernende Detailhandelsassistentin, 2. Lehrjahr): „Meistens bekomme ich einen roten Kopf, wenn man mir so etwas sagt, ich habe nicht so gerne Komplimente. Beim Arbeiten habe ich nicht oft gehört, ob ich etwas gut gemacht habe oder nicht. Wenn man einmal ein Lob bekommt, dann ist es schon gut, aber man muss nicht gerade übertreiben. (...) ist unbeschreiblich, dann fühlt man sich auch wirklich gut. Dann denkt man, doch, ich kann etwas“ (s. Anhang 3, S. 1).
- C (16-jähriger Lernender Kaufmännische Grundbildung, 1. Lehrjahr): „Ja, das ist natürlich etwas Positives, das ist eine positive Rückmeldung (...) ein Gefühl, dass man so weitermachen kann, dass man nicht gross etwas daran ändern muss“ (s. Anhang 3, S. 1).
- E (17-jähriger Lernender Elektroplaner, 2. Lehrjahr): „Ich wusste das schon, dass ich

² Gruppe der Gleichaltrigen

freundlich bin gegenüber anderen, aber es war doch schön zu hören. Ich hatte Freude, dass die anderen meine Freundlichkeit erwidern“ (s. Anhang 3, S. 1).

Fazit: Positive Rückmeldungen Dritter lösen Emotionen wie Freude, Bestätigung aber auch physiologische Reaktionen wie Erröten aus. Hinweise auf Selbstwirksamkeit (s. Punkt 1.3) und auf starkes bzw. schwaches Selbstkonzept scheinen auf. Die Schwierigkeit, Lob auf sich zu beziehen, sich darüber uneingeschränkt zu freuen (B), aber auch das persönliche Bewusstsein fällt auf. Die „Anerkennung Dritter“ wirkt grundsätzlich motivierend.

1.2.2 Wahrnehmung eigener Leistungen

Fokussiert werden persönliches Bewusstsein, eigene Fähigkeiten, Stärken und Talente:

- A (18-jährige Lernende Detailhandelsfachfrau im 3. Lehrjahr): „Singen und Sprachen, anderen Menschen zuhören (...). Ich habe viel geübt (...), gute Rückmeldungen bekommen und so gemerkt, dass es gut ist. (...). Singen verschafft mir ein gutes Gefühl. Etwas gut zu können, wirkt sich positiv auf meine Gefühle aus“ (s. Anhang 3, S. 1).
- B, 17 Jahre: „Das meiste kann ich eigentlich schon (belustigt). Die meisten Aufgaben, die man mir gibt, habe ich auch begriffen (...). Es gibt ja Leute, die denken: „Darin bin ich gut“: Die werden dann schnell hochnäsiger und denken: „Ich bin etwas Besseres.“ Ich denke schon, oh, das habe ich jetzt gut gemacht, aber nicht, dass ich das jetzt gerade allen erzählen müsste oder so“ (s. Anhang 3, S. 2).
- D, 19 Jahre (Lernender Detailhandelsfachmann, Lehrabbruch im 1. Lehrjahr wegen eines strafrechtlichen Vergehens ist zum Interviewzeitpunkt aktuell): „Ich kann gut mit Leuten reden. Mit Erwachsenen kann ich manchmal fast besser als mit Gleichaltrigen (...), ich habe Stammkunden gehabt, die immer wieder zu mir gekommen sind. Die haben Freude an mir gehabt, weil ich es ihnen gut habe erklären und zeigen können. Ich denke, das habe ich von zu Hause, weil ich wurde ziemlich streng erzogen - mit Höflichkeit und so. (...). Ich weiss, dass mich das voran bringt“ (s. Anhang 3, S. 2).
- E, 17 Jahre: „Ausdauer und Durchhaltevermögen sind meine Stärken. In der Schule ist es Mathematik und Algebra. Ich merke das an den Noten (...), dass ich es verstehe und den anderen erklären kann. (...) Und das, was ich nicht verstehe, das lerne ich“ (s. Anhang 3, S. 2).

Fazit: Die Wahrnehmung eigener Leistungen erweist sich teils in Verbindung mit Rückmeldungen Dritter als wichtige Selbstwertquelle: Genannt wurden Freizeitbeschäftigung, schulische Leistungen und Fähigkeiten bei der Arbeit. In den Aussagen spiegeln sich Gefühle (A), Selbstwertschutz (B), Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung (D) und Selbstbewusstsein (E). Leistungen werden an internen und externen Kriterien gemessen. Diese Art der Kontrolle

über eigene Fähigkeiten verschaffen A ein gutes Gefühl. B neigt dazu, eigene Leistungen und sich selber tief zu bewerten. Dies könnte auf ein selbstwertschützendes Verhalten hinweisen. Dieselbe Tendenz zeigt sich bei D, die auch als Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung gedeutet werden könnte.

Personen mit niedrigerem Selbstkonzept zweifeln eher an eigenen Leistungen. Personen mit hohem Selbstkonzept zeigen diesbezüglich mehr Selbstsicherheit. Diese Beobachtungen bestätigen Befunde aus der Attributionsforschung. Die erlebte Leistungsursache ist für die Selbstbeurteilung und die affektive Reaktion zentral. Das Leistungsergebnis ist sekundär. Attributionen³ bezüglich Fähigkeiten und Begabungen führen je nach Qualität der Leistung zu unterschiedlichen Konsequenzen. Erfolge sind eher günstig, Misserfolge eher ungünstig für die Selbstbewertung (vgl. Jerusalem, 1993, S. 16). Dies zeichnet sich in den Antworten bereits ab. A und E sind sich ihrer Stärken bewusst und beziehen ihren „Erfolg“ darauf, C wirkt unentschieden, B und D bewerten sich eher ungünstig.

1.2.3 Soziale Vergleiche

Persönliche Kompetenzeinschätzung wird aus sozialpsychologischer Sicht meist durch soziale Vergleichsprozesse mit relevanten Bezugspersonen vorgenommen. Forschungen zufolge sind in westlichen Gesellschaften Wettbewerb und Kooperation zentrale Merkmale im sozialen Zusammenleben Heranwachsender (vgl. Oerter, 1998, S. 305 f). Soziale Vergleichsprozesse stehen in der Peerinteraktion laut Festinger (1954) sowohl hinter dem Sozialverhalten als auch hinter der Selbstorganisation (vgl. Oerter & Montada, 1998, S. 305). Sie dienen laut Ruble (1983) „in der Entwicklung hauptsächlich zwei Zielen, nämlich:

- a) der Bestimmung, wie man sich verhalten sollte (**Normorientierung**), und
- b) der Bestimmung, wie gut man bei einer bestimmten Aufgabenklasse ist (**Selbstbewertung**)“ (zit. in Oerter & Montada, 1998, S. 305).

Die befragten Jugendlichen orientieren sich wenig bis kaum an Vorbildern. Sie zeigen sich im Grossen und Ganzen mit sich zufrieden. Sie beschreiben sich tendenziell normorientiert: A als „schüchterne, aber fröhliche Person. Sie schätzt an sich ihr Lachen und ihren Humor. C sieht sich mitunter als „von Gefühlen getrieben“ und er mag seinen Humor. D versteht sich als „offen, einer, der gerne redet“ und schätzt an sich seine Höflichkeit. E beschreibt sich als „Kämpfer (...), der sich durchsetzen möchte.“ Er mag seine Freundlichkeit und sein Lachen.

³ Attribution oder Attribuierung bezeichnet in der Psychologie sowohl die Zuschreibung von Ursache und Wirkung von Handlungen und Vorgängen, als auch die daraus resultierenden Konsequenzen für das Erleben und Verhalten von Menschen (vgl. Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 347).

Das Selbstbild wird von der individuellen Vermutung, was andere an ihnen mögen, ergänzt:

- A, 18 Jahre: „dass ich immer zuhöre, immer für sie da bin, wenn sie mich brauchen, dass ich fröhlich bin“ (s. Anhang 3, S. 3).
- C, 16 Jahre: „Meine Mutter sagt (...), ich sei stur. Im Betrieb, dass ich etwas kompliziert und hilfsbereit sei“ (s. Anhang 3, S. 3).
- D, 19 Jahre: „lieb und zuvorkommend“ (s. Anhang 3, S. 3).
- E, 17 Jahre: „meine Freundin würde sagen, dass ich eine eigene Meinung habe. Mein bester Kollege, dass ich ein lustiger, aufgestellter (motivierter) Typ bin“ (s. Anhang 3, S. 3).

In puncto schulische Leistungen zeigen die Befragten klare Einschätzungen. Vergleichsgruppe für den Ausprägungsgrad eigener Fähigkeiten sind Mitlernende. Alle bewerten Schulleistungen als wichtig (vgl. Anhang 3, S. 3 f) bis sehr wichtig und präzisieren wie folgt:

- A, 18 Jahre: „Für später, für meine Zukunft sind gute Leistungen wichtig. Und es stärkt einen selber, wenn man weiss, dass man etwas kann“ (s. Anhang 3, S. 3).
- B, 17 Jahre: „Also, ich bin jetzt nicht wirklich eine, die gute Noten hat, aber ich mache jetzt wirklich mehr, seitdem ich die Klasse gewechselt habe. Aber manchmal gelingt es mir einfach nicht so, wie ich das möchte. Gute Schulleistungen sind sehr wichtig“ (s. Anhang 3, S. 4).
- C, 16 Jahre: „Ich muss nicht unbedingt immer der Beste sein. Schulleistungen sind wichtig (...) nicht extrem wichtig, dass ich überall einen Fünfer habe. Wichtig ist mir, dass ich im Zeugnis keine Note unter einer Vier habe“ (s. Anhang 3, S. 4).
- D, 19 Jahre: „Es ist Zukunft, wenn man es in der Schule versaut, dann hat man es versaut, das hat Auswirkungen auf die Zukunft“ (s. Anhang 3, S. 4).
- E, 17 Jahre: „Gute Schulnoten sind für mich das Wichtigste, damit mache ich mich und den Lehrmeister zufrieden“ (s. Anhang 3, S. 4).

Fazit: Das individuelle Verhalten ist tendenziell normorientiert. Selbstbewertungen dagegen sind ziel- und leistungsorientiert und implizieren Konkurrenzdenken. Das Abschneiden bei sozialen Vergleichen ist eine sehr relevante Selbstwertquelle in der Adoleszenz: sie steht im Dienste des Selbstkonzeptes; spiegelt Zuversicht und Selbstvertrauen oder Zweifel und Resignation. Leistungen eröffnen Perspektiven, wecken Hoffnung und sind insofern ein Motivationsverstärker. Zur Verdeutlichung: D befand sich zum Interviewzeitpunkt in einer Krise, ohne Lehrstelle und mit wenig sozialem Rückhalt. Der Vergleich mit Gleichaltrigen verunsicherte ihn tendenziell, etwas Zuversicht zog er aus seinen recht guten schulischen Leistungen.

Sich gut zu fühlen ist ein zentrales menschliches Bedürfnis. Der Wunsch nach Selbstwerterhöhung, sich positiv hervorzutun, zeigt sich vor allem bei Personen mit hohem Selbstwertge-

fühl. Hingegen zeigen Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl den Wunsch nach *Selbstwertschutz*, d.h. nicht unangenehm aufzufallen (vgl. Arkin, 1981, zit. in Schütz, 2000, S. 5). Für Jerusalem (1993) hat das schulische Lern- bzw. Unterrichtsklima starken Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung. Empirische Untersuchungen belegen, dass übertriebener Leistungs- und Konkurrenzdruck oder ungenügende soziale Unterstützung, Anonymität, Regellosigkeit und Chaos im Unterricht zu Verunsicherung und nachhaltiger Beeinträchtigung in der Selbstkonzeptentwicklung führen können. Gemeinsame Erfahrungen im sozialen Kontext einer Klasse und deren subjektive Wahrnehmung sind von Bedeutung (vgl. S. 10).

Die Beliebtheit in ihrer Klasse beurteilen die Befragten recht unterschiedlich. Die Skala reicht von negativ, zurückhaltend bis klar positiv:

- A, 18 Jahre: „Ich bin nicht beliebt, (...) ich versuche mitzureden und gehe auf die Leute zu“ (s. Anhang 3, S. 4).
- B, 17 Jahre: „Also, mit einigen habe ich es schon gut. Aber ein paar mag ich nicht wirklich. Wir haben ja auch viele Ausländer. Man kann schon reden, wenn man mit ihnen alleine ist, aber ich habe meine Kollegen in der Klasse. Dann brauche ich nicht solchen Kindergarten. Ich bin so, wie ich bin, ich mache, was ich kann. Wenn ich etwas nicht kann und die anderen können es, dann ist mir das eigentlich egal. Ich freue mich natürlich, wenn ich etwas gut kann, aber alles muss ich ja nicht können“ (s. Anhang 3, S. 4).
- C, 16 Jahre: „Ich bin kein Aussenseiter. Ich habe mit überhaupt niemandem persönlich Probleme. Ich denke ich bin nicht unbeliebt. Ich mache nichts dafür“ (s. Anhang 3, S. 4).
- D, 19 Jahre: „Eher nicht so beliebt (...) Ich bin ein wenig für mich selber, ich rede nicht gerne in der Klasse über mich. Ich verhalte mich eher zurückgezogen. Mit den Kollegen habe ich eher wenige Probleme. Mit Leuten, wo ich wenig zu tun habe, habe ich eher etwas Mühe“ (s. Anhang 3, S. 4).
- E, 17 Jahre: „Ich würde sagen, sehr beliebt. Ich komme mit allen gut aus, kann mit allen Witze machen. Ich kann auch ernst sein“ (s. Anhang 3, S. 4).

Fazit: Persönliche und schulische Leistungen korrelieren nicht mit der Einschätzung der Beliebtheit in der Klasse. Beliebtheit in der Klasse sagt u.a. etwas aus über das individuelle Verhalten und die Rangdynamik in der Klasse. Hinter den Aussagen verborgen sind vielfältige Erfahrungen mit schulischer Sozialisation, individueller Begabung, Umgang unter Gleichaltrigen und Selbstwirksamkeitserfahrung. Einzig C und E fühlen sich in der Klasse sozial voll akzeptiert. A, B und D verhalten sich tendenziell vermeidend und fühlen sich, unabhängig von ihren Leistungen, tendenziell verunsichert. Hintergründe für dieses Verhalten wurden nicht

erhoben. Aus Beratungsgesprächen mit den Betroffenen weiss der Verfasser, dass letztere während ihrer Schulzeit Erfahrungen mit sozialer Ausgrenzung und Mobbing gemacht haben. Bei A hatte dies keine Auswirkungen auf ihr Leistungsverhalten; hingegen kann sie soziale Beziehungen schlecht einschätzen. Sie verhält sich schüchtern und glaubt, für andere da sein zu müssen bzw. nimmt ihre Bedürfnisse nicht offen wahr. Ganz anders B, ihre Einschätzungen wirken oben wenig selbstbestimmt, eher normorientiert und auf Kosten Dritter. Dahinter verborgen ist möglicherweise Angst vor Verletzung - also ein selbstwertschützendes Verhalten. Ähnlich dürfte es D ergehen.

Selbstwertquellen haben Einfluss auf das Selbstkonzept. Der Einfluss ist offensichtlich, nachfolgende Interpretationen sind nicht abschliessend zu verstehen:

- A, 18 Jahre, zeigt sich leistungsmässig selbstbewusst, hemmend wirken sich Schüchternheit und schwache Sozialkompetenz aus. Sie verhält sich tendenziell selbstwerterhöhend.
- B, 17 Jahre, erweckt durch ihre bisherigen Aussagen einen ambivalenten Eindruck. Sie hat während der Ausbildung wichtige Erfahrungen gemacht, die sich im Selbstkonzept ausdrücken. Sie verhält sich tendenziell selbstwertschützend.
- C, 16 Jahre, macht einen etwas unentschiedenen, abwartend skeptischen Eindruck. Er scheint begabt, sozial kompetent, bezieht jedoch seine Fähigkeiten wenig auf eigenes Bemühen, sondern überlässt vieles dem Zufall.
- D, 19 Jahre, zeigt ein schwaches Selbstkonzept und verletztes Selbstwertgefühl. Er verhält sich gegenüber Gleichaltrigen eher misstrauisch, distanziert. Ihm fehlen Erfolgserlebnisse und entsprechende Kontinuität in allen Lebensbereichen. Seine Lebenssituation ist stark belastet und seine psychische Konsistenz brüchig. Er verhält sich selbstwertschützend.
- E, 17 Jahre, ist begabt, selbstbewusst, sozial kompetent und zeigt ein starkes Selbstkonzept. Er verhält sich selbstwerterhöhend.

Mullis, Mullis und Normandin (1992) haben nachgewiesen, dass sich das Selbstkonzept, gemessen als Selbsteinschätzung, während des Jugendalters nicht gross verändert, sondern relativ stabil bleibt. Im Längsschnitt stieg die Selbsteinschätzung über eine längere Zeitspanne an. Inwieweit die Selbstaufmerksamkeit der Kohorte die Forschungsergebnisse beeinflusst hat, wurde allerdings nicht untersucht. (zit. in Oerter & Montada, 1998, vgl. S. 351). Der soziale Vergleich ist wahrscheinlich auch ein wichtiger Prozess der Geschlechterdifferenzierung. „Der Vergleich mit dem anderen Geschlecht akzentuiert die Verschiedenheiten, der mit dem eigenen Geschlecht die Gemeinsamkeiten“ (Ruble (1983), zit. in Oerter/ Montada, 1998, S. 307).

1.3 Selbstwirksamkeit

Diese entwickelt sich im Laufe einzelner Lebensphasen aufgrund von Umwelteinflüssen, Sozialisations- und Lebensumständen individuell unterschiedlich.

Bandura (1997) geht in seinem Werk „Self-Efficacy“ davon aus, dass zwischen dem Reiz und der Reaktion eine Informationsverarbeitung stattfindet, d.h. Registrierung, gedankliche Verarbeitung, Reaktion (vgl. Kap. 1, 2 und 3). Nachfolgend wird auf Übersetzungen des Bildungsservers des deutschen Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, *learn:line NRW* zurück gegriffen. Bandura teilt psychische Informationsbearbeitungsprozesse in zwei Phasen und ergänzt sie mit je zwei Teilprozessen (s. Tabelle 1).

Phasen	Prozesse	Beschreibung	Merkmale
1. Aneignungsphase (Akquisition)/ Beobachtungslernen	Aufmerksamkeitsprozesse	Menschen selektieren und differenzieren Umweltereignisse und/ oder Hinweisreize mittels interner Normen und Standards	Gewisse Merkmale des Modells bestimmen Art und Umfang der Aufmerksamkeit
	Gedächtnisprozesse	Erinnern modellierter Ereignisse, um Verhalten reproduzieren zu können (zeitliche Verzögerung einer Reproduktion erfordert Speicherung im Gedächtnis)	Reaktionsmuster werden symbolisch über längere Zeit gespeichert, Unterscheidung zwischen bildhaften und sprachlichen Repräsentationssystemen
2. Ausführungsphase (Performanz)	Motorische Reproduktionsprozesse	Offene Ausführung modellierter Verhaltensmuster	gedankliche Steuerung
	Verstärkungs- und Motivationsprozesse	Unterscheidung zwischen Erwerb und Ausführung von Verhaltensmodellen, Personen wenden das Gelernte nicht immer an	1) Direkte Motivation ⁴ 2) Stellvertretende Motivation ⁵ 3) Selbstproduzierte Motivation ⁶

Tabelle 1: Informationsverarbeitung nach Bandura (1997), vgl. learnline.de, 01.04.2009)

In der Entwicklung wird Selbstwirksamkeit bereits im Säuglingsalter erfahren, wenn ein Kind merkt, dass es mit seinem Körper Einfluss auf seine Umwelt nehmen kann (Strampeln, Lächeln, Saugen, Schreien). Reflexartig oder zufällig erfährt der Säugling Lust, indem er merkt, dass, wenn er etwas macht, es so klappt, wie es ihm gefällt. Erst später unterscheiden Kinder zwischen Ursache und Wirkung. Selbstverursachte Wirkungen werden bereits im Alter von zwei bis vier Jahren als persönliche Erfolge, ausbleibende Wirkung dagegen als persönliche Misserfolge verstanden. Stolz und/ oder Schamgefühle sind die Folge. Etwas zu wollen, sich

⁴ *Direkte Motivation*: Nachahmung von beobachteten Modellen, welche zum gewünschten Erfolg führen (Lob und Sanktion spielen bei der Motivation zur Nachahmung eine wichtige Rolle).

⁵ *Stellvertretende Motivation*: Verhaltensweisen und deren Konsequenzen werden von anderen Menschen übernommen. Menschen werden durch Erfolge anderer motiviert (Ansporn bzw. Sanktionen haben Auswirkungen auf die offene Ausführung).

⁶ *Selbstproduzierte Motivation*: Motivatoren entsprechen Normen und Regeln. Verhalten erscheint angemessen, was persönlich nicht passt, wird vermieden.

für seine Ziele anzustrengen, nimmt hier seinen Anfang. Später, im Alter von 6 – 9 Jahren sind, sofern die Anstrengungen stimmen, subjektiv noch alle Ziele erreichbar. Danach entwickeln Kinder und Jugendliche andere Sichtweisen. Schwierigkeiten gegenüber Aufgaben werden mit den eigenen Fähigkeiten verglichen. Das Individuum erkennt Leistungsgrenzen, persönliche Einschätzungen werden realistischer vorgenommen.

a) Verstärkungsmechanismen

Bandura unterscheidet zusätzlich drei Verstärkungsmechanismen:

1. **Externe Verstärkung:** Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines bestimmten Verhaltens wird durch Konsequenzen von aussen verändert.
2. **Stellvertretende Verstärkung:** Eine bestimmte Verhaltensweise wird beim Modell verstärkt und daraufhin vom Beobachter nachgeahmt. Verhalten und Häufigkeit der Nachahmung ist abhängig von den Folgen (Erfolg), die das Modell seines Verhaltens durchzieht. Beobachtete Folgen wirken so, als ob der Beobachter sie selber erfahren hätte.
3. **Selbstverstärkung:** Der Lernende leistet einen aktiven Beitrag zur Erreichung der Ziele. Das Vertrauen in selbstleitende Fähigkeiten, die Selbststeuerung vornehmen zu können, hängt davon ab, ob der Betreffende zur Selbststeuerung motiviert ist. Bandura nennt dies *Selbstwirksamkeitserwartung*. Es geht darum, ob sich eine Person ein bestimmtes Verhalten zutraut oder nicht. Tatsächlich kann sich die Erwartung auf das Verhalten selbst (Wirksamkeitserwartung⁷) oder auf das Ergebnis eines bestimmten Verhaltens (Ergebniserwartung⁸) beziehen (vgl. learnline.de, 01.04.2009).

b) Lernen am Modell und Rückschlüsse auf eigene Kompetenzen

Stellvertretende Erfahrungen können unter oben genannten Bedingungen Selbstwirksamkeit beeinflussen. Gelingt Dritten eine Aufgabe mittels Fertigkeiten, die den eigenen Fähigkeiten gleichen, trauen Menschen sich eine vergleichbare Aufgabe selbst auch eher zu. Andererseits kann ein beobachteter Misserfolg solcher Modelle auch demotivierend wirken. Dabei ist zu beachten: je größer die Ähnlichkeit zur beobachteten Person, desto stärker die Beeinflus-

⁷ Persönliche Überzeugung, ein bestimmtes Verhalten erfolgreich ausführen zu können, welches erforderlich ist, um Ergebnisse zu erzielen - Annahmen über eigene Fähigkeiten ein bestimmtes Verhalten zu zeigen: Je stärker dieses Verhalten ist, umso mehr Anstrengung und Beharrlichkeit wird jemand aufbringen, wenn bei einer Umsetzung Schwierigkeiten auftreten.

⁸ Persönliche Einschätzung, dass ein Verhalten zu bestimmten Ergebnissen führt - Annahmen, inwieweit ein bestimmtes Verhalten zu einem bestimmten Ergebnis führt: Es ist davon auszugehen, dass Personen unter ähnlichen Bedingungen mehr Anstrengung und Beharrlichkeit in Handlungen investieren, wenn deren Ergebnisse wahrscheinlicher sind. Jemand kann seine Handlungsmöglichkeiten realistisch einschätzen, unterschätzen, überschätzen. Die Ergebnisse in puncto Handlungsausführung werden immer unterschiedlich sein (vgl. learnline.de, 01.04.2009).

sung durch das Modell (vgl. learnline.de, 01.04.2009).

c) Quellen von Selbstwirksamkeitserwartung

Bandura unterscheidet vier effektive Quellen, die eine Person beeinflussen können:

1. *Körperliche und emotionale Erregung*: physiologische Reaktionen
2. *Physiologische Reaktionen auf eine neue Anforderungssituation*: z.B. Herzklopfen, Schweißausbrüche, Hände zittern, Frösteln, Übelkeit sind oft Grundlage von Situations- und Selbstwirksamkeitsbewertung. Sie treten oft zusammen mit emotionalen Reaktionen wie Anspannung oder Angst auf. Solche Anzeichen werden nicht selten als Schwäche interpretiert, was zu Selbstzweifeln führt.
3. *Soziale Unterstützung*: z.B. verbale Mitteilung oder Überredung
4. *Aufbau von Selbstwirksamkeit*: Menschen, denen Mut gemacht und zugetraut wird, eine bestimmte Situation zu meistern, strengen sich mehr an. Sie glauben stärker, dass sie es schaffen werden, als wenn andere an ihren Fähigkeiten zweifeln. Gleichzeitig ist es wichtig, Menschen nicht unrealistisch zu fordern - das könnte bei wiederholtem Misserfolg zusätzlich demotivierend wirken (vgl. learnline.de, 01.04.2009).

Wir haben festgestellt, dass Selbstkonzepte Verhalten steuern. Dies hat Auswirkungen auf Motivation, Stresserleben, Leistungsverhalten, Attributionen und Problembewältigung.

Bei der Datenermittlung hinsichtlich Selbstwirksamkeitserfahrungen wurden in den Interviews Fragen zu sozialer Einbindung, Selbstbestimmung und Kompetenzerleben gestellt.

1.3.1 Soziale Einbindung

Vier der befragten Jugendlichen leben mit Eltern und Geschwistern zusammen. Soziale Einbindung ist grundsätzlich allen wichtig: Familie wird als wichtig Stütze erfahren, dort wo sie fehlt, wird sie durch die Unterstützung von Freunden (Peergruppe) ersetzt. Die Beziehung zu den Eltern verändert sich in der Adoleszenz: Ablösung ist zentrales Thema, die persönliche Freiheit will erprobt und erfahren werden. Lob und Bestätigung der Eltern werden zwar geschätzt, doch die Eltern sind nicht mehr so zentral. Geschwister, Freund oder Freundin stehen den Befragten tendenziell näher. Für die meisten hat die Gruppe der Gleichaltrigen einen ebenbürtigen oder gar noch höheren Stellenwert als die Familie (vgl. Aussage von D in diesem Kontext: „meine engsten Kollegen, die eigentliche Familie ist nicht (mehr) meine Familie“). Mit ihnen verbringen sie Freizeit, gehen miteinander in den Ausgang. Ungelöste Konflikte mit den Eltern wirken trotzdem belastend. Verbindliche Mitgliedschaften in Clubs oder Vereinen liegen bei den Befragten wenig im Trend. Einzig E macht in einem Sportverein mit und erlebt dort Spass (vgl. Anhang 3, S. 4f und S. 6f).

Im Folgenden werden Äusserungen über die eigene Position in der Klasse, Aussagen über soziales Eingebundensein und Sozialkompetenz verglichen:

- A, 18 Jahre, sieht sich in einer Aussenseiterrolle und schwach vernetzt. Ihre guten schulischen Leistungen und gewisse Schwächen in Sozialkompetenz fallen auf (vgl. Anhang 3, S. 7).
- Auch D, 19 Jahre, positioniert sich am Rand und sagt von sich „ich mache mit, muss nicht den ‚King‘ spielen“ (s. Anhang 3, S. 7).
- C, 16 Jahre, bezieht Kollegen und Leistungen aufeinander und macht eine geschlechtsspezifische Differenzierung: „Ich bin sicher nicht einer, der in der Pause Aufgaben macht. Ich rede mit den Leuten. Ich bin in keiner Gruppe, bei den Frauen ist das eher so, dass sie in Gruppen beisammen sind. Ich habe es (...) mit allen gut, (...) Ich bin ein Individualist“ (s. Anhang 3, S. 7).
- E, 17 Jahre, ist seine Stellung in der Gruppe wichtig: „Ich bin schon einer, der im Mittelpunkt stehen muss, aber nicht, dass ich das brauche. Ich stehe gerne im Mittelpunkt“ (s. Anhang 3, S. 7).

Fazit: Wir können von einer menschlichen Neigung und einem Grundbedürfnis nach engen emotionalen Beziehungen ausgehen. Bereits ab frühestem Kindheitsalter bildet sich eine internale Bindungsorganisation (vgl. Spangler & Zimmermann, 1999, S. 172) und beeinflusst die persönliche Entwicklung, die Beziehungsgestaltung und die Verhaltensregulierung. Daraus entsteht im Laufe der Ontogenese ein individuelles internes Arbeitsmodell. Dies vollendet sich im Laufe der Adoleszenz und ist Bestandteil der Persönlichkeit (vgl. Bowlby (1973), zit. in Oerter & Montada, 1999, S. 176). Ein sicheres Bindungsmuster ist eine wichtige persönliche Ressource im Sinne eines emotionalen Rückhalts und bietet Sicherheit in Begegnungen und im Handeln. Diese kommen auch in den Aneignungs- und Ausführungsphasen und speziell bei den Motivationsprozessen, darin, was sich jemand zutraut, (s. Tabelle 1, oben) zum Tragen. Soziale Einbindung bietet Sicherheit im Entscheiden und Handeln, ist Orientierung und Verstärkung für das persönliche Erleben und Handeln in unterschiedlichen Situationen.

1.3.2 Selbstbestimmung

Persönliche Einschätzungen in puncto Selbstbestimmung, Informationsverarbeitung und Entscheidungen ergeben folgendes Bild:

- A, 18-jährig, sagt, sie entscheide eigentlich alles selber, doch bevor sie etwas anpacke, mache sie sich darüber Gedanken, vielleicht rede sie noch mit anderen. Sie frage, wie an-

- dere darüber dächten und wäge Vor- und Nachteile ab (vgl. Anhang 3, S. 7).
- B, 17-jährig, kann zu Hause und im Kollegenkreis alles entscheiden, und macht folgende Einschränkung: „Beim Arbeiten kann ich ja nicht selber bestimmen“ (s. Anhang 3, S. 7).
 - C, 16-jährig, entscheidet das meiste selber und erzählt: „Z.B. die Wahl des Lehrbetriebs (...). Das war sicher eine meiner grössten Entscheidungen, die ich getroffen habe. Ich kann selber entscheiden, was ich mit meinem Geld mache (...). Ich entscheide selber, wann ich schlafen gehe. Wenn ich einen Entscheid fälle, dann bin ich nicht so ein logischer Mensch, der beide Varianten durchgeht. Ich mache das mehr nach Gefühl“ (s. Anhang 3, S. 7 f).
 - D, 19-jährig, wohnt nicht mehr bei seinen Eltern. Er ist im Streit ausgezogen und hat zum Zeitpunkt des Interviews keine ‚feste Bleibe‘. Er sagt: „Von meiner Mutter lasse ich mir seit ich 14 Jahre alt bin nichts mehr sagen - seit ich mit Kiffen angefangen habe.“ Wenn er entscheidet, überlegt er sich „was mich mehr voran bringt und was der legale Weg ist, schätze Vor- und Nachteile ab“ (s. Anhang 3, S. 8).
 - Ähnlich der 17-jährige E: Er erzählt, er habe selber über die Berufswahl und den Besuch der BMS⁹ entschieden. Privat entscheide er, mit wem er etwas mache. Er findet, dass er viel selber entscheide und sagt: „Ich schaue prinzipiell immer langfristig, z.B. die BMS. Jetzt ist es sicher strenger, nachher hat man aber mehr davon (...). Ich überlege eine Zeitlang, ich entscheide selten von einem Tag auf den nächsten, ich überlege es mir, gehe alles nochmals durch, Vorteile, Nachteile abwägen.“

Fazit: Selbstbestimmung hat in diesem Kontext hohe Relevanz. Autonomie und Selbstverantwortung gelten in unserer Gesellschaft als Ziele, worauf Erziehung und Institutionen hinarbeiten. Die Berufswahl ist ein weit reichender, folgenreicher Entscheid und zieht tiefgreifende Anpassungen bezüglich Freizeitbeschäftigung, Zeiteinteilung, Energiehaushalt, Selbstbestimmung etc. nach sich. Mit dem Start einer Ausbildung beginnt für Jugendliche ein neuer Lebensabschnitt, verbunden mit Einschränkungen in der Freizeit. Neue Rollen verbunden mit Erwartungen kommen hinzu, Lernende erfahren viel Fremdbestimmung in der Ausbildung - Umstände, die überfordern können. B und C machen in dieser Hinsicht Andeutungen und D belasten die Folgen seines Handelns (verschiedene Lehrabbrüche, Suchtverhalten und Delinquenz). Dahinter verbergen sich wahrscheinlich persönliche, unbewusste Vermeidungsstrategien, worauf wir unter Punkt 3 eingehen werden. Die Resultate einer Umfrage bei Ausbildnern zur Qualifikation und Rekrutierung von Lehrlingen im Kanton Basel-Stadt zeichnen

⁹ Berufsmittelschule

folgendes Wunschbild eines Lernenden: Er oder sie geht die ihm auferlegten Arbeiten interessiert und motiviert an, integriert sich ins Team, ist zuverlässig (vgl. ecce, 15.04.2009). Diese Ergebnisse decken sich mit Feststellungen, die sich auch andernorts ergeben. Zuverlässigkeit schliesst unentschuldigte Absenzen aus. Dasselbe gilt für die Teamfähigkeit. Jugendliche, die gute Umgangsformen haben und sich zu benehmen wissen, lassen sich besser in eine Belegschaft integrieren. Soziale Einbindung und Selbstbestimmung sind normengebunden.

Antworten auf konkrete Fragen nach Situationen, in denen die Befragten an ihrem Erfolg zweifeln, geben Auskunft über Wirksamkeits- und Ergebniserwartungen:

- A, 18 Jahre, sagt, sie zweifele noch am Erfolg der bevorstehenden Lehrabschlussprüfung. Als Gegenstrategie will sie mehr lernen. Sie hat diese Strategie in Prüfungssituationen schon ausprobiert und kann die Wirkung dieser Massnahme abschätzen (vgl. Anhang 3, S. 8).
- C, 16 Jahre, meint, er zweifele an seinem Erfolg in Buchhaltungsprüfungen und ergänzt, „Ich bin nur zu faul. Ich könnte es ein wenig mehr anschauen. (...) Aber Buchhaltung und Wirtschaft sind Fächer, die mich überhaupt nicht interessieren“ (s. Anhang 3, S. 8).
- D, 19 Jahre, zweifelt und sagt: „Ich habe jetzt meine Arbeit verloren. Jetzt zweifle ich sehr oft, ob ich es nochmals schaffe.“ Sein Verhalten in dieser Situation beschreibt er folgendermassen: „Vorwärts schauen. Wenn ich eine Arbeitsstelle hätte, würde ich alles unternehmen, damit es klappt. Ich gebe nicht sofort auf und ich würde mir auch Hilfe holen bei Professionellen und Kollegen“ (s. Anhang 3, S. 8).
- E, 17 Jahre sagt: „Nein, zweifeln nicht, ich denke ab und zu darüber nach, ob ich in der BMS wirklich am richtigen Platz bin.“ In puncto Zuversicht sagte er „gute Leistungen und auch meine Freundin sagt, du schaffst das, andere Menschen, die an mich glauben“ (vgl. Anhang 3, S. 8).

Fazit: Die Zweifel am Erfolg sind genauer zu betrachten. Nur D zeigt ernsthafte Zweifel. Bei ihm fehlen ermutigende Erfahrungen. Bei den anderen können Zweifel eher als Schutz vor Selbstwertverletzung gedeutet werden. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen Selbstwirksamkeit und entsprechend günstigem Verhalten. Dies kann in den Interviews zwischen den Zeilen herausgelesen werden. Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen die Auswahl von Handlungen (Schwierigkeitsgrad), die Anstrengung hinsichtlich Zielerreichung und die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten, sowie indirekt den Grad des Handlungserfolges. Als Folge mangelnder sozialer Einbindung und Angst vor drohendem Ausschluss sowie Fremdbestimmung erlebt D Selbstzweifel. Er kann sich sein Verhalten nicht erklären. A kompensiert ihre Aussenseiterrolle in der Schule mit guten Leistungen und angepasstem Verhal-

ten in Betrieb, Familie.

1.3.3 Kompetenzgefühl

Das Kompetenzgefühl ziehen die Befragten aus unterschiedlichen Quellen. Das Bewusstsein eigener Fähigkeiten ist dabei zentral:

- Für B, 17 Jahre, sind es Arbeit, Freizeit und Familie. Sie kann gut zuhören und ihr Verhalten steuern. Sie sagt: „Wenn ich etwas gemacht habe, und merke, das hätte ich eigentlich besser machen können, dann schaue ich das nächste Mal, dass ich es besser machen werde“ (s. Anhang 3, S. 9).
- A, 18 Jahre, nennt berufliche Quellen: Beraten, Einräumen, Putzen. Dieses Wissen stärkt sie, sie wisse, sie könne etwas gut und präzisiert: „Ich fühle mich stark und selbstbewusst beim Arbeiten (s. Anhang 3, S. 9).“
- C, 16 Jahre, fällt es schwer zu sagen, was er gut kann. Er meint: „Das müsste jemand anders sagen. In der Schule sind es die Sprachen.“ Diese Kompetenz ist ihm wichtig und er zieht daraus folgende Schlussfolgerung: „Wenn ich das nicht hätte, hätte ich nicht viel. Es ist sicher ein gutes Gefühl, wenn man etwas besser als die anderen kann, es macht einen irgendwie auch speziell, hebt einen vom Rest ab“ (s. Anhang 3, S. 9).
- D, 19 Jahre, sagt: „Beim Gemüse war ich sehr gut. Konkret, ich habe das Bild gesehen, ich wusste wie aufschichten, damit es schön aussieht.“ Es bedeutete ihm „sehr viel, das ist etwas, was mich prägt, weil da bekomme ich Lob und so. Das ist gut, ich empfinde darüber Stolz und Hoffnung. Es stärkt mir allgemein den Rücken, weil dann weiss man, man hat ein gutes Gefühl und dann packt man die Dinge anders an“ (s. Anhang 3, S. 9).
- E, 17 Jahre, sagt dazu folgendes: „Ich (...) bin jeden Abend am Lernen (...) und wenn ich nicht mehr mag, gehe ich schlafen und stehe am anderen Morgen wieder auf. Und dann wieder alles von neuem und am Wochenende schaue ich, dass ich das Wochenende mit wenig Aufwand (Lernen) verbinden kann, weil sonst würde ich es nicht mehr aushalten. (...). Dieser Lernwille, diese Ausdauer bedeuten mir viel, weil man sonst beim Lernen nicht vorankommt. Dann wäre ich ein normaler Berufsfachschüler und kein BMS-Schüler mehr. Mit der BMS zeige ich mir und andern, dass ich eine höhere Schule schaffen kann. Dass ich mehr Leistung als andere erbringen (...), dass ich überdurchschnittlich bin (...) und dass ich später eine bessere Zukunft, mehr Chancen (...) habe“ (s. Anhang 3, S. 9).

Fazit: Der hohe Stellenwert des Kompetenzgefühls wurde bei allen Befragten deutlich: insbesondere bei D, der zum Zeitpunkt des Interviews ohne Lehrstelle war und bei E, der aufzeigt, was er für seinen Erfolg und zur Aufrechterhaltung seines Selbstbildes tut.

Ausgehend von der Annahme, dass junge Menschen erfolgreich handeln wollen, wurden Fragen zur Bedeutung von Erfolg und Umgang mit Misserfolgen gestellt:

- A, 18 Jahre, antwortet dazu, dass sie etwas könne und geleistet habe. Sie lerne und arbeite für ihren Erfolg. Erfolgsgewissheit habe sie aktuell vor der Lehrabschlussprüfung nicht. Sie denke, im Geschäft werde es gut gehen, aber in der Schule könne sie es nicht abschätzen. Sie habe Vertrauen, dass sie es könne. Erfolg sei ihr sehr wichtig und sie empfinde darüber Stolz. Misserfolg bringe sie mit persönlichem Versagen in Verbindung. Durchhalten und weiter machen seien erprobte Gegenstrategien (vgl. Anhang 3, S. 10).
- C, 16 Jahre, schätzt Erfolg zwar als wichtig ein, sieht sich aber nicht als erfolgsorientierter Mensch (C hat seine Ausbildung vor einem halben Jahr begonnen und befindet sich noch in einer Anpassungsphase). Er glaubt, er sei sprachbegabt. Erfolgreich sei er in einer Prüfung in der Sekundarschule gewesen, als er nach wenig Vorbereitungsaufwand eine gute Bewertung bekommen habe. Er mache den Anschein, als kalkuliere er Leistung vor dem Hintergrund von Aufwand und Ertrag und wirkt damit wenig zielorientiert. Er habe seine Ausbildung noch nicht geplant. Misserfolg sei an schlechte Noten geknüpft, dass er zuwenig gelernt habe, doch ändern möchte er nichts (vgl. Anhang 3, S. 10).
- D, 19 Jahre, sagt, er habe in seinem bisherigen Leben nicht viel Erfolg gehabt. Daher wisse er nicht genau, was Erfolg bedeute: „Wenn ich eine gute Note geschrieben habe? Oder als ich bei der Migros die Lehrstelle bekommen habe?“ In der Schnupperwoche habe er sich Mühe gegeben, um die Lehrstelle zu bekommen. Jetzt, wo er die Lehrstelle verloren habe, sehe er kaum noch Erfolg. Er sagt, er habe immer viel Misserfolg gehabt. Als er seine Arbeitsstelle (...) verloren habe, sei für ihn eine Welt zusammen gebrochen. Es sei seine Schuld gewesen. Als er die Kündigung erhalten habe, sei er total aufgelöst gewesen, habe an Selbstmord oder daran, nach Spanien abzuhaufen, gedacht. Er hätte gerne Erfolg, aber er versäume es sich immer selber (vgl. Anhang 3, S. 10).
- E, 17 Jahre, meint, Erfolg baue ihn auf. Wenn er keinen Erfolg hätte, dann würde er wohl irgendwann aufgeben. Erfolgreich sei er bei der BMS Aufnahmeprüfung gewesen. Des Erfolgs sei er sich nie sicher. Misserfolg sei in der Regel selbst verschuldet, weil er zuwenig getan habe. Misserfolg stehe mit dem Lernaufwand in Verbindung. Es gebe zum Glück drei Noten. Wenn eine Note unten sei, habe er noch zwei Möglichkeiten, den Schnitt auszugleichen. Erfolg stärke sein Selbstvertrauen (vgl. Anhang 3, S. 10f).

Fazit: Durch seine Kompetenzen bildet jeder Mensch das ihm eigene Gepräge aus. Erfolg ist für das Kompetenzgefühl ein Verstärker, Misserfolg dagegen demotiviert. Personen mit schwachem Selbstkonzept neigen angesichts neuer Herausforderungen eher zur Unter-

schätzung persönlicher Leistungsfähigkeit und Ergebnissen (vgl. dazu die Aussagen von D). D tendiert zu vermeidendem Verhalten (dies zeigte sich in intensivem Cannabiskonsum und aggressivem Verhalten). Ein starkes Selbstkonzept, wie bei E beobachtet wird, geht einher mit realistischer Selbsteinschätzung eigener Möglichkeiten. Das Selbstkonzept zeigt Auswirkungen in Prüfungssituationen bezüglich Erfolg oder Misserfolg. Leistungshindernde Gedanken hinsichtlich der Konsequenzen einer missglückten Prüfung oder der emotionalen Befindlichkeit wirken sich negativ aus (Schuldfrage, Selbstzweifel, Versagensängste). Personen mit starkem Selbstkonzept sind solchen Gedanken wahrscheinlich weniger ausgesetzt und können sich besser auf die Prüfungsaufgaben konzentrieren (vgl. Aussagen von A, C, und E). Bei allen Befragten zeigt sich, dass Selbstkonzepte subjektive Erwartungen und Informationsverarbeitungsprozesse beeinflussen. Sie zeigen Auswirkungen auf das Verhalten, die Auswahl von Situationen, Problemlösungsverhalten, Anstrengung, Ausdauer und allgemeine Arbeitshaltung. Im Überblick unterschiedlicher Antworten auf verschiedenen Fragen scheinen sich die in den Ausgangshypothesen getroffenen Annahmen, dass Jugendliche mit unsicheren Kompetenzüberzeugungen leichtere Aufgaben bevorzugen, zu bestätigen. Sie strengen sich bei grossen Schwierigkeiten weniger an, sind mit weniger zufrieden und resignieren schneller als Lernende mit hohen Kompetenzüberzeugungen.

Forschungen von Jerusalem (1990) zufolge gibt es angesichts kumulativer Misserfolge „beobachtbare unterschiedliche Verlaufsmuster motivationaler Prozesse für Personen mit hoher vs. niedriger Selbstwirksamkeit“ (Jerusalem, 1990, S. 15). Personen mit hoher Selbstwirksamkeit erleben Herausforderungen positiv, verhalten sich aufgabenorientiert und sind erfolgszuversichtlich (vgl. dazu die Antworten von E). Bedrohung und Kontrollverlust, die sich in Selbstzweifel und Resignation manifestieren, sind geringer. Erfolgszuversicht wächst mit der Zeit. Daraus entsteht eine positive motivationale Orientierung. Selbst gehäufte Misserfolge beeindrucken diese wenig. Im Gegensatz dazu stehen Motivationsprozesse von Personen mit niedriger Selbsteinschätzung (vgl. Aussagen von D). Bedrohung und Kontrollverlust wachsen relativ schnell und gewinnen Oberhand bzw. überwiegen mit der Zeit die Herausforderung. Die psychische Befindlichkeit wird zunehmend von negativen Aspekten dominiert. Es verdeutlicht sich, dass ein schwaches Selbstkonzept in Verbindung mit Bedrohungswahrnehmungen Selbstzweifel hervorruft, welche in Verbindung mit Misserfolgsantizipationen leistungshinderlich sind. Misserfolgserwartungen führen hingegen zu Belastungen und reduzieren das Engagement, so dass Ausdauer und Engagement irgendwann vergeblich erscheinen (vgl. Jerusalem, 1990, S. 16).

Fazit: Mittels aufgezeigter Mechanismen lassen sich Zusammenhänge und komplexe Wechselwirkungen beschreiben, aber nicht abschliessend erklären:

- Das Kompetenzgefühl nimmt seinen Anfang in der Kindheit: Kinder lernen meist in der Familie wichtige physische, kognitive, soziale und linguistische Fähigkeiten. Das Zuhause, die Geschwisterkonstellationen, die Umgebung, Spiel- und Lernmaterialien, die elterliche Kommunikation sind dafür relevant. Vor dieser Folie vergleichen sich Kinder erstmals mit anderen Menschen: zuerst mit Eltern und Geschwistern, später mit andern Kindern und Erwachsenen.
- Der Vergleich mit Gleichaltrigen hinsichtlich eigener Fähigkeiten ist ein bedeutender Schritt. Bereits hier zeigen Kinder mit schwachem Selbstkonzept Probleme, sich anderen Kindern anzuschließen. In der Schule erweitern sie kognitive Kompetenzen. Diese werden laufend mit neuem Wissen und Problemlösungsstrategien ergänzt. Permanentes Aussetzen, Vergleichen eigener Leistungen mit jenen anderer relevanter Personen führen zu einem Bewusstsein intellektueller Wirksamkeit (vgl. Punkt 2.3, Begabungsbild).
- Entwicklungsaufgaben in der Pubertät stellen Jugendliche vor neue Herausforderungen: Jene mit hoher Ergebnis- und Wirksamkeitserwartung werden ihre Aufgaben wahrscheinlich leichter bewältigen als Jugendliche mit tiefer Selbstwirksamkeit. Menschen mit schwachem Selbstkonzept und entsprechend tiefer Wirksamkeitserwartung haben tendenziell mehr Selbstzweifel und sind wohl auch krisenanfälliger, neigen stärker zu Depressionen und Verstimmungen, können negative Emotionen schlechter kontrollieren und sich weniger gut motivieren.

1.4 Problem- und Stressbewältigung

Das Leben bringt zwangsläufig Stress mit sich und zuviel davon könnte unser Leben durcheinander bringen. Deshalb müssen wir lernen, damit umzugehen. Zimbardo & Gerrig (1999) beziehen Stressbewältigung auf den Versuch, inneren und äusseren Anforderungen, die als belastend oder überfordernd empfunden werden, so zu begegnen, dass negative Konsequenzen vermieden werden. Erreicht werden kann dies durch angemessenes Verhalten, emotionale oder motivationale Reaktionen und durch entsprechend gelenkte Denkweisen (vgl. S. 383). Jugendliche wurden hinsichtlich ihrer Bewältigungsstrategien gefragt, wie sie mit Unsicherheiten, Herausforderungen und Druckquellen umgehen. Nachfolgend einige Aussagen bezüglich Unsicherheiten und Bewältigungszuversicht:

- A, 18 Jahre, sagt, sie fühle sich in ihrer Klasse an der Berufsfachschule unsicher. Sie werde dort jeweils nervös, achte darauf, wie andere auf sie reagierten und erröte oft. In puncto

- Zuversicht meinte sie letztendlich damit aber doch klarzukommen (vgl. Anhang 3, S. 13).
- C, 16 Jahre, meint, er fühle sich verunsichert, wenn etwas Neues auf ihn zu komme und sagt: „Im Geschäft, in der Schule, dann muss ich überlegen und Neues lernen. Z.B. in der Schule, dann verstehe ich es nicht, dann 'scheisst es mich an', frustrierend! Neue Situationen frustrieren! Ich verhalte mich passiv. Es ist nicht so, dass, wenn etwas Neues auf mich zukommt, ich sage, nein, das verstehe ich nicht, es ‚scheisst mich an‘, ich probiere es immer. In der anderen Abteilung (im Lehrbetrieb), es war nicht so, dass ich es nicht probiert hätte, aber gewisse Sachen habe ich bis zum Schluss nicht gekonnt“ (s. Anhang 3, S. 13). Und sagt weiter, er sei relativ zuversichtlich, etwas positiv verändern zu können.
 - D, 19 Jahre, sagt, er fühle sich bezüglich Berufsausbildung verunsichert: „Ich bin mir nicht mehr sicher, ob ich es schaffen werde. Dabei spüre ich ein Gefühlswirrwarr, es ist eine Gratwanderung. Es ist mir nicht mehr klar, was ich machen soll (...) Man weiss nicht, ob es richtig ist, oder ob es schon wieder falsch ist. Man hinterfragt sich. Wenn ich mich zurückziehen kann, ziehe ich mich zurück. Bin alleine und überlege mir, ob es sinnvoll ist oder nicht.“ D sagt weiter, er glaube, dass sein exzessiver Cannabiskonsum Schuld am mangelnden Selbstvertrauen sei und bemerkt hinsichtlich seines aktuellen Versuchs aufzuhören und wachsenden Selbstvertrauens: „Es kommt je länger je mehr und man glaubt wieder an sich selber“ (vgl. Anhang 3, S. 13).
 - E, 17 Jahre, sagt nach langem Nachdenken, dass es für ihn nur Orte oder soziale Begegnungen gebe, die ihn verunsichern würden. E zeigt sich zuversichtlich und selbstsicher als er sagt, er suche Fehler erst als Zweites bei sich. Zuerst schaue er beim Gegenüber, was möglich sei (vgl. Anhang 3, S. 13).

Laut Schwarzer (1993) ist Stress mit tatsächlichem oder vermeintlichem Kontrollverlust, mit Gefühlen der Bedrohung, des Ausgeliefertseins, der Hilflosigkeit und der Abhängigkeit verbunden. Ob Stress entsteht, hängt davon ab, ob eine Person einen potenziellen Stressor bewältigen kann. Ob potenzielle Stressoren Stress auslösen, ist auch von der erfahrenen Unterstützung durch andere Personen und dem eigenen Wissensstand abhängig. Um individuelle Schwierigkeiten anzupacken, braucht es mehr als Wirksamkeitserwartung. Die Selbstwahrnehmung des eigenen Handlungspotentials muss eine optimistische Komponente enthalten, weil man nur so „motiviert“ wird, schwierige Herausforderungen anzugehen (vgl. S. 14).

1.4.1 Kognitive Bewertungsprozesse

Das von Lazarus (1966) bzw. Lazarus und Launier (1978/1981) entwickelte Stressmodell dient als Folie für individuelle, kognitive Bewertungsprozesse. Bereits in den Antworten der

Interviewpartner oben wurden wiederholt kognitive Bewertungsschritte bezüglich Handlungskompetenzen beschrieben. Dies wird im ‚kognitiven Stressmodell‘ in Tabelle 2 verdeutlicht.

<p>Primäre Bewertung (<i>primary appraisal</i>) des Wohlbefindens</p> <p>Ein gegebenes Ereignis/ eine Situation kann betrachtet werden als:</p> <ul style="list-style-type: none"> - irrelevant - günstig/ positiv - stressend Schädigung/ Verlust (<i>harm-loss</i>) Bedrohung (<i>threat</i>) Herausforderung (<i>challenge</i>) <p>Sekundäre Bewertung (<i>secondary appraisal</i>) bezogen auf</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bewältigungsfähigkeiten (<i>coping resources</i>) - Bewältigungsmöglichkeiten (<i>coping options</i>) <p>Neubewertung (<i>reappraisal</i>)</p> <p>Rückkoppelung: Information über eigene Reaktionen und über die Umwelt, anschließende Reflexion</p>

Tabelle 2: Kognitives Stressmodell nach Lazarus (zit. in Ulich, 2001, S. 452)

Was für die einen Grund zum Zweifeln ist, wird für andere Anlass, ihr Durchhaltevermögen zu erproben. Solche Muster spiegeln sich in den Antworten auf die Frage nach dem Verhalten im Lehrbetrieb, als ihnen eine neue Aufgabe gestellt wird:

- A, 18 Jahre, sagt, sie sei erschrocken und unsicher gewesen, habe es dann aber einfach versucht. Das Ergebnis sei nicht so gut gewesen. Sie hätte sich vorher besser informieren sollen, habe jedoch aus ihren Fehlern gelernt (vgl. Anhang 3, S. 11).
- B, 17 Jahre, erzählt von einer neuen Herausforderung. Zuerst habe sie gedacht, das könne sie nicht, dann aber dem theoretischen Wissen aus einem Kurs vertraut und gedacht, „mal sehen, ob das gut heraus kommt. Aber ich glaube, der Chef, wenn er nicht an mich glauben würde, dann hätte er mir diese Aufgabe nicht gestellt. (...) Es ist mir besser gelungen, als ich gedacht hätte. Und als es der Chef auch noch gesagt hatte, da hatte ich 'mega' Freude.“ Ausschlaggebend sei gewesen, dass sie tatsächlich geglaubt habe, dass sie es schaffen könne und fügt an: „Egal, immer an sich selber glauben“ (s. Anhang 3, S. 11).
- C, 16 Jahre, erklärt, wenn er etwas Neues machen müsse, habe er kein gutes Gefühl. Es sei eine Unsicherheit da. Er verstehe die Prozesse nicht, das sei bei ihm eine Katastrophe, bis er es einmal könne (vgl. Anhang 3, S. 11).
- D, 19 Jahre, erzählt von einer Situation, als ihm andere sagten, sie hätten Mühe mit einer Arbeit im Betrieb. Er dagegen habe es eher einfach gefunden, weil er eine eigene Idee zur Lösung des Problems hatte. Er habe dafür ein grosses Lob bekommen. Niemand habe ihm geholfen. Es sei eine sehr wertvolle Erfahrung gewesen, auch wenn die anderen sa-

gen, etwas gehe nicht, könne man es dennoch probieren und damit erfolgreich sein (vgl. Anhang 3, S. 11).

- E, 17 Jahre, beschreibt eine Situation, als er auf dem PC ein neues Programm, das er noch nicht kannte, alleine habe bedienen sollen. Niemand habe es ihm zeigen können und er sei dem Verzweifeln nahe gewesen, weil er nicht wusste, wie er es bedienen sollte. Er habe gefragt und gefragt... Mit selber Probieren sei es dann gegangen. Im Ergebnis sei nur der Zeitaufwand gross gewesen, das Ergebnis habe man brauchen können. Diese Erfahrung zeige ihm, dass er sich zu helfen wisse (vgl. Anhang 3, S. 11f).

Fazit: Im kognitiven Stressmodell wird eine Situation mit derjenigen der primären Bewertung hinsichtlich einer möglichen Belastung verglichen und bewertet; Intensität und zeitlicher Aufwand werden abgeschätzt. In der sekundären Bewertung werden die verfügbaren Ressourcen beurteilt, ob sie ausreichen, der angezeigten Belastung angemessen zu begegnen. Je nach Einschätzung kommt es zu einer Neubewertung der Situation. Im Stressmodell von Lazarus wird das Selbstkonzept als persönliche Ressource zur Regulation von Umwelteinflüssen sowie als Referenz zur motivationalen Auseinandersetzung mit Belastungen verstanden. In den Antworten fallen Aussagen über Schulleistungen, Arbeitsverhalten, Zuversicht, Ausdauer etc. auf. Auf der Erlebensebene geht es um mögliche Schädigung oder Verlust (Lehrstelle), Herausforderungen, Bedrohung (Klasse, Ausbilder, Mitarbeiter) und Kontrollverlust (Cannabisabhängigkeit). Die drei Bewertungsschritte sind in den Beispielen erkennbar. Das Selbstkonzept steuert das individuelle Verhalten. Die Erfahrung, etwas gut zu können, erfolgreich zu sein, folgt motivationalen Zielen und ist wichtig für aktuelles Empfinden und zukünftige Handlungen. Gute Leistungen stärken zudem das Gefühl der Unverwechselbarkeit. Dafür lohnt sich Anstrengung und Mehraufwand. „Besser zu sein als andere“ und anerkannt gute Leistungen (Lob/ Zensuren) sind wichtige Verstärkungsmechanismen. Wenn schwierige Aufgaben anstehen, werden gestellte Anforderungen gegen Kompetenzen abgewogen. Erst dann fällt in der Regel ein Entscheid für eine bestimmte Handlung bzw. Bewältigungsreaktion. Kognitionen über eigene Fähigkeiten beeinflussen unser Handeln. Subjektive Überzeugungen stimmen hierbei allerdings mit der Wirklichkeit oft nur bedingt überein. Ein wichtiger Aspekt für Erfolg ist die persönliche Zuversicht und die Erfahrung, sowie die Kontrolle über das eigene Leben. Das zeigt sich bei E deutlich: Je größer die Kontrolle über sein eigenes Handeln (je geringer der Stress), umso gewisser ist er sich seines Erfolgs. Kontrolle braucht auch Orientierung, um bewusst und in eigener Verantwortung Entscheidungen treffen zu können – wohl ein wichtiges Ziel im Hinblick auf menschliche Entwicklung von Autonomie. Selbstwirksamkeit ist eine wichtige Komponente in diesem Prozess. Im Alltag der

Befragten sind Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen wichtige personale Ressourcen.

1.4.2 Bewältigungsstrategien

Das Selbstkonzept steuert sowohl kognitiv-emotionale Einschätzungen, etwa das Belastungsempfinden oder Attributionen, als auch das konkrete Leistungsverhalten (vgl. Jerusalem, 1993, S. 13). Anstrengungen können auf zwei Arten investiert werden, wenn belastende Situationen in ein entspanntes Stadium überführt werden sollen:

a) in Hinblick auf die positive Veränderung einer Problemlage (*problemorientierte Bewältigung*) und/ oder

b) in Hinblick auf die Verbesserung von emotionaler Befindlichkeit (*emotionsorientierte Bewältigung*).

Als problemorientierte Bewältigung gelten laut Tabelle 3 Verhaltensweisen, die Probleme gezielt aufgreifen und zu ändern versuchen (gezielter Umgang mit einem Stressor). Das bedeutet, dass Menschen Probleme aufgreifen und konkret ansprechen. Sie bemühen sich um Informationen sowie konstruktiv um die Klärung einer Sachlage. Formen emotionszentrierter Bewältigung sind dagegen eher dazu geeignet, mit Auswirkungen unkontrollierbarer Stressoren fertig zu werden. Es sind Strategien, die Probleme aus dem Vordergrund zu verdrängen und dafür zu einschlägigen Drogen zu greifen. Aber auch Strategien der Ablenkung, die aktive Änderung aktueller Gedanken- oder Gefühlsausrichtung u.a. dienen in diesem Zusammenhang dem Gefühlsmanagement.

<p>Problemzentrierte Bewältigungsstrategien Veränderung des Stressors oder der Beziehung zu ihm durch direkte Handlungen und/ oder problemlösende Aktivitäten</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Kämpfen (Zerstören, Entfernen oder Verringern der Bedrohung) Flüchten (sich von der Bedrohung distanzieren) – Suche nach Alternativen zu Kampf oder Flucht (Verhandeln, Kompromisse schliessen) – Weiterem Stress vorbeugen (etwas zur Steigerung der eigenen Resistenz unternehmen oder Intensität des antizipierten Stresses herabsetzen)
<p>Emotionszentrierte Bewältigungsstrategien Veränderung des Selbst durch „Aktivitäten“, die zu einem besseren Befinden führen, den Stressor jedoch nicht beeinflussen</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Aktivitäten, die an den körperlichen Bedingungen ansetzen (Drogeneinnahme, Entspannung, Biofeedback) – Aktivitäten, die an den kognitiven Bedingungen ansetzen (geplante Ablenkung, Phantasien, Gedanken über die eigene Person) – Therapie, um unbewusste Prozesse, die die Realität verzerren und zu innerpsychischem Stress führen, zu verändern

Tabelle 3: Bewältigungsstrategien (Lazarus (1975) zit. in Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 383)

Der Autor ist u.a. von der Annahme ausgegangen, dass vielfältige Aufgaben im Jugendalter Druck auslösen. Die Aussagen dazu sprechen für sich: Schule und Ausbildung sind Druckquellen, ergänzend dazu einige Aussagen:

- B, 17 Jahre: „Ich lebe jeden Tag als ob es mein letzter wäre. Ich meine, ich lasse mich nicht stressen. Ich meine, ich habe überhaupt keinen Druck. Schon ein bisschen aber ich meine, das ist doch kein Druck. Wenn ich etwas gerne mache, ist das kein Druck. Lernen schaue ich nicht als Druck an“ (s. Anhang 3, S. 13).
- A, 18 Jahre: „Die bevorstehende Lehrabschlussprüfung macht Druck. Ich rede mit Eltern und Mitlernenden darüber“ (s. Anhang 3, S. 13).
- C 16 Jahre: „Ich kann ja nicht mehr machen, als die Aufgaben (am Arbeitsplatz) zu lösen. Ich muss sie abarbeiten, um den Druck zu reduzieren. Vor allem in der alten Abteilung habe ich wegen dem Druck Fehler gemacht“ (s. Anhang 3, S. 13f).
- D, 19 Jahre, sagt, er spüre Druck von den Eltern. Er glaube, sie wollen, dass er immer gut sei und keine Dummheiten mache. „Sie wollen ja nur das Richtige, aber ich habe immer das Gefühl, ich müsse ein Musterschüler sein. Ich hatte schon in der Primarschule das Gefühl, ich müsse der Beste sein. Und wenn man das nicht kann, ist man das ‚Arschloch‘. Ich lasse mir keinen Druck mehr machen, sicher nicht mehr von den Eltern: Der Druck, den ich momentan habe (Lehrstellenverlust) ist garantiert gut“ (s. Anhang 3, S. 14).
- E, 17 Jahre, sagt, er versuche es mit Planung. Beim Arbeiten gehe das nicht gut, da müsse man den Druck aushalten (vgl. Anhang 3, S. 14).

Jugendliche mit starkem Selbstkonzept wählen tendenziell problemorientierte Bewältigungsstrategien und umgekehrt favorisieren jene mit schwachem Selbstkonzept eher emotionsbezogene Formen der Problembewältigung. Die Einflüsse des Selbstkonzepts werden zu einem grossen Teil über kognitiv-emotionale Einschätzungen des Stresserlebens vermittelt (vgl. Jerusalem, 1993, S. 19). Positiv über sich zu denken entspricht einem menschlichen Grundbedürfnis. Daher ist der Schutz des Selbstkonzepts, wie er u.a. auch in den Aussagen der Befragten zum Ausdruck gekommen ist, ein wichtiges Handlungsmotiv. Situationen, in denen das Selbstkonzept in Frage gestellt wird, wirken bedrohlich und lösen Stress aus. Kritik entgegen zu nehmen ist daher für Personen mit niedrigem Selbstkonzept belastender (vgl. Schütz, 2000, S. 70). Es ist unbestritten, dass ein Abbau von Stressreaktionen Menschen generell hilft, Herausforderungen entspannter zu meistern.

Fazit: Druck kann bedrohlich wirken, verlangt nach Haltung und Strategien. Neubewertung bzw. Umdeutung sind wirkungsvolle Mittel, wenn Handlungsspielräume fehlen. Die Befragten berichteten hauptsächlich von emotionszentrierten Bewältigungsstrategien. Ihre individuellen Handlungsspielräume als Lernende in Schule und Ausbildung lassen ihnen wenig Auswahl (s. oben, Aussage D und E). In den Äusserungen B's scheint eine gewisse Abwehr (aus der

Not eine Tugend machen), bei D teils eine fast schon resignative Haltung zum Ausdruck zu kommen. Gleichzeitig ist bei D eine Neubewertung seiner Situation spürbar. Er beginnt darin eine Chance zu erkennen. Die Erfahrung gewisser Unzulänglichkeiten angesichts überfordernder Aufgaben wirken auch bei C belastend. Verantwortung und Kompetenzerfahrungen sind während der Ausbildung nicht immer im Gleichgewicht. Empirische Befunde bestätigen die Bedeutung selbstbezogener Kognitionen im Bewältigungsverhalten Jugendlicher: Ängstliche Personen bevorzugen emotionsbezogene Bewältigungsstrategien. Das Selbstkonzept hat also Einfluss auf die bevorzugten Bewältigungsstrategien.

1.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Wir können davon ausgehen, dass ein starkes Selbstkonzept eine protektive Ressource darstellt: Anforderungen werden als Herausforderung eingeschätzt und mit Erfolgszuversicht bearbeitet. Problembewältigung wird als Bestätigung erfahren und verstärkt eine positive Selbsteinschätzung (vgl. dazu die Aussagen von E). Analog verhält es sich bei Jugendlichen mit schwachem Selbstkonzept. Sie gelten als verletzlich, hegen tiefe Kompetenzerwartungen, neigen zu Versagensängsten und fühlen sich für Misserfolg stärker verantwortlich als für Erfolg (vgl. Jerusalem, 1993, S. 13) (vgl. die Aussagen von D).

Anforderungen in der Berufsfachschule und am Ausbildungsplatz können entsprechend belastend und als bedrohlich für das Selbstwertgefühl erlebt werden. Jerusalem postuliert ferner für Personengruppen mit unterschiedlich starkem Selbstkonzept ein **asymmetrisches Attributionsmuster**. Demnach neigen Menschen mit starkem Selbstkonzept dazu, „Erfolge den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben“ (Jerusalem, 1993, S. 17) und fühlen sich für Misserfolge nicht verantwortlich. Dies lässt auf eine selbstwertdienliche Attributionsstrategie schließen. Selbstbewertungen bei Menschen mit schwachem Selbstkonzept sind dagegen eher selbstwertschädigend oder –undienlich. Erfolge werden nicht den persönlichen Fähigkeiten, Misserfolge dagegen der eigenen Unfähigkeit zugeschrieben und die Verantwortung für ein Misslingen wird oft fraglos übernommen (vgl. Jerusalem, 1993, S. 17). Das attributionale Geschehen wird also in entgegengesetzter Richtung gesteuert. Vor diesem Hintergrund stellt sich nun die Frage, wie sich solche selbstwertrelevanten Kognitionen entwickeln bzw. selbstwertdienlich verändern lassen? Hierzu eine bemerkenswerte Unterscheidung von Jerusalem. Er unterscheidet zwei Extremgruppen:

a) Personen mit hoher Selbstwirksamkeit: Diese Gruppe erkennt nicht nur ihre Fähigkeiten als wichtige Ursache für Erfolg, die Tendenz verstärkt sich mit der Zeit noch. „Jede positive Information wird zur Stärkung des Selbstwerts günstig interpretiert und führt zu zuneh-

mender Stabilisierung und Erhöhung der Kompetenzeinschätzung“ (Jerusalem, 1993, S. 17).

b) Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit: Diese Gruppe tendiert dazu, Misserfolge durch eigene Unfähigkeit zu erklären. Diese psychisch ungünstige Tendenz verstärkt sich bei weiteren Versagenserlebnissen. „Jede negative Information führt zu einer zusätzlichen Verfestigung und Intensivierung der Inkompetenzüberzeugungen“ (Jerusalem, 1993, S. 17).

Selbstbezogene Kognitionen sind subjektive Interpretationen, gebildet in komplexen Wechselwirkungen zwischen relevanten Variablen. Wir müssen davon ausgehen, dass sich Attributionen und Selbstbewertung wechselseitig beeinflussen.

Forschungen belegen, dass bezüglich Selbstkonzept auch zwischen den Geschlechtern Unterschiede bestehen. Cross und Madson (1997) unterscheiden in diesem Kontext ein unabhängiges und ein interdependentes Selbstkonzept. In westlichen Industriestaaten ist das unabhängige Selbstkonzept bei Männern vorherrschend, während bei Frauen die Verbundenheit mit bedeutsamen anderen Personen wichtiger ist (zit. in Schütz, 2000, S. 59 f).

Fazit in Bezug auf die vorangegangenen Hypothesen: Mittels praktischer Beispiele und theoretischer Bezüge wurde im Rahmen des Categoriesystems aufgezeigt, wie Erlebensunterschiede die Informationsverarbeitung und das individuelle Verhalten allgemein und im Speziellen von Jugendlichen beeinflussen. Die Wechselwirkung unterschiedlicher Komponenten im Zuge der Informationsverarbeitung und ihre Wirkung auf das Selbstkonzept wurden detailliert erklärt und zu den Aussagen der befragten Personen in Bezug gesetzt. Die erste und zweite Hypothese sind somit bestätigt. Nur ein starkes Selbstkonzept gilt als protektive Ressource. Individuelle Problembewältigungsstrategien unterstützen das erfolgreiche Verhalten zusätzlich, so dass eine sich verstärkende Dynamik entsteht.

Das Selbstkonzept ist in jedem Fall eine wichtige Steuerungsinstanz. Für die persönliche Selbstwerteinschätzung sind verschiedene Bereiche menschlicher Erfahrungen relevant: individuelle Leistungen (sportlich, intellektuell, sozial, kreativ), die Eltern-Kind Kommunikation, geschlechtsspezifische Rollenerwartungen, kulturelle Eigenheiten, Berufsbildung, Familie, Gruppe der Gleichaltrigen und nahe Freundschaften. Das Selbstkonzept entwickelt sich seit frühester Kindheit, verändert sich in der Pubertät aufgrund geschlechtsspezifischer Veränderungen und gesellschaftlich definierter Erwartungen. Dies führt zwangsläufig zu individuellen psychischen Anpassungsleistungen, was im Kontext der Adoleszenz zu Schwankungen und Krisen führen kann.

2 Theoretische Bezüge

Die dritte und vierte Hypothese zu den Annahmen über Adoleszenz, Krise und Beratung sind noch zu bestätigen. Von Interesse sind Wechselwirkungen, innere und äussere Bezüge zwischen Persönlichkeit, Identität, Individualität, Milieu, Gesellschaft - immer vor dem Hintergrund selbstbezogener Kognitionen und Auswirkungen auf das Selbstkonzept. Im Folgenden werden wesentliche theoretische Aspekte im Kontext der Fragestellung aufgrund relevanter Fachliteratur aus den Fachgebieten Soziologie, Sozialpsychologie und Persönlichkeitsentwicklung dargestellt und zu den bereits gezogenen Schlussfolgerungen in Bezug gesetzt.

2.1 Sozialisation und Subjektwerdung

Individuen entwickeln sich in der ihnen zur Verfügung stehenden Umwelt und übernehmen daraus für ihre je aktuelle Lebenspraxis relevante Werte und Normen. Geulen und Hurrelmann (1980) definieren Sozialisation als „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (S. 51). Das Selbstkonzept als zentrale Steuerungsinstanz bildet sich phasenweise in Interaktion mit unterschiedlichen relevanten Bezugspersonen.

Persönlichkeit ist als Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen, die einen Menschen kennzeichnen, zu verstehen. Äussere und innerpsychische Strukturen und Merkmale verbinden sich dabei zum Selbstkonzept, das im Zuge der Entwicklung laufend angepasst werden muss. Darin kommt *Individualität* als spezifisches Gefüge einer Person zum Ausdruck und meint die Eigenart und die persönlichen Fähigkeiten einer Person. Diese Prozesse geschehen nicht im leeren Raum. Gemeinsamkeiten von Normen, Rollenverhalten etc. bei Mitgliedern einer Gesellschaft, also jener Teil der Persönlichkeit, der durch das geteilte Wissen einer relevanten Gruppe bestimmt wird, gilt als *Sozialcharakter* (kulturelle Prägung). Das Selbstkonzept prägt so die Persönlichkeit, ist Ausdruck von Individualität und Sozialcharakter.

Sozialisation meint in dieser Verwendung sämtliche Umweltbedingungen, die auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Veränderung von Menschen Einfluss nehmen. Darunter fallen die Anforderungen und die Kommunikation am Arbeitsplatz, die Wohnsituation, die Bedingungen des Aufwachsens, der elterliche Erziehungsstil und Lernprozesse in der Schule ebenso wie die physisch-materiellen Bedingungen der Umwelt (vom Spielzeug bis zu den Spielmöglichkeiten im Quartier, dem Wohnhaus etc. (vgl. Tillmann, 1999, S. 10 f). Dieser Prozess der Persönlichkeitsbildung ist soziologisch als Vergesellschaftung und Individualisie-

rung zu verstehen. Sozialisation fokussiert die Ontogenese¹⁰, also die Entwicklung des einzelnen Menschen im Lebenslauf während der primären Sozialisation in der Familie und der sekundären Sozialisation in Familie, Schule und in der Gruppe der Gleichaltrigen (vgl. Tillmann, 1999, S. 21). Dieser Prozess lässt sich in gesellschaftliche Ebenen gliedern (s. Tabelle 4).

Makroebene	<i>Soziale und materielle Umwelt</i>	Gesamtgesellschaft	Ökonomische, soziale, politische, kulturelle Struktur
		Institutionen	Organisationen, Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen
Mikroebene	<i>Entwicklung von Persönlichkeit</i>	Interaktionen und Tätigkeiten	Eltern-Kind-Beziehungen, schulischer Unterricht, Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunde
		Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Tabelle 4: Strukturmodell mit Sozialisationsebenen (vgl. Tillmann, 1999, S. 18)

Für die Persönlichkeitsentwicklung sind die Übergänge zwischen den verschiedenen Phasen im Sozialisationsprozess wichtig, da sie häufig zur Veränderung von Einstellungen, zur Aneignung neuer Normen und damit zur Änderung der Persönlichkeit führen. Vergangene Erfahrungen bilden dabei den Horizont für neue (vgl. Tillmann, 1999, S. 19). Subjekt und Gesellschaft stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander; Sozialisation ist keine Normierung, sondern ein wechselseitiger Prozess zur Herausbildung einer eigenen, unverwechselbaren Persönlichkeit, der den Menschen zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.

2.2 Psychosoziale Entwicklung

In Anlehnung an den Sozialisationsprozess geht es nun darum, aufzuzeigen, wie sich das menschliche Wesen im Laufe seiner Entwicklung vom Säugling zum Jugendlichen verändert. Erikson (1968) bezeichnete in Anlehnung an die von Freud installierten psycho-sexuellen Entwicklungsphasen verschiedene Phasen bis zur Identitätsentwicklung¹¹ (s. Tabelle 5

¹⁰ Entwicklung der Lebewesen von der befruchteten Eizelle bis zur Geschlechtsreife

¹¹ Er folgte dabei dem Grundgedanken der Triebwandlung: Diese Energie (Libido) lässt sich im Laufe der Entwicklung an verschiedenen Körperzonen (erogenen Zonen) entdecken und durchläuft fünf Phasen: Orale, Anale, Phallische, Latenz, Genitale Phase. Erikson hat sein Stufenmodell um drei zusätzliche Entwicklungsstufen erweitert. Erikson versteht die Freudschen Gesetze des psycho-sexuellen Wachstums "in Analogie mit der physiologischen Entwicklung in utero" (Erikson 1968, S. 59). In der Entwicklung des Embryos hat jedes Organ zu einem bestimmten Zeitpunkt seinen Entwicklungsmoment. Einmal geboren, entfaltet und entwickelt sich der Organismus eines Säuglings in einer vorgegebenen Reihenfolge weiter. Inneren Entwicklungsgesetzen folgend werden lokomotorische (intellektuelle, geistige, physiologische und emotionale), sensorische und soziale Fähigkeiten ausgebildet und führen, wenn das Baby richtig behandelt und geleitet wird, in "eine Abfolge von Möglichkeiten für bedeutsame Entwicklungen mit der Umwelt". (Erikson 1968, S. 61).

unten). In jeder Phase gibt es einen spezifischen Konflikt oder eine psychosoziale Krise zu bewältigen¹². Urvertrauen beeinflusst zwischenmenschlichen Umgang und individuelles Handeln. Die neu erworbene Eigenständigkeit gegen Ende des dritten Lebensjahres setzt die Fähigkeit sich zu distanzieren voraus. Identifikation mit dem, was das Kind hergestellt hat, wird später in der Arbeitswelt hinsichtlich der Handlungskompetenz wichtig. Für Erikson verdichtet sich Identitätsfindung in der Pubertät: Das psychische Gleichgewicht des Jugendlichen ist stark herausgefordert, Rollenbilder aus der Kindheit werden mit aktuellen Idealtypen verglichen, Konflikte früherer Jahre tauchen wieder auf; es müssen neue Lösungen gefunden werden. „Die Integration, die nun in Form der Ich-Identität stattfindet, ist mehr als die Summe der Kindheits-Identifikationen“ (Erikson 1968, S. 256).

Psycho-sexuelle Phasen:	Psychosoziale Krisen/ Konflikte:	zu erlernende Fähigkeit:
Säugling Orale Phase	Vertrauen gegenüber Urmisstrauen (bekommen und geben)	Urvertrauen; Voraussetzung für Ich-Gefühl
2 bis 3 Jahre Anale Phase	Autonomie gegenüber Scham und Zweifel (Festhalten und Loslassen)	Fähigkeit zur Distanz; Voraussetzung zur Eigenständigkeit
4 bis 6 Jahre Phallische Phase	Initiative gegenüber Schuldgefühlen (Tun und „Tun als ob“)	Sicherheit; Voraussetzung zum selbstständig Handeln
7 Jahre bis Beginn der Pubertät Latenzphase	Werksinn gegenüber Minderwertigkeitsgefühl (etwas Richtiges machen und mit anderen zusammen machen)	Identifikation mit Leistung; Voraussetzung für Handlungskompetenz
bis ca. 17 Jahre Pubertät/ Adoleszenz	Identität gegenüber Rollenkonfusion (wer bin ich/ das Ich in der Gesellschaft)	Ich-Identität und Geschlechtsempfinden; Voraussetzung für Beziehungsfähigkeit

Tabelle 5: Psychosoziale Entwicklungsphasen (vgl. Erikson, 1968, S. 241 ff)

Erfahrungen und Fähigkeiten müssen mit dem neuen Geschlechtsempfinden und den unterschiedlichen Ansprüchen neuer sozialer Rollen integriert und ein neues Ganzes werden, damit eine Identifikation¹³ möglich werden kann (vgl. Erikson 1968, S. 256 f). Dort, wo dies aufgrund früherer Zweifel an seiner/ihrer sexuellen Identität nicht gelingt, besteht eine Gefahr der Rollendiffusion¹⁴. Identität basiert bei Erikson auf festen Identifikationen.

¹² Entwicklung in aufeinander folgenden Phasen: Jeder Phase liegt ein Kernkonflikt zugrunde, der zu einer Lösung drängt, die alle prägend auf das individuelle Verhalten wirken und ihren Bezug zu Normen und Sozialordnung bestimmen.

¹³ Im Sinne der Psychologie kognitiver Funktionen bedeutet Identifikation ein Objekt Erkennen und Wiedererkennen: etwas als etwas identifizieren (vgl. Ritter & Gründer, 1992, S. 138 ff).

¹⁴ Der/die Jugendliche übernimmt so seine für sein zukünftiges Leben wichtigen Rollen und steht vor der Aufgabe, bewusste und unbewusste, oft auch widersprüchliche Eigenschaften, Identifikationen, Anlagen und Bedürfnisse zu integrieren.

2.3 Begabungs- und Selbstbild

In den Antworten der Jugendlichen waren Schule, Lernen und Begabung immer wieder Themen, und mit Blick auf die Adoleszenz sollen hier weitere Aspekte bei der Entstehung des Selbstkonzeptes nachgezeichnet werden. Nebst der Eltern-Kind Kommunikation, die das heranwachsende Kind vor allem in den ersten Jahren massgeblich prägt, ist Schule eine weitere zentrale Sozialisationsinstanz, die das Selbstkonzept des Kindes beeinflusst. Bereits vor Schuleintritt wird das kindliche Selbstbild durch Erfahrungen eigener Leistungsfähigkeit, Kontrollbewusstsein und Freude am Erfolg mitbestimmt. Später, während der Schulzeit, bildet das Selbstkonzept eine weitere Komponente, das Begabungsbild, aus. Darin enthalten ist sozusagen als Basis die Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten. Das Selbstkonzept erfährt an diesem Punkt der Entwicklung eine qualitative und strukturelle Veränderung. Oerter (1998) unterscheidet diesbezüglich vier Ebenen:

- **Niveau I/ Tüchtigkeits-Selbst:** Bereits im Vorschulalter unterscheidet das Kind zwischen Schwierigkeitsgraden und persönlicher Tüchtigkeit (setzt Gütemassstäbe und schätzt seine Tüchtigkeit mehr oder weniger realistisch ein).
- **Niveau II/ Ipsatives¹⁵ Fähigkeits-Selbst:** Dieses bildet sich während der Grundschulzeit heraus. Es ist gegenüber Vergleichen mit anderen und Urteilen von anderen sensibel, stellt aber einen Bezug zu eigenen, früheren oder aktuellen Leistungsstandards her. Diese selbstbezogene Orientierung baut sich aus den Leistungskomponenten Anstrengung und Fähigkeit auf. Vollbrachte Leistung erklärt sich aus der Kombination dieser beiden Komponenten. Diese Form des Begabungs-Selbstkonzeptes reift bis ins Jugendalter (vgl. Nicholls, 1984, zit. in Oerter & Montada, 1998, S. 294).
- **Niveau III/ Normatives Selbstbild:** Dies wandelt sich mit der Orientierung an Partnern und an Gruppen. Signifikante Andere und Gruppen werden zum Vergleich herangezogen. Die Schulklasse ist die wichtigste Bezugsgruppe: die Selbsteinschätzung orientiert sich am Niveau dieser Gruppe und an deren schulischen Leistungen. „Das Begabungsbild wird normativ, es orientiert sich an der sozialen Bezugsnorm“ (s. Nicholls, 1984, zit. in Oerter & Montada, 1998, S. 294). Laut Nichols führt dieser Schritt im Jugendalter zu einer realistischen Einschätzung eigener Möglichkeiten und definiert die Position innerhalb der Gruppe. Diese Orientierung ermöglicht es dem oder der Jugendlichen, trotz allfälliger Schwierigkeiten sein Leben zu meistern (vgl. S. 294 f.). Die objektive und die abstrakte Valenz von Leistung und Fähigkeiten werden zu Komponenten individueller Identität.

¹⁵ Vergleich eines Wertes mit vorhergegangenen Werten

- **Niveau IV: Normativ-gesellschaftsbezogenes Selbstbild:** Wenn das Individuum anfängt, sich über die Schule hinaus an gesellschaftlicher Realität zu orientieren, nimmt das Begabungsselbstbild noch komplexere Form an. Das normative Selbstbild in der Schule (Niveau III) stützt sich auf konkrete Vergleiche. Auf diesem Niveau IV geht es um die Bestimmung der eigenen Position hinsichtlich Leistung und gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten. Dieser Prozess ist bei der Berufs- und Studienwahl wichtig, jedoch reichen diese für den Aufbau des normativ-gesellschaftsbezogenen Selbstbildes nicht aus. Schulbesuch und gesellschaftliche Orientierung sind notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für die vollständige Ausformung eines Begabungsselbstbildes auf diesem Niveau (vgl. S. 295). Niveau III und IV illustrieren die sozialen Vergleiche im ersten Teil.

2.4 Interaktion und Identität

Wie haben eingangs gefragt, wie selbstbezogene Kognitionen die Entwicklung in der Adoleszenz beeinflussen. Sie sind als Ergebnis vielfacher Erfahrungen in Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt zu verstehen und müssen entsprechend interpretiert werden. Wir haben oben festgehalten, dass das Selbstkonzept als interne Steuerungsinstanz selbstbezogene Kognitionen koordiniert und gleichzeitig Ausdruck von Persönlichkeit, Individualität und Sozialcharakter ist. Darstellung und Anpassung von Identität konstituiert sich aus interaktionistischer Sicht sprachlich, situativ, mittels Kommunikation zwischen Menschen. Mead (1991) verstand darunter die individuelle Fähigkeit der reflexiven Selbstdistanzierung und objektiven Selbstbetrachtung (vgl. S. 177ff). Eine isolierte Einzelperson ist nicht in der Lage, sich ein Bild von sich zu machen. Dazu braucht es im Kommunikationsprozess die Wahrnehmung der anderen. Im Folgenden wird dieses wechselseitige Geschehen im Dienste der Identitätsbildung mittels passender Konzepte aufgezeigt.

2.4.1 Theorie nach Krappmann

Nach der Theorie des Soziologen Krappmann (1988) verändert sich Identität laufend, balanciert zwischen Anforderungen der Umwelt und individuellen Bedürfnissen. Basierend auf Sprache, Gestik, Mimik werden in zwischenmenschlicher Interaktion Absichten, Wünsche und Bedürfnisse ausgetauscht. Krappmann nennt dies „Umgangssprache“ (vgl. S. 13). Bezüglich Identität erfüllt Sprache drei Funktionen:

1. Übersetzen besonderer Erwartungen in einer speziellen Situation, sowie Darstellung individueller Erfahrungen in einem allgemeinen, gemeinsamen Bedeutungssystem: Dabei muss sie den Informationsverlust möglichst klein halten (vgl. S. 12)

2. Mit Hilfe der Umgangssprache Problemlösungen finden: Hierfür bedient sie sich eines differenzierten begrifflichen Apparats.
3. Überschuss- bzw. Zusatzinformationen weitergeben: Damit kennzeichnet der Sprechende mit verbalen und/oder nonverbalen Mitteln seine besondere Einstellung zum Inhalt einer Mitteilung und qualifiziert diesen im Interkommunikationszusammenhang bzw. definiert implizit den Charakter der sozialen Beziehung (vgl. S. 13).

Soziale Interaktion setzt verlässliche Partner voraus: Unverwechselbarkeit und Kontinuität in der Wahrnehmung bezüglich eigener Biographie, persönlichen Redens und Handelns in unterschiedlichen Situationen sind zentral. Jeder muss wissen, „wer er ist“, wenn er/sie im Wandel der Situationen, Rollen, Lebensabschnitte und Bezugsgruppen als dieselbe Person wahrgenommen und erkannt werden will. So verstanden ist Identität das, was einen Menschen kennzeichnet und unverwechselbar macht. Das Individuum schafft das Kunststück eines Balanceaktes zwischen den normierten Rollenerwartungen (Identität als Tochter, Sohn, Freund, Lernende, etc.) und der Erkenntnis, dass man diesen Ansprüchen nicht voll und ganz genügen kann – weil man es möglicherweise auch nicht immer will.

- **Soziale Identität** ist jener Teil einer Persönlichkeit, der aus den verschiedenen sozialen Rollen des Individuums entsteht, welcher mit anderen in Interaktion tritt und von diesen beurteilt wird.
- **Personale Identität** beinhaltet Merkmale der eigenen Person und das Selbstkonzept.

Soziale und personale Identität sind prozessual und werden ständig neu geschaffen. Identität muss ständig neu bestätigt werden, um eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen aus der Umwelt gerecht zu werden¹⁶. Deshalb muss das Individuum beide Aspekte der Identität permanent ausbalancieren (vgl. Krappmann, 1988, S. 7ff. und 56 f). Sozialisation und Identitätsbildung sind eine lebenslange Auseinandersetzung mit der jeweils aktuellen materiellen und immateriellen Umwelt.

¹⁶ Das „Individuum“ kann und darf den unterschiedlichen Rollen und Erwartungen nie ganz entsprechen, ansonsten es seine Eigenständigkeit zu verlieren droht. In einem System rasch wechselnder Bezugspersonen, Gruppen und Situationen ist ein gewisser Widerstand gegen unterschiedliche Erwartungen aus der Umwelt unumgänglich. So kann Identität als offener Aushandlungsprozess in unterschiedlichen Zusammenhängen ohne garantierte Übereinstimmung gesehen werden. Es ist ein Prozess ständigen Ausbalancierens widersprüchlicher Erwartungen. (vgl. Krappmann, 1988, S. 75 f).

2.4.2 Formen des Identitätsstatus

Wir haben festgehalten: Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit sind Wesensmerkmale von Identität. Marcia (1966) entwickelte ein Modell zur Erfassung von Identität in Anlehnung an Erikson und legte *vier Formen mit Identitätsstatus* fest. Sein Konzept bezeichnet **drei relevante Lebensbereiche Jugendlicher**: Krise, Verpflichtung, Exploration.

- **Krise** steht für das Mass an Unsicherheit, Beunruhigung oder Rebellion in einer Auseinandersetzung
- **Verpflichtung** kennzeichnet das Mass an Engagement und Bindung im relevanten Lebensbereich
- **Exploration** erfasst das Mass an Erkundung des relevanten Lebensbereichs mit dem Ziel einer besseren Orientierung und Entscheidungsfindung (zit. in Oerter & Montada, 1998, S. 351 f)

Identitäts- Formen:	<i>Diffuse Identität</i> <i>Keine Festlegung für Beruf oder Werte</i>	<i>Moratorium</i> (<i>gegenwärtige Auseinandersetzung mit beruflichen oder sonstigen Wertfragen</i>)	<i>Übernommene Identität</i> (<i>Festlegung auf Beruf oder Werte die von den Eltern ausgewählt wurden</i>)	<i>Erarbeitete Identität</i> (<i>Festlegung auf Beruf und Wertpositionen, die selbst gewählt wurden</i>)
Untersuchtes Merkmal:				
<i>Selbstwertgefühl</i>	Niedrig	hoch	Niedrig (männlich) hoch (weiblich)	hoch
<i>Autonomie</i>	extern kontrolliert	internale Kontrolle	autoritär	internale Kontrolle
<i>Kognitiver Stil</i>	impulsiv, extreme kognitive Komplexität	reflexiv, kognitiv komplex	impulsiv, kognitiv simpel	reflexiv, kognitiv komplex
<i>Intimität</i>	stereotype Beziehungen	fähig zu tiefen Beziehungen	stereotype Beziehungen	fähig zu tiefen Beziehungen
<i>Soziale Interaktion</i>	zurückgezogen, fühlen sich von den Eltern unverstanden, hören auf Peers und Autoritäten	frei, streben intensive Beziehungen an, wetteifern	ruhig, wohlgezogen, glücklich	zeigen nicht-defensive Stärke, können sich für andere ohne Eigennutz einsetzen

Tabelle 7: Kennzeichen der vier Identitätszustände nach Marcia (1980) zit. in Oerter & Montada, 1998, S. 353)

Die vier Formen des Identitätsstatus treten erst in der späten Adoleszenz auf. Forschungen belegen, dass es einen jeweils unterschiedlichen Verlauf beim Bemühen um Identität gibt. Aber es ist nicht so, dass Jugendliche alle vier Zustände durchlaufen bzw. die Entwicklung bei einer erarbeiteten Identität unwiderruflich endet. Waterman (1982) unterscheidet progressive, regressive und stagnierende Verläufe (zit. in Oerter & Montada, 1998, S. 353). Die Einteilung oben basiert auf dem Ausprägungsgrad von Verpflichtung und Krise in verschiedenen Bereichen. Andere Kriterien führen zu weiteren Identitätsformen:

1. **kulturell adaptive Diffusion:** Diese Form ist oft in multikultureller Gesellschaft anzutreffen, wenn Unverbindlichkeit, Offenheit und Flexibilität verlangt sind. Sie bleibt ohne Festlegung, weder beruflich noch privat.
2. **Störungs-Diffusion:** Dies ist u.U. die Folge eines Traumas oder unbewältigter, kritischer Lebensereignisse bei gleichzeitigem Mangel innerer und äusserer Ressourcen. Die Person ist häufig isoliert, sucht möglicherweise Auswege in unrealistische Grössenfantasien.
3. **sorgenfreie Diffusion:** Die Person ist unauffällig, erscheint angepasst, sozial, kontaktfreudig; doch Kontakte sind oberflächlich, kurz. Die Person hat kaum verbindliche Werte.
4. **Entwicklungsdiffusion:** Übergangsform zum Moratorium oder zu erarbeiteter Identität - Diffuse Identität wurde als adaptive Form der Persönlichkeitsorientierung von Elkind (1990) zit. in Oerter & Montada, 1998, S. 354 f) als Patchwork-Identity bezeichnet. Ihr fehlen eine integrative Kraft und ein einheitlicher Kern. Sie erfüllt die Kriterien einer „klassisch“ erarbeiteten Identität nicht. Sie ist das Ergebnis eines Wachstums durch Substitution. Werthaltungen und Gewohnheiten sind unverbunden und teils widersprüchlich.

2.5 Krisenbewältigung in der Adoleszenz

Erikson hat der Pubertät einen Grundkonflikt zwischen Identität und Rollenkonfusion zugeordnet. Falls dieser nicht zugunsten einer stabilen Identität gelöst werden kann, besteht eine Gefahr, dass der/die Jugendliche den unterschiedlichen Erwartungen an seine/ihre verschiedenen Rollen nicht gerecht werden kann. Eine daraus resultierende Entwicklungskrise wäre, wie oben dargestellt, eine Rollendiffusion oder diffuse Identität und im schlimmsten Fall gar eine psychotische Störung. Dross (2001) definiert Krise als zeitlich begrenzten Zustand mit identifizierbarem Auslöser und setzt den Eintritt eines Verlustes, einer Schädigung, Bedrohung oder einen Unterbruch der Kontinuität des bisherigen Lebens voraus (vgl. S. 11).

Die Aufzählung in Tabelle 8 unten stützt sich auf ein Referat von Peter Bündler (2007). Entwicklungskrisen am Ende der Adoleszenz bzw. im frühen Erwachsenenalter sind im Kontext von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben zu verstehen: Die berufliche Integration und die Gestaltung einer eigenen Zukunft in Verbindung mit Entwicklungsaufgaben stehen im Zentrum. Die Unterstützung des Familiensystems und der Peers sind für gelingende Übergänge wichtig. Konfliktreiche oder ungeklärte familiäre Beziehungen erschweren den Einstieg ins Berufsleben. Eine erfolgreiche Bewältigung der gesellschaftlich konnotierten Entwicklungsaufgaben erfordert eine selbstständige Organisation des Alltags, des Leistungsbereichs und der Kontaktstruktur (vgl. Dross, 2001, S. 74).

Zur Systematisierung von Krisen ein kurzer Überblick über wichtigste Merkmale:

Krisenauslöser	<ul style="list-style-type: none"> - Auslöser ist identifizierbar (im Gegensatz zu vielen psychischen Störungen) - Verlust, Schädigung, irreversibles Ereignis - Bedrohung, Überforderung, massive Konsequenzen - Entwicklungsphasen erzeugen ‚normative Krisen‘ im Unterschied zu ‚nicht normativen Krisen‘
Persönlichkeitsmerkmale der Betroffenen	<ul style="list-style-type: none"> - Resilienz und Vulnerabilität: Menschen sind unterschiedlich verletzlich, jeder Mensch hat andere Schutz- und Risikofaktoren - Verfügung über persönliche Ressourcen - Infragestehende Grundbedürfnisse und Lebensziele sind individuell unterschiedlich ausgeprägt
Merkmale von Krisen als Geschehen	<ul style="list-style-type: none"> - Aussergewöhnliches Geschehen - Wichtigkeit der Ereignisse - Bezug auf Lebenssituation - Erhebliche Bedrohung - Dringender Handlungsbedarf, Zeitdruck - Eigendynamik des Geschehens: Veränderung der Relationen zwischen Beteiligten erhöht Spannungen - Wendepunkt in einer sich entwickelnden Abfolge von Ereignissen - Ungewissheit in puncto Situationseinschätzung und Bewältigung - Kontrolleinbusse, Stress, Ängstlichkeit bei Beteiligten
Merkmale von Krisendynamik	<ul style="list-style-type: none"> - intrapersonal - situativ - transpersonal - Probleme mit sich selbst - Probleme mit anderen - Probleme mit äusseren Umständen - Probleme mit Wert- oder Glaubenssystemen

Tabelle 8: Merkmale von Krisen (vgl. Bündler, 2007)

Vereinsamung und Überforderung können vereinzelt in ungewohnten Situationen tatsächlich zu übersteigerten Reaktionen führen, ohne dass bereits eine Psychose gegeben wäre. Suizid als die zweithäufigste Todesursache in diesem Alter ist eine nicht zu unterschätzende Gefahr¹⁷. Die Elternbeziehung ist in diesem Alter oft ambivalent. Hinter äusserlich demonstrierter Distanziertheit kann sich eine enge Zuneigung verbergen – oder umgekehrt kann eine zur Schau gestellte Nähe emotionelle Entfernung verhüllen. Entwicklungskrisen im jungen Erwachsenenalter stehen häufig im Zusammenhang mit eigener Leistung und Unsicherheit im partnerschaftlichen Bereich, Überforderung bei selbstständiger Lebensführung sowie Kontaktschwierigkeiten (vgl. Dross, 2001, S. 74-75). Konkret verdichten sich Probleme in einer Identitätsproblematik und in grundlegenden Zweifeln an sich selber (schwaches Selbstwertgefühl).

¹⁷ Häufig kommt es auch zu verdeckten Suiziden in Form von Drogenüberdosierungen und Verkehrsunfällen.

Im erfolgreichen Umgang mit Krisen wird Resilienz¹⁸ ausgebildet. Im Rahmen dieser Arbeit kann aus Platzgründen nicht näher darauf eingegangen werden. Nach Hildenbrand (2006) konstituieren diese Handlungs- und Orientierungsmuster einen Kern autonomer Lebenspraxis (zit. in Welter-Enderlin & Hildenbrand (Hrsg.), 2006, (S. 205). Konzeptuell anders als Erikson, der Entwicklungskrisen bestimmten Lebensphasen zuordnet, geht die Resilienzforschung davon aus, dass die Entwicklung dieser Muster ein Leben lang andauert. Im Ergebnis gibt es interessante Bezüge: Auch Erikson erweiterte sein Konzept der Entwicklungskrisen bis ins Alter. Wir können zusammenfassend festhalten, dass Krisen eine autonome Lebenspraxis konstituieren und menschliche Entwicklung auf Autonomie ausgerichtet ist. Oft stehen einzelnen Schritten in Richtung Selbstständigkeit Widerstände entgegen, auch später, wenn Menschen versuchen Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen. Diesen Schritt erfolgreich tun zu können, ist in unserem europäisch westlichen Verständnis Ziel von Erziehung und Lebensgestaltung. Daher stellt sich hier die Frage, ob Krise nicht integraler Bestandteil unseres Lebensvollzugs ist? Krisen gehören ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit. Schwierige Bedingungen bedürfen kreativer Betrachtungsweisen und entsprechender Lösungen. Routinehandeln dagegen bedeutet oft Stillstand. Die Merkmale oben zeigen, Krisen bilden nicht selten Wendepunkte und Krisenabläufe sind so oft nicht vorhersehbar.

Der Sozialisationsforscher Ulrich Oevermann (2001) verweist bezüglich Bewältigung normativer Krisen¹⁹ auf ein steuerndes Schema familial vermittelter Handlungs- und Orientierungsmuster. Er geht davon aus, dass langjährige Erfahrungen, die in Familien bei der Bewältigung von Übergängen im Lebens- und Familienzyklus gewonnen wurden, weitergegeben werden. Wichtig für unsere Zusammenhänge ist die Annahme, dass das daraus gewonnene Bewältigungsmuster auch auf ‚nicht normative Krisen‘ Anwendung finden kann (vgl. Hildenbrand (2006), zit. in Welter-Enderlin & Hildenbrand (Hrsg.), 2006 (S. 210).

Zusammenfassend sei festgehalten:

- Krise ist ein normales Geschehen. Die psychische Konstitution gesunder Menschen kann den erfolgreichen Umgang mit krisenhaftem Geschehen normalerweise gewährleisten. Darüber hinaus zeigt sich Autonomie gerade in der kreativen Bewältigung einer Krise
- Der biographische und soziale Kontext bildet keinen deterministischen Rahmen, sondern ist jener Kontext, in welchem Potentiale aktualisiert werden können
- Unsicherheit charakterisiert das Geschehen und sollte nicht überbewertet werden

¹⁸ Resilienz (Widerstandsfähigkeit) beschreibt bestimmte Handlungs- und Orientierungsmuster der Krisenbewältigung und die Entwicklung neuer Erfahrungen bei der Bewältigung.

¹⁹ Erwartbare Entwicklungskrisen, auf die sich Menschen einstellen können.

2.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Krisen bergen Risiken und Chancen. Eine mehr oder weniger positive individuelle Bewertung des Bewältigungsgeschehens stärkt die Widerstandskraft und damit das Selbstkonzept. Angesichts vieler Unsicherheiten, unkalkulierbarer Risiken und fortgeschrittener Individualisierung sind Krisen in der Adoleszenz normal. Krisenbewältigung ist somit ein wichtiges Lernfeld für autonome Lebenspraxis. Dazu werden unter Punkt 6 Beratungsgrundsätze formuliert.

Ein Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit wurde aus soziologischer und entwicklungspsychologischer Perspektive aufgezeigt. Entwicklungsphasen, -krisen und Übergänge wurden bezeichnet und Identität als Ergebnis kommunikativer Prozesse, bestehend aus komplexen persönlichen und sozialen Aspekten, die eines permanenten Ausgleichs bedürfen, beschrieben. Die interaktionistische Sicht unterstreicht den Stellenwert von Sprache bei der Konstruktion von sozialer und personaler Identität. Die psychosozialen Entwicklungskrisen und deren Bewältigung bilden zwar den Hintergrund für Identitätsgewinnung in der Pubertät. Doch wir haben bei Marcia auch gesehen, dass die Integration der verschiedenen Rollen in der Adoleszenz unterschiedlich gelöst werden kann. Erikson ging von einem US-amerikanischen Mittelstandsideal in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts aus. Er hat damit ein Modell geschaffen, das Umwelteinflüsse mit einbezieht. Um heutige Lebenspraxis zu fassen, braucht es weitere Ansätze. Eine „kulturell adaptive Diffusion“, wie unter Punkt 2.4.2 beschrieben, scheint heute in pluralistischer Gesellschaft als angemessene Identitätsform. Identitätsdiffusion ist nicht länger missglückte Bewältigung, sondern Folge einer Entwicklung in verändertem gesellschaftlichen Umfeld mit unkalkulierbaren Risiken und damit als Anpassung an die Umstände zu deuten.

Theorie und die Praxis zeigen, dass Krisen und Konflikte unterschiedlich gedeutet und gelöst bzw. dass, ‚so tun als ob‘ eine angemessene Strategie im alltäglichen Verhalten darstellen kann. Moderne Biographien erfordern kreative Bewältigungskompetenzen. Selbstkonzept und Ich-Identität modifizieren sich kontinuierlich in der Interaktion mit der Umwelt. Das subjektive Empfinden der individuellen Situation, Kontinuität und die Eigenart als Resultat unterschiedlicher sozialer Erfahrungen schaffen eine persönliche Identität.

Adoleszenz als anforderungsreiche und dichte Lebensphase wurde definiert und hinsichtlich emotionaler Schwankungen mittels psychologischer und soziologischer Konzepte erklärt. Krisen können verstören und Unsicherheit auslösen, aber auch Entwicklungen in Gang bringen. Überforderungen aus erwartbaren Veränderungen sowie aus unerwartet auftretenden Ereignissen können Stress auslösen. Eine mehr oder weniger erfolgreiche Bewältigung von

Phasenübergängen und Entwicklungskrisen bilden wichtige Erfahrungs- und Bewältigungsmuster, die auch auf nichtnormative Krisen Anwendung finden. Aus der Summe an Erfahrungen im Umgang mit widrigen Umständen in ganz unterschiedlichen Situationen bildet sich ein wertvolles Handlungs- und Erfahrungsrepertoire. Daher ist ein aktiver Umgang mit Krisen ein Kennzeichen aktiver Lebenspraxis und Problemlösungskompetenz. Zur Unterstützung solcher Prozesse kann Beratung eine Unterstützung sein, um das u.U. angeschlagene Selbstwertgefühl bei Klienten zu stabilisieren.

Das Selbstkonzept ist zentrale Steuerungsinstanz eines sich gegenseitig beeinflussenden Systems von Individualität, Persönlichkeit, Begabungsbild und Sozialcharakter. Selbstreflexion geschieht über selbstbezogene Kognitionen in Form eines permanenten Selbstgesprächs. Dies stärkt oder schwächt, je nach Art und Qualität der Gedanken, die Selbststeuerung. Fragen wie: „Wer bin ich? Wer möchte ich werden?“ suchen in der Adoleszenz nach einer Antwort. Selbsterforschung und –definition, Unverwechselbarkeit und Vergesellschaftung sind dabei zentrale Themen. Die Selbsteinschätzungen der Befragten bezüglich schulischer Leistungen und Fähigkeiten werden aufgrund des Begabungsbildes nachvollziehbar. Ausgangsfrage, erste Anschlussfrage und Hypothesen sind somit bearbeitet. Offen ist die Frage nach jenen Zusammenhängen, welche scheinbar hinderliche Überzeugungen über sich selbst oder selbstschädigendes Verhalten hervorbringen. Im folgenden Exkurs werden Erklärungen gesucht und Rückschlüsse auf die Beratungstätigkeit gezogen.

3 Exkurs: Neurologische Erkenntnisse über menschliche Hirnaktivitäten

Was liegt den psychischen Prozessen unseres Verhaltens und Erlebens zu Grunde? Erkenntnisse aus der Hirnforschung sollen bei dieser Frage weiterhelfen. Klaus Grawe (2004) bezieht in seinem Werk *Neuropsychotherapie* neurologische Erkenntnisse auf die Psychotherapie. Mit den nachfolgenden Ausführungen soll von psychischen auf neurologische Vorgänge und umgekehrt geschlossen werden, um zu klären, wie Kognitionen funktionieren und das Selbst beeinflusst wird, bzw. wie allfällige ungünstige oder schädliche Verhaltensmuster verändert werden können. Um nachvollziehbar aufzuzeigen, wie neuronale Strukturen und Prozesse des menschlichen Gehirns, die Erleben und Verhalten steuern, ablaufen, werden zentrale Aktivitäten nachfolgend skizziert. Ziel ist, zentrale Zusammenhänge zu beschreiben und Konsequenzen für Lernprozesse und für psychosoziale Beratung abzuleiten. Die Inhalte sind physiologischer und psychologischer Art. Die Passagen mit gelbem Hintergrund scheinen

dem Verfasser für die beraterische Praxis besonders relevant.

Hirnaktivitäten: Unserem Denken und Fühlen liegen neuronale Erregungsmuster zugrunde. Während wir handeln und erleben, werden im Gehirn bestimmte Neuronen aktiviert. Zeitliche und räumliche Koordination mit anderen Neuronen spielen dabei eine wichtige Rolle. Die Aktivierung von Neuronen ist mit der Erlebnisqualität von persönlichen Willensentscheidungen verbunden. Die Häufigkeit solcher Aktivierungen bahnt die Synapsen zwischen den Neuronen. Daraus folgt: Willenstärke wirkt sich auf die Übertragungsbereitschaft von Synapsen aus (Grawe, 2004, S. 44). Für Beratung und Psychotherapie sind jene Prozesse zentral, die sich bei der Erregungsübertragung in den Neuronen selbst und an den Synapsen abspielen, denn sie bestimmen, was im Gehirn möglich ist.

3.1 Erregungsübertragung zwischen Neuronen

Eine Nervenzelle oder ein Neuron ist eine auf Erregungsleitung spezialisierte Zelle. Synapsen verbinden Neuronen. Ein einzelnes Neuron ist über Synapsen (bis zu zehntausend) mit anderen Neuronen verbunden. Jedes Neuron hat seinen Platz und seine Aufgabe oder Spezialisierung. Jene im visuellen Cortex sorgen z.B. dafür, dass wir sehen bzw. jene im auditorischen Cortex, dass wir hören können. Neuronen erfüllen ihre Aufgabe nicht alleine, sondern in Gruppen. Eine Gruppe arbeitet mit anderen Gruppen, die im Hirn weit voneinander entfernt sein können, zusammen.

Jedes Neuron erfüllt seinen Beitrag zur Zusammenarbeit. Ohne diesen würde eine psychische Funktion ausfallen. Die Zusammenarbeit spezialisierter Neuronen ist in neuronalen Schaltkreisen organisiert und beruht auf Erregungsübertragung zwischen Neuronen. Synapsen sind Kontaktstellen zwischen Nervenzellen und anderen Zellen oder zwischen Neuronen untereinander. An ihnen findet die Erregungsübertragung von einem Axon auf eine andere Zelle statt. Das Axon (auch als Neurit bezeichnet) ist der lange, faserartige Fortsatz einer Nervenzelle, der elektrische Nervenimpulse vom Zellkörper wegleitet (vgl. Grawe, 2004, S. 46 f.).

Die Weitergabe von Nervenzelle zu Nervenzelle bzw. an das Erfolgsorgan ist aber nicht elektrisch sondern chemisch organisiert, mit sogenannten Botenstoffen, die sie selber herstellen – auch Neurotransmitter²⁰ genannt. Die meisten Neuronen stellen mehrere Transmitter her und vervielfältigen damit die Varianten, auf andere Neuronen Einfluss zu nehmen. Kommt hinzu, dass sie in unterschiedlichen Zeitfenstern arbeiten, z.B. Glutamat und GABA wirken in Millisekunden, andere in Stunden, Tagen oder Wochen. Produktion und Ausschüt-

²⁰ Glutamat, Glycin, GABA, Dopamin, Noradrenalin, Adrenalin, Serotonin, Histamin, Acetylcholin

tung von Neurotransmittern sind nicht die einzigen Beiträge, die „Neuronen zur Erregungsübertragung zwischen den Neuronen leisten. Neurotransmitter werden in Vesikeln (Bläschen) zur Axonendigung transportiert und dort in den synaptischen Spalt²¹ ausgeschüttet, um die Erregung des Neurons auf andere, postsynaptisch mit ihm verbundene Neuronen zu übertragen“ (Grawe, 2004, S. 47).

3.2 Biochemische Prozesse - Vorgänge an Synapsen und Neuronen

„Rezeptoren auf der postsynaptischen Membran haben entweder eine erregende oder hemmende Funktion“ (Grawe, 2004, S. 49) und können bestimmte Neurotransmitter binden. Es gibt Dopamin-, Serotonin-, Glutamatrezeptoren usw. Neurotransmitter öffnen oder schliessen *Ionenkanäle*. Die Membran der Nervenzelle hat ein Ruhepotential mit einer überwiegenden Zahl negativ geladener Ionen im Zellinnern. Wenn Ionenkanäle geöffnet werden, können positiv geladene Ionen in die Zelle strömen. Wenn eine bestimmte Schwelle überschritten wird, führt dies zu einer Depolarisation²². Daraus entsteht ein elektrisches Aktionspotential. Dies wandert entlang dem Axon und löst an der Endigung des Axons eine Neurotransmitterausschüttung aus (vgl. Grawe, 2004, S. 49). Es wird zwischen zwei grundverschiedene Arten von **Neurotransmitterrezeptoren** unterschieden:

- a) Bei den ionotropen Glutamatrezeptoren führt der Transmitter selbst innerhalb von Millisekunden direkt zur Öffnung oder Schliessung des Ionenkanals. Beteiligt sind *erregende* AMPA-Rezeptoren und *hemmende* GABA-Rezeptoren. Diese sind im Gehirn weit verbreitet und vor allem an Prozessen beteiligt, die sich rasch abspielen müssen, z.B. wenn uns Gedanken durch den Kopf gehen, wir auf ein Geräusch reagieren, wir Sätze formulieren usw. Sie nutzen die bestehende Übertragungsbereitschaft des Gehirns und verändern sie nicht. Der andere, wichtige NMDA-Rezeptor (Glutamat-Rezeptortyp) reagiert langsamer, „weil der Ionenkanal beim Ruhepotential der Membran durch Magnesium blockiert ist und sich erst dann öffnet, wenn eine Depolarisation der postsynaptischen Membran erfolgt ist“ (Grawe, 2004, S.50). Dieser Vorgang setzt eine Aktivierung der postsynaptischen Nervenzelle durch anderweitige Erregung voraus. Jetzt kann Kalzium in die Zelle einströmen. Damit wird ein zellinterner Botenstoff aktiviert, ein sogenannter ‚Second Messenger‘, der seinerseits eine Abfolge chemischer Reaktionen in Gang setzt, die zu einer selektiven Verstärkung der Übertragungsbereitschaft der beteiligten Synapsen führen. Diesen Vorgang nennt man Langzeitpotenzierung oder verbildlicht ‚Bahnung‘. Er wirkt über Sekun-

²¹ Neurobiologische Bezeichnung für den Zwischenraum zwischen einer präsynaptischen Nervenendigung und der darauf folgenden postsynaptischen Zelle

²² Änderung des Membranpotentials

den bis Minuten. Die Verbindungen zwischen bestimmten Neuronen werden selektiv verstärkt bzw. ‚gebahnt‘ (vgl. Grawe, 2004, S. 52).

- b) Beim zweiten Typ, „den G-Protein-gekoppelten Rezeptoren, erfolgt der Einfluss des Neurotransmitters auf die Übertragungsbereitschaft der Synapsen auf einem indirekten Weg“ (Grawe, 2004, S. 52). Es handelt sich dabei um Neuromodulatoren. Sie docken an der äusseren Zellmembran an und aktivieren mit Unterstützung weiterer ‚Transduktionsproteinen‘ aus dem Zellinnern ein zellinternes Enzym. Damit wird zellinterner Botenstoff, wiederum ein ‚Second Messenger‘ erzeugt, der seinerseits verschiedene Folgereaktionen auslöst, so dass der biochemische Zustand der Zelle beeinflusst und damit die Bereitschaft zum Öffnen und Schliessen von Ionenkanälen verändert wird. Dieser Effekt des vorübergehenden Konzentrationsanstiegs eines ‚Second Messenger‘ im postsynaptischen Neuron führt dazu, dass sich die Zelle von innen heraus modulieren kann. Solche Modulationseffekte halten normalerweise über Sekunden oder Minuten an und führen im Resultat zu einer Langzeitpotenzierung der zuvor aktivierten Synapsen.

In der Folge kann das Neuron „über Sekunden und Minuten hinweg durch schnelle ionotrope Rezeptoren leichter erregt werden als zuvor. Das bedeutet, dass die Prozesse, an denen die potenzierten Synapsen beteiligt sind, für Sekunden oder Minuten leichter ablaufen als sonst. Wenn das Neuron während dieser Zeit erhöhter Erregbarkeit über diese Synapsen weiterhin intensiv stimuliert wird, dann nimmt die Aktivierung der Hemmung progressiv noch weiter zu“ (Grawe, 2004, S. 53). Jetzt kann ein dritter, für die Psychotherapie wichtiger Prozess in Gang kommen.

Dabei handelt es sich um eine dritte, noch weitere biochemische Schritte beinhaltende ‚Second Messenger‘ Kaskade, und diese ist für die Psychotherapie die interessanteste. „Sie führt nämlich im Endresultat dazu, dass um eine dauernd aktivierte Synapse herum weitere Synapsen wachsen und damit die Erregungsübertragung vom präsynaptischen auf das postsynaptische Neuron nachhaltig und längerfristig erleichtert wird. Erst dieser Vorgang führt zu langfristigem Lernen“ (Grawe, 2004, S. 53).

3.3 Biochemischer Ablauf

Mittels ausreichend intensiver und lang anhaltender Stimulierung ionengesteuerter NMDA-Rezeptoren und nonNMDA-Rezeptoren²³ kommt es zu einem Anstieg von cAMP (zyklisches Adenosinmonophosphat) – wiederum ein „Second Messenger“ (zellinterner Botenstoff). „Die-

²³ Rezeptoren, an die andere Neurotransmitter als Glutamat und GABA binden, also z.B. Dopamin- oder Serotoninrezeptoren.

ser „Second Messenger aktiviert eine cAMP-abhängige Proteinkinase (PAK), auch als Proteinkinase A bezeichnet. Diese wiederum aktiviert ein Protein CREB²⁴“ (Grawe, 2004, S. 53), einen sogenannten Transkriptionsfaktor. Damit kann die Transkription von Genen im Zellkern aktiviert werden, die ihrerseits anfangen, neue Proteine zu erzeugen, die drei Wirkungen verursachen:

- Noch leichtere Aktivierbarkeit der zuvor aktivierten Synapsen, die die biochemische Kaskade ausgelöst haben,
- Produktion von Neurotrophinen, Stoffen, die zur Herausbildung weiterer Synapsen um die zuvor erregten Synapsen herum führen (selektive Vermehrung erhöht die zukünftige Erregbarkeit des Neurons über diesen Kommunikationsweg stark – aus einem Pfad wird eine breite Strasse),
- Produktion von „Retrograden Messengern“ „Das sind Botenstoffe, die von der postsynaptischen Zelle aus auf die präsynaptische Zellen einwirken und dafür sorgen, dass dort mehr (...) Neurotransmitter hergestellt werden, die für die zukünftige verstärkte Signalübertragung gebraucht werden“ (Grawe, 2004, S. 53).

Diese etwas komplizierte Beschreibung psychischer Aktivität soll zeigen, dass wir als Berater und/oder Therapeuten es u.a. mit biochemischen Abläufen zu tun haben und dass wir sie in der Arbeit mit Klienten gezielt beachten können. Es geht weniger um die Details der Prozesse als um die Konsequenzen für Beratung und Psychotherapie zu fokussieren, „weil sie längerfristigen Veränderungen des Gehirns zu Grunde liegen“ (Grawe, 2004, S. 54).

3.4 Konsequenzen für Beratung und Psychotherapie

Der Umstand, dass ein Klient, eine Klientin den Fragen und Ausführungen eines Beraters, einer Beraterin folgen und sich selber mit eigenen Themen und Vorstellungen am Gespräch beteiligen kann, liegt an den AMPA-Rezeptoren mit ihrer schnellen Erregungsübertragung und an den bereits ausreichend gut gebahnten Synapsenverbindungen. Je stärker sich das Gespräch in den gewohnten Bahnen des Klienten bewegt, umso mehr kann er sich beteiligen. Dieser Vorgang bewirkt keine langfristige Veränderung an den Synapsen.

Wir haben oben bezüglich Veränderung gesehen, dass ungebahnte Synapsen über längere Zeit hinweg wiederholt und intensiv aktiviert werden müssen. Für das Beratungsgespräch bedeutet dies, dass man am Problem dran bleibt, es strukturiert und von allen Seiten betrachtet, „damit immer wieder die an den problematischen neuronalen Schaltkreisen beteiligten

²⁴ cAMP-response-element-binding protein

Neuronen aktiviert werden“ (Grawe, 2004, S. 55). Dies bewirkt eine Öffnung von NMDA-Rezeptoren und die Aktivierung einer ‚Second Messenger‘ Kaskade. Dieser Vorgang wird unterstützt, wenn beim Klienten gleichzeitig relevante Ziele aktiviert sind. Dies führt zur Aktivierung von Dopaminrezeptoren, welche eine Kaskade initialisieren.

Wirkungsvolle Problembearbeitung sollte daher in Bezug zu relevanten, aktivierten Annäherungszielen des Klienten geschehen. Mit halbherziger Beteiligung oder Widerstand des Klienten oder wenn einzig der Berater ein Ziel verfolgt, können keine Langzeitbahnungen im oben erwähnten Sinn erreicht werden. Annäherungsziele sind der Motor für Veränderungsprozesse. Aus diesen Zusammenhängen wird verständlich, weshalb wir die Problematisierung und Aktivierung schwieriger Sachverhalte nicht zu sehr ins Zentrum rücken sollten. Die Problemanalyse ist insofern produktiv, als sie der Vorbereitung verändernder Interventionen dient.

Wenn Veränderungen in positiver Richtung gebahnt werden sollen, müssen neue neuronale Erregungsmuster geschaffen werden. Die Aufmerksamkeit muss daher auf der Veränderung des Problems liegen, also auf dem Entstehen neuer Gedanken, Verhaltensweisen und Gefühle. Damit die neuen neuronalen Verbindungen nachhaltig gebahnt werden, muss der Vorgang der angestrebten Veränderung, das neue neuronale Erregungsmuster, oft wiederholt werden (vgl. Grawe, 2004, S. 55 f).

In diesem Kontext stellt sich natürlich die Frage, ob und wie wir im Rahmen eines Beratungsgesprächs erwarten dürfen, dass jene relevanten neuronalen Erregungsmuster gebahnt werden können, die zu einer nachhaltigen, sich selbst aufrechterhaltenden positiven Veränderung im realen Leben führen. Darauf soll im Folgenden eine Antwort gesucht werden.

Als Zwischenfazit können wir festhalten, dass neue Verhaltensweisen nicht von alleine auftreten, sondern geübt werden müssen. Dafür braucht es aktive Unterstützung und allenfalls geeignete Interventionen durch den Berater/die Beraterin, sowie Vorstellungen darüber, was erreicht werden soll. Individuelle neuronale Erregungsbereitschaft wird in der Ontogenese (s. oben Punkt 2.1 und 2.2) durch sinnliche Erfahrungen sowie durch genetische Voraussetzungen bestimmt. Der Sozialcharakter spiegelt sich ebenfalls in neuronalen Strukturen. Letztere werden wechselseitig durch gesellschaftliche Werte und Normen geprägt bzw. spiegeln sich in Familie, Gesellschaft und Kultur.

3.5 Muster von Aktivierung und Hemmung

Ein Neuron hat keine Bedeutung gespeichert, ist also ohne Wissen. Dieses ergibt sich erst aus Mustern gleichzeitig aktivierter Neuronen. Solche Abläufe im Hirn sind normalerweise

geordnet und es ist auch tatsächlich immer nur ein kleiner Teil der ungeheuren Zahl von Neuronen aktiviert, weil andere nicht stimuliert werden. Eine andere sehr wichtige Untermenge wird also aktiv gehemmt. „Hemmung ist für die Hirnaktivität ebenso kennzeichnend und wichtig wie Erregung“ (Grawe, 2004, S. 59), denn erst dadurch entsteht Ordnung. Hemmprozesse können auch zu wenig entwickelt sein, z.B. bei Konzentrationsschwächen oder Aufmerksamkeitsstörungen. Für geordnetes Handeln und Konzentration auf eine Sache sind aktive Hemmprozesse aber Voraussetzung. *Bewusstes Handeln* wird von aktivierten motivationalen Zielen bestimmt, dahinter laufen jedoch viele andere neuronale Prozesse, die in der Situation zwar nicht bewusst sind, aber dennoch Einfluss auf das Geschehen haben. Erleben hat zwar neuronale Grundlagen, macht aber nur einen kleiner Teil der neuronalen Aktivität im jeweiligen Menschen aus (vgl. Grawe, 2004, S. 61 f). Was die Inhalte des Bewusstseins bestimmt, ist eine offene Frage. Aufmerksamkeit und Wille sind wohl beteiligt. Doch was unsere Aufmerksamkeit und die Bedürfnisse lenkt, ist noch nicht geklärt.

3.6 Erregungsmuster und Wahrnehmung

Wir haben oben festgehalten, wie das Gehirn geordnete Muster herstellt, die gewissen Wahrnehmungen und Erlebnisinhalten entsprechen. Hemmende Prozesse im Hintergrund spielen dabei eine wichtige Rolle. Das, was wir erleben und wahrnehmen, hebt sich davon ab. Wahrnehmungen liegen „Gruppen von gemeinsam aktivierten hoch spezialisierten Nervenzellen zu Grunde“ (Grawe, 2004, S. 62). Als Grundlage dienen im Wesentlichen hierarchisch organisierte Neuronengruppen. Eine Zusammenbindung von gleichzeitig aktivierten Neuronengruppen zu komplexen neuronalen Erregungsmustern ermöglicht eine distributiv-parallele Informationsverarbeitung. Dieser Synchronisationsmechanismus ist noch Gegenstand aktueller Forschung (vgl. Grawe, 2004, S. 65).

Für Beratung und Psychotherapie lässt sich daraus folgende Erkenntnis ableiten: „Was (im Gehirn) immer wieder gleichzeitig aktiviert wird, wächst zusammen“ (Grawe, 2004, S. 65). Falls der Klient in der Beratung immer wieder negative Emotionen erlebt, kann dies dazu führen, dass die Person des Beraters, der Raum und die bevorstehenden Gesprächstermine unbewusst zu einem Auslöser für negative Gefühle werden. „Negative Emotionen gehen mit Aktivierung des Vermeidungsverhaltens einher“ (Grawe, 2004, S. 65). Daher ist es wichtig, dass der Klient während der Beratung im Zusammensein mit dem Berater vorwiegend positive Emotionen erlebt, um sich zu öffnen und auf die Beratung einzulassen.

3.7 Bildung von Schemas und Verständigung

Der Bildung neuronaler Erregungsmuster liegt eine wiederholte gleichzeitige Aktivierung derselben Neuronen und Neuronenverbände zu Grunde. Dies ermöglicht es Menschen, Gegenstände, Körper, Buchstaben und Zahlen mit grosser Gewissheit rasch als das zu erkennen, was sie sind. Grundlage dieser Gewissheit sind tausendfach gebahnte neuronale Erregungsbereitschaften. „Die Bahnungen sind unter den unterschiedlichsten Bedingungen erfolgt, so dass sich das Erkennen eines Gegenstandes auf das stützt, was bei aller Verschiedenheit der Objekte dieser Art invariant bleibt. Z.B. entwickeln Menschen ein Schema für Stuhl, das unabhängig vom Objekt „Stuhl“ (Grawe, 2004, S. 67) und den Bedingungen, wo es zu sehen ist, besteht. So kann ein Stuhl, auch wenn er auf dem Kopf steht, als Stuhl erkannt werden. So einfach das klingen mag, die eigentliche Wahrnehmung ist wesentlich komplexer und geschieht über viele parallel verarbeitete Einzelmerkmale des Objekts und mittels darauf spezialisierter Neuronengruppen.

Dieser verkürzte Sachverhalt ist Grundlage unseres Kontakts mit der Umgebung und des Umstands, dass Menschen sich darüber und über ihre subjektiven Erfahrungen verständigen können. Deshalb können wir davon ausgehen, dass verschiedene Menschen Farben als gleichfarbig erkennen oder dass Freude sich ähnlich anfühlt, wenn sie erlebt wird. Ohne die Gewissheit über qualitative Gleichheit subjektiver Erfahrungen zu haben, können wir entsprechend nie wirklich wissen, ob es wirklich so ist. Tatsächlich funktioniert das menschliche Zusammenleben unter der stillschweigenden Annahme, das alle etwas Ähnliches meinen oder erkennen, wenn von Ungeduld, Wut, Liebe oder Ärger die Rede ist (vgl. Grawe, 2004, S. 69).

3.8 Gedächtnis und Erinnern

Motivationale Bedeutsamkeit der bewussten Wahrnehmung ist eine weitere wichtige Einflussquelle für die Bildung expliziter Gedächtnisinhalte. Emotionen, welche die Wahrnehmung begleiten, spiegeln diese. Weitere Schaltkreise werden aufgerufen. Bewusst wahrgenommen wird alles, worauf sich die Aufmerksamkeit richtet. „Für die Wahrnehmung werden zunächst nur die AMPA- und GABA-Rezeptoren (s. oben) der empfangenden Neuronen aktiviert“ (Grawe, 2004, S. 76). Dies läuft sehr schnell und ermöglicht wechselnde Wahrnehmungen. Die Rezeptoren ermöglichen jedoch noch keine Bildung von Gedächtnisinhalten. Erst wenn die am Schaltkreis beteiligten Neuronen wiederholt aktiviert werden und die Wahrnehmung andauert, werden NMDA-Rezeptoren aktiviert. Mittels „eingeleitetem zellinternen ‚Second Messenger‘ Prozess wird die Übertragungsbereitschaft der am neuronalen Schaltkreis beteiligten Synapsen etwas längerfristiger (für Sekunden bis Minuten) verändert“ (Grawe, 2004, S.

76). Es folgt ein positiver Rückkoppelungsprozess und bei andauernder Wahrnehmung werden eintreffende Signale immer leichter übertragen, und dann kommt es zu der oben beschriebenen zellinternen „Second Messenger“ Kaskade. Die Erregungsübertragungsbereitschaft wird massiv verstärkt. Die letzte Kaskade ist für die Bildung von langfristigen Gedächtnisinhalten am wichtigsten. Daran beteiligt sind nebst NMNDA-Rezeptoren auch ligandengesteuerte Rezeptoren, die auf die Bindung von Neuromodulatoren wie Dopamin, Adrenalin etc. spezialisiert sind (vgl. Grawe, 2004, S. 77). Sofern starke motivationale Ziele aktiviert sind, wird über Dopaminrezeptoren der am neuronalen Schaltkreis beteiligten Neuronen die Gedächtnisbildung verstärkt. So kommt es, dass wir jene Dinge leichter lernen, die wir lernen wollen. Ferner scheint es eine Konsolidierung und Weiterverarbeitung des Erlernen im Schlaf zu geben (vgl. Grawe, 2004, S. 77 f).

Der Erinnerung liegen komplexe Schaltkreise zu Grunde. Bereits das ursprüngliche Erleben eines Ereignisses ist vom sozialen Kontext bestimmt und wird durch subjektive Einflüsse wie Vorerfahrung, Erwartungen, Überzeugungen und der motivationalen Bereitschaft bestimmt. Noch stärker sind die Einflüsse solcher Faktoren für die vom Gehirn produzierte Erinnerung. Während das Gehirn eine Erinnerung hervorbringt, sind noch weitere neuronale Schaltkreise aktiv, „die mit dem die Erinnerung hervorbringenden interagieren“ (Grawe, 2004, S. 81).

Relevanz haben solche Erkenntnisse bei biographischen Sachverhalten. Tatsächlich wird, sofern sich die Rekonstruktion auf Erinnerungen des Klienten und Deutungen des Beraters stützt, eine neue Geschichte erzählt. Die Determinanten des neuronalen Geschehens sind ganz andere als jene, die das ursprüngliche Erleben bestimmt haben. Die frühkindliche Erinnerung einer Klientin z.B. ist insofern bedeutsam, als jene Vorstellungen, die sie erinnert, für sie heute offensichtlich wichtig sind. Solche Aussagen beinhalten keine genauen Angaben über tatsächliche Sachverhalte, können aber für die Beratung wichtig sein²⁵ (vgl. Grawe, 2004, S. 81).

3.9 Intentionales Handeln

Die Fähigkeit zum bewussten Nachdenken und Handeln zeichnet Menschen aus und ist in der Beratung besonders wichtig.

„Bewusste Kommunikation und Reflektion sowie intentionales Handeln sind die wichtigsten Grundlagen des therapeutischen Veränderungsprozesses, auch wenn darin unbewusste

²⁵ Erinnerungen an Ereignisse vor dem vierten Lebensjahr sind kaum möglich, da der Hippocampus zu diesem Zeitpunkt in der Regel nicht genügend ausgereift ist, um explizite Gedächtnisinhalte zu bilden.

Prozesse eine wichtige Rolle spielen“ (Grawe, 2004, S. 109). Lösungs- und zielorientierte Strategien, die Klienten zum selbstständigen Bewältigen eigener Probleme anleiten, so genannte Problemlösungstherapien, gehören zu den wirksamsten Verfahren (vgl. Grawe, Donati & Bernauer, (1994) zit. in Grawe, 2004, S. 109).

Die Möglichkeiten dessen, was wir in jedem Moment tun könnten, sind gross. Doch aus nahe liegenden Gründen können wir nicht allem gleichzeitig folgen. Wie wird im Gehirn angesichts der vielen Möglichkeiten eine Wahl getroffen, und was lässt uns daran festhalten? Bei Tieren regelt der Instinkt das Problem. Die grössere Flexibilität des menschlichen Gehirns „ist möglich geworden, weil sich parallel dazu Strukturen entwickelt haben, die unsere psychische Aktivität durch die Herausbildung und das Verfolgen von Zielen ordnet“ (Grawe, 2004, S. 110). Dies geschieht im präfrontalen Cortex (PFC), jenem Teil des Gehirns, worin sich Menschen am meisten von anderen Säugetieren unterscheiden. Die Funktion des PFC kann hier nicht näher beschrieben werden. „Besonders ausgeprägt sind aber die engen wechselseitigen Verbindungen innerhalb des PFC“ (Grawe, 2004, S. 112). Sie ermöglichen eine längerfristige Aufrechterhaltung von Repräsentationen, unabhängig davon, ob sie gerade Zufuhr von Sinnesmodalitäten erhalten. Dieser Umstand ist es, der eine Repräsentation von längerfristigen Zielen ermöglicht.

Damit Ziele Verhalten situationsangemessen bestimmen können, braucht der Organismus Informationen über das gewünschte Verhalten und den Rahmen, in dem eine Wirkung erzeugt werden soll. Dies bedingt Regelwissen und darauf scheint der PFC spezialisiert zu sein (vgl. Grawe, 2004, S. 112f). Regeln sind für eine Zielumsetzung wichtig, reichen aber nicht aus. Es braucht zusätzliches Wissen darüber, unter welchen Bedingungen eine Regel zur Zielerreichung führt oder eben nicht.

Dopaminerge Projektionen übernehmen im PFC diese Rückmeldefunktion. Im PFC gibt es Neuronen, die auf Belohnung reagieren. Die Dopaminneurone reagieren, wenn angenehme Konsequenzen überraschend auftreten, z.B. früher als erwartet. Mit kontinuierlichem Lernen „werden die Dopaminneurone durch Ereignisse oder Reize immer früher aktiviert, welche die Belohnung oder bei zielorientiertem Verhalten die Zielerreichung ankündigen (Grawe, 2004, S. 114). Je besser eine Zielhierarchie etabliert ist, umso mehr wird sie automatisiert und erfordert weniger bewusste Aufmerksamkeit. Das funktioniert so lange wie die erwarteten Rückmeldungen eintreffen. „Zielorientiertes Verhalten ist motiviertes Verhalten“ (Grawe, 2004, S. 115), erstreckt sich über eine längere Zeit und lässt sich in Phasen aufteilen.

Es beginnt mit einer *Motivationsphase* (Abwägen zwischen verschiedenen Zielen, Wünschen und Befürchtungen). Dann kommt eine *Intentionsbildung* mit Übergang vom Wählen zum

Wollen. Jetzt wird alles auf das Erreichen eines bestimmten Zieles ausgerichtet. *Planende Aktivitäten* folgen, wie das Ziel am besten zu erreichen wäre und zuletzt die *Handlungsausführung*, welche die Abschirmung der Intention gegenüber anderen konkurrierenden Intentionen beinhaltet. Die Handlung endet mit einer *Bewertung* der Handlungsfolgen hinsichtlich des angestrebten Ziels (vgl. Grawe, 2004, S. 116).

3.10 Bewusstsein

Das Arbeitsgedächtnis im menschlichen Gehirn hat laut Grawe eine relativ geringe Kapazität. Nur was für mindestens einige Sekunden zum Inhalt wird, erleben wir bewusst und nur gerade ca. fünf unterscheidbare Inhalte finden darin gleichzeitig Platz. Visuelle und akustische Informationen können für einige Sekunden im Arbeitsgedächtnis, das im PFC lokalisiert ist, präsent bleiben. Es besteht aus einem visuell-räumlichen sowie einem phonologischen Kurzzeitspeicher und einem zentralen, verarbeitenden Teil. Auf eine detaillierte Funktionsbeschreibung wird hier verzichtet. Im Arbeitsgedächtnis ist das, was wir als ‚Strom des Bewusstseins‘ bezeichnen. Darin finden sich Komponenten bewusster Handlungen sowie Wahrnehmungen, Gedanken, Vorstellungen, Empfindungen, Gefühle und Erinnerungen ohne Handlungsabsichten. Kontinuität und Konsistenz sind kennzeichnend. Dem ist so, weil die aktuellen Inhalte hauptsächlich darüber bestimmen, was als Nächstes im Arbeitsgedächtnis zugelassen wird. Nur was zu den Inhalten passt, wird aufgenommen ohne dass dies bewusst registriert würde. Kognitive Dissonanzen können so vermieden werden. Dennoch kann der Platz im Arbeitsgedächtnis von aussen, durch Orientierungsreaktionen - das sind unerwartete, vom Bewertungssystem als wichtig eingestufte Wahrnehmungen, z.B. somatosensorische Signale wie Schmerz, Hunger, Atemnot etc. - eingenommen werden. Dies hängt vom Fokus der Aufmerksamkeit ab²⁶. (vgl. Grawe, 2004, S. 118 f). Alle Formen des Bewusstseins sind an den assoziativen Cortex gebunden, dessen innere Verbindungen diejenigen von und nach aussen stark überwiegen²⁷. In der engen Vernetzung innerhalb des assoziativen Cortex sieht Roth (2001) die neuroanatomische Grundlage für das subjektive Erleben in all seinen Facetten (zit. in Grawe, 2004, S. 119). Darin werden innere Zustände, die auf wenig äussere Inputs angewiesen sind, generiert und aufrecht erhalten. „Hier interagiert der Assoziationskortex mit sich selbst, nicht mit der Umwelt“ (Grawe, 2004. S. 119).

Subjektives Erleben ist eine Folge jener unbewussten Prozesse, die Persönlichkeit - das Selbst - konstituieren. Subjektiv erscheint der ‚Strom unseres Bewusstseins‘ wirklich, selbst

²⁶ Am Aufmerksamkeitssystem sind mehrere Hirnareale beteiligt.

²⁷ Die Verbindungen im assoziativen Cortex werden auf fünfhundert Billionen geschätzt.

wenn wir gleichzeitig wissen, dass jene Empfindungen eine Folge neuronaler Prozesse sind, die subjektiv gar nicht erfahrbar sind. Eine Qualität unseres Bewusstseins liegt darin, dass sich das Selbst als Autor seines Denkens, Entscheidens und bewussten Handelns sieht. Aus objektiver Warte erweist sich dies als Illusion, weil das, was wir denken, entscheiden und tun, nicht von bewussten Prozessen bestimmt wird, sondern von Prozessen, die zuvor ohne Bewusstsein abgelaufen sind (vgl. Grawe, 2004, S. 120).

3.11 Willensentscheidungen

Forschungen zufolge ist es so, dass subjektiven Entscheidungen unbewusste Verarbeitungsprozesse von der Dauer einiger hundert Millisekunden unmittelbar vorausgehen. Oder, anders ausgedrückt, hinkt das subjektive Erleben den verursachenden Hirnprozessen hinterher. Der Willensakt wird mit dem subjektiven Erleben abgeschlossen (vgl. Libet, Gleason, Wright & Pearl (1983). zit. in Grawe, 2004, S. 122). Für unser Selbstverständnis bedeutet dies, dass subjektives Erleben durch unbewusste Prozesse vorbereitet wird, über die wir keine bewusste Kontrolle haben. Unser Selbst, die Persönlichkeit, besteht aus neurologischer Sicht aus impliziten (unbewussten) und expliziten (bewussten) Anteilen. Persönliche Willensentscheidungen sind nicht fremd gesteuert: die Bestimmungsgrößen sind in uns, auch dann, wenn sie uns nicht bewusst sind. Gut reflektierte Willensentscheidungen werden als konsistent²⁸ erlebt. Dies schafft ein Gefühl der Unabhängigkeit, doch unbewusste Anteile sind in autonome Entscheidungen eingeschlossen. So gesehen, gibt es nur bedingt ‚freie Entscheidungen‘, denn unser Handeln wird von unbewussten Determinanten beeinflusst.

Für das Selbsterleben braucht es daher wichtigste persönliche Werte und motivationale Ziele. Sie sorgen für Kontinuität und Konsistenz²⁹ und damit für psychisches Gleichgewicht (vgl. Grawe, 2004, S. 123). Das Selbst umfasst also viel mehr als das, was uns bewusst ist. Entscheidungen sind in dem Moment, wo sie gefällt werden, durch die unbewusste Seite des Selbst bereits festgelegt.

3.12 Explizite und implizite psychische Prozesse

Es geht hierbei um zwei grundverschiedene Gedächtnisformen. „Die Unterscheidung in einen expliziten und einen impliziten Funktionsmodus gilt (...) auch für Wahrnehmungen, Lernen, Emotionen, Handlungssteuerung, Motivation, Emotionsregulation und das Beziehungsverhalten“ (Grawe, 2004, S. 124). Diese Funktionen können explizit, also bewusst mit fokussierter

²⁸ Sie stehen in Übereinstimmung mit wichtigsten Werten.

²⁹ Bezieht sich auf einen Zustand im Organismus: „Übereinstimmung bzw. Vereinbarkeit der gleichzeitig ablaufenden neuronalen/psychischen Prozesse“ (Grawe, 2004, S. 186).

Aufmerksamkeit sowie willentlicher Kontrolle mit einem Gefühl für das aktuelle Handeln und Erleben ablaufen. Qualität und Auswirkungen der Prozesse unterscheiden sich vom impliziten (unbewussten) Funktionsmodus. Sie haben folgende Vor- und Nachteile:

- „sie sind unabhängig von der Kapazitätsbeschränkung des Arbeitsgedächtnisses, d.h. es können viele implizite Prozesse gleichzeitig ablaufen oder miteinander interferieren
- sie laufen schnell und mühelos ab
- sie haben eine geringe Fehleranfälligkeit
- sie brauchen keine Aufmerksamkeit und Bewusstheit (...)
- sie sind meist an eine bestimmte Sinnesmodalität gebunden. Was man in der akustischen Modalität gelernt hat, ist nicht auf die visuelle übertragbar (...)
- sie können gar nicht oder nur schlecht willentlich kontrolliert werden
- sie werden meistens langsamer gelernt als explizite Gedächtnisinhalte (...). Sie sind deswegen auch nur schwer veränderbar (...).
- wenn überhaupt etwas von ihnen bewusst wird, dann nur grob und unscharf. Sie können nicht im Detail sprachlich berichtet werden“ (Grawe, 2004, S. 124).

Einige implizite Prozesse bleiben unbewusst, weil die daran beteiligten Hirnareale keine Verbindung zum assoziativen Cortex haben. Anderen - die mit dem aktuellen Inhalt des Arbeitsspeichers unvereinbar sind - wird der Zutritt zum Arbeitsgedächtnis verwehrt. Würde dies nicht geschehen, wären Dissonanzen oder Inkonsistenz die Folge. Deshalb werden sie verdrängt.

Verdrängung gehört zum Konsistenzsicherungsmechanismus. Andere Prozesse können bewusst ablaufen, sind aber automatisiert oder die Reizauslöser sind zu schwach oder zu kurz. Mittels gezielter Lenkung der Aufmerksamkeit oder Steigerung der Reizintensität können sie in das Arbeitsgedächtnis geholt werden (vgl. Grawe, 2004, S. 124).

Weil beim Ablauf impliziter und expliziter Prozesse jeweils verschiedene Hirnareale aktiviert werden, muss bei der Überführung unbewusster Prozesse in den anderen Funktionsmodus (ins Bewusstsein) eine Verbindung zwischen den Hirnarealen hergestellt werden. Dies funktioniert am besten über eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf diese Prozesse sowie eine Steigerung der Reizintensität und –dauer. Bei automatisierten Prozessen und schwacher Reizintensität geht dies relativ leicht. Bei impliziten Prozessen, deren Aufnahme in den Arbeitsspeicher bislang aktiv gehemmt wurde, ist dies schwerer, „weil dafür eine starke Inkonsistenz hergestellt werden müsste, die vom Gehirn mit allen möglichen Mitteln vermieden wird“ (Grawe, 2004, S. 125).

3.13 Schlussfolgerungen für Beratung und Therapie

- Für Veränderungsprozesse im Kontext von Beratung und Therapie sind die mit dem expliziten Funktionsmodus verbundenen Aktivitäten, wie bewusste Reflexion, Intentionsbildung, Planung, willentliche Kontrolle und verbale Kommunikation wichtige Ressourcen. Es sind Instrumente zur Verwirklichung neuer Erfahrungen, welche neu anzulegende neuronale Gruppen, die problematische ersetzen oder hemmen sollen, bahnen.
- Wir haben oben gesehen, dass es Zeit und Geduld braucht, bis neue synaptische Verbindungen stark genug sind. Seitens der Klienten braucht es dafür starke Absichten und Festhalten an gesetzten Zielen über einen längeren Zeitraum hinweg, damit nötige neue Erfahrungen (positive Auswirkungen hinsichtlich eines oder mehrerer Probleme) sich wiederholt einstellen können.
- Zu den Aufgaben des Beraters gehört es, relevante Ziele und Intentionen mit den Klienten auszubilden, zu fördern und sie darin zu unterstützen, dass er/sie daran festhalten kann. Tatsächlich spielen sich problematische Abläufe vorwiegend im unbewussten Funktionsmodus ab³⁰. Von da aus nehmen sie ungewollt Einfluss auf den Arbeitsspeicher und füllen diesen mit bewussten negativen Gefühlen und Gedanken. Ausgangspunkt sind also Abläufe im unbewussten Funktionsmodus³¹. Veränderungen müssen hauptsächlich dort erfolgen bzw. sich auf die Vorgänge dort auswirken.
- Beratung und Psychotherapie bestehen wesentlich darin, „den bewussten Funktionsmodus zu nutzen, um im unbewussten System Veränderungen herbei zu führen“ (Grawe, 2004, S. 126). Welcher Art die Erfahrungen sein müssen, um Veränderungen zu bewirken ist Teil der störungs- und problemspezifischen Forschung.
- Ziele, die individuelles Bewusstsein bestimmen, sind oft nicht bewusst, obwohl viele prinzipiell bewusstseinsfähig wären. Sie werden nicht bewusst, weil komplexe Alltagsgeschäfte das Bewusstsein dominieren. Andere motivationale Ziele würden mangels Konsistenz mit dem Inhalt der bewussten Gedanken im Arbeitsspeicher Dissonanzen bewirken, wenn z.B. motivationale Ziele miteinander im Konflikt sind. Wenn eine Konfliktkomponente im Bewusstsein repräsentiert ist, führt das Hinzutreten einer zweiten zu einer bewusst erlebten Dissonanz. Um bewusste Inkonsistenz zu vermeiden, sind daher oft beide Konfliktkomponenten nicht im Bewusstsein repräsentiert. „Die motivationalen Ziele bestimmen dann unbewusst, was das Individuum denkt, sich vornimmt, tut, usw.“ (Grawe, 2004, S. 127).
- Wenn der Berater mit dem bewussten Funktionsmodus des Klienten interagiert, geschieht

³⁰ Z.B. Angstgefühle und Depressionen usw. werden nicht als gewollt und steuerbar erlebt.

³¹ Hirnareale ausserhalb des assoziativen Cortex

dies immer im Kontext mit seinem unbewussten Funktionsmodus. „Der therapeutisch wichtigste Teil dieses Kontextes sind die motivationalen Ziele und impliziten emotionalen Bewertungen, die dauernd Einfluss darauf nehmen, was im expliziten Modus abläuft und möglich ist“ (Grawe, 2004, S. 127).

- Wenn beim Klienten bestimmte Ziele gefördert werden und er neue Erfahrungen machen soll - vorausgesetzt, es ist Absicht des Beraters, dass er sich selbst und seine bewussten Möglichkeiten dafür einsetzt - muss dazu ein möglichst förderlicher, motivationaler und emotionaler Kontext im unbewussten Funktionsmodus geschaffen werden.

4 Selbstwerterhöhung – ein menschliches Grundbedürfnis

Es ist grundsätzlich nützlich, das psychische Geschehen zu verstehen, insbesondere wie neuronale Prozesse ablaufen. Doch worauf psychische Prozesse ausgerichtet sind und was dem menschlichen Leben seine Bedeutung verleiht, sind weitere zentrale Aspekte. Menschen haben laut Epstein (1990) Grundbedürfnisse nach Orientierung, Kontrolle und Kohärenz; nach Lust, Bindung und Selbstwerterhöhung sowie ein Bedürfnis nach Sinn (zit. in Grawe, 2004, S. 186). Von speziellem Interesse bezüglich Ausgangsfrage sind Hintergrund und Bildung von Selbstwert bzw. dessen Erhöhung und Schutz, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

4.1 Selbstwertregulation

Selbstwertregulation verlangt nach spezifisch menschlichen Qualitäten. Das beinhaltet ein „Bewusstsein seiner selbst als Individuum und die Fähigkeit zu reflexivem Denken. Ohne diese Fähigkeiten sind kein Selbstbild und Selbstwertgefühl möglich“ (Grawe, 2004, S. 250). Interaktion mit Menschen und verbale Kommunikation sind für die Entwicklung des Selbstkonzeptes zentral. Dies gilt für das Bewusste und noch stärker für das Unbewusste, denn das Selbstbild/-konzept ist zu einem beträchtlichen Teil das Ergebnis verbaler „Kommunikation und selbstreflexiver Prozesse, die ihrerseits auf verinnerlichter Sprache beruhen“ (Grawe, 2004, S. 250). Ein Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung setzt ein bewusstes Selbst mit entsprechenden Qualitäten voraus.

Ontogenetisch betrachtet, dauert es etliche Jahre, bis ein Kind seiner selbst bewusst geworden ist und es z.B. Scham empfindet oder sich in seiner Ehre oder in seinem Selbstwertgefühl verletzt fühlt. Sensorische Informationen durchlaufen dafür vielfache Transformationen. Diese müssen in einem Vergleich, mit im Selbstkonzept enthaltenen Sollwerten in einem

Komparator³² auf höchster Hierarchieebene, als Selbsterhöhung oder Selbstabwertung empfunden werden. Ihre Bedeutung für den Selbstwert wird im Verlauf dieser Transformation generiert. Während einer mehrstufigen Verarbeitung fließen viele Bewertungen aus dem verarbeitenden System selbst in die Selbstwertsignale ein. Selbstwertreaktionen sind daher in hohem Masse subjektiv (vgl. Grawe, 2004, 251). Es ist davon auszugehen, dass neuronale Schaltkreise der Selbstwertregulation komplexer sind als die bisher aufgezeigten. Dem Autor sind dazu keine Forschungsergebnisse bekannt.

Bezüglich des Bedürfnisses nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz zeigen sozialpsychologische Untersuchungen mit kleinen Kindern, dass deren Befriedigung oder Verletzung in der ersten Lebensphase auf die spätere Entwicklung und psychische Gesundheit Auswirkungen hat. Das Bindungs- und Kontrollbedürfnis kann bereits im Alter von wenigen Monaten, wenn ein Säugling noch kein Selbst entwickelt hat, verletzt werden. Solche negativen Erfahrungen können Einfluss auf das sich entwickelnde Selbst haben und dazu beitragen, dass ein Kind ein negatives Selbstbild und Selbstwertgefühl entwickelt (vgl. Spangler & Zimmermann, 1999, S. 192). Ein Mensch mit solchen Erfahrungen verhält sich später u.U. selbstabwertend.

4.2 Selbstabwertung und Selbsterhöhung

In den Antworten der Jugendlichen unter Punkt 1 gibt es Passagen, die auf selbstwerterhöhendes aber auch –vermeidendes Verhalten hinweisen. Weshalb sich Personen Interaktionspartner auswählen, die schlecht über sie denken bzw. sie positive Bewertung schlecht ertragen können, wird nachvollziehbar. Bezüglich Ausgangsfrage, wie selbstbezogene Kognitionen die Entwicklung beeinflussen, stellt Sullivan (1953) folgende bemerkenswerte Überlegung an: Bezüglich des schlechten Selbstwertgefühls stellt er nämlich folgende Frage: Welche Schlussfolgerungen kann ein kleines Kind ziehen, wenn die Beziehung zu seiner primären Bezugsperson schlecht ist, wenn seine Bedürfnisse von der Bindungsperson nicht oder nur sehr unzureichend befriedigt werden? In der Denkweise eines Kindes gibt es zwei Alternativen: *Ich bin gut und Mutter ist schlecht oder Mutter ist gut und ich bin schlecht*. Für ein kleines Kind, das von der Mutter abhängig ist, wäre die erste Alternative die schlimmere. Es würde sich seiner Mutter gegenüber ausgeliefert und hilflos fühlen, ohne dass es selber etwas zur Verbesserung der Situation beitragen könnte. Enttäuschung, Wut, Angst gegenüber seiner Mutter wären die Folge. Die andere Alternative ist da etwas besser: Falls das Kind das

³² Funktionseinheit, welche zwei oder mehr Größen vergleicht und ein daraus gebildetes Ergebnis liefert.

Verhalten der Mutter auf sein eigenes Verhalten bezieht und es sein Verhalten so verarbeitet, dass es nicht wert sei, besser behandelt zu werden, dann wäre dies zwar ein unangenehmes Gefühl aber zumindest mit der Hoffnung verbunden, etwas daran ändern zu können und es bliebe ein gewisses Gefühl der Kontrolle (zit. in Grawe, 2004, S. 252).

Das kleine Kind neigt also dazu, sich selber als Grund dafür wahrzunehmen, wenn seine Bedürfnisse nicht befriedigt werden und es sich in der Folge schlecht und wertlos fühlt. Ein unsicher gebundenes Kind entspricht wahrscheinlich nicht den Vorstellungen seiner Bindungsperson und wird vielleicht abwertende Botschaft empfangen. Der Mutter fehlt das Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen kindlichem Verhalten und ihrer mangelnden Verfügbarkeit und Sensibilität, und sie wird die Gründe für die unbefriedigende Beziehung beim Kind suchen. Das Kind internalisiert diesen Umgang mit sich selbst und entwickelt mit der Zeit ein stabil-negatives Selbstkonzept und Selbstwertgefühl (vgl. Grawe, 2004, S. 252).

Daraus schliessen wir, dass das Streben nach Selbstwerterhöhung eine geeignete Umgebung braucht und wenn wir in Betracht ziehen, dass dies nicht das einzige Grundbedürfnis ist, das befriedigt werden will, lässt sich vielleicht nachvollziehen, wie Menschen dazu kommen, scheinbar alles zu tun, um ein schlechtes Selbstwertgefühl aufrecht zu erhalten. Dies ist zwar nicht ihr Ziel aber wohl das Mittel im Dienste anderer Bedürfnisse. Gesetzt der Fall, jemand verhält sich trotz eines vorhandenen Grundbedürfnisses nach einer Beziehung so, dass es nicht zu Beziehungen kommt, so liegen die Ursachen darin, „dass auf Grund verletzender Erfahrungen um dieses Grundbedürfnis herum überwiegend Vermeidungsschemata statt intentionaler Schemata entwickelt wurden und dass das eine Bedürfnis im Interesse eines anderen oder mehrerer anderer geopfert wird“ Sullivan (1953), zit. in Grawe, 2004, S. 252 f). Daraus schliessen wir, dass grundsätzlich immer allen menschlichen Bedürfnissen Rechnung getragen werden muss.

„Das ‚Ausführungsorgan‘ der Bedürfnisse sind die zu seiner Erfüllung entwickelten motivationalen Schemata“ (Grawe, 2004, S. 253). Diese tragen sowohl anderen Bedürfnissen als auch der Umgebung Rechnung. Damit sind schematisierte Erfahrungen oder Hypothesen gemeint, wie unter bestimmten Bedingungen das jeweilige Bedürfnis befriedigt werden kann. Sollte sich keines der ausprobierten Mittel bewähren, können aus den Mitteln und Erfahrungen keine Invarianzen³³ gebildet werden. In der Folge werden keine geeigneten Annäherungsschemata ausgebildet. Der Grund dafür ist eine Art Resignation. Die Versuche des Individuums, durch sein Verhalten bedürfnisbefriedigende Reaktionen zu bewirken, sind vergeblich. Jeder

³³ Unveränderlichkeit von Grössen

aussichtslose Versuch zum zielorientierten, psychischen Funktionieren hat zu negativen Gefühlen geführt. Grundsätzlich neigen Menschen aber dazu, negative Gefühle zu vermeiden, insbesondere dann, wenn die Kontrollmöglichkeit fehlt. Stattdessen wird das Individuum Schemata entwickeln, „wie es das Erleiden von Enttäuschungen des jeweiligen Bedürfnisses vermeiden kann“ (Grawe, 2004, S. 253). Mit der Zeit lösen bedürfnisrelevante Situationen im individuellen Verhalten keine erkennbaren Annäherungsreaktionen mehr aus, stattdessen wird ein Vermeidungsschema aktiviert. Das Verhalten erweckt dann den Eindruck, als sei es auf einen Sollzustand ausgerichtet, der mit dem jeweiligen Grundbedürfnis nicht vereinbar ist. Der individuelle „Gewinn“ zeigt sich in der Befriedigung anderer Grundbedürfnisse - nämlich darin, Schmerzen zu vermeiden und Kontrolle über das Geschehen zu gewinnen (vgl. Grawe, 2004, S. 253).

Deshalb ist die Unterscheidung zwischen Ziel und Bedürfnis wichtig. Ohne Erfahrung haben Bedürfnisse keine Ziele. Letztere sind immer umgebungsbezogen (inkl. Körper), selbst wenn sie schematisiert sind. „Wenn ein Mensch das Ziel entwickelt, sich vor Abwertungen und Enttäuschungen zu schützen, heisst das nicht, dass er kein Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung hat. Er hat nur keine umgebungsbezogenen Ziele zur Realisierung seines Bedürfnisses entwickelt. Solche Ziele hätten sich als Invarianten aus positiven, bedürfniserfüllenden Erfahrungen herausbilden können“ (Grawe, 2004, S. 253). Falls solche Erfahrungen fehlen bzw. seltener und schwächer als verletzende Erfahrungen waren, werden in entsprechenden Situationen Vermeidungsschemata rascher und stärker aktiviert als die schwächeren (durch wenige Erfahrungen begründeten) Annäherungsschemata. „Die das Vermeidungsschema repräsentierenden neuronalen Erregungsmuster hemmen die das Annäherungsschema repräsentierenden“ (Grawe, 2004, S. 254).

Somit bestimmen Vermeidungsziele die psychische Aktivität. Diese stehen nicht im Interesse des Bedürfnisses nach Selbstwerterhöhung, sondern je nach Situation danach, keine Schmerzen zu erleiden. Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung besteht aber weiter. Doch einer Realisierung stehen stark entwickelte Vermeidungsschemata entgegen bzw. schwach entwickelte Annäherungsschemata zur Befriedigung dieses Bedürfnisses. „Selbstwerterhöhende Gedanken, Wünsche, Phantasien werden durch Vermeidungsschemata ebenso abgeblockt wie offenes Selbstwert erhöhendes Verhalten. Entsprechende Impulse werden aus dem Erleben ausgeklammert“ (Grawe, 2004, S. 254). Damit lässt sich ein oft beobachtetes Verhalten bei Personen mit tiefem Selbstwertgefühl erklären, die den Anschein erwecken, als brächte ihnen ihr vermeintlich selbstabwertendes Verhalten einen Gewinn.

Fazit: Wir haben bereits unter Punkt 1 gesehen, dass Personen mit starkem Selbstkonzept dieses im Sinne der Selbstwerterhöhung tendenziell verstärken. Fragen stellen sich bezüglich Verhalten von Personen mit schwachem Selbstkonzept und tiefem Selbstwertgefühl. Wir haben oben festgehalten, dass eine aktive Aufrechterhaltung eines schwachen Selbstkonzeptes zusätzliche Schmerzen vermeiden soll. Damit lässt sich die Situation kontrollieren, wirkt stabilisierend, und das Erleben steht in Übereinstimmung mit internalisierten Werten. Dies alles bedeutet aber nicht, dass Personen, die sich so verhalten, nicht doch ein Bedürfnis nach selbstaufwertender Wahrnehmung hätten. Laut Grawe gibt es diesbezüglich empirische Hinweise, allerdings unter der Voraussetzung, dass Betroffene sich nicht offen dazu bekennen müssen (vgl. Grawe, 2004, S. 255).

Ergänzend zu den Schlussfolgerungen unter Punkt 1.5 wird die Tendenz zur Selbstwerterhöhung laut Campbell und Sedikides (1999) eingeschränkt, wenn sich Individuen mit objektiv verifizierbaren Merkmalen beschreiben bzw. sich mit konkreten anderen Personen vergleichen sollen oder sie mit einer nahe stehenden Person interagieren. An deren Stelle tritt eine Tendenz zum Selbstwertschutz. Sie ist bei Personen mit starker Leistungsorientierung, externen Kontrollerwartungen und hoher Selbstachtung grösser und ganz besonders ausgeprägt bei Personen mit narzisstischen Charakterzügen (vgl. Grawe, 2004, S. 257).

4.3 Selbsteinschätzungen

Aufgrund der bisherigen Ausführungen können wir annehmen, dass Menschen grundsätzlich eine Tendenz zur Selbstwerterhöhung haben. Bei den einen ist dieses Bestreben offen wahrnehmbar, bei anderen eher verdeckt. Empirischen Forschungen zufolge korreliert selbstwert erhöhendes Verhalten mit psychischer Gesundheit. „Gesunde Menschen neigen zu Selbstwertillusionen wie übrigens auch zu Kontrollillusionen“ (Grawe, 2004, S. 258). Ein gewisses Mass an unrealistischen Kognitionen und Wahrnehmungen steht im Dienst von Selbstwerterhöhung und Kontrolle. Menschen tendieren anscheinend in Selbstbeschreibungen dazu, sich positiver darzustellen und weniger negativ als den imaginierten Durchschnitt. Im Vergleich mit anderen benutzen Menschen positive Merkmale und nicht ihre Schwächen. Allgemein werden positive Informationen über einen selbst besser erinnert und rascher verarbeitet als negative und Erfolge auch besser erinnert als Misserfolge. In der Erinnerung werden Leistungen meist besser dargestellt als sie tatsächlich waren und negative Selbstaspekte herabgespielt oder gar übersehen.

Ausgenommen von dieser Tendenz sind depressive Menschen oder Personen mit tiefem Selbstwertgefühl. Ihre Selbstwahrnehmung und –einschätzung bezüglich positiver und nega-

tiver Aspekte ist ausgeglichener bzw. stimmt mit Fremdbeurteilungen eher überein. Personen mit starkem Selbstkonzept haben sich selbst gegenüber also eher eine verzerrte Realitätswahrnehmung als Personen mit schwachem Selbstkonzept. Entsprechend ist Selbstwerterhöhung und positive Selbstbeurteilung ein Zeichen seelischer Gesundheit. Sorgen muss man sich eher um jene, die dies nicht tun.

Menschen tendieren laut Untersuchungen von Taylor und Brown (1988) dazu zu glauben, von Unglück verschont zu bleiben und dass es ihnen in Zukunft gut gehen werde. Sie tun dies selbst dann noch, wenn sie die Aussichten für andere negativ bewerten. Sie glauben von sich, glücklicher als andere zu sein. Depressive Menschen hingegen teilen diesen unrealistischen Optimismus nicht (zit. in Grawe, 2004, S. 259). Menschen tendieren also dazu, sich selbst (etwas) vorzumachen, dass es um die Befriedigung ihrer Bedürfnisse besser bestellt sei, als dass es tatsächlich der Fall ist. Solche Gedanken und Verhaltensweisen verweisen auf eine bedürfnisbefriedigende Funktion und führen bei den betroffenen Menschen zu positiven Gefühlen. „Indem aber die Illusionen zu realen positiven Wirkungen führen, haben sie den Charakter einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ (Grawe, 2004, S. 259), mit einer sich selbst verstärkenden positiven Wirkung auf die allgemeine Befindlichkeit und das Selbstwertempfinden. Dieser positive Rückkoppelungsprozess scheint für das psychische Gleichgewicht wesentlich zu sein. Wenn er ausfällt oder nicht funktioniert, besteht Anlass zur Sorge.

4.4 Verletzungen von Selbstwert und psychisches Gleichgewicht

Forschungsergebnisse von Alsaker (1997; Alsaker & Olweus, 2003) weisen darauf hin, dass Verletzungen des Selbstwertbedürfnisses Folgen für das psychische Gleichgewicht haben und das Risiko für psychische Störungen deutlich erhöhen. Ablehnung und Drangsalierungen durch Gleichaltrige in der Adoleszenz gehen mit Selbstabwertung und Depression einher. Ferner berichten Jugendliche mit depressiven Symptomen häufiger als Nichtdepressive, von Gleichaltrigen zurückgewiesen und isoliert zu werden. Auch hier entstehen Verletzungen des Selbstwertgefühls, aber nicht von aussen zugefügt, sondern im Zusammenhang mit dem persönlichen Verhalten. In Untersuchungen zu den späteren Folgen schlechter Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit hat man wiederholt festgestellt, dass Kinder mit unsicherem Bindungsstil „in den späteren Beziehungen mit Gleichaltrigen Erfahrungen machen und Rollen einnehmen, die dem Selbstwert ganz und gar nicht zuträglich sind“ (zit. in Grawe, 2004, S. 260). Am Beginn von Verletzungen des Selbstwertgefühls und negativer Entwicklung steht oft eine Verletzung des Bindungs- und Kontrollbedürfnisses. Verletzungen des Bedürfnisses

nach Selbstwert sind eine beträchtliche Quelle von Inkonsistenz im psychischen Geschehen und können je nach Grad und Aktualität zu hohen Spannungen bis hin zu psychischen Störungen führen, sind aber nicht als eigentliche Ursache für eine Störungsentwicklung zu sehen. Die Tatsache, dass psychische Störungen und tiefes Selbstwertempfinden gemeinsam auftreten, ist vielmehr das Ergebnis interaktiver Prozesse. Sowohl Störungen als auch andere Ursachen tragen zu einem schlechten Selbstwertgefühl bei. Doch auch Verletzungen des Selbstwertgefühls tragen zur Ausbildung von Störungen bei (vgl. Grawe, 2004, S. 260).

Fazit: Hinsichtlich Beratung bedeutet dies, dass wir keine absolut realistische Selbstsicht des Klienten anstreben sollten, sondern ihn unterstützen, wenn er sich erhöht - sofern mit diesem Verhalten nicht andere Grundbedürfnisse vernachlässigt werden. Selbstwertempfinden konsolidiert sich in aktiver Auseinandersetzung mit verinnerlichten Sollwerten. Letztere sind das Resultat zwischenmenschlicher Kommunikation in Kombination mit selbstreflexiven Prozessen. Motivationale Schemata als Ausführungsorgane zur Befriedigung von Bedürfnissen sind grundsätzlich auf positive innere Resonanz und Kontrollmöglichkeiten bezogen. Im Gegenzug tendieren Menschen dazu, negative Gefühle zu vermeiden, was je nach Schmerzintensität Vermeidungsschemata nach sich zieht. Ungeachtet dieser Tendenz ist festzustellen, dass ohne konkrete Erfahrungen Bedürfnisse unausgerichtet blieben. Selbstwerterhöhung als Grundbedürfnis besteht ungeachtet der dominanten Schemata, und positive Selbstbewertung stärkt die seelische Gesundheit und das Selbstkonzept. Diese Feststellung deckt sich im Grossen und Ganzen mit der Summe der Antworten unter Punkt 1.

5 Zusammenfassung und Reflexion

Selbstbewusstsein ist Voraussetzung für Selbstwerterhöhung. Dies ist als Folge der psychosozialen Entwicklung in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt, Werten und Normen (Sozialcharakter) aber auch als Ergebnis von Vergleichen zwischen Sollwerten innerhalb des Selbstkonzepts zu verstehen.

Ein starkes bzw. schwaches Selbstkonzept ist das Ergebnis komplexer Wechselwirkungen in menschlicher Sozialisation und Subjektwerdung seit frühester Kindheit. Elterliche Kommunikation, persönliche Erfahrungen, Anerkennung Dritter, soziale Rückmeldungen, inneres Begabungsbild, Wahrnehmungen eigener Leistungen und Kompetenzen, subjektive Interpretationen und selbstbezogene Kognitionen (selbstreflexive Prozesse) sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bilden ein mehrdimensionales System von Selbstschemata. Dahinter stehen persönliche Erfahrungen und subjektive Interpretationen. Diese beeinflussen das persönliche

Erleben und Verhalten und das ‚innere Gespräch‘. Wir können biologisch-, psycho-sozial in- einandergreifende Prozesse ausmachen. Das Biologische umfasst die menschliche Entwicklung, die Sinnesorgane und das Nervensystem, das Psychologische die Wahrnehmung, Emotionen, Kognitionen und Motivation, das Soziale die Interaktion mit der Umwelt. Menschliches Erleben und Verhalten ist übergeordnet. Fähigkeiten, Kompetenzen, Selbstwirksamkeit und innere Überzeugungen über sich selber sind im Ergebnis zirkulär verstärkend oder ab- nehmend. Diese Bewegungen erfordern eine kontinuierliche emotionale und kognitive Verar- beitung, Ausgleich zwischen sozialer und personaler Identität sowie eine biographische Ord- nung (s. Abbildung 1).



Abbildung 1: Individuelle Dynamik zwischen Erleben und Verhalten, Selbstkonzept und Biographie

Wir haben diese Themen auf drei Ebenen betrachtet: Praxisbezogen in den Antworten der Jugendlichen, theoretisch mittels soziologischer und sozialpsychologischer Konzepte sowie physiologisch-psychologisch mittels neurologischer Erkenntnisse über Hirnaktivitäten. Die gewonnenen Erkenntnisse ergänzen sich weitgehend.

Bezüglich des eingangs erwähnten selbstschädigenden Verhaltens bzw. negativer Attribuierung sei nochmals auf die unter Punkt 1.5 beobachtete Dynamik und die unter Punkt 4.3 aufgezeigten Attributionsmuster verwiesen: Die Summe negativer Erfahrungen und Enttäuschungen bezüglich seines Verhaltens in der Interaktion mit relevanten Bezugspersonen im Sozialisationsprozess (Eltern, Lehrer) können bereits ein Kind dazu bewegen, sich als schlecht oder minderwertig zu fühlen, weil es in diesem Verhalten den einzigen Ausweg, sich zu verbessern, erkennen kann. Das Kind befreit sich damit aus einer Zwangslage. In der Fol-

ge ist ein selbstabwertendes Verhalten in der Adoleszenz als Selbstwertschutz, als Vermeidungsstrategie gegenüber negativen Gefühlen und vermuteten neuen Schmerzen zu deuten. Konflikthafte stabile Beziehungen vermitteln Sicherheit, sofern sie berechenbar bleiben. Dem sichtbaren Verhalten liegt ein unbewusster Vorgang im impliziten Funktionsmodus zugrunde. Für Aussenstehende beobachtbar ist in der Regel nur ein ungünstiges Verhalten. Eine relativ hohe Belastungsintensität, verbunden mit Druck und Stress, Inkompetenz und Verunsicherung seitens der/des Betroffenen ist oft eine Folge. Im Erleben der Befragten (vgl. dazu die Aussagen von D unter Punkt 1.4) spiegelt sich ein dergestalt krisenhaftes Erleben.

Gefühle spiegeln Wahrnehmung. Bewusst wahrgenommen wird alles, worauf sich die Aufmerksamkeit richtet. So können wir davon ausgehen, dass z.B. D im Interview eine neue Geschichte erzählt hat, weil die Determinanten des neuronalen Geschehens in seinem Gehirn zum Zeitpunkt des Erzählens ganz andere waren als jene, die den jeweiligen, tatsächlichen Sachverhalten zu Grunde lagen. In einer Beratungssituation sind solche Erzählungen höchst relevant, weil sie subjektives Erleben zeigen. Wie unter Punkt 3.10 beschrieben, sind solche Bewusstseinsprozesse für das Selbstwerterleben konstitutiv, da sie persönlich als wirklich erlebt werden. Darüber dürfen wir aber nicht vergessen, dass das, was wir tun, von unbewussten Prozessen bestimmt wird.

Das Verhalten von D, der drei Lehrabbrüche und einen Einbruch begangen hat und mit seiner Familie stark zerstritten ist, lässt sich wie folgt deuten: Bewusstes Erleben und Verhalten sind inkongruent. Vermeidungsschemata überwiegen Annäherungsschemata. Stark ausgebildete Vermeidungsschemata versperren den Weg zur direkten Bedürfnisbefriedigung. Anders ausgedrückt, sein Verhalten richtet sich nach den in seinem Gehirn stärker ausgebildeten Verbindungen zwischen den Synapsen und Schaltkreisen. Bei einer andauernd hohen Belastung mit negativen Gefühlen ist daher eine nachhaltige Befriedigung seiner Bedürfnisse nicht möglich. So kann es bei D zu einer Unvereinbarkeit zwischen realen Erfahrungen und motivationalen Zielen kommen. Im Gespräch zeigt sich dies in seinen Beschreibungen und Vorstellungen bezüglich Fähigkeiten, Erfolg und sozialen Beziehungen. Sie sind in sich teils widersprüchlich. Anderweitig äusserten sich diese Konflikte in delinquentem Verhalten.

Unbewusste Prozesse, denen aus Konsistenzsicherungsgründen, d.h. um Dissonanzen und Inkonsistenz im Erleben zu vermeiden, der Zutritt zum Arbeitsgedächtnis verwehrt wird, steuern Verhalten im Hintergrund. In der Beratung, zwecks Bearbeitung unbewusster Inhalte und Aktivierung unbewusster Prozesse, muss u.U. die Aufmerksamkeit auf Reizauslöser gerichtet werden, um so allenfalls die Reizintensität zu steigern (s. Punkt 3.12). Ressourcenaktivierung

ist in der Beratung eine wirksame Methode um negativen Attributionsmustern entgegen zu wirken. D.h. Bewusste Reflexion, Intentionsbildung, Planung, willentliche Kontrolle, Arbeiten an starken Absichten, verbale Kommunikation sowie das Festhalten an Zielen über eine längere Zeit, verbunden mit der Einübung neuen Verhaltens, sind wirksame Strategien für nachhaltige Veränderung.

6 Konsequenzen für die Beratungspraxis

Haltung prägt Verhalten – Ressourcenorientierung als beraterische Grundhaltung beinhaltet Aspekte eines humanistischen Menschenbildes. D.h. die individuelle Entwicklung bzw. Selbstverwirklichung, Autonomie und persönlichen Ziele des Klienten stehen im Zentrum. Vor diesem Hintergrund wirkt Beratung als Ressource zur Stabilisierung des Selbstkonzepts ganz allgemein und speziell in Krisensituationen, vorausgesetzt, sie wird angenommen. Der Autor orientiert sich in seiner Beratungspraxis an folgenden Prinzipien:

1. Beziehungsgestaltung
2. Problemstrukturierung
3. Ressourcenorientierung und -aktivierung
4. Motivation- und Zielorientierung
5. Problembewältigung
6. Umsetzung und Auswertungsphasen (wird aus Platzgründen nicht weiter ausgeführt)

Die zentralen beraterischen Aspekte werden nachfolgend knapp ausgeführt. Sie sind reflexives Extrakt aus Weiterbildung, Literaturstudium und Praxis.

6.1 Positive Beziehungsgestaltung

Gerade für Jugendliche ist das Reden über sich ungewohnt, Schamgefühle und Hemmungen sind entsprechend zu beachten. Sie kommen in die Beratung, weil sie gewissen Erwartungen nicht entsprechen, ihre Leistungen nicht genügen oder weil Druck ihre Befindlichkeit belastet. Sie kommen in der Regel mit eingeschränkter Freiwilligkeit und haben ein entsprechendes Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung. Also muss ihnen der Berater eine Brücke bauen, damit sie ankommen und sich in der ungewohnten Situation einigermaßen sicher fühlen können. Wir haben unter Punkt 3.1.4 festgehalten, dass das ‚Bewegen in gewohnten Bahnen‘ es Menschen ermöglicht, sich am Gespräch zu beteiligen. Für eine Beratungssituation können wir davon ableiten, dass es in einer ersten Gesprächsphase zum Ankommen und Aufwärmen nützlich sein kann, Klienten in ihrer Welt, bei ihren Interessen, Jugendliche mit ihrem

Vornamen abzuholen. Eine gute zwischenmenschliche Beziehung ist eine wertvolle Ressource und schafft Vertrauen. Dies ist umso wichtiger, als davon auszugehen ist, dass das Selbstwertempfinden vor einer Beratung eher geschwächt ist, da eigene Kräfte zur erfolgreichen Problembewältigung offenbar nicht ausreichen. Der Berater ist nicht in der Rolle des Experten, sondern begegnet Klienten als Partner im Sinne einer gleichberechtigten Arbeitsbeziehung. Dafür braucht es klare Rahmenbedingungen, Orientierung und einen Auftrag seitens des Klienten oder Dritten. Dem Rapportgeschehen³⁴, der gegenseitigen Bezogenheit zwischen Klient und Berater, gilt Aufmerksamkeit. Gemeint sind verbale und nonverbale Angleichungen von Worten und Gesten bzw. Bewegungen. Bei Jugendlichen ist die Motivation für Veränderung oft eingeschränkt und wenig konstant. Bei Widerstand wirkt das vis-à-vis Gespräch u.U. zu direkt, längerer Blickkontakt kann verunsichernd wirken. Indirektes Fragen (Konditional) wirkt weniger konfrontativ, trotzdem sollten wir Klartext reden - nicht zu freundlich, sondern sachlich. Zurückhaltend lachen – wenn überhaupt, da dies falsch verstanden werden könnte. Andererseits reagieren Jugendliche spontan und zeigen Stimmungen direkt.

6.2 Problemstrukturierung

Zu Beginn einer Beratung geht es um eine möglichst präzise Erfassung der Schwierigkeiten. Bringt ein Klient mehrere Themen in die Beratung ein, wird jedes einzeln bearbeitet. Die gemeinsame Strukturierung, Eingrenzung, Bewertung eines problematischen Sachverhalts ermöglicht dem Klienten eine vertiefte Sicht auf problemerzeugende Zusammenhänge. Präsent sein, Beobachten, Aktives Zuhören, Wiederholen, Paraphrasieren, Zusammenfassen sind hierbei die Werkzeuge. Bisherige Problemlösungsversuche und Ausnahmen verweisen auf Ressourcen bzw. geben Hinweise bezüglich Bewusstsein eigener Fähigkeiten und Kompetenzen. Grundsätzlich sollten wir nur solange als wirklich nötig über problematische Verhaltensweisen und -bereiche reden. Falls es sich um ein unbewusstes Geschehen handelt, sind Wahrnehmungen, Gedanken und Bezüge meist verworren, und der Sachverhalt muss in den bewussten Funktionsmodus geführt werden. Das problematische Geschehen wird von allen Seiten betrachtet, damit alle an den neuronalen Schaltkreisen beteiligten Neuronen aktiviert werden. Emphatisches Nachfragen unterstützt diesen Vorgang und setzt u.U. motivationale Ziele frei, was den Vorgang erleichtert. Dies zeitigt mehrfache Wirkung: Der Klient fühlt sich verstanden, erlebt subjektiv die Situation neu, entwickelt Bewusstsein für das spezifische Problemverhalten, gewinnt möglicherweise mehr Klarheit über seine Schwierigkeiten, struktu-

³⁴ Konzept aus der Neurolinguisten-Programmierung: eine ganzheitliche Form der Empathie: je positiver ein Kontakt erlebt wird, umso stärker wird die Anpassung an das Gegenüber.

riert seine Gedanken neu und fasst Mut zur Veränderung etc. Das Streben nach Orientierung und Kontrolle wirkt positiv auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse und unterstützt das Erleben von Autonomie und Selbstwert.

6.3 Motivation und Zielorientierung

Unter Punkt 3.1.9 wurde der zentrale Zusammenhang von Zielen und Verhalten aufgezeigt. Zu Beginn einer Beratung geht es immer auch um die Frage der Motivation und der Erwartungen hinsichtlich dessen, was sich verändern soll. Dafür können Wünsche und Bedürfnisse erkundet, und es kann zwischen verschiedenen Zielen abgewogen werden. Zielorientiertes Verhalten ist motiviertes Verhalten: Wir haben festgehalten, dass der Organismus auf Informationen über das gewünschte Verhalten und die näheren Umstände angewiesen ist. Daher gilt es für eine Zielumsetzung bestimmte Regeln zu beachten: Ein möglicher Nutzen, Belohnung oder angenehme Konsequenzen wirken unterstützend (vgl. dazu Punkt 1.4: Die Selbstwahrnehmung des eigenen Handlungspotentials muss eine optimistische Komponente enthalten, weil man nur so „motiviert“ werden kann, schwierige Herausforderungen anzugehen). Aus neurologischer Sicht bewirkt kontinuierliches Lernen, dass die dafür zuständigen Dopaminneurone, welche die Belohnung bzw. Zielerreichung ankündigen, immer früher aktiviert werden. Ziele müssen folglich strukturiert und über längere Zeit eingeübt werden.

Folgende Phasen sind zu beachten:

- *Motivationsphase* (Vor- und Nachteile zwischen verschiedenen Zielen abwägen und auswählen)
- *Intentionsbildung* (eine Willensentscheidung – etwas wollen)
- *Zielausrichtung und Planung* (wie ist das Ziel am besten zu erreichen)
- *Umsetzung in konkrete Handlungen* (festhalten am eingeschlagenen Weg)
- *Bewertung der Handlungsfolgen* (mögliche Korrekturen vornehmen)

Die Ziele des Klienten stehen im Zentrum, sie sollen konkret, überprüfbar und aus eigener Kraft zu erreichen sein. Sie sind reflexiv und zukunftsgerichtet zu schärfen:

- Was möchten der Klient erreichen - in seinem Leben verändern?
- Wie wird sich das Leben verändern, wenn das Ziel erreicht ist?
- Mit wem möchte der Klient das Ziel erreichen?
- Woran wird der Klient merken, dass das Ziel erreicht ist? Wie wird es sich anfühlen, wenn das neue Verhalten eingetreten ist? Wie wird sich sein Leben verändern? (vgl. Mrochen, 2006)

6.4 Ressourcenorientierung und -aktivierung

Im Sinne der Zielorientierung geht es hier um die Frage, was ein Klient mit welchem Ziel verändern möchte? Lohnt sich die Veränderung und sind die Ressourcen ausreichend? Ein Lösungsansatz aus der Kurzzeittherapie von Steve de Shazer (1993) richtet das Augenmerk auf Ausnahmen, auf problemfreie Zeiten, auf Situationen, wo die Schwierigkeiten oder evtl. Leiden geringer bzw. erträglicher waren. Ausnahmen beinhalten wertvolle Hinweise auf Ressourcen, die später, bei der Suche nach Lösungsalternativen allenfalls aktiviert und verstärkt werden können. Gleichzeitig weitet sich das Bewusstsein beim Klienten hinsichtlich eigener Fähigkeiten und Kompetenzen.

In den Ausgangshypothesen haben wir ein starkes Selbstkonzept als protektive Ressource und Beratung als wichtige Quelle zur Unterstützung bezeichnet. Hinsichtlich des Veränderungsprozesses haben wir unter Punkt 3.13 jene Aktivitäten, die mit dem expliziten Funktionsmodus verbunden sind, also Reflexion, Intentionsbildung, Planung, willentliche Kontrolle und verbale Kommunikation als Ressourcen für Veränderungen aufgeführt. Mittels dieser Instrumente können neue neuronale Gruppen gebahnt, problematische allenfalls ersetzt oder gehemmt werden. Allgemein gelten Fähigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen, Begabungen, Talente, Neigungen und Stärken etc. als Ressourcen. Sie sind quasi das positive Potential, das ein Mensch zur Befriedigung seiner Grundbedürfnisse braucht.

Operationalisiert sind folgende Fragen denkbar: Was hat der Klient schon erreicht? Was funktioniert gut? Welche Stärken und Interessen sind vorhanden? Was motiviert den Klienten? Welche Personen erlebt er als unterstützend?

Ressourcenorientierung in der Beratung ist eine Haltungsfrage. Alle Aspekte des seelischen Geschehens und der ganzen Lebenssituation eines Menschen können unter diesem Blickwinkel betrachtet werden. Aus fast allen Aspekten menschlichen Verhaltens und Qualitäten lassen sich Möglichkeiten ableiten. Darauf basiert auch die oben erwähnte Frage, was Klienten schon zur Problemlösung unternommen haben?

Wir haben ferner festgestellt, dass unserem Erleben und Verhalten Wahrnehmungs-, Handlungs- und emotionale Reaktionsbereitschaft zugrunde liegen, sowie dass Entscheidungen unbewusst getroffen werden. Problematische Verhaltensweisen und negative Stimmungen haben nicht selten eine sich selbst aufrecht erhaltende Eigendynamik. Krisen und Störungen im Selbstwertempfinden führen zu Inkonsistenz im Erleben und reduzieren vorübergehend die Kontrolle. Probleme stehen dann im Vordergrund und versperren die Sicht auf mögliche Lösungen.

Beratung und Orientierung über derartige Zusammenhänge und mögliche Ursachen der Probleme können bereits in der Phase der Problemstrukturierung dank vertiefter Einsicht und grösserem Verständnis für die eigene Situation Sicherheit zurück bringen. Ein weiterer Schritt wäre hier, den Klienten aufzuzeigen, was er oder sie selber zur Problemlösung beitragen kann. Wer sich aktiv und zielorientiert verhält, gewinnt Kontrolle, und je mehr Ressourcen aktiviert werden, umso grösser das Kontrollerleben. Je positiver diese Erfahrungen erlebt werden, umso besser sind die Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und das allgemeine Wohlbefinden. Ressourcenaktivierung in Verbindung mit kleinen konkreten Zielen führt zu Erfolgserlebnissen, stärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten etc. und natürlich das Selbstwirksamkeitsempfinden.

6.5 Problembewältigung

Hier geht es um die Suche nach Lösungsalternativen: Je grösser die Auswahl, umso grösser ist die Chance, dass eine wirkungsvolle Lösung darunter ist. Chancen und Gefahren werden mitbedacht, der Klient entscheidet sich für eine Strategie; kognitive Bewertungsprozesse sowie problem- und emotionszentrierte Bewältigungsstrategien wurden unter Punkt 1.4 vorgestellt. Ein starkes Selbstkonzept wirkt sich günstig auf das Problembewältigungsverhalten aus. Empathisches Verstehen bei der Problemstrukturierung fördert beim Klienten das Lösungsverhalten. Sich verstanden zu fühlen ist eine wesentliche Erleichterung und kann neue Schritte ermöglichen. Erfolgreiche Bewältigung wird in der Regel als Bestätigung erfahren. Mit Blick auf Problemstrukturierung und bisherige Lösungsversuche sei angemerkt, dass ein unangemessener Umgang mit Schwierigkeiten u.U. ein Problem erst hervor bringt oder zur Stabilisierung eines unerwünschten Zustands bzw. Sachverhalts beiträgt. Watzlawick, Weakland und Fisch (1997) sprechen in diesem Zusammenhang von Lösungen erster und zweiter Ordnung bzw. von Problemlösungsparadoxien. Als falsche Lösungsversuche gelten z.B. wenn eine Schwierigkeit geleugnet und eine notwendige Lösung nicht versucht wird oder wenn vermeintliche Lösungen auf unlösbare Schwierigkeiten angewendet werden. Falls der Fall eintritt, dass eine naheliegende Lösung ein Problem hervorbringt, sollte eine Lösung auf einer höheren Abstraktionsstufe gefunden werden bzw. umgekehrt (S. 58 f). Anders ausgedrückt, Lösungen zweiter Ordnung beziehen sich auf Problem erzeugende Pseudolösungen. Problemlösungsversuche von Klienten sind in jedem Fall respektvoll zu würdigen. Wenn immer möglich sollten Klienten selber positive Bewältigungserfahrungen machen, damit sie diese Erfahrungen zukünftig in vergleichbaren Situationen erneut anwenden und so ihr Selbstwirksamkeitsempfinden erhöhen können.

6.6. Krisenintervention

Hinter Entwicklungskrisen stehen oft Inkongruenzerfahrungen, drohende Inkonsistenz und damit einhergehender Kontrollverlust. Eine Krisenintervention ist daher im Spannungsfeld von individuellem und kollektivem Handeln zu sehen (vgl. Punkt 2.5). Eine Krisenintervention orientiert sich laut Sonneck (2000) an folgenden übergeordneten Zielen (s. Konzept der Krisenintervention in Anhang 4):

- (neues) Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln
- Entscheidungsfähigkeit wieder erlangen
- Alternative konstruktive Verhaltensweisen finden und erproben (S. 96-101)

Die wichtigsten Schritte einer ambulanten Krisenintervention sind folgende:

Kontakt herstellen	<ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung - Setting klären - Emotionale Entlastung zulassen
Problemanalyse	<ul style="list-style-type: none"> - Situationsanalyse (Krisenauslöser, aktuelle Situation, Hintergrund, Anamnese) - Copinganalyse (Bewältigungsvermögen) - Ressourcenanalyse
Problemdefinition	<ul style="list-style-type: none"> - Krise in verständliche Worte fassen - Bisherige Lösungsversuche benennen
Zieldefinition	<ul style="list-style-type: none"> - Realisierbare Zukunftsperspektiven formulieren - Hoffnung vermitteln
Problembearbeitung	<ul style="list-style-type: none"> - Kriseninterventions-Techniken einsetzen - Coping-Modifikation, Umsetzung in den Lebensalltag überprüfen - Zugrunde liegende Konflikte ansprechen, aber nicht vertiefen - Ggf. andere Hilfen oder Beratung vermitteln - Unterstützung zwischen den Gesprächsterminen gewährleisten (Telefonkontakt, Selbsthilfegruppe, Notfalldienst)
Termination	<ul style="list-style-type: none"> - Ist die Krise überwunden? - Letzte Coping-Analyse - Potenzielle zukünftige Krisen antizipieren - Abschied/ Ablösung
Follow up	<ul style="list-style-type: none"> - Standortbestimmung - Indikationen für Psychotherapie prüfen?

Tabelle 9: Ablauf einer ambulanten Krisenintervention nach Schnyder, 1993, S. 57-73

In den nachfolgenden Überlegungen stehen das kreative Individuum und sein individuelles Handeln in der Adoleszenz, insbesondere beim Übergang ins junge Erwachsenenalter im Zentrum. Für Beratung und Hypothesenbildung, zur Stabilisierung und Stärkung des Selbstkonzepts und der Sozialkontakte einige konkrete Hinweise:

- Selbstzweifel hinsichtlich eigener Fähigkeiten, sexuelle Präferenz, Attraktivität, Bindungsfähigkeit klären

- Langfristige und motivationale Ziele überprüfen (Sind diese diffus, utopisch, resignativ oder gibt es Widersprüche und Spannungen zwischen einzelnen Zielen?)
- Soziale Einbindung (Verhältnis zur Herkunftsfamilie klären. Ist es eher eine Ressource oder eine Belastung bzw. mit welchen Erwartungen verknüpft? Sind die sozialen Kontakte erfüllend - sind Geben und Nehmen ausgeglichen? Besteht Vereinsamung oder Rastlosigkeit?)
- Autonomie und Selbstständigkeit als Teil des Selbstwirksamkeitserleben (Erlebt sich der Klient als handlungsfähig? Verlässt er sich auf andere oder tendiert er dazu, sich zu überfordern?)
- Durchsetzungskraft (Kann sich jemand angemessen durchsetzen und eigene Interessen verfolgen?) (vgl. Dross, 2001, S. 74-75)

Zu Beginn einer akuten Krise, wenn starke Gefühle die Wahrnehmung und das Denken des Klienten bestimmen und das Problemlösungsverhalten einschränken bzw. wenn das Kontrollempfinden tief und die Verwundbarkeit gross ist, übernimmt der Berater die Rolle des Krisenmanagers. Später, in der Krisenbegleitung, rücken die Ziele des Klienten und die weitere Lebensgestaltung ins Zentrum der Beratung und der Berater wechselt in die Rolle des Krisenbegleiters. Somit ist auch die vierte Hypothese illustriert und ausgeführt.

7 Ausblick

Genderaspekte wurden in dieser Arbeit nur am Rand erwähnt. Es ist bekannt, Frauen reagieren und agieren anders als Männer. Analog der Geschlechterrollen, sozialisatorisch und physisch bedingt, ergeben sich dadurch Unterschiede im Selbstkonzept. Dies weiter zu differenzieren war im Rahmen dieser Arbeit leider nicht möglich. Soziale Vergleiche und biographische Strukturierung akzentuieren die Geschlechterdifferenz. Im Sozialcharakter sind Rollen und Lebensentwürfe mehr oder weniger vorgegeben. Sozialbeziehungen werden von Frauen intensiver gepflegt und gelebt als von Männern, die Leistung, Wettbewerb und Karriere stärker betonen.

Es ist davon auszugehen, dass biochemische Vorgänge hormonell bedingt bei Frauen anders als bei Männern ablaufen. Es können sich bei allfälligen Störungen Konsequenzen im Bewältigungsverhalten ergeben. Wie beeinflusst das Geschlecht die Gestaltung des weiblichen Selbstkonzepts und welchen Einfluss nehmen gesellschaftliche Erwartungen darauf?

Alle befragten Jugendlichen gehören zur Schweizer Mittelschicht. Es wäre lohnend zu erfah-

ren, wie sich Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund des ‚geteilten‘ Sozialcharakters verhalten, insbesondere wie sich die Wertespannung zwischen Herkunfts- und Ankunftsgesellschaft auf ihre Bedürfnisbefriedigung bzw. auf ihre motivationalen Schematas und ihr Selbstwertgefühl auswirken. Woraus wachsen Spannungen bzw. wie stabilisieren sie ihre Identität angesichts widersprüchlicher Erwartungen aus Herkunftsfamilie und gesellschaftlichem Umfeld?

Verstanden zu werden ist ein zentrales menschliches Bedürfnis. Was verändert sich im Menschen, wenn er sich verstanden fühlt? Wie wirkt Empathie hinsichtlich der Motivation zur Veränderung auf das Selbstwertempfinden eines anderen Menschen?

Der Exkurs über die Hirnaktivitäten stützt sich fast ausschliesslich auf Ausführungen von Grawe (2004). Er verbindet psychosoziale Forschungsergebnisse und neurologischen Konzepte bzw. Erkenntnisse der Hirnforschung in verständlicher Weise. Grawe hat mit *Neuropsychotherapie* ein wertvolles Werk für Beratung und Psychotherapie hinterlassen. Diese Grundlagen sind sehr anregend, für Fallanalyse und praktische Interventionen in der Beratungspraxis hilfreich und werden den Verfasser weiter beschäftigen.

Literaturverzeichnis

- Alsaker, F. & Olweus, D. (2003). Stability and change in global self-esteem and self-related affect. In Grawe, K., *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Alsaker, F. (1997). Isolation as a powerful victimization technique. Paper presented at the Biannual Meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC. In Grawe, K., *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Arkin, R.M. & Baumgardner, A.H. (1986). Self-presentation and self-evaluation. Process of self-control and social-control. In Baumeister, R.F. (Ed.), *Public and private self* (pp. 75-98). New York: Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Blaine, B. & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: In Baumeister, R.F. (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (PP. 55-86). New York: Plenum Press.
- Bowlby, J. (1976). Trennung. In Oerter, R., von Hagen, C., Röper, G. & Noam, G. (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie*, (S. 170-190). Weinheim: Beltz.
- Campbell, K.W. & Sedikides, C. (1999). Self-threat magnifies the self-serving bias. A meta-analytic integration. *Review of General Psychology*, 3. (S. 23-43). In Grawe, K., *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Cross, S.E. & Madson, L. (1997). Models of the Self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 38-44. In Schütz, A., *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- De Shazer, S. (1993). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. Heidelberg: Auer.
- Delhees, K.H. (1994). *Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der Modernen Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dross, M. (2001) *Krisenintervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Elkind, D. (1990). Total verwirrt. Teenager in der Krise. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (4., korr. Aufl.) (S. 310 – 395). Weinheim: Beltz.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In Grawe, K., *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Erikson, E. H. (1968). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison. *Human relations*, 7 (117-140, Kap. 5). In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (4., korr. Aufl.) (S. 249 – 309). Weinheim: Beltz.

- Geulen, D. & Hurrelmann K. (1980). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel – Von der Konfession zur Profession* (3. Auflage). Göttingen: Hogrefe
- Harter, E. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in Children and adolescents. In Baumeister, R. (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.
- Hildenbrand, B. (2006). Resilienz, Krise, Krisenbewältigung. Leben als Prozess der Bewältigung von Krisen. In Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 205 – 229). Heidelberg: Auer.
- Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (7., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- James, W. (1890). The principles of psychology. In Schütz, A., *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krappmann, L. (1988). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lazarus, R. (1966). Psychological Stress and the Coping Process. In Zimbardo, P.G. & Gerrig, R. J., *Psychologie* (7. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Lazarus, R., Launier, R. (1981). *Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt*. In Nitsch, J.R. (Hrsg.). *Stress* (S. 213 – 259). Bern: Huber.
- Libet, B. (1978) Neuronal vs. subjective timing for a conscious sensory experience. In Grawe, K., *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe
- Libet, B., Gleason, C.A., Wright, E. W. & Pearl, D.K. (1983). Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness-potential). *Brain*, 106, (S. 623 – 642). In Grawe, K., *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe
- Marcia, J.E. (1966). *Development and validation of ego identity status*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558. (Kap. 6). In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (4., korr. Aufl.) (S. 310 – 395). Weinheim: Beltz.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (4., korr. Aufl.) (S. 310 – 395). Weinheim: Beltz.
- Markus, H.R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. In Schütz, A., *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Mead, G.H. (1991). *Geist, Identität und Gesellschaft* (8. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Montada, L. (1998). *Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation*. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (4., korr. Aufl.) (S. 862 – 889). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (1998). *Motivation und Handlungssteuerung*. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (4., korr. Aufl.) (S. 758 – 805). Weinheim: Beltz.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.
- Ritter, J. & Gründer, K. (1992). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel, Stuttgart: Schwabe & Co.
- Rogers, C.R. (1994). *Entwicklung der Persönlichkeit* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. In Grawe, K., *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Ruble, D.N. (1983). The development of social-comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (4., korr. Aufl.) (S. 249 – 309). Weinheim: Beltz.
- Satir, V.. (2004). *Kommunikation - Selbstwert - Kongruenz. Konzepte und familientherapeutische Praxis* (7. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Schnyder, U. & Fryszer, A. (1993). *Krisenintervention in der Psychiatrie*. Bern: Huber.
- Schütz, A. (2000). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1993). *Defensiver und funktionaler Optimismus als Bedingungen für Gesundheitsverhalten*. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 1, (S. 7-31). Bielefeld: Fakultät für Psychologie & Sportwissenschaft.
- Sprenger, G. & Zimmermann, P. (1999): Bindung und Anpassung im Lebenslauf. Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In Oerter, R., von Hagen, C., Röper, G., Noam, G. (Hrsg.). *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 170-190). Weinheim: Beltz.
- Sonneck, G. (2000). *Krisenintervention und Suizidverhütung*. Wien: Facultas.
- Sullivan, H.S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. In Grawe, K., *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Taylor, S.E. & Brown, J.D. (1988). Illusion and well being. A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103 (S. 193 – 210). In Grawe, K., *Neuropsychotherapie*. Göttingen. Hogrefe.

- Tillmann, K.-J. (2003). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (12. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Ulich, E. (2001). *Arbeitspsychologie*. Zürich. Hochschulverlag an der ETH.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. & Fisch, R. (1992). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels* (5., unveränd. Aufl.). Bern: Huber.
- Watzlawick, P. (2001). *Anleitung zum Unglücklichsein* (22. Aufl.). München. Piper.
- Wells, L.E. & Marwell, G. (1976). Self-esteem. Its conceptualization and measurement. In Schütz, A., *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimbardo, Ph. G. & Gerrig, R. J. (1999): *Psychologie* (7. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Quellenverzeichnis

Bünder, P. (2007). *Krisentheorie, -konzepte, -dynamik. Unterrichtsskript CAS Krisenintervention*. Lochau: Schloss Hofen, Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung und Rorschach: FHS, Fachbereich Soziale Arbeit.

ecce - Gemeinschaft für Sozialforschung. (2004). *Transition. Zur Qualifikation und Rekrutierung von Lehrlingen im Kanton Basel-Stadt*. Gefunden am 15.04.09 unter <http://www.ecce.ch/dokumente/Transition/Zusammenfassung%20Transition.pdf>

Jerusalem, M. (1993). *Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich*. Antrittsvorlesung. Berlin: Humboldt-Universität, Philosophische Fakultät IV, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie.

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). *Allgemeine Selbstwirksamkeit*. Gefunden am 1.04.09 unter http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Allgemeine_Selbstwirksamkeit/allgemeine_selbstwirksamkeit.htm (letzte Aktualisierung 10. April 2003)

Learn:line. Bildungsserver NRW (2009). Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein/Westfalen. Gefunden am 01.04.09 unter http://www.learn-line.nrw.de/angebote/p21/sus/selbst_wirk.html

Mrochen, S. (2006). *Positiven Zielrahmen entwickeln. Unterrichtsskript, CAS Beratungstraining*. Rorschach: FHS, Fachbereich Soziale Arbeit und Lochau: Schloss Hofen, Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung

Anhangverzeichnis

- Anhang 1: Biographische Angaben zu den befragten Personen
- Anhang 2: Interviewfragen/ Leitfaden
- Anhang 3: Interviews (transkribierte Antworten)
- Anhang 4: Konzept und Ablauf einer Krisenintervention
- Anhang 5: Erklärung

Zeitraum: 25.02. bis 18.03.2009

Personenangaben

A/ Geschlecht: weiblich
 Alter: 18 Jahre
 Schulbildung: Primar- und Sekundarschule, Berufsfachschule
 Lehrberuf: Detailhandelsfachfrau
 Gesundheit: Gesund, keine Krankheiten in der Entwicklung
 Interessen/Hobbies: Musik, Sprachen, Singen
 Familiensituation: 2-Kind-Familie, Eltern leben zusammen
 Wohnort: Dorf, Kanton St.Gallen, Schweiz
 Beruf Vater: Projektleiter, Kader
 Beruf Mutter: Verkäuferin

B/ Geschlecht: weiblich
 Alter: 17 Jahre
 Schulbildung: Primar- und Realschule
 Lehrberuf: Detailhandelsassistentin (2 Jahre)
 Gesundheit: litt als Kind an Gicht, heute gesund, Auswirkungen auf Haltung der Hände
 Interessen/Hobbies: Filme, Musik, Ausgang, Fitness, Filme schauen
 Familiensituation: Kennt Vater nicht, lebt mit Mutter und Schwester
 Wohnort: Dorf, Kanton St.Gallen, Schweiz
 Beruf Mutter: Selbstständig im Verkauf

C/ Geschlecht: männlich
 Alter: 16 Jahre
 Schulbildung: Primar- und Sekundarschule
 Lehrberuf: Kaufmännische Grundbildung
 Gesundheit: gesund
 Interessen/Hobbies: Musik hören, Lesen, Fitness, kulturelle und soziale Themen
 Familiensituation: 2 ältere Brüder, 1 ältere Schwester, Eltern leben zusammen
 Wohnort: Dorf, Kanton St.Gallen, Schweiz
 Beruf Vater: Kaufmännischer Angestellter, Kader
 Beruf Mutter: Hausfrau, Innendekorationsnäherin

D/ Geschlecht: männlich
 Alter: 19 Jahre
 Schulbildung: Primar- und Realschule, Berufsschule, Vorlehre
 Lehrberuf: Bodenleger, Sportartikelverkäufer, Detailhandelsfachmann
 Gesundheit: leidet an Asthma seit Kindheit
 Interessen/Hobbies: Sport, PC, Kollegen
 Familiensituation: 2 ältere Brüder, Eltern leben zusammen
 Wohnort: Dorf, Kanton St.Gallen, Schweiz
 Beruf Vater: Versicherungsexperte, selbstständig
 Beruf Mutter: Verkäuferin und Hausfrau

E/ Geschlecht: männlich
 Alter: 17 Jahre
 Schulbildung: Primar-, Sekundarschule, 1 Jahr Gymnasium, Berufsfachschule, BMS
 Lehrberuf: Elektroplaner
 Gesundheit: gesund
 Interessen/Hobbies: Kino, Filme, draussen sein, Volleyball, Turnverein, Freundin, Kollegen
 Familiensituation: 2 Geschwister, Eltern verh. leben mit Kindern
 Wohnort: Dorf, Kanton Appenzell Innerrhoden, Schweiz
 Beruf Vater: Logistiker, Kaufmann, Kader
 Beruf Mutter: Kindergärtnerin, Hausfrau

*Interviewfragen***1 Selbstwertquellen:****a) Soziale Rückmeldung**

- Beschreiben Sie ein Beispiel im Betrieb oder in der Schule, als Sie ein Lob bekommen haben. (Fakten/ Erinnerung)
- Wie haben Sie darauf reagiert? (Verhalten)
- Beschreiben Sie die Gefühle, die dabei entstanden sind. (Selbstwahrnehmung)

b) Selbstwahrnehmung bzw. Schlussfolgerungen betr. Fähigkeiten und Kompetenzen

- Welche Fähigkeiten haben Sie?
- Was können Sie besonders gut? (Selbstwahrnehmung)
- Wie zeigt sich das? (pers. Kriterien)
- Wie haben Sie das erreicht? (Verhalten)
- Was bedeutet Ihnen diese Stärke? (Schlussfolgerung)

c) Sozialer Vergleich

- Wer sind Ihre Vorbilder? (Wunschbild)
 - Was sind Sie für ein Typ? (Selbstbild)
 - Wenn ich Ihre beste Freundin fragen würde, sie soll mir beschreiben, wie Sie sind, was würde sie mir sagen? (Fremdbild)
 - Was mögen Sie an sich besonders (Selbstakzeptanz)
 - Wenn Sie an Ihre Klasse denken, wo stehen Sie leistungsmässig?
 - Wie bewerten Sie persönlich gute Schulleistungen?
 - Unwichtig/ wichtig/ sehr wichtig/ begründen Sie.
 - Wie beliebt sind Sie in Ihrer Klasse? (Selbsteinschätzung)
 - Begründen Sie: Wie schaffen Sie das? (Verhalten)
-

2 Selbstwirksamkeit:**a) Soziale Einbindung**

- Wer gehört alles zu Ihrer Familie?
- Was bedeutet Ihnen Ihre Familie?
- Worüber wird in der Familie diskutiert?
- Wie verhalten Sie sich in Konfliktsituationen in der Familie?
- Wie verhalten Sie sich, wenn Sie in der Familie gelobt werden?
- Wie beteiligen Sie sich zu Hause an den Hausarbeiten?
- Wer steht Ihnen in der Familie besonders nahe?
- Wer steht Ihnen ausserhalb der Familie wie nahe?

- Wo treffen Sie andere Menschen?
- Was machen Sie in der Freizeit?
- Wo machen Sie überall mit (Vereine, Clubs etc)?
- Beschreiben Sie ihre Position in der Klasse

b) Selbstbestimmung

- Welche Entscheidungen in Ihrem Leben treffen Sie selber?
- Wie gehen Sie vor, wenn Sie eine Entscheidung treffen müssen? (Verhalten)
- Gibt es Situationen, wo Sie zweifeln, ob Sie etwas schaffen können? Welche?
- Falls ja, woran zweifeln Sie?
- Haben Sie eine Idee, wie Sie vorgehen könnten, um die Zweifel auszuräumen? (Problemlösungsverhalten)
- Haben Sie schon eine entsprechende Erfahrung gemacht?

c) Kompetenzen

- Wenn Sie an Ihren Alltag (Arbeit, Freizeit, Sport) denken, worin sind Sie gut?
 - Beschreiben Sie: Was machen Sie konkret? (Verhalten)
 - Was bedeutet Ihnen diese Stärke? (Erleben)
 - Mit welchem Gefühl verbinden Sie das?
 - In welchen anderen Lebensbereichen hilft Ihnen dieses Bewusstsein?
-

3 Erfolg bzw. Misserfolg:

(Leistungsursache und Leistungsergebnis), emotionale Reaktion.

- Was bedeutet der Begriff Erfolg für Sie?
- Können Sie eine Situation beschreiben, als Sie erfolgreich waren?
- Was haben Sie selber dazu beigetragen? (Verhalten)
- Gibt es Lebensbereiche, wo Sie sich Ihres Erfolgs mehr oder weniger sicher sind?
- Was tun Sie für Ihren Erfolg? (Verhalten)
- Wie wichtig ist Ihnen dieser Erfolg?
- Welche Gefühle stellen sich ein, wenn Sie erfolgreich sind?
- Erinnern Sie sich an eine Situation im Lehrbetrieb, als Ihnen Ihr Ausbilder eine neue Aufgabe gestellt hat?
- Beschreiben Sie: Wie war das?
- Wie haben Sie reagiert? (Verhalten)
- Welches Gefühl hatten Sie dabei?
- Wie war das Ergebnis?
- Wer hat Ihnen geholfen?
- Wie bewerten Sie diese Erfahrung aus heutiger Sicht?
- Wem haben Sie davon erzählt? (Verhalten)

- Was bedeutet der Begriff Misserfolg für Sie?
 - Gibt es solche Situationen in Ihrem Leben?
 - Wenn ja, können Sie eine beschreiben?
 - Wie haben Sie reagiert? (Verhalten)
 - Welche Gefühle haben sich eingestellt?
 - Was haben Sie aus heutiger Sicht selber dazu beigetragen, dass es soweit gekommen war? (Beurteilung Ihres Verhaltens rückwirkend)
 - Was würden Sie heute anders machen?
 - Gibt einen Lebensbereich, wo Sie sich unsicher fühlen?
 - Welche Gefühle stellen sich ein, wenn Sie sich unsicher fühlen?
 - Wie verhalten Sie sich dann? (Verhalten)
 - Haben Sie sich auch schon anders verhalten?
 - Was haben Sie gemacht? (Verhalten)
 - Wie zuversichtlich sind Sie, dass Sie Ihr Verhalten so verändern können, dass Sie sich sicher fühlen?
-

4 Bewältigungsstrategien:

- Gibt es Druck in Ihrem Alltag?
 - Wer oder was macht Druck?
 - Was haben Sie schon probiert, um den Druck zu reduzieren?
 - Hören Sie manchmal eine innere Stimme, die Sie verunsichert, weil Sie Ihnen sagt "Das kannst du nicht. Dafür bist du nicht gut genug. „?
 - Falls ja, was haben Sie schon probiert um sie los zu werden?
 - Hat es gewirkt?
 - Falls nein, was sagt Ihnen Ihre innere Stimme?
 - Was macht Sie zufrieden?
 - Sind Sie ein eher ausgeglichener oder impulsiver Mensch?
 - Beschreiben Sie ein Beispiel, als Sie in Schwierigkeiten waren.
 - Wie haben Sie das Problem gelöst?
 - Wie zufrieden sind Sie mit dem Ergebnis?
-

5 Elterliche Kommunikationsstile:

- Wenn Sie an die Art und Weise denken, wie Ihre Eltern Sie als Kind behandelt haben, was kommt Ihnen da spontan in den Sinn?
- Wie würden Sie heute den Umgang mit den Eltern heute beschreiben?

Kategorien

- **Selbstwertquellen:** Anerkennung Dritter, Wahrnehmung eigener Leistungen, soziale Vergleiche
- **Selbstwirksamkeit:** Soziale Einbindung, Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl
- **Problem- und Stressbewältigung**

f/ weiblich m/ männlich gelbe Markierungen wurden im Text zitiert bzw. zusammengefasst

Fragen/ Antworten:

Kategoriebezüge

Beschreiben Sie ein Beispiel im Betrieb oder in der Schule, als Sie ein Lob bekommen haben? Hinweis auf

A) f/ 18 Jahre: Im Betrieb, wenn ich etwas gut geputzt oder gemacht habe. Wenn ich einem Kunden etwas gezeigt oder verkauft habe, hat mich meine Chefin gelobt. Ich habe versucht das zu weiter so zu machen.
Gefühle: Ich war dann glücklich und stolz. *Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

B) f/ 17 Jahre: Ganz am Anfang der Lehre, habe ich jeweils Lob bekommen, was ich gut gemacht habe, z. B. Adrio, da muss man schauen, dass sie schön rund sind, das habe ich schon am Anfang gut gekonnt. Z.B. die Auszubildnerin, die hat das überhaupt nicht gut gekonnt, bei ihr werden sie immer eckig, dann hat sie immer gesagt, doch, das hast du gut gemacht.
Bei mir ist das immer so, meistens bekomme ich einen roten Kopf, wenn man mir so etwas sagt, ich habe nicht so gerne Komplimente. Beim Arbeiten habe ich nicht oft gehört, ob ich etwas gut gemacht habe oder nicht. Wenn man einmal eines bekommt, dann ist es schon gut, aber man muss nicht gerade übertreiben.
Gefühle: Ja, das ist unbeschreiblich, dann fühlt man sich auch wirklich gut. Dann denkt man, doch, ich kann etwas. *Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

C) m/ 16 Jahre: Ich muss jeweils am Freitag einen Wochenrückblick machen über das, was ich gelernt habe während der Woche, und dann nehme ich dort meistens einfach ein Beispiel eines Ablaufs oder so. Und dann stelle ich das dar, und das habe ich einmal mit Hilfe eines Diagramms gemacht und das hat meiner Chefin ziemlich gut gefallen.
Ja, das ist natürlich etwas Positives, das ist eine positive Rückmeldung.
Gefühle: Ja, das ist einfach ein Gefühl, dass man so weitermachen kann, dass man nicht gross etwas daran ändern muss. *Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

D) m/ 19 Jahre: Ja, schon, wenn man eine Arbeit gut gemacht hat, wenn man in der Migros die Regale gut eingeräumt hat, dann ist der Chef gekommen und hat mich gelobt.
Und das ist jeweils ein richtig geiles Gefühl. Ich habe dann „gesmilt, weil es tut gut“. Gefühle: Es hat einem den Rücken gestärkt, also. *Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

E) m/ 17 Jahre: Ein Lob habe ich im Geschäft wegen meiner Freundlichkeit bekommen von den anderen. Ich wusste das schon, dass ich freundlich bin gegenüber anderen, aber es war doch schön zu hören.
Gefühle: Freude, dass die anderen meine Freundlichkeit erwidern und freundlich zu mir sind. *Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

Fragen/ Antworten:

Kategoriebezüge

Welche Fähigkeiten haben Sie? Hinweis auf

A / 18 Jahre: Singen und Sprachen, anderen Menschen zuhören. Ich habe viel geübt, habe gute Rückmeldungen bekommen und so gemerkt, dass es gut ist. Es geht mir gut dabei, Singen schafft mir ein gutes Gefühl. Etwas gut zu können, wirkt sich positiv auf meine Gefühle aus. *Selbstwirksamkeit:
Kompetenzgefühl
Selbstwertquelle:
Wahrnehmung eigener Leistung*

B) f/ 17 Jahre: Ich kann gut für Kollegen da sein. Ich habe einen Kollegen, der ist ein bisschen ein „Ego“, nicht wirklich fest, er ist halt ein Einzelgänger, mit ihm kann man gut reden, er ist halt auch noch schwul, ja aber er ist halt *Selbstwirksamkeit:
Kompetenzgefühl
Selbstwertquelle:*

<p>immer für einen da, und er sagt, mit mir könne man immer gut reden (und wenn Sie an die Arbeit denken) ja, z.B. den Korpus kann ich gut einrichten, ja, ich kann eigentlich viele Sachen, ich mache eigentlich jede Woche das Gleiche, da habe ich viel gelernt, wenn man das 1 1/2 Jahre lang macht. Das Meiste kann ich eigentlich schon dort (belustigt). Die meisten Aufgaben die man mir gibt, habe ich auch begriffen und das gehört zu meinen Fähigkeiten. Es gibt ja Leute, die denken: „Darin bin ich gut“: Die werden dann schnell hochnäsiger und denken: „Ich bin etwas Besseres“. Ich denke schon, oh, das habe ich jetzt gut gemacht, aber nicht, das ich das jetzt gerade allen erzählen müsste oder so. Ja, z.B. in der Freizeit fällt mir noch etwas ein. Z.B. wenn jemand von einem Film erzählt, dass weiss ich gerade von welchem er erzählt.</p>	<p><i>Wahrnehmung eigener Leistung</i></p>
<p>C) m/ 16 Jahre: Ja, das ist jetzt etwas schwer. Bei mir ist es einfach so, dass ich eher ein an Sprachen interessierter Mensch bin. Überhaupt nicht mathematisch und alles, was mit Sprachen zu tun hat, interessiert mich. Deutsch und Fremdsprachen mache ich gerne oder wenn ich einmal einen Vortrag über ein Thema machen kann, dann interessiert mich das. Besonders gut kann ich übersetzen. Englisch-Deutsch. Zum einen zeigt sich das an den Resultaten die ich habe, in der Schule gute Noten. Also Englisch, z.B. auch. Es liegt mir einfach und in der Familie auch. Es kann gut sein, dass es vererbt ist. Da habe ich überhaupt nichts gemacht. Das ist einfach so gewachsen, das ist wie angeboren. Als kleines Kind hatte ich einmal auf meinem Gameboy ein englisches Spiel, und dann habe ich mit Hilfe eines Computers die Wörter übersetzt. Das ist so eine Erfahrung, die ich mit Fremdsprachen gemacht habe. Ich habe es einfach immer gerne gemacht. Sie bedeuten mir viel, ich kann es auch sehr viel brauchen, ich schaue z.B. Filme in englischer Sprache oder viele Lieder sind nicht auf Deutsch, Musiktex te kann ich verstehen und man bekommt mehr davon mit.</p>	<p><i>Selbstwirksamkeit: Kompetenzgefühl</i></p> <p><i>Selbstwertquelle: Wahrnehmung eigener Leistung</i></p>
<p>D) m/ 19 Jahre: Ich kann gut mit Leuten reden. Mit Erwachsenen kann ich manchmal fast besser als mit Gleichaltrigen. Wenn ich wieder an das Geschäft denke, ich habe Stammkunden gehabt, die immer wieder zu mir gekommen sind. Die haben Freude an mir gehabt, weil ich es ihnen gut habe erklären und zeigen können. Ich denke, das habe ich von zu Hause, weil ich wurde ziemlich streng erzogen, mit Höflichkeit und so. Es bedeutet mir sehr viel. Ich weiss, dass mich das voran bringt.</p>	<p><i>Selbstwirksamkeit: Kompetenzgefühl</i></p> <p><i>Selbstwertquelle: Wahrnehmung eigener Leistung</i></p>
<p>E) m/ 17 Jahre: Ausdauer und Durchhaltevermögen. In der Schule Mathematik und Algebra. Ich merke das an den Noten in der Sekundarschule und jetzt in der BMS und in der Berufsschule. Aber auch, dass ich es verstehe und den anderen erklären kann. Ich verstehe es einfach schnell, ich bekomme Mathematik schnell in den Kopf hinein. Und das, was ich nicht verstehe, das lerne ich. Ich lerne unterschiedlich viel. Für Mathe eher weniger, das heisst für eine Prüfungsvorbereitung eine Woche lang täglich eine 1/2 Stunde. Für Geometrie muss ich etwas mehr investieren. Das gibt mir in der Schule Sicherheit.</p>	<p><i>Selbstwirksamkeit: Kompetenzgefühl</i></p> <p><i>Selbstwertquelle: Wahrnehmung eigener Leistung</i></p>

Fragen/ Antworten bezüglich Selbstwertquelle

Kategoriebezüge

<p>Wer sind Ihre Vorbilder?</p>	<p>Hinweise auf</p>
<p>A) f/ 18 Jahre: Meine Eltern</p>	<p><i>Selbstwertquelle: soziale Vergleiche</i></p>
<p>C) m/ 16 Jahre: Vorbilder habe ich eigentlich keines, höchstens Leute, die ich einfach bewundere, aber Vorbilder, wie, ich möchte so werden wie der, das habe ich nicht.</p>	<p><i>Selbstwertquelle: soziale Vergleiche</i></p>
<p>D) m/ 19 Jahre: Kein bestimmtes. Ich bin am liebsten so wie ich bin, dass ich mich nicht verstellen muss.</p>	<p><i>Selbstwertquelle: soziale Vergleiche</i></p>
<p>E) m/ 17 Jahre: Ich habe bis jetzt nur ein Fussballvorbild gehabt. Ronaldo.</p>	<p><i>Selbstwertquelle:</i></p>

Sonst möchte ich einfach soviel wie möglich erreichen.

soziale Vergleiche

Was sind Sie für ein Typ? (Selbstbild)

Hinweise auf

A) f/ 18 Jahre: Eine schüchterne aber fröhliche Person

*Selbstwertquelle
Selbstwirksamkeit*

C) m/ 16 Jahre: Sehr von Gefühlen getrieben. Ich bin eigentlich ziemlich ruhig, ich habe gerne Kontakt mit Leuten zusammen.

*Selbstwertquelle
Selbstwirksamkeit*

D) m/ 19 Jahre: Ein offener, einer der gerne redet und so.

*Selbstwertquelle
Selbstwirksamkeit*

E) m/ 17 Jahre: Ein Kämpfer und einer, der sich durchsetzen möchte.

*Selbstwertquelle
Selbstwirksamkeit*

Wenn ich Ihre beste Freundin fragen würde, sie soll mir beschreiben, wie Sie sind, was würden Sie mir sagen? (Fremdbild)

Hinweise auf

A) f/ 18 Jahre: Dass ich immer zuhöre, immer für sie da bin, wenn sie mich braucht, dass ich fröhlich bin.

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

C) m/ 16 Jahre: Meine Mutter sagt jeweils, ich sei stur. Im Betrieb, so negativ haben sie mir schon gesagt, dass ich etwas kompliziert sei. Positiv, dass ich hilfsbereit sei.

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

D) m/ 19 Jahre: Lieb und zuvorkommend.

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

E) m/ 17 Jahre: Meine Freundin würde sagen, dass ich eine eigene Meinung habe, aber sie liebt mich. Mein bester Kollege würde sagen, dass ich ein lustiger, aufgestellter Typ bin.

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

Was mögen Sie an sich besonders (Selbstakzeptanz)

Hinweise auf

A) f/ 18 Jahre: Dass ich lachen kann, meinen Humor.

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

C) m/ 16 Jahre: Ja, ich habe es halt gerne lustig.

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

D) m/ 19 Jahre: (Denkt lange nach) Eigentlich meine Höflichkeit. Dass ich höflich bleiben kann, egal unter welchen Umständen. Ich bin heute weniger aufbrausend als früher.

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

E) m/ 17 Jahre: Meine Freundlichkeit und mein Lachen.

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

Wenn Sie an Ihre Freunde denken, welche derer Eigenschaften mögen Sie besonders?

Hinweise auf

A) f/ 18 Jahre: Ihre Hilfsbereitschaft

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

C) m/ 16 Jahre: Ja, sie sind sicher gut, zu jedem Scheiss bereit. Man kann alles mit ihnen machen, es gibt nichts, was man nicht mit ihnen machen kann.

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

D) m/ 19 Jahre: Luzia (16) kann sehr gut zuhören, sie steht zu mir.

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

E) m/ 17 Jahre: Vertrauen und dass sie mich nicht enttäuschen und dass wir über alles reden können.

*Selbstwertquelle:
Anerkennung Dritter*

Wenn Sie an ihre Klasse denken, wo stehen Sie leistungsmässig (oberes, mittleres unteres Drittel)?

Hinweise auf

A) f/ 18 Jahre: Im oberen Drittel. Schulleistungen sind sehr wichtig. Für später, für meine Zukunft sind gute Leistungen wichtig. Und es stärkt einen selber, wenn man weiss, dass man etwas kann.

*Selbstwertquelle:
Wahrnehmung eigener Leistung*

B) f/ 17 Jahre: Im Mittelfeld. Schulleistungen sind sehr wichtig. also, ich bin schon für gute Schulleistungen, ich finde das etwas Wichtiges, dass man gute Noten hat. Also, ich bin jetzt nicht wirklich eine, die gute Noten hat, aber ich

*Selbstwertquelle:
Wahrnehmung eigener Leistung/ Ver-*

Selbstkonzept und Selbstwertgefühl in der Adoleszenz

<p>mach jetzt wirklich mehr, seitdem ich die Klasse gewechselt habe. Aber manchmal gelingt es mir einfach nicht so, wie ich das möchte. Gute Schulleistungen sind sehr wichtig.</p>	<p>gleich</p>
<p>C) m/ 16 Jahre: Sicher im mittleren, ich würde nicht sagen im oberen, es gibt auch Fächer, wo ich nicht der Beste bin. Ich muss nicht unbedingt immer der Beste sein. Schulleistungen sind wichtig. Es ist mir nicht extrem wichtig, dass ich überall einen Fünfer habe. Wichtig ist mir, dass ich im Zeugnis keine Note unter einer 4 habe. In den Sprachen möchte ich gerne bei einem Fünfer bleiben und bei Fächern, wo ich nicht so gut bin wie Wirtschaft und Buchhaltung bei einem 4.5.</p>	<p><i>Selbstwertquelle: Wahrnehmung eigener Leistung/ Vergleich</i></p>
<p>D) m/ 19 Jahre: Im Mittelfeld. Schulleistungen sind wichtig. Es ist Zukunft, wenn man es in der Schule versaut, dann hat man es versaut, das hat Auswirkungen auf die Zukunft.</p>	<p><i>Selbstwertquelle: Wahrnehmung eigener Leistung</i></p>
<p>E) m/ 17 Jahre: Im Mittelfeld. Schulleistungen sind sehr wichtig. Das gibt es bei mir zwei Sachen. In der Berufsschule würde ich sagen durchschnittlich, in der BMS je nach Fach, durch- bis überdurchschnittlich. Gute Schulnoten sind für mich das Wichtigste, damit mache ich mich zufrieden und den Lehrmeister.</p>	<p><i>Selbstwertquelle: Wahrnehmung eigener Leistung Selbstwirksamkeit</i></p>
<p>Wie beliebt sind sie in ihrer Klasse? Hinweise auf</p>	
<p>A) f/ 18 Jahre: Ich bin nicht beliebt. Verhalten: nein, ich mag nicht, ich versuche mitzureden und gehe auf die Leute zu, so wie es halt geht...</p>	<p><i>Selbstwertquelle: sozialer Vergleich</i></p>
<p>B) f/ 17 Jahre: Also, mit einigen habe ich es schon gut. Aber ein paar mag ich nicht wirklich. Wir haben ja auch viele Ausländer. Man kann schon reden, wenn man mit ihnen alleine ist, aber ich habe meine Kollegen in der Klasse aber dann brauche ich nicht solchen Kindergarten (eher beliebt oder unbeliebt, wie ist Ihre Selbsteinschätzung?) Ja das kommt darauf an. Ich habe jetzt auch eine gute Kollegin und die kommt auch mit mir in die Klasse, und mit ihr habe ich es wirklich gut. Und ich denke bei ihr bin ich beliebt. Aber z.B. bei Vanessa, die haben Sie sicher auch schon gesehen, die mag mich überhaupt nicht. Wir zicken uns immer gegenseitig. Sie ist einfach kindisch.</p>	<p><i>Selbstwertquelle: sozialer Vergleich Selbstwirksamkeit: Soziale Einbindung</i></p>
<p>Verhalten: Da bin ich halt ein bisschen anders, ich bin so, wie ich bin, ich mache, was ich kann, wenn ich etwas nicht kann und die anderen können das, dann ist mir das eigentlich gleich. Ich freue mich natürlich, wenn ich etwas gut kann, aber alles muss ich ja nicht können.</p>	
<p>C) m/ 16 Jahre: Das ist eine schwere Frage. Auf jeden Fall, ich bin kein Ausenseiter. Ich habe mit überhaupt niemandem persönlich Probleme. Ich denke, ich bin nicht unbeliebt. Verhalten: ich mache nichts dafür. Ich verstelle mich nicht, um beliebt zu sein.</p>	<p><i>Selbstwertquelle: sozialer Vergleich</i></p>
<p>D) m/ 19 Jahre: Eher nicht so beliebt, denke ich. Ich bin ein wenig für mich selber, ich rede nicht gerne in der Klasse viel über mich. Ich verhalte mich in der Klasse eher zurückgezogen. Mit den Kollegen habe ich eher wenige Probleme, mit Leuten, wo ich wenig zu tun habe, habe ich eher etwas Mühe.</p>	<p><i>Selbstwertquelle: sozialer Vergleich</i></p>
<p>E) m/ 17 Jahre: Ich würde sagen, sehr beliebt. Ich komme mit allen gut aus, kann mit allen Witze machen, ich kann auch ernst sein.</p>	<p><i>Selbstwertquelle: sozialer Vergleich</i></p>

Fragen/ Antworten

Kategoriebezüge

<p>Wer gehört alles zu Ihrer Familie? Hinweise auf Selbstwertquelle:</p>	
<p>A) f/ 18 Jahre: Eltern, Schwester, Grosseltern</p>	<p><i>Soziale Einbindung</i></p>
<p>B) f/ 17 Jahre: Meine Schwester und meine Mutter, das ist ja die einige Familie die ich habe, aber mit ihnen habe ich es wirklich gut, finde ich super, ja.</p>	<p><i>Soziale Einbindung</i></p>

C) m/ 16 Jahre: Meine Eltern, 2 ältere Brüder und eine ältere Schwester	<i>Soziale Einbindung</i>
D) m/ 19 Jahre: Die Familie selber oder Kollegen? (deine Familie) Lucia, meine engsten Kollegen, die eigentliche Familie ist nicht meine Familie.	<i>Soziale Einbindung</i>
E) m/ 17 Jahre: Zu meiner Familie gehören Mami, Papi, Bruder, Schwester, meine Freundin und eigentlich auch dort die Familie	<i>Soziale Einbindung</i>
Was bedeutet Ihnen Ihre Familie?	Hinweise auf
A) f/ 18 Jahre : Viel, also, ja, ein sehr wichtiger Rückhalt	<i>Soziale Einbindung</i>
C) m/ 16 Jahre: Also ehrlich gesagt, sind mir meine Brüder etwas wichtiger als meine Schwester. Meine Brüder, vor allem der etwas älter ist als ich, der ist in vielen Sachen ähnlich wie ich, oder gewesen, ich kann mich etwas vergleichen.	<i>Soziale Einbindung</i>
D) m/ 19 Jahre: Meine richtige Familie nicht viel. Die Wunschfamilie sehr viel. Lucia bedeutet mir eigentlich alles. Kollegin.	<i>Soziale Einbindung</i>
E) m/ 17 Jahre: Das ist die Stütze, wenn es einem einmal vielleicht nicht so gut geht.	<i>Soziale Einbindung</i>
Worüber wird in der Familie diskutiert?	Hinweise auf
A) f/ 18 Jahre: Über alles! Ich kann über alles reden.	<i>Selbstwirksamkeit: Soziale Einbindung</i>
C) m/ 16 Jahre: Mein Vater diskutiert extrem viel über Politik, und er ist in der Ernährungsbranche tätig und da diskutiert er viel über Ernährung und über die Welternährungspolitik. Mit dem ältern Bruder diskutiere ich viel über Musik und zum Teil über andere Sachen. Mit meiner Mutter diskutiere ich nicht.	<i>Selbstwirksamkeit: Soziale Einbindung Problem- und Stressbewältigung</i>
D) m/ 19 Jahre: Mit Lucia kann ich über alles reden. Mit ihr kann ich über Sachen reden, die ich sonst niemandem anvertraue. Sie behält es für sich. Mit meiner Herkunftsfamilie rede ich eigentlich nicht mehr, vor allem nicht über mich.	<i>Selbstwirksamkeit: Soziale Einbindung, Problem- und Stressbewältigung</i>
E) m/ 17 Jahre: Über alles, über schulische Leistungen, über Freizeit, über alles, es gibt nichts, das speziell wäre.	<i>Selbstwirksamkeit: Soziale Einbindung, Problem- und Stressbewältigung</i>
Wie verhalten Sie sich in Konfliktsituationen in der Familie?	Hinweise auf
A) f/ 18 Jahre: Ja, wenn ich nicht das gemacht habe, was sie gesagt haben, z.B. Regeln verletzte. Wir reden miteinander darüber.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>
C) m/ 16 Jahre: Wenn, dann mit meinen Eltern. Mit meiner Mutter habe ich es eher weniger gut als mit meinem Vater. Sie ist extrem hysterisch, regt sich schnell auf, flippt aus. Wegen jedem Detail ist sie schnell auf achtzig. Das ist schon immer so gewesen und das wird sich auch nicht ändern. Mir ist es eigentlich egal. Es ist vielleicht ein wenig asozial, aber es ist mir einfach egal.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>
D) m/ 19 Jahre: Aufbrausend, ich höre nicht zu, ich überreagiere. Das ist von früher, weil ich von meiner Mutter nichts mehr akzeptieren möchte.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>
E) m/ 17 Jahre: Am Anfang ruhig, aber wenn es an die Grenze geht, wenn der Konflikt andauert, dann kann ich auch laut werden. Dass ich wie bluffe, meine Meinung oder das, womit ich nicht einverstanden bin, wie überbewerte, auf eine Art verstärke.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>
Wie verhalten Sie sich, wenn Sie in der Familie gelobt werden?	Hinweise auf Selbstwertquelle
A) f/ 18 Jahre: Dann mache ich vielleicht mal etwas mehr.	<i>Anerkennung Dritte</i>
C) m/ 16 Jahre: Ja, bin ich eigentlich passiv, es ist eher weniger, dass ich gelobt werde, vielleicht wenn ich einmal eine gute Note habe.	<i>Anerkennung Dritter</i>

D) m/ 19 Jahre: Ja sicher, früher schon. Als ich meine erste Lehrstelle als Bodenleger bekommen habe. Das sicher. da war ich glücklich.	<i>Anerkennung Dritter</i>
E) m/ 17 Jahre: Ich finde das schön, von der Familie gelobt zu werden, das hat man gerne, aber ich tue es auch nicht überbewerten. Ist auch wieder wie ein Rückhalt.	<i>Anerkennung Dritter</i>
Wie beteiligen Sie sich zu Hause an den Hausarbeiten?	Hinweise auf Selbstwirksamkeit:
A) f/ 18 Jahre: Wenn ich sehe, dass es etwas zu tun gibt und meine Eltern keine Zeit haben, mache ich es.	<i>Soziale Einbindung</i>
C) m/ 16 Jahre: Ja, z.B. wenn ich etwas Schweres heben muss und meine Mutter nicht genügend Kraft dafür hat. Abwaschen und Kochen tu ich eher weniger.	<i>Soziale Einbindung</i>
D) m/ 19 Jahre: Ich wohne momentan beim Kollegen. Dort helfe ich im Haushalt, Staub saugen, abwaschen und so.	<i>Soziale Einbindung</i>
E) m/ 17 Jahre: Seitdem ich in der Lehre bin, nicht mehr soviel. Ab und zu freiwillig abwaschen, Schneeschaufeln und im Sommer Rasen mähen.	<i>Soziale Einbindung</i>
Wer steht Ihnen in der Familie besonders nahe?	Hinweise auf Selbstwirksamkeit:
A) f/ 18 Jahre: meine Eltern	<i>Soziale Einbindung</i>
C) m/ 16 Jahre: Der ältere Bruder, eigentlich beide.	<i>Soziale Einbindung</i>
D) m/ 19 Jahre: Niemand. Ich habe zu meinen Eltern keinen Kontakt mehr und zu meinen Brüdern schon länger nicht mehr.	<i>Soziale Einbindung</i>
E) m/ 17 Jahre: Mein Bruder, ja mit dem, der steht mir im Moment besonders nahe, mit ihm rede ich auch viel. Manchmal auch ein wenig Bruderstreit, aber das verträgt sich rasch wieder.	<i>Soziale Einbindung</i>
Wer steht Ihnen ausserhalb der Familie wie nahe?	Hinweise auf Selbstwirksamkeit:
A) f/ 18 Jahre: Mein Freund	<i>Soziale Einbindung</i>
C) m/ 16 Jahre: Die besten Kollegen oder Kolleginnen, sicher einmal der Kollege, den ich seit der ganzen Schulzeit kenne im gleichen Dorf, ich habe ja viele Kollegen, aber sicher er, und ich habe auch noch einen guten Kollegen in St.Gallen.	<i>Soziale Einbindung</i>
D) m/ 19 Jahre: Lucia, sehr, Gabi, mit der ich in der Migros gearbeitet habe, und ein Kollege, bei dem ich momentan wohne, der ist mir auch sehr wichtig und Jasi, das ist eine Kollegin von Lucia. Gabi ist älter, Marco, bei dem ich wohne ist auch älter. Lucia ist 16 und Jasi ist 15.	<i>Soziale Einbindung</i>
E) m/ 17 Jahre: Meine Freundin oder mein bester Kollege	<i>Soziale Einbindung</i>
Wo treffen Sie andere Menschen?	Hinweise auf Selbstwirksamkeit:
A) f/ 18 Jahre: Am Wochenende, wenn ein Fest ist oder so, im Dorf oder im Ausgang	<i>Soziale Einbindung</i>
B) f/ 17 Jahre: Bei Kollegen zu Hause oder bei mir zu Hause. Das meinen Sie schon so, oder?	<i>Soziale Einbindung</i>
C) m/ 16 Jahre: Schule, Ausgang, Wochenende	<i>Soziale Einbindung</i>
D) m/ 19 Jahre: Im Ausgang	<i>Soziale Einbindung</i>
E) m/ 17 Jahre: Schule, Geschäft, auf dem Heimweg im Postauto, zu Hause, im Ausgang, in Altstätten oder St.Gallen.	<i>Soziale Einbindung</i>
Was machen Sie in der Freizeit?	Hinweise auf Selbstwirksamkeit:
A) f/ 18 Jahre: Musik hören, singen, mit Leuten abmachen.	<i>Soziale Einbindung, Selbstbestimmung</i>

C) m/ 16 Jahre: Am Wochenende gehe ich jeden Samstagmorgen trainieren, Krafttraining, am Sonntagmorgen evtl. auch noch. Relativ wenig Zeit wende ich auf für Hausaufgaben. Das mache ich immer am Sonntagabend. Ab und zu gehe ich gerne in den Ausgang.	<i>Soziale Einbindung, Selbstbestimmung</i>
D) m/ 19 Jahre: Früher hätte ich gesagt kiffen, jetzt habe ich aufgehört. Jetzt weiss ich auch nicht, ich kann noch nicht soviel sagen.	<i>Soziale Einbindung, Selbstbestimmung</i>
E) m/ 17 Jahre: Unter der Woche bin ich am Lernen, da investiere ich meine Freizeit für die Schule, am Wochenende relaxen, meistens mit der Freundin.	<i>Soziale Einbindung, Selbstbestimmung</i>
Wo machen Sie überall mit (Vereine, Clubs etc)?	Hinweise auf Selbstwirksamkeit:
A) f/ 18 Jahre: nirgendwo	<i>Soziale Einbindung, Selbstbestimmung</i>
B) f/ 17 Jahre: Ich gehe ins Up date (Fitness) da oben. Also ich habe erst gerade angefangen, aber jetzt bin ich auch schon eine Weile nicht mehr gewesen. Aber sonst bin ich nirgendwo dabei.	<i>Soziale Einbindung, Selbstbestimmung</i>
C) m/ 16 Jahre: Gar nirgends, das hat mir nie zugesagt.	<i>Soziale Einbindung, Selbstbestimmung</i>
D) m/ 19 Jahre: Ja, ich habe Kampfsport gemacht, das möchte ich auch wieder anfangen.	<i>Soziale Einbindung, Selbstbestimmung</i>
E) m/ 17 Jahre: Im Volleyball und im Turnverein. Das ist beides am Mittwochabend. Das ist mein Sportabend.	<i>Soziale Einbindung, Selbstbestimmung</i>
Beschreiben Sie Ihre Position in der Klasse	Hinweise auf Selbstwirksamkeit:
A) f/ 18 Jahre: Ich sehe mich als Aussenseiterin	<i>Soziale Einbindung</i>
C) m/ 16 Jahre: Während dem Unterricht bin ich eher der, der einfach da hockt, der ab und zu etwas sagt. In der Pause, ich bin sicher nicht einer, der in der Pause Aufgaben macht. Ich rede mit den Leuten. Ich bin in keiner Gruppe, bei den Frauen ist das eher so, dass sie in Gruppen beisammen sind. Ich habe es eigentlich mit allen gut, kann mit allen gut reden und kenne auch alle gut. Ich bin ein Individualist	<i>Soziale Einbindung</i>
D) m/ 19 Jahre: Am Rand, ich mache mit, muss nicht den King spielen. Ich bin dabei.	<i>Soziale Einbindung</i>
E) m/ 17 Jahre: Ich bin schon einer, der im Mittelpunkt stehen muss, aber nicht, dass ich das brauche. Ich stehe gerne im Mittelpunkt.	<i>Soziale Einbindung</i>
Fragen/ Antworten	
Kategoriebezüge	
Welche Entscheidungen in Ihrem Leben treffen Sie selber?	Hinweise auf Selbstwirksamkeit:
A) f/ 18 Jahre: Alles, eigentlich. Vorgehen: Ich mache mir darüber Gedanken, vielleicht rede ich noch mit anderen, frage, wie sie darüber denken. Vor- und Nachteile abwägen	<i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl, Problem- und Stressbewältigung</i>
B) f/ 17 Jahre: Sicher auch in der Familie, da schaue ich auch, was die anderen wollen. Bei den Kollegen auch. Beim Arbeiten kann ich ja nicht selber bestimmen. Ausser bei den Dekorationen, dort darf ich selber entscheiden. Wir machen jetzt zu Hause gerade die Wohnung neu und da können wir alle mitbestimmen, wie wir es haben wollen, z.B. bei den Möbeln, wie wir es einrichten wollen. . Vorgehen: Wenn mich jemand fragt, machen wir das so, und wenn wir es das letzte Mal auch schon so gemacht haben, dann sage ich nein, ich möchte jetzt, dass wir es so machen, wie ich das möchte.	<i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl, Problem- und Stressbewältigung</i>
C) m/ 16 Jahre: Eigentlich alle, z.B. die Wahl des Lehrbetriebs, ich konnte	<i>Selbstbestimmung,</i>

<p>am Schluss auswählen. Das war sicher eine meiner grössten Entscheidungen, die ich getroffen habe. Ich kann selber entscheiden, was ich mit meinem Geld mache. Also sparen tu ich schon, aber es sagt mir niemand, was ich mit dem Geld machen soll. Ich entscheide selber, wann ich schlafen gehe. Ich bin eher ein Mensch, der in der Nacht Ravage macht. . Vorgehen: Wenn ich einen Entscheid fälle, dann bin ich nicht so ein logischer Mensch, der beide Varianten durchgeht. Ich mache das mehr nach Gefühl. Vor- und Nachteile abwägen, ganz minim, eine Woche lang darüber nachdenken mache ich nicht.</p>	<p><i>Kompetenzgefühl, Problem- und Stressbewältigung</i></p>
<p>D) m/ 19 Jahre: Alle, schon lange, von meiner Mutter lasse ich mir seit 14 nichts mehr sagen, seit ich mit Kiffen angefangen habe. Vorgehen: Ich überlege was mich mehr voran bringt und was der legale Weg ist. Vor- und Nachteile abschätzen.</p>	<p><i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl, Problem- und Stressbewältigung</i></p>
<p>E) m/ 17 Jahre: Berufswahl, BMS, privat, mit wem ich was mache, recht viel. Vorgehen: Ich schaue prinzipiell immer langfristig. Z.B. die BMS, jetzt ist es sicher strenger, nachher hat man aber mehr davon, wenn man sie gemacht hat. Ich entscheide langfristig. Ich überlege eine Zeitlang, ich entscheide selten von einem Tag auf den nächsten, ich überlege es mir, gehe alles nochmals durch, Vorteile, Nachteile abwägen.</p>	<p><i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl, Problem- und Stressbewältigung</i></p>
<p>Gibt es Situationen, wo Sie zweifeln, ob Sie etwas schaffen können? A) f/ 18 Jahre: Ja, Lehrabschlussprüfung und so. Gegenstrategie: Mehr lernen. Erfahrungen: Ja, für Prüfungen</p>	<p>Hinweise auf Selbstwirksamkeit: <i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl, Problem- und Stressbewältigung</i></p>
<p>C) m/ 16 Jahre: Ja, in den Buchhaltungsprüfungen. Ich bin nur zu faul. Gegenstrategie: Ich könnte es ein wenig mehr anschauen. Aber ich bin nicht so schlecht. Aber Buchhaltung und Wirtschaft sind Fächer, die mich überhaupt nicht interessieren.</p>	<p><i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl, Problem- und Stressbewältigung</i></p>
<p>D) m/ 19 Jahre: Ja, sehr oft. Arbeitsstelle, ich habe jetzt meine Arbeit verloren. Jetzt zweifle ich sehr oft, ob ich es nochmals schaffe. Gegenstrategie: Vorwärts schauen. Wenn ich eine Arbeitsstelle hätte, würde ich alles unternehmen, damit es klappt. Ich gebe nicht sofort auf und ich würde mir auch Hilfe holen. Professionelle und Kollegen.</p>	<p><i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl, Problem- und Stressbewältigung</i></p>
<p>E) m/ 17 Jahre: Nein, zweifeln nicht, ich denke ab und zu darüber nach, ob ich in der BMS wirklich am richtigen Platz bin. Ob ich nicht mehr Freizeit brauchen könnte, ob das nicht sinnvoller wäre, als mich durch die BMS zu würgen, weil mir die Schule soviel Freizeit wegnimmt. Aber dann ist da wieder das langfristige Denken. Zuversicht: Gute Leistungen und auch meine Freundin sagt, du schaffst das, andere Menschen, die an mich glauben.</p>	<p><i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl, Problem- und Stressbewältigung</i></p>

Fragen/ Antworten

Kategoriebezüge

Wenn Sie an Ihren Alltag (Arbeit, Freizeit, Sport) denken, worin sind Sie gut?

Hinweise auf Selbstwirksamkeit:

B) f/ 17 Jahre: Beim Schaffen sicher auch, in der Freizeit und wenn ich nach Hause komme. Ich kann gut zuhören. Wenn ich etwas gemacht habe, und ich merke, das hätte ich eigentlich besser machen können, dann schaue ich das nächste mal, dass ich es besser machen werde.

Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl,

Einschätzung: Bedienen, das mache ich schon sein 1 ½ Jahren und das kann ich schon gut. Wenn ich einen Auftrag bekomme, versuche ich diesen gut zu erfüllen. Der Chef sagt mir dann schon, ob es gut ist oder nicht. Da kommen ja dann immer wieder in etwa die gleichen Aufträge.

Es ist ein gutes Gefühl, wenn sich jemand mir anvertraut, mir sein Problem sagt und etwas dazu sagen kann. Ein schönes Gefühl. Dann weiss man, dass man etwas kann. Ich empfinde darüber Freude.

A) f/ 18 Jahre: Beim Arbeiten, Beraten, Einräumen, Putzen

Konkret heisst das: Alles, Beraten, Putzen, Einräumen

Einschätzung: Vieles, es stärkt mich, ich weiss, ich kann etwas gut.

Ich fühle mich stark, selbstbewusst beim Arbeiten.

Nutzen: Denke lange nach. Weiss nicht. Wenn alles gut ging, bin ich gut drauf.

Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl,

C) m/ 16 Jahre: Denkt lange nach - ist schwer zu sagen, was ich gut kann, das müsste jemand anders sagen. In der Schule sind es die Sprachen. Einschätzung: Viel, wenn ich das nicht hätte, hätte ich nicht viel. Es ist sicher ein gutes Gefühl, wenn man etwas besser als die anderen kann, es macht einen irgendwie auch speziell, hebt einen vom Rest ab.

Nutzen: Bei anderen Sachen, etwas positiver zu sehen - nein, das tut es nicht.

Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl,

D) m/ 19 Jahre: Schaffen macht mir Spass. Beim Gemüse war ich sehr gut. Konkret heisst das: Ich habe das Bild gesehen, ich wusste wie aufschichten, damit es schön aussieht.

Einschätzung: Viel. Sehr viel, das ist etwas was mich prägt, weil da bekomme ich Lob und so. Das ist gut, ich empfinde darüber Stolz, Hoffnung.

Nutzen: Es stärkt mir allgemein den Rücken, weil dann weiss man, man hat ein gutes Gefühl und dann packt man die Dinge anders an.

Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl,

E) m/ 17 Jahre: In der Schule, und bei der Arbeit, je nach Tätigkeiten - ich bin jetzt im 2. Lehrjahr, da kann man das noch nicht so sagen, und im Sport gut und gerne. Konkret heisst das: Schule, ich habe Do und Freitag Schule, ich lerne an jedem Tag, ich bin jeden Abend am Lernen, komme von der Arbeit nach Hause, esse etwas und fange dann mit Lernen an. Und wenn ich nicht mehr mag, gehe ich schlafen und stehe am anderen Morgen wieder auf. Und dann wieder alles von neuem und am Wochenende schaue ich, dass ich das Wochenende mit wenig Aufwand, Lernen, verbinden kann, weil sonst würde ich es nicht mehr aushalten, wenn ich am Wochenende auch noch so viel lernen müsste.

Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl,

Einschätzung: Dieser Lernwille, diese Ausdauer bedeuten mir viel, weil sonst man beim Lernen nicht vorankommt. Dann wäre ich ein normaler Berufsfachschüler und kein BMS-Schüler mehr. Mit der BMS zeige ich mir und andern, dass ich eine höhere Schule schaffen kann. Dass ich mehr Leistung als andere erbringen kann, dass ich überdurchschnittlich bin in der Schule und dass ich später eine bessere Zukunft, mehr Chancen in der Zukunft habe. Wenn ich es dann schaffe, ist es ein gutes Gefühl, das Lernen ist nicht so toll, ich lerne nicht so gerne, aber es gehört einfach dazu, ohne Lernen kommt man nirgends hin, das Gefühl ist schwer zu beschreiben – denkt lange nach – Zuversicht, Ausdauer, dass ich es schaffen werde. Nutzen: Ausdauer hilft mir im Sport, beim Arbeiten, wenn es halt mal statt 8 Std. 10 Std. sind.

Selbstwertquelle: sozialer Vergleich

Fragen/ Antworten

Kategoriebezüge

Was bedeutet der Begriff Erfolg für Sie?

Hinweise auf Selbstwirksamkeit: *Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl*

A) f/ 18 Jahre: Das sagt mir, dass ich etwas kann und etwas geleistet habe. Ja, ich war in der Schule erfolgreich, habe eine Lehrstelle gefunden, war in der Sekundarschule. Eigener Beitrag: Ich habe viel gelernt und gearbeitet. Erfolgsgewissheit: Im Moment nicht. Ich denke die LAP in Geschäft wird gut gehen, aber das andere, in der Schule, weiss ich nicht. Verhalten: Beim Lernen schaue ich alles nochmals an, habe Vertrauen, dass ich es kann. Bedeutung: Sehr wichtig. Involvierte Gefühle: Stolz

B) f/ 17 Jahre: Wenn ich etwas gut gemacht habe, z.B. wenn ich jemandem habe helfen können. Wenn ich gute Noten habe oder etwas gelernt habe.

Kompetenzgefühl

C) m/ 16 Jahre: Das ist schon etwas Wichtiges im Leben aber ich bin nicht so ein erfolgsgetrimmter Mensch. Es gibt schon ein paar, aber so ein konkretes Beispiel. Was mir jetzt in den Sinn kommt, weil wir heute in der Schule davon geredet haben, es ist nicht etwas Ritterliches, als ich in der 3. Sek. war, habe ich für eine Geographieprüfung, die ich verhängt hatte, bis zum Tag der Prüfung habe ich es nicht gewusst, in der Pause habe ich einfach das Blatt genommen, habe probiert, alles auswendig zu lernen und habe einen 5 ½ gemacht. Eigener Beitrag: Ich kann mir nicht erklären, warum ich es geschafft habe. Erfolgsgewissheit: Bei den Sprachen. Verhalten: Wenn ich ehrlich bin, ein Minimum. Für Französisch lerne ich etwas mehr. Aber für Englisch lerne ich am Abend vorher, aber mehr mache ich nicht. Bedeutung: Sehr wichtig. Involvierte Gefühle: Freude

Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl

D) m/ 19 Jahre: Eigentlich viel, aber ich habe nicht viel davon in meinem Leben gehabt. Daher weiss ich nicht genau, was es bedeutet. Wenn ich eine gute Note geschrieben. Oder als ich bei der Migros die Lehrstelle bekommen habe. Eigener Beitrag: Lernen. In der Schnupperwoche habe ich mir voll Mühe gegeben um das zu erreichen, was ich wollte. Erfolgsgewissheit: Jetzt, wo ich die Arbeitsstelle nicht mehr habe, sehe ich nicht mehr soviel Erfolg. In der Schule wäre es vielleicht noch möglich aber da fehlt jetzt die Motivation. (Hatten Sie in der letzten Woche irgendein Erfolgserlebnis?) Ja, ich konnte zum Kiffen nein sagen. Ich habe einen Joint angebogen bekommen und ich habe nein gesagt. Bedeutung: Sehr wichtig. Bezüglich kiffen, ich weiss, was ich erreichen kann, wenn ich nein sagen kann. Eigentlich habe ich aufgehört wegen einer bestimmten Frau, ich hoffe jetzt, wenn ich aufgehört habe, ich sie etwas näher bekomme. Und mit der Arbeitstelle sieht es dann auch wieder besser aus, wenn ich nicht mehr kiffe. Involvierte Gefühle: Bez. Kiffen, zuerst hatte ich ein schlechtes Gefühl, ich habe mich gefragt, ob das jetzt richtig war, abzulehnen. Schlussendlich aber sagte ich mir, dass es richtig ist. Und jetzt ist es ein gutes Gefühl. Nachdem ich mich entschieden hatte, spürte ich ein Glücksgefühl, eine eigene Motivation. Es ist schon ein cooles Gefühl, wenn man nein sagen kann zu etwas, wo man über vier Jahre lang ja gesagt hat.

Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl

E) m/ 17 Jahre: Erfolg finde ich wichtig, das baut einen auf, wenn ich keinen Erfolg hätte, dann würde ich wohl einmal aufgeben. Es ist einfach eine Motivation. Erfolgreich war in an der BMS Aufnahmeprüfung. Das hat mich brutal gefreut. Eigener Beitrag: Da habe ich drei bis vier Monate vorher angefangen mich darauf vorzubereiten. Das war eine langfristige Arbeit. Erfolgsgewissheit: Dem Erfolg kann man sich nie sicher sein. Es kann immer mal ein Misserfolg werden. Misserfolg würde ich als eigenes Unvermögen sehen, selbst verschuldet, zuwenig für den Erfolg getan.

Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl

Verhalten: Ich bereite mich vor und plane.

Bedeutung: Erfolg ist für mich Aufbau, jeder Erfolg baut mich auf.

Involvierte Gefühle: Glück und Freude, Selbstbewusstsein

<p>Erinnern Sie sich an eine Situation im Lehrbetrieb, als Ihnen Ihr Ausbilder eine neue Aufgabe gestellt hat?</p>	<p>Hinweise auf Selbstwirksamkeit:</p>
<p>A) f/ 18 Jahre: Ja, einen Fruchtkorb machen, Sachen zusammenstellen für eine mir unbekannt Person. Ich bin erschrocken und unsicher geworden. Ich habe es einfach einmal gemacht. Ich fühlte mich verunsichert. Das Ergebnis war nicht so gut. Die Zusammenstellung hat nicht gestimmt. Ich hätte fragen sollen, für was für eine Person der Korb war. Ich habe aus den Fehlern gelernt. Ich frage jetzt immer, für was für eine Person ein Korb bestimmt ist. Ich habe meinen Eltern davon erzählt</p>	<p><i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl</i> <i>Problem- und Stressbewältigung</i></p>
<p>B) f/ 17 Jahre: Ja, wir haben schon immer kalte Platten gemacht. Ja, vor – ich weiss nicht mehr wie lange es her ist – aber da hat der Chef gesagt, ich solle die kalte Platte machen. Ja und dann habe ich das gemacht und dann hat er mich auch gerühmt, dass ich die Farben schön verteilt, etwas abwechslungsreich verteilt habe. Zuerst habe ich gedacht, das kann ich doch nicht. Wir hatten zwar im ÜKA durchgenommen, wie man eine Platte macht, das war aber auch schon wieder eine Weile her. Ich habe gedacht, mal sehen, ob das gut heraus kommt. Aber ich glaube, der Chef, wenn er nicht an mich glauben würde, dann hätte er mir diese Aufgabe nicht gestellt. Ich habe gedacht, es ist mir besser gelungen, als ich gedacht hätte. Und als es der Chef auch noch gesagt hatte, da hatte ich mega Freude. Was hat Ihnen geholfen? Ich selber, mein Gefühl, dass ich es schaffen kann. Es war ja nicht so eine grosse Sache, eigentlich. Aber gleich (Egal), immer an sich selber glauben. Es ist eine gute Erfahrung gewesen. Vor allem an der LAP, da habe ich auch eine kalte Platte machen müssen. Es war einfach gut zum Üben. Meiner Familie habe ich davon erzählt.</p>	<p><i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl</i> <i>Problem- und Stressbewältigung</i></p>
<p>C) m/ 16 Jahre: Ja, ich musste einmal Bewerbungen von Lehrlingen bearbeiten. Wenn ich etwas Neues machen muss, was ich vorher noch nie gemacht habe, ist das für mich kein gutes Gefühl. Es ist eine Unsicherheit da. Es wurde mir schon erklärt, dann habe ich es einfach einmal gemacht und es ist relativ gut gelaufen. Als ich nicht mehr sicher war, habe ich einfach einmal aufgehört. Das Ergebnis war nicht schlecht. Das musste ich selber machen, die Chefin war nicht da. Sie hatte es mir einfach erklärt und am nächsten Morgen kontrolliert. Ja, das Problem ist einfach, ich wüsste nicht, ob ich es heute noch könnte. Das ist das Problem, eines von vielen Problemen in der Lehre, die ich habe. Es ist ja nicht wegen der Schule, dass ich Probleme habe, es ist wegen den Abläufen, und so Sachen, die ich nicht in den Kopf hinein bringe, das ist bei mir eine Katastrophe, bis ich die einmal kann. Wenn ich es einmal lerne, kann ich es schon, aber ob ich es behalte, ist eine andere Frage. Ich habe niemandem davon erzählt, es war ja kein Erfolg, es war nur so, dass ich es nicht extrem falsch gemacht habe. Ein paar kleine Sachen konnte man noch verbessern, für mich war es kein Erfolg, ich habe es verstanden.</p>	<p><i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl</i> <i>Problem- und Stressbewältigung</i></p>
<p>D) m/ 19 Jahre: Als ich die Körbe mit Gurken aufschichten musste. Alle anderen sagten immer, sie hätten Mühe damit, weil sie immer runter rutschen. Ich fand es eher einfach, ich habe sie auch anders aufgeschichtet als alle anderen. Und es ging dann auch besser und ich habe dafür ein grosses Lob bekommen. Ich hatte ein mulmiges Gefühl, weil mir die Vorgesetzte sagte, dass es die anderen nicht gut machen. Niemand hat geholfen, es wurde mir einfach hingestellt und gesagt, probiere es. Es war eine sehr wertvolle Erfahrung, auch wenn die anderen nein sagen, kann man es dennoch probieren und erfolgreich sein. Ich habe niemandem davon erzählt, ich habe es einfach akzeptiert, wie es war.</p>	<p><i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl</i> <i>Problem- und Stressbewältigung</i></p>
<p>E) m/ 17 Jahre: Die neue Aufgabe war ein neues Programm, wo ich noch nichts darauf gemacht habe und mein Oberstift weg war und ich auf mich alleine gestellt war und ich auf dem neuen Programm hätte einen Plan machen Selbstkonzept und Selbstwertgefühl in der Adoleszenz</p>	<p><i>Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl</i></p>

chen sollen. Ich hätte mich einarbeiten sollen, niemand konnte es mir zeigen und ich war dem Verzweifeln nahe, weil ich einfach nicht wusste, was ich machen, wie ich es anstellen sollte. Ich habe gefragt, gefragt, gefragt, den Ausbilder und mit selber Probieren ist es dann gegangen. Am Anfang, als niemand da war, alleine, wie hingestellt und nicht abgeholt, und nachher, als ich es dann herausgefunden hatte, mit Nachfragen und Probieren, ist mein Gefühl von einem „Lätsch“ zu einem „Smile“ geworden. Im Ergebnis war der Zeitaufwand etwas mehr, aber es ist gut raus gekommen, man konnte den Plan brauchen. Geholfen hat mir der Lehrmeister mit seinem Wissen, dass er aus seiner Lehre hatte von vor 15 Jahren. Diese Erfahrung war wichtig, man weiss sich zu helfen, auch wenn niemand da ist, der einem es zeigen kann. Meinem besten Kollegen habe ich davon erzählt, zu Hause nicht.

Problem- und Stressbewältigung

Was bedeutet der Misserfolg für Sie?

Hinweise auf

A) f/ 18 Jahre: Misserfolg ist, wenn man versagt hat. Ich kenne solche Situationen. Wenn ich bei Singwettbewerb mitgemacht habe, war ich vielleicht einmal nicht so gut. Reaktion: Dann lass ich es sein. Ich habe aufgegeben. Ich war deprimiert. Rückwirkend würde ich sagen, es ist passiert, weil ich traurig war, weil es nichts gebracht hat. Heute würde ich durchhalten, weiter machen.

*Selbstwirksamkeit:
Kompetenzgefühl*

Problem- und Stressbewältigung

C) m/ 16 Jahre: Misserfolg ist, wenn ich z.B. bei Wirtschaft oder im Rechnungswesen eine schlechte Note habe. Reaktion: Freude hatte ich sicher keine. Es hat mich angeschissen. Aktiv unternommen habe ich nichts. Sicher war ich enttäuscht, ich hatte mehr erwartet. Rückwirkend würde ich sagen, es ist passiert, weil ich zuwenig gelernt habe. Heute würde ich es wahrscheinlich wieder gleich machen.

*Selbstwirksamkeit:
Kompetenzgefühl*

Problem- und Stressbewältigung

D) m/ 19 Jahre: Es war immer so, dass ich viel Misserfolg hatte. Ich habe meine Arbeitsstelle bei der Migros verloren, damit ist für mich eine Welt zusammen gebrochen. Reaktion: Es war meine eigene Schuld. Als ich die Kündigung erhalten habe war ich total aufgelöst, mein einziger Gedanke war Selbstmord oder nach Spanien abhauen. Lange Pause – gibt es noch eine andere Situation? Als mich ein früherer Chef verarscht hatte, Industrielackierer. Das war nach dem Lehrabbruch als Bodenleger, da hat er mich mit Fr. 3.—Stundenlohn verarscht. Da hatte ich keine Lust mehr zum Arbeiten. Ich hätte gerne Erfolg, aber ich versauere es mir immer selber. Ich weiss es nicht warum. Ich war verzweifelt. Rückwirkend würde ich sagen, es war kindisch. Ich würde den Kollegen davon abhalten, den Einbruch zu begehen. Heute würde ich andere Wege und Möglichkeiten suchen um an Geld zu kommen. Ich war ja nicht in Geldnot, sondern der Kollege, ich wollte ihm nur helfen.

*Selbstwirksamkeit:
Kompetenzgefühl*

Problem- und Stressbewältigung

E) m/ 17 Jahre: Misserfolg ist negativ, ist auch selbst verschuldet, meistens, bei mir ist es so, bei Misserfolg bin ich selber schuld. Ich erlebe das bei Prüfungen, Noten, man merkt es schon, wenn man gelernt hat. Ob ich mich gut vorbereitet habe oder nicht. Misserfolg ist, wenn es eine schlechte Note gibt. Das steht mit dem Lernaufwand in Verbindung. Z.B. Schlechte Prüfung, Note. Reaktion: Es gibt zum Glück drei Noten. Wenn eine unten ist, habe ich noch zwei Möglichkeiten, den Schnitt auszugleichen. Missmut, schlechte Laune, es ist dann aber schnell wieder gut geworden, als ich darüber nachgedacht habe, meine Zuversicht hat sich wieder aufgebaut mit Unterstützung. Heute würde ich den Schuleinsatz erhöhen, zu Hause konzentrierter lernen und solange daran bleiben, bis ich es kann. Beim Arbeiten auch, durchhalten, Sauberkeit, Gas geben. Und im Sport, dort habe ich selten Misserfolg, dort ist Spass.

*Selbstwirksamkeit:
Kompetenzgefühl*

Problem- und Stressbewältigung

Gibt einen Lebensbereich, wo Sie sich unsicher fühlen?

Hinweise auf

A) f/ 18 Jahre: In meiner Klasse an der Schule. Dann werde ich nervös. Ich achte darauf, wie die anderen reagieren und werde oft rot. Zuversicht: Ich denke, das klappt schon – recht zuversichtlich.

Problem- und Stressbewältigung

Selbstwirksamkeit:

Kompetenzgefühl

<p>C) m/ 16 Jahre: Ja, allgemein, wenn etwas Neues kommt. Überall, im Geschäft, in der Schule, dann muss ich überlegen und Neues lernen. Ich spüre dabei Unsicherheit. Z.B. in der Schule, dann verstehe ich es nicht, scheisst es mich an, frustrierend. Neue Situationen frustrieren. Ich verhalte mich passiv. Es ist nicht so, dass wenn etwas Neues auf mich zukommt, ich sage, ja nein, das verstehe ich nicht, das scheisst mich an, ich probiere es immer. In der anderen Abteilung, es war nicht so, dass ich es nicht probiert hätte, aber gewisse Sachen habe ich bis zum Schluss nicht gekonnt. Zuversicht: Etwas zu verändern? Etwas Positives zu schaffen, z.B. wenn die Chefin nicht da ist, muss ich einen Tagesbericht schreiben, das kann ich schon. Aber richtig sicher fühle ich mich trotzdem nicht.</p>	<p>Selbstwirksamkeit: Kompetenzgefühl Problem- und Stressbewältigung</p>
<p>D) m/ 19 Jahre: In Bezug auf eine Berufsausbildung, ich bin mir nicht mehr sicher, ob ich es schaffen werde. Dabei spüre ich ein Gefühlswirrwarr, es ist eine Gratwanderung. Es ist mir nicht mehr klar, was ich machen soll, fühle mich unsicher. Man weiss nicht ob es richtig ist, oder ob es schon wieder falsch ist. Man hinterfragt sich. Wenn ich mich zurückziehen kann, ziehe ich mich zurück. Bin alleine und überlege mir, ob es sinnvoll ist oder nicht. Zuversicht: Durch meine Kifferei ist mein Selbstvertrauen total am Arsch. Es kommt je länger je mehr und man glaubt wieder an sich selber.</p>	<p>Selbstwirksamkeit: Kompetenzgefühl Problem- und Stressbewältigung</p>
<p>E) m/ 17 Jahre: (Langes Nachdenken) Ein Ort... Unsicher fühle ich mich, wenn ich in einen anderen Film gerate, wenn ich in einen Raum komme mit mir fremden Leuten, dann fühle ich mich unwohl, weil ich die Leute nicht von Anfang an verstehe. Dann bin ich einer, der einen schönen Abend wünscht und sich verabschiedet. Ich fange gar nicht erst an, etwas aufzubauen. Einmal habe ich dann angefangen von mir zu erzählen, von meinen Erfahrungen. Und dann habe ich erwartet und geschaut wie er reagiert, bis ich gemerkt habe, dass wir uns verstehen. Der hatte einfach Witze erzählt, die ich nicht lustig fand und ich habe Dinge erzählt, die er nicht lustig fand. Und dann habe ich einen alten Witz erzählt, den er schon kannte und dann hat es sich ein wenig geöffnet, und dann hat er angefangen von sich etwas zu erzählen und mit dem verstehe ich mich heute gut. Zuversicht: Verzweifelt bin ich noch nie wegen Leute, bin zuversichtlich. Ich suche den Fehler erst als zweites bei mir. Zuerst schaue ich beim Gegenüber, was möglich ist.</p>	<p>Selbstwirksamkeit: Kompetenzgefühl Problem- und Stressbewältigung</p>

Fragen/ Antworten

Kategoriebezüge

<p>Gibt es Druck in Ihrem Alltag?</p>	<p>Hinweise auf</p>
<p>A) f/ 17 Jahre: Ich muss das jetzt anders sagen, ich lebe jeden Tag als ob es mein letzter wäre. Ich meine, ich lasse mich nicht stressen. Ich meine, ich habe überhaupt keinen Druck. Schon ein bisschen aber ich meine, das ist doch kein Druck. Wenn ich etwas gerne mache, ist das kein Druck. Lernen schaue ich nicht als Druck an. Bewältigungsstrategien:</p>	<p>Problem- und Stressbewältigung</p>
<p>B) f/ 18 Jahre: Ja, es gibt Druck. Druckquellen: Geschäft, Schule, LAP machen Druck. Bewältigungsstrategien: Ich rede darüber, mit Eltern, ‚Mitstifftin‘ darüber.</p>	<p>Problem- und Stressbewältigung</p>
<p>C) m/ 16 Jahre: ja. Druckquellen: Lehrbetrieb und Schule. Dass ich viele Sachen lernen muss. Was mich wirklich immer angurkt, sind Projektarbeiten. Das hasse ich. Bewältigungsstrategien: Ich kann ja nicht mehr machen, als die Aufgaben zu lösen. Ich muss ja die Arbeit verringern und den Druck reduzieren. Vor allem in der alten Abteilung habe ich wegen dem Druck Fehler gemacht, die nicht hätten sein müssen.</p>	<p>Problem- und Stressbewältigung</p>
<p>D) m/ 19 Jahre: Ja, von den Eltern. Sie wollen dass ich immer gut bin und keine Scheisse mache und so. Sie wollen ja nur das Richtige, aber ich habe immer das Gefühl, ich müsse ein Musterschüler sein. Ich hatte schon in der Primarschule das Gefühl, ich müsse der beste sein. Und wenn man das nicht</p>	<p>Problem- und Stressbewältigung</p>

kann, ist man das Arschloch. Druckquellen: Ich lasse mir keinen Druck mehr machen, sicher nicht mehr von den Eltern. Von der Frau, von der, die ich gerne möchte, aber das ist guter Druck, der bringt mich voran. Bewältigungsstrategien: Der Druck, den ich momentan habe, ist garantiert gut.

E) f/ 17 Jahre: Schulisch und Zeitdruck während der Arbeit. Bewältigungsstrategien: Das Lernen aufteilen. Bei Arbeiten geht das nicht gut, da muss man den Druck aushalten.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>
Hören Sie manchmal eine innere Stimme, die Sie verunsichert, weil Sie Ihnen sagt "Das kannst du nicht. Dafür bist du nicht gut genug?,"	Hinweise auf
A) f/ 18 Jahre: Ja, ich höre Stimmen, die sagen, das kannst du nicht... Reaktion: Ich versuche es trotzdem. Wirkung: Mehr oder weniger funktioniert es.	<i>Selbstwirksamkeit</i> <i>Problem- und Stressbewältigung</i>
B) f/ 17 Jahre: Nein. Ich muss mir selber schauen, dass ich gut bin. Jeder Mensch ist besonders und kann mal etwas mehr oder etwas weniger gut.	<i>Selbstwirksamkeit</i> <i>Problem- und Stressbewältigung</i>
C) m/ 16 Jahre: Ja, ich höre Stimmen, die sagen, das kannst du nicht... Reaktion: So Sachen kann ich nicht los werden. Ich kann mich selber nicht ändern. Es muss sich einfach eine neue Situation ergeben, damit sich alles ändert. Wirkung: Ja, ich bin nicht so ein Mensch, der sagen kann, ja heute Morgen ist jetzt alles eitel Sonnenschein, jetzt darf ich arbeiten gehen und mache dies und das gerne. Die Sachen bleiben, bis sich die Situation ändert.	<i>Selbstwirksamkeit</i> <i>Problem- und Stressbewältigung</i>
D) m/ 19 Jahre: Ja schon, ich höre Stimmen, die sagen, das kannst du nicht... Reaktion: Unterdrücken, nicht hinhören. Wirkung: Ab und zu schon, ab und zu nicht, kommt auf die Situation an. Wenn ich nicht sicher bin, wenn ich etwas mache, was ich nicht machen sollte. Dann sagt die Stimme, komm mach das nicht. Oder dann kommt eine Stimme die mir sagt, mach das, mach das, z.B. Kiffen, nur ein Zug, nur ein Zug, und dann muss ich einfach nein sagen, stark bleiben.	<i>Selbstwirksamkeit</i> <i>Problem- und Stressbewältigung</i>
E) f/ 17 Jahre: Nein. Ich sage mir, du schaffst das schon, das hältst du durch. Beim Arbeiten, wenn ich nichts verändern kann, das schaffst du schon, bald ist Feierabend, du kannst im Postauto abschalten, auf dem Heimweg etwas Ruhe genießen.	<i>Selbstwirksamkeit</i> <i>Problem- und Stressbewältigung</i>
Bewerten Sie Ihre aktuelle Lebenszufriedenheit auf einer Skala 1 – 10 Punkten	Hinweise auf
A) f/ 18 Jahre: (1 eine Spur/ 10 volle Zufriedenheit) 8 Faktoren: Mein gutes Umfeld, meine Familie, dass ich es beim Arbeiten gut habe.	<i>Selbstwirksamkeit:</i> <i>Soziale Einbindung</i>
B) f/ 17 Jahre: (1 eine Spur/ 10 volle Zufriedenheit) 9 Faktoren: Ich habe einen Freund, eine liebe Familie, eine Lehre ist natürlich auch wichtig, aber nicht das wichtigste vom Leben.	<i>Selbstwirksamkeit:</i> <i>Soziale Einbindung</i>
C) m/ 16 Jahre: (1 eine Spur/ 10 volle Zufriedenheit) 4 Faktoren: Dass es in der Schule sicher schlechter laufen könnte. Gut ist die schulische Situation. Besser wäre es, wenn ich Abläufe im Betrieb könnte.	<i>Selbstwertgefühl:</i> <i>Wahrnehmung eigener Leistungen</i>
D) m/ 19 Jahre: (1 eine Spur/ 10 volle Zufriedenheit) 3 Faktoren: Was gut ist, weiss ich nicht, es ist so tief, weil ich mit mir nicht zufrieden bin. Weil ich die Arbeitsstelle verloren habe, weil ich es schon wieder versaut habe. Ein Teil bin ich doch zufrieden, so wie es ist. Ich habe noch Kollegen, die zu mir stehen.	<i>Selbstwirksamkeit:</i> <i>Kompetenzgefühl</i>
E) m/ 17 Jahre: (1 eine Spur/ 10 volle Zufriedenheit) 7,5 bis 8 Faktoren: Meine Freundin, mein schulischen Leistungen, die steigen, Komplimente, das andere, der Stress, das macht es aus, dass ich nicht höher komme.	<i>Selbstwirksamkeit:</i> <i>Soziale Einbindung</i> <i>Kompetenzgefühl</i>

Sind Sie ein eher ausgeglichener oder impulsiver Mensch?	Hinweise auf
A) f/ 18 Jahre: Impulsiv	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>
B) f/ 17 Jahre: Ausgeglichen	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>
C) m/ 16 Jahre: Sehr Impulsiv, ich bin nie eine ganze Woche gleich. Das Problem ist, es kennt mich niemand 24 Std. am Tag. Es gibt Situationen, wo ich ausgeglichen und Situationen, wo ich extrem impulsiv bin.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>
D) f/ 19 Jahre: Impulsiv, ich muss mich einfach zurückhalten, es gibt Situationen, wenn mich einer beleidigt, das ist noch schwer.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>
E) f/ 17 Jahre: Ausglichen zwischen Ruhe und Stress, grösstenteils bin ich gelassen, in gewissen Situationen, wenn mir etwas nicht passt, ich mich ärgere, wütend geworden bin, dann werde ich laut.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>
Beschreiben Sie ein Beispiel, als Sie in Schwierigkeiten waren?	Hinweise auf
A) f/ 18 Jahre: Weiss nicht, bei der Selbständigen-Vertiefungsarbeit in der Schule – die Teamarbeit, die hat Mühe gemacht. Jeder hat für sich gearbeitet. Mich zu integrieren war schwierig. Lösungen: Ich habe mir Hilfe geholt. Beim Lehrer, bei der Sozialberatung. Ergebnis/Zufriedenheit: Ich bin gut zufrieden, dass es dann doch noch geklappt hat.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>
B) f/ 17 Jahre: Wie meinen sie das, nein nicht. Gut, das mit dem Geschäft (Auflösung und drohender Lehrstellenverlust), das schaue ich nicht als Problem an. Es war eine neue Herausforderung für mich. Problem ist ein bisschen mehr. Schwierig war es schon. Lösungen: Zuerst war es schon ein riesiger Schock, als ich es erfahren habe. 2 Tage lang ist es mir auch nicht so gut gegangen. Es war am Montag, als ich es erfahren habe und am Mittwochabend habe ich gedacht, irgendetwas muss ich finden. Ich bin dann am Donnerstag in die Migros hochgegangen. Dort hat es schon gut getönt und das hat mich angeregt, um die Lehrstelle zu bekommen. Etwas zu tun, damit es wieder bergauf geht. (Unterstützung durch Ausbildner und Sozialberatung werden verschwiegen) Ergebnis/Zufriedenheit: Sehr gut, ich habe die Stelle bekommen.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i> <i>Selbstwirksamkeit: Selbstbestimmung, Kompetenzgefühl</i>
C) m/ 16 Jahre: In der alten Abteilung, als ich viel zu tun hatte, oft nicht gewusst habe, wie ich es machen muss. Ich habe jeweils eine Aufgabe von der Chefin bekommen, sicher ausreichend, und dann habe ich auch noch die ganzen Telefone gehabt, Kunden und sonst noch Sachen, und wenn ich dann in so eine Stresssituation komme, dann habe ich die Sachen nicht aufgeschrieben, dann probierte ich einfach das Bestmögliche zu machen. Lösungen: Ich konnte es nicht lösen. Ergebnis/Zufriedenheit: Es hat mich angegurkt. Unzufriedenheit!	<i>Problem- und Stressbewältigung</i> <i>Selbstwirksamkeit: Kompetenzgefühl</i>
D) m/ 19 Jahre: Letzen Samstag war ich im Ausgang. Ich war an der Fasnacht, das war dieser Typ, der als Hase verkleidet war. Das war einfach ein riesiger „Wixer“, der es nicht hat lassen können mich zu nerven. Er hat mich aufgeregt und hat es nicht lassen können, mich auch noch als „Nuttensohn“ zu bezeichnen, ein Wort das ich nicht leiden kann. Darauf war ich so allergisch dass ich ihm am liebsten seine Fresse poliert hätte. Und dann hat mich eine Frau zurück halten können. Lösungen: Wenn mich die Frau nicht zurück gehalten hätte, hätte ich ihn geschlagen. Ergebnis/Zufriedenheit: Ich bin froh, habe ich es nicht gemacht, obwohl er es verdient hätte. Lacht, wiederholt, dass es eigentlich schade war, dass er ihm keine verpasst hat.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i> <i>Selbstwertquelle: Anerkennung Dritte, soziale Vergleiche</i>
E) m/ 17 Jahre: Denkt lange nach. Das war, das ist noch schwer, ich muss überlegen. Als mein Kollege mir sagte, er sehe mich zuwenig wegen meiner Freundin. Das war eine kleine Auseinandersetzung.	<i>Problem- und Stressbewältigung</i>

Lösungen: Als wir wieder etwas miteinander gemacht haben, hat es sich wieder beruhigt. SMS Kontakt mit einander.

Ergebnis/ Zufriedenheit: Ich bin froh, dass wir das klären konnten, weil Kollegen etwas Wichtiges sind.

Fragen/ Antworten

Kategoriebezüge

Wenn Sie an die Art und Weise denken, wie Ihre Eltern Sie als Kind behandelt haben, was kommt Ihnen da spontan in den Sinn?

Hinweise auf

A) f/ 18 Jahre: Dass sie liebevoll waren, Zeit für mich hatten. Ich habe viel Unterstützung erfahren.

*Selbstwertquellen:
Anerkennung Dritter*

Umgang heute: Das stimmt noch immer, sie sind liebevoll, haben Zeit für mich. Ich bekomme viel Unterstützung.

*Selbstwirksamkeit:
Soziale Einbindung*

B) f/ 17 Jahre: Als Kind hat man schnell einmal das Gefühl, dass man vernachlässigt wird, dass der andere mehr bekommt, aber wenn ich heute zurück denke, klar habe ich gedacht, meine Schwester hat viel mehr bekommen als ich. Aber stimmt eigentlich nicht. Wir sind beide immer gleich fair behandelt worden. Die Mutter hat nicht oft geschimpft aber sie war streng. Sie hat uns von klein auf streng erzogen. Sie hat gesagt, ja so läuft das nicht. Irgendwie haben wir immer eine Lösung gefunden.

*Selbstwertquellen:
soziale Vergleiche*

*Selbstwirksamkeit:
Soziale Einbindung*

Umgang heute: Gut, wir reden über ganz normale Sachen, z.B. übers Geld.

C) m/ 16 Jahre: Meine ältern Brüder, vor allem der zweitälteste war ein Problemkind, in der Schule zwar nicht, aber mein Vater hat sich ziemlich über ihn aufgeregt, und als ich klein war hat es immer geheissen, ja einer reicht schon, jetzt brauchen wir nicht noch einen zweiten. Immer, wenn ich einen Mist gebaut habe, hiess es, ich solle nicht auch noch so werden wie mein Bruder. Sie haben mir so Sachen auch überhaupt nicht zugetraut. Nicht zugetraut, dass ich so werden könnte wie mein Bruder. Er ist von klein auf einfach ein Saugooft gewesen, und dann hatten meine Eltern Angst, dass ich auch so werden könnte. Zum Teil waren meine Eltern streng, zum anderen nein. Es gab keine Strafen. Meine Eltern haben ziemlich schnell gemerkt, dass es bei mir nicht viel bringt.

*Selbstwertquellen:
Anerkennung Dritter*

*Selbstwirksamkeit:
Soziale Einbindung*

Umgang heute: Mit dem Vater habe ich es weitgehend gut. Mit der Mutter habe ich es nicht gut. Ich kann sie nicht ändern sowenig wie sie mich ändern können. Es war immer schon so.

D) m/ 19 Jahre: Das ist schwer. Wie sie mich behandelt haben? Ich hatte nie das Gefühl, dass sie mich so akzeptiert haben, wie ich bin. Ich war halt schon immer etwas der Aussenseiter. Es ist halt schwer, wenn man sich immer alleine durchkämpfen muss und einem niemand so richtig zur Seite steht. Sie haben immer probiert, mir Hoffnungen zu machen, aber ich habe keine Zeit mehr gehabt hinzuhören, weil es mich gar nicht mehr interessiert hat. Alles was ich gemacht habe, war entweder gelogen, falsch oder einfach nicht gut. Ich konnte mit einer Note 5,5 nach Hause kommen, aber meine Mutter war immer noch nicht zufrieden, weil andere einen Sechser hatten und ich halt nicht und mir ist das doch scheissegal gewesen. Ich war zufrieden mit dieser Note, aber wenn man es sowieso nie recht machen kann.

*Selbstwertquellen:
Anerkennung Dritter
sozialer Vergleich*

*Selbstwirksamkeit:
Soziale Einbindung*

Umgang heute: Ja schon, aber die Eltern müssten anders sein zu mir. Sie sollten mir mal zuhören, nicht so egoistisch sein, auch einmal auf mich hören. Auch auf meine Gefühle achten.

E) m/ 17 Jahre: Ich wurde mittel bis streng erzogen, das heisst, Hausarrest nach schlechten Noten, weil sie die Noten von uns hochtreiben wollten. Seit etwa einem Jahr habe ich recht viel Freiraum. Ich war und bin selten alleine zu Hause, es ist immer jemand da, die Eltern sind fürsorglich. Sie kümmern sich. Wir können immer auch verhandeln, wenn ich eine Gegenleistung erbringe.

*Selbstwertquellen:
Anerkennung Dritter*

*Selbstwirksamkeit:
Soziale Einbindung*

Umgang heute: Heute ist es gelassener, ich sehe sie nicht mehr so oft, am Abend beim Essen, am Morgen nur das Mami. Am Wochenende ab und zu. Meine Eltern sind lockerer geworden. Wir kommunizieren aber gut, sie fragen

Selbstkonzept und Selbstwertgefühl in der Adoleszenz

mich, was ich mache, wie es in der Schule, bei der Arbeit gelaufen ist. Sie wollen viel wissen und das ist gut so.

Erklärung der Befragten

Ich erkläre mich einverstanden, dass Ruedi Bamert im Rahmen seiner Masterarbeit unter Wahrung der Anonymität meine Angaben im Fragebogen auswerten und Rückschlüsse auf seine Beratung ziehen darf.

Ort/ Datum:

Konzept der Krisenintervention

nach Sonneck (2000), S. 96-101

übergeordnete Ziele:

- (neues) Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln
- Entscheidungsfähigkeit wiedererlangen
- Alternative konstruktive Verhaltensweisen finden und erproben

Beziehung aufbauen

- Einen einladenden Anfang schaffen
- Aufmerksam und einführend zuhören
- Person und Schwierigkeiten ernst nehmen

Erfassen der Situation

- Was ist der Grund, heute zu kommen?
- Was ist der Krisenanlass, wer ist davon betroffen?
- Wie ist die aktuelle Lebenssituation?
- Welche Veränderungen sind eingetreten bzw. zu erwarten?

Linderung von Symptomen

- Auf die emotionale Situation eingehen (Angst, Panik, Depression, Suizidideen)
- Versuch einer Unterstützung durch Entlastung (Spannungsabfuhr)
Ordnen der Gedanken (Planung)
Übungen (Entspannung)
Vermittlung von beruhigenden Medikamenten

Leute einbeziehen, die unterstützen

- Hilffsysteme/ Netzwerke des Ratsuchenden aktivieren
- Hilfe durch Selbsthilfegruppen oder Institutionen anbieten und ggf. vermitteln

Ansatz zur Problembewältigung

- Das eigene Problem definieren
- Widersprüchlichkeiten nahe bringen (Ambivalenzen)
- Erfassung der gefühlsmässigen und realen Bedeutung des Problems (Bewertung)
- Entscheidung für eine Veränderung (initiativ werden)

Erklärung

Ich, Ruedi Bamert,

geboren am 17. November 1958

in Heiden, AR, Schweiz

erkläre,

1. dass ich meine Masterarbeit mit dem Titel

Selbstkonzept und Selbstwertgefühl in der Adoleszenz

selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und
3. dass ich alle nötigen Genehmigungen und Einverständniserklärungen allfälliger Dritter eingeholt habe.

St.Gallen, 15. Juni 2009

Ruedi Bamert