



Jürgens • Lübben

3. Auflage

Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche GSK-KJ



Online-Material auf
psychotherapie.tools

BELTZ

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

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

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



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-621-29318-1 Print
ISBN 978-3-621-29319-8 E-Book (PDF)

3., neu ausgestattete Auflage 2025

2025 Programm PVU Psychologie Verlags Union
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Antje Raden
Umschlagbild: Elva Etienne/Getty Images
Illustratorin: Sarah Sophie Aurin
Herstellung: Victoria Larson
Satz: Reemers Publishing Services GmbH, Krefeld
Gesamtherstellung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).
Printed in Germany

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

Inhaltsübersicht

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

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

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

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

Vorwort

Kinder und Jugendliche, die über gute soziale Fähigkeiten verfügen, haben es im Leben leichter. Sie erleben nicht nur weniger Konflikte mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, sie finden auch leichter Freunde, werden von ihren Altersgenossen stärker akzeptiert und sind psychisch stabiler. Gute soziale Fähigkeiten bieten zudem Kindern und Jugendlichen, die unter ungünstigen Lebensbedingungen aufwachsen, einen Schutz vor problematischen Entwicklungen.

Nicht alle Kinder und Jugendlichen verfügen über diese Fähigkeiten. Manche von ihnen sind sozial zurückgezogen oder sozial ängstlich. Auch Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Verhaltens- und emotionalen Störungen fällt es oft schwer, sich gegenüber den Personen ihres sozialen Umfelds angemessen zu verhalten.

Seit etwa 20 Jahren arbeiten wir mit einer Intervention, bei der Kinder und Jugendliche ihre sozialen Fähigkeiten in einer gut strukturierten Gruppe erproben und optimieren können. Dieses »Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche« stößt auf hohe Akzeptanz und hat sich bei den unterschiedlichsten Zielgruppen bewährt. Es basiert auf einer Modifikation des sehr erfolgreichen »Gruppentraining sozialer Kompetenzen« (GSK) von Hinsch und Pfingsten (2015) für den Erwachsenenbereich. Wir erhielten über die Jahre hinweg immer wieder Anfragen nach diesem Training und freuen uns, dass wir es in einer aktualisierten Version in Buchform vorlegen können.

Aufbau und Struktur des Trainings machen es möglich, es in der Prävention, aber auch bei Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Störungsbildern einzusetzen.

- ▶ Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (GSK-KJ) versteht sich als weitgehend standardisiertes Basisverfahren, hat aber auch flexible Elemente, mit denen es an unterschiedliche Zielgruppen angepasst werden kann.
- ▶ Es ist ein stark strukturiertes Gruppenverfahren. Dies unterstützt die Teilnehmer und Teilnehmerinnen dabei, sich schwierigen sozialen Situationen auszusetzen, aber auch, ihr Verhalten zu kontrollieren und zu steuern.
- ▶ Struktur und Aufbau des Trainings folgen einem für Trainingszwecke vereinfachten kognitiv-behavioralen Erklärungsmodell für Verhalten in sozialen Situationen. Dies erleichtert den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen den Transfer und die selbständige Bewältigung alltäglicher sozialer Problemsituationen.
- ▶ Die Übungsstruktur sieht Lernprozesse auf kognitiver, emotionaler und Verhaltensebene vor.

Wir möchten mit diesem Buch eine möglichst umfassende Anleitung zur Durchführung des Trainings geben. Dazu gehören aus unserer Sicht die theoretischen und empirischen Grundlagen, auf denen das Training basiert, die Beschreibung der Trainingsmethoden und ein ausführliches Manual zum Kinder- und zum Jugend-

lichentraining. Wir haben das Buch zur zweiten Auflage grundlegend überarbeitet und neu gegliedert.

In Kap. 1 geht es um die theoretischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen des GSK-KJ. Bei der Konzeption des GSK-KJ gingen wir von einem spezifischen Verständnis sozialer Kompetenzen aus. Wir stellen ein daraus abgeleitetes Prozessmodell der Entstehung sozial (in)kompetenten Verhaltens vor. Für ein Training mit Kindern und Jugendlichen sind Kenntnisse über die Entwicklung sozialer Kompetenzen unverzichtbar. Wir beschreiben sie auf der Grundlage des Prozessmodells. Das Prozessmodell bildet auch die Grundlage für den Bericht über empirische Erkenntnisse zur Entstehung sozialer Kompetenzprobleme (Kap. 2). Der praktische Teil II beginnt in Kapitel 3 mit der Einordnung des GSK-KJ in die bestehende Trainingslandschaft. In Kapitel 4 gibt es einen Überblick über grundlegende Trainingsprinzipien und -methoden des GSK-KJ. In Kapitel 5 folgt das Trainingsmanual für das Kindertraining, in Kapitel 6 das für das Jugendlichentraining. Zum Abschluss (Kap.7) geben wir Hinweise auf die Besonderheiten, die nach unserer Erfahrung beim Training mit Kindern beachtet werden sollten, und diskutieren Möglichkeiten, das Training für spezifische Zielgruppen anzupassen.

Um beide Geschlechter gleichermaßen zu berücksichtigen, haben wir uns entschieden, die Verwendung der weiblichen und männlichen Form kapitelweise abzuwechseln. Zugunsten der Lesbarkeit und sprachlichen Einfachheit findet sich in den ungeraden Kapiteln die weibliche, in den geraden Kapiteln die männliche Form. Ausnahmen machen wir bei unseren konkreten Beispielen aus der Praxis, bei denen sich das Geschlecht nach den konkreten Trainern/Trainerinnen und den konkreten Teilnehmern/Teilnehmerinnen richtet.

Ohne die Hilfe und Unterstützung anderer wäre dieses Buch nicht zustande gekommen. Gesa Uhde hat die Manuale für das Kinder- und das Jugendlichentraining verfasst (Kap. 5 und 6), Silvia Kaps beschäftigte sich mit Ansätzen zum Training sozialer Kompetenzen (Abschn. 3.1) und Marcus Friedrich führte die Auswertung der Evaluationsdaten durch (Abschn. 3.2.3). Sarah Sophie Aurin hat den Ansatz des GSK-KJ für Kinder in ihren Illustrationen für die Trainingsmaterialien in hervorragender Weise widergespiegelt. Verlag und Lektorat haben uns tatkräftig unterstützt und wir möchten uns bei Frau Antje Raden ganz herzlich bedanken. Unser Dank gilt auch allen Kindern und Jugendlichen, die an unseren Trainings teilgenommen haben. Wir haben einiges von ihnen gelernt, und es hat viel Freude gemacht, mit ihnen zu arbeiten.

Köln und Bielefeld, Frühjahr 2021

*Barbara Jürgens
Karin Lübben*

I Theoretische Grundlagen

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

Barbara Jürgens

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

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

1.1 Die Bestimmung sozialer Kompetenzen

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

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

1.1.1 Empirische Gruppierungsansätze

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

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

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

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

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

1.1.2 Soziale Kompetenz als Balance von Bedürfnissen

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

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

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

1.1.3 Funktionale Ansätze

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Das Kompetenzmodell von Hinsch und Pfingsten

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

1.2.1 Die Bedeutung von kognitiver, emotionaler und Verhaltensebene

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

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

»... die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen« (Pfingsten, 2015a, S. 18).

Aus dieser Definition geht hervor:

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

dagegen, soziale Kompetenz anhand der sozialen Angemessenheit des Verhaltens bzw. der Balance zwischen eigenen und fremden Bedürfnissen zu definieren. Stattdessen formulieren sie streng lerntheoretisch, sozial kompetentes Verhalten müsse »zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen«. Hinter dieser Aussage stehen zwei Annahmen:

- **Ziele.** Aus lerntheoretischer Sicht gibt es keine objektiv positiven oder negativen Konsequenzen. Aus der Perspektive der handelnden Person beruht die positive oder negative Valenz einer Konsequenz auf der subjektiven Bewertung dieser Konsequenz. Diese Bewertung hängt maßgeblich von den Bedürfnissen und Zielen ab, die die Person in der konkreten Situation verfolgt. Verschiedene Personen können in der gleichen Situation unterschiedliche Ziele haben und werden daher unterschiedliche Konsequenzen als positiv empfinden. Ähnlich wie bei Rubin und Rose-Krasnor (1992) sind damit die persönlichen Ziele wesentlicher Bestandteil der Bestimmung sozialer Kompetenz bei Hinsch und Pfingsten (Hinsch & Weigelt, 2015).
- **Bedürfnis nach Verbundenheit mit anderen.** Eine weitere Annahme wird von den Autoren nicht ausdrücklich erwähnt. Trotzdem ist es hilfreich, sie zu kennen, um das Konzept sozialer Kompetenzen bei Hinsch und Pfingsten vollständig zu verstehen. Ähnlich wie bei motivationstheoretischen Ansätzen (Stump et al., 2009) ist die soziale Angemessenheit des Verhaltens kein Bestandteil der Definition, weil die Autoren davon ausgehen, dass Verbundensein mit anderen (bei Deci & Ryan, 2000: »soziales Eingebundensein«) ein grundlegendes menschliches Bedürfnis ist. Für Menschen entsteht demnach ein langfristig günstiges Verhältnis positiver und negativer Konsequenzen nur dann, wenn auf längere Sicht die Konsequenzen ihres Verhaltens dazu beitragen, diese Verbundenheit mit anderen aufrechtzuerhalten.
- **Zusammenhang zwischen Situation, Zielen und Handlungsstrategie.** Ähnlich wie die Gruppierungsansätze konzipieren Hinsch und Pfingsten verschiedene Kategorien von Situationen, denen sie dann spezifische Skills und Handlungsstrategien zuordnen. Im Unterschied zu den Gruppierungsansätzen machen sie dies aber nicht an Merkmalen der Situation oder Gemeinsamkeiten zwischen den eingesetzten Verhaltensweisen fest. Sie orientieren sich vielmehr ähnlich wie die motivationstheoretischen Ansätze an den Bedürfnissen der handelnden Personen. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse und der damit verbundenen persönlichen Ziele sind an die sozialen Situationen gekoppelt, in denen sich die handelnden Personen befinden. Unterschiedliche Situationen sind für die Erfüllung jeweils unterschiedlicher Bedürfnisse bzw. das Verfolgen unterschiedlicher persönlicher Ziele geeignet. Auch müssen je nach Art der Ziele unterschiedliche Handlungsstrategien eingesetzt werden. Hinsch und Pfingsten sprechen daher bewusst nicht von »sozialer Kompetenz« sondern von »sozialen Kompetenzen«.

Folgt man diesem Denkmodell, lassen sich soziale Kompetenzen durch unterschiedliche Ziel-Situation-Handlungsstrategie Konstellationen charakterisieren (s. Abb. 1.1). Die Autoren betonen damit die Interaktion zwischen Person und Situation.

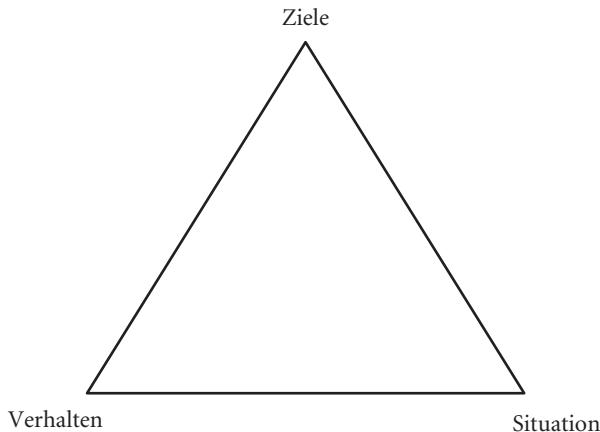


Abbildung 1.1 Die Interaktion von Situation, Ziel und Handlungsstrategie (in Anlehnung an Hinsch & Weigelt, 2015)

Info

Das Kompetenzmodell von Hinsch und Pfingsten enthält wichtige Aussagen und Annahmen der oben dargestellten Ansätze, ist aber umfassender. Neben dem Zusammenhang kognitiver, emotionaler und Verhaltensprozesse beim Zustandekommen sozial kompetenten Verhaltens betont es die Wechselwirkung zwischen Person und Situation.

1.2.2 Ein Prozessmodell sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen

Ein solches Denkmodell ist nicht nur wie bei Hinsch und Pfingsten auf Erwachsene, sondern auch auf Kinder und Jugendliche anwendbar. Dies zeigen Modelle, die sich nicht mit sozialer Kompetenz beschäftigen, sondern spezifische Störungen bei Kindern und Jugendlichen erklären sollen. So haben beispielsweise Tuschen-Caffier et al. (2009) das kognitive Modell sozialer Phobien von Clark und Wells (Clark & Wells, 1995; Clark & Ehlers, 2002) zur Erklärung sozialer Phobien bei Erwachsenen für Kinder adaptiert (s. auch Hodson et al., 2008; Kley et al., 2012; Ranta et al., 2014; Schäfer et al. 2012). Das Prozessmodell sozialer Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2003) wurde als Modell für die Entwicklung aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen entwickelt (Arsenio, 2010; Calvete & Orue, 2012; Dodge, 1993; Dodge et al., 2015; Fontaine, 2010; Helseth et al. 2015). In Barkleys (2006) Selbstregulationsmodell der Hyperaktivitätsstörungen spielen kognitive Prozesse und die Regulation von Emotionen eine bedeutsame Rolle (s. auch Döpfner et al., 2008; Lauth-Lebens & Lauth, 2020). Von daher ist es gerechtfertigt, unserer Bestimmung sozialer Kompetenzen bei Kindern und

Jugendlichen das sehr umfassende Modell von Hinsch und Pfingsten zugrunde zu legen.

Prozessmodell. Hinsch und Pfingsten konkretisieren ihren Ansatz in einem »Prozessmodell« (Pfingsten, 2015b). Es steht in der Tradition kognitiv-behavioraler Ansätze (vgl. Erdley et al., 2010; Nangle et al., 2010b) und veranschaulicht in prototypischer Weise, wie aus der Verbindung von konkreter Situation, kognitiver, emotionaler und Verhaltensebene alltägliches menschliches Verhalten entsteht. Wir nutzen es im Folgenden, um das Zustandekommen sozial kompetenten bzw. sozial inkompetenten Verhaltens von Kindern und Jugendlichen in Alltagssituationen zu beschreiben. Dabei ergeben sich jedoch besondere Anforderungen.

- ▶ **Entwicklung.** Kinder und Jugendliche befinden sich noch im Entwicklungsprozess. Wir müssen daher der Frage nachgehen, ob die im Prozessmodell dargestellten Abläufe bei Kindern unterschiedlichen Alters unterschiedlich aussehen.
- ▶ **Kulturelle Vielfalt.** Verhalten in sozialen Situationen wird in besonderem Maße durch kulturelle »Selbstverständlichkeiten« (Hofstätter, 1971; Greenwald & Lai, 2020) geprägt, d.h. durch Regeln und Normen, die von den Beteiligten für »normal« gehalten und überwiegend implizit vermittelt werden. Kinder und

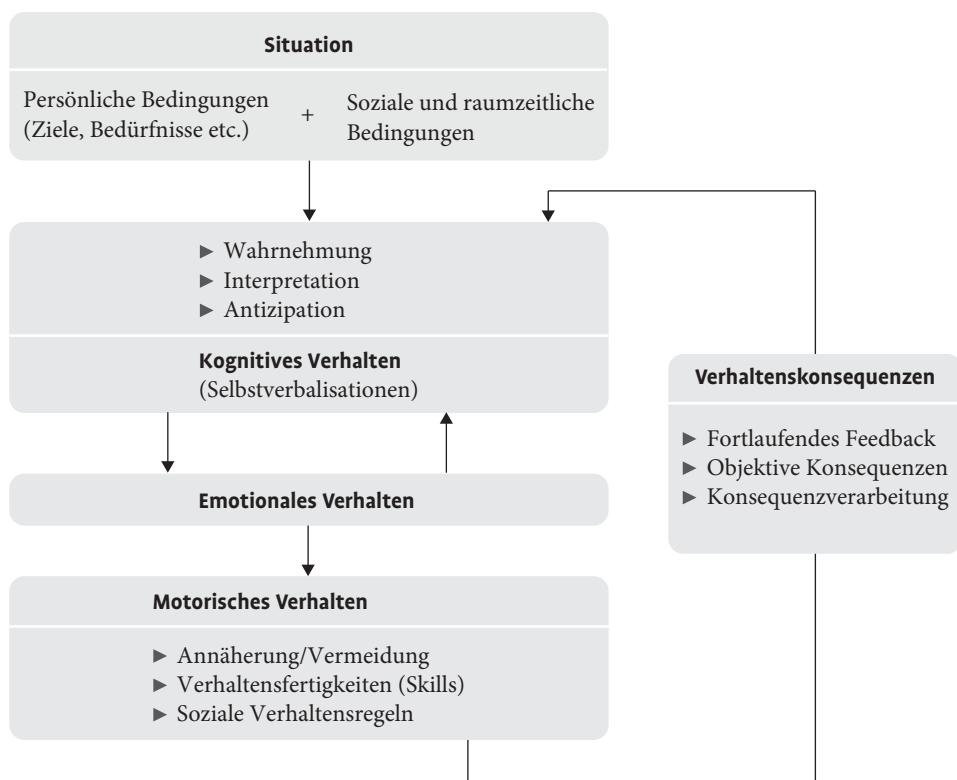


Abbildung 1.2 Modell zur Erklärung sozial kompetenten bzw. inkompetenten Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen in Anlehnung an Pfingsten (2015b, S. 25)

Jugendliche in Deutschland wachsen mit unterschiedlichen kulturellen Selbstverständlichkeiten auf. Ein beachtlicher Teil lebt in Familien, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern zugewandert sind (Göttsche, 2018) und sich zumindest einen Teil ihrer Herkunftskultur erhalten haben. Dabei kann man eigentlich nicht von »der« Kultur der Zugewanderten sprechen. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Kulturen der Zugewanderten dürften ähnlich groß sei wie die zur einheimischen Kultur (Causadias et al., 2018; Cheah & Leung, 2011). Innerhalb der Gruppe der einheimischen Kinder und Jugendlichen gibt es ebenfalls eine große Variabilität, was (sub)kulturelle Regeln und Normen angeht (Albert u.a., 2020). Auch die kulturellen Erwartungen an Jungen und Mädchen unterscheiden sich (Heisig, 2019). Es würde die Zielsetzung dieses Buchs übersteigen, wollten wir im Einzelnen auf alle diese Unterschiede eingehen. Wir werden aber bei der Darstellung des Prozessmodells Hinweise geben, wo sich kulturelle Einflüsse besonders stark auswirken.

Wir wenden das Prozessmodell von Hinsch und Pfingsten (Pfingsten, 2015b) zunächst in Beispielen auf die Situation von Kindern und Jugendlichen an. Anschließend berichten wir, ob und ggf. wo sich die Ausprägung der postulierten Prozesse abhängig vom Alter bzw. kulturellem Hintergrund der Kinder unterscheidet.

Beispiele:

- (1) Auf dem Schulhof spielen ein paar Mädchen aus der ersten Klasse Nachlaufen. Anna (6) ist auch in dieser Klasse. Sie steht daneben und schaut auf den Boden. Ein paar Mal schaut eines der Mädchen freundlich zu Anna hin. Sie scheint es nicht zu bemerken.
- (2) Peter (14) wird nach vorne gerufen und stößt beim Nach-vorne-Gehen gegen Pauls (15) Stuhl. Als Peter zurück auf seinen Platz geht, stellt Paul ihm ein Bein.
- (3) Die Kinder sollen etwas abschreiben. Jan (10) hat seinen Stift vergessen und nimmt sich schnell einen aus dem Mäppchen seiner Sitznachbarin Lea. Lea ist empört und beklagt sich bei der Lehrerin, dass Jan einfach ohne zu fragen in ihr Mäppchen gegriffen und den Stift genommen hat. Jan versteht das alles nicht. Er hat doch gar nichts gemacht.

Situation. Die erste wichtige »Station« im Prozessmodell ist die Situation, in der sich die handelnde Person befindet. *Alltägliche Situationen* sind in der Regel der Auslöser für soziales Verhalten. Situationen sind nicht kontextfrei, sondern sind geprägt durch

- *soziale Aspekte* wie Alter, Geschlecht, Zahl der beteiligten Personen, deren Verhalten, situationsbezogene Regeln und Konventionen und kultureller und gesellschaftlicher Hintergrund;
- *raum-zeitliche Bedingungen* wie Ort, Tageszeit etc.

Auch die in der Situation handelnden Personen bestimmen die Situation durch

- *persönliche Bedingungen* wie Ziele, Interessen, Stimmungen, Bedürfnisse; dazu gehört auch der Entwicklungsstand des Kindes / der Jugendlichen.

In unseren Beispielen:

- (1) *Soziale Aspekte:* Anna und die Mädchen sind 6 Jahre alt. Die Mädchen der ersten Klasse spielen Nachlaufen. Ein Mädchen schaut freundlich zu Anna hin. Schüchternheit von Mädchen in der ersten Klasse gilt nach unseren kulturellen Normen als nicht ganz ungewöhnlich. *Raum-zeitliche Bedingungen:* Sie spielen in der Pause auf dem Schulhof. *Persönliche Bedingungen:* Anna hat das Interesse mitzuspielen.
- (2) *Soziale Aspekte:* Peter ist ein Mitschüler von Paul. Sie sind 15 bzw. 14 Jahre alt. Es wird kulturell erwartet, dass Jugendliche in diesem Alter Emotionen wie Ärger regulieren können. *Raum-zeitliche Bedingungen:* Es ist Unterricht, Peter geht nach vorn, die Stühle in der Klasse stehen eng. Peter stößt gegen Pauls Stuhl. *Persönliche Bedingungen:* Paul mag nicht, wenn gegen seinen Stuhl gestoßen wird.
- (3) *Soziale Aspekte:* Jan und Lea sind Mitschüler. Sie sind 10 Jahre alt. Es ist eine ausdrücklich für das Verhalten im Klassenzimmer geltende Regel, dass man nicht ungefragt Gegenstände anderer Schüler nimmt und schon gar nicht in deren Taschen o.ä. greift. Von den 10-Jährigen wird erwartet, dass sie diese Regel kennen und befolgen. *Raum-zeitliche Bedingungen:* Jan und Lea sitzen nebeneinander und sollen etwas abschreiben. *Persönliche Bedingungen:* Jan möchte den Text abschreiben und braucht dazu einen Stift.

Eine Situation wird zur *Aufgabe*, die bewältigt werden muss, wenn die Interessen, Bedürfnisse etc. eines Kindes/ einer Jugendlichen auf eine bestimmte Situation mit ihren sozialen und raum-zeitlichen Merkmalen treffen.

In unseren Beispielen:

- (1) Annas Aufgabe: Erreichen, dass sie mitspielen darf.
- (2) Pauls Aufgabe: Erreichen, dass der Stuhl nicht mehr angestoßen wird.
- (3) Jans Aufgabe: Einen Stift bekommen, damit er abschreiben kann.

Je nach Umgebungsbedingungen der Situation kann eine Aufgabe leichter oder schwerer zu bewältigen sein.

- (1) Wenn die Mädchen Anna nicht beachten würden, wäre die Aufgabe für Anna schwerer.
- (2) Wenn Peter nur ganz leicht an Pauls Stuhl stoßen und »Entschuldigung« sagen würde, wäre die Aufgabe für Paul leichter.
- (3) Jan findet seine Aufgabe leicht (Leas Mäppchen liegt in Griffnähe).

Kognitives Verhalten. Bei genauerer Betrachtung ist es aber nicht die Situation an sich, die zu sozial kompetentem bzw. inkompetentem Verhalten führt. Die meisten sozialen Situationen (wie auch unsere Beispielsituationen) sind nicht eindeutig. Das Kind / die Jugendliche ist also darauf angewiesen, die Situation zu analysieren und zu interpretieren, damit es weiß, wie es sich verhalten soll. Es wird beispielsweise vermuten,

- warum die anderen sich so verhalten, wie sie es tun,
- was eine gute Lösung wäre,
- wie sich die Situation weiterentwickeln wird,
- welche Konsequenzen auf das eigene Verhalten folgen werden.

Es finden also *kognitive Verarbeitungsprozesse* statt. Hintergrund für diese kognitiven Verarbeitungsprozesse sind frühere Erfahrungen mit der gleichen oder ähnlichen Situationen. Es hängt u.a. vom Alter der Kinder/Jugendlichen ab, wie ausgiebig ihre Erfahrungen mit der betreffenden oder ähnlichen Situationen sind. Wenn eine bestimmte Art von Situationen schon oft durchlaufen wurde, geschieht die kognitive Verarbeitung nicht mehr bewusst und ausführlich, sondern äußert sich in Form von Selbstverbalisationen, d.h. kurzen Gedankenfetzen oder Selbstgesprächen, die nur teilweise oder gar nicht bewusst ablaufen, aber ins Bewusstsein geholt werden können.

In unseren Beispielen:

- (1) Anna könnte sich sagen: »Die lassen mich sowieso nicht mitspielen.«
- (2) Paul könnte durch den Kopf schießen: »Das war Absicht!«
- (3) Jan könnte sich sagen: »Oh, prima, da ist ein Stift!«

Emotionales Verhalten. Die kognitive Verarbeitung bzw. die Selbstverbalisationen rufen bestimmte *Gefühle* hervor, verstärken vorhandene Gefühle und Stimmungen oder schwächen sie ab.

In unseren Beispielen:

- (1) Wenn Anna sich sagt »Die lassen mich sowieso nicht mitspielen«, fühlt sie sich traurig und mutlos.
- (2) Wenn Paul durch den Kopf schießt »Das war Absicht!«, ärgert er sich und wird wütend.
- (3) Wenn Jan sich sagt »Oh, prima, da ist ein Stift!«, fühlt er sich froh und entschlossen.

Wie die Pfeile in der Grafik (s. Abb. 1.2) andeuten, können sich Gefühle und Kognitionen fortlaufend gegenseitig beeinflussen, sodass ein regelrechter Aufschaukelungsprozess entsteht: Paul schießt durch den Kopf: »Das war Absicht!«; in der Folge ärgert er sich; das wiederum führt zu der Selbstverbalisation: »Immer ärgern die mich!«; das verstärkt den Ärger zur Wut; das führt zu »Dem werde ich es zeigen!« usw.

Motorisches Verhalten. Die Verbindung von kognitiver und emotionaler Verarbeitung einer Situation mündet schließlich in ein bestimmtes *beobachtbares Verhalten*. Ob dieses Verhalten sozial kompetent ist, hängt von mehreren Faktoren ab:

- *Annäherung/Vermeidung*: Das Kind muss die Aufgabe aktiv angehen.
- *Skills*: Es muss nicht nur wissen, welche einzelnen Verhaltensfertigkeiten zum gewählten Verhalten gehören, sondern sie auch zeigen. Darüber hinaus muss es in der Lage sein, einzelne Skills so zu kombinieren, dass sie eine wirksame (d.h. seinen Absichten und Bedürfnissen genügende) Handlungsstrategie ergeben.
- *Regeln*: Es muss (oft unausgesprochene) Konventionen und Verhaltensregeln kennen und einhalten.

Die Kinder in unseren Beispielen zeigen unterschiedliche Formen sozial inkompetenten Verhaltens:

- (1) Nachdem Anna einmal leise von weitem gefragt hat, ob sie mitspielen darf und keine Reaktion erfolgte, tut sie gar nichts mehr. Sie setzt nicht die passenden Skills ein und vermeidet dann die Situation.

- (2) Paul weiß höchstwahrscheinlich, wie man jemandem deutlich sagt, dass man sich von seinem Verhalten gestört fühlt. Aber die Wut hat ihn übermannt, er »rächt« sich stattdessen.
- (3) Jan ignoriert die Regel (oder hat sie nicht verstanden), dass man erst fragen muss, bevor man Dinge nimmt, die jemand anderem gehören.

Verhaltenskonsequenzen. Das Verhalten einer Person löst bei den Interaktionspartnern bestimmte Konsequenzen aus:

- *Kontinuierliche Rückmeldung:* Schon während die Person sich verhält, reagieren die Interaktionspartner. Sozial kompetente Personen registrieren diese kontinuierliche Rückmeldung und passen ihr Verhalten daran an. (Anna hätte z. B. das Lächeln des Mädchens bemerken und einen Schritt auf sie zu machen können.)
- *Kurzfristige Konsequenzen:* Sie treten unmittelbar nach Beendigung des Verhaltens ein. (Lea beklagt sich heftig, dass Jan ihren Stift genommen hat.)
- *Langfristige Konsequenzen:* Hierbei handelt es sich um die dauerhaften Nachwirkungen des Verhaltens. (Die anderen Schüler machen einen großen Bogen um Paul, keiner will so recht etwas mit ihm zu tun haben.)

Diese äußereren Konsequenzen wirken nicht objektiv, sondern laufen durch einen *subjektiven Filter*, d. h., das Kind bewertet sie und ordnet sie ein. Außerdem beurteilt das Kind selbst den Erfolg oder Misserfolg seines Verhaltens.

In unseren Beispielen:

- (1) Die anderen Kinder spielen weiter ohne Anna. Anna macht sich einerseits Vorwürfe, dass sie nicht nochmal gefragt hat, andererseits fühlt sie sich in ihrer Überzeugung bestärkt, dass die anderen sie sowieso nicht mitspielen lassen wollen.
- (2) Peter reagiert nicht und setzt sich auf seinen Platz. Paul geht es viel besser, nachdem er seine Wut losgeworden ist. Nach einiger Zeit kommen ihm leichte Zweifel, aber die Tatsache, dass die anderen ihn meiden, bestärkt ihn in der Überzeugung, dass sie ihm schaden wollen und er sich »wehren« muss.
- (3) Jan hält sein eigenes Verhalten für angemessen. Leas Beschwerden findet er übertrieben. Ihm passiert so etwas nicht das erste Mal. Er hat es schon aufgegeben, vorherzusehen, wann sein Verhalten kritisiert wird.

Für die kognitive Verarbeitung, die gefühlsmäßigen Reaktionen und das beobachtbare Verhalten in zukünftigen Situationen ist entscheidend, wie das Kind die Episode in ihrem gesamten Ablauf, die Konsequenzen mit einbezogen, im Gedächtnis gespeichert hat.

Soziale Situationen sind nicht statisch, sie entwickeln und verändern sich während ihres Verlaufs. Dementsprechend wird ein Kind den im Erklärungsmodell beschriebenen Prozess immer wieder durchlaufen. Außerdem sind Kinder und Jugendliche während eines Tages mit einer Vielzahl sozialer Situationen konfrontiert. Man sollte sich daher das Modell als Momentaufnahme in einem fortlaufenden Prozess vorstellen, der im Hintergrund des alltäglichen sozialen Handelns abläuft und über weite Strecken automatisiert und nur in Bruchstücken bewusst ist.

Jedes Kind wird vor dem Hintergrund seiner familiären Situation, seines besonderen sozialen Umfelds und seiner individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen die im Prozessmodell beschriebenen Prozesse auf einzigartige Weise durchlaufen. Aber auch der Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen wird ihre Fähigkeiten in den einzelnen Phasen begrenzen bzw. ihnen eine spezifische Ausprägung verleihen. Unterschiedliche kulturelle Hintergründe wirken sich zusätzlich auf die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen aus (Howe, 2010).

Wir werden der Frage nachgehen, was wir über die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters bezogen auf die Phasen des Prozessmodells wissen und geben Hinweise auf mögliche kulturelle Unterschiede.

1.3 Entwicklungsbedingungen sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen

Die folgenden Beispiele illustrieren typische Entwicklungen in verschiedenen Bereichen sozialer Kompetenzen.

- ▶ Anna (8) bekam als Kleinkind häufig Wutanfälle, wenn etwas nicht nach ihrem Kopf lief. Inzwischen ärgert sie sich zwar noch häufig, explodiert aber nicht mehr.
- ▶ Elin (10) hatte Krach mit ihrer Freundin. Sie erzählt ihr: »Ich habe gedacht, du denkst, ich halte nicht zu dir. Und ich habe gedacht, du bist sauer auf mich. Wenn jemand nicht mit mir redet, denke ich, er ist sauer auf mich.«
- ▶ Paul (14) musste früher nach der Schule zuhause erst mal loswerden, was er erlebt und worüber er sich geärgert hat. Heute verbringt er möglichst viel Zeit mit seinen Freunden. Wenn Paul etwas plant, sich Sorgen macht oder Konflikte hat, redet er mit seinen Freunden. Den Eltern gegenüber ist er eher kurz angebunden.

Menschen sind von Geburt an »soziale Wesen«, die aktiv in Kontakt mit den Personen ihres Umfelds treten. Ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten nehmen insbesondere im Verlauf von Kindheit und Jugend deutlich zu und differenzieren sich immer mehr aus. Diese Entwicklung kann hier nicht in aller Ausführlichkeit dargestellt werden (siehe dazu z. B. Parke et al., 2019). Wir wollen vielmehr in einem knappen Überblick ein Eindruck davon vermitteln, auf welche Weise Alter und mögliche kulturelle Hintergründe die Reaktionen der Kinder und Jugendlichen modifizieren können. Die Darstellung konzentriert sich auf wichtige Trends bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen und orientiert sich an den Phasen des Prozessmodells. Es geht um die folgenden Fragen:

- ▶ Gibt es je nach Alter der Kinder und Jugendlichen Unterschiede in den raumzeitlichen, sozialen und persönlichen Aspekten der Situationen, die soziales Verhalten auslösen? Gibt es alterstypische Aufgaben?
- ▶ Unterscheiden sich Art und Ausmaß der kognitiven Verarbeitung bei Kindern unterschiedlichen Alters?
- ▶ Nehmen jüngere und ältere Kinder und Jugendliche ihre Emotionen unterschiedlich wahr und regulieren sie diese auf unterschiedliche Art?

- Was wissen wir über die sozialen Skills jüngerer und älterer Kinder?
- Erleben Kinder und Jugendliche je nach Alter unterschiedliche Konsequenzen auf ihr Verhalten und wie verarbeiten sie diese?

1.3.1 Alterstypische Situationen und Aufgaben

Die »sozialen« Alltagssituationen von Kindern und Jugendlichen unterscheiden sich je nach Lebensalter. Das betrifft alle Aspekte dieser Situationen:

- raum-zeitliche Aspekte
- soziale Aspekte
- persönliche Bedingungen und Aufgaben

Raum-zeitliche Aspekte. In den meisten westlichen Kulturen gibt es für einzelne Altersphasen typische raum-zeitliche Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen (Howe, 2010; Siegler et al., 2016). Säuglinge verbringen einen großen Teil ihrer Zeit innerhalb der Familie. Klein- und Vorschulkinder halten sich geraume Zeit außerhalb der Familie in Krippe und / oder Kindergarten auf. Kinder und Jugendliche gehen zur Schule. Ältere Jugendliche besuchen die Universität oder arbeiten in einem Betrieb. Je älter die Kinder und Jugendlichen sind, desto zahlreicher und unterschiedlicher werden die Orte außerhalb der Familie, die sie – oft zusammen mit Gleichaltrigen – aufsuchen. Außerhalb der Schule werden die Begleitung und Kontrolle durch Erwachsene zunehmend weniger. Auch die Zahl der Orte, an die sich die Kinder und Jugendlichen selbstständig wegen bestimmter Vorhaben begeben, z. B. Läden, Behörden, kulturelle Veranstaltungen, nimmt mit dem Alter zu. Darüber hinaus gibt es deutliche kulturelle Unterschiede, was das Ausmaß an Aktivitäten außerhalb der Herkunftsfamilie angeht (Eschenbeck & Knauf, 2018).

Soziale Aspekte. Bereits Säuglinge haben nicht nur Kontakt zur Familie im engeren Sinne, sondern sind in ein soziales Netzwerk aus Eltern, Geschwistern, Verwandten und Freunden der Familie eingebunden (Lewis, 2005). Dieses Netzwerk wächst und erweitert sich, je älter die Kinder und Jugendlichen werden (Berger, 1996; Feiring & Lewis, 1991a und b), wobei insbesondere die Bedeutung der Gleichaltrigen deutlich zunimmt (Parker et al., 2006). Größe und Zusammensetzung der Gleichaltrigen-Gruppen ändern sich im Verlauf der Entwicklung. Die Gruppen werden größer und heterogener (Rubin et al., 2015). Die Zahl kurzer Begegnungen wächst, die Kinder und Jugendliche ohne Begleitung Erwachsener mit fremden Personen haben wie z. B. Verkäuferinnen, Mitarbeiterinnen in Behörden etc.

Kulturelle Aspekte. Über diese generellen Trends hinaus ist die Variationsbreite und Größe der Netzwerke je nach Bedingungen des Aufwachsens und zwischen Kulturen sehr groß (Günther et al., 2011). Kulturen unterscheiden sich auch deutlich, was die Anforderungen an »angemessenes«, »höfliches« Verhalten im Umgang miteinander angeht (Chen & French 2008; Kim et al., 2008). Kinder, deren Herkunftsfamilien einen anderen kulturellen Hintergrund haben als Krippe, Kindergarten oder Schule bewegen sich in dieser Hinsicht in heterogenen Netzwerken. In unterschiedlichen Teilbereichen

ihrer sozialen Netzwerke existieren unterschiedliche soziale Konventionen und Normen (Günsoy et al., 2015).

Persönliche Bedingungen und Aufgaben. Die individuellen Interessen und Bedürfnisse bestimmen, welche Aufgaben für ein Kind oder einen Jugendlichen aus einer sozialen Situation entstehen. Je nach Entwicklungsstand gibt es alterstypische Aufgaben, denen die Kinder und Jugendlichen jeweils besonders oft gegenüberstehen.

Säuglinge. Die bestimmende Aufgabe für die Säuglingszeit besteht darin, Kontakt zu vertrauten Personen des näheren sozialen Umfelds aufzunehmen, eigene Bedürfnisse zu äußern und auf Kontaktangebote zu reagieren. Die Fähigkeiten dies zu tun, sind zu Beginn noch recht undifferenziert. Sie nehmen rasch zu, werden differenzierter und immer besser abgestimmt auf das Verhalten der anderen Person(en) (Hay et al., 2018).

Krippen- und Kleinkindalter. Im Leben der Kinder im Krippen- und Kleinkindalter sind drei Aufgabenbereiche besonders wichtig. Sie müssen in der Lage sein, Situationen zu bewältigen, in denen sich die eigenen Bedürfnisse und die anderer Personen widersprechen. Dies stellt hohe Anforderungen an ihre sich erst entwickelnden sozialen Kompetenzen, wie die große Zahl an Konflikten zwischen Gleichaltrigen im Kindergartenalter zeigt (Laursen & Adams, 2018). Sie müssen fähig sein, mit fremden Personen (Erwachsenen und Kindern) zu interagieren. Dazu müssen sie ein Minimum an sozialen Regeln beherrschen und flexibel auf das Verhalten einer anderen Person reagieren können. Und sie müssen kompetent mit Gleichaltrigen interagieren, insbesondere in Spielsituationen (Howe & Leach, 2018). Dies erfordert die Fähigkeit, das eigene Verhalten gut auf das anderer abzustimmen.

Schulalter. Kinder im Schulalter müssen den ständigen Wechsel zwischen unterschiedlichen Arten sozialer Situationen beherrschen: Familie, große Gruppen in formalisierten Umgebungen (z.B. Schulklassen), kleinere informelle Gruppen, die sich für bestimmte Aktivitäten treffen (z.B. Kinder auf dem Pausenhof), Gleichaltrige (Peers), kleinere Freundesgruppen und schließlich beste Freunde. Eine wichtige Aufgabe ist für sie, den Zugang zu kleineren informellen Gruppen (»mitspielen«) oder vertrauten Kontakt zu einzelnen (»Freunde«) zu gewinnen (Hofmann & Vernetz, 2017; Kwon et al., 2012; Rose & Asher, 2017). Die Kinder benötigen dazu ein umfangreiches und flexibles Reaktionsrepertoire und müssen über zahlreiche soziale Regeln und Verhaltensvorschriften verfügen.

Jugendliche. Jugendliche bewegen sich in einem hoch komplexen sozialen Umfeld, welches weit entwickelte soziale Kompetenzen erfordert. Gleichaltrige und Freunde spielen im Leben der Jugendlichen eine immer größere Rolle und die Funktionen, die diese erfüllen, werden vielfältiger (Albert et al., 2019; Chang et al., 2015; Parker et al., 2006). Jugendliche müssen einen stabilen Zugang zu Gleichaltrigengruppen finden. Viele von ihnen nehmen nun Kontakt auf und schließen Freundschaft mit Personen, deren Meinungen und Neigungen sich von ihren eigenen unterscheiden. Romantische und sexuelle Beziehungen werden ebenfalls wichtig (Feiring, 1999; Furman, 2018). Die Welt der Gleichaltrigen unterscheidet sich in ihren Normen und Umgangsformen häufig von der der Erwachsenen. Jugendliche müssen mit ihren Reaktionen und Handlungsstrategien eine Balance finden zwischen familiären Erwartungen und

Normen, denen der Gleichaltrigen und denen der romantischen / sexuellen Partner. Gleichzeitig müssen sie schulischen bzw. Anforderungen der Arbeitswelt gerecht werden. Ihr Umfeld erwartet zunehmend von ihnen, dass sie ihr Verhalten in sozialen Situationen so regulieren, wie Erwachsene es tun. Kompetenter Umgang mit anderen in dieser Altersphase erfordert nicht nur ein umfangreiches Verhaltensrepertoire. Die Jugendlichen müssen auch die unterschiedlichen Regeln der verschiedenen sozialen Umwelten, in denen sie sich bewegen, beherrschen und flexibel anwenden können. Damit sich tiefgehende Freundschaften und Partnerschaften entwickeln können, müssen sie fähig sein, sich mit anderen über innere Erlebnisse und Prozesse, z. B. Gefühle, Werthaltungen, Einstellungen und Meinungen kompetent auszutauschen (Bagwell & Bukowski, 2018; v. Salisch et al., 2014).

Kulturelle Aspekte. Kinder mit kulturell heterogenen sozialen Netzwerken müssen sich flexibel zwischen unterschiedlichen Regelwerken bewegen können. Je nach kulturellem Kontext haben Peergruppen und Freundschaften etwas unterschiedliche Funktionen. In individualistischen westlichen Kulturen spielt der vermehrte Kontakt zu Gleichaltrigen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der kulturell erwünschten Autonomie und Identität. In Kulturen, die verwandtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhalt betonen, ist die Bedeutung der Gleichaltrigen für die Entwicklung zum Erwachsenen geringer (Chen, 2018).

Info

Die situativen Anforderungen für Kinder und Jugendliche ändern sich im Laufe der Entwicklung. Geht es zu Beginn noch überwiegend um die Befriedigung von Bedürfnissen und die Koordination äußerer Verhaltensweisen, werden mit der Zeit die Anforderungen komplexer und beziehen sich zunehmend auch auf den Austausch von Meinungen, Werten und inneren Erlebnissen. Eine zunehmend größere Gruppe von Kindern und Jugendlichen muss unterschiedliche kulturelle Anforderungen in Einklang bringen.

1.3.2 Entwicklung der kognitiven Verarbeitung

Kognitive Verarbeitungsprozesse spielen nach dem Prozessmodell von Hinsch und Pfingsten eine zentrale Rolle bei der Bewältigung sozialer Situationen. Selbstverbalisationen sind das »Instrument«, mit dem sich Personen in einer aktuellen Situation kognitiv regulieren. Die wichtigste Frage ist daher:

- Verfügen und benutzen Kinder und Jugendliche Selbstverbalisationen bzw. ab welchem Alter geschieht dies?

Selbstverbalisationen regulieren nicht nur das eigene Handeln, sie beinhalten auch Aussagen über die Interaktionspartnerin, z. B. wie sie sich in Zukunft verhalten wird, welche Ziele sie hat usw. Für Erwachsene ist es selbstverständlich, dass andere Personen ebenso wie sie selbst mit Gefühlen, Meinungen, Zielen etc. ausgestattet sind und sie

berücksichtigen dies im Interaktionsprozess. Ein Blick in die Entwicklungspsychologie zeigt, dass Kinder dieses Verständnis erst im Laufe der Zeit entwickeln. Es ist also zu fragen:

- ▶ Wie entwickelt sich das Verständnis der Kinder dafür, dass Menschen mit Bedürfnissen, Gefühlen, Absichten, Meinungen etc. ausgestattet sind und dass die eigenen inneren Prozesse sich von denen anderer Personen unterscheiden können (Theory of Mind)?
- ▶ Wann sind Kinder emotional und kognitiv in der Lage, sich in die Situation einer anderen Person hineinzuversetzen (Perspektivenübernahme)?

Vor allem in Konfliktsituationen ist es hilfreich, wenn man sich mit der Interaktionspartnerin über die eigenen Kognitionen austauschen kann, daher:

- ▶ Ab wann können Kinder über ihre eigenen Kognitionen nachdenken und sprechen (Metakognitionen)?

Selbstverbalisationen. Kleinkinder verfügen noch nicht über Selbstverbalisationen, nutzen aber Mechanismen, die eine vergleichbare Funktion haben und als Vorläufer von Selbstverbalisationen betrachtet werden können (Alderson-Day & Fernyhough, 2015; Meichenbaum 1975). Ab etwa drei Jahren beginnen sie, ihr Handeln mit sprachlichen Kommentaren zu begleiten. Diese laut gesprochene »private Sprache« benutzen Kinder ab etwa vier Jahren um ihr Handeln (Berk, 1986; Winsler et al., 2003; Winsler et al., 2007) und sozial-emotionale Prozesse zu regulieren (Day & Smith, 2011; San Martin Martinez et al., 2011). Die private Sprache nimmt bis zum Alter von fünf Jahren zu, verändert aber ihren Charakter. Der Anteil verdeckter, d.h. geflüsterter Kommentare steigt an und die private Sprache besteht zunehmend nur noch aus Sprachfetzen (Alarcon-Rubio et al., 2014; Winsler et al., 2009). Ab dem Alter von fünf Jahren fangen die Kinder an, ihre private Sprache zu internalisieren bis sie die Form von »innerem Sprechen«, d.h. Selbstverbalisationen annimmt (Alderson-Day & Fernyhough, 2015; San Martin Martinez et al., 2011). Ab etwa dem Schulalter regulieren Kinder ihr Handeln auch durch Selbstverbalisationen (Winsler et al., 2009). Es gibt Zusammenhänge kindlicher Selbstverbalisationen mit emotionalen Prozessen (Nook et al., 2020) und ihre Bedeutung bei Problemen wie Angst, Phobien und Aggression wurde vielfach untersucht und belegt (Alfano et al., 2006; Barriga et al., 2008; Bögels & Zigterman, 1999; Pisano et al., 2016; Ranta et al., 2014). Die private Sprache verschwindet nicht völlig. Sie tritt auch noch bei Jugendlichen und Erwachsenen bei der Lösung sehr schwieriger Probleme und in überraschenden Situationen auf (Duncan & Tarulli, 2009).

Theory of Mind. Unter Theory of Mind versteht man das Wissen darum, dass es bei anderen Personen psychische Prozesse gibt wie Denken, Fühlen, Planen, Wünschen und die Fähigkeit, dieses Wissen in konkreten sozialen Situationen anzuwenden. Dies erfordert komplexe kognitive Prozesse, die Kinder erst im Laufe der Zeit lernen.

Bis zum Alter von vier Jahren entwickeln sich kognitive Voraussetzungen für die Theory of Mind, aber erst ab dem Alter von vier Jahren beginnen Kinder, tatsächlich eine Theory of Mind auszubilden, d.h. die Vorstellung, dass Menschen mit einer inneren