

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
Übersichtsverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	III
1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlagen	4
2.1 Die soziale Gruppe – einige oder mehrere Menschen	4
2.2 Verschiedene Formen der Arbeit mit sozialen Gruppe	5
2.2.1 Gruppenarbeit	5
2.2.2 Gruppenpädagogik	6
2.2.3 Soziale Gruppenarbeit	7
2.3 Handlungsleitende Prinzipien in der sozialen Gruppenarbeit	9
2.4 Soziale und emotionale Kompetenz	11
2.4.1 Der Kompetenz-Begriff	11
2.4.2 Das Konzept der sozialen Kompetenz	12
2.4.3 Das Konzept der emotionalen Kompetenz	19
2.4.4 Darstellung des Zusammenhanges zwischen der emotionalen und sozialen Kompetenz	22
3. Ein Vergleich beider Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen: Soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII vs. Training sozialer Kompetenzen	24
3.1 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen – GSK nach Hinsch und Pfingsten	24
3.1.1 Zielsetzung des GSK	25
3.1.2 Trainingselemente des GSK	29
3.1.3 GSK-Variante für Kinder und Jugendliche	31
3.2 Die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII	33
3.2.1 Zielsetzung(en) der sozialen Gruppenarbeit	33
3.2.2 Das (sozial-)pädagogische Profil der sozialen Gruppenarbeit	35
3.2.3 Formen und Programme der sozialen Gruppenarbeit	37
3.2.4 Anforderungen an die Professionellen	38

4.	(Ein-) Blick in die Praxis: Expertisen von Professionellen	40
4.1	Methodisches Vorgehen hinsichtlich der Datenerhebung bzw. -auswertung	40
4.1.1	Die Datenerhebung	41
4.1.2	Die Datenauswertung	42
4.2	Beobachtungen	46
4.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	47
4.3.1	Kategorie A – Zugang zum Angebot	47
4.3.2	Kategorie B – Diagnose, Selbsteinschätzung, Bedarfsermittlung	48
4.3.3	Kategorie C – Trainingsdurchführung	50
4.3.4	Kategorie D – Auswertung bzw. Reflexion	52
5.	Fazit: Bezugnahme auf die Forschungsfragen und Schlussfolgerungen hinsichtlich des Erkenntnisinteresses	54
	Anlagenverzeichnis	IV
	Literaturverzeichnis	V
	Selbständigkeitserklärung	X

Abkürzungsverzeichnis

bzgl.	bezüglich	SOKO	Soziale Kompetenz (Training für lernbehinderte Jugendliche nach <i>Nestler und Goldbeck</i>)
vgl.	vergleiche		
zit.	zitiert	z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach	s.	siehe
ebd.	Ebenda	f.	folgende
bspw.	beispielsweise	ff.	fortfolgende
bzw.	beziehungsweise	vs.	versus
SGB VIII	Sozialgesetzbuch, Achtes Buch	ADS	Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom oder Aufmerksamkeitsdefizitstörung
AWO	Arbeiterwohlfahrt	ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
e. V.	eingetragener Verein	etc.	et cetera
sog.	Sogenannte(n)	ggf.	gegebenenfalls
u. a.	unter anderem/ unter anderen	usw.	und so weiter
GSK	Gruppentraining sozialer Kompetenzen (<i>nach Hinsch und Pfingsten</i>)	S.	Seite
ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst	Z.	Zeile
		o. g.	oben genannte(n)

Übersichtsverzeichnis

- Übersicht 1** Definition sozialer Kompetenz und sozial kompetenten Verhaltens
- Übersicht 2** Zusammenfassende Übersicht zu Anforderungen an Kinder bzw. Jugendliche aus entwicklungspsychologischer Sicht
- Übersicht 3** Zusammenfassende Übersicht zu den fünf grundlegenden Aspekten sozialer Fertigkeiten sowie zu Beispielen für soziale Fertigkeiten
- Übersicht 4** Komponenten emotionaler Kompetenz

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Kompetenz und kompetentes Verhalten

Abbildung 2 Eigenes Beispiel für eine Aufgliederung einer sozialen Fertigkeit in ihre Komponenten

Abbildung 3 Bereiche emotionaler Kompetenz

Abbildung 4 Eigene Darstellung des Zusammenhangs zwischen der sozialen Umwelt und den emotionalen Kompetenzen

Abbildung 5 Eigene Darstellung des methodischen Vorgehens bei der empirischen Untersuchung

1. Einleitung

Interaktionen mit unseren Mitmenschen sind ein notwendiges Selbstverständnis, denken wir an die „Verwirklichung“¹ unserer Begabungen, individuellen Zielsetzungen und Bedürfnisse. Hierbei hängt unsere seelische Gesundheit, die Verwirklichung unserer Vorstellungen sowie Ziele und die Qualität unseres alltäglichen Lebens davon ab, inwieweit wir fähig sind, die Notwendigkeit dieser sozialer Interaktionen² zu erkennen, sie aufrechtzuerhalten und „bedürfnisgerecht und zielführend (mit) zu gestalten“ (vgl. Pfingsten 2009: 158, zit. ebd.). Diese sozialen Situationen sind – neben einer gezielten Förderung dieser Schlüsselkompetenzen – der Trainer unserer sozialen Kompetenzen – unserer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit unseren Mitmenschen. Was geschieht jedoch, wenn wir es aus verschiedenen – zum Teil in der eigenen Person liegenden oder auch der Sozialisation geschuldeten – Gründen nicht schaffen, diese sozialen Situationen angemessen zu bewältigen? Sind wir unserer Umwelt, und vor allem unseren Mitmenschen hilflos ausgeliefert? Ein erster und entscheidender Schritt zu einem Sozialverhalten, dass in der jeweiligen Situation sowie perspektivisch positive Konsequenzen bewirkt, könnte die Reflexion des eigenen Verhaltens, der Gründe für dieses und der daraus folgenden Einflüsse auf unsere soziale Umwelt sein. Ist die eine oder die andere Verhaltensweise angebracht und der Situation angemessen oder gibt es Alternativen, die mich schlussendlich an das erstrebte Ziel bringen – und womöglich darüber hinaus? Bestimmte erlernte Verhaltensweisen müssen – vielleicht entgegen der eigenen Erfahrungswerte – nicht generell die ertragreichsten sein.

Besonders im Kinders- und Jugendalter spielen der Erwerb und das Trainieren sozialer Kompetenzen eine wichtige Rolle, denken wir an Beziehung zu Gleichaltrigen und deren entscheidende Bedeutung für die psychische Entwicklung der Kinder. Die Implementierung der Förderung sozialer Kompetenzen in das deutsche Schulgesetz als „Erziehungsauftrag“ unterstreicht nochmal die besondere Bedeutung und Notwendigkeit bzgl. dieser Schlüsselkompetenz in der Interaktion mit unserer sozialen Umwelt (vgl. Pfingsten 2009: 158, zit. ebd.). Neben direkten oder indirekten pädagogischen Angeboten hinsichtlich der Förderung sozialer Kompetenzen im Rahmen der schulischen Bildung, gibt es auch zahlreiche sozialpädagogisch-orientierte Angebote in verschiedenen Formaten im außerschulischen Bildungsbereich. Hierbei zählen bspw. Angebote in den Bereichen Jugendarbeit, Jugendsozial-

¹ Die Verwendung von dem stilistischen Mittel doppelte Anführungszeichen erfolgt in der vorliegenden Arbeit ausschließlich bei Zitationen.

² Wenn zwei oder mehrere Menschen miteinander Kontakt haben, werden die zwischen ihnen stattfindenden „Prozesse“ als „soziale Interaktion“ bezeichnet. Dieser Informationsaustausch kann in verbaler oder nonverbaler Form geschehen, durch bspw. gesprochene Worte, Verhalten, Körpersprache oder dem Gesichtsausdruck (vgl. Hirsch & Wittmann 2010: 27, zit. ebd.).

arbeit, Hilfen zur Erziehung, aber auch Trainingsmaßnahmen privater Anbieter³, die jedoch zumeist ein sozialpädagogisches Handlungs- bzw. Trainingskonzept als Grundlage besitzen, dass sich an Praxis und Forschung orientiert. Letztere bilden den Gegenstand dieser Bachelorarbeit, die eine mögliche Kombination dieser beiden Ansätze in Betracht nimmt.

Der Impuls, mich mit dem Thema *Elemente des Trainings sozialer Kompetenzen als ein Bestandteil der Hilfen zur Erziehung bzw. der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII* auseinanderzusetzen, entstand während meiner Praktikumszeit bei der sozialen Gruppenarbeit der AWO Kreisverband Börde e. V. Hierbei zeigte sich mir, dass die vorhandenen Defizite, aufgrund derer die Jugendlichen die soziale Gruppenarbeit besuchen, erst nach einiger Zeit erkennbar wurden. Grundlegend hierfür in den meisten Beobachtungen ist die Tatsache, dass es Defizite sind/ waren, die sich situationsabhängig äußern und nicht sofort aufgefallen sind. In diesem Zusammenhang stellten sich mir die Fragen: Wie kann die Arbeit des Sozialpädagogen effektiver gestaltet werden? Wie können die Defizite der Jugendlichen früher erkannt und zielorientierter angegangen werden?

Durch die Anfertigung einer Hausarbeit im 3. Semester in dem Kurs Klinische Psychopathologie erfuhr ich von dem (auch präventiven) Ansatz des sog. Trainings sozialer Kompetenzen, der häufig in Zusammenhang mit der Sozialen Phobie bzw. Defiziten bzgl. sozialer Kompetenzen in verschiedenen Variationen angewandt wird. Dieser vermittelt durch Trainer in Einzel- oder Gruppensettings u. a. Kindern und Jugendlichen alternativ zu ihrem bisherigen Verhalten Handlungsansätze bzw. Fähigkeiten, um in bestimmten (sozialen) Situationen angemessen reagieren zu können.

Durch die Anfertigung der Bachelorarbeit erhoffe ich mir einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Frage, ob eine ziel- bzw. subjektorientiertere Gestaltung der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII hinsichtlich organisatorischer Aspekte sowie der Angebotsstruktur durch die Implementierung ausgewählter Elemente eines Trainings sozialer Kompetenzen ermöglicht wird.

Käme es in einem solchen Fall zu einer Steigerung der Effektivität der Angebote der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII durch bspw. Erkenntnisse zur Entwicklung und Verfassung des Jugendlichen, die mittels diagnostischer Instrumente aus den Trainings sozialer Kompetenzen gewonnen werden konnten und schließlich zu einem Ertrag für den Jugendlichen sowie dem Sozialpädagogen? In diesem Zusammenhang ergeben sich folgende forschungsleitenden Fragen: Welche Grundbegriffe, die in Zusammenhang mit den For-

³ In der vorliegenden Arbeit wird auf eine gendersensible bzw. geschlechterspezifische Schreibweise aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet. Stattdessen wird, sofern der Zusammenhang eine geschlechterspezifische Ausdruckweise nicht ausdrücklich erfordert, bei Personen- und Funktionsbezeichnungen die männlichen Form verwendet.

schungsfragen stehen bzw. einem besseren Verständnis dienen, müssen geklärt werden? Welche Experten können zur Klärung praxisrelevanter Fragen herangezogen werden? Was sind die übergeordneten Ziele des sog. Trainings sozialer Kompetenzen sowie der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII? Welche strukturellen Unterschiede bestehen zwischen den beiden Ansätzen? Ist die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII jeweils konzeptionell gut aufgestellt? Könnte sie bspw. durch bestimmte Elemente des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen – GSK nach *Hinsch und Pfingsten* ergänzt werden? Welche Elemente könnten in diesem Zusammenhang adaptiert werden?

Im Verlauf meiner Bachelorarbeit werde ich den genannten Fragen nachgehen und versuchen, diese sowohl durch Literaturrecherche als auch durch Expertisen einiger Praktiker und Praktikerinnen zu beantworten.

Die Bachelorarbeit gliedert sich im Hauptteil der Arbeit in drei Bereiche und beinhaltet drei methodische Ansätze, die ich zur Hilfe heranziehe, um dem Erkenntnisinteresse nachzukommen. Nach der Einleitung bzw. Hinführung zum Thema, die zugleich den Gegenstand meiner Arbeit beschreibt, widme ich mich im zweiten Kapitel des Hauptteils den *theoretischen Hintergründen und themenrelevanten Begrifflichkeiten*⁴, die es vorab zu klären gilt.

Im dritten Kapitel des Hauptteils folgt ein *Vergleich der beiden sozialpädagogischen Ansätze*. Zum einen das Training sozialer Kompetenzen am Beispiel des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen – GKS nach *Hinsch und Pfingsten*, und zum anderen die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII.

Im vierten und somit letzten Kapitel des Hauptteils wendet sich der Blick in die Praxis der sozialpädagogischen Arbeit mit Gruppen. Durch *leitfadengestützte Experteninterviews* sollen Meinungen und Informationen eingeholt werden, die nach einer Auswertung der Gesprächsinhalte auf eine mögliche Kombination beider Ansätze hinweisen oder diese gänzlich ausschließen.

Eine abschließende Zusammenfassung im Fünften und zugleich im Schlussteil der Arbeit enthält eine persönliche Einschätzung zum Forschungsgegenstand und beantwortet beziehungsweise sowohl auf den theoretischen Vergleich beider Ansätze im dritten Kapitel als auch

⁴ Die Verwendung des stilistischen Mittels *kursiv* erfolgt bei dem Hinweis auf relevante Schlüsselwörter bzw. –ausdrücke in dem jeweiligen Zusammenhang, bei dem Kenntlich-machen von Autoren im Fließtext sowie aus textstrukturellen Gründen.

aufgrund der geführten Experteninterviews die Frage nach einer möglichen Kombination der beiden Förderansätze für Kinder und Jugendliche.

2. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden zunächst die themenrelevanten Grundbegriffe geklärt, welche im Zusammenhang mit der Kompetenzförderung sowie der Arbeit mit Gruppen stehen.

2.1 Die soziale Gruppe – einige oder mehrere Menschen

Im wissenschaftlich-theoretischen Zusammenhang werden dem Komplex *Gruppe* mehrere Definitionen zugeschrieben. Hierbei stehen bspw. die untere und die obere zahlenmäßige Grenze einer Gruppe zur Diskussion. Im pädagogischen bzw. soziologischen Kontext sowie im Rahmen der vorliegenden Arbeit stellt die Gruppe ein Sozialgebilde dar, das sich durch unterschiedliche Merkmalszuschreibungen beschreiben lässt.

Die mehrheitlich vertretene Meinung macht deutlich, dass sich eine Gruppe aus mindestens drei Personen zusammensetzt, wobei zwei Personen als ein Paar bezeichnet werden (vgl. Metzinger 2010:9).

Ein weiteres Merkmal einer Gruppe ist das „*Zusammengehörigkeitsgefühl*“ der Gruppenmitglieder. Dieses steht im Zusammenhang mit der Häufigkeit des Zusammentreffens der Gruppenmitglieder und mit der Tatsache, ob das Zusammentreffen der Gruppenmitglieder durch Freiwilligkeit geprägt ist oder durch äußeren Druck bewirkt wird. Die Intensität des „*Zusammengehörigkeitsgefühls*“ ist ausschlaggebend für die Unterscheidung und Abgrenzung der Gruppe nach außen (vgl. ebd., zit. ebd., Hervorhebung durch den Autor).

Die Gruppenmitglieder haben zudem ein „*gemeinsames Ziel oder eine gemeinsame Aufgabe*“, die über einen Zeitraum oder unabsehbar dauerhaft – eine Basis für die Interaktionen bildet (Schwarz 2010: 3, zit. ebd., Hervorhebung durch den Autor; Metzinger 2010: 9). Ebenso grundlegend sind die formellen sowie informellen festgelegten bzw. entstandenen Umgangsweisen. Dieses „*Normen- und Wertesystem*“ regelt grundlegend die „*gemeinsame Interaktion*“ (vgl. Schwarz 2010: 3, zit. ebd., Hervorhebung durch den Autor).

Innerhalb einer Gruppe nimmt jedes Mitglied – bspw. begründet durch seine Persönlichkeitsmerkmale bzw. dem Temperament oder aufgrund der Gruppendynamik – eine *relativ bestimmte Rolle* ein und trägt somit zu einem sich entwickelnden und unter Umständen dy-

namischen internen ‚Geflecht‘⁵ von aufeinander bezogenen Rollen bei. Diese Rollen charakterisieren sich durch eine gleichwertige oder unterschiedliche Position innerhalb der Gruppe (vgl. ebd.).

Bahr beschreibt den Ausdruck „soziale Gruppe“⁶ auch mittels Kriterien, die erfüllt sein müssen: (1) „[M]ehrere Menschen [stehen] in sozialen Beziehungen [zueinander]“ und (2) „[verfolgen] über eine gewisse Zeit gemeinsame Ziele ...“. (3) „Über die gemeinsamen Ziele und die Art ihrer Verwirklichung wird kommuniziert“. (4) „Ihre Realisierung geschieht durch situationsübergreifende Interaktionsprozesse“. (5) „Die Garantie des situationsübergreifenden Interaktionsprozesses geschieht durch Normen, aber auch durch Bräuche, Gewohnheiten und Interessen, insbesondere durch Rollenzuweisungen die sich auf den Zusammenhang der Interaktion innerhalb der Gruppe beziehen, über deren Sinn Konsens besteht“ (2003: 90, zit. ebd.).

2.2 Verschiedene Formen der Arbeit mit sozialen Gruppen

Die Arbeit der Professionellen mit und in Gruppen setzt im Wesentlichen das Wissen um die unterschiedlichen Arten der Arbeit mit Gruppen sowie hinsichtlich der jeweiligen Merkmale und Spezifika voraus (vgl. Schmidt-Grunert 2009: 56). Im Folgenden soll auf die Unterschiede bzgl. inhaltlicher Systematik sowie der Anspruchscharakteristika hingewiesen werden.

2.2.1 Gruppenarbeit

An dieser Stelle sei die Begrifflichkeit Gruppenarbeit allgemeingültig definiert, da sie bspw. über den Einsatz als Methode der Sozialen Arbeit auch als ein methodisches Hilfsmittel im „schulischen und außerschulischen Bildungs- und Weiterbildungsbereich“ sowie im Rahmen der Ökonomisierung in der Betriebswirtschaft als eine Form der Arbeitsorganisation gebraucht wird (vgl. Schmidt-Grunert 2009: 57, zit. ebd.). *Schmidt-Grunert* verweist in Bezug auf ein verallgemeinerndes Begriffsverständnis von Gruppenarbeit auf eine Gemeinsamkeit, welche einen für alle Mitglieder einer Gruppe verbindlichen Charakter enthält. Hierbei sei im Regelfall eine „*verbindliche Zielsetzung*“ genannt, die sowohl der Gruppenarbeit vorangestellt sein kann oder auch erst im Verlauf der Gruppenarbeit gemeinsam entwickelt wird (vgl. ebd., zit. ebd.). Die Zielsetzung bestimmt somit unmittelbar die spezifische Art der Gruppe

⁵ Die Verwendung einfacher Anführungszeichen erfolgt in der vorliegenden Arbeit (1) bei der Kennzeichnung von Begriffen bzw. Ausdrucksweisen, die metaphorisch, doppel- bzw. mehrdeutig gemeint sind bzw. gewertet werden können und somit nicht einer erforderlichen Sachlichkeit entsprechen, jedoch inhaltlich korrekt sind sowie (2) bei dem Hinweis auf eine bereits erfolgte Zitation bei zitierten Inhalten.

⁶ Bei diesem Zitat sind die einfachen Anführungszeichen als Hervorhebung aus dem Original durch den Autor übernommen.

sowie den Inhalt der Gruppenarbeit – in diesem Zusammenhang also „zielorientierte Gruppenarbeit“ (vgl. ebd.: 58, zit. ebd.).

2.2.2 Gruppenpädagogik

Sowohl bei dem Training sozialer Kompetenzen als auch bei der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII begründet sich bzgl. der strukturell-methodischen Ausrichtung durch einen gruppenpädagogisch-orientierten Ansatz in der Angebotsstruktur.

Diese Methode des Bildens, Erziehens sowie gemeinsamen Lernens bedient sich einiger Elemente der vorher beschriebenen Gruppenarbeit und nimmt zudem die pädagogischen Absichten in den Fokus. Prinzipiell handelt es sich bei dieser ziel- und zweckorientierten Methode um Erziehung und Bildung von und in Gruppen, wobei diese zu einer Entstehung von Lernprozessen beitragen. Wissenschaftliche Erkenntnisse bzw. Theorien aus den Bereichen der „Gruppenerziehung“ sowie der „Bildungs- und Lernprozesse“ in Gruppen bilden die Grundlagen der Herangehensweise in der praktischen Arbeit mit Gruppen (vgl. Schmidt-Grunert 2009: 58, zit. ebd.).

Auch sei die Sozialisation, das Hineinwachsen und Hineingeführtwerden in die Gesellschaft, als eine Hauptaufgabe der Erziehung anzusehen. In diesem Fall müsse die Gruppenpädagogik als eine elementare Methode des Sozialisationsprozesses anerkannt werden (Hederer 1976: 89 zit. n. ebd.).

Weiter zeichnet sich die Gruppenpädagogik im Unterschied zu der Gruppenarbeit im allgemeinen Verständnis dadurch aus, dass sie – abgesehen von einer solchen möglichen Zielsetzung – versucht, demokratische Werte zu vermitteln, mindestens jedoch für diese zu sensibilisieren. Hintergründig verweist *Schmidt-Grunert* auf den defizitären Umstand, dass es den Gruppenmitgliedern an Erfahrungswerten hinsichtlich „demokratischer Lebensführung“⁷ mangelt. Dieses nun zu beheben sei ein weiterer Auftrag der Gruppenleitung (2009: 58f., zit. ebd.: 58).

Die Beziehungen der einzelnen Gruppenmitglieder untereinander sind ein weiteres Merkmal und im Wesentlichen grundlegend für die Gruppenpädagogik. Diese Beziehungen, die im Gruppenprozess während der Interaktionen ausgestaltet werden, die Individualität des einzelnen Gruppenmitgliedes und somit sein Einfluss auf die Gruppendynamik sind einflussreiche Größen innerhalb der Gruppenarbeit (vgl. Konopka 1969: 61f. nach ebd.: 60).

⁷ Die doppelten Anführungszeichen als Hervorhebung aus dem Original wurden durch den Autor zur Wahrung der Hervorhebung im Rahmen der Zitation in einfache Anführungszeichen überführt.

Eine Gruppe ‚lebt durch und wächst an der Ausgestaltung ihrer Beziehung‘. *Galuske* spricht hierbei von einer wichtigen Aufgabe des Gruppenleiters, nämlich der Gestaltung „von Beziehung[en] innerhalb der Gruppe, zwischen der Gruppe und der Leitung sowie zwischen der Gruppe und [ihrer] Umwelt“ (2009: 95).

Die Gruppenprozesse, die durch den Eigenantrieb der Gruppenmitglieder selbst oder durch ihre Einbeziehung durch den Gruppenleiter, durch ihre Ideen oder Vorschläge angestoßen werden, erweisen sich als potenzielle Lernprozesse, die dem Einzelnen die Möglichkeit bereiten, sich neuen (Gruppen-)Erfahrungen zu stellen. Hierbei bezieht sich die gruppenpädagogische Ausrichtung auf das Ermöglichen eines Rahmens, in dem „kooperative[s], partnerschaftliche[s] und selbstbestimmte[s]“ Verhalten gefördert werden kann. Hinsichtlich der Entwicklung des Einzelnen steht die Entfaltung individueller Ressourcen im gruppenpädagogischen Fokus (vgl. Schmidt-Grunert 2009: 60f., zit. ebd.: 61). Weiter spricht *Schmidt-Grunert* von einer „sozial integrative[n] Pädagogik“, da die Gruppenmitglieder im Gruppenprozess (aus der Dynamik heraus oder durch den Sozialpädagogen) aufgefordert werden, sich zu beteiligen und das Gruppengeschehen aktiv mitzugestalten. Es können im Rahmen der Interaktionen neue Erfahrungen gemacht werden, bestehende Rollen- und die bisher ‚angewandten‘ Verhaltensmuster reflektiert und bei Bedarf modifiziert werden (vgl. ebd.: 59, zit. ebd.).

2.2.3 Soziale Gruppenarbeit

Soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII lässt sich innerhalb der historischen „Dreifaltigkeit“⁸ der Methoden der Sozialen Arbeit als ein sozialpädagogischer Ansatz bezeichnen, der im Ursprung der Methodendiskussion neben der sozialen Einzelfallhilfe und der sozialen Gemeinwesenarbeit als eine primäre Methode der Sozialen Arbeit einzuordnen ist (vgl. *Galuske* 2009: 160ff., zit. ebd., S. 160). Die moderne Methodendiskussion verlangt aufgrund der Weiterentwicklung der ‚klassischen‘ Methoden der Sozialen Arbeit, einer entstandenen Vielfältigkeit nach einer schärferen Präzisierung der Begrifflichkeit bzw. einer Differenzierung aufgrund der inhaltlich angewandten Elemente im Rahmen dieses sozialpädagogischen Ansatzes. So ist die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII als ein „[k]lientenbezogene[s]“ Handlungskonzept bzw. „[k]lientenbezogene Methode“ zu beschreiben (vgl. ebd.: 160ff., zit. ebd.: 163).

⁸ Die doppelten Anführungszeichen als Hervorhebung aus dem Original wurden durch den Autor zur Wahrung der Hervorhebung im Rahmen der Zitation in einfache Anführungszeichen überführt.

In seiner Abbildung zu den Handlungskonzepten und Methoden der Sozialen Arbeit verwendet *Galuske* den Ausdruck „direkt interventionsbezogene Konzepte und Methoden“ synonym zu der voran verwendeten. Weiter differenziert er die „direkt interventionsbezogenen Konzepte und Methoden“ in „Einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden“ sowie „Gruppen- und sozialraumbezogene Methoden“ und ordnet schließlich die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII der letzteren Gruppierung zu (vgl. ebd.: 164, zit. ebd.).

Neben der Beschreibung als „klientenbezogene[n]“ methodischen Ansatz nach *Galuske* (2009: 163) geht *Schmidt-Grunert* einen Schritt weiter, attribuiert diese Form der Gruppenarbeit mit dem Ausdruck „problemzentriert“ und macht zugleich ein entscheidendes Merkmal hinsichtlich der Abgrenzung zu der Gruppenpädagogik deutlich. Die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII enthält sowohl alle Elemente der Gruppenarbeit als auch die „erzieherischen Absichten“ der Gruppenpädagogik (2009: 62, zit. ebd.).

Die Aufgabe als Sozialisationsinstanz nimmt die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII in ihren Grundzügen ebenso wahr wie die Gruppenpädagogik. Zudem richtet sie ihren Fokus auf bestehende „Sozialisationsdefizite“, welche die Gruppenmitglieder in unterschiedlichsten Ausprägungen aufweisen. Die *soziale bzw. „problemzentrierte“ Gruppenarbeit* als sozialpädagogischer Ansatz beschäftigt sich demnach mit Menschen, die aufgrund von individuellen Problemlagen oder ‚sozialer Benachteiligung‘ Schwierigkeiten haben, ihren Lebensalltag bedürfnis- und zielgerecht zu bewältigen (vgl. ebd., zit. ebd., Hervorhebung durch den Autor).

Das folgende Zitat von *Konopka* beschreibt in wenigen, jedoch aussagekräftigen Worten das Ziel und die dahinter stehenden Techniken der sozialen Gruppenarbeit.

„Soziale Gruppenarbeit ist eine Methode der Sozialarbeit, die den Einzelnen durch sinnvolle Gruppenerlebnisse hilft, ihre soziale Funktionsfähigkeit zu steigern und ihren persönlichen Problemen, ihren Gruppenproblemen oder den Problemen des öffentlichen Lebens besser gewachsen zu sein“ (Konopka 1971: 35 zit. n. Galuske 2009: 93, Hervorhebung durch den Autor).

Einerseits werden die unterschiedlichen Facetten bzw. Situationen aufgegriffen, die besondere Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Alltagsgeschehens entstehen lassen können. Zum anderen wird durch das Attribut „sinnvolle“ im Zusammenhang mit dem Einsatz bzw. Entstehen von Gruppenerlebnissen auf die Rolle des Sozialpädagogen hingewiesen. Hierbei besteht die Aufgabe des Sozialpädagogen darin, die entstehenden Gruppenprozesse und unterschiedlichen Interaktionen bzgl. ihrer erzieherischen Bedeutung für den Lernprozess anregend und konstruktiv zu unterstützen bzw. die gruppenorientierten Angebote entsprechend der individuellen Bedarfslage der Gruppenmitglieder hinsichtlich Zielsetzung und ei-

nem möglichen Resultat bzgl. der Entwicklungsförderung zu planen, mindestens jedoch gewünschte Entwicklungsschritte des Einzelnen bei der Planung zu beachten (vgl. Metzinger 2010: 14; Konopka 1971: 35 zit. n. Galuske 2009: 93).

„Probleme... des öffentlichen Lebens“, „Gruppenprobleme...“ oder individuelle Problemlagen in unterschiedlichsten Bereichen, wie z. B. Freundeskreis, Schule, Familie oder auch des beruflichen Alltages können in der sozialen Gruppenarbeit kompensiert und durch die Vermittlung, Erweiterung sowie Festigung sozialer Kompetenzen (auch präventiv) in einem gruppenorientierten Ansatz angegangen werden (vgl. Schmidt-Grunert 2009: 63; Konopka 1971: 35 zit. n. Galuske 2009: 93).

Bei diesem methodischen Ansatz der Sozialen Arbeit geht es zusammengefasst im Grundsätzlichen und der strukturellen Ausrichtung um das *Lernen in und von der Gruppe*. Der gruppenorientierte Ansatz bezieht sich auf das Ermöglichen und die Förderung von Lernprozessen – hinsichtlich verschiedener Bereiche – des Einzelnen im Rahmen der Gruppeninteraktion.

2.3 Handlungsleitende Prinzipien in der sozialen Gruppenarbeit

Hierbei handelt es sich um Maxime der Gruppenpädagogik, die als „pädagogische Leitlinien“ bei der Arbeit mit Gruppen berücksichtigt werden sollten, da sie sich aus dem Erkenntnisstand um die Bedeutung, Entwicklung und Struktur von und Einflussmöglichkeiten auf Kleingruppen begründen. Zudem richten sie sich an den „ethnischen Wertmaßstäben“ des „pädagogischen“ bzw. „sozialarbeiterischen Handelns“, können aber auch aufgrund ihres allgemeingültigen Anspruchs als *Grundwerte der Sozialarbeit* auch auf andere methodische Ansätze der Sozialen Arbeit bezogen werden (vgl. Galuske 2009: 94f., zit. ebd.: 95). *Schmidt-Grunert* bezeichnet diese handlungsleitenden Prinzipien als ein „wichtiges methodisches Instrumentarium“ im Rahmen der Gruppenpädagogik und der sozialen Gruppenarbeit, das zugleich theoretisch die „Grundhaltungen“ für die Gruppenarbeit widerspiegelt (2009: 69, zit. ebd.). Folgende Prinzipien werden in beiden Veröffentlichungen angegeben: (a) *Individualisieren*, (b) *Anfangen, wo die Gruppe steht*, (c) *sich entbehrlich machen*, (d) *Hilfen durch Programmgestaltung* und (e) *das erzieherisch richtige Grenzen setzen*.

Individualisieren

Individualisieren bedeutet auch ‚den einzelnen Baum im Wald mit seinen Spezifika‘ wahrzunehmen. Jedes einzelne Mitglied einer Gruppe bringt individuelle Anliegen bzw. Bedürfnisse in den Prozess ein und hat somit einen Anspruch auf eine individualisierte Förderung der Entwicklung und demnach auf eine individuelle Betrachtung seiner Person. Dem Gruppenlei-

ter wird folglich die Aufgabe nachgetragen, sowohl die gesamte Gruppe als auch die einzelnen Gruppenmitglieder in seinen Fokus einzubeziehen (vgl. Galuske 2009: 95).

Anfangen, wo die Gruppe steht

An diesem Punkt sollten die eigenen idealistischen Vorstellungen und auch das eigene Anspruchsniveau bspw. hinsichtlich des Bildungsstandes sowie der Interessenlagen in den Hintergrund treten und bspw. die Vorstellungen, Interessen sowie Meinungen der Gruppenmitglieder in die Gruppenarbeit einbezogen werden. Um diese herauszufinden, stehen dem Gruppenleiter verschiedene Techniken der Beobachtung, Befragung oder Gesprächsführung zur Verfügung, um die Unterschiede innerhalb der Gruppe in den einzelnen Bereichen festzustellen (vgl. Metzinger 2010: 15f.).

Sich entbehrlich machen

Die Rolle des Sozialpädagogen zeichnet sich zu Beginn der Gruppenarbeit überwiegend durch Präsenz und Aktivität aus. Er gibt konstruktive Anregungen, unterstützt aktiv die Lernprozesse und greift bei Bedarf ein. Diese Rolle sollte sich zunehmend passivieren. Er gibt im Bedarfsfall Hilfestellung, hält sich dabei aber im Hintergrund. Der Entwicklungsstand der Gruppe ist beim Abwägen bzgl. der Aktivität oder Zurückhaltung stets zu beachten. In Bezug auf das Einbringen des Gruppenleiters gilt somit stets die Devise: „So aktiv wie nötig, so passiv wie möglich“ (vgl. ebd.: 16f., zit. ebd.: 17).

Hilfen durch Programmgestaltung

Die gezielte Gestaltung bzw. Bereitstellung eines Programmes einer bzw. für eine Gruppenarbeit ist ein wesentliches Instrument, um auf den Gruppenprozess Einfluss auszuüben. Diese Programme können bspw. bestimmte oder einer aktuellen Bedarfslage entsprechende Gesprächsinhalte oder themenorientierte Angebote sein (vgl. Galuske 2009: 95). *Lattke* bezeichnet das Programm einer Gruppenarbeit als „das gesamte sachliche ‚Material‘“ einer Gruppenarbeit, welches ihr zur Verfügung steht (z. B. Diskussionsrunden, Rollenspiele, Thementage, erlebnispädagogische Angebote, Spiele etc.). Die Gruppe bzw. einzelne Gruppenmitglieder können im Rahmen des Programmes ihre Erfahrungen machen.

Als Gegenstück zum „sachlichen Material“⁹ nennt *Lattke* das „soziale Material“⁹ einer Gruppe. Hiermit sind die einzelnen Gruppenmitglieder – die Leitung eingeschlossen – und ihre Beziehungen zueinander gemeint (vgl. *Lattke* 1962: 149 nach Galuske 2009: 95; *Lattke* 1962: 149 zit. n. ebd.).

⁹ Bei diesem Zitat sind die einfachen Anführungszeichen als Hervorhebung aus dem Original durch den Autor übernommen.

Erzieherisch richtige Grenzen setzen

Nach *Metzinger* erreichen gesetzte Grenzen, welche begründet aufgestellt wurden, im Rahmen einer Gruppenarbeit neben der funktionalen Dimension, wie z. B. ausreden lassen oder gesetzte Zeiten einhalten, auch die Förderung des „demokratischen Erziehungsprozess[es]“ (s. Abschnitt 2.2.2) (vgl. Metzinger 2010: 16, zit. ebd.). Zum Wachstumsprozess einer Gruppe gehört auch das Wahrnehmen und Achten von gesetzten Grenzen, die vorab kommuniziert und begründet wurden. Ebenso gebraucht *Metzinger* den Ausdruck „Notwendige Grenzen positiv nutzen“ (ebd.) und geht damit auf die vorgebrachte Kritik nach *Schmidt-Grunert* ein. Was sind in einem solchen Moment die ‚richtigen‘ Grenzen? Das Setzen erzieherisch ‚richtiger Grenzen‘ sei eine Frage des Erziehungsstils und somit eher subjektiv anzusehen (2009: 72).

Diese Prinzipien sind jedoch in der sozialpädagogischen praktischen Arbeit lediglich als eine „Orientierungshilfe“ zu sehen, da bspw. jede (Gruppen-)Situation, aber auch jede Besonderheit des Einzelnen im Rahmen des gruppenpädagogischen Handelns individuell wahrgenommen und betrachtet werden sollte (vgl. ebd.: 73, zit. ebd.).

2.4 Soziale und emotionale Kompetenz¹⁰

2.4.1 Der Kompetenz-Begriff

Im wissenschaftlichen Diskurs zum Begriff der Kompetenz gehen die Auffassungen hinsichtlich der Begriffsbestimmung in zwei unterschiedliche Richtungen. Einige Autoren verweisen auf die „Verhaltenspotenziale“ eines Menschen, auf ein „effektives Funktionieren“, welches positive Konsequenzen für den Handelnden im Rahmen einer bestimmten Situation bewirkt bzw. negative relativiert (vgl. Goldfried und D’Zurilla 1969 nach Kannig 2009: 12; vgl. Kannig 2009: 12, zit. Kannig 2009: 12).

Kompetenz als Potenzial

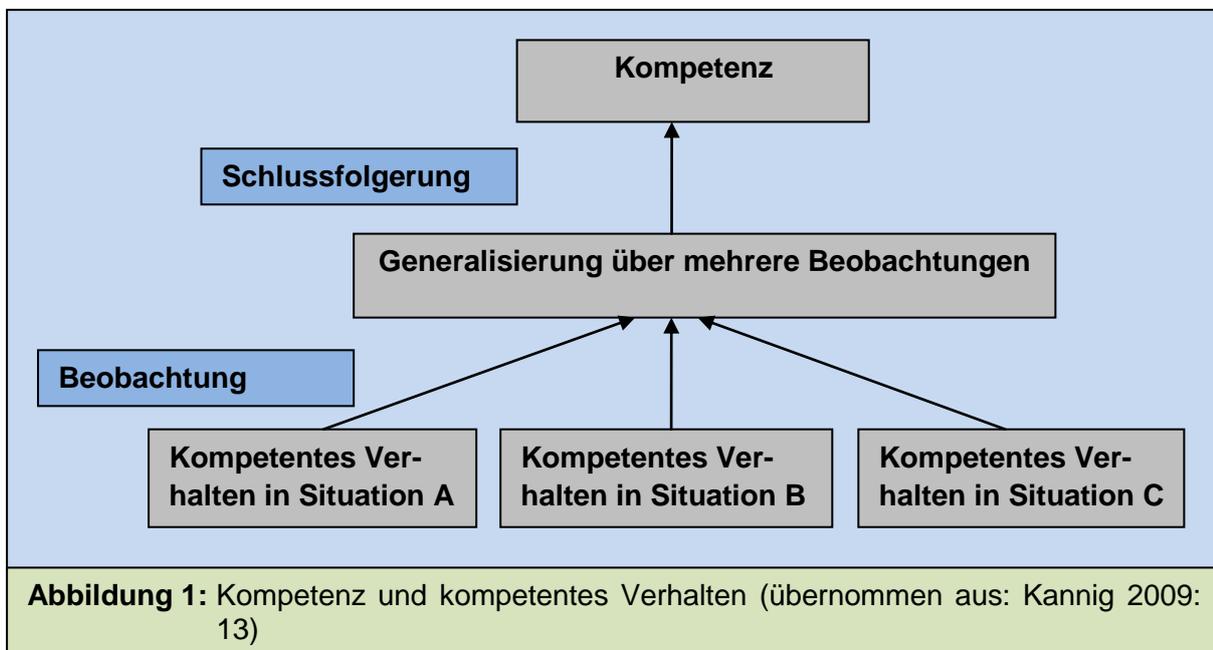
Andere Autoren sehen die *Kompetenz* als das „*Potenzial*“ eines Menschen, welches ihn in die Lage versetzt bzw. versetzen kann, ein bestimmtes Verhaltensmuster aufzuweisen (vgl. Ford 1995 nach Kannig 2009: 12, zit. Kannig 2009: 12). Aus dieser Sicht kann zum einen zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen und zum anderen zwischen seinem Agieren in bestimmten Situationen unterschieden werden. Auf die Kompetenz kann prinzipiell auch dann geschlossen werden, wenn aus seinem Verhalten keine positive Kon-

¹⁰ In diesem Abschnitt wird nicht auf die zugehörigen, tiefergehenden Erklärungsmodelle nach *Pfingsten (2007b)* bzw. *Berking (2010)* eingegangen, da dies in der notwendigen Ausführlichkeit nicht dem Gegenstand der Bachelorarbeit entspricht. Hinsichtlich des letzteren Quellenverweises *Berking (2010)* ist im Literaturverzeichnis eine Quelle zur weiterführenden Literatur angegeben.

sequenz hervor geht. Hierbei zählt allein die Tatsache, dass er grundsätzlich dazu fähig wäre, ein angemessenes Verhalten zu zeigen (vgl. Kannig 2009: 12f.).

Kompetenz und kompetentes Verhalten

Der Definition der Kompetenz als die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem entsprechend angemessenen Verhalten eines Individuums schließt sich der Rückschluss an, dass dieses Verhalten als kompetentes Verhalten bezeichnet werden kann. Kompetentes Verhalten ist also die Bezeichnung eines tatsächlichen Verhaltens, als Resultat der ‚Anwendung‘ bzw. Verwirklichung der vorhandenen Kompetenz. Von dieser Disposition kann demnach gesprochen werden, wenn ein kompetentes Verhalten in mehreren bestimmten Situationen beobachtbar war (vgl. ebd.: 13). Die folgende Abbildung veranschaulicht den Zusammenhang von Kompetenz als Potenzial und kompetentem Verhalten als Resultat dieser Kompetenz bzw. kompetentem Verhalten als ein ‚Beweis‘ für eine bestimmte Kompetenz.



2.4.2 Das Konzept der sozialen Kompetenz

Das Konstrukt *soziale Kompetenz* und dessen Definition kann stets nur vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses bzw. Verwendungszwecks für die eigene Auffassung hinsichtlich dieses Konstrukts hergeleitet werden.

Eine übergeordnete Begriffsklärung bzgl. der zweckmäßigen Verwendung – insofern sie zutreffend bzw. sachdienlich sein soll – kann stets nur unter Zuhilfenahme eines Konstrukts beschrieben bzw. hergeleitet werden (vgl. Euler 2009: 18 nach Arnegger 2013: 9).

Auf der Suche nach einer Gemeinsamkeit vor dem Hintergrund der transdisziplinären Verwendung dieses Konstrukts verweist *Arnegger* auf die Tatsache, dass es darum gehe, die

eigenen Wünsche und Bedürfnisse mit denen anderer Menschen – und damit mit unserer sozialen Umwelt – in ein Verhältnis zu setzen. Soziale Kompetenz stellt hierbei eine „Schnittstelle“ zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt dar (2013: 10, zit. ebd.). Sie beschreibt unsere individuelle Fähigkeit bzw. unser Potenzial, genau diese „Schnittstelle“ bedürfnisgerecht zu gestalten (vgl. ebd., zit. ebd.).

Auch *Kannig* versucht den Begriff der sozialen Kompetenz vor dem selbigen Hintergrund sowie der Multidimensionalität des Konstrukts auf den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ zu reduzieren und kommt auf folgendes Ergebnis: Es hat „irgendwas mit zwischenmenschlicher Interaktion zu tun ...“ (2009: 11, zit. ebd.).

Soziale Kompetenz aus psychologischer Sicht

Weiter verweist *Kannig* auf drei Sichtweisen, die den Begriff der sozialen Kompetenz aus ihrer jeweiligen Position bzw. Fachdisziplin heraus beschreiben: Soziale Kompetenz als „Durchsetzungsfähigkeit“, soziale Kompetenz als „Anpassungsfähigkeit“ und soziale Kompetenz als ein „Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung“ (vgl. ebd.: 14f., zit. ebd.: 14).

Die erste Gruppe beschäftigt sich mit der sozialen Kompetenz als Konstrukt in der Klinischen Psychologie sowie Organisationspsychologie. Dieser Definitionsversuch geht auf die Auseinandersetzung mit der Sozialen Ängstlichkeit im Rahmen behavioral-therapeutischer Behandlungen zurück. Betroffene haben erhebliche Schwierigkeiten, ihrer sozialen Umwelt etwas abzuschlagen bzw. „nein“¹¹ zu sagen. Die schlussfolgernde Konsequenz – auch für die inhaltliche Ausrichtung der Behandlung – ergab, dass es ihnen an Durchsetzungsvermögen bzw. -kraft mangelt (vgl. ebd.: 14, zit. ebd.).

Eine zweite Gruppe legt ihren Fokus aus entwicklungspsychologischer Sicht auf die soziale Kompetenz als die Fähigkeit, sich der sozialen Umwelt anzupassen, von ihr zu lernen und sich entsprechend erlernter Umgangsformen zu verhalten, was schlussfolgernd im Wesentlichen dem Prozess der Sozialisation entspricht (vgl. ebd.).

Beide Sichtweisen scheinen erst mal nachvollziehbar, da sowohl die Klinische Psychologie als auch die Entwicklungspsychologie das menschliche Verhalten unter unterschiedlichen Gesichtspunkten bzw. theoretischen Bezügen betrachten. Der ‚klinische Blick‘ der Psychologie sieht vor dem Hintergrund der Sozialen Ängstlichkeit eines Menschen den Mangel an Durchsetzungsfähigkeit, wohingegen die Entwicklungspsychologie den Lern- bzw. den Ent-

¹¹ Die doppelten Anführungszeichen als Hervorhebung aus dem Original wurden durch den Autor zur Wahrung der Hervorhebung im Rahmen der Zitation in einfache Anführungszeichen überführt.

wicklungsprozess des Menschen als eine Anpassung an die soziale Umwelt in den Blick nimmt (vgl. ebd.: 14f.).

Die dritte Gruppe vereint beide Ansichten und beschreibt sozial kompetentes Verhalten „als einen Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung“. Menschen, die in der Lage sind, ein angemessenes Sozialverhalten – hierbei eigene Interessen und Bedürfnisse zu verwirklichen, ohne dabei die Interessen der sozialen Umwelt außer Acht zu lassen – auszuüben, verfügen über soziale Kompetenzen (vgl. ebd.: 15, zit. ebd.).

Angelehnt an die Begriffsbestimmung des Kompetenzbegriffs bzw. des kompetenten Verhaltens beschreibt *Kannig* die soziale Kompetenz und das sozial kompetente Verhalten wie folgt:

Übersicht 1: Definition sozialer Kompetenz und sozial kompetenten Verhaltens (übernommen aus: Kannig 2009: 15)
Sozial kompetentes Verhalten
Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.
Soziale Kompetenz
Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne sozial kompetenten Verhaltens – fördert.

Soziale Kompetenz nach Jugert, Rehder, Notz und Petermann (2013) – FIT FOR LIFE: Ein Kompetenztraining für Jugendliche

Jugert et al. beschreiben in ihrer Publikation zu dem oben genannten Training zur Steigerung des Sozial- und Arbeitsverhaltens die soziale Kompetenz als ein „psychologisches Konzept“, dass seine Verwendung bspw. in der Beschreibung von Entwicklungszielen

im Kindes- und Jugendalter oder in der Bestimmung von Trainings- bzw. Behandlungszielen findet (vgl. Jugert et al. 2013: 11, zit. ebd.).

In diesem Zusammenhang verweisen sie auf drei zu berücksichtigende Umstände: (1) Einmal auf die – wie bereits bei *Kannig* in diesem Abschnitt hingewiesen – Multidimensionalität der sozialen Kompetenz, (2) auf die Tatsache, dass bei der Beschreibung der sozialen Kompetenz der Entwicklungsprozess eines Menschen zu beachten ist, da sowohl die Qualität als auch die Quantität sozialer Kompetenzen aufgrund der Verdichtung der sozialen Beziehungen, mit der Übernahme unterschiedlichster Entwicklungsaufgaben und Rollen mit dem Alter zunimmt, sich mindestens verändert, (3) und letztlich darauf, dass beschreibende Begriffe, wie z. B. selbstsicher, kontaktfähig oder durchsetzungsfähig das Wesen der sozialen Kompetenz nur bedingt widerspiegeln (vgl. ebd.).

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das Vorhandensein sozialer Kompetenz zu einer Steigerung der Lebensqualität führt, wie z. B. hinsichtlich der alltäglichen Gestaltung des Schulalltags oder der beruflichen Entwicklung, kann diese als eine Vielzahl von Fähigkeiten beschrieben werden, welche es dem Handelnden ermöglichen, sich im sozialen Kontext situationsspezifisch und „differenziert“ zu verhalten (vgl. ebd.: 12, zit. ebd.).

Eine weitere Begriffsbestimmung nehmen *Jugert et al.* in Anlehnung an *Bloomquist* vor und definieren soziale Kompetenz als die „Fähigkeit [...], umweltbezogene und persönliche Ressourcen gezielt so einzusetzen, dass eine optimale Entwicklung möglich wird“ (vgl. Bloomquist 1996 nach Jugert et al. 2013: 12, zit. Jugert et al. 2013: 12).

Die letztere Definition verweist – wie auch bei *Kannig* aufgeführt – auf entwicklungspsychologische Aspekte hinsichtlich der Begriffsbestimmung der sozialen Kompetenz. Diese hat zur Folge, dass die Förderung sozialer Kompetenzen stets vor dem Hintergrund von zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben, die altersabhängige Anforderungen darstellen, erfolgen sollte (ebd.). *Havighurst* beschreibt folgende Entwicklungsaufgaben für die Altersgruppe der 12- bis 18-Jährigen, die in der Übersicht 2¹² aufgeführt sind (vgl. Havighurst 1982 nach Jugert et al. 2013: 12).

Auch *Eisenberg und Harris* beschreiben in der folgenden Übersicht Entwicklungsziele, die auch die soziale Kompetenz „als einen Katalog von Entwicklungszielen“ definieren (Eisenberg & Harris 1984 zit. n. Jugert et al. 2013: 13).

¹² Die Inhalte der Übersicht wurden inhaltlich aus dem Original übernommen, wobei einige geringfügige Änderungen hinsichtlich der einheitlichen Textgestaltung sowie korrekten Grammatik durch den Autor vorgenommen wurden.

Übersicht 2: Zusammenfassende Übersicht zu Anforderungen an Kinder bzw. Jugendliche aus entwicklungspsychologischer Sicht (Havighurst 1982 zit. n. Jugert et al. 2013: 12; Eisenberg & Harris 1984 zit. n. Jugert et al. 2013: 13)

Entwicklungsaufgaben nach Havighurst	Entwicklungsziele nach Eisenberg und Harris
<ul style="list-style-type: none"> • Neue und reife Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen • Übernahme der männlichen und weiblichen Geschlechtsrolle • Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers • Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen • Vorbereitung auf Ehe und Familienleben • Vorbereitung auf eine berufliche Karriere • Werte und ein ethnisches System erlangen, das als Leitfaden für das Verhalten dient • Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Perspektivenübernahme • Erkennen des Stellenwertes von Freundschaften • Problemlösestrategien für soziale Interaktionen • Entwicklung von moralischen Wertvorstellungen • Kommunikative Fertigkeiten

Um diese Entwicklungsaufgaben bzw. -ziele zu bewältigen oder zu erreichen, die soziale Situation bedürfnisgerecht zu gestalten, muss die handelnde Person ihre „verfügbaren Fertigkeiten“ situationsspezifisch anwenden. Gelingt ihr der zielführende und bedürfnisbefriedigende Einsatz ihrer Fertigkeiten, so kann von *sozial kompetentem Verhalten* gesprochen werden (vgl. Jugert et al. 2013: 13, zit. ebd.).

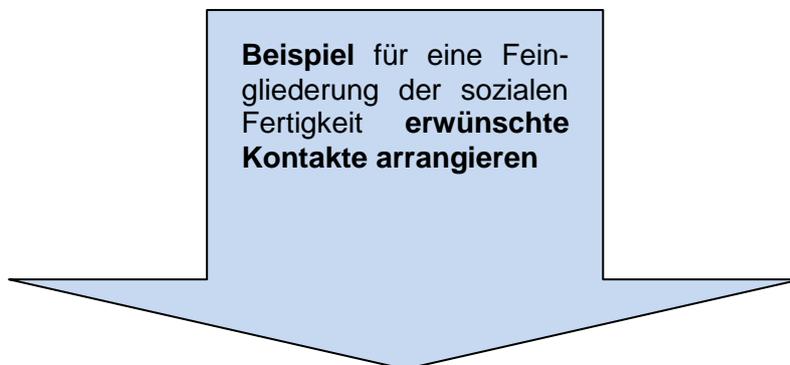
Jugert et al. gehen bei ihrem Konzept zur sozialen Kompetenz also auch (s. Kannig 2009; s. Abschnitt 2.4.2, Übersicht 1) von einer Unterscheidung zwischen der sozialen Kompetenz als grundlegende Fähigkeit und sozial kompetentem Verhalten aus, wobei letzteres eine offenkundige Anwendung der sozialen Fertigkeiten voraussetzt (2013: 13).

Übersicht 3¹³ beschreibt die fünf zentralen Aspekte nach *Caldarella und Merrell*, die entscheidend für die Entwicklung sozialer Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter sind und stellt diesen Beispiele für konkrete soziale Fertigkeiten nach *Gambrill* gegenüber (vgl. ebd.: 14f.). Anschließend soll die Aufgliederung einer sozialen Fertigkeit in ihre einzelnen Komponenten mittels der Abbildung 2 veranschaulicht werden.

¹³ Die Übersicht wurde inhaltlich aus dem Original übernommen, wobei einige geringfügige Änderungen hinsichtlich der einheitlichen Textgestaltung sowie korrekten Grammatik durch den Autor vorgenommen wurden.

„Eine differenzierte soziale Wahrnehmung“, „eine angemessene soziale Urteilsfähigkeit“ sowie „ein umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen“ beschreiben *Jugert et al.* als die Voraussetzung bzw. als eine Basis, die für das Erreichen der „Feinziele“ der einzelnen Komponenten einer sozialen Fertigkeit vorhanden sein muss (vgl. ebd.: 15, zit. ebd.).

Übersicht 3: Zusammenfassende Übersicht zu den fünf grundlegenden Aspekten sozialer Fertigkeiten sowie zu Beispielen für soziale Fertigkeiten (Caldarella/Merrell 1997 zit. n. Jugert et al. 2013: 16; Gambrill 1995 zit. n. Jugert et al. 2013: 14)	
Grundlegende Aspekte sozialer Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter nach Caldarella und Merrell	Beispiele für konkrete soziale Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter nach Gambrill
<ul style="list-style-type: none"> • Interaktionsfertigkeiten mit Gleichaltrigen¹⁴ • Fertigkeiten des Selbstmanagement (z. B. Selbstkontrolle) • Schulbezogene Fertigkeiten (z. B. Regeln in der Schule respektieren) • Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft • Durchsetzungsvermögen im Sinne von Selbstsicherheit (z. B. beim Knüpfen von Sozialkontakt) 	<ul style="list-style-type: none"> • Versuchungen zurückweisen • Auf Kritik reagieren • Änderungen bei störendem Verhalten verlangen • Unterbrechungen im Gespräch unterbinden • Schwächen eingestehen • Erwünschte Kontakte arrangieren¹⁴ • Unerwünschte Kontakte beenden • Komplimente machen • Komplimente akzeptieren • Auf Kontaktangebote reagieren • Gespräche beginnen • Gespräche aufrechterhalten • Gespräche beenden • Jemanden um einen Gefallen bitten • Widerspruch äußern • Sich entschuldigen • Nein-Sagen • Gefühle offen zeigen



¹⁴ Hervorhebung durch den Autor

Die soziale Fertigkeit **erwünschte Kontakte arrangieren** kann in folgende Feinziele für die handelnde Person aufgeschlüsselt werden:

- sich eine Person überlegen, mit der man ‚Zeit verbringen‘ möchte,
- mit dieser Person Kontakt aufnehmen (z. B. per Telefon, Internet oder persönlich),
- diese Person anreden und fragen, ob sie Zeit hätte und diese mit einem verbringen möchte,
- sich mit der Person über Zeit, Ort und Aktivität einigen und
- das Gespräch beenden.

Abbildung 2: Eigenes Beispiel für eine Aufgliederung einer sozialen Fertigkeit in ihre Komponenten

Jugert et al. fügen an dieser Stelle hinzu, dass in einem Training sozialer Kompetenzen die einzelnen sozialen Fertigkeiten ‚in ihre Einzelteile aufgebrochen‘ werden müssen, so dass sie in dem Training reflektiert und eingeübt werden können (2013: 15).

Soziale Kompetenz nach Hinsch und Pfingsten – Gruppentraining sozialer Kompetenzen – GSK

Eine aus praktischen Erfahrungen abgeleitete Begriffsbestimmung sozial kompetentem Verhaltens bzw. sozialer Kompetenz hat neben den Vorteilen der „Anschaulichkeit“ sowie „Praxisnähe“ jedoch einen wesentlichen Nachteil: Bei vielen Förderprogrammen hinsichtlich sozialer Kompetenz stoßen Interessierte stets auf unterschiedliche Indikationsmerkmale, Trainingsziele und -methoden (vgl. Pfingsten 2007a: 4, zit. ebd.). Aus diesem Grund haben *Hinsch und Pfingsten* in ihrem Trainingsmanual zum Gruppentraining sozialer Kompetenzen – GSK (s. Abschnitt 3.1) eine für das Konzept des Trainings als Grundlage eignende Begriffsdefinition angegeben:

„Unter sozialer Kompetenz verstehen wir die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (ebd., Hervorhebung durch den Autor).

Gelingt es dem Handelnden nicht, sein Verhalten in einer sozialen Situation entsprechend den Anforderungen dieser zu steuern, sprechen die Autoren von sozial inkompetentem Verhalten, folglich von sozialen Kompetenzproblemen¹⁵ (vgl. ebd.: 6). *Hinsch und Pfingsten* verdeutlichen in ihrer praxisnahen Begriffsbestimmung, dass der Akteur zum einen angemesse-

¹⁵ „Soziale Kompetenzprobleme sind alle Probleme bei der Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die es einer Person erschweren, in für sie relevanten sozialen Alltagssituationen ein langfristig günstiges Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen zu erzielen“ (Pfingsten 2007a: 7).

ne Verhaltensweisen in seinem Repertoire haben sollte, und zum anderen diese auch tatsächlich in konkreten Situationen anwenden müsse, um perspektivisch ein bedürfnisbefriedigendes Verhältnis zwischen „positiven und negativen Konsequenzen“ durch die Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt zu bewirken (vgl. ebd.: 5, zit. ebd.: 4). In diesem Zusammenhang sei es ebenso notwendig, die eigenen Kognitionen sowie Emotionen¹⁶ „in sinnvoller Weise bedürfnis- und zielgerecht“ zu steuern (vgl. ebd.: 5, zit. ebd.: 5).

Es ist dennoch festzuhalten, dass diese Begriffsbestimmung nicht das Ende aller Definitionsversuche darstellt; sie dient lediglich als eine „pragmatische Grundlage“ für ihre theoretischen Überlegungen und für das Trainingskonzept des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen – GSK (vgl. ebd., zit. ebd.).

Zusätzlich zu der genannten Definition in dem Programmmanual ergänzen *Hinsch und Wittmann* in einem begleitenden Buch zum Gruppentraining sozialer Kompetenzen – GSK folgende Definition, die auf eine Anpassung innerhalb einer sich verändernden sozialen Situation verweist:

„Soziale Kompetenz ist dann gegeben, wenn man in der Lage ist, die der jeweiligen Situation angemessenen Verhaltensweisen zu zeigen. Dazu gehört auch, dass man sein Verhalten den Situationsanforderungen entsprechend schnell und flexibel verändern kann“ (Hinsch/ Wittmann 2010: 52, Hervorhebung durch den Autor).

2.4.3 Das Konzept der emotionalen Kompetenz

Einst wurden Emotionen als Störungen in unserem Denkprozess eingestuft und als ein möglicher Einflussfaktor hinsichtlich unserer Persönlichkeitsentwicklung gänzlich unbeachtet gelassen (Link 2).

Neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge ist es gegenteilig. Dem ‚richtigen‘ Umgang mit unseren Emotionen sowie auch mit Emotionen wird eine wesentliche Bedeutung bzgl. der Alltags- und Lebensbewältigung von Erwachsenen und Kindern zugeschrieben (vgl. Petermann/ Wiedebusch 2008: 13). Aus der entwicklungspsychologischen Sicht gehört das Erlernen des Umgangs sowohl mit den eigenen Gefühlen als auch mit den Gefühlen anderer Menschen zu den wesentlichen Entwicklungszielen eines Kindes (vgl. Lewis 1998 nach ebd.). Die Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Emotionen führt „im Verlauf der emotionalen Entwicklung zur Ausbildung entsprechender Fertigkeiten und zum Erwerb einer umfassenden *emotionalen Kompetenz* ...“ (Denham 1998/ Saarni 1999/ Friedlmeier 1999b zit. n. Petermann/ Wiedebusch 2008: 13).

¹⁶ In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe *Gefühl(e)* und *Emotion(en)* synonym verwendet.

Denham, Saarni und Friedlmeier verweisen auf Studien der Entwicklungspsychologie mit Kindern, die zum Ergebnis hätten, dass sich eine angemessen entwickelte *emotionale Kompetenz* positiv sowohl auf die soziale als auch auf die schulische Entwicklung auswirke (Denham 2007 zit. n. ebd.). Nach *Trinidad und Johnson* konnten risikoreiche Auswirkungen einer weniger ausgeprägten emotionalen Kompetenz auf den Konsum von alkoholischen Getränken und Tabak durch Jugendliche nachgewiesen werden (2002 nach Petermann/Wiedebusch 2008: 13f.).

In der folgenden Abbildung sind die emotionalen Kompetenzbereiche nach *Petermann und Wiedebusch* veranschaulicht.

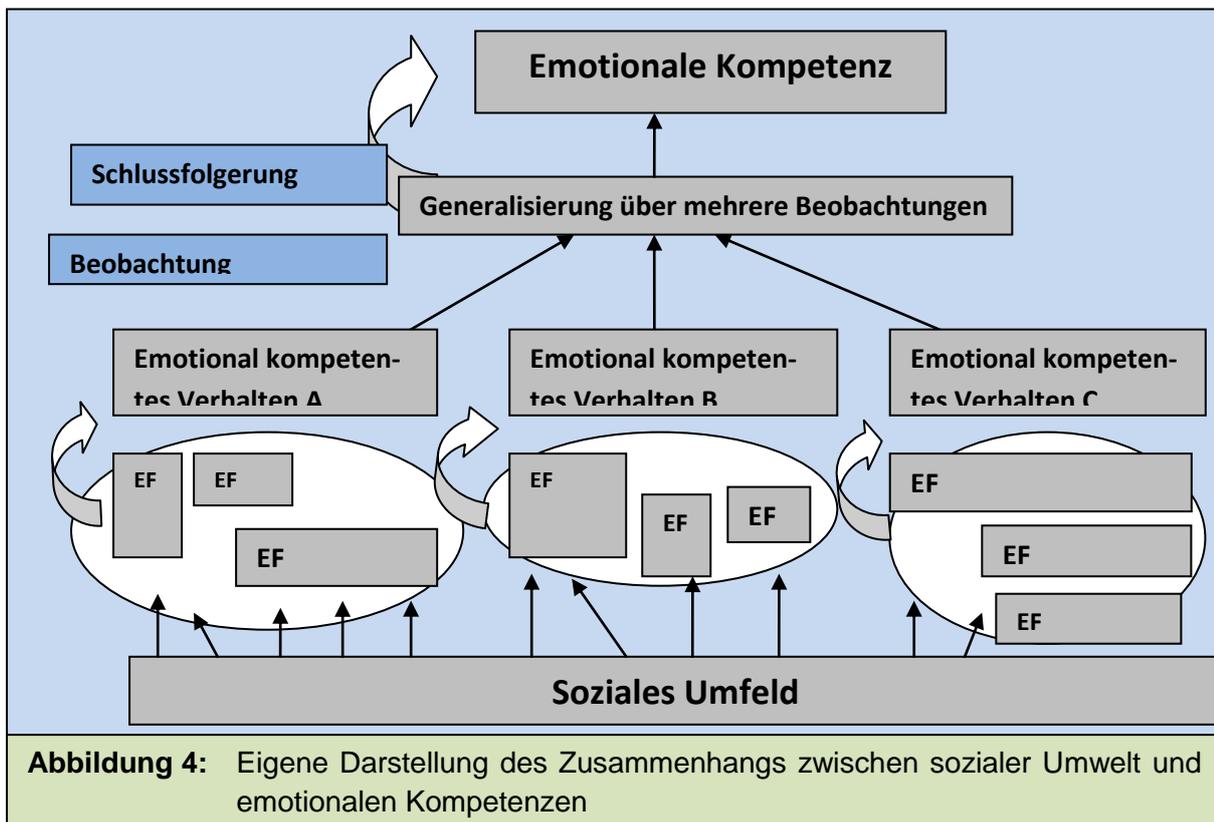
Emotionale Kompetenz
<p>Zu den Bereichen, in denen Kinder emotionale Fertigkeiten entwickeln, gehören</p> <ul style="list-style-type: none"> • der eigene mimische Emotionsausdruck, • das Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer Personen, • der sprachliche Emotionsausdruck, • das Emotionswissen und -verständnis und • die selbstgesteuerte Emotionsregulation.
<p>Abbildung 3: Bereiche emotionaler Kompetenz (übernommen aus: Petermann/ Wiedebusch 2008: 14)</p>

Die *emotionale Kompetenz* definiert sich aus einer funktionalen Sichtweise heraus als die Fähigkeit eines Individuums, bedeutende soziale Beziehungen zu beginnen, aufrecht zu erhalten, zu modellieren oder zu beenden (vgl. Campos, Mumme, Kermoian & Campos 1994 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 14). Dieser Definition entsprechend werden Emotionen zumeist in einem sozialen Zusammenhang und mit einer übertragenen Intention zum Ausdruck gebracht. Hierbei werden durch den Ausdruck „soziale Signale“ an unsere Mitmenschen weitergeleitet und wiederum „zurückgewonnen“ (vgl. Saarni 1999/ Denham 1998 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 14; Saarni 1999/ Denham 1998 zit. n. Petermann/ Wiedebusch 2008: 14).

Saarni verweist in ihrem „Konzept zur emotionalen Kompetenz“ auf die Zweckdienlichkeit von emotionalen Fertigkeiten einer Person in sozialen Interaktionen. Von einem *emotional kompetenten Verhalten* kann dann gesprochen werden, wenn die emotionalen Fertigkeiten in einer Interaktion mit anderen Personen angewandt werden und diese zu einer Selbstwirksamkeit in den Verhaltensweisen führen (vgl. Saarni 1999, 2002 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 14; Saarni 1999, 2002 zit. n. Petermann/ Wiedebusch 2008: 14). In diesem Zusammenhang müssten folgende zwei Kriterien erfüllt sein: (1) Die handelnde Person ist sich dessen bewusst, dass sie die Reaktionen ihrer sozialen Umwelt u. a. durch „ihr eigenes

emotionales Ausdrucksverhalten“ bedingt und (2) in ihrem Entwicklungsprozess hinsichtlich ihrer emotionalen Kompetenz gelernt hat, das eigene (emotionale) Verhalten „strategisch zu steuern“, um antizipierte Reaktionen ihrer Interaktionspartner zu bewirken (vgl. Petermann/Wiedebusch 2008: 14f., zit. ebd. 15).

Die emotionalen Fertigkeiten, die die handelnde Person anwenden müsse, um als emotional kompetent ‚bewertet‘ – das gezeigte Verhalten demnach den sozialen, antizipierten sowie wertegebundenen Inhalten entspricht – zu werden, unterliegen in ihrem Entwicklungsprozess dem „familiären und kulturellen Umfeld“ der Person (Saarni 1999 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 15; Saarni 1999 zit. n. Petermann/ Wiedebusch 2008: 15; Kannig 2009: 16). In der folgenden Abbildung¹⁷ soll der Zusammenhang zwischen emotionaler Kompetenz und dem genannten Umfeld einer Person (angelehnt an Abbildung 1 – Kompetenz und kompetentes Verhalten sowie an die eben thematisierten Überlegungen von Saarni) veranschaulicht werden.



So benennt auch *Denham* einige emotionale Schlüsselfertigkeiten, welche er in drei Bereiche einteilt (s. Übersicht 4) und somit zu einer besseren Ordnung verhilft: der „Emotionsausdruck“, das „Emotionsverständnis“ und die „Emotionsregulation“. Die Qualität und Quantität dieser emotionalen Schlüsselfertigkeiten stehen auch im Zusammenhang mit dem Alter so-

¹⁷ In dieser Abbildung bedeutet EF die emotionalen Fertigkeiten.

wie dem Fortschritt der Entwicklung einer Person und können demnach mehr oder weniger stark ausgeprägt sein (vgl. Denham 1998 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 16; Denham 1998 zit. n. Petermann/ Wiedebusch 2008: 16). Abbildung 4 verdeutlicht die Variationen hinsichtlich der Ausprägung der emotionalen Fertigkeiten mittels der unterschiedlichen Größe und Form der Kästchen.

Übersicht 4: Komponenten emotionaler Kompetenz (Denham 1998 zit. n. Petermann/ Wiedebusch 2008: 16)	
Komponenten emotionaler Kompetenz nach Denham	
im Emotionsausdruck:	<ul style="list-style-type: none"> • nonverbale emotionale Mitteilungen durch Gesten äußern können • empathisches Einfühlungsvermögen in Bezug auf die Gefühle anderer zeigen können • selbstbezogene Gefühle zeigen können • sozial missbilligte Gefühle kontrollieren können, indem [sowohl] Erleben [als auch] Ausdruck von Emotionen voneinander getrennt werden
im Emotionsverständnis:	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Gefühlszustände unterscheiden können • Gefühlszustände anderer Personen unterscheiden können • Emotionsvokabular bei der Kommunikation über Gefühle einsetzen können
in der Emotionsregulation:	<ul style="list-style-type: none"> • negative Gefühle bewältigen können • positive Gefühle bewältigen können

2.4.4 Der Zusammenhang zwischen emotionaler und sozialer Kompetenz

Nach *Petermann und Wiedebusch* sei die emotionale und soziale Entwicklung auf vielseitige Weise miteinander verbunden (Petermann 2002a zit. n. Petermann/ Wiedebusch 2008: 23). Kinder, die das Vortäuschen von Emotionen erlernen, sind ebenso in der Lage, dies in sozialen Interaktionen zielgerichtet einzusetzen (vgl. Saarni 1999 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 23).

Nach neueren Studien stellen zahlreiche emotionale Fertigkeiten des Kindes eine Voraussetzung für die Entwicklung eines angemessenen Sozialverhaltens dar (vgl. Denham et al. 2001 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 23). Zudem ist nachgewiesen, dass sich eine Verfügung emotionaler Fertigkeiten positiv auf die soziale Kompetenz, auf den sozialen Status sowie auf die Akzeptanz in der Gruppe Gleichaltriger auswirkt (vgl. Petermann/ Wiedebusch

2008: 23). Das Erkennen und Interpretieren des mimischen Emotionsausdruckes anderer fällt „sozial auffälligen“ Kindern deutlich schwerer, als Kindern, die ein angemessenes Sozialverhalten aufweisen (vgl. Deichmann/ Kastner-Koller/ Benka/ Kainz/ Schmidt 2005 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 23, zit. Petermann/ Wiedebusch 2008: 23). Diese Kinder verfügen zudem über ein unzureichendes „Emotionsverständnis“ (Bohnert/ Crnic/ Lim 2003 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 23, zit. Petermann/ Wiedebusch 2008: 23). Buckley, Storino und Saarni konnten belegen, dass aggressive Verhaltensweisen im Zusammenhang mit einer geringen Fähigkeit zur Regulation der eigenen Emotionen stehen (2003 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 23). Sowohl Einfühlungsvermögen als auch prosoziales Verhalten, die emotional kompetentes Verhalten, wie z. B. „emotionale Perspektivenübernahme“ ermöglichen, setzen angemessen entwickelte emotionale Fertigkeiten voraus (vgl. Eisenberg et al. 1997; Eisenberg/ Fabes 1998 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 23, zit. Petermann/ Wiedebusch 2008: 23). Eisenberg konnte folgende Zusammenhänge zwischen der „*Emotionalität*“, der „*Emotionsregulation*“ (Petermann/ Wiedebusch 2008: 26) und der sozialen Kompetenz bzw. dem prosozialen Verhalten eines Kindes feststellen:

- Die Quantität sowie die Intensität der gezeigten Emotionen, die (positive oder negative) „Valenz“ dieser Emotionen und auch die Variationen der negativen Gefühle haben Auswirkungen auf die soziale Kompetenz bzw. das Sozialverhalten eines Kindes (vgl. Eisenberg/ Fabes/ Guthrie/ Reiser 2002 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 26, zit. Petermann/ Wiedebusch 2008: 26).
- Die Regulation der eigenen Emotionen wird auch dazu eingesetzt, ein bestimmtes Ziel in der sozialen Interaktion zu erreichen. Diese Regulation kann als ein „interner Prozess“ bezeichnet werden, „bei dem das Auftreten, die Intensität oder Dauer subjektiv erlebter Gefühlszustände und emotionsbezogener physiologischer Veränderungen initiiert, aufrechterhalten oder verändert wird“ (vgl. Eisenberg/ Fabes/ Guthrie/ Reiser 2002 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 26, zit. Petermann/ Wiedebusch 2008: 26). Die durch die Regulation herbeigeführten Auswirkungen auf die Verhaltensebene des Handelnden stellen gleichzeitig eine Auswirkung auf sein Sozialverhalten dar (vgl. Eisenberg/ Fabes/ Guthrie/ Reiser 2002 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 26, zit. Petermann/ Wiedebusch 2008: 26).

- Aggressives Verhalten sowie „externalisierende“ Störungen des Verhaltens können bspw. auch auf Mängel in der Regulation der eigenen Emotionen sowie auf eine ausgeprägte negative Gefühlswelt zurückgeführt werden (vgl. Eisenberg/ Fabes/ Guthrie/ Reiser 2002 nach Petermann/ Wiedebusch 2008: 27, zit. Petermann/ Wiedebusch 2008: 27). *Petermann und Wiedebusch* ergänzen in diesem Zusammenhang, dass durch den positiven oder negativen Ausdruck der Emotionen und die Fähigkeit, Emotionen regulieren zu können, sowohl die Wahrnehmung als auch das eigene Verhalten in sozialen Interaktionen beeinflusst werden (2008: 26).

3. Ein Vergleich beider Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen: soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII vs. Training sozialer Kompetenzen

Das folgende Kapitel setzt sich mit zwei praktischen Ansätzen der Förderung sozialer Kompetenzen, mit deren Konzeption, Zielsetzung und einzelnen Bestandteilen auseinander und stellt die einzelnen Komponenten der Konzeption einander gegenüber.

Dieser Vergleich soll dazu verhelfen, sowohl mögliche Gemeinsamkeiten als auch mögliche Unterschiede und somit erste Anhaltspunkte für eine erfolgreiche Ergänzung beider Ansätze festzustellen.

3.1 Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen – GSK nach Hinsch und Pfingsten

Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen – GSK entwickelten *Rüdiger Hinsch und Ulrich Pfingsten* zu Beginn der 80er Jahre, angeregt durch zahlreiche Gespräche mit Personen, die vergleichsweise von ähnlichen Problemen hinsichtlich des Umgangs mit zwischenmenschlichen Beziehungen und dem Äußern von eigenen Emotionen, Vorstellungen sowie Bedürfnissen berichteten. In ihren Überlegungen zu einer angemessenen Förderung sozialer Kompetenzen gelangten sie zu dem Schluss, dass bei der Bewältigung von sozial inkompetentem Verhalten aus verschiedenen Gründen ein gruppenorientiertes Verfahren geeignet wäre – im Gegensatz zu „individuellen Interventionen“, die auch aus Gründen der Ökonomie bedenklich seien (vgl. Hinsch & Pfingsten 2007: X, zit. ebd.)¹⁸.

Bei ihrer Recherche nach bereits bestehenden Trainingskonzeptionen im deutschsprachigen Bereich stießen sie auf verschiedene Konzepte, die jedoch weder als Gruppenprogramm

¹⁸ Dieser Literaturverweis bezieht sich auf das Vorwort des angegebenen Buches.

Ein Vergleich beider Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen angelegt waren, noch die Effektivität genügend empirisch belegt war. An dieser Stelle entstand der Gedanke zu einem gänzlich neuen Trainingskonzept, das sowohl ‚gruppentauglich‘ ist als auch durch eine ‚empirische Überprüfung‘ begleitet wird (vgl. ebd.).

Folgende Leitgedanken spielten bei der Konzeption des Trainingsprogramms eine ‚wegweisende‘ Rolle: (1) Es soll aus wirtschaftlichen Gründen sowie hinsichtlich des ‚Nutzens‘ der Gruppensituation ein *gruppenorientiertes Angebot* sein. (2) Hinsichtlich der Trainingskomponenten soll es sowohl *vereinheitlicht* als *auch veränderbar* bzgl. der unterschiedlichen Bedarfslagen der Trainingsteilnehmer sein. (3) Es sollen unterschiedliche „*Verhaltensebenen*“ einbezogen werden. (4) Zudem sollen Trainingselemente als Bestandteil enthalten sein, die auf eine möglicherweise notwendige *Veränderung der kognitiven Ebene*¹⁹ abzielen. (5) Neben dem Trainieren sozialer Fertigkeiten soll das Training *Techniken* aufzeigen, um die *Übertragung der Trainingsergebnisse* hinsichtlich realer Situationen zu ermöglichen und (6) den theoretischen sowie empirischen Forschungsstand beachten (vgl. ebd., zit. ebd., Hervorhebung durch den Autor).

Aus der übergeordneten Zielsetzung sowie den eben genannten Ziele entstand das Gruppentraining sozialer Kompetenzen – GSK, das nachfolgend vorgestellt wird.

3.1.1 Zielsetzung des GSK

Die Ziele des GSK leiten sich aus der Begriffsbestimmung der sozialen Kompetenz nach *Hinsch und Pfingsten* (s. Abschnitt 2.4.2) bzw. aus den Charakteristika sozial kompetenten Verhaltens ab und stehen stets in Verbindung mit den individuellen Zielen der Trainingsteilnehmer (vgl. Hinsch/ Weigelt 2007: 90).

Nach *Hinsch und Weigelt* können folgende drei rahmende Zielsetzungen festgehalten werden:

- Der Handelnde sollte sowohl über das Wissen zu sozial kompetentem Verhalten verfügen als auch dieses in konkreten Situationen anwenden. Das Vorhandensein sozialer Fertigkeiten und das Wissen bzgl. sozial kompetentem Handeln bildet die Grundlage; ein Effekt wird jedoch erst durch den Einsatz bewirkt.
- Das Training bezweckt, alle drei Ebenen „des psychischen Geschehens“ (kognitive, emotionale und motorische Verhaltensweisen) zu erreichen, die bei Kombination dieser sozial kompetentes Verhalten hervorrufen.

¹⁹ Laut *Hinsch und Pfingsten* mit Verweis auf den Forschungsstand gilt die kognitive Ebene als wesentlicher Einflussfaktor hinsichtlich „sozialer Kompetenzprobleme“ (vgl. Hinsch/ Pfingsten 2007: X., zit. ebd.).

Ein Vergleich beider Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen

- Langfristige Konsequenzen (bei einem hinreichend ‚bedürfnisbefriedigendem Zusammenwirken‘ von positiven und negativen Effekten) bilden das Ergebnis, welches durch sozial kompetentes Handeln bewirkt werden soll (vgl. ebd.: 90f., zit. ebd.: 90).

Persönliche Bedürfnisse als maßgebliche Zielsetzungen

Die abgeleiteten Ziele des GSK binden den äußeren Rahmen des Trainingsprogramms, welcher durch die persönlichen Bedürfnisse, Vorstellungen und Bedeutungen hinsichtlich sozialer Kompetenz ausgefüllt wird. Diese Ergänzung durch individuelle Zielsetzungen bezieht sich bspw. auf die Konsequenzen bzw. Ereignisse, die anschließend auf eine bestimmte Handlung einer Person folgen. Die Anzahl an Ereignissen wird erst durch eine Selektion des Handelnden eingegrenzt. Hierbei ist es möglich, dass die Konsequenzen durch den Handelnden entweder als unbedeutend eingeordnet, besonders bedeutsam bewertet oder gar nicht bemerkt werden. Dieser Kategorisierungsprozess, der sowohl durch Subjektivität als auch Individualität geprägt ist, lässt die Konsequenzen auf ein Verhalten positiv oder negativ werden (vgl. Hinsch/ Weigelt 2007: 91).

Diese beschriebene Bewertung von den herbeigeführten Konsequenzen durch das eigene Handeln steht im Zusammenhang mit den persönlichen Zielen, die der Handelnde in einer bestimmten Situation verfolgt. Besteht die Absicht bspw. darin, jemanden durch das eigene Handeln zu verletzen, so ist seine Enttäuschung sicherlich als ein positiver Effekt zu bewerten. Soll es ihm eine Freude bereiten, so ist derselbe Effekt als negativ einzuordnen. Positive oder negative Konsequenzen sind demnach nicht aus sich selbst heraus als solche zu verstehen, sondern im Verhältnis zu der Absicht des eigenen Verhaltens in einer bestimmten Situation zu sehen (ebd.: 92). Dieser Zusammenhang verdeutlicht die Bedeutung der persönlichen Ziele, die die Trainingsteilnehmer zum Handeln bewegen, wobei der Trainer sich dieser auch bewusst sein sollte, um das Verhalten der Trainingsteilnehmer korrekt deuten zu können (vgl. ebd.).

Die Konzeption des GSK sieht zudem vor, dass die soziale Kompetenz als „Oberbegriff“ in verschiedene Komponenten aufgeteilt und somit in verschiedene soziale Kompetenzen differenziert wird. Die individuellen Zielsetzungen der Trainingsteilnehmer bilden hierbei ein wesentliches Unterscheidungskriterium (vgl. ebd., zit. ebd.).

Drei Typen sozialer Situationen

Hinsch und Pfingsten bestimmen das Konstrukt der sozialen Kompetenz und somit seine Komponenten hinsichtlich der Ansprüche an soziale Situationen, mit denen eine Person konfrontiert wird.

Diese sozialen Situationen, die das Vorhandensein und den angemessenen Einsatz sozialer Kompetenzen verlangen, zeichnen sich stets dadurch aus, dass die handelnde Person „Forderungen“ (ebd.: 93) an seine soziale Umwelt, speziell an den oder die jeweiligen Interaktionspartner, hat oder diese an die Person herangetragen wird. Ausgehend von der Tatsache, dass eine soziale Situation in ihrem Wesen sehr komplex und somit anspruchsvoll ist und auch viele Facetten bedient werden müssen, ist es nur zutreffend, dass die handelnde Person in bestimmten Situationen mehrere Ziele verwirklichen will bzw. muss. Aufgrund der Vielfalt können nicht alle Ziele zugleich umgesetzt werden; einige Ziele eliminieren sich sogar gegenseitig, wie bspw. ‚seine Dominanz unter Beweis stellen‘ und die andere Person nicht verletzen. Folglich ist die Person angehalten, sich für die Erreichung eines dieser Ziele bzw. ähnlicher Ziele (die ein ähnliches Verhalten abfordern) zu entscheiden, eine „Priorität“ zu setzen und somit jeweils eine entsprechend zielführende Handlungsweise anzuwenden. Als eine Ordnung der möglichen individuellen Ziele einer Person werden im GSK Kategorien von Situationen gebildet, die sich durch die Zuschreibung von bestimmten entsprechenden Zielen zusammensetzen (vgl. ebd.: 92f., zit. ebd.: 93).

Recht durchsetzen (Typ R)

Soziale Situationen des Typ R gehen meist mit dem Ziel einher, dass die handelnde Person eine eigene, durch gesellschaftliche Gesetzmäßigkeiten oder Bestimmungen gerechtfertigte, Forderung umsetzen will. An dieser Stelle sind andere Ziele unwichtig. Die Wirksamkeit des Handelns spiegelt hierbei den Erfolg oder Misserfolg hinsichtlich der Durchsetzung ihrer Forderung wieder (vgl. ebd.: 93).

Angemessene Verhaltensweisen in dieser Art von Situation wären bspw. das Halten des Blickkontaktes, das laute und deutliche Reden und das verständliche artikulieren einer Forderung (vgl. Hinsch & Wittmann 2010: 47).

Beziehungen (Typ B)

In den sozialen Situationen des Typ B, wie sie z. B. in Verbindung mit Freunden, Familie oder Lebenspartner vorkommen, sollte die handelnde Person die Aufrechterhaltung der Beziehung als Zielsetzung haben. Im Gegensatz zu den Situationen des Typ R, die der handelnden Person Durchsetzungsvermögen und Konsequenz in seinem Handeln abverlangen, setzen die Situationen des Typ B Feingefühl und Empathie voraus. Ebenso, wie bei dem Typ R, bestehen auch bei Situationen des Typ B Forderungen an den Interaktionspartner. Jedoch gibt es keine rechtliche Grundlage, diese auch legitim durchzusetzen.

Schließlich sollte ein Kompromiss, der die Absichten, Bedürfnisse und Gefühle beider Interaktionspartner berücksichtigt, gefunden werden. Sozial kompetentes Handeln definiert sich hierbei anders, als bei der Situation des Typ R (vgl. Hinsch/ Weigelt 2007: 93f.).

Um Sympathie werben (Typ S)

Diese sozialen Situationen beinhalten wie auch die des Typ B keine rechtliche Grundlage für das Umsetzen der Forderung einer handelnden Person und können in zwei Arten unterteilt werden:

- Diesem Typ gehören Situationen an, die, wenn die handelnde Person ihr(e) Ziel(e) verwirklichen will, vom Interaktionspartner verlangen, dass er auf sein Recht verzichtet (vgl. ebd.: 94).
- Andere Situationen, die diesem Typ zugeordnet werden können, zeichnen sich dadurch aus, dass die handelnde Person die Zielsetzung verfolgt, eine (für diese Situation) „möglichst gute Beziehung“ zum Interaktionspartner aufzubauen (vgl. ebd.: 94, zit. ebd.).

In diesen Arten von Situationen ist es Ziel der handelnden Personen, durch ein freundliches und sympathisches Auftreten den Interaktionspartner von seiner Person zu überzeugen und somit seine Gunst zu erwerben, die zu einem erfolgreichen ‚Ausgang‘ der Situation bzw. zur Zielerreichung führt. Im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Situationen (Typ R und Typ B), welche eine feste Struktur in den Verhaltensweisen der handelnden Person möglich machen und dies auch die Effektivität hinsichtlich der Zielerreichung begünstigt, ist bei dem Typ S zumeist Spontaneität und Flexibilität bzgl. des Verhaltens des Interaktionspartners und den situationsspezifischen Bedingungen notwendig, um das Ziel zu verwirklichen (vgl. ebd.: 94f.).

Das den Trainingsteilnehmern zu vermittelnde Konzept des GSK, welches die Trainingsteilnehmer zu einer erfolgreichen Bewältigung der zuvor beschriebenen Situationen anleiten soll bzw. einige Hilfestellungen zur Erreichung der persönlichen Ziele in den jeweiligen Situationen aufzeigt, lässt sich in den folgenden drei Aussagen zusammenfassend darstellen: (1) Den Trainingsteilnehmern muss bewusst sein, dass es unterschiedliche, voneinander abgrenzbare Kategorien von sozialen Situationen (s. Drei Typen von sozialen Situationen in diesem Abschnitt) gibt. (2) Des Weiteren erfordern verschiedene soziale Situationen auch die Anwendung verschiedener sozialer Fertigkeiten (situationsspezifischer Einsatz sozialer Kompetenz), um die Zielsetzung zu erreichen.

(3) Die Zuordnung einer Situation zu einer bestimmten Kategorie bedingt sich zudem durch die Zielsetzung der handelnden Person (vgl. ebd.: 95).

Den Trainingsteilnehmern sollen situationsspezifische soziale Kompetenzen vermittelt werden, die sie in bestimmten sozialen Situationen zur Anwendung bringen müssen, um ihr persönlich definiertes Ziel optimal zu erreichen (vgl. ebd.).

3.1.2 Trainingselemente des GSK

Die nachfolgend beschriebenen Trainingselemente lassen sich nach *Hinsch und Weigelt* jeweils den drei Ebenen zuordnen, die sich bereits in der Definition von sozialer Kompetenz nach *Hinsch und Pflingsten* (s. Abschnitt 2.4.2) abzeichnen. Die drei Ebenen leiten sich sowohl aus der Definition als auch aus dem Prozessmodell sozial kompetenten Verhaltens (s. Anlage 1) ab (vgl. Hinsch/ Weigelt 2007: 96). Das GSK fördert die Bewältigungsstrategien bzw. sozial kompetentes Verhalten der Trainingsteilnehmer in den beschriebenen Situationen auf drei unterschiedlichen Ebenen: auf der *kognitiven*, auf der *emotionalen* sowie auf der *motorischen Ebene* (vgl. ebd.: 97ff.). Diese Ebenen sollen im Folgenden näher vorgestellt werden.

Trainingselemente auf der kognitiven Ebene

Ein Element hinsichtlich der kognitiven Ebene ist die *Differenzierung der beschriebenen Situationsarten sowie der Unterscheidung zwischen „aggressivem und selbstsicherem Verhalten“*. Bei letzterem befindet sich, abgesehen von moralischen oder ethischen Grundsätzen, lediglich die Zielsetzung im Fokus der Betrachtung (vgl. ebd.: 97, zit. ebd., Hervorhebung durch den Autor). Eine ‚impulsive‘ Verhaltensweise kann moralisch verwerflich, jedoch hinsichtlich der Zielsetzung „funktional“ sein und somit auf kompetentes Verhalten deuten. Die *Diskrimination von Gedanken und Emotionen* gehört ebenso zu dem Training auf der kognitiven Ebene. Dies dient wesentlich dazu, dass in einer später folgenden Trainingseinheit Gefühle mitgeteilt werden können (vgl. ebd.: 98, zit. ebd.). Der *„projektive Videofilm“* gehört auch zum Repertoire des GSK und wird bzgl. des „Bewusstmachen[s]“ der eigenen „Selbstverbalisation“ eingesetzt (vgl. ebd., zit. ebd., Hervorhebung durch den Autor).

Die bisher genannten Elemente verfolgen das Ziel, dass sich die Trainingsteilnehmer mit ihren Denkprozessen auseinandersetzen und diese reflektieren sowie analysieren. Andere Elemente auf der kognitiven Ebene beabsichtigen eine direkte Umgestaltung der Denkmuster. *Übungen zur Selbstbestätigung* oder eine *Auswertung des gezeigten Verhaltens* in Rollenspielen im Anschluss an diese sollen die positiven Verhaltensweisen bzw. kompetentes Verhalten der Trainingsteilnehmer ansprechen, hervorheben und somit verstärken. Der meist üblichen abwertenden Beurteilung hinsichtlich eigener Verhaltensmuster aus der „Selbstverbalisation“ der Trainingsteilnehmer soll hierbei entgegengewirkt werden. In diesem Zusammenhang sind auch selbstkritische Äußerungen nicht unerwünscht, da sie vom Trainer in ‚internal variable‘ Zuschreibungen oder Vorsätze²⁰ umgedeutet werden können. Bspw. könnte der Trainer die Aussage >In der Situation habe ich mal wieder nicht klar genug ge-

²⁰ Die doppelten Anführungszeichen als Hervorhebung aus dem Original wurden durch den Autor zur Wahrung der Hervorhebung im Rahmen der Zitation in einfache Anführungszeichen überführt.

sprochen!< in >Sie nehmen sich also vor, beim nächsten Mal ihr Anliegen deutlich und präziser zu benennen?< umformulieren (vgl. ebd., zit. ebd.).

Trainingselemente auf der emotionalen Ebene

Auf der emotionalen Ebene wurde für das GSK die *Progressive Muskelentspannung* aus der Verhaltenstherapie adaptiert. Dieses verkürzt und abgeändert angewandte Trainingselement dient der „aktiven Bewältigung“ durch die Trainingsteilnehmer und soll ihnen aus seiner entspannenden Wirkung heraus mehr „Selbstkontrolle“ und ein erhöhteres Vertrauen bzgl. ihrer Fähigkeiten ermöglichen. Durch eine Erweiterung, dem „Entspannungswort“, soll es den Trainingsteilnehmern leichter fallen, diese Entspannungstechnik in alltägliche Situationen übertragen zu können (vgl. ebd. 98f., zit. ebd.: 99).

Trainingselemente auf der motorischen Ebene

Neben den kognitiven und emotionalen Fähigkeiten trainieren die Trainingsteilnehmer in *Rollenspielen mit Videoauswertung*, welche einen großen Teil der verfügbaren Zeit beanspruchen, ihre motorischen Fertigkeiten, demnach das tatsächliche Verhalten. Hierbei sieht das Konzept davon ab, sich nur auf spezifische und eingegrenzte Fertigkeiten zu beziehen und konzentriert sich stattdessen eher auf generelle Bewältigungstechniken, die Lösungsstrategien über spezifische vorgetragene Situationsanforderungen hinaus aufzeigen (vgl. ebd.: 99). Eine Konfrontation mit den belastenden Reizen, die sich aus der Rollenspiel-Situation ergeben sollen, ist eine weitere Intention des Trainingskonzepts (vgl. ebd.: 104).

Die Rollenspiel-Situationen werden zum größten Teil von den Trainern vorgegeben, so dass nicht die Gefahr entsteht, dass die Trainingsteilnehmer ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf eine Bewältigungsstrategie für eine bestimmte Situation lenken und somit alternative oder übergreifende Lösungsansätze ignorieren.

Um eine Individualität und Einbringung eigener Problemsituationen zu gewährleisten, besteht die Möglichkeit, dass die Trainingsteilnehmer aus einem Katalog an Rollenspiel-Situationen wählen können (vgl. ebd.: 99).

Zudem werden *In-Vivo-Übungen* eingesetzt, so dass die Trainingsteilnehmer die erlernten Fertigkeiten in realen Situationen trainieren und festigen können. Wie auch bei den Rollenspiel-Situationen, treffen hier die Trainingsteilnehmer noch in der Sitzung eine Auswahl aus verschiedenen vorgegebenen Situationen (vgl. ebd.: 99f.).

Eine zentrale Rolle im Rahmen der Trainingselemente spielt das *Erklärungsmodell* (s. Anlage 2), welche jedem Training vorangestellt mit den Trainingsteilnehmern besprochen wird. Dieses Erklärungsmodell hat zwei wesentliche Aufgaben: (1) Mit Hilfe des Erklärungsmodells werden den Trainingsteilnehmern die Aspekte des „Problemverhaltens“ dargestellt. (2) Das

Erklärungsmodell ermöglicht zudem das Aufzeigen eines Überblicks bzw. der Struktur des Trainings bzgl. Zusammensetzung, Inhalte und Zielsetzung(en) (vgl. ebd. 97, zit. ebd.). Das Modell soll die Trainingsteilnehmer in die Lage versetzen, ihr Problemverhalten zuordnen und – in einem bestimmten Rahmen – deuten zu können. Im Anschluss an die erste genannte Aufgabe beschreibt das Erklärungsmodell die wesentlichen Komponenten und ihr ‚Zusammenspiel‘ hinsichtlich sozial kompetenten bzw. inkompetenten Verhaltens (vgl. ebd., zit. ebd.).

3.1.3 GSK-Variante für Kinder und Jugendliche

Der allgemeinen Darstellung des GSK, welche die allgemeine Zielsetzung des Trainingsprogramms und deren Zustandekommen sowie die angewandten Trainingstechniken erläutert hat, folgt nun eine kurze Beschreibung der Variante für die Gruppen der Kinder und Jugendlichen, die entsprechend des Gegenstandes der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen und mit spezifischen (Lebens-) Situationen umgehen müssen. Ihre sozialen Situationen bzw. sozialen Anforderungen definieren sich über andere Charakteristika, als bspw. bei der Gruppe der Erwachsenen.

GSK-Variante für Kinder als Trainingsteilnehmer

Die GSK-Variante für die Altersgruppe der 9- bis 14-Jährigen orientiert sich sehr am Modell des GSK, unterscheidet sich jedoch gemäß der Altersgruppe in seiner Ausrichtung sowie Sichtweise hinsichtlich der Defizite. Im Fokus des „alltagsnahen Kindertrainings“ steht der Ausbau bestehender Möglichkeiten im Umgang mit sozialen Situationen. Diese Intervention ist somit nicht auf die Auflösung vorhandener Kompetenzdefizite, sondern vordergründig auf die präventive Entwicklung und Festigung der Fähigkeiten im Umgang mit Altersgenossen und erwachsenen Personen ausgerichtet (vgl. Jürgens 2007: 280f., zit. ebd.: 280).

Jürgens benennt folgende Befunde, die auf die Selbstsicherheit als eine „Puffer-Funktion“ (ebd.: 280) bei belastenden alltäglichen Situationen des Lebens verweisen: (1) „Selbstsichere Personen lösen komplexe Probleme besser“ (Dörner et al. 1983 zit. n. Jürgens 2007: 280). (2) „Kinder, die extreme Lebensbedingungen relativ gut überstanden haben, wurden als kontaktfreudiger, ‚sozialer‘ usw. eingeschätzt“ (Ulich 1988; Petzold et al. 1993 zit. n. Jürgens 2007: 280). (3) „Schulische Leistungen und allgemeines Selbstwertgefühl von Kindern weisen deutliche Zusammenhänge auf“ (Hofer et al. 1986 zit. n. Jürgens 2007: 280).

Alle Trainingselemente wurden aus dem Grundmodell des GSK in das „Kindertraining“ übernommen und lediglich hinsichtlich einer kindgerechten Lebenssituation überarbeitet (vgl. Jürgens 2008: 280f., zit. 280).

So wurden bspw. die Rollenspiel-Situationen sowie die Bild- und beschreibenden Symbole kindgerecht angepasst. Im Rahmen der Rollenspiele werden die Kinder als „Mitspieler“ bezeichnet (vgl. ebd.: 281, zit. ebd.: 281).

GSK-Variante für Jugendliche als Trainingsteilnehmer

Der präventive Ansatz hinsichtlich der Trainingsausrichtung steht hierbei – wie auch schon bei der Variante für Kinder – im Vordergrund und fokussiert die noch zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben junger Menschen. Durch das GSK soll einer möglichen, durch soziale Kompetenzdefizite sich womöglich bedingenden, psychischen Störung vorgebeugt werden (vgl. Gagel 2007: 282). Das Aufzeigen möglicher Lösungsstrategien bzw. anzuwendende soziale Kompetenzen zur Bewältigung der Herausforderungen, die aus dem Entwicklungsprozess eines jungen Menschen heraus entstehen, bilden die Arbeitsgrundlage und erweisen sich als Komponenten der Bestimmung einer Zielsetzung der GSK-Variante für Jugendliche (vgl. ebd.: 283).

Unter Bezugnahme auf das von *Havighurst* aufgestellte Konzept zu den Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen können laut *Gagel* folgende Entwicklungsaufgaben festgehalten werden: (1) Jugendliche setzen sich nach Beendigung ihrer Schulzeit mit Themen auseinander, wie z. B. Berufs- und Arbeitsplatzwahl und ‚finanzielle Unabhängigkeit‘. Mit Hilfe eines eigenen, wenn auch relativ geringen Einkommens beginnen sie, sich von ihren Eltern bzw. dem häuslichen geschützten Rahmen zu lösen und ihre eigene „materielle Lebensgrundlage“ (ebd.: 282) zu schaffen. (2) Durch das Eingehen (neuer) sozialer Beziehungen aufgrund der Veränderung sozialer Bezüge, z. B. aus dem sozialen Umfeld der Arbeitsstelle oder hinsichtlich der Erweiterung des eigenen Freundeskreises aufgrund der Mobilität, erfolgt eine ‚schleichende‘ Ablösung vom Elternhaus hinsichtlich der sozialen Ebene.

(3) Die aus der Pubertät resultierenden körperlichen Veränderungen sowie die sich daraus ergebenden psychischen Problemlagen stellen eine Grundlage für die sexuelle Reifung bis hin zum Praktizieren sexueller Interaktionen dar. (4) Jugendliche stehen vor der Aufgabe, dass sie die (auch) aufgrund der Sozialisation erfahrenen Normen und Werte für sich selbst ordnen sowie bewerten und schließlich in ein für sie schlüssiges und akzeptables „Moral- und Wertsystem“ (ebd.: 283) übertragen bzw. dieses entwickeln müssen (vgl. ebd.: 282f.).

Die aus dem Entwicklungsprozess resultierenden Entwicklungsaufgaben werden während des Trainings thematisiert und die sozialen Fertigkeiten, die zu einer zielführenden Bewältigung angewandt werden müssen, in den drei Trainingsbereichen mittels vergleichbarer situativer Anforderungen gefestigt bzw. erlernt (vgl. ebd.: 283).

In Anlehnung an das Konzept des GSK in seiner ursprünglichen Form werden auch bei der GSK-Variante für Jugendliche die drei genannten Situationstypen aufgegriffen und als „Trainingsbereiche“ bezeichnet. Eine erste Änderung hinsichtlich der ursprünglichen Form findet sich hierbei auf der Begriffsebene: Statt „Recht durchsetzen“²¹, „Beziehungen“²² und „um Sympathie werben“²² werden hier die Ausdrücke „Forderung durchsetzen“²², „Beziehungen verbessern“²² und „Kontakt aufnehmen“²² gewählt (vgl. ebd.: 283, zit. ebd.).

Weitere, kleinere Veränderungen erfolgten hinsichtlich der Rollenspiel-Situationen sowie dem Differenzierungstraining bzgl. „sichere[n], unsichere[n] und aggressive[n] Verhalten[s]“. Sowohl die Inhalte der Rollenspiele als auch die der Übungen zur Unterscheidung der genannten Verhaltensweisen wurden entsprechend der altersspezifischen Problemlagen angepasst (vgl. ebd.: 284, zit. ebd.).

Allein die Teilnahme am GSK für Jugendliche kann die festgestellten problematischen Situationen nicht auflösen, jedoch durch gezieltes Training die sozialen Kompetenzen zur Bewältigung der Problemlagen, die dafür benötigten sozialen Fertigkeiten und somit die Fähigkeit zur „Selbstregulation“ der Jugendlichen fördern (vgl. ebd.: 283f., zit. ebd.: 284).

3.2 Die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII

Zum Bestand der *Hilfen zur Erziehung* gehört – neben anderen Hilfeformen – die im achten Sozialgesetzbuch aufgeführte soziale Gruppenarbeit. Die Teilnahme des Kindes bzw. des Jugendlichen an dieser *ambulanten Hilfe zur Erziehung* nach § 27 SGB VIII kann dem bzw. den Personensorgeberechtigten gewährt werden, „wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“ (Link 3).

3.2.1 Zielsetzung(en) der sozialen Gruppenarbeit

Eine allgemeine (oder auch gesellschaftliche bzw. gesellschaftlich vorformulierte) Zielsetzung, die sich ebenso als Auftrag der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe versteht, ist im § 29 des SGB VIII niedergeschrieben. Hierbei ist grundlegend bzw. richtungsweisend auf die Art und Weise der Umsetzung der Hilfeform sowie auf die hierfür notwendigen Voraussetzungen hingewiesen, wann genau diese Form der Hilfen zur Erziehung einzusetzen ist.

„Die Teilnahme an sozialer Gruppenarbeit soll älteren Kindern und Jugendlichen bei der Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen helfen.

²¹ Die doppelten Anführungszeichen als Hervorhebung aus dem Original wurden durch den Autor zur Wahrung der Hervorhebung im Rahmen der Zitation in einfache Anführungszeichen überführt.

Soziale Gruppenarbeit soll auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzepts die Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher durch soziales Lernen in der Gruppe fördern“ (Link 3, Hervorhebung durch den Autor).

Diese ‚grob skizzierte‘ Auftragsbeschreibung wird in der Praxis aus den verschiedenen Sichtweisen aller an der Hilfeerbringung Beteiligten differenziert wahrgenommen und demnach unterschiedlich interpretiert. Hierbei sind sowohl die Anforderungen, die aus dem Erziehungsauftrag gegenüber eines Kindes bzw. eines Jugendlichen entstehen, als auch die sich daraus ergebenden Problemlagen bzw. ‚Baustellen‘ grundlegend für die Entstehung dieser unterschiedlichen Ansprüche an diese Form der Hilfen zur Erziehung verantwortlich (vgl. Pflüger 2010: 13).

Wie es die Überschrift dieses Abschnittes bereits andeutet, kann hinsichtlich der Zielsetzung der sozialen Gruppenarbeit bei einer ganzheitlichen bzw. systemischen Betrachtung der Hilfeerbringung auf *unterschiedliche Zielsetzungen* – auch aufgrund verschiedener formaler Aufgabenbereiche – des *Jugendamtes*, der *Schulen* und der *Eltern* verwiesen werden. Diese werden im Folgenden näher vorgestellt.

Das ‚Was‘ der sozialen Gruppenarbeit aus Sicht des Jugendamtes

Der öffentliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe, die zuständigen Jugendämter, haben gegenüber den Zielsetzungen aus Sicht der Eltern und Lehrer eine eher umfassende Sicht auf die abzudeckenden Bereiche der sozialen Gruppenarbeit.

Im Wesentlichen soll die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendlichen, die die Adressaten der Hilfe zur Erziehung sind, in den Schulalltag, in ihre Familien und in das Gemeinwesen „(re)integrier[t]“ werden.

Inhaltlich sollten folgende Schwerpunkte durch die Angebote der sozialen Gruppenarbeit abgedeckt werden: (1) Umgang mit Konfliktsituationen, (2) Training sozialer Kompetenzen, die zu einem angemessenen Verhalten in sozialen Situationen führen sollen, (3) Ausgestaltung der Freizeit, (4) Förderung von Lebenskompetenzen²², (5) Förderung einer eigenverantwortlichen Haltung sowie eigener Individualität und (6) die sog. Elternarbeit (vgl. ebd., zit. ebd.). Zudem soll die Teilnahme an der sozialen Gruppenarbeit dazu führen, dass von einer stationären bzw. teilstationären Unterbringung abgesehen wird und somit die Kinder und Jugendlichen in ihren Familien bleiben (vgl. ebd.).

²² „Lebenskompetenzen sind diejenigen Fähigkeiten, die einen angemessenen Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen. Solche Fähigkeiten sind bedeutsam für die Stärkung der psychosozialen Komeptenz [sic!]“ (Link 6). *Jerusalem und Meixner* bezeichnet die Förderung von Lebenskompetenzen als einen Ansatz der „**ressourcenorientierten Gesundheitsförderung** und **Suchprävention**“ (2009: 11).

Das ‚Was‘ der sozialen Gruppenarbeit aus Sicht der Lehrer

Die Erwartungen der Lehrer beziehen sich weitestgehend auf den schulischen Bereich bzw. auf eine Ergänzung hinsichtlich ihrer pädagogischen Arbeit.

Durch die Teilnahme an der sozialen Gruppenarbeit sollen ein kontinuierliches Besuch der Schule, die Anfertigung von Hausaufgaben sowie eine Verbesserung der schulischen Leistungen gewährleistet werden. Zudem soll die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII durch eine ‚Betreuung‘ nach Unterrichtsende die Anzahl der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen in Ganztagschulen reduzieren. Die Förderung sozialer Kompetenzen sowie eine Hilfestellung bei sowohl familiär-persönlichen als auch bei gesellschaftlichen Problemlagen gehört auch aus der Sicht der Lehrer – wie auch schon beim Jugendamt – zu den Aufgaben der sozialen Gruppenarbeit (ebd.: 14).

Das ‚Was‘ der sozialen Gruppenarbeit aus Sicht der Eltern

Die wesentlichen Intentionen, welche die Eltern verfolgen, bestehen darin, dass die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII eine Hilfestellung darstellt, die für die Eltern grundsätzlich mit keinem finanziellen Aufwand verbunden ist und eine zusätzliche Entlastung bietet. Des Weiteren können sie sich mit ihren Fragestellungen und Themen hinsichtlich Erziehung und Familie an die Fachkräfte wenden (ebd.: 15).

Eltern, die diese Hilfe zur Erziehung in Anspruch nehmen, hoffen, dass sich das Verhalten des Kindes ‚positiv‘ entwickelt und Beschwerden der Lehrer ausbleiben (ebd.).

3.2.2 Das (sozial-)pädagogische Profil der sozialen Gruppenarbeit

Hinsichtlich der Ausführungen zur sozialen Gruppenarbeit aus dem Abschnitt 2.2.3 soll an dieser Stelle das ‚Wesen‘ sozialer Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII sowohl ergänzend aus praxisnaher Sicht als auch näher beschrieben werden.

Das Angebot der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII, welche einen gruppenpädagogischen Ansatz verfolgt, ist – wie die Praxis zeigt – Kindern und Jugendlichen vorbehalten, die „Entwicklungsschwierigkeiten“ sowie „Verhaltensprobleme“ aufweisen (vgl. Hechler 2011: 97, zit. ebd.). Defizite hinsichtlich des Entwicklungsverlaufes sowie in Bezug auf die soziale Kompetenz bzw. das Sozialverhalten können sich nach *Friske* in folgenden Bereichen äußern: „im persönlichen Bereich (z. B. Aggressivität, Gewalt, Wertediffusion, Ängste, Selbstvertrauen, Freizeitgestaltung, Durchhaltevermögen, Beziehungsaufbau), im familiären Bereich (z. B. Kommunikation mit Eltern und Geschwistern, gestörte Eltern-Kind-Beziehung, erzieherisches ‚April‘-Klima), im Freundschaftsbereich (z. B. Eingehen von Bindungen, Partnersuche, Zuverlässigkeit), im Schul- und Arbeitsbereich (z. B. Schul- und Arbeitsverweige-

Ein Vergleich beider Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen
rung, Unlust, Über- oder Unterforderung, Konzentration, Kontaktprobleme“ (2012 zit. n.
Macsenae/ Esser 2012: 133).

Die Aufgabe der sozialen Gruppenarbeit ergibt sich hierbei aus der Notwendigkeit, dass
,Lernlücken‘ bestehen und diese durch „*das Zeigen und Lernen in und durch die Gruppe*“
gefüllt werden sollen (vgl. Hechler 2011: 98, zit. ebd.).

In ihrer pädagogischen Absicht wirkt die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII demnach
kompensierend bzw. „nacherziehend“²³; sie versucht Inhalte, die bisher nicht im Rahmen
der Familie bzw. des Schulgeschehens erlernt werden konnten, zu vermitteln. Gleichwohl ist
zu beachten, dass Themen der Schulbildung eher eine hintergründige Rolle spielen, da die
soziale Gruppenarbeit keinesfalls eine Erweiterung des schulischen Bestandes darstellt. Aus
ihrer zusätzlichen bzw. „ergänzende[n]“ Absicht heraus greift die soziale Gruppenarbeit in
der „künstlich“ gebildeten sozialen Gruppe Themenbereiche auf, die üblicherweise im Kon-
text der „Familienerziehung“ thematisiert werden (vgl. ebd., zit. ebd.).

In diesem Zusammenhang soll auch auf *Schmidt-Grunert* verwiesen werden, welche die so-
ziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII als ein „Zusatzangebot“²⁴ bezeichnet und ihre Ziel-
setzung in der Kompensation nicht erfolgter Entwicklungsprozesse hinsichtlich der Erlangung
sozialer Kompetenz sieht. Mit Andeutung auf einen dienstleistungsbezogenen Charakter der
sozialen Gruppenarbeit etikettiert sie die Teilnehmer als „bedürftige Konsumenten“²⁴ (2009:
63, zit. ebd.).

Im Gegensatz zu den in der Schulbildung eingesetzten klassischen Techniken des Übens
sowie des Unterrichtens – wobei letztere der Situation bzw. dem Thema entsprechend ihre
Anwendung im Rahmen themenzentrierter Angebote finden kann – bedienen sich die Pro-
fessionellen in der sozialen Gruppenarbeit eher gesprächsorientierter Techniken, wie z. B.
Rückkoppelung hinsichtlich besprochener Themen oder daraus folgender Meinungen (vgl.
Hechler 2011: 98).

Abschließend ist festzuhalten, dass die soziale Gruppenarbeit „bei richtiger pädagogischer
Indikation [...] Lernprozesse bei Jugendlichen in Gang zu setzen [vermag], die durch die
üblichen Erziehungsinstanzen nicht zu vollbringen waren und auch nicht mehr zu vollbringen
sind“ (ebd.: 101).

²³ Die doppelten Anführungszeichen als Hervorhebung aus dem Original wurden durch den Autor zur Wahrung
der Hervorhebung im Rahmen der Zitation in einfache Anführungszeichen überführt.

3.2.3 Formen und Programme der sozialen Gruppenarbeit

Im Gegensatz zum GSK, welches stets aufgrund der festgelegten Anzahl der Trainingseinheiten zeitlich befristet ist und demnach einen bestimmten Anfangs- sowie Endzeitpunkt hat, kann eine der beiden Formen der sozialen Gruppenarbeit auch als ein zeitlich unbefristetes Angebot angelegt sein (vgl. Textor 1992: 145f. nach Schwarz 2010: 4).

Bei der *Kurs-Variante* ist die Dauer des Angebots, welches auch erst mit der Anwesenheit aller angemeldeten Teilnehmer beginnt, vorab festgelegt (vgl. Textor 1992: 145f. nach Schwarz 2010: 4). Hierbei sollte die Durchführung den Zeitraum von einem Jahr nicht überschreiten. Durch die ‚geschlossene Rahmung‘ kommt es jedoch zu dem Problem, dass ‚Warteschlangen‘ entstehen und ggf. auf eine neue Bedarfssituation nicht angemessen reagiert werden kann (vgl. Macsenaere/ Esser 2012: 133). Als Ausweichmöglichkeit kann sie als ein Wochenendkurs, sofern alle Teilnehmer diesen ungehindert wahrnehmen können, angeboten werden. Während der Kursdurchführung bleibt die Gruppe hinsichtlich ihrer Gruppenmitglieder unverändert. Aufgrund der Tatsache, dass diese Form der sozialen Gruppenarbeit zeitlich befristet ist, kann eine Zielerreichung hinsichtlich vorab bestimmter Ziele nicht ‚garantiert‘ werden. Bei dieser Variante der sozialen Gruppenarbeit sind die zu erwartenden Kosten durch die festgesetzte Dauer kalkulierbar (vgl. Textor 1992: 145f. nach Schwarz 2010: 5).

Die zweite Form ist die „*fortlaufende*“ Variante der sozialen Gruppenarbeit. Sie erlaubt es, zu jedem Zeitpunkt neue Gruppenmitglieder in die Gruppe aufzunehmen oder zu ‚verabschieden‘. Letzteres erfolgt, wenn bspw. die vorab festgelegte(n) Zielsetzung(en) erreicht wurden. Jedoch sind die Programmplanung sowie die Gruppendynamik in diesem Zusammenhang von dem Faktor beeinflusst, dass die einzelnen Gruppenmitglieder einen unterschiedlichen Entwicklungsstand aufweisen. Die bereits angewandten Programminhalte müssen stets neu ‚erfunden‘ werden. An dieser Stelle ergibt sich auch ein Vorteil für jene Gruppenmitglieder, welche bereits ‚länger dabei sind‘: Durch den Programmwechsel kommt keine Langeweile auf. Die bei dieser Variante entstehenden Kosten können aufgrund der Unabsehbarkeit hinsichtlich der Angebotsdauer nicht vorab errechnet werden (vgl. Textor 1992: 145f. nach Schwarz 2010: 5, zit. Schwarz 2010: 5).

Hinsichtlich der angesprochenen Programmelemente kann in der sozialen Gruppenarbeit zwischen drei Ansätzen bzgl. der Ausgestaltung des Programms unterschieden werden. Der Praxis lässt sich entnehmen, dass sie sich jedoch nicht gegenseitig ausschließen, sondern auch in Kombinationen miteinander herangezogen werden können (vgl. Macsenaere/ Esser 2012: 134). So besteht die Möglichkeit, dass bestimmte Themen, wie z. B. Freundschaft o. Vertrauen, in einem erlebnispädagogischen Ausflug eingebettet sind.

Ein Vergleich beider Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen

Macsenaere und Esser betonen, dass eine ‚zustimmende‘ Haltung hinsichtlich der sozialen Gruppenarbeit sowie eine „indirekte Effektivität“ der sozialen Gruppenarbeit im Wesentlichen von der „**Attraktivität**“ der Angebote und somit auch von der Programmgestaltung abhängig sind (vgl. ebd.: 133, zit. ebd.).

Die angesprochenen drei Ansätze der Programmgestaltung werden im Folgenden näher vorgestellt.

Der „*handlungsorientierte[n]*“ Gruppenarbeit ist zum Ziel gesetzt, Kindern und Jugendlichen nach vorheriger Aufgabenstellung im überwiegend handwerklichen bzw. praktischen Bereich ein Projekt, welches auch mit den Jugendlichen zusammen entwickelt werden kann, planen, durchführen und dokumentieren zu lassen. Beispiele hierfür sind Musikgeräteebau oder Werkstätten für Fahrräder. Eine spätere Verwendung der aus den Projekten entstandenen Produkte ist möglich. Zudem können den Teilnehmern durch eine problem- bzw. handlungsorientierte Aufarbeitung der vorhandenen Schwierigkeiten, die zu Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten geführt haben, Hilfestellungen bei der Bewältigung sowie bei der Verarbeitung aktueller, aber auch zukünftiger Problemlagen gewährt werden (vgl. Textor 1992: 147f. nach Schwarz 2010: 5, zit. Schwarz 2010: 5).

„*[E]rlebnisorientierte*“ Gruppenarbeit bzw. Freizeit kann durch Freizeitmaßnahmen und erlebnispädagogische Aktionen, die in den Gruppenprozess einbezogen werden, Kindern und Jugendlichen ein ‚abenteuerliches‘ soziales Lernen ermöglichen und dazu beitragen, überschüssige Ausdauer in positiv bewerteten Tätigkeiten abzubauen (vgl. Textor 1992: 147f. nach Schwarz 2010: 5f., zit. Schwarz 2010: 5).

Bei der „*themenorientierten*“ Gruppenarbeit sind die Inhalte der Angebote bzw. Gespräche zumeist themenzentriert. Neben Sachthemen, die einer aktuellen Bedarfs- bzw. Interessenlage der Kinder und Jugendlichen entsprechen, werden auch Themengebiete, wie z. B. Sucht und Drogen sowie Sexualität und Liebe, in Einzelgesprächen, Rollenspielen, Gruppengesprächen, Diskussionen oder auch Kino- oder Theaterbesuchen in den Fokus genommen (vgl. Textor 1992: 147f. nach Schwarz 2010: 6, zit. Schwarz 2010: 6).

3.2.4 Anforderungen an die Professionellen

Ergänzend hinsichtlich der Anforderungen, die sich aus der Orientierung an den handlungsleitenden Prinzipien in der sozialen Gruppenarbeit (s. Abschnitt 2.3) ergeben, werden im Folgenden weitere wesentliche Anforderungen an die Professionellen der sozialen Gruppenarbeit beschrieben.

Ein Vergleich beider Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen

Neben der fachlichen Qualifikation bzgl. des Arbeitsfeldes, die grundlegend für die Arbeit mit Gruppen ist, ergeben sich aufgrund der unterschiedlichen Persönlichkeiten, Interessen und Problemlagen zahlreiche Aufgaben, die im Rahmen des Gruppenprozesses wahrgenommen bzw. berücksichtigt werden müssen (vgl. Pflüger 2010: 16). Die Professionellen sollten in der Lage sein, bspw. aus dem Gruppengeschehen heraus in das Einzelsetting wechseln zu können, um individuelle Probleme eines Gruppenmitgliedes besprechen zu können. An dieser Stelle kann auf die Sensibilität hinsichtlich eines hierfür notwendigen Gespürs für die spezifischen Bedürfnisse der Gruppenmitglieder hingewiesen werden (vgl. Schwarz 2010: 7).

Friske verdeutlicht die verantwortungsvollen Aufgaben der Professionellen, indem er auf die Tatsache verweist, „dass durch die persönliche und fachliche Kompetenz der Mitarbeiter“ der „Erfolg oder Misserfolg sozialer Gruppenarbeit“ wesentlich bestimmt werden (2012 zit. n. Macsenaere/ Esser 2012: 134). Unter Anwendung vorhandener methodischer Kenntnisse ist es die Aufgabe des Gruppenleiters, die Gruppen so zu lenken, dass ein Gruppenziel unter Beachtung individueller Belange formuliert und erreicht wird (vgl. Pflüger 2010: 16).

Die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen ‚Vorgehen‘ bzw. „Selbstreflexion“ im Rahmen pädagogischer Arbeit erweist sich laut *Schmidt-Grunert* als eine weitere Anforderung an die Professionellen (2009: 59, zit. ebd.).

Kollegiale Beratung oder „Fremd- oder Selbst-Evaluation“ können hierbei Formen der Einschätzung bzw. Bewertung der eigenen Vorgehens- bzw. Umgangsweisen hinsichtlich allgemeiner, auftretenden Sachverhalte oder pädagogischer Kontexte sein (vgl. ebd.: 60, zit. ebd.)

4. (Ein-) Blick in die Praxis: Expertisen von Professionellen

Das folgende Kapitel beschreibt im Gegensatz zur theoretischen Annäherung an das Erkenntnisinteresse im 3. Kapitel die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewählte *empirische Herangehensweise*. Die gewonnenen Daten bilden gemeinsam mit den Erkenntnissen aus dem 3. Kapitel die Grundlage für eine Einschätzung hinsichtlich der Adaption möglicher Elemente des Trainings sozialer Kompetenzen, wie z. B. die GSK, in die Praxis der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VII. Zunächst soll im folgenden Abschnitt das methodische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der für die Einschätzung relevanten Daten näher beschrieben werden.

4.1 Methodisches Vorgehen hinsichtlich der Datenerhebung bzw. -auswertung

Ausgehend von dem Thema bzw. der Absicht, welche(s) der Bachelorarbeit zugrunde liegt und somit einer Einschätzung hinsichtlich der Fragestellung, ob die Inhalte bzw. Strukturen der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII durch Elemente der Trainings sozialer Kompetenzen – exemplarisch am GSK nach Hinsch und Pfingsten – ergänzt werden könnten, um eine (noch) gezieltere Förderung von Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten, bedarf es neben den bisher erlangten Informationen aus Handbüchern und Trainingsmanualen beider Ansätze der Unterstützung eines Experten²⁴ bzw. „Sachverständigen“ hinsichtlich der Formulierung einer ‚realitätsnahen‘ Einschätzung (Deeke 1995: 7f. zit. nach Flick 2010: 214). Aufgrund der beschriebenen Notwendigkeit fiel die Entscheidung hinsichtlich der Wahl einer geeigneten Erhebungsmethode im Rahmen der qualitativen Sozialforschung auf das *leitfadengestützte Experten-Interview bzw. Leitfadeninterview mit Experten*²⁵.

Die Auswertung der erhobenen Daten lehnt sich in der vorliegenden Arbeit an den Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse nach *Meuser und Nagel* an, bei dem sich der Inhalt der geführten Interviews als zentrales Element hinsichtlich der Auswertung erweist.

Ziel des Ansatzes ist es zum einen, den Umfang des erhobenen Datenmaterials zu reduzieren und zum anderen, wesentliche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede hinsichtlich bestimmter (Themen-)Bereiche herauszuarbeiten und somit eine „Vergleichbarkeit“ des Wis-

²⁴ „Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, dass sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaxime und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“ (Bogner und Menz 2002: 46 zit. n. Flick 2010: 215).

²⁵ Der (Gesprächs-)Leitfaden ist den Anlagen beigefügt (s. Anlage 3).

sens bzw. hinsichtlich der erhobenen Daten zu ermöglichen (vgl. Meuser/ Nagel 2005 nach Link 4: 24; zit. Link 5: 466).

4.1.1 Die Datenerhebung

Hinsichtlich der Begründung einer Ergänzung des Experten-Interviews durch einen (Gesprächs-)Leitfaden können folgende Gründe angebracht werden: (1) Zum einen sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit unterschiedliche (Themen-)Bereiche beider Ansätze beleuchtet werden, womit sich dies auch auf die erfragten Inhalte der Interviews niederschlägt. Das Gespräch sollte demnach von der Zielsetzung der Arbeit und nicht von den Rückmeldungen des Experten geleitet werden. (2) Zum anderen erfordert die Zielsetzung, dass auch spezifische, vorab bestimmte Informationen im Rahmen des Interviews erhoben werden müssen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 111). (3) Zudem stehen die zu interviewenden Experten – aus ihrer Funktion heraus – und somit auch die Experten-Interviews unter einem „gewissen Zeitdruck“, welcher ein auf das Ziel ausgerichtetes Vorgehen innerhalb der Gesprächsführung erfordert (Liebold/ Trinczek 2002: 33 nach Flick 2010: 215, zit. Flick 2010: 215).

Das leitfadengestützte Experten-Interview kann aufgrund des einbezogenen (Gesprächs-)Leitfadens entgegen der Auffassung von *Gläser und Laudel* (2009: 111), die das Leitfadeninterview als „nichtstandardisiert“ charakterisieren, als eine „teilstandardisierte“ Methode der qualitativen Sozialforschung bezeichnet werden (Link 4: 31).

Zielsetzung des leitfadengestützten Experten-Interviews im Rahmen der vorliegenden Arbeit

Hinsichtlich seiner Verwendung erfüllt das leitfadengestützte Experten-Interview im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwei Funktionen, die auch als Kombination angesehen werden können und nachfolgend kurz vorgestellt werden.

Das Experten-Interview in seiner „*systematisierende[n]*“ Funktion soll mittels der erhobenen Daten die bisher gesammelten Informationen zu beiden Ansätzen (sowohl zur sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII als auch zum GSK) ergänzen, Inhalte beider Ansätze näher beschreiben oder ggf. widerlegen. Es sollen relevante „Kontextinformationen“ zu bisher gesammelten Erkenntnissen gewonnen werden, die bei der späteren Einschätzung eine tragende Rolle spielen (vgl. Flick 2010: 216, zit. ebd., Hervorhebung durch den Autor). In seiner zweiten Funktion, der „*[t]heoriegenerierende[n]*“ Funktion, soll durch ein Rekonstruieren des Wissens unterschiedlicher Experten auf einem bestimmten Bereich und somit durch die erhobenen Daten ein ‚Gestalten‘ eines Ansatzes – hierbei des ‚besseren‘ bzw. effektiveren Funktionierens der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VII – ermöglicht werden. Das Wissen der herangezogenen Experten sollte sich hierbei sowohl auf entsprechende betriebliche Prozesse und Zusammenhänge als auch auf den übergreifenden Kontext hinsichtlich

des thematisierten Gegenstandes erstrecken (vgl. ebd., zit. ebd., Hervorhebung durch den Autor).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden drei Experten-Interviews geführt, wobei zwei Interviews mit Fachkräften aus dem Bereich der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII sowie ein Interview mit zwei Trainern aus dem Bereich der Trainings sozialer Kompetenzen geführt wurden.

Hinsichtlich der *Dokumentation der geführten Interviews* konnten die ersten beiden Interviews (Bezeichnung: SGA1 und SGA2) durch die Zuhilfenahme eines Diktiergerätes *digital festgehalten* werden (s. Anlage 4 und 5). Bei dem Interview mit den Trainern aus dem Bereich der Trainings sozialer Kompetenzen (Bezeichnung: TSK1) ist eine Aufzeichnung mittels Diktiergerät nicht gelungen, so dass während des Interviews sowie im Anschluss ein *Gesprächs- bzw. Gedächtnisprotokoll* erstellt wurde, welches ebenso den Anlagen beigefügt ist (s. Anlage 6) (Link 4: 14).

Von einer vollständigen Transkription der mittels Diktiergerät aufgezeichneten Informationen wurde bei der vorliegenden Arbeit abgesehen. Als Alternative werden ‚wichtige‘ bzw. themenrelevante Informationen auf Grundlage der digitalen sowie handschriftlichen Aufzeichnungen im Rahmen der Auswertung (s. Anlage 7) wesentliche Aussagen der Interviewpartner direkt (wörtliche Rede) und/ oder indirekt sowie – wie im Fall des Interviews TSK1 – paraphrasiert wiedergegeben. Um der sich aus der Kritik nach *Gläser und Laudel* ergebenden Tatsache einer ‚Verfälschung‘ der erhobenen Daten bzw. dem Ergebnis, welches hieraus entsteht, durch Selektion und/ oder Reduktion des Datenmaterials bei einer (Teil-)Transkription vorzubeugen, werden die gewonnenen Daten vollständig in Form der Anlagen (s. Anlagen 4, 5 und 6) der vorliegenden Arbeit beigefügt bzw. durch Zitationen und/ oder indirekter Wiedergabe in der Auswertung aufgeführt (s. Anlage 7) (2010: 193).

4.1.2 Die Datenauswertung

Nach *Meuser und Nagel* sollen folgende fünf Stufen in der Auswertung nacheinander abgearbeitet werden: „Paraphrase“, „Kodieren“, „Thematischer Vergleich“, „Soziologische Konzeptualisierung“ und „Theoretische Generalisierung“ (Link 5: 466ff.).

Das abgeleitete methodische Vorgehen hinsichtlich der Datenauswertung in der vorliegenden Arbeit, welches sich in drei Phasen gliedert, wird nachfolgend in Bezug zu den genannten fünf Stufen der qualitativen Inhaltsanalyse nach *Meuser und Nagel* gesetzt. In Bezug auf die gesamte Methodik der empirischen Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit stellt Phase 1 den Prozess der Datenerhebung dar.

Phase 1

In dieser Phase werden themenrelevante Daten mittels eines leitfadengestützten Experten-Interviews erhoben.

Phase 2

Die Stufe der „Paraphrase“ (Link 5: 466) nach *Meuser und Nagel* entspricht dem ersten Schritt der Phase 2, der Auswertung der erhobenen Daten (s. Abbildung 5), welche sowohl die direkte als auch die indirekte Wiedergabe sowie Paraphrasierung (im Fall des Interviews TSK1) der erhobenen Daten beinhaltet. Entsprechend der im Vorfeld der Datenerhebung gebildeten Kategorien (Zugang zum Angebot; Diagnose und Selbsteinschätzung; Bedarfs-ermittlung, Trainingsdurchführung und Auswertung bzw. Reflexion), die auch zur Strukturierung des (Gesprächs-)Leitfadens und somit des Interviews gebildet wurden, werden die erhobenen Daten der einzelnen Interviews hinsichtlich der Vergleichbarkeit gegenüber gestellt (s. Abbildung 5). Die Gegenüberstellung hinsichtlich der genannten Kategorien ist in der Anlage 7 einzusehen.

In dem zweiten Schritt der Phase 2 werden sich wiederholende Begrifflichkeiten bzw. inhaltliche Passagen herausgearbeitet und mit einheitlichen „Überschriften“ (Link 4: 26) oder „Stichworte[n]“ (ebd.) versehen. Dies entspricht der zweiten Stufe nach *Meuser und Nagel*, dem „thematische[n] Ordnen“ (ebd.: 26). Diese inhaltliche Analyse befindet sich in der Anlage 8.

Die genannten Kategorien dienen im Rahmen der Auswertung sowie bei der Zusammenfassung in der folgenden Phase lediglich als eine Arbeitshilfe.

Phase 3

Die Phase 3 (s. Abbildung 5) der empirischen Untersuchung in der vorliegenden Arbeit entspricht der dritten Stufe nach *Meuser und Nagel*, dem „thematische[n] Vergleich“ (ebd.: 27). In der Zusammenfassung der Ergebnisse werden die herausgebildeten „Überschriften“, „Stichworte“ (ebd.: 26) und inhaltlichen Passagen in Bezug auf die Kategorien gegenübergestellt. Es sollen die im zweiten Schritt der Phase 2 herausgearbeiteten Charakteristika (hierbei die „Stichworte“ bzw. „Überschriften“ (ebd.) des jeweiligen Ansatzes vorgebracht werden.

Phase 4

Die Ergebnisse der Zusammenfassung aus Phase 3 werden nach den angegebenen Kategorien im Fazit dieser Bachelorarbeit als bedeutsame Begrifflichkeiten bzw. als Kernaussagen oder als Essenz der erhobenen Daten aufgegriffen.

Die beiden Stufen „soziologische Konzeptualisierung“ (ebd.: 28) und „theoretische Generalisierung“ (ebd.: 29) werden ebenfalls im Fazit aufgegriffen. Hierbei geht es sowohl um den Vergleich der Kategorien mit bereits vorliegenden Daten, wie z. B. aus dem Vergleich im Kapitel 3, als auch um die Einbindung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung in die relevanten theoretischen Hintergründe (s. Kapitel 2) der vorliegenden Arbeit (vgl. ebd.: 28f.).

Nachfolgend soll anhand der Abbildung 5 der Ablauf der Datenerhebung sowie -auswertung und somit des gesamten methodischen Vorgehens veranschaulicht werden.

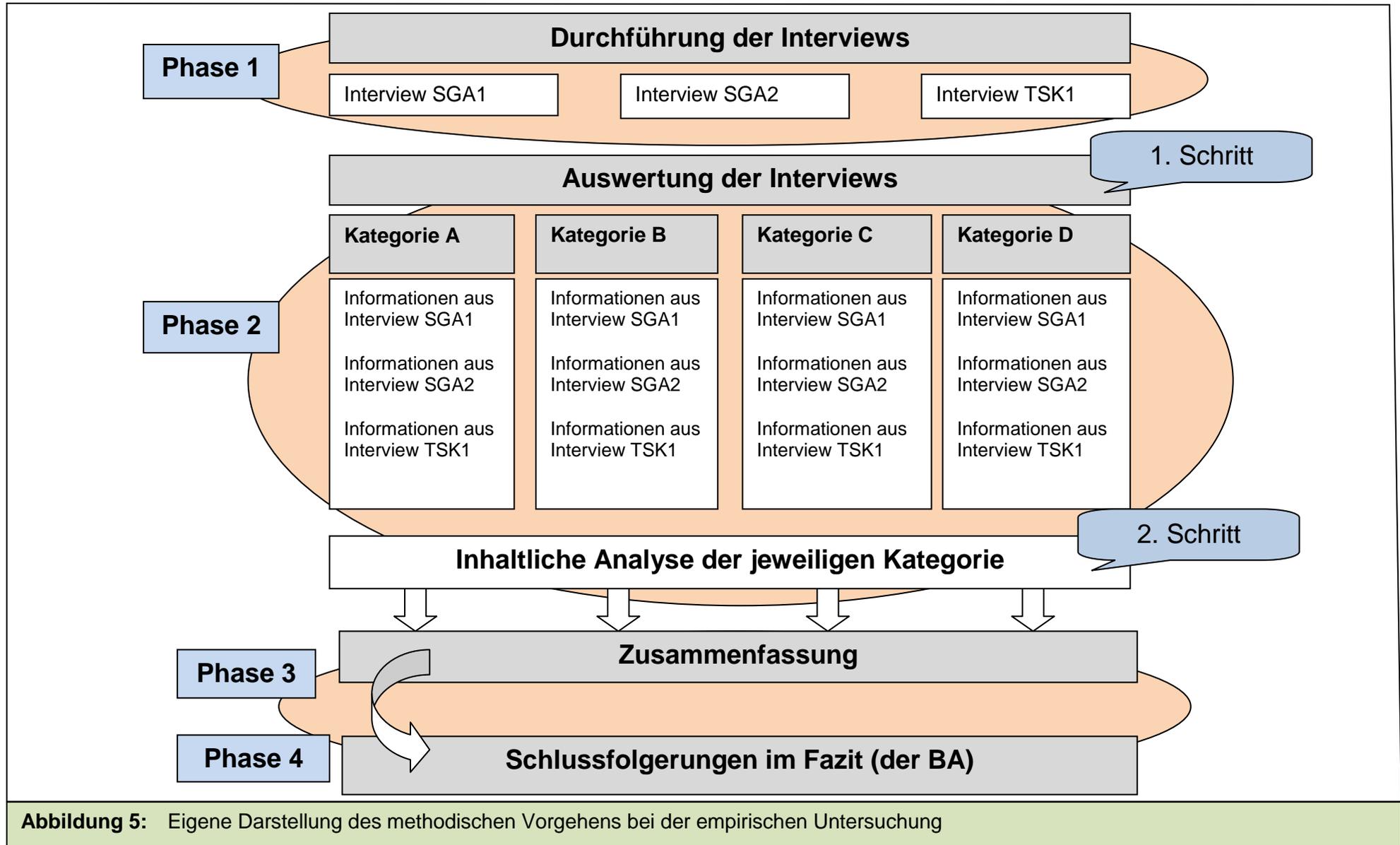


Abbildung 5: Eigene Darstellung des methodischen Vorgehens bei der empirischen Untersuchung

4.2 Beobachtungen

Der folgende Abschnitt schildert kurz einige Beobachtungen bzw. Eindrücke während der geführten Interviews. Diese Beobachtungen bzw. Eindrücke entstammen ausschließlich dem Gedächtnis.

Beobachtungen hinsichtlich des Interviews SGA1

Aufgrund der Tatsache, dass ich sowohl den Interviewpartner als auch die Einrichtung sowie die Arbeitsweise des Interviewpartners kannte, musste ich bei der Formulierung der Fragen aufpassen, dass ich bei notwendigen Ergänzungen zur Fragestellung nicht (durch das Wissen um die Arbeitsweise) bekannte Informationen der Antwort bereits vorwegnehme. Das Interview vollzog sich in einem (zu der Zeit) ungenutzten Gruppenraum, so dass wir unsere Konzentration ungehindert auf die Gesprächsinhalte fokussieren konnten. Mit zunehmender Gesprächsdauer blieb(en) das Gespräch bzw. die Antworten unverändert ausführlich. Die Sitzgelegenheit war eine Couch, welche die Interviewsituation aus ihrem ‚Charakter‘ heraus ‚entspannte‘.

Beobachtungen hinsichtlich des Interviews SGA2

Das Interview SGA2 fand auf Wunsch der Interviewpartnerin auf dem Gelände der Hochschule Magdeburg-Stendal Standort Magdeburg statt. Der Aufenthaltsraum, in dem wir uns verabredeten, füllte sich zeitweise – entsprechend seiner Verwendung – mit Personen. Hierbei wäre die Wahl eines ungenutzten Seminarraumes rückblickend die ‚bessere‘ Wahl gewesen. Jedoch ist anzumerken, dass die Konzentration – trotz des ansteigenden Lautstärkepegels – aufgrund des sehr informativen Gesprächs nicht schwand. Im Vorfeld des Interviews tauschten wir einige Informationen über die eigene Person aus, was sich auf die Interviewsituation positiv auswirkte. Im Gespräch saßen wir an den anliegenden Tischseiten. Die Tatsache, dass wir keinen Tisch ‚zwischen uns‘ hatten, trug ebenfalls zu einer angenehmen Gesprächssituation bei. Im Nachgespräch ergab sich ein Anknüpfungspunkt für eine weitere Zusammenarbeit hinsichtlich zirkuspädagogischer Angebote, welche das Interesse der Interviewpartnerin für ihre eigene sozialpädagogische Arbeit weckten. Ebenfalls kam es dazu, dass die Interviewpartnerin mich über ein Stellenangebot ihrer Arbeitsstelle informierte.

Beobachtungen hinsichtlich des Interviews TSK1

Das Interview TSK1 fand auf dem Gelände der Hochschule Magdeburg Stendal Standort Stendal statt. Durch studentische Verpflichtungen fand das Interview – im Gegensatz zu den anderen – erst am späten Nachmittag statt.

Entsprechend der Uhrzeit sowie aufgrund der Anforderungen, die sich aus dem Tag ergaben, hielt sich die Motivation ‚in Grenzen‘. Durch die Tatsache, dass keine digitale Aufnahme

möglich war und die Informationen handschriftlich notiert werden mussten, konnte – im Gegensatz zu den anderen Interviews, welche digital aufgenommen wurden – nur erschwert ein Gesprächsfluss aufrecht erhalten werden. Hierbei entstanden somit keine bzw. eher wenige Fragen und Sachverhalte, die sich andererseits bei den anderen Interviews aus dem flüssigen Gespräch ergeben konnten. Den Hintergrund sehe ich hierbei darin, dass sich ‚Kontextfragen‘ erst aus dem Gespräch bzw. aus den Gesprächsinhalten heraus entwickeln.

Fazit aus allen Interviews: Die Dokumentation eines Interviews sollte stets digital gestützt mittels Diktiergerät etc. erfolgen. Eine handschriftliche Protokollierung der Informationen wirkt sich sowohl auf den Gesprächsfluss als auch auf die Aufnahme der Informationen hindernd aus. Zudem sollte das Interview sowohl terminlich als auch hinsichtlich der Örtlichkeit so geplant werden, dass eine Konzentration auf den Gegenstand des Interviews ausreichend möglich ist. Ein Nachgespräch im Rahmen des Zeitmanagements aller Beteiligten ist ebenfalls zu empfehlen, da hierbei zusätzliche bzw. optionale Informationen, wie z. B. ‚Kontextfragen‘ oder auch Verständnisfragen (auch trotz digital gestützter Dokumentation) geklärt sowie weitere Termine vereinbart werden können.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Zusammenfassung der Ergebnisse aus den geführten Interviews (s. Anlagen 4, 5 und 6) bzw. hinsichtlich der erhobenen Daten (s. Anlage 7) erfolgt anhand gebildeter Kategorien wie im Abschnitt 4.1.3 beschrieben. Sowohl die Ergebnisse der Interviews SGA1 und SGA2 als auch die Ergebnisse des Interviews TSK1 stehen stellvertretend für den Bereich der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII bzw. den Bereich des Trainings sozialer Kompetenzen. Die Ergebnisse der zuerst genannten Interviews werden im Rahmen der folgenden Zusammenfassung inhaltlich ‚gebündelt‘ dargestellt, da dem Gegenstand der Bachelorarbeit entsprechend der Bereich der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII und der des Trainings sozialer Kompetenzen gegenübergestellt werden sollen.

4.3.1 Kategorie A – Zugang zum Angebot

Das Angebot der sozialen Gruppenarbeit wird – bis auf den Hinweis auf der Homepage des Trägers – nicht direkt öffentlich beworben. Zumeist erfolgt der Hinweis auf die Möglichkeit zur Inanspruchnahme der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII im Rahmen bereits laufender Hilfeformen, wie z. B. der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Zum anderen weisen die Netzwerkpartner der sozialen Gruppenarbeit, wie z. B. Schulen, auf diese Möglichkeit hin. Der Werbeeffekt werde hierbei durch die Mundpropaganda (Anlage 7, S. 1, Z. 26f.) erzielt.

Der schlussendliche Zugang zu der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII als Hilfe zur Erziehung erfolgt ausschließlich über den Träger der öffentlich Kinder- und Jugendhilfe. Die Erziehungsberechtigten stellen einen Antrag bei dem zuständigen Jugendamt und dort wird in Absprache mit den Erziehungsberechtigten entschieden, ob diese Form der Hilfen zur Erziehung nach § 27 SGB III geeignet ist. So ist es möglich, dass der Antrag zur Teilnahme an der sozialen Gruppenarbeit der erstmalige Antrag auf eine Hilfe zur Erziehung ist. Zudem kann einer erwünschten Teilnahme an der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII bereits eine andere Form der Hilfen zur Erziehung vorangegangen sein, wie z. B. die Betreuung in der Tagesgruppe. Letzteres wäre demnach eine Weiterführung bereits geleisteter Hilfen zur Erziehung anderer Hilfeformen und soll den Entwicklungsprozess weiterhin fördern. Die Teilnahme des Kindes an der sozialen Gruppenarbeit sei außerdem oftmals auch „eine Art Auflage“ (Anlage 7, S. 2, Z. 49f.) für die Eltern. Sowohl den Teilnehmern der sozialen Gruppenarbeit als auch den Eltern entstehen keine Kosten für die Bereitstellung dieses Angebotes, da es eine Hilfeform nach § 27 SGB VIII darstellt und somit der Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe für die Auslagen aufkommt.

Das Training sozialer Kompetenzen, welches im Interview TSK1 thematisiert wurde, wird nach dem Ansatz von *Nestler und Goldbeck* durchgeführt. Es stellt ein Kooperationsangebot zwischen den Trainingsdurchführenden sowie dem Berufsbildungswerk einer Stadt²⁶ dar. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Trainingsteilnahme durch eine Zuweisung des Berufsbildungswerkes im Rahmen der (berufs-)schulischen Ausbildung. Die Gruppen werden aus allen Schulklassen des Berufsbildungswerkes zusammengestellt. Das Angebot wird ebenfalls nicht beworben, da es zum einen ein Kooperationsangebot ist und zum anderen Bestandteil der Ausbildung.

Die Trainingsteilnehmer müssen sowohl an das Berufsbildungswerk als auch an die Trainingsdurchführenden keine Kosten entrichten, da die Teilnahme bzw. diese Förderung – wie bereits erwähnt – Bestandteil ihrer Ausbildung ist.

4.3.2 Kategorie B – Diagnose, Selbsteinschätzung und Bedarfsermittlung

Eingebrachte Problemlagen und Schwierigkeiten

Nach Aussagen der Gruppenleiter der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII seien die Problemlagen und Schwierigkeiten der Teilnehmer sehr vielfältig und individuell unterschiedlich (Anlage 7, S. 3, Z. 88f.).

²⁶ Aus Gründen der Anonymisierung wird an der Stelle auf die konkrete Benennung der Stadt verzichtet.

Die wenigsten Teilnehmer hätten exakt nur ein Problem (Anlage 7, S. 4, Z. 129). Somit arbeiten die Gruppenleiter mit einer sehr komplexen Bandbreite an Verhaltens- und Entwicklungsdefiziten, welche bspw. starke Defizite im Umgang mit anderen Jugendlichen, Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten, Lese-Rechtschreib-Schwäche sowie ADS und ADHS sein können. Hinzu kommen bspw. Schulverweigerung und massive familiäre Probleme sowie aggressives Verhalten. Die Varianten seien durchaus vielfältig (Anlage 7, S. 5, Z. 136).

Die Teilnehmer des Trainings sozialer Kompetenzen bringen – wie auch die Teilnehmer der sozialen Gruppenarbeit – zahlreiche Bedarfslagen, wie z. B. Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen, Depressionen, Lernbehinderungen und Konzentrationsschwächen sowie wenig Selbstwertgefühl, in das Training ein.

Die *Instrumente der Bedarfsermittlung* orientieren sich entsprechend an den unterschiedlichen Problemlagen sowie an den unterschiedlichen Instanzen der Erziehung. So gibt es die Möglichkeit, sich Informationen aus anderen Hilfeprozessen bzw. aus dem Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes hinsichtlich der (noch) bestehenden Problemlagen einzuholen. Hierbei erhält der Gruppenleiter auch zumeist Akteneinsicht, wie z. B. beim Jugendamt oder in Schule. In diesem Zusammenhang können sich Zuarbeiten, wie z. B. Entwicklungsberichte, und Gutachten als „erste Anhaltspunkte“ (Anlage 7, S. 5, Z. 144) erweisen, die bei der Hilfeplanung²⁷ zu berücksichtigen sind. Beobachtungen in Familie und/ oder in der Schule, die in Gesprächen mit Lehrern oder mit den Eltern ausgetauscht werden, stellen ebenso wichtige Informationen hinsichtlich der Angebotsplanung dar. Grundlegend für die Meinungsbildung des Gruppenleiters sind zum einen jedoch auch der Austausch mit den Jugendlichen und zum anderen die eigenen Beobachtungen während der Teilnahme am Gruppengeschehen. Hier bekommen die Jugendlichen die Möglichkeit, sich so zu präsentieren, wie sie sind und die Chance, ihre ‚Version der Geschichte‘ zu erzählen. Aus diesem festgestellten Hilfebedarf ergeben sich Zielsetzungen, die im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit aufgegriffen und verwirklicht werden wollen. Diese werden während des Erstgespräches im Rahmen der Jugendhilfeplanung protokolliert und die Entwicklungsfortschritte der Teilnehmer im Entwicklungsbericht vom Gruppenleiter dokumentiert.

Die Feststellung des Entwicklungsstandes beim Training sozialer Kompetenzen erfolgt zum einen durch eine eingehende Aufnahmediagnostik und zum anderen durch Gespräche mit den jeweiligen Ausbildern, Schulsozialarbeitern und Psychologen über Problemlagen und Schwierigkeiten der Teilnehmer. Wie auch bei der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII, wird den Trainern Einsicht in die jeweiligen Akten gewährt. Die Zielsetzungen, welche

²⁷ „Die Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII gilt als bedeutender Bestandteil des Hilfeprozesses. Das Hilfeplanverfahren dient als System der Entscheidungsfindung. Es wird als Gestaltungsprozess verstanden, an dem neben den Fachkräften auch die Personensorgeberechtigten sowie das Kind mitwirken“ (Ritzmann/ Wachtler 2008: 25).

(Ein-) Blick in die Praxis: Expertisen von Professionellen gemeinsam mit den Ausbildern, Schulsozialarbeitern und Teilnehmern entwickelt werden, werden anhand der Arbeitsblätter und Vordrucke aus dem Trainingsmanual nach *Nestler und Goldbeck* – auch hinsichtlich einer späteren Reflexion bzw. Auswertung – dokumentiert und stellen somit eine Arbeitshilfe bzw. -grundlage dar (Vordruck für die Zielfestsetzung s. Anlage 9). Zusätzlich werden in Gesprächen mit Ausbildern und Schulsozialarbeitern ausbildungsrelevante Zielsetzungen besprochen und in das Trainingsprogramm integriert.

4.3.3 Kategorie C – Trainingsdurchführung

Übergeordnete Zielsetzung(en) hinsichtlich des Angebotes

Hinsichtlich der übergeordneten Zielsetzungen, die die inhaltliche Ausrichtung der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII lenken, ist bspw. die Vereinbarung der Zielvorstellungen aller an dem Erziehungsauftrag Beteiligten bzw. dem sich daraus ergebenden Netzwerk (s. Abschnitt 3.2.1). Die Verwirklichung der Interessen bzw. Belange der Jugendlichen stellen eine weitere übergeordnete Zielsetzung der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII dar. Im Gegensatz zu „irgendwelche[n] abstrakten Wünsche[n] von außen“, habe die lebensweltorientierte Sichtweise einen hohen Stellenwert bei der Programmgestaltung (Anlage 7, S. 6, Z. 195f.). Eine weitere handlungsleitende Grundlage sei die Verwirklichung von „gruppen-spezifische[n] Ziele[n]“, wie z. B. Kommunikationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit, Äußerungsfähigkeit und der Umgang miteinander, welche einigen Bereichen der sozialen Kompetenz entsprechen (s. Abschnitt 2.4.2).

Im Rahmen des Interviews TSK1 wurden keine der in dem Trainingsmanual nach *Nestler und Goldbeck* aufgeführten übergeordneten Zielsetzungen genannt. Es erfolgte lediglich ein Verweis auf die Trainingsinhalte.

Einteilung des Angebots in Elemente bzw. Bausteine

Bei der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII werden folgende Elemente bzw. Bausteine aufgegriffen: ‚Baustelle‘ Schule, Befähigung zur „Lebenstauglichkeit“ (Anlage 7, S. 9, Z. 300), Tagesordnung und Tagesstrukturierung, Eltern- und Netzwerkarbeit, Teilhabe der Jugendlichen an Entscheidungen und Übertragung von Verantwortung.

Das Training sozialer Kompetenzen verfügt das Training über inter- und intrapersonelle Trainingselemente, welche in acht Trainingssitzungen und eine zusätzliche Einführungsveranstaltung aufgeteilt sind. In der Einführungsveranstaltung geben die Trainer bspw. Erklärungen zum Training und der Zielsetzung sowie zu sicherem und unsicherem Verhalten. Grundlage für das Training ist - wie bereits erwähnt – das Training sozialer Kompetenzen für lernbehinderte Jugendliche nach *Nestler und Goldbeck*. In Anlehnung an das bereits beschriebene GSK nach *Hinsch und Pflingsten* sind auch in dieser Konzeption Elemente auf der emo-

tionalen, der kognitiven sowie der Verhaltensebene ein Bestandteil des Trainings (vgl. Nestler/ Goldbeck 2009: 43).

Kompetenzbereiche

Durch entsprechende Programminhalte sollen mit dem Angebot der sozialen Gruppenarbeit sehr unterschiedliche Bereiche der Lebensgestaltung aufgegriffen werden. Hierbei spielt die Förderung der „Lebenstauglichkeit“ (Anlage 7, S. 9, Z. 300) bzw. das Erlangen von Lebenskompetenzen eine wichtige Rolle. Die eigenen Bedürfnisse sollen erkannt und angemessen geäußert werden. In themenzentrierten Gesprächsrunden werden zentrale Fragen, wie z. B. >Welche Hilfen gibt es für mich und welche Möglichkeiten habe ich, diese Hilfen in Anspruch zu nehmen?< beantwortet. Weitere Kompetenzbereiche stellen u. a. die soziale Kompetenz bzw. Kommunikationsfähigkeit, der Umgang mit der eigenen beruflichen Perspektive sowie intrapersonelle Kompetenzen, wie z. B. die Selbstwahrnehmung, dar. Zudem wird auch an der Konfliktfähigkeit²⁸ der Teilnehmer gearbeitet, indem bspw. Konfliktlösestrategien besprochen werden.

Auch in dem Training sozialer Kompetenzen nach dem Trainingsmanual von *Nestler und Goldbeck* werden zahlreiche Fertigkeiten, wie z. B. Nein sagen, Recht durchsetzen, um Sympathie werben, selbstsicheres Verhalten, (soziale) Situationen erkennen und einschätzen, Strategien zum (sozialen) Handeln entwickeln, Aggressionen bewältigen, Fremd- und Selbstwahrnehmung sowie über die eigene Selbstwahrnehmung sprechen können, im Rahmen der acht Trainingssitzungen aufgegriffen.

Techniken und Trainingsmethoden

Das Angebot der sozialen Gruppenarbeit kann als ein alltagsorientiertes Angebot beschrieben werden, da bspw. die Umsetzung der erlernten Fertigkeiten im Gruppengeschehen der sozialen Gruppenarbeit an realen Problemlagen aus der Lebenswelt der Jugendlichen angelehnt ist.

Es wird bewusst auf abstrakte Rollenspiele verzichtet, aber auch darauf, die Teilnehmer stetig auf erworbenen Fertigkeiten hinzuweisen. Ein zentrales Element hinsichtlich der Trainingsmethoden stellt die *Erlebnispädagogik* dar. In diesem sowie in anderen Zusammenhängen, wie z. B. beim Anfertigen von Hausaufgaben, wird auf die *Tandem-Arbeit* zurückgegriffen, um u. a. Verantwortungsbewusstsein und die Ressourcen der Jugendlichen zu aktivieren. Des Weiteren ermöglichen u. a. handlungsorientierte oder die o. g. erlebnispädagogischen Angebote die Anwendung des *Modelllernens*.

²⁸ Die Konfliktfähigkeit kann in diesem Zusammenhang – wie auch die Kommunikationsfähigkeit – der sozialen Kompetenz zugeordnet werden (s. Abschnitt 2.4.2, Übersicht 3).

So werden auch Lerninhalte in passenden gruppodynamischen Momenten angeregt bzw. initiiert und in die große Rahmung „verpackt“ (Anlage 7, S. 7, Z. 227), ohne dass eine Pflicht zur Mitarbeit besteht.

Die Durchführenden des Trainings sozialer Kompetenzen arbeiten hingegen mit folgenden Trainingstechniken: Rollenspiele mit Videofeedback, exemplarische Videoaufnahmen durch die Trainer, Gruppenspiele, ‚Theorieeinheiten‘ als Grundlage für ein besseres Verständnis, Aufgreifen aktueller Problemlagen bzw. Situationen und die gemeinsame Erörterung im Rahmen eines Gruppengesprächs sowie das gemeinsame Besprechen von Unterschieden in der Interpretation von (sozialen) Situationen, die aufgrund der Selbst- und Fremdwahrnehmung entstanden sind.

4.3.4 Kategorie D – Auswertung bzw. Reflexion

Auswertung bzw. Reflexion des Angebots – Kommunikation im Training

Hinsichtlich einer Auswertung der Teilnahme an der sozialen Gruppenarbeit stellt das Hilfeplangespräch eine Zusammenfassung der Hilfe zur Erziehung dar. Der Sozialpädagoge schildert dem ASD-Mitarbeiter und den/ dem Eltern(-teil) die derzeitige Situation des Jugendlichen und berichtet von seiner Entwicklung innerhalb der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII sowie von seiner schulischen Entwicklung. Hierbei wird im Vorfeld das Gespräch zu dem Jugendlichen gesucht, um in einem Einzelgespräch seine Sichtweise in Bezug auf die aktuelle Situation einzuholen. Im Rahmen des Gruppengeschehens arbeitet der Sozialpädagoge bei Fortschritten mit positivem Feedback – besonders hinsichtlich Motivation und Bestärkung der Jugendlichen. Entwicklungen von Beziehungen, wie z. B. innerhalb der Gruppe oder im Elternhaus, können in dem Datenverarbeitungsprogramm „SocialNet“ (Anlage 7, S.12, Z. 391) prozentual dargestellt und deren Entwicklung statistisch verarbeitet werden. Es ergibt sich hierbei ein Überblick hinsichtlich der Entwicklungen der Beziehungen. Außerdem können mit Hilfe des Programms einzelne Fälle verwaltet, Fallhypothesen gesammelt sowie Teilziele festgehalten werden.

Einschätzungen hinsichtlich der Entwicklung erfolgen im Rahmen des Trainings sozialer Kompetenzen nach jeder Sitzung anhand von Zielvereinbarungsbögen (Beispiel für die Auswertung einer Zielesetzung s. Anlage 10) durch eine Selbsteinschätzung des Teilnehmers sowie durch eine Fremdeinschätzung durch den Ausbilder des Berufsbildungswerkes. Zudem werden hinsichtlich der individuellen Entwicklung in der Gruppe zwischen den Teilnehmern und den Trainern Gespräche geführt. Großgruppentreffen bilden nach der Beendigung des gesamten Trainings mit Ausbildern, Schulsozialarbeitern, Trainingsteilnehmern und den Trainern die abschließende Auswertung, in welcher die Entwicklungsschritte unter Einbeziehung aller an der Förderung Beteiligten besprochen werden.

(Ein-) Blick in die Praxis: Expertisen von Professionellen

Unabhängig von der eben genannten Auswertung des gesamten Trainings erfolgt zusätzlich eine Prä-Post-Messung im Rahmen der Evaluation durch das Trainer-Team, um die eigene Arbeit reflektieren zu können.

5. Fazit: Bezugnahme auf die Forschungsfragen und Schlussfolgerungen hinsichtlich des Erkenntnisinteresses

Im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit sollen die einleitend aufgestellten Fragestellungen aufgegriffen werden, deren Beantwortung eine Schlussfolgerung hinsichtlich des Erkenntnisinteresses ermöglichen soll. Bewirkt die *Übernahme von Elementen aus den Trainings sozialer Kompetenzen*²⁹ eine ziel- bzw. subjektorientiertere Gestaltung der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII hinsichtlich organisatorischer Aspekte sowie der Angebotsstruktur? Kann die Arbeit des Sozialpädagogen im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit dadurch effektiver gestaltet werden?

Zunächst sollen wesentliche Unterschiede aufgezeigt werden, die sich zum einen aus dem theoretischen Vergleich beider Ansätze (s. Kapitel 3) und zum anderen aus der empirischen Untersuchung (s. Kapitel 4) ergeben haben.

Der erste Eindruck

Bei der Suche nach Gemeinsamkeiten beider Ansätze hinsichtlich der Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen sind scheinbar genau die Art der Teilnehmer die größte Gemeinsamkeit – nämlich die Kinder und die Jugendlichen. Aber auch die Problemlagen, die ausschlaggebend für die Förderung sind, gleichen sich teilweise. So ließen sich bei beiden Ansätzen sowohl Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen als auch Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten als Förderschwerpunkte feststellen (s. Abschnitt 4.3.2). An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass die Art sowie der Umfang der Problemlagen der Kinder und Jugendlichen gleichzeitig auch die entscheidendsten Unterscheidungsmerkmale sind. Hinsichtlich der bereits angesprochenen Förderschwerpunkte ist die Förderung sozialer Kompetenzen bzw. sozial kompetentem Verhalten der zentrale Förderschwerpunkt beider Ansätze (s. Abschnitt 4.3.3).

Die inhaltlichen und strukturellen Unterschiede beider Ansätze ergeben sich aufgrund der unterschiedlichen Intentionen hinsichtlich der zu fördernden (Problem-)Bereiche. Während das Training sozialer Kompetenzen nur bestimmte Kompetenzen in ausgewählten Bereichen fördert, wie z. B. das GSK nach *Hinsch und Pflingsten* sich den sozialen Kompetenzen widmet und das Training mit Jugendlichen nach *Petermann und Petermann*³⁰ das Arbeits- und

²⁹ Für den Bereich der Trainings sozialer Kompetenzen werden in diesem Kapitel exemplarisch das GSK nach *Hinsch und Pflingsten*, das FIT FOR LIFE nach *Jugert et al.* sowie das SOKO nach *Nestler und Goldbeck* herangezogen, da sich diese Programme im Verlauf der Recherchen als in der Praxis angewandte Programme erwiesen haben.

³⁰ Die Vollständige Quellenangabe ist bei der weiterführenden Literatur angegeben.

Sozialverhalten zu fördern versucht, muss die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII als Hilfe zur Erziehung aufgrund unterschiedlicher Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen einen entsprechend ganzheitlichen Ansatz gewährleisten. Wie auch die Eltern der Kinder und Jugendlichen geht die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII auf alle Lebensbereiche hinsichtlich ihrer Förderung bzw. (Nach-)Erziehung ein. Hierbei ergibt sich – wie bereits angesprochen – aus den differenten Bedarfslagen bzw. zu fördernden Bereichen der wesentliche Unterschied.

Die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII verfolgt hinsichtlich ihrer grundlegenden Ausrichtung den lebensweltorientierten Ansatz, welcher vor allem sowohl eine Auswirkung auf die Inhalte als auch auf die Struktur der pädagogischen Arbeit hat (s. Abschnitt 4.3.3). Nach *Thiersch* sind „ambulante Erziehungshilfen ... hilfreich nur da, wo sie aus der Sache, also aus der Analyse der Probleme der Menschen und ihrer Lebenswelt begründet sind“ (2002: 127).

Dieser lebensweltorientierte Ansatz manifestiert sich bspw. in der Planung des Angebotsprogramms. Im Gegensatz zu den Trainings sozialer Kompetenzen, deren Angebot im Vorfeld festgesetzt sowie reglementiert ist, durch Module und Zeiteinheiten für bestimmte Lernfelder das Handeln der Professionellen eingegrenzt (z. B. das GSK oder das SOKO nach *Nestler und Goldbeck*) und sich bspw. aus einer Definition von sozialer Kompetenz ableitet (z. B. das GSK, s. Abschnitt 3.1.1), orientiert sich die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII – auch nach eigenen Erfahrungen sowie übereinstimmend mit den Informationen aus den geführten Interviews – an konkreten Bedarfslagen bzw. den lebensweltlichen Anforderungen der Kinder und Jugendlichen und bezieht somit ihre Alltagsverhältnisse mit ein. Das folgende Zitat des Interviews SGA2 soll diese Tatsache verdeutlichen: „Wir gehen nicht nur spielen. Wir versuchen mit den Jugendlichen und ihrem Umfeld zu arbeiten“ (Anlage 7, S. 12, Z. 414f.). Auch das Interview SGA1 ergab, dass an der sozialen Gruppenarbeit besonders sei, dass ‚ein Halt‘ für die Kinder und Jugendlichen entstehe. Sie würden sich hier wohlfühlen und es sei ihr Anlaufpunkt. Sie bekämen die Möglichkeit, offen über ihre Probleme sprechen zu können. Hinsichtlich der Lebensweltorientierung sei die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII ein Stück weit Familienersatz. Man könne so sein, wie man ist, und man könne sich hier weiterentwickeln. Die Kinder und Jugendlichen bekämen hier die Möglichkeit, sich bspw. miteinander zu unterhalten, ohne, dass Erwachsene ‚dazwischen funken‘ würden (Anlage 7, S. 11, Z. 377f.).

Hierbei ergibt sich ein grundlegender Unterschied, der sich aufgrund der gewonnenen Daten sowie aus eigenen Erfahrungen bestätigt: Die Trainings sozialer Kompetenzen sind Lernorte, welche – auch aus wirtschaftlichen Gründen – auf den gruppenorientierten Ansatz zurückgreifen (s. Abschnitt 3.1), wohingegen die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII als ein

gruppenpädagogisches Angebot der Kinder- und Jugendhilfe sowohl einen *Lern-* als auch einen *Lebensort* für Kinder und Jugendliche darstellt, welcher *soziales Lernen* und somit „das Zeigen und Lernen in und durch die Gruppe“ (Hechler 2011: 98) ermöglicht (s. Abschnitt 3.2.2). Im Gegensatz zu *Schmidt-Grunert*, welche die Teilnehmer sozialer Gruppenarbeit vor dem Hintergrund dessen Dienstleistungscharakters als „bedürftige Konsumenten“ (2009: 63) bezeichnet, ließen sich die Kinder und Jugendlichen aus sozialpädagogischer Sicht und im Rahmen des sozialen Lernens³¹ wohl eher als „Zeigende und Lernende zugleich“ (Hechler 2001: 101) bezeichnen.

Entsprechend der Ausführungen scheint die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII hinreichend durchdacht zu sein und wird hinsichtlich ihrer Ausgestaltung ihrem Anforderungsprofil (s. Abschnitt 3.2.2) gerecht. Ihre grundlegende Ausrichtung, der lebensweltorientierte sowie ressourcenaktivierende Ansatz, welcher eine alltagsnahe sozialpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erlaubt, ist keinesfalls durch geradlinig strukturierte und nahezu vorgefertigte Konzeptionen der Trainings sozialer Kompetenzen zu ersetzen. Ambulante (Erziehungs-)Hilfe erfordert auch Spontanität und Ermessensspielraum hinsichtlich des Einsatzes passgenauer pädagogischer Interventionen sowie erforderlicher Lerninhalte, so dass ein der Bedarfslage entsprechendes pädagogisches Handeln ermöglicht werden kann. Jedoch soll nachfolgend auf Grundlage der bisher gewonnenen Informationen auf einige Elemente hinweisen werden, die sich im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VII als nützlich bzw. als Instrumente erweisen könnten, welche womöglich zu einer Verbesserung dieses Förderansatzes beitragen.

Die ‚soziale Gruppenarbeit 2.0‘

Nach der Auswertung der vorliegenden Ergebnisse wären die ergänzenswerten Bereiche der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII in den Kategorien B, C und D zu finden.

Nestler und Goldbeck nutzen in ihrem Trainingsprogramm ein „Quiz zur sozialen Kompetenz“, um nach einigen einführenden Vorträgen und Spielen das Wissen der Trainingsteilnehmer in der diesbezüglichen Einführungsveranstaltung abzufragen (s. Anlage 12, zit. ebd.). Hierbei sollen den Trainingsteilnehmern zudem Ideen bzw. Anregungen für die Programmgestaltung des Trainings entlockt werden.

Diese ‚spielerische‘ Technik könnte im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII hinsichtlich der Bedarfsermittlung ebenfalls zu Beginn der Hilfeerbringung eingesetzt werden.

³¹ Die Anlage 11 enthält eigene Überlegungen zur Begrifflichkeit *soziales Lernen* vor dem Hintergrund der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII

Neben den Informationen aus dem Hilfeplanverfahren, den Informationen aus Gesprächen mit dem zuständigen ASD des Jugendamtes sowie den Beobachtungen im Gruppengeschehen in der Anfangsphase (s. Abschnitt 4.3.2), könnte mittels eines solchen Quiz' – inhaltlich sowie hinsichtlich des Designs angepasst – der Erhebungsabsicht entsprechend der momentane Entwicklungs- bzw. Wissensstand hinsichtlich der zu fördernden Kompetenzbereiche ohne größere psycho-soziale Diagnostikverfahren, welche auch aufgrund ihrer Fachspezifika einen besonderen Kenntnisstand voraussetzen, in Erfahrung gebracht werden. Die Ergebnisse sollten im Anschluss bzgl. bestimmter Sachverhalte reflektiert werden, um u. a. einen Einblick in die Wahrnehmung und Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen zu bekommen. Zudem erweisen sich die genannten Ergebnisse – auch aus der nachträglichen Reflexion – als eine Grundlage hinsichtlich der Programmgestaltung. Durch ein differenzierteres Bild von den Problemsituationen der Kinder bzw. der Jugendlichen können hinsichtlich der zu fördernden Kompetenzbereiche bestimmte Programminhalte entsprechend der Bedarfslage geplant und durchgeführt werden.

Vereinbarte Ziele, die bspw. aus dem Erstgespräch beim zuständigen ASD oder aus den beobachteten Situationen hervorgehen, werden im Rahmen des Hilfeplanverfahrens protokolliert und ‚in Kopie‘ an alle Beteiligten (Leiter der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII sowie die Eltern des Kindes bzw. des Jugendlichen) ausgehändigt. Hierbei sollten die Zielsetzungen in Form von bspw. zwei bis drei Teilzielen konkretisiert bzw. in entsprechende Handlungsschritte überführt werden, so dass die Schritte zur Zielerreichung bzw. Teilziele sowohl für die Kinder und Jugendlichen als auch für den Sozialpädagogen transparent gemacht und weniger abstrakt gehalten werden. Ein Beispiel hierfür wäre, dass das Sozialverhalten verbessert werden sollte. Des Weiteren ermöglicht erst eine genaue Benennung der Handlungsschritte eine bessere Überprüfung der Ergebnisse im Hinblick auf die Zielerreichung (s. Anlage 9³² und Anlage 10³²).

Eine weiterer, zu ergänzender Bereich ist der, der Kategorie C: die Trainingsdurchführung. Neben der Einbeziehung der sich aus den Lebensverhältnissen ergebenden Anforderungen bzw. Interessenlagen, die in themenzentrierten, handlungs- sowie erlebnisorientierten Angeboten eingebracht werden, wurde bisher weder in der Literatur, noch in den geführten Interviews erwähnt, dass die Förderung der emotionalen Kompetenz im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII explizit berücksichtigt wird. Anders, als bei Defiziten hinsichtlich der sozialen Kompetenz, manifestieren sich Defizite in der emotionalen Kompetenz hinsichtlich der Verhaltensweisen, die von dem Sozialpädagogen gesehen werden könnten, nicht unbedingt in direkt beobachtbarer Form, sondern äußern sich, wie in Abschnitt 2.4.4 beschrieben, in ‚Gestalt‘ aggressiven Verhaltens.

³² Die vorgeschlagenen Arbeitshilfen, wie sie in den Anlagen 9 und 10 abgebildet sind, dienen an dieser Stelle lediglich zur Veranschaulichung und sollten bei der Anwendung entsprechend angepasst werden.

Des Weiteren wurde im angesprochenen Abschnitt ebenso der Zusammenhang zwischen der Regulation von Emotionen sowie der Regulation von prosozialem Verhalten näher beschrieben. Diese Tatsachen begründen die Aufnahme der Förderung emotionaler Kompetenzen als eigenständigen Modulschwerpunkt, wie bspw. bei dem GSK nach *Hinsch und Pflingsten* (s. Abschnitt 3.1.2) sowie dem FIT FOR LIFE nach *Jugert et al.* Aus genannten Gründen sollte auch die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII im Rahmen von bspw. themenzentrierten Angeboten einen solchen Schwerpunkt legen. Sowohl Anlage 13 und Anlage 14 als auch die Anlage 15 beschreiben exemplarisch, wie ein solcher Ansatz zur Förderung emotionaler Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII aussehen könnte.

Der § 1 des SGB VIII beschreibt das Recht eines jeden Kindes und Jugendlichen „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (LINK 3) und dient als Grundlage für die Ausrichtung der im § 29 SGB VIII festgehaltenen Hilfe zur Erziehung. Diese eigenverantwortliche Lebensführung ist meiner Auffassung nach mit der im Interview SGA2 genannten Befähigung zur „Lebensstauglichkeit“ (Anlage 7, S. 9, Z. 300) gleichzusetzen. *Jugert et al.* widmen sich dieser auch im Sozialgesetzbuch verankerten Anforderung an das (Handlungs-)Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen in ihrem Training FIT FOR LIFE und versuchen durch drei Übungsvorschläge diesem Förderschwerpunkt gerecht zu werden. Ziel des Moduls (s. Anlage 16) „Lebensplanung“ ist u. a. das Erlangen der Erkenntnis, dass die Planung und Gestaltung der Lebensverhältnisse aus eigener Verantwortung heraus erfolgen sollte. Zudem seien die Jugendlichen dazu angehalten, eigene Erwartungen, Ziele und Wünsche zu erkennen und nachfolgend womöglich weitere zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln (vgl. *Jugert et al.* 2009: 153, zit. ebd.). Dieser Schwerpunkt, welcher sowohl in der Gesetzgebung festgeschrieben als auch bereits Bestandteil der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII ist, sollte meiner Meinung nach vor dem Hintergrund einer themenzentrierten Programmplanung als ein festes Element in die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII übernommen werden.

Der letzte Ergänzungsvorschlag bezieht sich auf die Kategorie D, die Auswertung bzw. Reflexion des Trainings. Die Auswertung der Teilnahme an der sozialen Gruppenarbeit (s. Abschnitt 4.3.4) bzw. eine „Zusammenfassung des letzten halben Jahres“ (Anlage 7, S. 11, Z. 368) erfolgt – wie auch die Absprachen zum Hilfebedarf – im Rahmen des Hilfeplangesprächs. Dieses Gespräch dient dem Informationsaustausch zwischen dem ASD, den Eltern, dem Kind bzw. Jugendlichen sowie dem Sozialpädagogen, wobei gemäß meiner eigenen Erfahrungen das Kind bzw. der Jugendliche aufgrund der formellen Situation zumeist eher kaum das Wort ergreift und sich sowie seine Eindrücke kaum mitteilt.

Die Entwicklungsprozesse bzw. Fort- und/ oder Rückschritte werden in mündlicher sowie eher allgemeiner bzw. unpräziser Form beschrieben. Hierbei sollte die Entwicklung jedoch – wie auch im Rahmen des Gruppengeschehens (Anlage 7, S. 11, Z. 355f.) – direkt und transparent aufgezeigt werden. In Anlehnung an die vorgeschlagene Zielfestsetzung in diesem Abschnitt könnten die am Anfang des Hilfebeginns festgehaltenen zwei bis drei Handlungsziele nunmehr gemeinsam ausgewertet werden (s. Anlage 10).

Des Weiteren sollte die Fortführung des Entwicklungsprozesses hinsichtlich der im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII geförderten Kompetenzen, mindestens jedoch die Erhaltung der ‚Entwicklungserfolge‘ nach Beendigung der Hilfe zur Erziehung ein Schwerpunktthema im Rahmen des abschließenden Hilfeplangesprächs sein. Neben den aus der Elternarbeit entstandenen Absprachen zur Förderung der Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen im häuslichen Rahmen sollte ihm ein ‚Plan für danach‘ geschmiedet werden, da hiermit zur einer Nachhaltigkeit der Erfolge beigetragen wird. Ein Beispiel für ein Hilfsmittel, dass hierfür eingesetzt werden kann, liefern *Nestler und Goldbeck* in ihrem Trainingsmanual (s. Anlage 17). Vor dem Hintergrund des Abschlusses der ‚gemeinsamen Zeit‘ in der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII bilden Gedanken hinsichtlich erfolgreicher Momente, zukünftigem Änderungspotenzial sowie dafür notwendiger Anstrengungen den ‚Abschluss‘ der Hilfeerbringung.

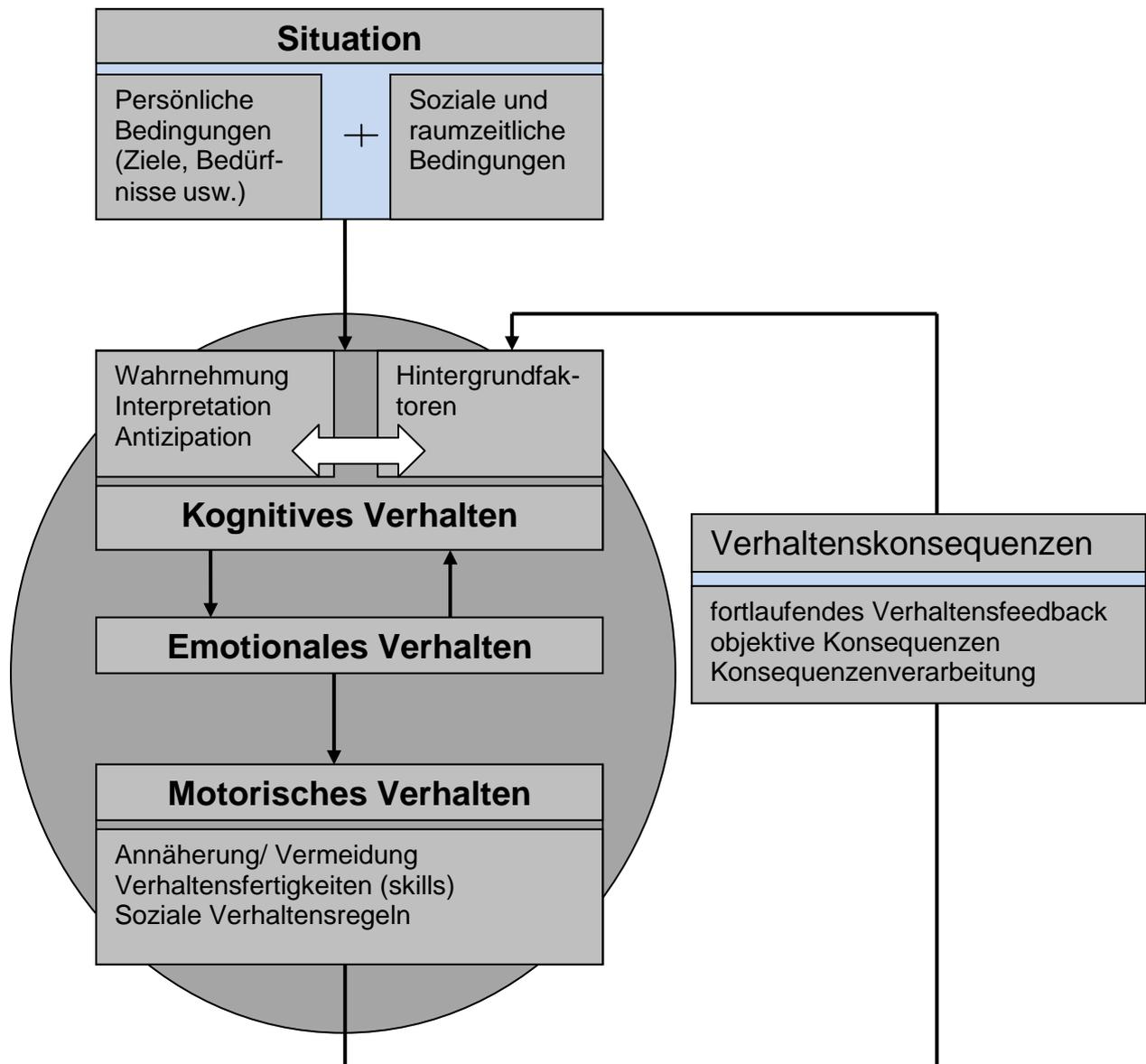
Resümierend ist festzuhalten, dass die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII als eine ambulante Hilfe zur Erziehung einen (zumeist) attraktiven *Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche* darstellt, da aufgrund der offenen Struktur ihre Wünsche, Vorstellungen und Interessen bei der Programmgestaltung berücksichtigt werden können. Künstlich erzeugte Lernsituationen, wie z. B. Rollenspiele mit abstrakten Fragestellungen, sind hierbei nicht unbedingt notwendig, da die Gruppe als natürliches (soziales) Umfeld hinreichend (reale) Situationen bietet, eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entdecken und zu fördern. Trotz dieser günstigen Ausgangslage ist es nur hilfreich, die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, die angewandten Techniken – auch vor dem Hintergrund der dynamischen Situation des Forschungsstandes – zu reflektieren und bei Bedarf weiterzuentwickeln. Die vorliegende Arbeit liefert einige Ideen, die sowohl zur Verbesserung im Hinblick auf die Effektivität als auch auf die Effizienz der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII hinsichtlich der Zielorientierung beitragen könnten, so dass eine individuelle und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ermöglicht werden kann.

Anlagenverzeichnis

- ANLAGE 1** Erklärungsmodell sozialer Kompetenzen und Kompetenzprobleme
- ANLAGE 2** Erklärungsmodell in Bezug auf die Selbstverbalisation
- ANLAGE 3** (Gesprächs-)Leitfaden
- ANLAGE 4** Interview SGA1
- ANLAGE 5** Interview SGA2
- ANLAGE 6** Interview TSK1
- ANLAGE 7** Auswertung der erhobenen Daten
- ANLAGE 8** Inhaltliche Analyse der erhobenen Daten
- ANLAGE 9** Arbeitsmaterial – Meine persönlichen zwei Ziele (Erstellung)
- ANLAGE 10** Arbeitsmaterial – Meine persönlichen zwei Ziele (Auswertung)
- ANLAGE 11** Eigene Gedanken zur Begrifflichkeit *soziales Lernen*
- ANLAGE 12** Arbeitsmaterial – Quiz zur sozialen Kompetenz
- ANLAGE 13** Arbeitsmaterial – Gefühle
- ANLAGE 14** Arbeitsmaterial – Gedanken, Gefühle, Verhalten
- ANLAGE 15** Arbeitsmaterial – Gefühle benennen
- ANLAGE 16** Arbeitsmaterial – Lebensplanung
- ANLAGE 17** Arbeitsmaterial – Veränderungen durch das SOKO

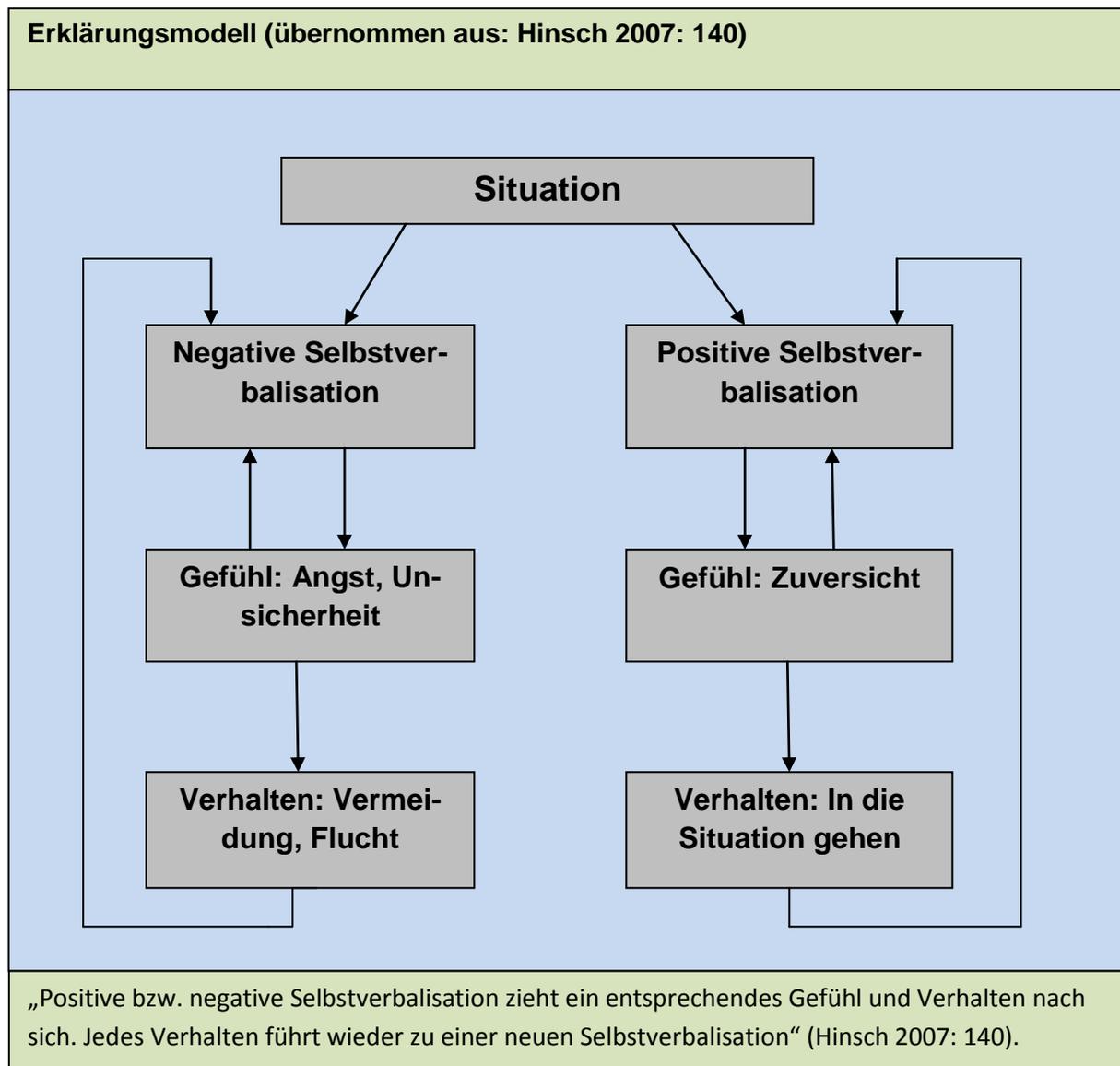
ANLAGE 1

Erklärungsmodell sozialer Kompetenzen und Kompetenzprobleme (übernommen aus: Pfingsten 2007b: 13)



„Eine Situation wird von einer Person wahrgenommen, kognitiv sowie emotional verarbeitet und führt schließlich zu einem bestimmten Verhalten. Dieses löst in der Umwelt Konsequenzen aus, die auf die betreffende Person zurückwirken“ (Pfingsten 2007b: 13).

ANLAGE 2



ANLAGE 3 (S. 1/2)

Leitfaden zum Interview

„Elemente des Trainings sozialer Kompetenzen als ein Bestandteil der Hilfen zur Erziehung bzw. der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII“

Vorhergehende Abklärung:

- *(akademischer Grad) Name, Vorname*
- *Funktion/ Bereich des Interviewpartner/ der Interviewpartnerin*

Abschnitt I – Zugang zum Angebot

Welche Zugänge bestehen zu dem Programm (bspw. Freiwilligkeit, auf Weisung des Jugendamtes oder richterliche Anweisung)?

Wird hierfür geworben? Wenn ja, an welchen Orten erfahren Interessierte von dem Angebot?

Wie ist die Altersstruktur bei dem angebotenen Training?

Welche Kosten entstehen für die Trainingsteilnehmer? Werden diese möglicherweise übernommen?

Abschnitt II – Diagnose, Selbsteinschätzung, Bedarfsermittlung

Welche Auffälligkeiten bringen die Trainingsteilnehmer_innen mit?

Werden diese vor Beginn des Trainings durch das Fachpersonal nochmals festgestellt (Rollenspiele, Verhaltensübung etc.)?

Wie wird der Bedarf ermittelt?

Wie werden die vereinbarten Ziele festgehalten?

ANLAGE 3 (S. 2/2)

Abschnitt III – Trainingsdurchführung

Welche übergeordneten Ziele sollen erreicht werden?

Ist das Training in Elemente bzw. Bausteine eingeteilt? Wenn ja, welche sind diese und auf welcher Grundlage wurden sie eingeführt?

Welche Kompetenzbereiche werden in der Regel im Training aufgegriffen?

Welche Techniken bzw. Trainingsmethoden werden angewandt?

Gibt es für den Bedarfsfall einen ‚Plan B‘ bzgl. auftretender Schwierigkeiten in Trainingssituationen?

Über welche (Zusatz-)Qualifikation muss das ausübende Fachpersonal verfügen?

Abschnitt IV – Auswertung bzw. Reflexion

Wird das Training ausgewertet?

Wie werden Erfolge im Training kommuniziert?

Wie wird die Zielerreichung überprüft? (vgl. Potenzialassessment – Kompetenzspinnne mit Vergleich zur vorher durchgeführten Selbsteinschätzung bzw. ein ‚Vorher-Nachher-Vergleich‘)

Gibt es auf der inhaltlichen oder strukturellen Ebene des Trainings bzgl. Planung, Verlauf oder Abschluss Änderungspotenzial aufgrund von bspw. personellen oder strukturellen Defiziten?

Abschließend: Was zeichnet das angebotene Programm aus (Struktur, angewandte Techniken, Wirkung, andere Besonderheiten)?

ANLAGE 4 und 5

Interview SGA1

Interview SGA2

ANLAGE 6 (S. 1/4)

Gesprächs- bzw. Gedächtnisprotokoll zum Interview TSK1

Anwesende	Herr Christian Heidig (Trainer 1) und Herr Andres Scharioth (Trainer 2), 6. Semester des Studienganges Rehabilitationspsychologie; Herr Anton Braun (Interviewer)
Datum	28.05.2013
Dauer	ca. 24 min
Ort	Campus HS Magdeburg-Stendal, Standort Stendal

Kategorie A (Zugang zum Angebot)

Welche Zugänge bestehen zu dem Programm?

- Kooperationspartner dieses Angebots des Kompetenzzentrum der HS Magdeburg-Stendal ist das Berufsbildungswerk Stendal
- Grund für die Zusammenarbeit: Das Berufsbildungswerk stellte Konflikte hinsichtlich des Berufseinstiegs ihrer Berufsschüler fest
- zudem wird das Training präventiv eingesetzt um eine mögliche Abbrecherproblematik zu verhindern
- der Kooperationspartner (Berufsbildungswerk) stellt Gruppen (zusammengesetzt aus einzelnen Schülern der Schulklassen) für das Angebot zusammen – es werden nur spezielle Personen ausgewählt, die aus Sicht des BBWs vom SKT profitieren könnten
- die Teilnahme am dem Training zu einer besseren Handlungssicherheit im berufsvorbereitenden Jahr verhelfen

Wird für dieses Angebot geworben?

Nein, da es unentgeltlich ist und ein Kooperationsprogramm zwischen dem Berufsbildungswerk sowie den Angebotsdurchführenden darstellt.

Wie ist die Altersstruktur bei diesem Angebot?

- Teilnehmer im Alter von 17 bis 26
- der Altersdurchschnitt liegt bei ca. 23 Jahren; das Verhältnis zwischen Jungs und Mädchen ist in etwa 50/ 50

ANLAGE 6 (S. 2/4)

Welche Kosten entstehen für die Trainingsteilnehmer?

Sowohl die Angebotsdurchführenden als auch das Bildungswerk bekommen dafür kein Geld von den Teilnehmern.

- keine Kosten, da es mit der (berufs-) schulischen Ausbildung zusammen hängt

Kategorie B (Diagnose, Selbsteinschätzung, Bedarfsermittlung)

Welche Auffälligkeiten bringen die Teilnehmer mit?

- z. B. Depressionen, wenig Selbstwertgefühl sowie Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen
- Lernbehinderungen und Konzentrationsschwächen
- wenig Zugang zu den eigenen Gefühlen und noch weniger Möglichkeiten diese Gefühlszustände adäquat zu äußern

Werden diese vor Beginn des Angebots durch das Fachpersonal nochmals festgestellt?

Es finden vorab Gespräche mit den jeweiligen Ausbildern, den Schulsozialarbeitern sowie Psychologen statt. Die aktuelle Situation bzw. die Problemlagen werden dort besprochen.

- Akteneinsicht
- zu Beginn der Maßnahme im BBW findet generell eine eingehende Aufnahmediagnostik statt, die auch psychologische Konstrukte abfragt

Wie werden vereinbarte Ziele, die sich aus dem Bedarf ergeben, festgehalten?

- Vordruck/ Arbeitsblatt aus dem Trainingsmanual (Soziale Kompetenz, Training für lernbehinderte Jugendliche SOKO nach Nestler und Goldbeck)
- Ziele werden gemeinsam mit dem Trainer vereinbart, wie z. B. Ich will selbstsicherer werden
- zusätzlich finden Gespräche zwischen den Auszubildenden und den jeweiligen Sozialarbeitern bzw. Ausbildern statt, in denen noch zusätzlich ausbildungsrelevante Ziele ausgearbeitet werden

ANLAGE 6 (S. 3/4)

Kategorie C (Trainingsdurchführung)

Ist das Training in Elemente bzw. Bausteine aufgeteilt? Gibt es hierfür eine Grundlage?

- insgesamt 8 Sitzungen + eine Einführungsveranstaltung
- Grundlage ist das Training sozialer Kompetenzen für lernbehinderte Jugendliche nach Nestler und Goldbeck
- Einführungsveranstaltung: Erklärung des Gegenstandes, Erklärungen zur sozialen Kompetenz, Erklärung zu sicherem und unsicherem Verhalten

Welche Kompetenzbereiche werden im Training aufgegriffen?

- Trainingsinhalte: Nein-Sagen, Recht durchsetzen, um Sympathie werben, selbstsicheres Verhalten, Situationen erkennen, Strategien zum Handeln entwickeln, Aggression bewältigen, Fremd- und Selbstwahrnehmung, über die eigene Selbstwahrnehmung sprechen

Welche Techniken bzw. Trainingsmethoden werden angewandt?

- Abweichung vom Manual, da nicht 100% für die Klientel geeignet ist
- Rollenspiele (Videoaufnahme + Reflexion mit Trainern), Gruppenspiele, Situationen bzw. aktuelle Problemlagen werden aufgegriffen und besprochen
- Unterschiede in Selbst- und Fremdwahrnehmung aufgreifen und in der Gruppe besprechen

Überwelche (Zusatz-) Qualifikation sollte das Fachpersonal verfügen?

- sozialarbeiterische bzw. psychologische Ausbildung
- Supervisionen sollten möglich sein

ANLAGE 6 (S. 4/4)

Kategorie D (Auswertung bzw. Reflexion)

Wie wird das Training ausgewertet? Wie wird eine Zielerreichung überprüft?

- Auswertung des Trainings nach jeder Sitzung anhand von Zielvereinbarungsbögen (z. B. -1 – vom Ziel entfernt, 0 – gleich geblieben, 1 – gebessert) durch Selbst- und Fremdeinschätzung (Ausbilder im Berufsbildungswerk)
- Gespräche in der Gruppe
- Großgruppentreffen im Anschluss an das gesamte Training (mit Ausbildern, den Jugendlichen, den Schulsozialarbeitern sowie den Trainern)
- Prä-Post-Messung mit dem psychometrischen Verfahren IST

Wie werden Erfolge im Training kommuniziert?

- durch positive Verstärkung (verhaltenstherapeutischer Grundsatz!)
- negative Rückmeldung werden gemieden

Gibt es Änderungspotenzial hinsichtlich des Angebots?

- Konzeption (grundsätzlich) zu sehr auf lernbehinderte Jugendliche zugeschnitten
- „Aufbau war für uns nicht logisch und nachvollziehbar! [...] Es ist aber toll, dass man einen Faden hat“.
- mehr Zeit für Rollenspiele und den Punkt Selbstwahrnehmung

Was zeichnet das Angebot aus?

- hinsichtlich des Trainingsansatzes: einziges in deutscher Sprache verfügbares Manual
- Training und Ergebnisse hängen oft an der Meinung und den Ansichten des Trainer

1 **ANLAGE 7 (S. 1/13)**

2

3 **Auswertung der erhobenen Daten³³**

4 **Kategorie A (Zugang zum Angebot)**

5 *Interview SGA1 (s. Anlage 4)*

6 *Welche Zugänge bestehen zu dem Programm?* „Die Eltern stellen einen Antrag beim Ju-
 7 gendamt und dort wird geprüft, welche Hilfeform geeignet ist. Und wenn's dann halt [die] so-
 8 ziale Gruppenarbeit sein soll – aus welchen Gründen auch immer –, werden ... dann prak-
 9 tisch die Jugendlichen ... hier zugewiesen. [Diese] gucken sich dann erst mal die Einrichtung
 10 an und haben dann praktisch [eine] Eingewöhnungsphase. [...] [Dann] wird innerhalb von
 11 sechs Wochen – in der der Regel – das erste Hilfeplangespräch gemacht. [Hier wird ent-
 12 schieden], ob es die ... geeignete Form ist [und] ob sich alle Beteiligten das so vorstellen
 13 können. Ja und denn startet es oder geht's im Normalfall auch weiter“. *Das heißt erst mal*
 14 *dann praktisch nur ausschließlich über das Jugendamt?* „Richtig!“. *Das heißt, wenn jetzt je-*
 15 *mand Interesse hat, dann ist das nicht so einfach möglich, hierher zu kommen und zu sagen,*
 16 *dass man die Einrichtung besuchen und das Angebot in Anspruch nehmen möchte?* „[Ich]
 17 würde dann praktisch den Verweis auf das Jugendamt machen, dass er sich dann mit einem
 18 ADS-Mitarbeiter, mit dem zuständigen [Mitarbeiter] in Verbindung setzen kann und das dann
 19 da soweit besprechen. Und die können dann ihre Wünsche äußern. Dass sie sich vorstellen
 20 könnten, es könnte funktionieren. Aber [ich] verweise dann erst mal an das Jugendamt“.
 21 *Wird für das Angebot der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII bspw. an Schule etc.*
 22 *geworben?* „Also Werbung so in der Form gibt es nicht. Das einzige, was vielleicht in dem
 23 Zusammenhang zu erwähnen wäre, wäre praktisch die Homepage der Arbeiterwohlfahrt. Wo
 24 dann praktisch die Gruppenarbeit kurz vorgestellt wird [...]“. Es sei außerdem möglich, dass
 25 die Leute über Familienhelfer, die bereits in der Familie tätig sind oder über Bekannte von
 26 dem Angebot hören. Dieser „Werbeeffekt“ erfolge hierbei sozusagen über „Mundpropagan-
 27 da“. *Welche Altersstruktur besteht innerhalb des Angebots hinsichtlich des ältesten und*
 28 *jüngsten Gruppenmitgliedes?* „Aktuell ist das jüngste Gruppenmitglied elf und das älteste
 29 sechzehn, also knapp siebzehn“. *Welche Kosten gibt es*

³³ Im Rahmen dieser Auswertung liegt der Fokus auf thematisch-inhaltlichen Informationen, so dass Floskeln, ‚Ähs‘ oder sonstige, den Inhalt nicht verändernde und überflüssige Äußerungen weggelassen wurden. Dies wurde durch ‚...‘ bzw. [...] kenntlich gemacht. Umgangssprachliche Äußerungen wurden in korrekte Ausdruckweisen überführt (z. B. ob's – ob es, 'nem – einem oder inner – in der). Hinzugefügte Wörter, die das Zitat jedoch inhaltlich nicht verändern, welche aus grammatikalischen Gründen sowie aus Gründen des korrekten Satzbaus eingefügt wurden, sind ebenfalls durch eckige Klammern gekennzeichnet. *Kursiv* gekennzeichnete Sätze stellen die Fragen des Interviewers dar.

30 **ANLAGE 7 (S. 2/13)**

31

32 *hier, die entstehen und werden diese übernommen?* „Das ist so, dass keine direkten Kosten
33 für die Eltern oder Jugendliche selber entstehen. Diese werden über den Landkreis, also
34 dem Jugendamt sowie dem Träger, also der Arbeiterwohlfahrt verrechnet“. Es seien keine
35 direkten Kosten durch die Eltern zu entrichten.

36 *Interview SGA2*

37 *Welche Zugänge bestehen zu dem Programm?* „Es gibt eigentlich zwei Zugänge, die domi-
38 nieren. Zum einen kommen sehr viele Teilnehmer auf Weisung des Jugendamtes. Die waren
39 vorher in der Tagesgruppe oder Heimerziehung. Werden dann wieder nach Hause genom-
40 men und um weiterhin die Entwicklung zu stabilisieren, werden die oft vom Jugendamt ver-
41 mittelt. Die zweite große Gruppe bilden eigentlich die Empfehlungen von unseren Netzwerk-
42 partner: Schulsozialarbeit ... bzw. Lehrer. Die melden das an die Schulsozialarbeiter und die
43 stellen den Kontakt her. [Diese] sind auch immer darüber informiert, wie viele Plätze wir noch
44 frei haben. Wie viele wir aufnehmen können. Und wenn jetzt ... in der Schule Verhaltensauf-
45 fälligkeiten [oder Schwierigkeiten] zu beobachten sind – ... auch familiär bzw. schulisch – ,
46 dann kommen die Fälle auch zu uns. Ansonsten gab es jetzt auch vereinzelt ... Fälle, wo die
47 Teilnehmer von uns ihre Freunde [als Gast] mitbrachten. Denen hat es gefallen, die kamen.
48 Die sind aber wirklich in der Minderheit. Hauptsache weist uns das Jugendamt zu. Macht das
49 für die Eltern zum Teil als ... eine Art Auflage. Und ja, der zweite große Strang kommt eben
50 von den Schulen und schulsozialarbeitenden Netzwerkpartnern“. *Wird für das Angebot ge-*
51 *worben?* „Wir haben natürlich Flyer. Wir machen Mundpropaganda. Ich informiere in regel-
52 mäßigen Abständen sowohl das Jugendamt als auch die Schulsozialarbeiter ... darüber,
53 dass wir noch freie Plätze [zur Belegung] haben. Eine konkrete Werbung wird also nicht ge-
54 macht“. *Wie ist die Altersstruktur bei dem angebotenen Training?* „Die Zielgruppe ist von
55 zwölf bis achtzehn Jahren. [...] Wir haben im Moment neun Teilnehmer und zwei Mädchen.
56 Als ich vor einem Jahr anfang, hatten wir ein Mädchen und ansonsten ausschließlich Jungs.
57 Also die Jungs sind scheinbar wirklich in der Überzahl“. *Entstehen für den Teilnehmer oder*
58 *für die Leistungsberechtigten direkt Kosten?* „Nein, überhaupt nicht. Wir haben im Monat
59 bisher [...] eine Gruppenkasse. Wir haben insgesamt zwei Gruppen. Und pro Gruppe stehen
60 uns monatlich einhundert Euro für Freizeitaktivitäten, Eintrittsgelder etc. zur Verfügung. Und
61 wir sehen auch zu, dass ... die Teilnehmer nicht zuzahlen müssen. Dass das für die weiter-
62 hin kostenfrei bleibt, weil es auch nicht jedem möglich ist. [...] Und ich würde mich auch im-
63 mer dafür einsetzen, dass es so bleibt. Das ist ein wichtiger Punkt, finde ich“.

64

65 ANLAGE 7 (S. 3/13)

66

67 Interview TSK1

68 *Welche Zugänge bestehen zu dem Angebot?* Bei diesem Angebot handelt es sich um ein
69 Kooperationsprogramm der Trainingsdurchführenden und dem Berufsbildungswerkes der
70 Stadt XXX. Der Grund für die Zusammenarbeit besteht darin, dass das Berufsbildungswerk
71 Schwierigkeiten beim beruflichen Einstieg bzw. Übergang von Schule in das Arbeitsleben
72 feststellen musste. Zudem hat das Programm den Zweck, dass die Abbruchquote hinsicht-
73 lich der Berufsausbildung verringert werden soll. Im Rahmen der Berufsschulausbildung
74 werden Gruppen aus Schülern und Schülerinnen zusammengestellt, die von diesem Training
75 „profitieren könnten“ (Anlage 6, S. 1). Somit handelt es sich um vom Berufsbildungswerk
76 zugewiesene Person, die als Teilnehmer an dem „SKT“ teilnehmen. Weiter soll die Teilnah-
77 me am dem Training zu einer besseren Handlungssicherheit im berufsvorbereitenden Jahr
78 verhelfen. *Wird für dieses Angebot geworben?* Nein, da es unentgeltlich ist und ein Koopera-
79 tionsprogramm zwischen dem Berufsbildungswerk sowie den Trainingsdurchführenden dar-
80 stellt. *Wie ist die Altersstruktur bei diesem Angebot?* Bei diesem Training sind die Trainings-
81 teilnehmer im Alter von 17 bis 26 Jahren, wobei der Altersdurchschnitt bei ca. 23 Jahren
82 liegt. Das Verhältnis zwischen Jungs und Mädchen liegt in etwa bei 50/ 50. Im Rahmen des
83 Angebotes entstehen für die Trainingsteilnehmer keine Kosten, da der Trainingskurs mit der
84 (berufs-) schulischen Ausbildung in Verbindung steht.

85

86 Kategorie B (Diagnose, Selbsteinschätzung, Bedarfsermittlung)**87 Interview SGA1**

88 *Welche Auffälligkeiten bringen die Trainingsteilnehmer mit?* „Es [sind] halt sehr vielfältig[e]
89 und ... individuell unterschiedliche Problemlagen ... und Auffälligkeiten da. Also es ist ...
90 natürlich auch heutzutage sehr häufig dann ADHS oder ADS. Dann haben ... [wir] auch
91 Lernschwierigkeiten [oder] Lese-Rechtschreib-Schwäche [...], auch kombiniert. Viele Sachen
92 auch erst mal nur ... aus der Beobachtung [der] Schule oder Elternhaus. Das ist halt auffällig
93 oder schwierig händelbar. Oder auch [ein] starkes Defizit im Umgang mit anderen Jugendli-
94 chen. Also soziale Kompetenzen, die generell fehlen oder nicht vorhanden sind. Was in den
95 meisten Fällen auch nicht diagnostiziert ist, sondern einfach halt aus Beobachtung oder Auf-
96 fälligkeit, die dann überwiegend in der Schule oder auch im Elternhaus beobachtet werden“.
97 *Werden die Auffälligkeiten vor Beginn des Angebotes durch das Fachpersonal nochmals*
98 *festgestellt?*

99 **ANLAGE 7 (S. 4/13)**

100

101 „In der Hälfte der Fälle erhalte ich dann praktisch einen Vorbericht zu der Geschichte. Und
102 bei einem dreiviertel der Fälle ist ein Vorgespräch mit Eltern und ... ASD-Mitarbeiter, wo man
103 dann nochmal drauf hingewiesen wird, was ist oder was vorliegt oder warum die/ der Ju-
104 gendliche in die Gruppe soll. Und dann ist eigentlich [...] die Beobachtung hier. Was passiert
105 hier? Es ist erstmal ganz wichtig in der Anfangsphase, dass man guckt, ein Stück weit laufen
106 lässt, hier ankommen lässt und Möglichkeit [lässt], sich hier so zu zeigen wie sie auch sind.
107 Dass man erst mal ein Bild von der Persönlichkeit kriegt [...].

108 Was dann praktisch im Hilfeplangespräch ... wieder ... mit den anderen Beteiligten bespro-
109 chen wird. Und dann gemeinsam über ... weiterführende Maßnahmen beratschlagt wird.
110 Also dass dann zum Beispiel teilweise ... nochmal Erziehungsberatung empfohlen wird. O-
111 der einen Psychologen nochmal extra aussuchen, dass dann solche Sachen mehr ... im
112 Laufe des Hilfeprozesse nochmal herausgearbeitet werden. Es sei denn ..., es ist die Varian-
113 te da, dass sie schon extra ... in Behandlung sind [...], dann kann es sein, dass schon mal
114 Rücksprache gehalten wird. Oder geguckt [wird], wie verläuft der Prozess. Es ist dann aber
115 größtenteils auch [so], [dass dies] im ... Hilfeplangespräch nochmal auf jeden Fall bespro-
116 chen wird“. Es sei so, dass die Eltern bei der Antragsstellung begründen müssen, warum ihr
117 Kind aus ihrer Sicht das Angebot in Anspruch nehmen müsse. Informationen aus anderen
118 Hilfeformen, wie z. B. Tagesgruppe würden ebenfalls durch den Vorbericht des Jugendamtes
119 in die Gestaltung des Hilfeprozesses eingebracht. Es werde auf zwei Bezugspunkte zurück-
120 gegriffen. Einmal seien die Vorberichte zu nennen, die auch Referenzen von Gutachtern
121 oder vorherigen Stellen enthalten, die der bzw. die Jugendliche möglicherweise bereits
122 durchlaufen hat. Und eben die Beobachtungen des Gruppenleiters, wobei sich dieser ein
123 eigenes Bild von den Problemlagen der Jugendlichen macht. *Wie werden die vereinbarten*
124 *Ziele festgehalten?* Vereinbarte Ziele, die sich aus der Bedarfsermittlung ergaben, würden im
125 Entwicklungsbericht dokumentiert und deren Entwicklung beschrieben werden.

126 *Interview SGA2*

127 *Welche Auffälligkeiten bringen die Teilnehmer mit?* „Also die sind vielfältig und ... sehr kom-
128 plex. Die wenigsten Teilnehmer haben exakt ein Problem, dass man bearbeiten kann. Wir
129 haben dabei: Teilnehmer mit Psychiatrieerfahrung [und] mit psychischen Problemen. Wir
130 haben Teilnehmer, die verstärkt unter ADHS leiden. Wir haben Teilnehmer dabei – im Mo-
131 ment zwei - wo eine geistige Behinderung angenommen werden kann. Wir haben Schulver-
132 weigerer. Wir haben Teilnehmer mit massiven familiären Problemen. Teilnehmer mit

133 **ANLAGE 7 (S. 5/13)**

134

135 aggressiven Verhalten. Die Varianten sind da wirklich vielfältig“. *Werden die Problemlagen*
136 *vorher nochmal festgestellt oder verlässt man sich auf Befunde oder Gutachten anderer Stel-*
137 *len? Oder schaut das Fachpersonal selbst nochmal drauf?* „Die Verlässlichkeit auf andere
138 Gutachten ist eine ganz schwierige Sache. Nicht jeder rückt die raus. Oftmals liegen die
139 auch gar nicht vor. Wir handhaben das so, dass unsere Teilnehmer vor dem Erstgespräch
140 und [dem] offiziellen Beginn der Hilfen zur Erziehung ... eine vier bis sechs wöchige
141 Schnupperzeit absolvieren und in dieser Zeit mein Kollege und ich die Möglichkeit [haben]
142 genau zu gucken, was ist da jetzt im Argen. [...] Ich bin immer sehr dankbar für Zuarbeiten
143 und Gutachten, weil ich dann Anhaltspunkte habe. Generell ist es dann aber so, dass ich
144 [mir] ganz gerne [ein] eigenes Bild mache. Das heißt, ich führe in dieser mehrere Gespräche.
145 Dann haben wir die teilnehmende Beobachtung während äh der Gruppentreffen. Ich versu-
146 che Hausbesuche zu machen und mich mit Schule bzw. Psychiatrie in Verbindung zu setz-
147 ten, um da ein allgemeines Bild zu bekommen, weil dann im ersten Gespräch ... wird der
148 Hilfeplan auch festgelegt und formuliert. Und da müssen wir auch einfach vorarbeiten, damit
149 wir sehen können, an welchen Punkten wir arbeiten [wollen]. An welchen Punkten können
150 wir Verbesserungen erreichen? Und was müssen wir berücksichtigen?“ *Werden vereinbarte*
151 *Ziele nur im Hilfeplan festgehalten?* „Ich bereite die Hilfeplangespräche in Einzelgesprächen
152 mit unseren Jugendlichen auch vor. Weil die Ziele, die dort festgeschrieben werden, sind
153 auch Ziele aus ihrer Sicht. Die für sie wichtig sind. [...] Die haben natürlich ... auch die Pflicht
154 zur Mitwirkung. Und ich finde, es ist ein sehr wichtiger Punkt ..., dass man sich die Meinung
155 vorher holt, ... damit ihre eigenen Ziele festgelegt werden können und da keiner was diktiert.
156 Ansonsten gibt es keine Vordrucke und auch keine weiteren ... Maßstäbe, die das Jugend-
157 amt anlegt. [Die Ziele] werden also ausschließlich im Hilfeplan festgehalten“. Es sei außer-
158 dem wichtig, dass man auch Teilziele, besondere Absprachen oder auch Ergebnisse von
159 Gesprächen mit Netzwerkpartnern festhalte. Hierbei sei der Gedanke, dass man nicht nur
160 die großen Ziele aus dem Hilfeplan vor Augen hat, sondern auch eine kleinschrittige Entwick-
161 lung vorantreiben kann. „Aber Vordrucke, Formulare und Gewolltes gibt es da eben nicht“.

162 *Interview TSK1*

163 *Welche Auffälligkeiten bringen die Teilnehmer mit?* Bei den Problemlagen, die die Trainings-
164 teilnehmer einbringen, handelt es sich um intra- sowie interpersonelle Schwierigkeiten. Es
165 sind Problemlagen, wie z. B. Depressionen, wenig Selbstwertgefühl, Lernbehinderungen und
166 Konzentrationsschwächen sowie Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen. Zu-
167 dem wird mit Teilnehmern gearbeitet, die wenig Zugang zu den

168

169

170 ANLAGE 7 (S. 6/13)

171

172 eigenen Gefühlen haben und keine Möglichkeiten sehen, die Gefühlszustände angemessen
173 zu äußern. *Werden die Problemlagen vor Beginn des Angebotes durch das Fachpersonal*
174 *nochmals festgestellt?* Zu Beginn der Maßnahme im Berufsbildungswerk findet generell eine
175 eingehende Aufnahmediagnostik statt, die auch „psychologische Konstrukte“ (Anlage 6, S. 2)
176 abfragt. Vor Beginn des Trainings finden Gespräche mit den jeweiligen Ausbildern, den
177 Schulsozialarbeitern sowie Psychologen statt. Hierbei werden die aktuelle Situation sowie
178 die Problemlagen des Trainingsteilnehmers besprochen. Zudem wird den Trainingsdurchfüh-
179 renden Akteneinsicht gewährt. *Wie werden vereinbarte Ziele, die sich aus dem Bedarf erge-*
180 *ben, festgehalten?* Die Ziele, die sich aus der Problemlage ergeben, werden gemeinsam mit
181 dem jeweiligen Trainer vereinbart, wie z. B. Ich will selbstsicherer werden. Hierbei nutzen die
182 Trainer Vordrucke bzw. Arbeitsblätter aus dem Trainingsmanual nach *Nestler und Goldbeck*
183 (Soziale Kompetenz, Training für lernbehinderte Jugendliche SOKO). Zusätzlich finden Ge-
184 spräche zwischen den Ausbildern bzw. Sozialarbeitern und den jeweiligen Trainern statt, so
185 dass auch ausbildungsrelevante Zielsetzungen mit aufgenommen werden können.

186

187 Kategorie C (Trainingsdurchführung)**188 Interview SGA1**

189 *Gibt es übergeordnete Ziele des Angebotes, die nicht im Hilfeplan festgehalten werden?* Es
190 gehe auch darum, dass viele unterschiedliche Erwartungen bzw. Zielsetzungen hinsichtlich
191 Schule, Ausbildungsstätte und Eltern vereinbart werden müssen. „Von meiner Seite aus wä-
192 re, dass es speziell darum [geht], wie [das] der Jugendliche [sieht]. Um sie dann fit zu ma-
193 chen, ... [ihren] Alltag und ... die Lebenswelt vernünftig ... [zu] organisieren und strukturieren
194 [...]. Also diese Lebensweltorientierung ..., und nicht irgendwelche abstrakten Wünsche von
195 außen ... zu erfüllen. [...] [D]as Oberthema wäre, [sie] für den Alltag ... fit zu machen, womit
196 sich dann viele andere Sachen ... auch beruhigen und stabilisieren“. Der Alltag bei Jüngeren
197 sei bspw. die Schule, die sich zuerst beruhigen müsste, so dass es dann wieder mit den El-
198 tern sowie dem Freizeitbereich klappt. Es sei so, dass sich Probleme aus dem Freizeitbe-
199 reich auch bspw. dadurch regulieren, dass sie den größten Teil ihrer Freizeit in der Einrich-
200 tung verbringen. Sie bekämen hier auch Ratschläge, wie sie bspw. gewisse Sachen anders

201 machen könnten. *Welche Techniken bzw. Trainingsmethoden werden angewandt?* Es [wird
202 sich] „nur oder fast ausschließlich an ... sehr konkreten Sachen und nicht [an] irgendwel-
203 che[n] abstrakten ... Rollenspiele[n] [orientiert]. Das Training sei wirklich

204

205 **ANLAGE 7 (S. 7/13)**

206

207 sehr alltagsbezogen. Es habe auch den Hintergrund, dass das Erlernte „dann auch unmittel-
208 bar auf [andere] Lebensumstände [umgesetzt werden kann]. Dies geschehe „vielleicht nicht
209 bewusst aber eben durch das Machen [...], so dass Möglichkeiten und Strategien für sich
210 [entwickelt wurden], ohne dass [dies] mit einem Schild verdeutlicht [wurde]: Du hast jetzt ge-
211 rade da und da was gelernt. Jetzt mach es mal woanders auch“. *Ist das Training in Elemente*
212 *bzw. Bausteine unterteilt? Wenn ja, welche sind diese?* „Komm ich mal zum täglichen Ablauf
213 hier. [...] Wichtig ist halt hier ... erstmal [...] diese[n] Grundbaustein Schule abzuarbeiten.
214 Also sprich ... in dem Fall ganz konkret Hausaufgaben [...] zu erfüllen, um dann am nächs-
215 ten Tag nicht wieder in dem Schulfeld Stresssituationen oder Konflikte hervorzurufen. Das ist
216 eine wichtige Sache. Da geht's eigentlich schon los, dass man ... oft [beim] gemeinsamen
217 Abarbeiten [...] schon wieder in andere Elemente rein kommt. ... Das die auch merken, dass
218 sie ... mit ihren Fähigkeiten auch andere unterstützen [können]. Und dann halt auch viele
219 Geschichten, die gezielt interessenmäßig entstehen. [...] Im Freizeitbereich ... ein Thema
220 finden, ... von einem oder mehreren angeregt, und dann in diesem Bereich versucht, es
221 auszubauen und andere Elemente [zu intrigieren], ... die andere[n] Jugendliche[n] mitzufüh-
222 ren und zu begeistern“. Man versuche Interessenlagen, die einige Jugendliche aufweisen,
223 mit anderen Jugendlichen zu teilen, so dass ein Modelllernen entsteht. Es kämen immer ak-
224 tuelle Sachen mit rein, auch immer neue Sachen. Dies könne „man ausbauen und über län-
225 gere Zeit aufrecht erhalten oder dran bleiben“. Es könne auch dazu kommen, dass sich das
226 Interesse von einem Thema abwendet und sich in eine andere Richtung entwickelt. „Es wer-
227 den gezielte Sachen mit eingebracht, aber ... verpackt. Man könnte sie auch ein Stück weit
228 drauf stoßen“, dass es auch in diese Richtung gehen könnte. Die Elemente werden mit ver-
229 packt, „ohne dass ein Zwang entsteht: Du musst jetzt daran mitarbeiten ...“. Der Lerninhalt
230 wird durch die Interessen, Meinungen und Vorstellungen der Jugendlichen bedingt. Die
231 Fachkraft müsse die gruppenspezifischen Momente erkennen und die Gelegenheit nutzen,
232 um Anregungen und Hilfestellung anbringen zu können. Diese sei eine der wesentlichen
233 Anforderungen an die Fachkraft und gleichzeitig ihr Instrument. Es sei so, dass bspw. nega-
234 tive Äußerungen aufgegriffen werden und es wird daran dann gearbeitet. *Welche Kompe-*
235 *tenzbereiche werden in der Regel im Training aufgegriffen?* Es geht „hier auch um das Ein-

236 halten von Regeln und geregelten Tagesabläufen. Also dass die Grundvoraussetzung be-
237 steht“. [...] Es bestünden „auch gewisse Grundregeln, [...] die jetzt nicht zwangsläufig ... an
238 die Wand geschrieben [...] sind, wie z. B. zum Umgang miteinander oder [...] auch, dass
239 jeder ... begrenzte Zeit hat, am PC zu agieren bzw. gewisse Medien nutzen zu können. Da-
240 zu ist eine Absprache untereinander erforderlich und dass geht dann schon wieder in die
241 soziale Kompetenz rein.

242 **ANLAGE 7 (S. 8/13)**

243

244 Können sie es allein untereinander klären? Halten sie sich auch daran? Wer achtet darauf,
245 dass [die Regeln] von allen eingehalten werden? Somit [fließen] ... diese ganzen Geschich-
246 ten ineinander [über]“.

247 Elemente, wie z. B. Diskussionsrunden, Übungen oder kleine Aufgaben hinsichtlich der Ein-
248 käufe kämen gezielt immer wieder mal vor. Es bestünde ebenfalls die Möglichkeit, bei the-
249 menorientierten Angeboten „Experten reinzuholen“, wie z. B. zum Thema Gesundheit. „Ne-
250 ben den klassischen Geschichten, die immer wieder reinkommen, ist das [Experten-
251 Einladen] in alle Bereiche erweiterbar. Je nachdem [...] wie sich das dann entwickelt [...] und
252 wie weit die Geschichten dann führen sollen. Im ... Alltag ist es dann meistens so – auf-
253 grund [des Alters] der Jugendlichen und der verschiedenen Problemlagen –, [dass] eigentlich
254 ... fast täglich Elemente reinkommen bzw. [diese] intensivere Zeit zur Bearbeitung benöti-
255 gen, so dass es von sich aus sehr gefüllt ist und man sehr spontan drauf eingehen muss, um
256 ... die Sachen unmittelbar zu bearbeiten. Wenn es dann zu konkret wird, ... geht das dann
257 natürlich von der Gruppenarbeit weg, [hin] zur Einzelfallhilfe [bzw.] zu Einzelgesprächen.
258 Wenn es dann nur einige wenige betrifft, dann kommt es dazu, das man eher in diese Me-
259 thode übergeht [...], da es dann zu persönlich wird“.

260 *Interview SGA2*

261 *Welche Übergeordneten Ziele sollen erreicht werden?* „Also als übergeordnete Ziele würde
262 ich die gruppenspezifischen Ziele betrachten. Das [ist] also nicht ... nur [die] soziale Kompe-
263 tenz, sondern eben wirklich auch: Wie reagiere ich im Konfliktfall? Wie setze ich mich
264 durch? Viele Jugendliche haben tatsächlich trotz ihrer Verhaltensauffälligkeiten Schwierigkei-
265 ten sich selbst zu behaupten, ihre Grenzen zu verteidigen bzw. ihre Bedürfnisse zu formulie-
266 ren und anzumelden. Das sind eigentlich Sachen, die ... ich überordnen würde. Auch Kom-
267 munikationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit, Äußerungsfähigkeit und eben der Umgang mitei-
268 nander [...]“. Es sei hierbei wichtig, soziale Kompetenzen auszubauen. „Das Problem .. bei
269 diesen übergeordneten gruppenspezifischen Zielen ist aber [...], dass ... zehn Teilnehmer

270 ganz verschiedene individuelle Problemlagen haben“, die sehr vielschichtig und zum Teil
271 auch schwerwiegend sein. „Wie will man an [der] Kommunikationsfähigkeit arbeiten, wenn
272 grundlegend alles andere schon nicht funktioniert. Im Elternhaus bzw. in der Schule. Das
273 heißt also, diese übergeordneten Ziele können ja letztendlich erst dann in Angriff genommen
274 werden, wenn die einzelnen Problemlagen zumindest insoweit ... gelöst sind, dass die Ju-
275 gendlichen dafür auch frei sind. Wenn Gewalt im Elternhaus eine Rolle spielt, macht es kei-
276 nen Sinn, an der Kommunikationsfähigkeit zu arbeiten, wenn das, was

277 **ANLAGE 7 (S. 9/13)**

278

279 man in insgesamt sechs Wochenstunden erarbeitet, im familiären Umfeld völlig untergeht“.
280 *Ist das Training in Elemente bzw. Bausteine eingeteilt?* „Ein wichtiger Baustein in meiner
281 Arbeit ist für mich – und das konnte ich gut etablieren [und bin sehr froh drüber] – die Eltern-
282 arbeit. [D]as ist insofern ein wichtiges Element [...], [als dass die] Kinder oft Produkte der
283 Erziehung ihrer Eltern [sind]“. Es sei wichtig zu sehen, wie es z. B. mit der Tagesstrukturie-
284 rung läuft. „Ein Jugendlicher hat [den Kopf] oft nicht frei für die Schule und [die] Hausaufga-
285 ben, wenn er kein eigenes Zimmer und sechs Geschwister [hat], die um ihn drum herum tän-
286 zeln“. Dies sei also ein sehr wichtiger Baustein. „Ein weiterer wichtiger Baustein ist die Arbeit
287 mit den Schulen. Da lehn ich mich ein bisschen zurück und spreche aber viel mit den
288 Schulsozialarbeitern ab, dass da der Informationsaustausch gesichert ist. Dass man mit Leh-
289 rern vielleicht mal spricht. Und bei den Freizeitaktivitäten, die wir planen, würde ich auch
290 nochmal unterteilen in reine Freizeitaktivitäten, die den Jugendlichen auch mal Spaß ma-
291 chen. [...] [W]ir haben auch Elemente mit ... pädagogischem Anspruch“. So seien zum Bei-
292 spiel Thementage zu einem Sinnestraining in der Vorbereitung. „Oder dass wir zusammen
293 kochen. Im Hinblick auf: Wie ernähren wir uns gesund. Das ist wichtig. Ein wichtiger Punkt ist
294 auch die Planung der Gruppentreffen. Die Jugendlichen sollen teilhaben, sollen mitwirken.
295 Und wenn die einmal dabei sind, können sie auch die Gruppenkasse mit verwalten. Der Um-
296 gang mit Geld muss geübt werden. Das ist nicht selbstverständlich, dass Jugendliche Ta-
297 schengeld haben, wo sie ... üben können. So nutzen wir die Nachmittage, wenn wir die Pla-
298 nung machen, auch dazu, dass man mal überschlägt. Was müssen wir denn für Geld be-
299 rechnen, [wenn es zu einer bestimmten Aktion kommen soll]“? Man sei bemüht, die Jugend-
300 lichen ein bisschen zur Lebenstauglichkeit zu erziehen. *Gibt es bestimmte Kompetenzberei-
301 che, die mit dem Angebot abgedeckt werden sollen?* „Die soziale Kompetenz ist ganz wich-
302 tig. Auffällig ist, wenn wir Diskussionsrunden machen oder auch mit Hilfe von Spielmaterial-
303 ien Kommunikationsspiele, wo die Teilnehmer sich äußern müssen, ist es sehr, sehr schwie-
304 rig schon die Kompetenzen zu entwickeln, dass man sich gegenseitig zuhört, dass man sich
305 nicht unterbricht, dass man aufeinander eingeht in [einem] vernünftigen, nicht aggressiven

306 Tonfall. [...] Was Lebenstauglichkeit [bzw.] Lebenskompetenz angeht, [steht diese] [...] in
307 engem Zusammenhang ... mit der Kommunikationsfähigkeit: Was für Bedürfnisse habe ich
308 eigentlich? Wie nehmen mich andere wahr? Wie nehme ich mich selber wahr? Was ist das
309 Fremdbild und das Eigenbild? Wie trete ich auf? Wie löse ich Konflikte? Welche Möglichkei-
310 ten habe ich, Hilfen in Anspruch zu nehmen? Welche Hilfen gibt es für mich? Was möchte
311 ich? Und das bezieht sich natürlich auch auf die berufliche Perspektive. Und das ist sehr,
312 sehr umfassend. Da gibt es ganz große Defizite und da muss man sehr viel dran abreiten“.

313

314 **ANLAGE 7 (S. 10/13)**

315

316 *Welche Techniken bzw. Trainingsmethoden werden angewandt?* „Wir haben das Glück,
317 dass genau gegenüber von unseren Räumlichkeiten der Erlebnispark des Rückenwind e.
318 V. ist, in dem verschiedene Elemente ... erlebnispädagogisch aus dem sozialen Lernen um-
319 gesetzt werden können“. So seien zum Beispiel Kooperationsspiele ein beliebtes Mittel.
320 „Basierend auf gegenseitigem Vertrauen und sich überwinden und zusammenarbeiten. [...]“
321 Dadurch, dass die Teilnehmer auch unterschiedlich entwickelt sind, haben wir ... ein biss-
322 chen Tandem-Arbeit. [...] Jemand, der sehr gute soziale Kompetenzen aufweist, [wird] gekö-
323 dert mit: Mensch, du bist doch hier der Große und Vernünftige. Kümmere dich doch mal da-
324 rum“. Es werde Verantwortung übertragen und Patenschaften gefördert.

325 *Interview TSK1*

326 *Ist das Training in Elemente bzw. Baustein eingeteilt?* Das Training ist in Anlehnung an das
327 Trainingsmanual nach Nestler und Goldbeck in 8 Sitzungen eingeteilt. Zusätzlich findet vor
328 Beginn des Trainings eine Einführungsveranstaltung statt. Im Rahmen der Einführungsver-
329 anstaltung wird der Gegenstand, also die Zielsetzung des Trainings besprochen. Es erfolgen
330 Erklärungen zum Konstrukt der sozialen Kompetenz sowie zu sicherem und unsicherem
331 Verhalten. Grundlage für die Trainingsdurchführung ist – wie bereits erwähnt – das Trai-
332 ningsmanual nach *Nestler und Goldbeck*. *Welche Kompetenzbereiche werden im Training*
333 *aufgegriffen?* Folgende Trainingsbausteine können in Anlehnung an *Nestler und Goldbeck*
334 benannt werden: Nein-Sagen, Recht durchsetzen, um Sympathie werben, selbstsicheres
335 Verhalten, (soziale) Situationen erkennen, Strategien zum Handeln entwickeln, Aggressio-
336 nen bewältigen, Fremd- und Selbstwahrnehmung und über die eigene Selbstwahrnehmung
337 sprechen. *Welche Techniken bzw. Trainingsmethoden werden angewandt?* Zunächst sei
338 erwähnt, dass im Rahmen des Trainings etwas vom Trainingsmanual abgewichen wird, da
339 die vorgeschlagenen Trainingsinhalte bzw. –methoden nicht gänzlich zu der Klientel passen.

340 Die besprochenen Zielsetzungen sollen bspw. durch Rollenspiele mit Videoaufnahme und
341 anschließender Reflexion durch die Trainer oder durch Gruppenspiele erreicht werden. Au-
342 ßerdem werden aktuelle Problemlagen bzw. Situationen aufgegriffen und im Rahmen eines
343 Gruppengesprächs erörtert. Weiter werden Unterschiede, die hinsichtlich der Selbst- und
344 Fremdwahrnehmung entstanden sind, im Gruppenrahmen besprochen.

345

346

347

348 **ANLAGE 7 (S. 11/13)**

349

350 **Kategorie D (Auswertung bzw. Reflexion)**

351 *Interview SGA1*

352 *Wie wird das Training am Ende der Zeit ausgewertet? Wie wird die Zielerreichung überprüft?*

353 „Der große Rahmen der Auswertung ist ja dann praktisch immer das Hilfeplangespräch, wo
354 wir dann drauf kommen, zwangsläufig. Es werden [individuelle] Entwicklungen [des] Jugend-
355 lichen besprochen. Bei einzelnen Aktionen wird die Auswertung unmittelbar danach [durch-
356 geführt]. Das habt ihr alle sehr gut gemacht oder es ist nicht gut gelaufen [...]. [Entspre-
357 chend] werden solche Sachen auch teilweise verdeutlicht. Dann muss man gucken, wie [die]
358 ... intellektuell aufgestellt [sind], weil [...] manche brauchen eher, dass man ihnen dann
359 nochmal klar sagt: Das habt ihr gerade gemacht und das hast du sonst vorher nie hinge-
360 kriegt. Andere merken es von allein. Und andere würden dann selber drüber sprechen und
361 ihre Erfahrungen, die sie gerade gesammelt haben, nochmal auswerten. Ansonsten wird ...
362 natürlich auch mit den Mitarbeitern ... besprochen, [was beobachtet wurde]. Kann man da
363 vielleicht noch was nachlegen? Ideen werden gesammelt. [Es ist wichtig], von den Jugendli-
364 chen selbst die [eigene] Wahrnehmung einzuholen. Wenn ich sie nach Hause fahre,
365 ...spricht man da auch nochmal drüber wie sie sich bspw. in der oder der Situation gefühlt
366 haben. [...] Also nicht ... mit diesem aufgesetzten, sondern in einem ganz normalen Ge-
367 spräch guckt und ... da nochmal gezielter nachfragen kann. Das Hilfeplangespräch ist mehr
368 eine Zusammenfassung [...] des letzten halben Jahres, wo man ... auch dem ASD-
369 Mitarbeiter oder den Eltern [...] die Situationen des Jugendlichen [schildert]“. Hierbei sei es
370 so, dass durch den Professionellen auf die Fortschritte des Jugendlichen hingewiesen wird.

371 *Gibt es Änderungspotenzial hinsichtlich Struktur oder Inhalt der sozialen Gruppenarbeit?*
372 „Positiv ist erst mal, dass es nicht so stark eingegrenzt ist. [...] [Dies gilt] sowohl thematisch
373 [als] auch [für] persönliche Interessen“. Alles sei „sehr offen ... und [ist] [dahingehend] nicht
374 eingegrenzt“. Dies sei sehr positiv. Strukturell könne die personelle Besetzung als ein großer
375 Kritikpunkt eingebracht werden, auch hinsichtlich des Genderaspektes. Es würden mehr
376 Möglichkeiten eröffnet werden.

377 *Was zeichnet das angebotene Programm aus?* Besonders sei, dass ein Halt für die Jugend-
378 lichen entstehe. Sie fühlen sich hier wohl und es sei ihr Anlaufpunkt. Sie bekämen die Mög-
379 lichkeit, offen über ihre Probleme sprechen zu können. Hinsichtlich der Lebensweltorientie-
380 rung sei die soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII ein Stück weit Familienersatz. Man
381 könne so sein wie man ist und man könne sich hier weiterentwickeln. Die Leute bekämen

382 **ANLAGE 7 (S. 12/13)**

383

384 hier die Möglichkeit, sich bspw. miteinander unterhalten, ohne, dass jemanden dazwischen
385 funken würde.

386 *Interview SGA2*

387 *Wie wird das Training ausgewertet? Wie wird die Zielerreichung überprüft?* „Ich lege sehr viel
388 Wert auf eine gründliche Dokumentation. Das heißt, es werden kleine Entwicklungen immer
389 sehr schnell festgehalten und auch ausgewertet. Was ist erfüllbar? Was ist nicht erfüllbar?
390 Braucht die Familie eine weitere Hilfe zur Erziehung? Sind wir die richtige Hilfe zur Erzie-
391 hung? Da versuche ich sehr oft, Zwischenbilanz zu ziehen, auch schriftlich. [...] Weiterhin
392 gibt es ein Programm, das [sich] SozialNet nennt. Das dient der Einzelfallverwaltung. Dort
393 werden Fallhypothesen gesammelt. Dort werden Entwicklungen prozentual dargestellt und
394 das ganze wird statistisch ... ausgewertet. So [hat] man immer eigentlich einen ganz guten
395 Überblick ... darüber wie sich die Beziehungen innerhalb der Gruppe oder innerhalb der Fa-
396 milie entwickelt [haben]. [...] Zwischenziele werden dort auch festgehalten. Was wurde un-
397 ternommen, um die zu erreichen“? *Wie werden Erfolge den Kindern und Jugendlichen kom-
398 muniziert?* „Das ist eine sehr wichtige Sache. Gerade wenn es um Erfolge geht“. Es sei ganz
399 wichtig – gerade wenn es um Motivation und Bestärkung ginge – Erfolge zurück zu melden.
400 „Viele unserer Jugendlichen haben nicht viele Erfolgserlebnisse, umso wichtiger [ist es], dass
401 man diese auch zurückmeldet.

402 *Gibt es Änderungspotenzial hinsichtlich Struktur oder Inhalt der sozialen Gruppenarbeit?*
403 „Man könnte Antiaggressionstraining anbieten. Man könnte sich Experten holen. Man könnte
404 sich viel mehr leisten, hätte man größere Finanzen. [Ein] zweiter Punkt sind [...] die perso-

405 nellen Möglichkeiten“. Es sei auch der Wunsch, dass man gern auch auf zum Beispiel thera-
406 peutisches Material für Kommunikationstraining zurückgreifen könne. Hierbei fehle jedoch
407 auch das Geld. „Personell und finanziell sind uns ganz, ganz enge Grenzen gestrickt. Die
408 sind jederzeit erweiterbar. [Diese] könnten [...] die Qualität der Arbeit erhöhen, bin ich der
409 Meinung. [...] Man hätte mit mehr Zeit auch mehr Raum für eine umfassendere Elternarbeit
410 oder Netzwerkarbeit. Das Programm kann wesentlich intensiviert werden [...], wenn da mehr
411 investiert wird“.

412 *Was zeichnet das angebotene Programm aus?* Besonders sei eine gute Kooperation mit
413 Netzwerkpartnern. Das Sozialverhalten der Gruppen sei sehr gut entwickelt. Es gäbe nur
414 wenig aggressives Verhalten. „Wir gehen nicht nur spielen. Wir versuchen mit den Jugendli-
415 chen und ihrem Umfeld zu arbeiten“.

416 **ANLAGE 7 (S. 13/13)**

417

418 *Interview TSK1*

419 *Wie wird das Training ausgewertet? Wird eine Zielerreichung überprüft?* Zum einen wird das
420 Training durch an die Trainingssitzungen anschließende Gruppengespräche ausgewertet.
421 Zum anderen findet eine individuelle Auswertung des Trainings anhand von Zielvereinba-
422 rungsbögen nach jeder Sitzung statt. Hierbei bewerten sowohl die Teilnehmer als auch die
423 jeweiligen Ausbilder des Berufsbildungswerkes den Erfolg in einer Selbst- und Fremdein-
424 schätzung mittels Punktesystem (z. B. -1 – vom Ziel entfernt, 0 – Kompetenz gleich geblie-
425 ben, 1 – gebessert). Zudem werden die Trainingserfolge der Trainingsteilnehmer in Groß-
426 gruppentreffen mit den Ausbildern, den Trainingsteilnehmern, den Schulsozialarbeitern so-
427 wie den Trainern im Anschluss an das gesamte Training besprochen. Im Rahmen der Evalu-
428 ation durch die Trainingsdurchführenden werden die Ergebnisse zusätzlich – auch für die
429 Überprüfbarkeit der eigenen Arbeit – in Prä-Post-Messung mit dem psychometrischen Ver-
430 fahren IST überprüft. *Wie werden Erfolge im Training kommuniziert?* Im Training werden
431 Erfolge durch positive Rückmeldung, welcher ein „verhaltenstherapeutischer Grundsatz“ (An-
432 lage 6, S. 4) sei, aufgezeigt. Das Gegenteil, also negative Rückmeldungen, werden gemie-
433 den.

434 *Gibt es Änderungspotenzial hinsichtlich Struktur oder Inhalt des Trainings?* Grundsätzlich sei
435 die Konzeption „zu sehr auf lernbehinderte Jugendliche zugeschnitten“ (ebd.). „Aufbau war
436 für uns nicht logisch und nachvollziehbar! [...] Es ist aber toll, dass man einen Faden hat“
437 (ebd.). Die Trainer wünschten sich im Rahmen des vorgegebenen Zeitmanagement „mehr
438 Zeit für Rollenspiele und den Punkt Selbstwahrnehmung“ (ebd.).

439 *Was zeichnet das angebotene Programm aus?* Hinsichtlich der Trainingskonzeption bzw.
440 des Trainingsmanuals sei zu erwähnen, dass es das einzige, in deutscher Sprache verfügba
441 re Manual ist. Die Ergebnisse sowie die Trainingsdurchführung selbst würden oft an der Mei-
442 nung sowie den Ansichten der Trainer hängen.

ANLAGE 8		Inhaltsanalyse	
Kategorie	Interview	Charakteristika (Stichwörter bzw. besondere Merkmale)	Textquelle(n)
A	SGA1	„auf Weisung des Jugendamtes“; Vermittlung durch Netzwerkpartner; „als eine Art Auflage“ für die Eltern; Weiterführung vorheriger Hilfeformen	„Die Eltern stellen einen Antrag beim Jugendamt...“; „...die Jugendlichen ... hier zugewiesen“; „...den Verweis auf das Jugendamt...“; „...mit dem zuständigen Mitarbeiter in Verbindung setzen...“; „...dann ihre Wünsche äußern“; „Die Eltern stellen einen Antrag beim Jugendamt und dort wird geprüft, welche Hilfeform geeignet ist...“
	SGA2		„...zwei Zugänge...“; „...auf Weisung des Jugendamtes...“; „...vorher in der Tagesgruppe oder Heimerziehung...“; „...um weiterhin die Entwicklung zu stabilisieren...“; „...Empfehlungen von unseren Netzwerkpartnern...“; „...für die Eltern ... als eine Art Auflage...“; „...Freunde als Gast...“
	SGA1	„Mundpropaganda“; Hinweise auf die Hilfeform der sozialen Gruppenarbeit im Rahmen anderer Erziehungshilfe, wie z. B. SPFH	„Also Werbung so in der Form gibt es nicht“; „...Familienhelfer, die bereits in der Familie tätig sind...“; „...über Bekannte...“; „Mundpropaganda“
	SGA2		„...konkrete Werbung ... wird nicht gemacht“; „...Mundpropaganda“
	SGA1	kostenfrei, da Hilfeform zur Erziehung nach § 27 SGB VIII; Kosten übernimmt der Träger der öffentlichen Jugendhilfe	„...keine direkten Kosten für die Eltern oder Jugendliche...“; „...über den Landkreis, also dem Jugendamt sowie dem Träger, also der Arbeiterwohlfahrt verrechnet“
	SGA2		„...überhaupt nicht“; „...kostenfrei ..., weil es ... nicht jedem möglich ist“

ANLAGE 8		Inhaltsanalyse	
Kategorie	Interview	Charakteristika (Stichwörter bzw. besondere Merkmale)	Textquelle(n)
	TSK1	auf Weisung des Kooperationspartners; kostenfrei, da Angebot im Rahmen der (berufs-) schulischen Ausbildung; keine Werbung, da Kooperationsangebot	<p>Kooperationspartner stellt Gruppen aus einzelnen Schülern der Klassen zusammen, die von dem Angebot „profitieren“ könnten</p> <p>keine Werbung, da unentgeltliches Kooperationsprogramm im Rahmen der Ausbildung</p> <p>keine Kosten für die Trainingsteilnehmer</p>
	SGA1	meist multiple Problemlagen; Verhaltens- und Entwicklungsdefizite; auch massive familiäre Probleme	<p>„...sehr vielfältige und individuell unterschiedliche Problemlagen und Auffälligkeiten...“; „...sehr häufig ADS und ADHS“; „...Lernschwierigkeiten [oder] Lese-Recht-Schreib-Schwäche, auch kombiniert“; „... starkes Defizit im Umgang mit anderen Jugendlichen“; „...soziale Kompetenzen, die generell fehlen...“; „...erst mal nur aus Beobachtung [der] Schule oder Elternhaus“; „...in den meisten Fällen ... nicht diagnostiziert..., sondern einfach ... aus Beobachtung oder Auffälligkeit ... in der Schule oder im Elternhaus ...“;</p>
	SGA2		<p>„...vielfältig und sehr komplex“; „...wenigsten Teilnehmer haben exakt ein Problem...“; „...Psychiatrieerfahrung [und] mit psychischen Problemen“; „...verstärkt unter ADHS...“; „...geistige Behinderung angenommen werden kann“; „...Schulverweigerer“; „...Teilnehmer mit massiven familiären Problemen [sowie] aggressiven Verhalten“</p>
B	SGA1	Informationen aus anderen Hilfeprozessen; Hilfeplangespräche; „Zuarbei-	<p>„...Vorbericht zu der Geschichte“; „...Vorgespräch mit Eltern ... und ASD-Mitarbeiter...“; „...die Beobachtung hier“; „...in der Anfangsphase</p>

ANLAGE 8		Inhaltsanalyse	
Kategorie	Interview	Charakteristika (Stichwörter bzw. besondere Merkmale)	Textquelle(n)
		ten und Gutachten als Anhaltspunkte“; eigene Beobachtungen im Gruppengeschehen, Beobachtungen in Familie und/ oder Schule	...ein Stück weit laufen lässt...“; „...Möglichkeit lässt, sich hier so zu zeigen wie sie auch sind“; „...Hilfplangespräch ... mit den anderen Beteiligten besprochen...“; „...im Laufe des Hilfeprozesses nochmal herausgearbeitet...“; „...Informationen aus anderen Hilfeformen ... durch den Vorbericht des Jugendamtes in die Gestaltung des Hilfeprozesses...“;
	SGA2		„...Verlässlichkeit auf andere ist eine ganz schwierige Sachen“; „...Schnupperzeit ... und in dieser Zeit [gucken] mein Kollege und ich, was ... im Argen ist“; „Zuarbeiten und Gutachten ... [als] Anhaltspunkte...“; „...eigenes Bild...“; „...mehrere Gespräche [und] ... teilnehmende Beobachtung während der Gruppentreffen“; „...Hausbesuche...“; „...Schule und Psychiatrie...“
	SGA1	Entwicklungsbericht; Dokumentation des gesamten Hilfeprozesses, Einzelgespräche mit den Jugendlichen	„Vereinbarte Ziele ... aus der Bedarfsermittlung ... im Entwicklungsbericht dokumentiert und deren Entwicklung beschrieben...“
	SGA2		„...[Vorbereitung der] Hilfplangespräche in Einzelgesprächen mit ... Jugendlichen...“; „...Ziele ... sind ... Ziele aus ihrer Sicht“; „...damit ihre eigenen Ziele festgelegt werden können...“; „...und da keiner was diktiert“; „...keine Vordrucke ... keine weiteren Maßstäbe, die das Jugendamt anlegt“; „...auch Teilziele [für] ... eine kleinschrittige Entwicklung...“
	TSK1	Intra- und interpersonelle Schwierigkeiten; „Aufnahmediagnostik“; Gespräche	Depressionen; Lernbehinderungen und Konzentrationsschwächen; wenig Selbstwertgefühl sowie Schwierigkeiten im Umgang mit ande-

ANLAGE 8		Inhaltsanalyse	
Kategorie	Interview	Charakteristika (Stichwörter bzw. besondere Merkmale)	Textquelle(n)
		über Problemlagen der einzelnen Jugendliche mit allen an der Ausbildung beteiligten; Zielvereinbarung und Dokumentation nach Trainingsmanual zum Trainingsprogramm	<p>ren Menschen</p> <p>Eingehende Aufnahmediagnostik durch das Berufsbildungswerk; vor Beginn des Angebotes Gespräche über Problemlagen und Schwierigkeiten mit Ausbildern, Schulsozialarbeitern und Psychologen, Akten-einsicht</p> <p>Gemeinsam mit Trainer vereinbart; Vordrucke bzw. Arbeitsblätter nach dem Trainingsmanual von <i>Nestler und Goldbeck</i> als Arbeitshilfen; zusätzlich Gespräche zwischen Ausbildern sowie Schulsozialarbeitern und Trainer zu ausbildungsrelevanten Zielen</p>
C	SGA1	<p><i>Übergeordnete Zielsetzungen</i></p> <p>Vereinbarung der Zielvorstellungen aller an dem Erziehungsauftrag bzw. dem sich daraus ergebenden Netzwerk Beteiligten; Interessen der Jugendlichen sollen verwirklicht werden; „Lebensweltorientierung“; „gruppenspezifische Ziele“; Jugendliche sollen ihre Vorstellungen in einer Gruppe verwirklichen können, Ausbau sozialer Kompetenzen</p>	<p>„...viele unterschiedliche Erwartungen und Zielsetzungen ... vereinbart werden müssen“; „...speziell darum ..., wie [das] der Jugendliche [sieht]“; „...fit zu machen, ... [ihren] Alltag und die Lebenswelt vernünftig [zu organisieren und strukturieren“; „...die Lebensweltorientierung und nicht irgendwelche abstrakten Wünsche von außen...“; „...Oberthema, ... [sie] für den Alltag fit zu machen, womit sich dann viele andere Sachen auch beruhigen und stabilisieren“; „...Ratschläge ... gewisse Sachen anders machen könnten“;</p>
	SGA2		<p>„...gruppenspezifischen Ziele...“; „trotz Verhaltensauffälligkeiten...Schwierigkeiten, sich selbst zu behaupten...“; „...ihre Grenzen zu verteidigen...“; „...ihre Bedürfnisse zu formulieren und anzumelden“; „Auch Kommunikationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit, Äußerungsfähigkeit und ... der Umgang miteinander“; „...soziale Kompe-</p>

ANLAGE 8		Inhaltsanalyse	
Kategorie	Interview	Charakteristika (Stichwörter bzw. besondere Merkmale)	Textquelle(n)
			tenzen auszubauen“; „...übergeordnete Ziele ... erst dann, ...wenn die einzelnen Problemlagen ... gelöst sind, dass die Jugendlichen dafür auch frei sind“;
	SGA1	<p><i>Techniken und Trainingsmethoden</i></p> <p>Learning by doing; alltagsorientiertes Training und die Umsetzung der erlernten Kompetenzen, reale Problemlagen aus der Lebenswelt werden aufgegriffen – keine abstrakten Rollenspiele; „kein Schild“ zur Verdeutlichung; Erlebnispädagogik; „Tandem-Arbeit“, soziales Lernen; Modelllernen; Lerninhalte werden in passenden gruppenspezifischen Momenten angeregt bzw. initiiert; Einzelgespräche, Lernelemente werden in die große Rahmung „verpackt“</p>	<p>„...nur oder fast ausschließlich an sehr konkreten Sachen und nicht [an] irgendwelchen abstrakten Rollenspiele[n]...“; „...sehr alltagsbezogen...“; „...Hintergrund, dass das Erlernte ...auf [andere] Lebensumstände [umgesetzt werden kann]“; „...nicht bewusst ..., eben durch das Machen, so dass Möglichkeiten und Strategien für sich [entwickelt wurden], ohne dass [dies] mit einem Schild verdeutlicht [wurde]“; „Du hast jetzt gerade da und da was gelernt ... [j]etzt mach es woanders auch“; „...Elemente, wie z. B. Diskussionsrunden, Übungen oder kleinere Aufgaben hinsichtlich Einkäufe...“; „...Experten reinholen [bei] themenorientierten Angeboten...“; „Wenn es dann zu konkret wird ... [weg] von der Gruppenarbeit, hin zur Einzelfallhilfe [bzw.] Einzelgesprächen“; „...da es dann zu persönlich wird“; „Im Freizeitbereich ein Thema finden [...], es [aufbauen] und andere Elemente [integrieren]“; „...andere Jugendliche mitzuführen und zu begeistern“; „Modelllernen“; „...Elemente werden mit verpackt, ohne dass ein Zwang entsteht...“; „Lerninhalt[e] [werden] durch die Interessen, Meinungen und Vorstellungen der Jugendlichen bedingt“; „...gruppenspezifische Momente ... [als] wesentliche Anforderung ... gleichzeitig sein Instrument“; „...negative Äußerungen aufgegriffen [...] daran dann gearbeitet“</p>

ANLAGE 8		Inhaltsanalyse	
Kategorie	Interview	Charakteristika (Stichwörter bzw. besondere Merkmale)	Textquelle(n)
	SGA2		„...Erlebnispark...“; „Elemente ... erlebnispädagogisch aus dem sozialen Lernen umgesetzt werden können“; „...Kooperationsspiele...“; „...ein bisschen Tandem-Arbeit...“; „Mensch, du bist doch hier der Große und Vernünftige. Kümmere dich doch mal drum“; „...Verantwortung übertragen und Patenschaft gefördert“
	SGA1	<i>Bausteine und Elemente des Angebotes</i>	„...Grundbaustein Schule...“; „...Hausaufgaben ...erfüllen, um ... in dem Schulfeld [keine] Stresssituationen oder Konflikte hervorzurufen“; „...oft beim gemeinsamen Abarbeiten [...] in andere Elemente rein kommt“; „...gezielt interessenmäßig entstehen“;
	SGA2	Tagesstrukturierung; Eltern- und Netzwerkarbeit“; Teilhabe der Jugendlichen an Entscheidungen und Übertragung von Verantwortung	„...die Elternarbeit...“; „...Kinder oft Produkte der Erziehung ihrer Eltern...“; „...Tagesstrukturierung...“; „...Jugendlicher hat [den Kopf] oft nicht frei für die Schule und ... Hausaufgaben, wenn er kein eigenes Zimmer und sechs Geschwister [hat], die um ihn drum herum tänzeln“; „...Arbeit mit Schulen, [...] Sozialarbeitern [und] Lehrern...“; „...Informationsaustausch...“; „...Freizeitaktivitäten [...], die [...] auch mal Spaß machen“; „...auch Elemente mit pädagogischem Anspruch“; „...Thementage zu einem Sinnestraining...“; „...zusammen kochen...“; „...Planung der Gruppentreffen...“; „...Jugendlich sollen teilhaben und mitwirken“; „...Umgang mit Geld muss geübt werden“; „...zur Lebenstauglichkeit erziehen...“;

ANLAGE 8		Inhaltsanalyse	
Kategorie	Interview	Charakteristika (Stichwörter bzw. besondere Merkmale)	Textquelle(n)
	SGA1	<i>Kompetenzbereiche</i> „Lebenstauglichkeit“ bzw. Lebenskompetenz; soziale Kompetenzen; berufliche Perspektive, intrapersonelle Kompetenzen - Selbstwahrnehmung	„...Grundvoraussetzung...“; „...das Einhalten von Regeln und geregelten Tagesabläufen...“; „...soziale Kompetenz...“; „...Absprache untereinander erforderlich...“; „...am PC zu agieren...“; „...allein untereinander klären...“
	SGA2		„Die soziale Kompetenz ist ganz wichtig“; „...Diskussionsrunden/ Kommunikationsspiele, wo die Teilnehmer sich äußern müssen ... ist es sehr, sehr schwierig schon die Kompetenzen zu entwickeln, dass man sich gegenseitig zuhört, dass man sich nicht unterbricht, dass man aufeinander eingeht...“; „...Lebenstauglichkeit [bzw.] Lebenskompetenz...“; „...Bedürfnisse habe ich eigentlich?“; „...Kommunikationsfähigkeit...“; „Wie nehmen mich andere wahr...“; „...Fremdbild und Eigenbild...“; „Wie löse ich Konflikte...“; „...Möglichkeiten [...] Hilfe in Anspruch zu nehmen...“; „Welche Hilfen gibt es...“; „...berufliche Perspektive“; „...sehr, sehr umfassend“
	TSK1	Intra- und Interpersonelle Elemente; soziale Kompetenz; Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung, nach Trainingsmanual	Insgesamt acht Sitzungen und eine zusätzliche Einführungsveranstaltung (Erklärung zum Training und der Zielsetzung und zu sicherem und unsicherem Verhalten) nach dem Trainingsmanual <i>Nestler und Goldbeck</i> ; Grundlage: Training für lernbehinderte Jugendliche SOKO nach <i>Nestler und Goldbeck</i> Inter- und intrapersonelle Trainingsinhalte: Nein-Sagen, Recht durchsetzen, um Sympathie werben, selbstsicheres Verhalten, (soziale) Situationen erkennen, Strategien zum (sozialen) Handeln entwickeln, Aggressionen bewältigen, Fremd- und Selbstwahrnehmung und über

ANLAGE 8		Inhaltsanalyse	
Kategorie	Interview	Charakteristika (Stichwörter bzw. besondere Merkmale)	Textquelle(n)
			die eigene Selbstwahrnehmung sprechen
			Rollenspiele mit Videofeedback; Gruppenspiele; aktuelle Problemlagen bzw. Situationen aufgegriffen und im Rahmen eines Gruppengesprächs erörtert; Unterschiede, die hinsichtlich der Selbst- und Fremdwahrnehmung entstanden sind, werden im Gruppenrahmen besprochen
D	SGA1	<p><i>Auswertung bzw. Reflexion des Angebotes – Kommunikation im Training</i></p> <p>Hilfeplangespräch als Zusammenfassung; positives Feedback im Rahmen der Gruppenarbeit; Statistik und Falldokumentation</p>	<p>„...großer Rahmen der Auswertung ... immer das Hilfeplangespräch...“; ...“individuelle Entwicklungen [des] Jugendlichen werden besprochen...“; „...bei einzelnen Aktionen ... Auswertung unmittelbar danach...“; „Das habt ihr alles sehr gut gemacht...“; „...muss man gucken wie [die] individuell aufgestellt [sind]...“; „...manche brauchen, dass man ihnen dann nochmal klar sagt: Das habt ihr gerade gemacht und das hast du sonst nie hingekriegt“; „...auch mit den Mitarbeitern besprochen, [was beobachtet wurde]“; „...von den Jugendlichen selbst die [eigene] Wahrnehmung einzuholen“; „Wenn ich sie nach Hause fahre, spricht man da auch nochmal drüber...“; „Also nicht so mit diesem aufgesetztem, sondern in einem ganz normalen Gespräch...“; „...Hilfeplangespräch ist mehr eine Zusammenfassung des letzten halben Jahres...“; „...dem ASD-Mitarbeiter oder den Eltern die Situation des Jugendlichen [schildert]“;</p>
	SGA2		<p>„...gründliche Dokumentation...“; „...kleine Entwicklungen immer ... schnell festgehalten und ... ausgewertet“; „...Programm ... SocialNet ... dient der Einzelfallverwaltung ... Fallhypothesen gesammelt...“; „...“</p>

ANLAGE 8		Inhaltsanalyse	
Kategorie	Interview	Charakteristika (Stichwörter bzw. besondere Merkmale)	Textquelle(n)
			Entwicklungen prozentual dargestellt und ... statistisch ausgewertet“; „...Überblick ... wie sich die Beziehungen innerhalb der Gruppe oder innerhalb der Familie entwickelt...“; „Zwischenziele werden dort ... festgehalten“; „...ganz wichtig – gerade wenn es um Motivation und Bestärkung geht – Erfolge zu rück zu melden“
	TSK1	Selbst- und Fremdeinschätzung durch Bewertungsbögen; ausschließlich positives Feedback im Training; Auswertung in der Großgruppe; Evaluation durch Trainer	Auswertung des Training nach jeder Sitzung anhand von Zielvereinbarungsbögen durch Selbst- und Fremdeinschätzung; Gespräche in der Gruppe; Großgruppentreffen nach der Beendigung des gesamten Training mit Ausbildern, Schulsozialarbeitern, Trainingsteilnehmern und den Trainern; Prä-Post-Messung im Rahmen der Evaluation durch Trainer-Team
			positive Verstärkung („verhaltenstherapeutischer Grundsatz“); keine negativen Rückmeldungen

ANLAGE 9³⁴

Arbeitsblatt 2	Meine persönlichen Ziele	(S. 1/2)
-----------------------	---------------------------------	----------

Name:
 Geburtsdatum:
 Ausbildungsgang:

Meine persönlichen zwei Ziele

Ziel 1	Ich möchte lernen _____ _____
+ 3	<i>Ich habe mein Ziel voll und ganz erreicht, weil ich _____ _____</i>
+2	<i>Das hat sich deutlich verbessert, ich habe mein Ziel fast erreicht, weil ich _____ _____</i>
+1	<i>Das hat sich etwas verbessert, weil ich _____ _____, aber ich habe mein Ziel noch nicht erreicht.</i>
0	<i>Es ist unverändert geblieben, weil ich _____ _____</i>
-1	<i>Es hat sich verschlechtert, weil ich _____ _____</i>

Datum									
Eigene Bewertung									
Bewertung Ausbilder/Lehrer									

Nestler • Goldbeck: Soziale Kompetenz. Training für lernbehinderte Jugendliche SOKO. Weinheim: Beltz PVU, 2009

³⁴ Arbeitsmaterial SOKO (übernommen aus: Nestler/ Goldbeck 2009 – CD zum Buch); s. folgende Seite

ANLAGE 10³⁵

Folie 2	Meine persönlichen zwei Ziele	(S. 1/1)
---------	-------------------------------	----------

Name:

Geburtsdatum:

Ausbildungsgang:

Meine Ziele – ein Beispiel

Ziel 1	Ich möchte lernen ruhiger im Unterricht zu sein.
+ 3	<i>Ich habe mein Ziel voll und ganz erreicht, weil ich es eine Woche geschafft habe, mich zu melden, wenn ich etwas sagen wollte, und andere nicht unterbrochen habe.</i>
+ 2	<i>Das hat sich deutlich verbessert, ich habe mein Ziel fast erreicht, weil ich es zwei Tage geschafft habe, mich zu melden, wenn ich etwas sagen wollte, und andere nicht unterbrochen habe.</i>
+ 1	<i>Das hat sich etwas verbessert, weil ich es einen Tag geschafft habe, mich zu melden, wenn ich etwas sagen wollte, und andere nicht unterbrochen habe, aber ich habe mein Ziel noch nicht erreicht.</i>
0	<i>Es ist unverändert geblieben, weil ich es an einem Schultag nicht schaffe, mich durchgängig zu melden, wenn ich etwas sagen will, und andere dadurch manchmal unterbreche.</i>
- 1	<i>Es hat sich verschlechtert, weil ich es nicht schaffe, mich zu melden, wenn ich etwas sagen will, und andere meistens unterbreche.</i>

Datum									
Eigene Bewertung									
Bewertung Ausbilder/Lehrer									

Nestler • Goldbeck: Soziale Kompetenz. Training für lernbehinderte Jugendliche SOKO. Weinheim: Beltz PVU, 2009

³⁵ Arbeitsmaterial SOKO (übernommen aus: Nestler/ Goldbeck 2009 – CD zum Buch); s. folgende Seite

ANLAGE 11

Soziales lernen durch soziales Lernen

Durch den oben gewählten Ausdruck kommt die Doppeldeutigkeit des häufig in Verbindung mit der Gruppenpädagogik bzw. sozialen Gruppenarbeit verwendeten Terminus *soziales Lernen* zur Geltung. Zum einen meint *Soziales lernen* das Erlangen der Fertigkeiten sowie Fähigkeiten, des ‚Wie & Was‘ und der Normen sowie Werten der zwischenmenschlichen Interaktionen, wie z. B. Umgangs- und Verhaltensweisen in Gesprächs- oder Konfliktsituationen (Kommunikationsfähigkeit) und somit sozialer Kompetenz.

Zum anderen bezeichnet *soziales Lernen* den Sozialisationsprozess, „der [sich] funktional über die interaktionistischen Wechselwirkungen zwischen Personen, in der Regel Mitgliedern einer Gruppe, ereignet, als auch ein intentional von Erziehern gelenkter Lernprozess, der ganz bewusst die Reaktion von Mitmenschen auf Einstellung und Verhaltensweisen eines einzelnen Menschen und deren Rückwirkungen auf ihn einplant“ (Link 1).

Hinsichtlich des Gegenstands der Bachelorarbeit, dem Arbeiten mit Gruppen, speziell der sozialen Gruppenarbeit und dem Training sozialer Kompetenzen, versteht sich *Soziales lernen durch soziales Lernen* zum einen als ideologische Zielsetzung, die in Form eines Leitgedankens die Intention des sozialpädagogischen Angebots, u. a. die Förderung sozialer Kompetenzen sowie von allgemeinen Lebenskompetenzen³⁶ vermittelt.

Zum anderen beschreibt der Ausdruck den Ort des Lernens bzw. das Medium, nämlich die Gruppe und ihre Mitglieder. Gemäß des § 29 SGB VIII ist hiermit der gruppenpädagogisch-orientierte Ansatz gemeint, der zur positiv antizipierten Konsequenz hat, dass sich der Lernprozess in direkten und indirekten Interaktionen mit den Gruppenmitgliedern vollzieht. Dieser Lernprozess – bewusst oder unbewusst – kann von dem Sozialpädagogen mehr oder weniger präsent unter der Zuhilfenahme passgenauer bzw. wirksamer Techniken begleitet, gelenkt und angeregt werden.

³⁶ „Lebenskompetenzen sind diejenigen Fähigkeiten, die einen angemessenen Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen. Solche Fähigkeiten sind bedeutsam für die Stärkung der psychosozialen Kompetenz [sic!]“ (Link 6). *Jerusalem und Meixner* bezeichnet die Förderung von Lebenskompetenzen als einen Ansatz der „**ressourcenorientierten Gesundheitsförderung** und **Suchprävention**“ (2009: 11).

ANLAGE 12³⁷

Arbeitsblatt 0

Quiz zur sozialen Kompetenz

(S. 1/3)

Quiz zur Sozialen Kompetenz

1. Was bedeutet es, sich „sozial kompetent“ zu verhalten? Was ist soziale Kompetenz? Fallen dir Beispiele dazu ein? Versuche zu erklären!

2. Sich in einem Streit zu behaupten ist gar nicht so einfach. Inwiefern kann man sich da ungut verhalten, was passiert dann?

3. Wenn ich schnell wütend und angegriffen in einer Auseinandersetzung reagiere, dann hat das folgende Nachteile:

4. Wenn ich sehr schüchtern bin und mich nicht trauere zu sagen, was ich möchte, dann könnte das folgende Nachteile haben:

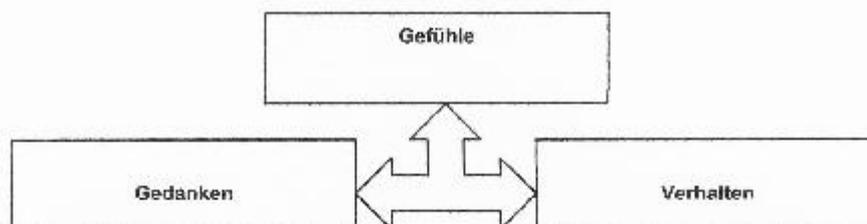
Nestler • Goldbeck: Soziale Kompetenz. Training für Lernbehinderte Jugendliche SOKO. Weinheim: Beltz PVU, 2009

³⁷ Arbeitsmaterial SOKO (übernommen aus: Nestler/ Goldbeck 2009 – CD zum Buch); s. folgende drei Seiten

5. Fallen dir allgemeine Regeln ein, die man beachten sollte, wenn man miteinander einen Streit löst/sich bespricht?

6. Wie würdest du vorgehen im Gespräch, um einen Streit sinnvoll zu lösen?

7. Schauge dir folgende Zeichnung genau an:



8. Versuche zu erklären, was die Zeichnung bedeuten könnte!

9. Was würdest du einem Mitschüler raten, der große Angst davor hat, ein Referat zu halten? Was sind deine Tipps, was soll er machen?

10. Was würdest du einer Mitschülerin raten, die ständig mies drauf ist, schlechte Laune hat und kaum mehr etwas unternimmt?

11. Was erwartest du dir von der Sozialen Kompetenzgruppe/was möchtest du lernen/wobei soll dir geholfen werden?

12. Was sind deine Befürchtungen bezüglich der Gruppe/was magst du auf keinen Fall/gibt es etwas wovon du Angst hast?

Wenn dir einige Dinge schwer gefallen sind beim Antworten oder du neugierig geworden bist, was es dazu für Einfälle und Ideen gibt, dann bist du richtig in unserer Gruppe! Willkommen im SOKO (Sozialen Kompetenztraining) !!!

Gefühle



³⁸ Arbeitsmaterial FIT FOR LIFE (Übernommen aus: Jugert et al. 2009 – CD zum Buch); s. folgende zehn Seiten

2.11 Gefühle



Hintergrund

Gefühle spielen die zentrale Rolle im Prozess der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung. Insbesondere beeinflussen sie die Interpretation der aus der sozialen Umwelt aufgenommenen Reize. Damit es zu einer angemessenen Wahrnehmung, Interpretation und einem sozial kompetenten Verhalten kommt, ist es notwendig, diesen Zusammenhang zu verstehen. Ebenso muss unterschieden werden zwischen Emotionen und Stimmungsschwankungen. Für einen achtsamen Umgang miteinander ist das Erkennen und Verbalisieren der eigenen Gefühle sowie diejenigen des Interaktionspartners unerlässlich.



Ziele

- Die Jugendlichen sollen zwischen Gefühlen, körperlichen Symptomen von Gefühlen und Stimmungsschwankungen unterscheiden lernen.
- Sie sollen lernen, dass es Gefühle gibt, die kulturübergreifend sind.
- Sie sollen ihre Gefühle wahrnehmen, verbalisieren und managen lernen.

Vorschlag 1: TOP oder FLOP – WUT oder FREUDE



Ziel

Die Jugendlichen sollen sich mit dem Thema Gefühle auseinandersetzen und sich bewusst damit beschäftigen, welche Gefühle auf welche Art ausgedrückt werden können.



Material

- Preis
- Arbeitsblatt 1 „TOP oder FLOP?“
- Wandzeitung
- Arbeitsblatt 2 „Instruktionskarten Gefühle“



Übungsanleitung

Zur Einstimmung in das umfangreiche Themengebiet werden die Jugendlichen zunächst mit Aussagen über Gefühle und Emotionen konfrontiert (Arbeitsblatt 1 „TOP oder FLOP?“). Sie sollen entscheiden, ob es sich jeweils um wahre oder un wahre Aussagen handelt. Dazu werden zwei Gruppen gebildet, die im Wettbewerb miteinander treten. Die Gruppe mit den meisten Punkten gewinnt einen kleinen Preis. Die zwei Gruppen sollen das Arbeitsblatt 1 „TOP oder FLOP?“ in un-

verschiedlichen Räumen bearbeiten. Für diese Aufgabe bekommen sie zehn Minuten Zeit. Die Gruppe wählt eine TeilnehmerIn aus, die im Anschluss der anderen Gruppe die Ergebnisse präsentiert. Die jeweiligen Antworten sollen inhaltlich begründet werden.

Nach der Bearbeitung des gesamten Moduls können die Fragen später noch einmal bearbeitet werden, um einen Lernzuwachs zu ermitteln.

Im Anschluss an diese Vorübung werden die Jugendlichen gebeten, sich zu zweit zusammenzusetzen und je Team eine Instruktionskarte des Arbeitsblattes 2 zu ziehen. Auf jeder Karte steht eines der folgenden Gefühle und dessen Ausdrucksformen:

- Freude
- Trauer
- Ärger
- Angst
- Niedergeschlagenheit
- Zuneigung
- Abneigung
- Scham

Dabei handelt es sich um Grundgefühle, die kulturübergreifend auftreten. Alle anderen Bezeichnungen zur Beschreibung von Gefühlen sind Mischformen oder sie beschreiben die Intensität. So beschreibt Wut die Steigerungsform von Ärger.

Jedes Team ist nun gefordert, in einem kurzen Rollenspiel der Gruppe das Gefühl zu präsentieren, das auf seiner Instruktionskarte steht. Mit Hilfe von Mimik, Körperhaltung, Sprache und Handlung soll das jeweilige Gefühl zum Ausdruck gebracht werden. Worte, die das Gefühl selbst benennen, sind in der Darstellung nicht erlaubt. Die anderen TeilnehmerInnen erraten durch Zurufe, um welchen Begriff es sich handelt. Alle genannten Gefühle werden auf einer Wandzeitung gesammelt.

Erst danach nennt das Team das von ihnen ausgedrückte Gefühl.

Anschließend wird die Darstellung des Gefühls unter der Leitfrage ausgewertet: „Woran konnte man welches Gefühl erkennen?“

Bei dem Gefühl **Freude** könnte das Folgende stehen:

- Entspannte Körperhaltung
- Fröhliche Stimme
- Positive Wortwahl
- Lachen
- Mundwinkel sind hochgezogen
- Strahlender Blick
- Blickkontakt

Die TrainerIn soll auf den Zusammenhang zwischen Gefühl, Körpersprache, Handlung und Sprache hinweisen und den Zusammenhang möglichst an einem der dargestellten Gefühle konkretisieren.



Auswertung

- Hat euch die Übung gefallen?
- Welche Gedanken sind euch während der Darstellung durch den Kopf gegangen?
- Was ist das Wichtigste, das ihr heute über das Thema Gefühle gelernt habt?
- Sind Gefühle an der Körpersprache immer eindeutig erkennbar?
- Gibt es Situationen, in denen es besonders wichtig ist, die Gefühle des Gegenübers genau zu erfassen?
- Welche Rolle spielt das Thema Gefühle in eurem Freundeskreis?

Vorschlag 2: Der feine Unterschied



Ziel

Die Jugendlichen sollen mit dieser Übung den Unterschied zwischen Gefühlen, ihren körperlichen Symptomen und ihren gedanklichen Bewertungen zu unterscheiden lernen.

Darüber hinaus sollen sie lernen, dass es Gefühle gibt, die kulturübergreifend gleich sind. Sie sollen verstehen, dass Gefühle und ihre körperlichen Begleiterscheinungen durch Erkenntnisse und Bewertungen beeinflusst werden.



Material

- farbige Karteikarten
- Flipchart
- Arbeitsblatt 3: „Gefühlte Klarheit“



Übungsanleitung

Diese Übung kann nur ein einziges Mal mit einer Gruppe durchgeführt werden, da der Effekt nur einmal zu erleben ist.

Die Jugendlichen bilden einen Kreis, ohne sich jedoch zu berühren. Zur besseren Konzentration empfiehlt es sich, die Augen zu schließen. Die TrainerIn geht mit langsamen Schritten um die im Kreis stehende Gruppe und spricht dabei folgenden Text:

„Alle tragen Geheimnisse mit sich herum, die sie bis jetzt niemandem und dies aus gutem Grund erzählten. Auch ihr hütet Geheimnisse, die ihr noch niemandem erzählt habt. Überlegt jetzt einmal, welche ge-

heimen Geschichten ihr mit euch herumträgt und sortiert diese nach streng geheim und weniger streng geheim. Dann konzentriert ihr euch auf ein Geheimnis aus der Rubrik streng geheim und führt es euch noch einmal vor Augen, lasst es wie einen Film vor euren Augen ablaufen.

Nun werdet ihr eingeladen, erstmalig über dieses Geheimnis zu sprechen, um euch von der Last zu befreien. Die Person, der ich gleich auf die Schulter klopfte, bekommt die einmalige Gelegenheit, von ihrem Geheimnis zu berichten.“

Die TrainerIn geht noch ein paar Schritte um die Gruppe, um die Spannung zu erhöhen, bleibt dann stehen und fordert die Jugendlichen auf, die Augen zu öffnen und sich wieder auf ihren Platz zu setzen. Selbstverständlich berichtet keine Jugendliche von ihrem Geheimnis. Ziel der Übung ist vielmehr das Erleben der unterschiedlichen Gefühle und deren körperlichen Symptomen, während die TrainerIn die Gruppe umkreist und die Instruktionen gibt.

Anschließend wird die Übung besprochen und nach folgenden vier Bereichen untergliedert:

- Gefühle: Freude, Zuneigung, Angst.
- Körperliche Symptome von Gefühlen: Ohrensausen, Schwitzen oder Herzrasen.
- Gedanken und Bewertungen: Misstrauen, wie lange dauert die Übung denn noch.
- Körpergefühl: Hunger, Druck, Müdigkeit.

Zur Anregung und Unterstützung kann das Arbeitsblatt 3 „Gefühle Klarheit“ an die Jugendlichen verteilt werden.

Es wird herausgearbeitet, welche Gedanken bei dieser Übung aufkommen sind und welche Gefühle und körperliche Begleiterscheinungen dadurch ausgelöst wurden, um den Zusammenhang nochmals zu verdeutlichen. An dieser Stelle werden die kulturübergreifenden Gefühle noch einmal benannt.

Zur ständigen Erinnerung sollen die Jugendlichen folgenden Text auf einer farbigen Karteikarte notieren und diese möglichst sichtbar am eigenen Platz aufstellen:

STOPP! Jeder ist seines Glückes Schmied! Ich bin für meinen Gefühlszustand selbst verantwortlich, da ich ihn durch meine Gedanken beeinflussen kann.



Auswertung

- War das eine spannende Übung?
- Welche Gefühle und welche Gedanken nehmt ihr jetzt nach dieser Übung bei euch wahr?
- Was habt ihr heute Neues über euch erfahren?
- Kammt ihr das Zusammenspiel zwischen Gedanken und Gefühlen bereits aus dem Modul Lebensführung?
- Sind Gefühle in eurem Freundeskreis ein Tabuthema oder sprecht ihr auch darüber?
- Mit wem könnt ihr am besten über eure Gefühle sprechen?

Vorschlag 3: Gute Zeiten – schlechte Zeiten



Ziel

Die Jugendlichen sollen lernen, mit Krisen gleich welcher Art angemessen und kompetent umzugehen. Sie sollen sich Gedanken darüber machen, welche Aktivitäten ihnen gut tun und was sie meiden sollten, wenn sie Gefahr laufen, in eine Krise zu geraten.



Material

- Karteikarten
- Kreppklebeband
- mehrere Schuhkartons
- Kleber, Scheren
- Geschenkpapier



Übungsanleitung

Eingangs wird der Begriff „Krise“ mit den Jugendlichen definiert. Zur visuellen Unterstützung werden die unterschiedlichen Aspekte, Ideen und Begriffe auf Karteikarten gesammelt und mit Kreppklebeband an der Wand befestigt. Hiermit sind auch Frühwarnzeichen gemeint, an denen schon im Vorfeld deutlich wird, dass sich eine persönliche Krise anbahnt.

Anschließend bekommt jede Jugendliche einen Schuhkarton, den sie sich nach eigenem Geschmack und nach eigener Fantasie als „Notfallkoffer“ herrichten kann. Nun wird gemeinsam überlegt, was jede einzelne in den Karton tun kann, um eine Krise „abzuwehren“ oder sie zu managen und ohne größeren Schaden zu überstehen.

Der Karton kann folgendes erhalten:

- Eine Liste mit sportlichen Aktivitäten.
- Möglichkeiten von kulturellen Veranstaltungen.

- wichtige Telefonnummern,
- die beste Freundin/den besten Freund anrufen,
- ein Bad nehmen,
- etwas Leckeres trinken und/oder essen,
- den eigenen Talisman,
- eine CD,
- ein Buch, einen Comic,
- einen 5 Euro-Schein.

Nachdem alle Jugendlichen die Inhalte für ihren „Notfallkoffer“ zusammengestellt haben, werden sie aufgefordert, den Koffer zur nächsten Trainingsstunde fertig gepackt mitzubringen.

Wenn die Jugendlichen sich untereinander bereits etwas kennen, bietet sich besonders gut im Anschluss die Übung „Meine Erste-Hilfe-Box“ aus dem Modul Löb und Kritik an. Die Ergebnisse der Übung können ein wesentlicher Bestand des persönlichen Notfallkoffers sein.



Auswertung

- Hat es euch Spaß gemacht, den persönlichen Notfallkoffer zusammenzustellen?
- Vermittelt euch der Notfallkoffer ein sicheres Gefühl?
- Was habt ihr heute Neues über euch erfahren?
- Was war das wichtigste, das ihr heute über Krisen gelernt habt?
- Was ratet ihr einer guten Freundin, deren Stimmung momentan schlecht ist?
- Wie werdet ihr in Zukunft mit schlechter Laune oder mit einer drohenden Krise umgehen?

Arbeitsblatt 1 TOP oder FLOP?

Bitte ankreuzen	Stimmt, siehe ich auch so	Quatsch, was für ein Blödsinn
Gefühle in einem bestimmten Körperteil zeigen uns an, ob wir uns zum jetzigen Zeitpunkt wohl fühlen oder nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intuition ist Humbug!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwischen Gefühlen und Emotionen gibt es keinen Unterschied.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gefühle und Emotionen spielen bei der menschlichen Kommunikation nicht so eine große Rolle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menschen aus anderen Ländern haben andere, eben ausländische Gefühle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gefühle fallen vom Himmel und keiner weiß so genau, woher sie kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Umgang mit Gefühlen kann man erlernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gefühle sind unser inneres Radar, welches uns untrügerisch sendet, ob wir mit einem Sachverhalt einverstanden sind oder nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Einschätzung der eigenen Gesundheit können wir uns auf unsere Gefühle verlassen. Im körperlichen und psychischen Bereich weisen sie uns auf Krankheiten oder Genesungsprozesse hin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gefühle kann man als heimliche Wächter unseres Handelns bezeichnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Arbeitsblatt 2

Instruktionskarten Gefühle

<p>Freude</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Entspannte Körperhaltung ■ Fröhliche Stimme ■ Positive Worte ■ Lachen ■ Mundwinkel hochgezogen ■ Strahlender Blick 	<p>Trauer</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Gesenkter Blick ■ Nach unten gezogene Mundwinkel ■ Geschlossener Mund
<p>Ärger</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Geballte Faust ■ Zusammengepresster Mund ■ Grimmiger Blick ■ Lautes Sprechen ■ Angespannte Körperhaltung 	<p>Angst</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgerissene Augen ■ Geduckte Körperhaltung ■ Kopf zwischen den Schultern ■ Zittern
<p>Scham</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Gesenkter Blick ■ Leise Stimme ■ Vorgezogene Schultern ■ Abgewandte Körperhaltung ■ Wechselnder Blickkontakt 	<p>Niedergeschlagenheit</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Gesenkter Blick ■ Keine Körperspannung ■ Bewegungslos ■ Hand stützt den Kopf ab
<p>Zuneigung</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Interessierter Blick ■ Zugewandte Körperhaltung ■ Körperkontakt ■ Zustimmungendes Nicken ■ Strahlende Augen 	<p>Abneigung</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Abgewandte Körperhaltung ■ Heruntergezogene Mundwinkel ■ Strenger Blick ■ Zusammengezogene Augenbrauen



Arbeitsblatt 3 Gefühlte Klarheit

Gefühle

Trauer, Wut, Scham, Ärger, Liebe, Angst, Freude, Zuneigung, Hass, Gleichgültigkeit, Zufriedenheit, Sorge, Enttäuschung, Kummer, Niedergeschlagenheit, Unzufriedenheit, Panik, Ablehnung



Körperliche Symptome von Gefühlen

Erröten, Schwindel, Ohrensausen, Herzrasen, Herzstiche, Schwitzen, Zittern, Atembeschwerden, Harndrang, Übelkeit, Kreislaufstörungen, Verstopfung, Kopfschmerzen, Muskelverspannung, Erbrechen, in Ohnmacht fallen

Gedanken und Bewertungen

Unsicherheit, Misstrauen, Unglaubwürdigkeit, Freiheit, Vertrauen, Einsamkeit, Sicherheit, Verbundenheit, Abhängigkeit, Verpflichtetsein, Ohnmächtigsein, Ausgeliefertsein, Gemochtwerden, Ausgelachtwerden, Bloßgestelltwerden, Abgelehntwerden



ANLAGE 14³⁹

Arbeitsblatt 16

Gedanken, Gefühle und Verhalten

(S. 1/1)

Gedanken, Gefühle und Verhalten ... wie sie zusammenhängen und wie man sie beeinflussen kann!**Beispiel 1:**

Timo ist in letzter Zeit sehr schlecht drauf: Er hat Ärger mit seinen Eltern und in der Ausbildung gab es schlechte Bewertungen. Er hat auf nichts Lust und wenn ihn Kumpels fragen, ob sie etwas zusammen unternehmen sollen, sagt er ab. Die meiste Zeit liegt er im Bett und schaut fern.

Welche **Gedanken** könnten Timo durch den Kopf gehen?

Welche **Gefühle** könnte Timo haben?

Wie ist Timos **Verhalten**/was tut er?

Welche **Gedanken** könnte Timo denken, damit es ihm besser geht?

Welche **Gefühle** könnte Timo dann haben?

Wie könnte sich Timo **verhalten**, dass es ihm besser geht/was würde er dann vielleicht tun?

Nestler • Goldbeck: Soziale Kompetenz. Training für lernbehinderte Jugendliche SOKO. Weinheim: Beltz PVU, 2009

³⁹ Arbeitsmaterial SOKO (übernommen aus: Nestler/ Goldbeck 2009 – CD zum Buch); s. folgende zwei Seiten

Gedanken, Gefühle und Verhalten ... wie sie zusammenhängen und wie man sie beeinflussen kann!**Beispiel 2:**

Jenny hat große Angst vor Hunden. Ihr Nachbar hat einen Hund. Jedes Mal, wenn sie den Hund auch nur sieht, bekommt sie Panik. Dabei ist der Hund eigentlich ganz lieb. Morgens geht Jenny extra einen Umweg zur Arbeit, damit sie dem Hund nicht begegnet.

Welche **Gedanken** könnten Jenny durch den Kopf gehen?

Welche **Gefühle** könnte Jenny haben?

Wie ist Jennys **Verhalten**/was tut sie?

Welche **Gedanken** könnte Jenny denken, damit es ihr besser geht?

Welche **Gefühle** könnte Jenny dann haben?

Wie könnte sich Jenny **verhalten**, dass es ihr besser geht/was würde sie dann vielleicht tun?

ANLAGE 15⁴⁰

Arbeitsblatt 8	Hausaufgaben – Gefühle benennen	(S. 1/1)
-----------------------	--	----------

Voraussetzung für selbstsicheres Verhalten in Beziehungen ist es, sich in entsprechenden Alltagssituationen ausreichend Klarheit zu verschaffen und dieses Gefühl deutlich zu äußern. Als Vorbereitung dient die folgende Aufgabe:

Schreiben Sie bitte mit Hilfe dieses Arbeitspapiers an jedem Abend der folgenden Woche *ein Gefühl* auf, das Sie an dem betreffenden Tag gehabt haben. Notieren Sie zusätzlich das *konkrete Ereignis* und Ihre *Selbstverbalisationen*, durch die Ihr Gefühl ausgelöst wurde.

Beachten Sie, dass angenehme oder unangenehme Gefühle genannt werden können. Berücksichtigen Sie gerade auch „kleine“ Gefühle, wie sie jeden Tag vorkommen.

Tag	Gefühl	auslösendes Ereignis	Selbstverbalisation

© Hirsch · Pflingsten: Gruppentraining sozialer Kompetenzen – GSK. Weinheim: Beltz PVU, 2007

⁴⁰ Arbeitsmaterial GSK (übernommen aus: Hirsch/ Pflingsten 2007 – CD zum Buch); s. folgende Seite

Lebensplanung



⁴¹ Arbeitsmaterial FIT FOR LIFE (Übernommen aus: Jugert et al. 2009 – CD zum Buch)

2.9 Lebensplanung



Hintergrund

Die Gestaltung und Planung des eigenen Lebens, die Auswahl zwischen Alternativen, das Treffen von Entscheidungen ist in unserer Gesellschaft zu einer wichtigen Kompetenz geworden. Ohne diese Kompetenz ist eine Jugendliche in Gefahr, fremdbestimmt und manipulierbar zu werden. Planungskompetenz ist mit sozialer Kompetenz insoweit verknüpft, als individuelle Wünsche und Ziele sich fast nur mit anderen oder mit Zustimmung anderer verwirklichen lassen.



Ziele

- Die Jugendlichen sollen erkennen, dass sie ihr Leben selbstständig und eigenverantwortlich planen und gestalten müssen.
- Die Jugendlichen sollen die eigenen Erwartungen, Ziele und Wünsche für ihr Leben erkennen und womöglich weiter entwickeln.
- Die Jugendlichen sollen lernen, zwischen Nah- und Fernzielen zu unterscheiden.
- Die Jugendlichen sollen lernen, bei konkurrierenden Wünschen oder Zielen bedeutsame Informationen zu sammeln, die Alternativen zu bewerten und eine begründete Entscheidung zu treffen.

Vorschlag 1: Zeitreise



Ziel

Durch diese Übung soll den TeilnehmerInnen die Notwendigkeit von Planung und Entscheidung im Leben verdeutlicht werden.



Material

Bilder der Lebensbereiche Familie, Partnerschaft, Arbeit und Freizeit von vor 100 Jahren und heute aus Zeitschriften oder Büchern.



Übungsanleitung

Die TrainerIn sollte das Modultitelblatt aufhängen und die folgenden vier Begriffe an Tafel, Flipchart oder Papier schreiben: Familie, Partnerschaft, Arbeit und Freizeit. Die Begriffe können durch passende Bilder illustriert werden. Für jeden der vier Lebensbereiche sollte sich die TrainerIn eine typische Lebenssituation von früher (vor ca. 100 Jahren) und von heute überlegen.

Sie beschreibt etwa eine Großfamilie von zwölf Personen vor 100 Jahren: Großvater, Großmutter, Vater, Mutter und acht Kinder. Der Vater ist Fabrikarbeiter, arbeitet schwer, verdient jedoch wenig Geld, drei

der acht Kinder verdienen bereits mit, sonst würde das Geld nicht reichen. Das jüngste Kind ist drei Jahre. Auch die Großeltern müssen durch Korbflechten zum Einkommen der Familie beitragen. Der Vater hat das Sagen in allen Fragen die Arbeit, Einkommen, Berufswahl und Schule betreffen. Die Mutter bestimmt im Haushalt.

Die Situation der modernen Familie kann vor der Gruppe beschrieben und von der TrainerIn ergänzt werden. Wichtige Merkmale werden unter dem Begriff Familie in zwei Spalten „vor 100 Jahren“ und „heute“ notiert. Ähnlich kann bei den Begriffen Partnerschaft, Arbeit und Freizeit verfahren werden. Anhand der Bilder und Notizen wird ein Gruppengespräch geführt. Die folgenden Vorschläge für Leitfragen des Gesprächs können an die Tafel geschrieben werden:

- Was ist euch bei dem Vergleich von damals und heute aufgefallen?
- Wann gab es mehr Freiheiten für Jugendliche, damals oder heute?
- Wann mussten die Jugendlichen mehr Entscheidungen treffen, damals oder heute?

Die Aussagen der Jugendlichen sollten an der Tafel festgehalten werden.



Auswertung

- Hat euch das Zusammentragen von Situationen aus den verschiedenen Lebensbereichen gefallen?
- Welcher Lebensbereich war für euch am schwierigsten und welcher am interessantesten?
- Was ist eurer Meinung nach der Hauptunterschied zwischen der Situation von Jugendlichen von damals und heute?
- Ist die Situation der Jugendlichen heute leichter, schwieriger oder schöner als vor 100 Jahren?
- Achtet in der nächsten Zeit einmal darauf, wann ihr Entscheidungen treffen müsst.
- Achte einmal darauf, was für Freiheiten du hast.

Vorschlag 2: Mein Leben – meine Zukunft

Teil 1



Ziel

Die Jugendlichen sollen ihre eigenen Erwartungen, Bedürfnisse und Zielsetzungen an ihr Leben erkennen und lernen, Nah- und Fernziele zu unterscheiden.



Material

- Ruhige entspannende Musik
- Pinnpapier, Plakate oder Papierrolle
- Verschiedene Stifte, Wasserfarben, Pinsel
- Kataloge, Zeitschriften mit vielen Fotos
- Kleber bzw. Klebestifte
- Die TrainerIn kann die TeilnehmerInnen in der vorausgehenden Sitzung bitten, ein Foto aus der Kindheit mitzubringen.



Übungsanweisung

Um für diese Übung die Kreativität der TeilnehmerInnen zu fördern, ist es besonders wichtig, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Dies kann durch Konzentrationsübungen oder Musik im Hintergrund unterstützt werden.

Den TeilnehmerInnen wird erklärt, dass sie in dieser Sitzung ihre Zukunftsvision in Form einer Collage darstellen sollen. Auf künstlerische Fähigkeiten kommt es hierbei nicht an. Jugendliche, die zunächst keine Idee haben, was sie darstellen sollen, können mit folgenden Fragen angeregt und unterstützt werden:

- Muss man sein Leben selbstständig und eigenverantwortlich planen?
- Was machst du in deiner freien Zeit am liebsten?!
- Welche Wünsche und Vorstellungen hast du für deine Zukunft beruflich und privat?
- Wie stellst du dir dein Leben in fünf Jahren vor?

Die Collagen werden aufgehängt oder angeklebt, und alle TeilnehmerInnen sollen sich die Bilder anschauen. Nun erzählt jede TeilnehmerIn etwas zu ihrer Collage. Jedes Bild wird angemessen, zum Beispiel durch Applaus, gewürdigt.



Auswertung

- Hat es euch gefallen, euer zukünftiges Leben als Collage darzustellen?
- Hat es euch gefallen, den anderen eure Zukunftspläne zu offenbaren?
- Habt ihr beim Malen und Kleben etwas Neues über euch selber erfahren?
- Habt ihr etwas Spannendes über andere in der Gruppe erfahren?
- Sprecht ihr manchmal mit anderen über eure Zukunftspläne?
- Wer interessiert sich am meisten für eure Zukunft? Sprich mit ihm/ ihr darüber!

Teil 2**Ziel**

Die TeilnehmerInnen sollen lernen, Fern- und Nahziele zu unterscheiden und für ein Fernziel die erforderlichen Nahziele zu bestimmen.

**Material**

Entfällt

**Übungsanleitung**

Anhand von Beispielen verdeutlicht die TrainerIn den Jugendlichen, dass für jedes Fernziel Nah- und Teilziele existieren, die zunächst erreicht werden müssen, bevor das eigentlich angestrebte Ziel, das Fernziel, schließlich erreicht werden kann.

Beispiel 1:

Wenn es mein Fernziel ist, ZahntechnikerIn zu werden:
Welche Nahziele kann ich dann bestimmen?

- Ich muss mir Informationen über den Beruf beschaffen.
- Ich muss den geforderten Schulabschluss erreichen.
- Ich muss mir einen Ausbildungsplatz besorgen.

Beispiel 2:

Wenn es mein Fernziel ist, Kinder zu haben:
Welche Nahziele kann ich dafür bestimmen?

- Ich brauche eine PartnerIn, die auch Kinder möchte.
- Ich schließe erst meine Ausbildung ab, um Kinder ernähren und kleiden zu können.
- Ich habe einen Job, um den Lebensunterhalt für meine Familie zu sichern.

Bei Bedarf sollte eines der beiden vorstehenden oder ein anderes Beispiel in der Gruppe so weit konkretisiert werden, wie es in der nachfolgenden Aufgabe von jeder einzelnen TeilnehmerIn gefordert wird. Zunächst sollte jede Jugendliche in Einzelarbeit ihr Fernziel und die Nahziele dazu überlegen und aufschreiben. Nach 10 bis 15 Minuten kommen alle wieder zusammen. Es wird ein großes Plakat oder Pinnpapier vorbereitet, auf dem die Ergebnisse der Jugendlichen festgehalten (angeklebt, angesteckt) werden. Einzelne Beispiele können von den TeilnehmerInnen erläutert werden. Die TrainerIn achtet darauf, dass die genannten Nahziele wirklich Voraussetzungen der jeweiligen Fernziele sind und ermuntert die Jugendlichen dazu, diese Prüfung eher falls vorzunehmen.

Jede TeilnehmerIn stellt nach Fertigstellung des Plakats ihr Fernziel sowie die Nahziele vor, beantwortet Fragen und erhält Feedback.



Auswertung

- War es sehr ungewohnt für euch, über eure Lebensplanung nachzudenken?
- Was ist schwieriger, ein Fernziel oder die Nahziele zu finden?
- Habt ihr durch diese Übung neue Ideen und Anregungen erhalten?
- Welchen Vorteil bringt es, wenn man zwischen Fern- und Nahzielen unterscheidet?
- In welchem eurer Lebensbereiche könnt ihr euch ein solches Vorgehen gut vorstellen?
- Wenn ihr in Zukunft eine Entscheidung über ein Ziel treffen müsst, wollt ihr das Vorgehen aus dieser Übung (Fernziel, Nahziele bestimmen) einmal anwenden?

Vorschlag 3: Für und Wider



Ziel

Mit dieser Übung soll Jugendlichen ein Weg gezeigt werden, bei wichtigen Entscheidungen auf rationale Weise vorzugehen.



Material

Arbeitsblatt 1 „Für und Wider“



Übungsanleitung

Wer sein Leben eigenverantwortlich planen und gestalten will, steht vor einer Vielzahl wichtiger Entscheidungen:

- Nehme ich einen Job in einer Stadt weit weg von hier an – oder nicht?
- Soll ich meinen Schulabschluss nachholen – oder nicht?
- Soll ich weiter nach einem Ausbildungsplatz suchen – oder nicht?
- Soll ich eine eigene Wohnung nehmen – oder nicht?
- Kaufe ich mir ein gebrauchtes Auto – oder nicht?
- Schaffe ich mir einen PC an – oder nicht?
- Will ich jetzt ein Kind haben – oder nicht?

Eine solche Entscheidung zu treffen, ist nicht immer einfach, weil die Konsequenzen oft schwer vorhersehbar sind. Jede Person weiß, wie es ist, vor einer Entscheidung Angst zu haben oder eine Entscheidung auf die lange Bank zu schieben und dadurch eine Chance zu verpassen.

Je zwei Jugendliche bearbeiten eine der oben vorgegebenen Entscheidungssituationen oder eine von ihnen selbst vorgeschlagene mit Hilfe des Arbeitsblatts 1 „Für und Wider“. Die TrainerIn vergewissert sich, dass die Entscheidungen alle eine echte Alternative haben (→ Beispiele oben). Eine der beiden vertritt den Für-Standpunkt (z. B. „Ich werde weiter nach einem Ausbildungsplatz suchen.“), die andere vertritt die Wider-Position (in diesem Falle „Ich suche nicht weiter nach einem Ausbildungsplatz. Ich gebe es auf.“). Entsprechend sammeln beide die Vorteile, Nachteile und Folgen ihres jeweiligen Standpunktes. Dies wird vor der Partnerarbeit modellhaft an einem Beispiel in der Gruppe durchgeführt.

Nach der Teamarbeit tragen die Teams ihr jeweiliges Ergebnis in Rede und Gegenrede vor, wobei sie sich auf ihre Aufzeichnungen stützen. Auch dies wird von der TrainerIn demonstriert.

Die TrainerIn kann den Spielecharakter der Übung verstärken, indem sie vor der Präsentation eines Teams die Für- und Wider-Stimmen zu der betreffenden Entscheidungsfrage (geheim) ermittelt. Die Abstimmung wird nach dem Für- und Wider-Gespräch wiederholt und das Ergebnis bekannt gegeben. Damit wird den Jugendlichen deutlich, dass sich Standpunkte durch den Austausch von Argumenten verändern können.



Auswertung

- Hat es mehr Spaß gemacht, den Wider-Standpunkt einzunehmen oder den Für-Standpunkt?
- Was war leichter, zustimmende oder ablehnende Argumente zu finden?
- Was bringt es, bei Entscheidungen in Für und Wider zu denken?
- Was ist der Vorteil, bei wichtigen Entscheidungen so vorzugehen?
- Habt ihr schon einmal erlebt, wie es ist, sich solche Fragen nach Vor- und Nachteilen im Voraus zu überlegen?
- Wollt ihr es einmal ausprobieren, dieses Für- und Wider-Verfahren auf euer nächstes Entscheidungsproblem anzuwenden?

Arbeitsblatt 1 Für und Wider

Entscheidungsfrage: _____



Für Vorteile	Wider Vorteile
Nachteile	Nachteile
kurzfristige Folgen	kurzfristige Folgen
langfristige Folgen	langfristige Folgen

ANLAGE 17⁴²

Veränderungen durch das SOKO

Das habe ich in der Zeit des SOKO gelernt/das hat sich verändert:

Ich möchte daran alleine weiterarbeiten/das soll sich noch verändern:

Dafür sollte ich Folgendes tun:

⁴² Arbeitsmaterial SOKO (übernommen aus: Nestler/ Goldbeck 2009 – CD zum Buch); s. folgende Seite

Literaturverzeichnis

Arnegger, M. (2013): *Soziale Arbeit und soziale Kompetenz*, In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, Jg. 62, 1/ 2013, Eigenverlag Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen, S. 9-17

Bahrtdt, H.-P. (2003): *Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen*, 9. Aufl., München: C. H. Beck

Flick, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag

Gagel, D. (2007): *Anwendungen in anderen Bereichen. Zielgruppen in spezifischen Lebenssituationen. Jugendliche*, In: Hinsch, R. und Pfingsten, U. (Hrsg.): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*, 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz PVU, S. 282-288

Galuske, M. (2009): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*, 8. Aufl., Weinheim und München: Juventa Verlag

Gläser, J. und Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse – als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hechler, O. (2011): *Hilfen zur Erziehung*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Hinsch, R. (2007): *Manual zum Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK)*, In: Hinsch, R. und Pfingsten, U. (Hrsg.): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*, 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz PVU, S. 128-185

Hinsch, R. und Pfingsten, U. (2007) (Hrsg.): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*, 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz PVU

Hinsch, R. und Weigelt, M. (2007): *Konzeption des GSK*, In: Hinsch, R. und Pfingsten, U. (Hrsg.): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*, 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz PVU, S. 90-117

Hinsch, R. und Wittmann, S. (2010): *Soziale Kompetenz kann man lernen*, 2., überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz PVU

Jerusalem, M. und Meixner, S. (2009): *Lebenskompetenzen*, In: Lohaus, A. und Domsch, H. (Hrsg.): *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 11-157

Jürgens, B. (2007): *Anwendungen in anderen Bereichen. Zielgruppen in spezifischen Lebenssituationen. Präventives Training für Kinder*, In: Hinsch, R. und Pfingsten, U. (Hrsg.): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*, 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz PVU, S. 280-282

Jugert, G./ Rehder, A./ Notz, P. und Petermann, F. (2013): *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training*, 8. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Jugert, G./ Rehder, A./ Notz, P. und Petermann, F. (2009): *FIR FOR LIFE. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenzen für Jugendliche*, 7. Aufl., Weinheim und München: Juventa Verlag

Kannig, U.-P. (2009): *Diagnostik sozialer Kompetenzen*, 2., aktualisierte Aufl., Göttingen et al.: Hogrefe Verlag

Lohaus, A. und Domsch, H. (2009) (Hrsg.): *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*, Heidelberg: Springer Medizin Verlag

Macsenaere, M. und Esser, K. (2012): *Was wirkt in der Einziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten*, München: Ernst Reinhardt Verlag

Metzinger, A. (2010): *Arbeit mit Gruppen*, 2., überarb. Aufl., Freiberg i. Breisgau: Lambertus-Verlag

Nestler, J. und Goldbeck, L. (2009): *Soziale Kompetenz. Training für lernbehinderte Jugendliche SOKO*, Weinheim und Basel: Beltz PVU

Petermann, F. und Wiedebusch, S. (2008): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, 2., überarb. und erweiterte Aufl., Göttingen et al.: Hogrefe Verlag

Pfingsten, U. (2009): *Soziale Kompetenzen*, In: Lohaus, A. und Domsch, H. (Hrsg.): *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 158-174

Pfingsten, U. (2007a): *Soziale Kompetenzen und Kompetenzprobleme*, In: Hinsch, R. und Pfingsten, U. (Hrsg.): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*, 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz PVU, S. 2-11

Pfingsten, U. (2007b): *Ein Erklärungsmodell sozialer Kompetenzen und Kompetenzprobleme*, In: Hinsch, R. und Pfingsten, U. (Hrsg.): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*, 5., vollständig überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz PVU, S. 12-72

Pflüger, N. (2010): *Soziale Gruppenarbeit – nach § 29 SGB VII – in Theorie und Praxis*, Norderstedt: Books on Demand GmbH

Ritzmann, J. und Wachtler, K. (2008). *Die Hilfen zur Erziehung. Anforderungen, Trends und Perspektiven*, Marburg: Tectum Verlag

Schmidt-Grunert, M. (2009): *Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung*, 3., überarb. Aufl., Freiberg i. Breisgau: Lambertus-Verlag

Schwarz, M. (2010): *Soziale Gruppenarbeit* (Studienarbeit), Norderstedt: GRIN Verlag

Thiersch, H. (2002): *Ambulante Erziehungshilfen und das Konzept Lebensweltorientierung*, In: Chassé, K.-A. und von Wensierski, H.-J. (Hrsg.): *Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*, 2., aktualisierte Aufl., Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 121-133

Internetquellen

- LINK 1 http://www.wi2ki.de/doku.php/soziales_lernen⁴³ (Abgerufen am 12.05.2013)
- LINK 2 Ludwig-Maximilians-Universität München (o. J.): Forschungsprojekte. Emotionale Kompetenz, URL: http://www.edu.lmu.de/apb/forschung/forsch_projekte/gefuehlswelt/emotionale_komp/index.html (Abgerufen am 19.05.2013)
- LINK 3 Juris – Das Rechtsportal (2013): Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe, URL: <http://www.juris.de/jportal/portal/page/homerl.psml?cmsuri=%2Fjuris%2Fde%2Fkostenfreieinhalte%2Finfokostenfreieinhalte.jsp&fcstate=5&showdoccase=1&doc.part=X&doc.id=BJNR111630990BJNE005405140#BJNR111630990BJNE005207140> (Abgerufen am 04.06.2013)
- LINK 4 Reißmüller, R. (2009): Methoden der qualitativen Sozialforschung – 3. Sitzung (TU Chemnitz), URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NjPLcV4aQUQJ:www.tu-chemnitz.de/hsw/soziologie/institut/file-dl-UHJhZXNlbnRhdGlvbl96dXJfM19TaXR6dW5nXzEyXzEyXzA5Xy5wZGY%3D-ABUHDysaAqs-HAwwZWx4FERMFAQgTAEtUVIZDVFVTQzZXVVICUFM4AwcFAxQNHRYXEw8EGwkUFFQADhIJEwwMUFhTVFpQR-RICDw%3D%3D.pdf+methoden+zur+auswertung+von+interviews&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de> (Abgerufen am 09.06.2013)
- LINK 5 Meuser, M. und Nagel, U. (2010): ExpertInneninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, In: Friebertshäuser, B./ Langer, A. und Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollständig überarb. Aufl., Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 457-472, URL: http://books.google.de/books?id=9FdKf9_NSyYC&printsec=frontcover&dq=edition:s:so0cAoPWHQUC&hl=de&source=gbs_book_similarbooks#v=onepage&q&f=false (Abgerufen am 01.07.2013)

⁴³ Diese Website kann aktuell nicht mehr abgerufen werden.

LINK 6 eigenständig werden – Ein pädagogische Stabilitätsprogramm (o. J.): Lebenskompetenz / WHO, URL: http://cms.eigenstaendig.net/?page_id=39 (Abgerufen am 10.06.2013)

Weiterführende Literatur

Berking, M. (2010): Training emotionaler Kompetenzen, 2. Aufl., Heidelberg und Berlin: Springer-Verlag

Petermann, F. und Petermann, U. (2010): Training mit Jugendlichen. Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten, 9., überarb. und erweiterte Aufl., Göttingen et al.: Hogrefe Verlag

Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Anton Braun