

# **Selbständerung und Selbstentwicklung im Rahmen von Pädagogik, Training und Beratung**

**- Von der Wissenschaft zur Praxis -**

Inaugural-Dissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades  
der Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität zu Köln  
nach der Promotionsordnung der ehemaligen  
Heilpädagogischen Fakultät vom 18.07.2001

vorgelegt von  
Bong – Jin Ban  
aus  
Südkorea, Chun Nam

---

(Dezember / 2011)

Erster Gutachter: Prof. Dr. Karl-Josef Kluge

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Bodo Januszewski

Tag der mündlichen Prüfung: 31.01.2013

## **Danksagung**

Nach etlichen Jahren persönlichen und fachwissenschaftlichen Ringens um innere Klarheit und Selbstentwicklung bleibt mir als nach außen vorzeigbares Resultat dieses Werk in Form einer Dissertation. Weitgehend unausgesprochen bleibt darin eine Fülle von intensiven Erfahrungen und Erinnerungen, die ich im Rückblick als sehr lehrreich und wertvoll für mich erachte.

Irrwege und Scheitern in den Bemühungen, abermals gesät mit Konflikten, unbeantworteten Fragen, zwangen mich zeitweilig zum Abbrechen der Forschungsarbeit und gaben mir zugleich unerklärlicherweise stets wieder den inneren Impuls, bis zum Schluss weiterzumachen.

Vielen Menschen, die mir in den vergangenen Jahren begegnet sind und mir Kraft und Mut gaben, gilt heute mein aufrichtiger Dank. Ihnen verdanke ich, dass diese Arbeit in der vorliegenden Form trotz all der äußeren und inneren Widrigkeiten und Umstände doch noch vollendet wurde.

Diese Arbeit verdankt ihre Entstehung und mehr noch ihre Beendigung in hohem Maße Herrn Professor Dr. Karl-J. Kluge. Ohne seine ideelle Unterstützung und sein wohlwollendes Interesse für dieses Forschungsvorhaben wären diese Untersuchungen nicht durchgeführt worden. An allererster Stelle geht daher mein Dank an meinen Doktorvater Herrn Professor Dr. Karl-J. Kluge für die Übernahme der Themenstellung, für seine zahlreichen Anregungen und Ermutigungen vor und während der Dissertation sowie für seine unermüdliche Geduld und Hartnäckigkeit. Ich bedanke mich an dieser Stelle in besonderem Maße für das in mich gesetzte Vertrauen und dafür, dass er mir jede erdenkbare Begleitung für die Vielzahl an Anliegen anbot und mir menschlich in einer Weise begegnete, welche weit über den Forschungsrahmen hinausging.

Viel Dank schulde ich auch Professor Dr. Jörg Fengler, der mir in den Kolloquien wertvolle Anregungen und Kritiken bezüglich empirischer Forschungsarbeit zukommen ließ und mich neben seiner wissenschaftlichen Herangehensweise auch als Person sehr beeindruckte. Viele grundlegende Ideen und methodische Zugeständnisse in dieser Arbeit wurden durch seine Anregungen und

Änderungsvorschläge in vielen Diskussionen im Kolloquium erarbeitet und weiterentwickelt. Auch ihm danke ich herzlich für seine Anteilnahme und wohlwollende Unterstützung während der langen Arbeitsperiode, insbesondere auch dafür, dass er trotz einiger Eigenheiten bei dieser Arbeit mir großen wissenschaftlichen Handlungsspielraum gewährte.

Herrn Professor Dr. Bodo Januszewski spreche ich gleichsam meinen Dank aus für seine fragenden Interventionen und die prüfende Begleitung dieser Dissertation.

Großer Dank gilt ferner Diplom-Psychologen Robert Keiner, der mir die erforderliche Sicherheit im Umgang mit den ermittelten Daten gab, und der mich beim Erwerb der notwendigen statistischen Kenntnisse sowie in Bezug auf die empirisch-wissenschaftliche Arbeitsweise unterstützte. Ich verdanke ihm viele Anregungen und konstruktive Kritik.

Neben meinen Wegbegleitern auf dem wissenschaftlichen Weg gibt es eine Reihe von Menschen, die nachhaltige Spuren in mir hinterließen und insbesondere in schwierigen Zeiten mir Mut, Halt und Motivation gaben, um meine Forschungen zu vollenden. Diese alle aufzuführen, ist hier nicht möglich. Ich danke deshalb stellvertretend Frau Se Hyong Cho und Frau Yu Mih Park, die auch außerhalb meines universitären Menschseins geduldig ihren Lebensweg mit mir teilten und ihn aus Nähe und Ferne mit verfolgten.

Zu guter Letzt gebührt mein Dank meinen lieben Eltern, die sich wohl am meisten unter der Erstellung dieser Arbeit geduldeten und trotz aller Differenzen in verständnisvoller und liebevoller Weise sich bemühten, mir diese Freiheit zu gewähren und mich zu lieben. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Köln, 12.12. 2011 Ban, Bong - Jin

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	5
1 Einleitung.....	10
1. Zugang zur Forschungsthematik & Begründung der Themenwahl.....	10
1.2 Wissenschaftliche Relevanz der Forschungsthematik.....	12
1.3 Forschungsfragen und Vorgehen .....	13
2 Theoretische Grundlagen .....	15
2.1 Annäherung zur Begrifflichkeit „Selbst“.....	15
2.2 Das Selbst im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs.....	17
2.2.1 Die Renaissance des Selbst in den Wissenschaften und in der Pädagogik ....	17
2.2.2 Kritik an der neuen Idealisierung des Selbst.....	19
2.3 Begriffsdefinition und Phänomenologie des Selbst.....	21
2.4 Theorien des Selbst.....	25
2.4.1 Theorien der Seele als frühe Selbst-Theorien .....	25
2.4.1.1 Seelentheorien in der östlichen Welt .....	26
2.4.1.2 Seelentheorien in der westlichen Welt.....	26
2.4.2 Das Selbst in der westlichen Philosophie der Neuzeit.....	27
2.4.3 Tiefenpsychologische Theorien des Selbst .....	29
2.4.3.1 Das 3-Instanzenmodell der Psyche von Sigmund Freud.....	29
2.4.3.2 Das Selbst bei Carl Gustav Jung.....	31
2.4.4 Psychologische Selbstkonzeptforschung.....	32
2.4.4.1 Die Selbst-Theorie von Epstein .....	35
2.4.4.2 Die Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura .....	36
2.4.5 Die Theorie der Persönlichkeits-Systeme-Interaktionen von Julius Kuhl.....	37
2.4.5.1 Das Intentionsgedächtnis .....	38
2.4.5.2 Das Intuitive Verhaltenssteuerungssystem.....	38

2.4.5.3 Das Extensionsgedächtnis (EG).....	39
2.4.5.4 Das Objekterkennungssystem.....	41
2.4.5.5 Modulation der Selbst-System-Ebenen .....	41
2.5 Selbständerung, Sich-Selbständern – das dynamische Selbst.....	44
2.5.1 Selbständerung und Selbstentwicklung als natürlicher Prozess.....	45
2.5.1.1 Veränderung des Denkens, des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls über die Lebensspanne .....	45
2.5.1.2 Piagets Theorie der geistigen Entwicklung und kognitiver Veränderungen in Kindheit und Jugend.....	45
2.5.2 Selbständerung, Selbstentwicklung und persönliches Wachstum durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben .....	49
2.5.3 Selbständerung und Selbstentwicklung im Zuge kritischer Lebensereignisse.	51
2.5.4 Selbständerung in der Psychotherapie.....	53
2.5.4.1 Wege der Selbständerung bei den einzelnen Therapieschulen.....	55
2.5.4.2 Selbständerung in der Psychoanalyse und Tiefenpsychologie .....	55
2.5.4.3 Selbständerung in der kognitiven Verhaltenstherapie.....	57
2.5.4.4 Selbständerung in der humanistischen Beratung / Therapie .....	62
2.6 Entwicklung von Selbstkonzept und Selbstwertgefühl.....	64
2.6.1 Entwicklung des persönlichen Selbstkonzepts .....	64
2.6.1.1 Entwicklung des Selbstkonzepts im Alter von 0 bis 24 Monaten .....	64
2.6.1.2 Entwicklung des Selbstkonzepts im Vorschulalter .....	68
2.6.1.3 Entwicklung des Selbstkonzepts im Alter von 6-11 Jahren.....	69
2.6.1.4 Entwicklung des Selbstkonzepts im Jugendalter .....	69
2.6.2 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls .....	70
2.6.2.1 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls in der frühen Kindheit .....	70
2.6.2.2 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls bei Schulkindern.....	72
2.6.2.3 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls bei Jugendlichen .....	73
2.7 Selbstregulationsfähigkeit als Schlüsselkonzept zur Selbstmodifikation .....	73

2.7.1 Selbstregulation und emotionale Bindungen .....	74
2.7.2 Die Entwicklung emotionaler Selbstregulationsfähigkeit.....	78
2.7.3 Zusammenfassung .....	81
2.8 Soziales Problemlösen .....	82
2.8.1 Exkurs: Resilienz und Vulnerabilität .....	84
2.8.2 Kognitiv orientierte soziale Problemlösetrainings .....	89
2.8.3 Das Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla .....	90
2.8.4 Der Selbstmanagement-Ansatz von Kanfer.....	95
2.8.5 Reflektion über die Entwicklung vom klassischen kognitiven Problemlösetraining zum modernen Selbstmanagementansatz.....	104
2.9 Eine Theorie der Emotionsregulation: die Theorie der Handlungskontrolle von Julius Kuhl .....	114
3 Transfer der Erkenntnisse in die (Sonder-)Pädagogik sowie in Training, Coaching und Beratung .....	122
3.1 Gestalterische Konzepte zur Selbständerung in der pädagogischen Arbeit von Karl-J. Kluge .....	124
3.2 LernUNTERNEHMERTum als primäre pädagogische Zielsetzung der Pädagogik Karl-J. Kluges .....	126
3.3 Die Rolle des LernBEGLEITERS und pädagogische Methoden und Mittel zur Förderung von LernUNTERNEHMERTum .....	129
3.4 Pädagogisches Vorgehen bei Karl-J. Kluge.....	135
3.5 Selbständerung und Selbstentwicklung als zentrale Aspekte der Pädagogik Karl- J. Kluges.....	140
4 Vorstellung des Kölner „Integralpädagogischen Trainingskonzepts zur Steigerung der Selbststeuerungsfähigkeit und der sozialen Problemlösefähigkeit“ ITS .....	143
4.1 Zielsetzung und Zielgruppen .....	143
4.2 Trainingskonzept, Innovationspotential und Besonderheiten.....	144
4.2.1 Selbststeuerungsfähigkeit und soziale Problemlösefähigkeit im Fokus.....	144
4.2.2 Klientenzentrierter Ansatz und Lern-BEGLEITER-Konzept.....	145
4.2.3 Multiperspektivischer und multimethodischer Ansatz .....	146

4.2.4 Ressourcen- bzw. kompetenzorientierter Ansatz .....	147
4.3 Struktur und Ablauf des Integralpädagogischen Trainings .....	148
4.3.1 Zeitliche und räumliche Gestaltung, Teilnehmerzahl .....	148
4.3.2 Eröffnung und Einführungssitzung.....	148
4.3.3 Ablauf einer Trainingseinheit .....	150
4.4 Trainingsinhalte und Trainingsmethoden.....	152
5 Untersuchungshypothesen .....	157
5.1 Ableitung der Hypothesen .....	157
5.2 Formulierung der Hypothesen .....	157
6 Methode.....	160
6.1 Forschungskontext und Ziel der empirischen Untersuchung .....	160
6.2 Untersuchungsdesign und Durchführung der Voruntersuchung .....	161
6.3 Reflexion der Voruntersuchung .....	161
6.4 Untersuchungsdesign der Hauptuntersuchung.....	162
6.5 Stichprobe .....	162
6.6 Verwendete Fragebogeninstrumente .....	164
6.7 Die Operationalisierung der Zielannäherung mithilfe der Variable „Zuwachs“ ..	171
6.8 Untersuchungsdurchführung .....	175
6.9 Durchführung des Trainings und Interventionsverlauf .....	179
7 Ergebnisse.....	182
7.1 Vorbemerkung zu den statistischen Auswertungen.....	182
7.2. Überprüfung der Forschungshypothesen .....	183
7.2.1 Ergebnisse zu Hypothese 1 .....	183
7.2.2 Ergebnisse zu Hypothese 2.....	184
7.2.3 Ergebnisse zu Hypothese 3.....	185
7.2.4 Ergebnisse zu Hypothese 4.....	189
7.3 Weitere Ergebnisse .....	191



8 Diskussion der Ergebnisse .....	193
8.1 Zur Wirksamkeit des Trainings im Hinblick auf das Erreichen selbst gesetzter Verhaltensziele .....	193
8.2 Zur Wirksamkeit des Trainings im Hinblick auf die Verbesserung der Kompetenzen Problemlösefähigkeit, Selbststeuerung und Handlungsorientierung	194
8.3 Zusammenhänge zwischen der Verbesserung in den Handlungskompetenzen und der konkreten Zielerreichung bzw. Zielannäherung.....	199
9. Gesamtbetrachtung und Ausblick.....	201
9.1 Zusammenfassung und Einordnung der Forschungserkenntnisse in den wissenschaftlichen Gesamtkontext.....	201
9.1.1 Zugang zu dem Konstrukt des „Selbst“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Forschungsperspektiven.....	201
9.1.2 Struktur, Mechanismen des Selbst und Prozesse der Selbständerung.....	206
9.1.3 Transfer der Erkenntnisse in die Pädagogische Praxis und Bewertung des Kölner „Integralpädagogischen Trainings“ ITS .....	215
9.2 Kritische Reflektionen zur Durchführung des Trainings.....	219
9.3 Exkurs: Darstellung der Förderung von Selbständerungsprozessen in der pädagogischen Praxis anhand der Konzeption der „Integralpädagogischen Jugendhilfe Neuraum (IJN)“.....	221
9.4 Möglichkeiten und Perspektiven des Kölner „Integralpädagogischen Trainings (ITS)“ hinsichtlich der Anwendbarkeit in der Praxis .....	223
10 Persönliches Selbst-Resümee.....	228
10.1 Entstehung des Selbst und Streben nach Wachstum und Entwicklung.....	228
10.2 Selbständerung und Lernprozesse.....	229
10.3 Von der Selbstbegrenzung zur Selbstüberwindung.....	231
10.4 Eine Selbst-Vision Oder: Wege aus dem Selbst.....	233
Literaturverzeichnis .....	237
Tabellenverzeichnis.....	251
Anhang: Entwurf eines integralpädagogischen Beratungsmodells im Rahmen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe .....	252

# 1 Einleitung

## 1. Zugang zur Forschungsthematik & Begründung der Themenwahl

Mit dem Thema der Selbständerung (Selbstveränderung und Selbstentwicklung) habe ich mich schon sehr früh in meinem Leben bewusst befasst, allerdings zunächst nicht in wissenschaftlicher systematisierender Weise.

Als ich beispielsweise im Alter von 13 Jahren von Südkorea kommend nach Deutschland einreiste, hatte ich Schwierigkeiten mit der Umstellung an die deutsche Kultur. Das Erlernen der deutschen Sprache und die Gewöhnung an das hiesige schulische und soziale System bereitete mir zwar Mühe, verlief jedoch insgesamt ohne größere Kommunikations- und Lernschwierigkeiten. Herausfordernder als die Bewältigung dieser alltäglichen Situationen erwiesen sich Bereiche, die meine persönliche Identität betrafen. Die Ablösung von den Einstellungen und Verhaltensweisen, die mir in meinem von koreanischen Werten und Normen geprägten Elternhaus nahe gelegt worden waren (zum Beispiel: konfuzianisch geprägtes hierarchisches oder kollektives Denken), hatten zur Folge, dass in mir Unsicherheiten und Irritationen ausgelöst wurden, beispielsweise bei der Orientierung und Anpassung in der Schule hinsichtlich Lerneinstellung, Umgang mit Lehrern, Freundeskreis etc. Die gegenläufigen Einflüsse von Elternhaus, Schule und Freunden veranlassten mich, nach einer zufriedenstellenden Lösung für mich zu suchen. Ich durchlebte eine Vielzahl an positiven wie auch schmerzhaften Erfahrungen, etwa im Hinblick auf meine schulischen Erfolge oder Misserfolge.

Dabei erfuhr ich, dass es bei selbst initiierten Selbständerungsversuchen (Selbstveränderung und Selbstentwicklung) viele Hindernisse und Erschwernisse gab und gibt, die teilweise auch aus dem eigenen „Selbst“ kommen, und die eine starke Eigendynamik besitzen und Veränderungsprozesse blockieren können (zum Beispiel problemfokussiertes, angestregtes Denken). Nützliche Methoden und Techniken zur effektiveren Gestaltung der Lern- und Veränderungsprozesse im Hinblick auf die Modifikation von Verhaltens- und Denkmustern, das Erreichen von Zielen und das Erarbeiten von Lösungen von alltäglichen Problemen standen mir damals nur wenige zur Verfügung.

Bei meiner beruflichen Tätigkeit und in der Rolle als Familienberater und -trainer stellte ich in der Arbeit mit Familien und Jugendlichen fest, dass unterschiedliche Defizite in der Alltagsbewältigung bestehen und dass Fähigkeiten wie Problemlöse-, Zielerreichungs-, Selbststeuerungsfähigkeit und Handlungsorientierung eine sehr große Rolle spielen, sowohl für die Berater als auch für die Klienten. Im Verlauf meines Studiums wurde mir zudem immer mehr bewusst, wie wichtig die genannten Prozessfähigkeiten und Kompetenzen für eine erfolgreiche und effiziente Organisation und Bewältigung eines klassischen Hochschulstudiums sind.

Während meines Psychologiegrundstudiums und insbesondere im Rahmen der Erstellung der Dissertation suchte ich nach einem Forschungsgebiet, das mir die Gelegenheit gab, nach Möglichkeiten der Selbständerung und Selbstentwicklung zu forschen und dabei verschiedene pädagogisch-psychologische Theorieansätze, sowie Methoden und Perspektiven miteinander zu verbinden und die Erkenntnisse schließlich auf die Praxis anzuwenden.

Neben der Beschäftigung mit pädagogischen und psychologischen Themen befasste ich mich während meines Studiums intensiv mit spirituellen Themen. Autoren wie Jiddu Krishnamurti<sup>1</sup>, Ken Wilber<sup>2 3</sup>, Eckhart Tolle<sup>4</sup> und Mooji (Anthony Moo-Young)<sup>5</sup> gaben mir Anstöße im Hinblick auf Perspektivenerweiterungen sowie Methoden und Wege zur Selbständerung und Selbstentwicklung.

Durch mein Einarbeiten in empirisch-wissenschaftliche Theorien des Selbst und zu Prozessen der Selbständerung, Selbststeuerung und Problemlösung sowie in Methoden einer empirisch basierten, systematischen und kontrollierten Evaluation von Veränderungsprozessen gewann ich neue Möglichkeiten, meine Erfahrungen in einer mehr objektiv-fachlichen Weise zu überprüfen.

---

<sup>1</sup> Krishnamurti, J. (2006). *Freedom from the known*. Köln. Salon.

<sup>2</sup> Wilber, K. (2005). *Integrale Psychologie*. 5. Aufl. Freiamt: Arbor.

<sup>3</sup> Wilber, K. (2007). *Integrale Spiritualität*. München: Kösel.

<sup>4</sup> Tolle, E. (2000). *Jetzt! Die Kraft der Gegenwart. Ein Leitfaden zum spirituellen Erwachen*. Bielefeld: Kamphausen.

<sup>5</sup> Moo-Young, A.P., Rothenberg, D. & Ulvaeus, M. (2002). *Writing on Water*. MIT Press.

## 1.2 Wissenschaftliche Relevanz der Forschungsthematik

Die allgemeine Relevanz der Thematik der Selbständerung ergibt sich zunächst daraus, dass der Mensch im Vergleich zu den Tieren viel weniger in seinem Verhalten festgelegt ist. Der Mensch hat das Potential, sich über die gesamte Lebensspanne hinweg immer wieder maßgeblich zu verändern, was sich neurobiologisch auch durch die lebenslange hohe Plastizität des menschlichen Gehirns ausdrückt. Dabei herrscht bei Wissenschaftlern und Philosophen ein breiter Konsens, dass die Veränderungsprozesse beim Menschen grundsätzlich auf eine stetige Höherentwicklung des Organismus bzw. des menschlichen Geistes ausgerichtet sind, welche bis ins hohe Alter durch bedeutsame quantitative und vor allem auch qualitative Fortschritte charakterisiert sein kann. Bei wissenschaftlichen oder philosophischen Modellen der Selbstentwicklung wird auf der höchsten Stufe häufig auch ausdrücklich ein Bezug zu spirituellen Aspekten wie Selbsterkenntnis oder Transzendenz hergestellt.<sup>6</sup>

Fähigkeiten zur Selbständerung und Selbstentwicklung sind auch von entscheidender Bedeutung für den „Erfolg im Leben“, und aus den raschen Veränderungen der Arbeitswelt ergibt sich für viele Berufstätige die Anforderung, sich flexibel wandeln und anpassen zu können und sich erfolgreich selbstzusteuern. In diesem Sinne hatte Management-Vordenker Peter Drucker 1999 sogar Selbständerungs- bzw. Selbststeuerungsfähigkeit als entscheidende „Schlüsselqualifikation des kommenden 21. Jahrhunderts“ bezeichnet.<sup>7</sup> Gleichzeitig scheint ein großer Bedarf hinsichtlich der Förderung der Fähigkeit zur Selbständerung bzw. Selbststeuerung zu bestehen: Im vorherigen Abschnitt habe ich bereits auf meine eigenen Schwierigkeiten bei meinen persönlichen Versuchen zur Selbständerung sowie bei der Unterstützung von Selbständerungsprozessen bei Jugendlichen beschrieben. Aber auch empirische Studien der Managementforschung weisen daraufhin hin, dass Führungskräfte zwar oft fachlich kompetent, motiviert, selbstbewusst und durchsetzungsstark sind, dass aber nur etwa 10 Prozent über die für den beruflichen Erfolg notwendige Selbststeuerungsfähigkeit verfügen.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Vgl. Maslow, A. H. (1971). *Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.

<sup>7</sup> Vgl. Drucker, P.F. (1999). *Management im 21. Jahrhundert*. Düsseldorf: Econ.

<sup>8</sup> Vgl. Pelz, W. (o.J.). *Willenskraft (Volition)*. <http://willenskraft.net/>

### 1.3 Forschungsfragen und Vorgehen

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich folgenden Forschungsfragen nachgehen und diese zu beantworten versuchen:

- Wie lässt sich das Konstrukt des „Selbst“ aus unterschiedlichen Perspektiven der aktuellen wissenschaftlichen Forschung betrachten und beschreiben?
- Welche wissenschaftlichen Theorien des Selbst gibt es, die für Lernprozesse und Pädagogik besonders relevant sind?
- Welche Ansätze existieren zu Prozessen der „Selbständerung“?
- Was kann die aktuelle wissenschaftliche Forschung zu Prozessen der Selbständerung, Selbststeuerung und Problemlösung beitragen, insbesondere in Bezug auf pädagogisches und beraterisches Vorgehen?
- Wie lassen sich wissenschaftliche Erkenntnisse zur Selbständerung, Selbststeuerung und zum (sozialen) Problemlösen erfolgreich im Rahmen von pädagogischen Interventionsmaßnahmen (Training) umsetzen?

Ausgehend von diesen Forschungsfragen lässt sich der Aufbau dieser Arbeit wie folgt darstellen. Im theoretischen Teil der Arbeit (Kapitel 2) setze ich mich zunächst mit ausgewählten Theorien des „Selbst“ auseinander, welche für Lern- und Entwicklungsprozesse bedeutsam sind. Anschließend gehe ich auf die unterschiedlichen Aspekte von „Selbständerung“ ein, um damit theoretische Rahmenbedingungen und konzeptionelle Voraussetzungen für ein Trainingskonzept zu schaffen. Im Anschluss daran befasse ich mich mit zentralen Mechanismen der Selbständerung: Im Detail sind dies Prozesse der Selbstregulation, des komplexen und sozialen Problemlösens sowie Prozesse der Zielerreichung. In Kapitel 3 beschreibe ich Anwendungsmöglichkeiten der in Kapitel 2 gewonnenen Erkenntnisse in Pädagogik, Training und Beratung, indem ich die aus meiner Sicht insbesondere hinsichtlich der Förderung von Selbststeuerung und Problemlösefähigkeit vorbildliche Kompetenzpädagogik Karl Kluges mit den Konzepten von Julius Kuhl, Carl Rogers, John Bowlby und weiteren in Beziehung setze. In Kapitel 4 entwickle ich anschließend ein Integralpädagogisches Trainingskonzept zur Selbständerung und

zur Steigerung von Problemlöse- sowie Selbststeuerungsfähigkeit (ITS). Am Ende des Theorieteils sind Hypothesen hinsichtlich der Wirksamkeit des Trainings formuliert (Kapitel 5), welche ich im empirischen Teil der Arbeit überprüfe.

Im Kapitel 6 wird die Methode der empirischen Untersuchung erläutert (Untersuchungsdesign, Stichprobe, verwendete Messinstrumente und Durchführung). Im Ergebnisteil in Kapitel 7 werden die Hypothesen der Arbeit überprüft, und es werden weitere Untersuchungsergebnisse dargestellt. Daran anschließend werden die Untersuchungsergebnisse im Diskussionsteil (Kapitel 8) interpretiert. In Kapitel 9 erfolgen eine zusammenfassende Darstellung der Arbeit und eine Einordnung der Befunde in den allgemeinen Forschungskontext. Eine resümierende Gesamtbetrachtung in Kapitel 10 bildet den Schluss der Arbeit. Im Hinblick auf weitere Untersuchungen in diesem Forschungssektor sowie auf mögliche praktische Anwendungen der hier exemplarisch vorgestellten Ansätze und Prinzipien wird im Anhang der Arbeit zusätzlich mein Versuch einer systematischen Zusammenführung und Zuordnung der verwendeten Methoden für weitere Einsatzmöglichkeiten dieses Arbeitsansatzes am Beispiel und im Bereich Kinder- und Jugendhilfe und Familienberatung eingebracht (Entwurf eines integralpädagogischen Beratungsmodells im Rahmen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe).

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Annäherung zur Begrifflichkeit „Selbst“

Der Begriff des „Selbst“ steht in seiner alltäglichen Verwendung in engem Zusammenhang mit dem Begriff des „Ich“ und bezieht sich wie letzterer auf die individuelle Identität einer einzelnen Person. Mit „Ich“ wird zunächst die Wahrnehmung des eigenen „Seins“ in den Ausdrucksformen von Denken, Fühlen und Handeln bezeichnet (entsprechend dem „Me“ bei William James). Darüber hinaus wird das „Ich“ meist auch als Urheber dieser Ausdrucksformen betrachtet und damit als ein unabhängiger und unsichtbarer innerer Akteur bzw. als ein obskurer ganzheitlich-eigenschöpferischer Persönlichkeitskern (entsprechend dem „I“ bei William James).

Der Begriff des „Selbst“ deckt sich teilweise mit dem Begriff des „Ich“ und hat auch die beim Ich-Begriff beschriebene doppelte Bedeutung (das „Selbst“ als Selbstwahrnehmung oder Selbstkonzept entsprechend dem „Me“ bei James und das Selbst als ein unabhängiger und unsichtbarer innerer Akteur entsprechend dem „I“ bei James). Der Begriff des „Selbst“ ist aber im Vergleich zum Ich-Begriff weiter und umfasst zusätzlich auch noch unbewusste oder noch nicht verwirklichte Aspekte der eigenen Individualität. Daher spricht man auch von „Selbsterkenntnis“ oder „Selbstverwirklichung“.

Der Begriff des Selbst wird allerdings sowohl im Alltag als auch in den verschiedenen Wissenschaften der Philosophie, Psychologie, Soziologie oder Theologie sehr uneinheitlich verwendet. Aus diesem Grund werde ich mich nach einer einführenden Betrachtung der Rolle des Selbstbegriffs im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zunächst um eine ausführliche Klärung des Selbstbegriffs bemühen. Im Anschluss daran werde ich einige ausgewählte Theorien des „Selbst“ darstellen.

Das zentrale Thema meiner Arbeit behandelt die pragmatische Frage, auf welche Weise eine förderliche Selbständerung realisierbar ist; weniger eine philosophische Erörterung des Selbstbegriffs. Den relativ wenig geläufigen Begriff der „Selbst-Änderung“ habe ich bewusst deshalb gewählt und zum Thema meiner Arbeit

gemacht, weil ich unmittelbar und mittelbar erfahren habe, wie schwierig es ist, wirklich sich selbst zu ändern. Unmittelbar erfahren habe ich dies „am eigenem Leibe“ bei meinen Versuchen, eigene Gewohnheiten, Einstellungen, Ziele, Denkmuster zu verändern. Und mittelbar wurde ich damit bei meiner Arbeit in der Jugendhilfe konfrontiert, wo ich leider oft registrieren musste, wie Jugendliche nach zunächst scheinbar viel versprechenden Fortschritten bald wieder in alte Denk- und Handlungsmuster zurückfielen, wenn regelmäßige Übungen, Belohnungen für erwünschtes Verhalten, die intensive Begleitung des Betreuers nicht mehr fortgeführt wurden oder wenn der Jugendliche plötzlich emotionalen Belastungen ausgesetzt war. Wie sollte ich den oft in vielerlei Hinsicht benachteiligten Jugendlichen etwas zum Vorwurf machen, wo es auch bei mir selbst mehr schlecht als recht gelang, nachhaltige positive Veränderungen zu bewirken?

Immerhin gelangte ich zu der Einsicht, dass es nahezu aussichtslos erscheint sich selbst oder eine andere Person in einer mehr oder weniger kontrollierenden oder sogar manipulierenden Art und Weise - quasi gegen den Willen - zu ändern. Erstrebenswert sollte bei der jeweiligen Person die Stärkung der Selbst-Verantwortung, die Fähigkeit zur Selbst-Steuerung und Selbst-Kontrolle sein. Dies führte mich unter anderem zu den Arbeiten von Julius Kuhl, auf die ich in der Folge mehrfach Bezug nehmen werde.

In den darauf folgenden Abschnitten werde ich mich mit verschiedenen Aspekten von Selbständerung auseinandersetzen. Im Detail:

- Selbständerung als natürlicher Prozess: die Veränderung des Denkens, des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls über die Lebensspanne
- Selbständerung und persönliches Wachstum durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben
- Selbständerung aufgrund und als Folge von kritischen Lebensereignissen
- Selbstveränderung im Zuge von Erziehung, Beratung, Training und Therapie

Für die pädagogische Praxis ebenfalls von großer Bedeutung ist die Erforschung von Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, welche ich in einem weiteren Abschnitt gesondert behandeln werde.



## 2.2 Das Selbst im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs

### 2.2.1 Die Renaissance des Selbst in den Wissenschaften und in der Pädagogik

Das Selbst erlebt momentan eine Renaissance in der Wissenschaftswelt. Selbst-Konzept, Selbst-Entfaltung, Selbst-Entwicklung, Selbst-Steuerung, Selbst-Kontrolle, Selbst-Disziplin, Selbst-Verantwortung, Selbst-Bestimmung, Selbst-Bewusstsein, Selbst-Wertgefühl, Selbst-Achtung, Selbst-Wirksamkeit, Selbst-Motivation sind nur einige der Schlagworte, welche aktuelle Diskussionen von Pädagogen, Psychologen, Philosophen oder auch Physikern prägen.

Das Selbst ist auch die Grundlage der modernen Demokratien und ihrer Rechtsordnungen. Im Deutschen Grundgesetz etwa wird das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit ausdrücklich hervorgehoben: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, sofern er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.“<sup>9</sup>

Das Konzept der „Freiheit des Willens“ ist aber kaum denkbar ohne die Annahme der Existenz eines individuellen Selbst, ebenso wie weitere zentrale Begriffe der deutschen Rechtsprechung wie „Eigenverantwortung“ oder „Schuld“.

Von Politik und Vertretern pädagogischer Institutionen wird in den letzten Jahren immer wieder gefordert, dass man das Selbst-Wertgefühl oder die Selbst-Achtung von Kindern und Jugendlichen stärken müsse. Der Erziehungswissenschaftler Rolf Arnold fordert daher auch, dass die Förderung der Fähigkeit zur Sinnstiftung und Wertorientierung bei Kindern und Jugendlichen mit der Förderung der Selbst-Achtung beginnen müsse.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Artikel 1 GG „(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“

<sup>10</sup> Arnold, R. (1997). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: G. Albrecht, u. a. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster, S. 253-307.

Dies könnten Erzieher und Eltern damit erreichen, dass sie Jugendliche, und gerade auch „Problem-Jugendliche“ achtungsvoll behandeln und ihnen Gelegenheiten geben, sich als selbst-wirksam zu erleben. Nach Arnold hat die Maxime „Wir kränken keine Schüler“ des finnischen Schulsystems entscheidend zum aufsehenerregenden Erfolg Finnlands beim PISA-Vergleich beigetragen.

In diesem Sinne ist auch die Kompetenzpädagogik des Erziehungswissenschaftlers Karl-J. Kluge, welche den Wechsel von einer defizitorientierten zu einer kompetenzorientierten Pädagogik markiert, eine Selbst-Pädagogik. Indem jeder Jugendliche in seiner Eigenart voraussetzungslos akzeptiert wird und selbst-bestimmt seine individuellen Interessen und Talente entdecken kann, gewinnt er an Selbst-Bewusstsein und Selbst-Achtung.

Von hier aus ist es dann nur ein kleiner Schritt zu den Begrifflichkeiten wie selbst-bestimmtes Lernen, selbst-organisiertes Lernen, selbst-gesteuertes Lernen oder Selbst-Lernkompetenz. Diese Begriffe werden allerdings teilweise uneinheitlich verwendet. Grundsätzlich kann man aber sagen, dass die Lernenden beim selbst-organisierten Lernen ihr eigenes Lernen selbst steuern und Entscheidungen über ihre Lernorganisation selbst fällen können, während die Lerninhalte und –ziele noch vom Lehrer bzw. Dozenten vorgegeben werden. Beim selbst-gesteuerten Lernen können die Lernenden dagegen auch die Lernziele und Lernmethoden selbst bestimmen bzw. darüber mitbestimmen. Selbst-Lernkompetenz stellt die Fähigkeit dar, unter Berücksichtigung der eigenen Stärken und Schwächen Selbst-Lernprozesse zu initiieren. Sie umfasst kognitive Fähigkeiten wie Denken, Wissen, Problemlösen, Kenntnisse und intellektuelle Fähigkeiten, zum Beispiel den Entwurf und die Anwendung bzw. die Umsetzung von Lernmethoden. Das selbst-bestimmte Lernen schließlich bezeichnet die umfassende Kontrolle über den gesamten Lernprozess. In diesem Fall wandelt sich die Rolle des Lehrers / Dozenten zu der eines Lern-Beraters oder Lern-Begleiters.

Schon längere Zeit populär als die gerade genannten Begriffe ist das Konzept der Selbst-Verwirklichung. Selbst-Verwirklichung meint im Alltagsverständnis die Realisierung der eigenen Ziele, Sehnsüchte und Wünsche mit dem übergeordneten Ziel, das eigene Wesen völlig zur Entfaltung zu bringen. Während mit dem Begriff der

Selbst-Entfaltung mehr ein 'Geschehen lassen' bezeichnet wird, wird bei der Selbst-Verwirklichung die Erreichung der Selbst-Ziele bewusst angestrebt. Besonders für Jugendliche, die sich ab der Pubertät mit der Veränderung ihres Körpers und neuen sozialen Rollenerwartungen auseinandersetzen, stellt die Selbst-Verwirklichung ein Ideal dar. Seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts ist die Selbst-Verwirklichung auch eine zentrale Thematik der populären Kino- und Musikkultur sowie der Werbung (zumindest in der westlichen Welt), während zuvor die Ideale der romantischen Liebesbeziehung, der Ehe und Familie dominierten. So ist es nicht verwunderlich, dass manche Konservative und religiös Orientierte die Selbst-Verwirklichung als egoistisch, gemeinschafts- und familienfeindlich brandmarken und die negativen Eskalationen der sogenannten 68er-Jugend als die logische Folge einer hemmungslos betriebenen Selbst-Verwirklichung betrachten. Heutzutage wird jedoch auch von vielen progressiven Intellektuellen die Sicht vertreten, dass Selbst-Verwirklichung nicht mit hemmungslosem Individualismus oder gar Hedonismus gleichzusetzen sei, sondern dass der Mensch beides sei: Individuum und soziales Wesen.

In der Psychologie ist das Konzept der Selbst-Verwirklichung vor allem mit dem Werk von Abraham Maslow assoziiert, der das Bedürfnis nach Selbst-Verwirklichung als das höchste menschliche Bedürfnis bezeichnete und es an die Spitze seiner bekannten „Bedürfnispyramide“ setzte.<sup>11</sup>

### **2.2.2 Kritik an der neuen Idealisierung des Selbst**

Die aktuelle Hochkonjunktur der Selbst-Begriffe hat auch Kritiker auf den Plan gerufen. So bezeichnet der Bestsellerautor Rolf Degen<sup>12</sup> im Zusammenhang mit einer „Abrechnung“ mit Daniel Golemans<sup>13</sup> Bestseller „EQ: Emotionale Intelligenz“ die Persönlichkeitseigenschaften Selbst-Bewusstsein, Selbst-Motivation und Selbst-Steuerung, welche Goleman neben sozialer Kompetenz und Empathie als Teilkonstrukte der Emotionalen Intelligenz nennt, als pseudowissenschaftlich

---

<sup>11</sup> Maslow A. H. (2002). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.

<sup>12</sup> Degen, R. (2000). *Lexikon der Psycho-Irrtümer: Warum der Mensch sich nicht therapieren, erziehen und beeinflussen lässt*. Frankfurt/Main: Eichborn Verlag.

<sup>13</sup> Goleman, D. (1996). *Emotionale Intelligenz*. München: Hanser.

begründete Attribute eines dem momentan herrschenden Zeitgeist angepassten Gut-Menschen-Ideals. Ist nach dem emotionalen Quotienten (EQ) nun gar ein Selbst-Quotient zu befürchten (SQ)? Hat sich der gute alte Intelligenzquotient (IQ) nicht im Großen und Ganzen als nützliches Maß bewährt? Und war es nicht ein Vorteil, dass der IQ ganz ohne das wissenschaftlich kaum greifbare Konzept des Selbst aus kam?

Auch der Psychologe und Selbst-Forscher Julius Kuhl plädiert ironisch für die Verbannung des Selbst aus den Wissenschaften:

„Einige Neurobiologen melden sich neuerdings zu Wort mit der Behauptung, man könne aus experimentellen Untersuchungen des menschlichen Gehirns schließen, dass es so etwas wie Willensfreiheit gar nicht gäbe“ (Roth, 2004<sup>14</sup>; Singer, 2004<sup>15</sup>). Wenn dem so wäre, hätten wir angesichts der Jahrtausende alten Rede vom freien und verantwortlichen Handeln etwas Wichtiges dazu gelernt: Erstens wären Wissenschaftler das unangenehme Problem los, dass die Rede von der Willensfreiheit eigentlich nicht zu dem naturwissenschaftlichen Weltbild zu passen scheint, das davon ausgeht, dass alle Vorgänge in der Natur ihre Ursache haben. Zweitens können wir uns sparen, Straftäter dann besonders zu bestrafen, wenn man sie wirklich „verantwortlich“ machen kann. „Herr Richter, bitte bestrafen Sie mich nicht: Die Neurobiologen haben doch bewiesen, dass nicht *ich* meinen Erzfeind umgebracht haben kann, sondern dass es mein Gehirn gemacht haben muss. Sehen wir einmal von der auch nicht ganz einfachen Frage ab, wie man ein Gehirn bestraft und möglichst die Person ungeschoren lässt, die es in diesem Fall ja nicht gewesen sein kann, so liegt hier doch die Chance, unser Rechtssystem zu vereinfachen, Geld und Stellen einzusparen: Fragen nach Schuld und Verantwortlichkeit bräuchten nicht mehr geklärt zu werden.

Auch in der Schule könnten wir uns viel Geld und Mühe sparen, aus Schülern „freie“, urteilsstarke und verantwortungsvolle Menschen zu machen. Angesichts der leeren Kassen und der steigenden Belastung von Eltern und Lehrern wäre es doch wenig sinnvoll, in die Entwicklung eines Phantomgebildes zu investieren. Komplizierte Begriffe wie Selbststeuerung und Selbstentwicklung könnten vereinfacht werden, indem man das „Selbst“ weglasse. Diagnostische Methoden und Trainingsprogramme, die „Selbst“-Steuerungskompetenzen messen bzw. fördern könnten auch ohne den Begriff des Selbst funktionieren: Wenn man irgendwie einem Schüler beibringen kann, seine Motivation zu steigern, wenn eine schwierige oder langweilige Aufgabe zu bewältigen ist, dann hat er etwas Wichtiges gelernt. Dazu bräuchte man aber den Begriff des Selbst nicht. Er kann sich nach einem erfolgreichen Training halt motivieren oder beruhigen, seine Aufmerksamkeit besser steuern als vorher, sich mehr von anderen abgrenzen, sodass er mehr bei seinen Vorsätzen bleiben kann, als sich allzu leicht von seinen Kameraden zum Spielen überreden zu lassen usw.

Akademische Spitzfindigkeiten, wie die Frage, was es denn bedeute, wenn er nach dem Training sagt:

---

<sup>14</sup> Roth, G. (2004). Worüber dürfen Hirnforscher reden – und in welcher Weise. In: C. Geyer (Hrsg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit* (S. 66-85). Frankfurt: Suhrkamp.

<sup>15</sup> Singer, W. (2004). Verschaltungen legen uns fest: Wir sollten aufhören, von Freiheit zu sprechen. In: Ch. Geyer (Hrsg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit* (S. 30-65). Frankfurt: Suhrkamp.

„Ich kann *mich* nun besser vor der Klassenarbeit beruhigen und motivieren“ (wer ist „ich“ und wer ist „mich“?), kann man dann getrost beiseitelassen. Die Hauptsache ist doch, dass er jetzt neue Kompetenzen gelernt hat, die ohne Zweifel in der Schule wichtig sind.

Das Problem ist nun, dass einige Psychologen behaupten, dass es ein „Selbst“ tatsächlich gibt und dass man Selbststeuerung nur nachhaltig entwickeln kann, wenn dieses Selbst während des Trainings an den jeweiligen Regulationsvorgängen beteiligt ist. Wer trotz der Einsparaussichten und Vereinfachungsmöglichkeiten noch nicht endgültig auf die Beseitigung der Willensfreiheit festgelegt ist, könnte an dieser Stelle wieder neugierig werden.“<sup>16 17 18</sup>

## 2.3 Begriffsdefinition und Phänomenologie des Selbst

Der Begriff „Selbst“ spielt nicht nur im Alltag, sondern auch in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen wie der Philosophie, Theologie, Psychologie oder Soziologie seit langer Zeit eine bedeutsame Rolle. Seine Verwendung ist dabei allerdings sehr uneinheitlich, auch innerhalb der einzelnen Disziplinen.

Das Konstrukt „Selbst“ lässt sich nicht unmittelbar beobachten wie zum Beispiel menschliches Verhalten, und auch auf dem Wege der Introspektion ist es nicht in einem vergleichbarem Maße zugänglich wie etwa ein innerer Monolog, ein Gefühlszustand oder die Einstellung zu einem Gegenstand. Aus diesem Grund wehrte sich etwa Carl Rogers lange Zeit gegen den Begriff des „Selbst“, weil dieser zu ungenau sei und daher für wissenschaftliche Zwecke ungeeignet wäre. Carl Rogers kam jedoch in seiner praktischen Arbeit als Therapeut nicht umhin festzustellen, dass seine Klienten von sich aus immer wieder über ihr Selbst sprachen und dass sie hierbei über etwas sprachen, was in ihrem Erleben eine zentrale Rolle spielte.

Carl Rogers definierte das Selbst schließlich als eine „...organisierte, in sich geschlossene („konsistent“) begriffliche Gestalt. Sie setzt sich zusammen aus den

---

<sup>16</sup>Kuhl, J. & Hütter, G. (2007). Das Selbst, das Gehirn und der freie Wille: Kann man Selbststeuerung auch ohne Willensfreiheit trainieren? *Pädagogik*, 11, 36-41.

Kuhl, J. (2007) Das Selbst, das Gehirn und der freie Wille (S.2-3). [http://www.llv.li/pdf-llv-asd-kuhl\\_060307.pdf](http://www.llv.li/pdf-llv-asd-kuhl_060307.pdf)

<sup>17</sup> Vgl. Kuhl, J. & Henseler, W. (2003). Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In L. von Rosenstiel & J. Erpenbeck (Hrsg.), *Handbuch der Kompetenzmessung*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

<sup>18</sup> Vgl. Kuhl, J. (2004). Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? *Personalführung*, 37, 30-39.

Wahrnehmungen der Charakteristika des ‚Ich‘ (‚I‘) oder ‚Mich‘ (‚me‘) und den Wahrnehmungen der Beziehungen des ‚Ich‘ oder ‚Mich‘ zu anderen sowie zu verschiedenen Aspekten des Lebens, zusammen mit den Bewertungen, die mit diesen Wahrnehmungen verbunden sind. Es ist eine Gestalt, die dem Bewusstsein zugänglich, aber nicht immer im Bewusstsein gegenwärtig ist.“<sup>19</sup>

In der Definition von Carl Rogers wird das Selbst in mehrfacher Hinsicht charakterisiert:

1. Carl Rogers unterscheidet zwischen „Ich“ („I“) und „Mich“ („Me“). Diese Unterscheidung, welche sich auf die sogenannte Doppelnatur des Selbst bezieht, geht auf William James zurück.<sup>20</sup> „Ich“ („I“) bezeichnet das Selbst als Akteur, als wahrnehmendes und handelndes Subjekt („the knower“). Selbst-Sein lässt sich in diesem Sinne als der noch nicht reflektierte Prozess des Wahrnehmens oder Handelns im Augenblick verstehen, etwa wenn wir hören, ohne dabei zu reflektieren oder wahrzunehmen, dass wir hören, oder wenn wir Dinge sehen und nur sie sehen, ohne dabei gewahr zu werden, dass wir sehen. Wenn wir dagegen unsere Aufmerksamkeit auf uns selber richten, sind wir nicht mehr das Subjekt unserer Selbstwahrnehmung, sondern wir selbst bekommen Kontur und werden zum Objekt unserer selbst. James hat diesen zweiten Selbstaspekt als „Mich“ bezeichnet oder als „the self as the known“. Die eigene Person wird dann zu einem „Vorstellungsding“ mit figuralen Eigenschaften. Das Selbst scheint dann Permanenz zu besitzen und von den anderen „Dingen“ der Welt abgetrennt zu sein, und es wird in unserer Vorstellung manipulierbar, etwa um bestimmte Ereignisse zu verursachen oder bestimmte Resultate zu erzeugen.
2. Das Selbst steht in komplexen Beziehungen zu anderen Personen sowie weiteren Aspekten des Lebens. Da das Selbst und seine Beziehungen zur Umwelt kaum voneinander zu trennen sind, sind auch die Beziehungen des Selbst als integrale Bestandteile des Selbst zu bezeichnen, wenngleich diese Rekursivität auf einer

---

<sup>19</sup> Rogers, C. (1959). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes*. Köln: Gesellschaft für wiss. Gesprächspsychotherapie.

<sup>20</sup> James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. 2 Bände. New York, London: Holt and Macmillan.

rein logischen Ebene widersprüchlich erscheint.

3. Auch die kognitiven und emotionalen Bewertungen des Selbst und seiner Beziehungen lassen sich als integrale Bestandteile des Selbst auffassen. So wird etwa die globale Bewertung des eigenen Selbst als Selbstwertgefühl bezeichnet.
4. In einem bestimmten Augenblick sind einer Person manche Aspekte des Selbst bewusst und andere unbewusst. Je nach Bewusstseinszustand kann sich der Bewusstseinsgrad einer Person im Hinblick auf bestimmte Aspekte des Selbst verändern.

Beim Selbst als „Mich“ („Me“) unterscheidet Carl Rogers nochmals zwischen Selbstkonzept und Selbststruktur. Wenn eine Person sich selbst betrachtet und beschreibt, nennt Carl Rogers dies „Selbstkonzept“, wenn die Person von anderen beschrieben wird, spricht er von „Selbststruktur“.

Die Inhalte des Selbstkonzepts oder der Selbststruktur und ihre Ordnung variieren dabei von Betrachter zu Betrachter. Inhalte können etwa sein:

- Eigenschaften der betreffenden Person ( sogenannte traits und states)
- Beziehungen der Person zu anderen Personen und Dingen
- Bewertungen der persönlichen Eigenschaften oder der Beziehungen der Person

Dabei beschränken sich die Inhalte des Selbstkonzepts nicht nur auf die aktuelle Lebenssituation, sondern sie erstrecken sich auch auf die Vergangenheit und Zukunft. Weiterhin lassen sich neben dem aktuellen Selbst (bestehend aus den Merkmalen, die eine Person zu besitzen meint) auch ein ideales Selbst (bestehend aus den Merkmalen, die eine Person besitzen möchte) oder ein sogenanntes Soll-Selbst („ought self“) (bestehend aus den Merkmalen, die eine Person meint besitzen zu sollen) konstruieren.

Die Fähigkeit, sich selbst zum Objekt zu machen bzw. ein Selbstkonzept zu konstruieren, ermöglicht es einer Person, die soziale Realität vorherzusagen und diese zu beeinflussen, und dies ist nach Bischoff-Köhler auch die entscheidende

Voraussetzung von Empathie.<sup>21 22</sup> Das Selbst als Objekt (im Sinne des „Mich“ („Me“) bei Rogers / James) ist demnach keine bloße „Begleitmusik“ des „wirklichen Lebens“, sondern es erfüllt wichtige Funktionen hinsichtlich des Denkens, Fühlens und Handelns. Aronson, Wilson und Akert unterscheiden in ihrem Lehrbuch der Sozialpsychologie drei Funktionen des Selbst:<sup>23</sup>

- Die strukturierende Funktion: das Selbst als ein Schema oder mentale Struktur hilft einer Person, ihr Wissen über die Welt in Themenbereiche und Kategorien zu sortieren.
- Die emotionale Funktion: Vergleiche zwischen unserem aktuellen Selbst einerseits und dem erwarteten bzw. idealen Selbst andererseits führen unwillkürlich zu Bewertungen und damit zu zusammenhängenden emotionalen Reaktionen.
- Die handlungssteuernde Funktion: Die Inhalte des Selbst beeinflussen wesentlich die Verhaltensweisen, Entscheidungen, Ereignisbewertungen und Zukunftsplanungen einer Person.

Bei all diesen Differenzierungen sollte man sich immer gewahr bleiben, dass das „Selbst als Objekt“ („Mich“, „Me“) keine empirische Realität hat. Es ist keine „Person in der Person“ mit eigenen Motiven und Gefühlen, sondern lediglich ein aus Wahrnehmungen abgeleitetes Konstrukt.

---

<sup>21</sup> Bischof-Köhler, D. (2006). *Empathie – Mitgefühl – Grausamkeit. Und wie sie zusammenhängen. Berliner Debatte Initial* 17 (1/2), 14-20.

<sup>22</sup> Bischof-Köhler, D. (2001). Zusammenhang von Empathie und Selbsterkennen bei Kleinkindern. In M. Cierpka & P. Buchheim (Hrsg.), *Psychodynamische Konzepte* (321-328). Berlin: Springer.

<sup>23</sup> Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2004). *Sozialpsychologie*. 4. Auflage. München: Pearson Studium.



## 2.4 Theorien des Selbst

Einen umfassenden Überblick über sämtliche Theorien des Selbst in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zu geben würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher werde ich mich auf eine Auswahl beschränken. Zunächst werde ich Theorien der Seele als historische Vorläufer der Selbst-Theorien sowie Selbst-Theorien der neuzeitlichen westlichen Philosophie kurz darstellen. Hierbei steht die Frage des Zusammenhangs von Körper und Selbst im Vordergrund und inwiefern das Selbst (bzw. die Seele) unabhängig vom Körper existiert. Danach werde auf die tiefenpsychologischen Theorien des Selbst von Freud und Jung eingehen. In diesen Theorien werden Strukturmodelle des Selbst entworfen und es wird die Dynamik des Zusammenspiels bewusster und unbewusster Selbst-Instanzen thematisiert. Die daraufhin beschriebenen psychologischen Selbstkonzept-Theorien sind im Gegensatz zu den philosophischen und tiefenpsychologischen Selbsttheorien streng empirisch orientiert und liefern Aufschlüsse darüber, wie Personen ihr eigenes Selbst wahrnehmen und wie sich diese Wahrnehmung auf das Verhalten auswirkt. Schließlich werde ich die PSI-Theorie des Selbst von Julius Kuhl<sup>24</sup> ausführlich behandeln, da Kuhls Forschung für das Forschungsthema meiner Arbeit, die Selbständerung und Selbststeuerung besondere Relevanz hat.

### 2.4.1 Theorien der Seele als frühe Selbst-Theorien

Die Begriffe „Seele,“ oder „Psyche“ sind mit dem Begriff des Selbst verwandt, indem sie ebenfalls auf ein eigenschöpferisches Ordnungsprinzip verweisen. Im Gegensatz zum Selbstbegriff beschränken sie sich dabei aber auf innere Erscheinungen wie Gedanken und Gefühle, die mehr oder weniger als körperlos vorgestellt werden. In den verschiedenen Religionen wird oft eine Unabhängigkeit der Seele von Körper und Materie angenommen und im Zusammenhang damit häufig auch die Unsterblichkeit der Seele vermutet. Einer Hypothese zufolge ist der Begriff „Seele“ vom urgermanischen „saiwaz“ abgeleitet, was mit dem Glauben verbunden sein soll,

---

<sup>24</sup> Kuhl, J. (1997). *Wille und Persönlichkeit: Von der Funktionsanalyse zur Aktivierungsdynamik psychischer Systeme*. Manuskript: Universität Osnabrück.

dass die Seelen vor und nach dem Tod in Seen leben würden.<sup>25</sup>

#### **2.4.1.1 Seelentheorien in der östlichen Welt**

Nach dem Glauben vieler indigener Religionen wird eine Person oft von mehreren Seelen bewohnt: So steuern sterbliche Vitalseelen einzelne Körperteile wie Kopf, Kehle oder Herz, die sterbliche Ichseele reguliert die geistigen Aktivitäten im Wachzustand und generiert das Selbstbewusstsein, während die unsterbliche Exkursionsseele den Körper im Schlaf oder in Ekstase sowie nach dem Tod verlassen kann. Nach den Hauptströmungen des Hinduismus bestehen alle Lebewesen aus drei Wirklichkeiten: dem sterblichen stofflichen Körper, dem unsterblichen feinstofflichen Körper sowie dem unzerstörbaren, ewigen Selbst (Atman).<sup>26</sup>

Der feinstoffliche Körper begleitet den Atman durch all seine Geburten und wird erst abgelegt, wenn der Atman die veränderliche Welt und den Kreislauf der Wiedergeburt verlässt.

Im Buddhismus wird die Existenz einer Seele oder eines Selbst im Sinne einer einheitlichen und beständigen Realität bestritten. Stattdessen führt der Buddhismus alles auf einander bedingende Daseinsfaktoren zurück.<sup>27</sup>

#### **2.4.1.2 Seelentheorien in der westlichen Welt**

Im Westen hatten die Seelenlehren des Platon und des Aristoteles großen Einfluss und sind heute noch richtungsweisend für den von christlichen und humanistischen Werten geprägten Alltag. Schon lange vor Descartes etablierte Platon einen konsequenten Dualismus von Körper und Seele. Verbunden war damit eine Abwertung des Körpers. Der Körper wäre das „Grab der Seele“. Da allein die Seele den Tod überdauere, käme es allein auf deren Förderung an. Als Argumente für die Existenz einer den Tod überdauernden Seele führt Platon unter anderem unsere

---

<sup>25</sup> Vgl. Pfeifer, W. (1993). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, Band M-Z, 2. Auflage, Berlin.

<sup>26</sup> Schachinger, H. E. (2005). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert*. 2. Auflage. Bern: Huber.

<sup>27</sup> Ebd.

Fähigkeit an, sogenannte „Ideen“ zu erkennen, welche sich nicht aus der reinen sinnlichen Erfahrung ableiten lassen, etwa die Ideen des „Schönen“ und des „Gerechten“.<sup>28</sup>

Die inneren Konflikte der Menschen erklärte Platon damit, dass die Seele aus wesensverschiedenen Teilen bestehe, einem vernunftbegabten mit Sitz im Gehirn, einem triebhaften, begehrenden mit Sitz im Unterleib und einem muthaften mit Sitz in der Brust. Platon veranschaulichte dies mit dem Bild eines Pferdewagens: Die Vernunft hat als Wagenlenker ein Zweigespann von zwei verschiedenartigen Rossen (Wille und Begehren) zu lenken und dabei das schlechte Ross (das Begehren) zu bändigen, damit jeder Seelenteil die ihm zukommende Funktion in rechter Weise erfüllt. Damit legt bereits Platon die Saat aus für christliche Selbst-Kasteiung und für die im Kontext der protestantische Arbeitsethik dominierenden Werte der Selbst-Kontrolle und Selbst-Disziplin, während Selbst-Steuerung im Hinblick auf den Umgang mit körperlichen Bedürfnissen eine sanftere und demokratischere Konnotation hatten.<sup>29</sup> Paradoxerweise lieferte gerade Platon, der als ausgesprochen liebevoller und zur Eigenständigkeit ermutigender Lehrer beschrieben wird, zu dem die maßgeblichen Rechtfertigungsargumente für bedürfnisfeindliche und eine autoritäre Kindererziehung in der westlichen Welt. Andererseits schuf Platons Seelentheorie auch die Basis für das Selbst-Verständnis der modernen Demokratien und ihrer Rechtssysteme mit den Konzepten der Willensfreiheit und Eigenverantwortlichkeit.

## **2.4.2 Das Selbst in der westlichen Philosophie der Neuzeit**

In der westlichen Welt etablierte Rene Descartes den bereits durch Platon und das Christentum beförderten Geist-Materie- bzw. Seele-Körper-Dualismus weiter im westlichen Denken. Während sich die Vorgänge im Körper vollständig durch mechanische Gesetze erklären ließen, entzöge sich die immaterielle Seele der empirischen Forschung. Als Schnittstelle zwischen Körper und Seele vermutete

---

<sup>28</sup> Platon (1994). *Phaidon*. In: *Sämtliche Werke Bd. II*, Hamburg:Meiner.

<sup>29</sup> Platon (2004). *Sämtliche Dialoge*. 1.–3. Auflage. Hamburg: Meiner.

Descartes die Epiphyse.<sup>30</sup> Heutzutage wird der Körper-Seele-Dualismus im Sinne von Descartes von der Mehrzahl der mit dieser Thematik beschäftigten Wissenschaftler als überholt betrachtet.<sup>31</sup>

David Hume<sup>32</sup> bestritt die Existenz eines Selbst oder Ich, da es im menschlichen Geist nur eine Abfolge von stetig wechselnden Sinneseindrücken und Ideen gäbe. Sinneseindrücke würden Ideen hervorrufen und umgekehrt Ideen Sinneseindrücke, unterstützt durch die Fähigkeit des Gedächtnisses, vergangene Sinneseindrücke und Ideen abzurufen. Aus dem sich ergebenden Zusammenhang zwischen Sinneseindrücken und Ideen würde der Verstand die Illusion eines Ichs oder Selbsts konstruieren.

Arthur Schopenhauer<sup>33</sup> argumentierte mit Bezug auf Kant und auf altindische Lehren wie vor allem die Veden, dass der menschliche Verstand das wahre Wesen von Welt, Selbst oder Gott gar nicht erkennen könne, da sich die Welt dem Subjekt ohnehin nur als Vorstellung zeige, d. h. als Abbild oder „Schatten“ des raum- und zeitlosen wahren Selbst und auch die Materie und der Körper bereits Vorstellungen und Konstruktionen des Subjekts wären.

Wissenschaftliche Beobachtung ermögliche somit nur Vorhersagen innerhalb der Vorstellungswelt.<sup>34</sup>

Im Gegensatz zur Kant war Schopenhauer der Ansicht, dass es für den Menschen dennoch einen unmittelbaren Zugang zum wahren Wesen der Welt „res per se“ und zum wahren Selbst gäbe. Durch Selbst-Beobachtung der eigenen Person könne man den in uns wirkenden Willen erfahren. Letztlich sei das Wesen der Welt und des Selbst vernunftloser blinder Wille. Ein weiterer Zugang zum wahren Wesen der Welt und des Selbst wäre uns durch große Kunstwerke gegeben. Das künstlerische Genie könne durch „interesselose Betrachtung“ die vielfältigen Manifestationen des Willens in der Natur und im Menschen als „Ideen“, in Anlehnung an Platons Ideenlehre, darstellen.

---

<sup>30</sup> Buchenau, A. (Hrsg.) (1994). *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen*. Hamburg: Meiner.

<sup>31</sup> Dübecke, P. (2001). *Kleine Geschichte der Hirnforschung. Von Descartes bis Eccles*. München: Beck.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Schopenhauer, A. (1997). *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Köln: Könemann.

<sup>34</sup> Schopenhauer, A. (1986). *Die beiden Grundprobleme der Ethik*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

## 2.4.3 Tiefenpsychologische Theorien des Selbst

### 2.4.3.1 Das 3-Instanzenmodell der Psyche von Sigmund Freud

Für die Erforschung des Selbst in der Psychologie war zunächst das sogenannte 3-Instanzen-Modell der Psyche von Sigmund Freud (1856-1939) sehr prägend. Demnach setzt sich die Struktur der Psyche eines Menschen aus den drei Instanzen Es, Ich und Über-Ich zusammen.

Gemäß Freud erfährt ein Neugeborenes nach den ersten Lebensmonaten immer deutlicher, dass es von Dingen und anderen Menschen getrennt und unterschieden ist. Es entwickelt ein erstes Bewusstsein von den eigenen Körpergrenzen und Selbst-Gefühlen. „In den folgenden vier Lebensjahren lerne das Kind (vorsprachlich und deshalb auch unbewusst) die Fragen zu beantworten: 'Wer bin ich?' – 'Was kann ich?' und somit sein Selbst-Bewusstsein auch inhaltlich zu füllen.“<sup>35</sup>

Um das Es herum wird also eine Zone aufgebaut, die man als *frühes Ich* bezeichnen könnte. Die frühen Körperrepräsentanzen sind die kindlich grundgelegten Bewusstseins- und Gefühlsinhalte über Körperbereiche, die frühen Selbst-Repräsentanzen die kindlich grundgelegten Bewusstseins- und Gefühlsinhalte bezüglich der eigenen Person.<sup>36</sup>

Das sogenannte Es ist in Freuds Modell der unbewusste Teil der Psyche, welcher Triebe und Bedürfnisse repräsentiert. Aber auch die beiden anderen Instanzen des Ichs und des Über-Ichs gehen aus dem Es hervor. Dem Ich fällt dabei die Rolle zu, zwischen den Ansprüchen des Es und des Über-Ich zu vermitteln. Beim Über-Ich sind dies die Erwartungen hinsichtlich des Verhaltens des Kindes sowie dessen Einstellungen und Werten seitens der Eltern und der sozialen Umwelt, welche beispielsweise über Belohnung und Bestrafung im Rahmen der Erziehung vermittelt werden. Beim Es sind es verschiedene Bedürfnis- und Triebansprüche wie primäre körperliche Bedürfnisse wie etwa Hunger, das Bedürfnis nach Anerkennung oder auch das Bedürfnis zur Exploration der Umwelt.

---

<sup>35</sup> Lay, R. (1983). *Ethik für Wirtschaft und Politik* (S. 68). München: Wirtschaftsverl. Langen-Müller/Herbig.

<sup>36</sup> Lay, R. (1983). *Ethik für Wirtschaft und Politik*. München: Wirtschaftsverl. Langen-Müller/Herbig.

Von Selbst-Erkenntnis lässt sich in diesem Kontext sprechen, wenn die Grenzen des Selbst zunehmend realistisch erfasst und akzeptiert werden (Realitätsprinzip im Gegensatz zum Triebprinzip). Selbsterkenntnis ist nach Freud oft mit demütigenden und schmerzhaften Erfahrungen verbunden, weil wir uns als ursprüngliche Narzissten oft als bedeutender und sicherer wähen und glauben, als wir in Wahrheit sind. Ein realistisches Selbstbild, bei dem wir uns weder als zu groß noch als zu klein wahrnehmen, ist das erstrebenswerte Ziel einer gesunden psychischen Entwicklung. Wenn es dem Ich jedoch nicht gelingt, einen Konflikt zwischen dem Es und dem Über-Ich zu klären, kommt es meist dazu, dass das Über-Ich die Ansprüche des Es ins Unbewusste verdrängt (bzw. die Bewusstwerdung gar nicht erst zulässt). In solch einem Fall kann es zu Entwicklungsstörungen und zur Bildung von entsprechenden Symptomen kommen. Unter Freuds Nachfolgern haben sich unter anderem Anna Freud<sup>37</sup> und Heinz Kohut<sup>38</sup> intensiv mit der Frage nach der Natur des Ich und des Selbst beschäftigt.

---

<sup>37</sup> Freud, A. (1936). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

<sup>38</sup> Kohut, H. (1990). *Narzissmus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

### **2.4.3.2 Das Selbst bei Carl Gustav Jung**

Bei Jung ist das Selbst das Zentrum der Persönlichkeit. Die ganzheitliche Integration der unterschiedlichen Teilaspekte des Selbst ist das Ziel des sogenannten Individuationsprozesses. Wie bei Freud ist bei Jung hinsichtlich einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung nicht nur die Harmonisierung der bewussten Selbst-Aspekte anzustreben, sondern vor allem auch die Bewusstmachung und Integration der Anteile aus dem persönlichen und kollektiven Unbewussten.

Die Entwicklung des Selbst und das Wachstum der Persönlichkeit endet bei Jung nicht etwa mit dem „Er-Wachsensein“, sondern erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne. So weist Jung bestimmten Integrationsprozessen gewisse besonders sensible Lebensabschnitte zu. Im Folgenden werden wichtige Teile der Persönlichkeitsstruktur nach Jung kurz beschrieben:

Das Ich ist das Zentrum des Bewusstseinsfeldes und besteht aus einem Komplex von Vorstellungen und Konzepten, die sich durch eine starke Identifikation mit sich selbst auszeichnen. Die sogenannte Persona (Maske) ist hierbei der nach außen gerichtete, repräsentative Teilaspekt des Ichs, welcher der Anpassung an die Außenwelt im Sinne eines sozialverträglichen, normativen Verhaltens dient. An das Ich lagern sich im sogenannten persönlichen Unbewussten unbewusste Ich-nahe Komplexe, die eng an die individuelle Lebensgeschichte geknüpft sind. Dabei handelt es sich einerseits um ehemals bewusste, vergessene oder verdrängte Inhalte, andererseits um Elemente, die noch nie ins Bewusstsein gelangt sind.

Der Schatten als Teil des persönlichen Unbewussten ist die „dunkle“ Seite der Persönlichkeit und setzt sich aus den mit den bewussten Identifikationen des Ich unvereinbaren Aspekten der Persönlichkeit zusammen. Solange keine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Schatten stattgefunden hat, kann dieser nur außerhalb des Ichs wahrgenommen werden und wird häufig auf andere Personen projiziert. Die Integration des Schattens stellt einen zentralen Schritt auf dem Weg zur Ganzwerdung des Selbst dar.

Besonders zu Beginn der Lebensmitte steht dann die Integration der (aus Sicht des Ichs und der Gesellschaft) gegengeschlechtlichen Persönlichkeitsanteile im

Vordergrund. Diese lassen sich auch personifizieren und werden unter Umständen auf Personen des sozialen Umfelds projiziert. Beim Mann spricht man hierbei von Animus, bei der Frau von Anima.

Das kollektive Unbewusste besteht aus den ererbten Grundlagen der Menschheitsgeschichte. Es ist die Basis der aller entwicklungsgeschichtlich jüngeren Strukturen. Die sogenannten Archetypen sind als Teile des persönlichen und kollektiven Unbewussten Urbilder oder Energiekomplexe, welche insbesondere in Träumen oder Neurosen ihre Wirkung entfalten, die nach Jung kulturunabhängig in der Seele aller Menschen vorkommen. Zu den Archetypen gehören unter anderem: Schatten, Anima/Animus, die Große Mutter, der oder die alte Weise, das Mandala, der Abstieg der Seele zum Wasser, der Abstieg ins Totenreich. Jung versuchte seine Thesen hinsichtlich der Archetypen zu belegen, indem er zahlreiche Schriftdokumente und Materialien aus unterschiedlichen Kulturen und Epochen recherchierte und dabei immer wiederkehrende Bilder, Motive und Symbole zu identifizieren glaubte.

#### **2.4.4 Psychologische Selbstkonzeptforschung**

Einen relativ großen Platz in der akademischen Psychologie nimmt die Selbstkonzeptforschung ein. Wie bereits weiter oben erwähnt wurde, hatte schon William James in seinen „Principles“ das Selbst in „I“ und „Me“ unterschieden.<sup>39</sup> Dabei bezeichnete er „I“ als den agierenden Teil des Selbst („the knower“) und „Me“ als das vom „I“ verwaltete Gewusste („the known“).

Das „I“ ist der mit den Methoden der Verhaltenswissenschaften bislang nicht fassbare Akteur, welcher im christlichen Welt- und Menschenbild mit „Seele“ umschrieben wird und auf dessen postulierter individueller Willensfreiheit unter anderem die humanistisch geprägte deutsche Demokratie sowie deren Rechtssystem gründet.

---

<sup>39</sup> James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. 2 Bände. New York, London: Holt and Macmillan.



Das Selbstkonzept entspricht dagegen dem zeitlich relativ stabilen Anteil des "Me" und wurde und ist seit langem Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Studien.

Das Selbstkonzept ist das subjektive Bild, das eine Person von sich selbst hat. Es kann definiert werden als Summe selbstbezogener Einschätzungen und Einstellungen oder als mentale Repräsentationen der eigenen Person. Folgende Definition gibt Baumeister: "Self-concept refers to how a person thinks of himself or herself, that is, the person's own beliefs and ideas about his self."<sup>40</sup>

Wichtig ist, dass man von Selbstkonzept als Konstrukt, als Resultat kognitiver Prozesse, jedoch nicht als Entität spricht. Der Mensch sammelt sein ganzes Leben Informationen über sich selbst, die gespeichert werden. Mögliche Selbstinhalte können nach Dimensionen der Zeit, Möglichkeit und Bewertung eingeordnet werden. Auf der Dimension der Zeit kann man zwischen retrospektiven, aktuellen und prospektiven Aspekten des Selbst unterscheiden - Personen beschreiben sich anhand ihrer Biographie, ihrer aktuellen Eigenschaften und Rollen und können auch Erwartungen und Optionen für die Zukunft benennen ("so war ich", "so bin ich" und "so werde ich sein").

Von der großen Anzahl der selbstbezogenen Informationen sind nicht alle Inhalte des Selbstkonzeptes aktiv. Der Begriff des Arbeits-Selbst beschreibt beispielsweise eine Teilmenge der Vielzahl der möglichen kontextgebundenen Selbstkonstruktionen, die im Moment präsent sind. Die aktivierten Inhalte des Selbst in Form von Schemata, möglichen Selbstentwürfen, Skripts, Standards oder Strategien sind besonders bedeutsam für das Verhalten eines Individuums.

Das Wissen über das Selbst, das Selbstkonzept, wird einer Bewertung unterzogen. Man spricht von Selbstwert oder Selbstwertgefühl, wenn man die subjektive Bewertung oder globale Evaluation des Bildes von der eigenen Person, der eigenen Charakteristiken und Attribute meint. Individuen sind mit sich als Person zufrieden oder nicht, akzeptieren sich als Person oder nicht oder haben eine positive oder negative Einstellung zu sich selbst. Baumeister definiert Selbstwertschätzung als

---

<sup>40</sup> Baumeister, R. F. (1999). Self-Concept and Identity. In V.J. Derlega, B.A. Winstead and W.H. Jones (Hrsg.), *Personality. Contemporary Theory and Research* (p.376). Chicago: Nelson-Hall Publishers.

Positivität der Bewertungen über das Selbst: "Self-esteem may be defined as the positivity of the person's evaluations of self."<sup>41</sup>

Umfassender und konkreter ist die Definition von Coopersmith. Selbstwert ist: "... the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself; it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which the individual believes himself to be capable, significant, successful, and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in attitudes the individual holds towards himself."<sup>42</sup>

Der Selbstwert kann im einfachen Fall als globale Einstellung zur eigenen Person konzipiert werden<sup>43</sup> oder wird analog dem hierarchischen Aufbau des Selbstkonzeptes als Hierarchie von Einstellungen aufgefasst.<sup>44</sup> Es gibt eine globale Bewertung der eigenen Person - einen Generalfaktor. Es können jedoch auch Teilbereiche gefunden werden, z.B. emotionaler, intellektueller, sozialer und physischer Selbstwert, in denen sich die Bewertungen der eigenen Person unterscheiden können. Bei uns spielt der Selbstwert, also die Bewertung der Selbstinhalte eine große Rolle.

Von den zahlreichen psychologischen Selbstkonzepttheorien möchte ich zwei meiner Ansicht nach besonders bedeutsame vorstellen: die Selbsttheorie von Epstein und die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura.

---

<sup>41</sup> Baumeister, R. F. (1998). The self. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of social psychology*, Vol 1, 4th ed. (p. 694). New York: McGraw-Hill.

<sup>42</sup> Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem* (p.5). San Francisco: Freeman.

<sup>43</sup> Rosenberg, M. J. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

<sup>44</sup> Fleming, J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.

### 2.4.4.1 Die Selbst-Theorie von Epstein

Nach Epstein ist das Selbstkonzept ein Subsystem aus intern konsistenten, hierarchisch organisierten Konzepten wie etwa einem Körper selbst, einem geistigen und einem sozialen Selbst. Die Organisation des Selbstkonzepts ist dynamisch und verändert sich je nach den Erfahrungen des Individuums. Das Selbstsystem entwickelt sich besonders durch die Interaktionen mit anderen Personen.

Die Funktion des Selbstkonzepts beschränkt sich dabei keineswegs auf die rein verstandesmäßige Ordnung der Erfahrungen des Individuums, sondern darüber hinaus werden im emotionalen Bereich eine günstige Lust-Unlust-Balance und ein zufriedenstellendes Maß an Selbstwertschätzung angestrebt.

„Die globale positive Tönung der Selbstwertschätzung einer Person stellt ein Postulat höchster Ordnung in ihrer Selbsttheorie dar“, schreibt Epstein hierzu.<sup>45 46</sup>

Ist dies nicht gewährleistet, entstehen Ängste und Tendenzen zu Verteidigung des Systems. Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl reagieren extrem kritisch und sensitiv auf Misserfolge sowie auf Zurückweisungen und nur kurzfristig positiv auf Erfolge, sie haben eine geringe Frustrationstoleranz und eine pessimistische Einstellung zum Leben. Große Verletzungen des Selbstwertgefühls können nach Epstein sogar „einen psychischen Tod für das Individuum bedeuten“. Klassische Störungen des Selbstwertgefühls sind seine Erhöhung und Erweiterung in der Manie oder seine Entwertung in der Depression.

Die Selbst-Theorie von Epstein ist in der Lage, viele wichtige Theorien der psychologischen Selbstkonzeptforschung zu integrieren und ist darüber hinaus kompatibel mit umfassenderen psychoanalytischen, verhaltenstheoretischen und kognitiven Denkmodellen.

---

<sup>45</sup> Epstein, S. (1993). The self-concept revisited. Or a theory of a theory. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S.19). Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>46</sup> Vgl. Filipp, S. H. (1993): Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: Filipp, S. H. (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 129-169). 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

#### **2.4.4.2 Die Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura**

Die Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura beschreibt ein sich auf die Zukunft beziehendes Selbstkonzept.<sup>47</sup> Ein Mensch mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung glaubt daran, in einer Situation selbst etwas bewirken zu können und auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln zu können. Unterscheiden lassen sich hierbei zwischen allgemeiner und situationsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartung.

Studien haben belegt, dass Personen mit starkem Glauben an die eigene Selbstwirksamkeit größere Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben, eine niedrigere Anfälligkeit für Angststörungen und Depressionen und mehr Erfolge in der Ausbildung und im Berufsleben aufweisen. Die allgemeine oder spezifische Selbstwirksamkeitserwartung einer Person kann verändert werden durch die Meisterung oder Nichtmeisterung von Situationen, durch die Beobachtung sowie Nachahmung von Modellen oder durch soziale Unterstützung.

---

<sup>47</sup> Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

### **2.4.5 Die Theorie der Persönlichkeits-Systeme-Interaktionen von Julius Kuhl**

Die Theorie der Persönlichkeits-Systeme-Interaktionen (PSI-Theorie) von Julius Kuhl<sup>48</sup> ist eine empirisch geleitete und an akademisch-wissenschaftlichen Standards orientierte Selbst-Theorie, welche die aktuellen Erkenntnisse der Psychologie und Hirnforschung sowie Ansätze verschiedener psychologischer und therapeutischer Schulen aufzugreifen und in einem umfassenden Selbst-System zu integrieren versucht. Auf diese Weise gelangt Julius Kuhl zu sieben Ebenen des Selbst-Systems:

1. Automatische Steuerung
2. Temperament und Erregung
3. Affekt und Anreizmotivation
4. Progression und Regression
5. Basismotive
6. Kognition (Denken vs. Fühlen)
7. Bewusstsein und Wille (Selbstkontrolle, Selbstregulation und Volition)

Kuhls Selbst-Theorie geht weit über ein abstrakt-theoretisches Selbst-Modell hinaus. Auf der Basis der aktuellen Erkenntnisse der Hirnforschung und Psychologie macht Julius Kuhl konkrete Vorhersagen über die Interaktion zwischen den verschiedenen Systemebenen und überprüft diese Vorhersagen empirisch in entsprechenden Experimenten.

Eine zentrale Annahme der PSI-Theorie ist, dass die Interaktionen zwischen den verschiedenen System-Ebenen durch Veränderungen im positiven oder negativen Affekt moduliert werden. Kuhls Modell ist somit alles andere als ein rein kognitives Informationsverarbeitungsmodell oder „Computer“-Modell des Selbst, stattdessen haben Emotionen und deren Regulation eine ganz entscheidende Bedeutung. Die „Gefühlsdynamik“ des Kuhlschen Selbst-Modells wird durch die folgenden vier Erkenntnissysteme aufgebaut: Intentionsgedächtnis, Intuitive Verhaltenssteuerung,

---

<sup>48</sup> Kuhl, J. (1997). *Wille und Persönlichkeit: Von der Funktionsanalyse zur Aktivierungsdynamik psychischer Systeme*. Manuskript: Universität Osnabrück.

Extensionsgedächtnis und Objekterkennung.

### **2.4.5.1 Das Intentionsgedächtnis**

Das Intentionsgedächtnis wird vor allem durch den präfrontalen Teil der linken Hirnhemisphäre unterstützt. Zur Funktion des Intentionsgedächtnisses schreibt Julius Kuhl: „Das Intentionsgedächtnis ist zuständig für die Repräsentation und Aufrechterhaltung von Absichten. Das ist besonders dann wichtig, wenn Absichten nicht sofort in Verhalten umgesetzt werden können, weil eine passende Gelegenheit fehlt oder ein Problem erst gelöst werden muss. Das Intentiongedächtnis wird unterstützt durch sequenziell, d. h. Schritt für Schritt arbeitende analytische Prozesse wie das bewusste Denken und Planen. Die Konfrontation mit Schwierigkeiten, Hindernissen oder Zielkonflikten führt zu einer Aktivierung des Intentionsgedächtnisses, weil man Schwierigkeiten schlecht überwinden kann, wenn man das Ziel oder die Absicht aus den Augen verliert, bevor man eine Lösung oder eine passende Gelegenheit gefunden hat.“<sup>49</sup> Zum Intentionsgedächtnis gehört die Hemmung der Verbindung zum intuitiven Verhaltenssteuerungssystem. Wenn diese Hemmung nicht gut funktioniert, kann das Verhalten zu impulsiv und unüberlegt werden, wie dies etwa bei hyperaktiven Kindern der Fall ist. Die Person kommt dann gar nicht zum gründlichen Planen und kann nicht auf günstige Gelegenheiten warten, weil jede Handlungsabsicht impulsiv umgesetzt werden muss.

### **2.4.5.2 Das Intuitive Verhaltenssteuerungssystem**

Das Intuitive Verhaltenssteuerungssystem ist nach Julius Kuhl vor allem im parietalen Teil der rechten Hemisphäre lokalisiert. Wie der Name andeutet, ist die Intuitive Verhaltenssteuerung maßgeblich bei intuitivem oder unbewusstem Verhalten beteiligt, etwa bei gelernten Gewohnheiten, bei instinktivem Elternverhalten oder beim Small-Talk. Das Intuitive Verhaltenssteuerungssystem arbeitet in parallel-holistischen Netzwerken und ist dadurch unter anderem in der

---

<sup>49</sup> Kuhl, J. (o.J.). Eine neue Persönlichkeitstheorie (S.3). <http://www.diffpsycho.uni-osnabrueck.de/vorles/seminar/PSI-light+.pdf>

Lage, auch mit ungefähren, lückenhaften Informationen umzugehen und mit Ungefährlösungen zu reagieren, wo die bewusste Wahrnehmung (Objekterkennungssystem) völlig überlastet wäre oder gar zusammenbrechen würde.

### **2.4.5.3 Das Extensionsgedächtnis (EG)**

Das Extensionsgedächtnis, welches nach Julius Kuhl rechts-präfrontal zu lokalisieren ist, arbeitet ebenso wie die Intuitive Verhaltenssteuerung intuitiv-unbewusst und in parallelen Netzwerken. Während die Intuitive Verhaltenssteuerung jedoch ein relativ elementares System ist, handelt es sich beim Extensionsgedächtnis um ein hochintelligentes, ganzheitliches Erfahrungssystem, welches schnell einen Überblick über alle Lebenserfahrungen liefert, die in der aktuellen Situation relevant sein könnten. Der von diesem System vermittelt Überblick ist etwa wichtig, wenn man einen Menschen wirklich *verstehen* will. Das Verstehen von Personen einschließlich der eigenen Person erfordert die Integration widersprüchlicher Gefühle und vieler anderer Komplexitäten. Das Extensionsgedächtnis basiert auf einem ausgedehnten Netzwerk von Handlungsoptionen, eigenen Gefühlen und selbst erlebten Episoden. Seine parallele und ganzheitliche Verarbeitungsform arbeitet auf der höchsten erreichbaren, also der „intelligentesten“ Integrationsebene und ermöglicht deshalb die gleichzeitige Berücksichtigung und Integration vieler Einzelaspekte, die für komplexe Entscheidungen und für das gegenseitige Verstehen von Menschen relevant sein können. Julius Kuhl schreibt hierzu: „Wenn ich auf einen Menschen eingehe, also in diesem Sinne ganz „persönlich“ werde, dann brauche ich das Extensionsgedächtnis. Sonst besteht die Gefahr, dass ich einen Menschen gar nicht in seiner ganzen Komplexität und Geschichte mit allen positiven und negativen Seiten sehe, sondern als „Objekt“ und ihn auf irgendeinen gerade nützlich oder sonst wie wichtig erscheinenden Aspekt reduziere. Dann sehe ich z. B. nur seine hässliche Zahnlücke oder nur seine kranke Leber (wenn ich als Arzt seine Leber behandeln will) oder nur sein Selbstmitleid oder seinen verdrängten Hass auf seine Mutter (wenn ich ihn als Psychotherapeut behandeln will). Echte persönliche Begegnungen, die durch ein umfassendes gegenseitiges Verstehen geprägt sind, aktivieren also

das Extensionsgedächtnis und das Selbst...“<sup>50</sup>

Das Extensionsgedächtnis ist für Julius Kuhl der Hauptsitz des menschlichen (höheren) Gefühlslebens und der Ort, an dem sich Vertrauen und emotionale Bindungen zwischen Menschen entwickeln: „Das Wort Fühlen eignet sich auch deshalb gut zur Bezeichnung des Extensionsgedächtnisses, weil in diesem großen Netzwerk nicht nur Wissen abgespeichert ist, sondern auch die vielen positiven und negativen Erfahrungen, aus denen dieses Wissen gewonnen wurde: Das Extensionsgedächtnis ist das einzige Erkenntnisssystem, das Gefühle integrieren kann, weil es die emotionsgenerierenden Systeme des Gehirns einschließlich des autonomen Nervensystems wahrnehmen und steuern kann. Das Extensionsgedächtnis kann es sich allerdings nur leisten, auch negative Gefühle einzubinden, wenn gesichert ist, dass die Gesamtbilanz positiv bleibt. Hier liegt vermutlich ein wichtiger Grund für die große Bedeutung, die in der Entwicklungspsychologie dem Urvertrauen zugeschrieben wird: Ohne eine fest verankerte emotionale Basis, die die eigene Existenz ohne Vorbedingungen bejaht und mit positiven Gefühlen verknüpft, kann das EG sein Wahrhaftigkeitspotenzial nicht ausschöpfen, sondern muss schmerzhaft Erfahrungen „verdrängen“, damit sie nicht die Selbstwahrnehmung nachhaltig eintrüben. Verfügt das Selbst aber über eine unerschütterliche positive Gefühlsbasis, dann vermittelt der Zugang zur Selbstwahrnehmung, die ja zu den Aufgaben des Extensionsgedächtnisses gehört, ein enormes Potenzial für die Einbindung und Bewältigung auch schwieriger Gefühle.“<sup>51</sup> Auch die Repräsentation des Selbst liegt für Julius Kuhl im Extensionsgedächtnis: „Das Selbst ist der Anteil des Extensionsgedächtnisses, der sich auf die eigene Person bezieht mitsamt all ihren Bedürfnissen, Ängsten, Vorlieben, Werten und bisherigen Erfahrungen [...] anspricht, was irgendwie (selbst-) relevant sein könnte.“<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Kuhl, J. (o.J.). Eine neue Persönlichkeitstheorie (S.6). <http://www.diffpsycho.uni-osnabrueck.de/vorles/seminar/PSI-light+.pdf>

<sup>51</sup> Kuhl, J. (o.J.). Eine neue Persönlichkeitstheorie (S.7). <http://www.diffpsycho.uni-osnabrueck.de/vorles/seminar/PSI-light+.pdf>

<sup>52</sup> Kuhl, J. (o.J.). Eine neue Persönlichkeitstheorie (S.6-7). <http://www.diffpsycho.uni-osnabrueck.de/vorles/seminar/PSI-light+.pdf>



#### **2.4.5.4 Das Objekterkennungssystem**

Das Objekterkennungssystem, welches vornehmlich in der linken, hinteren Hemisphäre verortet ist, ermöglicht das bewusste Registrieren einzelner Objekte. Das Herauslösen einzelner Sinneseindrücke aus dem Gesamtzusammenhang der Wahrnehmung ist beispielsweise wichtig, wenn man gefährliche Dinge erkennen will. Daher verbindet sich die Objekterkennung dann, wenn eine ängstliche Stimmung vorherrscht, häufig mit einer besonderen Beachtung von Einzelheiten, die Gefahren signalisieren oder irgendwie unerwartet oder unstimmig sind. Traurige oder ängstlich-kritische Personen sind häufig Unstimmigkeitsexperten, die jeden Fehler bemerken und wörtlich 'jedes Haar in der Suppe' finden.

Gleichwohl ist das Objekterkennungssystem ein wichtiger „Lieferant“ von immer neuen Lernerfahrungen für das Extensionsgedächtnis, das im Verlauf der Lebenserfahrung immer umfassendere Zusammenhänge erkennt. Für persönliches Wachstum oder persönliche Reife ist daher eine gute Zusammenarbeit von Objekterkennungssystem und Extensionsgedächtnis vonnöten.

#### **2.4.5.5 Modulation der Selbst-System-Ebenen**

Eine Hauptannahme der PSI Theorie besagt, dass die Aktivierung der vier Systeme nicht nur durch die Anforderungen der konkreten Situation, sondern auch durch positive und negative Affekte moduliert wird. Dabei sind zwei Modulationsannahmen zentral: Die erste Modulationsannahme besagt, dass spontanes oder gewohnheitsmäßiges Verhalten, vermittelt durch das intuitive Verhaltenssteuerungssystem, beim Auftreten eines Problems oder Hemmnisses durch die Herabregulierung positiven Affekts gehemmt wird. Daraufhin wird das Intentionsgedächtnis aktiviert, und es wird eine Absicht generiert, aufrechterhalten und eventuell weiter bearbeitet. Wenn man in der Folge aber nicht ständig über unerledigte Absichten nachgrübeln will, sondern auch etwas Geeignetes *tun* will, muss in einem zweiten Schritt wiederum positiver Affekt generiert werden zur Aktivierung der Verbindung zwischen Intentionsgedächtnis und intuitiver Verhaltenssteuerung. Dieser positive Affekt kann auf verschiedene Weisen „beschafft“ werden: durch Rückgriff auf innere positive Ressourcen, etwa

Erinnerungen an die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen, durch Selbstmotivierung, durch Unterstützung von außen oder durch Aktivitäten, welche die Person in eine positive Stimmung versetzen.

Julius Kuhl äußert sich in diesem Zusammenhang auch kritisch über das sogenannte „Positive Denken“. Wenn Personen auch angesichts von Problemen und Hemmnissen konstant in einem „künstlich“ erzeugten, positiven Gefühlszustand verharren, hätte dies zur Folge, dass das Intentionsgedächtnis nicht aktiviert und damit eine tiefgehendere Auseinandersetzung mit dem Problem verhindert. Probleme werden dann lediglich mit den ad hoc vorhandenen Routinen angegangen, was bei schwerwiegenden Problemen dann die Wahrscheinlichkeit eines Scheiterns erhöhen würde. Die Herunterregelung positiver Gefühle bei Auftreten eines Problems und das „Wiederhochfahren“ der positiven Stimmung bei der Umsetzung der Problemlösung würden dagegen von Frustrationstoleranz und Reife zeugen.

Die zweite Modulationsannahme besagt, dass die Herauslösung einzelner Objekte aus ihrem Zusammenhang und die Beachtung von Unstimmigkeiten und Fehlern, vermittelt durch das Objekterkennungssystem, durch die Vermehrung negativen Affekts verstärkt werden. Bei einer „Chronifizierung“ negativen Affekts kann dies dazu führen, dass man in selektiver Weise nur noch die „schlechten“ Dinge wahrnimmt und die „guten“ Dinge ignoriert. Aus diesem Grund ist die Fähigkeit zur Herabregulierung negativen Affekts von großer Bedeutung für eine gute Selbst-Balance. Falls es gelingt, negativen Affekt aktiv wieder unter eine kritische Schwelle zu regulieren, dann nimmt man nicht nur die Außenwelt in einer ausgewogenen Weise wahr, sondern man spürt sich durch eine stärkere Bahnung zum Extensionsgedächtnis selbst wieder stärker, wird also ganz wörtlich „selbst-bewusster“ und hat dann einen ausgedehnten Überblick über die eigenen Erfahrungen, Handlungsmöglichkeiten, kreativen Einfälle und sinnstiftenden Einsichten, welche im Extensionsgedächtnis zur Verfügung stehen.

Analog zur Kritik des positiven Denkens bemerkt Julius Kuhl, dass eine künstliche ständige Herabregulierung negativen Affekts nicht förderlich sei. Denn das Erlauben negativer Gefühle und einer kritischen Geisteshaltung bei der Entdeckung von

Unstimmigkeiten in der Außenwelt oder innerhalb der eigenen Person ermögliche erst die Integration von Widersprüchen und persönliches Wachstum, wobei für die letzteren Prozesse wiederum Herunterregelung des negativen Affekts erforderlich wäre. Selbststeuerung bzw. Sich-Selbständern im Sinne von persönlichem Wachstum ist nach Julius Kuhl somit weniger durch konstant hohen positiven Affekt oder konstant negativen Affekt zu erreichen, sondern vielmehr durch eine lebendige situationsangemessene Dynamik positiver und negativer Gefühle. Die Grundlagen für eine solche angemessene Emotionsregulation werden schon im Kontext der emotionalen Bindungen zwischen Kind und Eltern gelegt. Die Selbstregulation von Gefühlen wird durch die Fremdregulation in liebevollen personalen Beziehungen gelernt. Die Fähigkeit zur Gefühlsregulation und eine ebenfalls im Kontext liebevoller Beziehungen erworbene positive Grundhaltung (oft als „Urvertrauen“ bezeichnet) sind nach Julius Kuhl entscheidend dafür verantwortlich, ob jemand im späteren Leben selbstbestimmt handelt („Er/Sie ist im Einklang mit sich“, „Er/Sie weiß, was er/sie will“) und seine Ziele verwirklicht („Er/Sie ist willensstark“).

## 2.5 Selbständerung, Sich-Selbständern – das dynamische Selbst

Im Folgenden werde ich Selbst-Änderung bzw. Sich-Selbständern aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten. Zunächst einmal ist Selbst-Änderung ein natürlicher Prozess, der einerseits durch innere Reifung befördert wird und andererseits durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und durch von außen herangetragene Anregungen und Herausforderungen. Selbständerung, im Sinne von Entwicklung des Selbst wird unter anderem in der Entwicklungspsychologie untersucht.

Auch bei einer natürlichen und ohne tiefgreifende Störungen verlaufenden Entwicklung ist der Mensch von Anfang an aktiv an seiner Entwicklung und Veränderung beteiligt. Selbstregulation und Selbstkontrolle sind tragende Säulen bei der Entwicklung eines jeden Menschen.<sup>53</sup> Der Psychologe Julius Kuhl hat sich bei der Erforschung der Selbstregulation besonders hervorgetan und ich werde daher intensiver auf seine Arbeiten eingehen.

Der Wunsch einer Person, sich selbst und ihr Leben zu ändern, entspringt in vielen Fällen einer krisenhaften Lebenserfahrung oder Lebenslage, in welcher die Person ihr bisheriges Selbstkonzept oder Teile davon in Frage stellt. Wenn sich die Person dabei nicht selbst helfen kann, sucht sie unter Umständen eine Beratung/Therapie auf. In der (kognitiven) Verhaltenstherapie bieten etwa Verfahren der kognitiven Umstrukturierung Unterstützung für einen positiven Selbständerungsprozess.

Hilfe zur Selbständerung bzw. zum Sich-Selbständern bieten auch Religionen und spirituelle Lehrer an. Hierbei geht das Ziel der Änderung weit über die Bewältigung von Herausforderungen des Lebens und die Erlangung von Lebenszufriedenheit hinaus, und es wird eine Transzendenz des Alltagsbewusstseins angestrebt, welche schließlich zu einer umfassenden Selbst-, Welt- und Gotteserkenntnis bzw. Selbst-Transzendenz führen soll.

---

<sup>53</sup> Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, selfdiscrimination, and some applications. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 95-173.

## **2.5.1 Selbständerung und Selbstentwicklung als natürlicher Prozess**

### **2.5.1.1 Veränderung des Denkens, des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls über die Lebensspanne**

Der persönliche Wandel im Leben ist besonders augenfällig in der äußeren Wandlung vom Säugling zum Greis. Dieser äußeren Wandlung entspricht auch eine innere Wandlung von enormem Ausmaß. Dennoch wird im Alltag manchmal behauptet, dass wir „im Prinzip“ doch immer die Gleichen bleiben würden.

Für viele zentrale Persönlichkeitseigenschaften scheint dies in der Tat in hohem Maße zuzutreffen. So bleibt beispielsweise die Ausprägung der klassischen Persönlichkeitseigenschaften Extraversion und Emotionale Stabilität über die Lebensspanne hinweg weitgehend stabil bezüglich der Extraversion intra- und interindividuell, der Emotionalen Stabilität zumindest in Hinsicht auf die Position innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen.<sup>54</sup>

Während sich bestimmte Persönlichkeits- oder Charaktereigenschaften also schon früh im Leben zeigen und über die gesamte Lebensspanne relativ stabil bleiben, gibt es insbesondere im kognitiven Bereich enorme Veränderungen. Bis ins hohe Alter lässt sich eine beträchtliche geistige Plastizität aufrechterhalten. Nichtsdestotrotz verläuft die kognitive Entwicklung in der Kindheit und Jugend am rasantesten.

### **2.5.1.2 Piagets Theorie der geistigen Entwicklung und kognitiver Veränderungen in Kindheit und Jugend**

Hinsichtlich der geistigen Entwicklung in der Kindheit war die Theorie der kognitiven Entwicklung von Piaget lange Zeit sehr einflussreich.<sup>55</sup> Nach Piaget strebt der Mensch stets danach, durch kognitive Anpassung an die Umwelt ein inneres und äußeres Gleichgewicht zu erlangen oder zu bewahren. Grundsätzlich gebe es zwei Wege der kognitiven Anpassung: einerseits durch die Zuordnung von

---

<sup>54</sup> Vgl. Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) (1995). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

<sup>55</sup> Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wahrnehmungen oder Objekten zu bereits vorhandenen Wahrnehmungs- oder Verhaltensschemata (Assimilation), andererseits durch die Anpassung der eigenen Wahrnehmung oder des eigenen Verhaltens, wenn durch neue Erfahrungen ein Ungleichgewicht zwischen den bereits aufgebauten Wahrnehmungs- und Denkstrukturen und der aktuellen Situation festgestellt wird (Akkommodation). Durch das Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation gelange der Mensch zu immer höheren Entwicklungsstadien.<sup>56</sup> Neben kognitiver Anpassung an die Umwelt könne kognitive Veränderung außerdem durch die aktive Neuordnung bereits vorhandener kognitiver Schemata stattfinden. Piaget unterscheidet folgende Entwicklungsstadien und ordnet diese einer bestimmten Altersstufe zu:

**Tabelle 1: Entwicklungsstadien nach Piaget<sup>57</sup>**

<p style="text-align: center;"><b>Sensomotorisches Stadium (0-2 Jahre):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- angeborene Reflexe (0-1 Monate)</li><li>- einfache motorische Gewohnheiten (1-4 Monate)</li><li>- Handlungen, die darauf zielen, interessante Effekte in der Umwelt zu wiederholen (4-8 Monate)</li><li>- intentionales und zielgerichtetes Verhalten, Objekt Konstanz, Beginn des Problemlösens (8-12 Monate)</li><li>- Exploration der Eigenschaften von Gegenständen, Nachahmung unvertrauter Verhaltensweisen (12-18 Monate)</li><li>- innere Repräsentationen von Ereignissen und Gegenständen, hinausgeschobene Nachahmung, „Als-ob-Spiele“ (18-24 Monate)</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Präoperationales Stadium (2-7 Jahre):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Erwerb des Vorstellungs- und Sprechvermögens</li><li>- gekennzeichnet durch Egozentrismus (Realismus, Animismus und Artifzialisismus)</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Konkret-operationales Stadium (7-11 Jahre):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Erwerb von Dezentrierung, Reversibilität, Invarianz, Seriation, Klasseninklusion und Transitivität</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Formal-operationales Stadium (ab 12 Jahre):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Erwerb der Fähigkeit zum logischen Denken und der Fähigkeit, Operationen auf Operationen anzuwenden</li></ul>

<sup>56</sup> Piaget, J. (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. München: Klett-Cotta.

<sup>57</sup> Vgl. Ginsburg, H.P. & Opper, S. (2004). *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gegen Piagets Theorie gab es verschiedene kritische Einwände. Diese richteten sich teilweise gegen seine Einteilung der kognitiven Entwicklung in Stufen und Stadien. Viele Experimente wurden erstellt, um zu zeigen, dass Kinder häufig viel früher über bestimmte Fähigkeiten verfügen, als Piaget angenommen bzw. postuliert hatte.<sup>58 59</sup>

Die Mehrzahl der Forscher geht heute davon aus, dass Kinder eine größere angeborene Ausstattung besitzen als Piaget annahm und dass kognitive Veränderungen eher kontinuierlich und parallel verlaufen als in abgegrenzten Phasen oder Stadien.

Eine grundsätzlichere Kritik wendet sich gegen Piagets Annahme grundlegender genetischer Prinzipien, welche Piaget als abstrakte Gesetze des Kosmos postuliert. Piagets Hypothese „Der Mensch strebt durch Adaptation oder Assimilation nach Gleichgewicht“ ist zu vage, um daraus für den Ausgang konkreter wissenschaftlicher Experimente genaue Vorhersagen treffen zu können. Unabhängig davon, welche Veränderungen sich in der individuellen Entwicklung eines Kindes vollziehen, lässt sich im Nachhinein immer behaupten, dass durch Anpassung der äußeren Umwelt oder der eigenen Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster ein neues Gleichgewicht angestrebt wurde. Somit entzieht sich Piagets Theorie einer experimentellen Überprüfbarkeit.<sup>60</sup>

In der folgenden Tabelle habe ich die kognitive Veränderung und Entwicklung in der Kindheit und Jugend skizziert, wie sie sich aus der Perspektive der aktuellen experimentellen und empirischen Forschung darstellt:

---

<sup>58</sup> Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) (1995). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

<sup>59</sup> Berk, L. E. (2004). *Entwicklungspsychologie*. 3. Auflage. München, Boston: Pearson Studium.

<sup>60</sup> Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) (1995). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

**Tabelle 2: Kognitive Veränderung und Entwicklung in der Kindheit und Jugend<sup>61</sup>**

<p style="text-align: center;"><b>Sensomotorisches Stadium (0-2 Jahre):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- wiederholte Benutzung einfacher motorischer Fähigkeiten wie Lutschen und Saugen, um Zugang zu interessanten Ansichten oder Geräuschen zu gewinnen (0-1 Monat)</li><li>- Bewusstsein grundsätzlicher Eigenschaften von Gegenständen wie Objekt Konstanz und Schwerkraft, aufgeschobene Nachahmung eines Gesichtsausdrucks (1-4 Monate)</li><li>- aufgeschobene Nachahmung neuer Handlungen von Erwachsenen, numerisches Grundverständnis (4-8 Monate)</li><li>- Fähigkeit, sensumotorische Probleme durch Analogie mit einem vorangegangenen ähnlichen Problem zu lösen ( 8-12 Monate)</li><li>- Nachahmung unvertrauter Verhaltensweisen auch nach langer Zeit und über den gelernten Kontext hinaus (Transfer) (12-18 Monate)</li><li>- Nachahmung sozialer Rollen wie Mami, Papi oder Baby in „Als-ob-Spielen“, Erschließung der Ziele anderer (18-24 Monate)</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Präoperationales Stadium (2-7 Jahre):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- rasche Entwicklung, vor allem beim Spracherwerb</li><li>- Als-ob-Spiele werden immer komplexer und entwickeln sich zu soziodramatischen Rollenspielen</li><li>- während nach Piaget voroperationale Kinder egozentrisch sind und sich nur schlecht in die Sichtweise anderer einfühlen können, haben Vorschulkinder nach aktuellen Studien eine gute Fähigkeit zur Perspektivübernahme</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Konkret-operationales Stadium (7-11 Jahre):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Zuwächse in informationsverarbeitenden Fähigkeiten und kognitiver Hemmung erleichtern viele Aspekte des Denkens</li><li>- Verbesserte Gedächtnisstrategien (Wiederholen, Organisation, Elaboration)</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>Formal-operationales Stadium (ab 12 Jahre):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- hypothetisch-deduktives Denken: bei einem Sachverhalt werden mental alle Möglichkeiten durchgegangen und getestet</li><li>- die Logik von Aussagen wird unabhängig von den realen Umständen bewertet</li><li>- ähnlich wie bei Piaget, wobei über den Einfluss der Schule diskutiert wird: in manchen Stammeskulturen entwickelt sich das hypothetisch-deduktive Denken gar nicht oder nur sehr rudimentär</li></ul>

<sup>61</sup> Berk, L. E. (2004). *Entwicklungspsychologie*. 3. Auflage. München, Boston: Pearson Studium.



## 2.5.2 Selbständerung, Selbstentwicklung und persönliches Wachstum durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Die kognitive Entwicklung ist nur ein Teilaspekt der Veränderung des Selbst über die Lebensspanne. Ganzheitlich umfassende Entwicklungsmodelle beschreiben neben kognitiven Veränderungen auch körperlich-motorische emotionale und soziale Veränderungen sowie die individuelle Selbstfindung und Sinnsuche in einer integrierten Weise. Da die ausführliche Beschäftigung mit solchen umfassenden Entwicklungsmodellen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, möchte ich nur kurz auf ein frühes aber immer noch sehr einflussreiches und fruchtbares ganzheitliches Entwicklungsmodell eingehen: auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst.<sup>62</sup>

Havighurst unterscheidet sechs Stadien im menschlichen Leben:

- Säuglingsalter und frühe Kindheit (0-6 Jahre)
- Mittlere Kindheit (6-12 Jahre)
- Adoleszenz (13-18 Jahre)
- Frühes Erwachsenenalter (19-30 Jahre)
- Mittleres Erwachsenenalter (30-60 Jahre)
- Spätes Erwachsenenalter (ab 60 Jahre)

Diese Klassifikation dient der heutigen entwicklungspsychologischen Forschung immer noch als Orientierung, wobei das späte Erwachsenenalter gewöhnlich nochmals in zwei Stadien (60-75 Jahre und ab 75 Jahre) unterteilt wird.

In jedem dieser 6 bzw. 7 Stadien ist der Mensch mit bestimmten Entwicklungsaufgaben konfrontiert, welche sich aus drei Quellen ergeben:<sup>63</sup>

1. biologische Veränderungen (beispielsweise Lernen zu gehen und zu sprechen, Kontrolle der Ausscheidungsfunktionen, Aufnahme von sexuellen Beziehungen, Anpassung an die Menopause)
2. Veränderungen aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen (Lesen lernen, angemessenes Rollen- und Sozialverhalten)

---

<sup>62</sup> Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: Wiley & Sons.

<sup>63</sup> Vgl. Erikson, E. H. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

3. Veränderung aufgrund von Selbstexploration (Wahl eines geeigneten Berufs, Gestaltung der Freizeit, Bildung individueller Werte, Einstellungen und Anschauungen)

In der folgenden Tabelle sind Entwicklungsaufgaben nach Havighurst aufgeführt:

**Tabelle 3: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst<sup>64</sup>**

<b>Entwicklungsaufgaben</b>
<b>(0-6 Jahre)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gehen Lernen</li> <li>- die Aufnahme fester Nahrung lernen</li> <li>- Sprechen und die Verwendung von Begriffen zur Beschreibung der physikalischen und sozialen Realität lernen</li> <li>- Kontrolle der Ausscheidungsfunktionen lernen, Geschlechtsunterschiede lernen</li> </ul>
<b>( 6-12 Jahre)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernen von körperlichen Fertigkeiten für einfache Spiele</li> <li>- Lernen mit Gleichaltrigen auszukommen</li> <li>- Übernahme einer altersangemessenen männlichen oder weiblichen Rolle</li> <li>- Entwicklung von angemessenen Alltagskonzepten</li> <li>- Ausbildung von Moral und Werten</li> <li>- Erreichen persönlicher Unabhängigkeit</li> <li>- Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen</li> </ul>
<b>(12-18 Jahre)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung neuer und reiferer Beziehungen mit Gleichaltrigen beider Geschlechter</li> <li>- Ausbildung einer maskulinen oder femininen Identität</li> <li>- Akzeptieren des eigenen Körpers und angemessenen Gebrauch des Körpers</li> <li>- Erreichen persönlicher Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen</li> <li>- Vorbereitung auf das Leben in der Ehe, Aneignung eines ethischen Wertesystems als Orientierung für das eigene Handeln</li> <li>- Übernahme sozialer Verantwortung</li> <li>- Wahl eines Berufs oder Berufswegs</li> </ul>
<b>(18-30 Jahre)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wahl eines Partners</li> <li>- Lernen mit einem Partner zu leben</li> <li>- Gründung einer Familie</li> </ul>

<sup>64</sup> Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: Wiley & Sons.

<ul style="list-style-type: none"><li>- Aufziehen von Kindern</li><li>- Führung eines Haushalts</li><li>- Start ins Berufsleben</li><li>- Übernahme sozialer Verantwortung</li><li>- Zusammenschluss mit Personen oder Gruppen mit ähnlichen Interessen oder Zielen</li></ul>
<b>(30-60 Jahre)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Begleitung und Unterstützung der jugendlichen Kinder, um verantwortliche und glückliche Erwachsene zu werden</li><li>- Übernahme bürgerlicher und sozialer Verantwortung</li><li>- Erreichung und Beibehaltung von Zufriedenheit im Berufsleben</li><li>- Entwicklung von reifen Freizeitbeschäftigungen</li><li>- Vertiefung der Beziehung zum Partner</li><li>- Akzeptieren der körperlichen Veränderungen im mittleren Lebensalter</li><li>- Unterstützung der Eltern</li></ul>
<b>(über 60 Jahre)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Anpassung an die abnehmende körperliche Leistungsfähigkeit und Gesundheit</li><li>- Anpassung an den beruflichen Ruhestand</li><li>- Anpassung an den Tod des Partners</li><li>- Sozialer Anschluss an Gleichaltrige</li><li>- Flexible Rollenübernahme und -anpassung</li></ul>

### **2.5.3 Selbständerung und Selbstentwicklung im Zuge kritischer Lebensereignisse**

Während die von Havighurst beschriebenen Entwicklungsaufgaben für einen bestimmten Altersabschnitt prototypisch sind, treten kritische Lebensereignisse mehr oder weniger plötzlich und oft unvorhersehbar auf.

Filipp definiert ein kritisches Lebensereignis als: „raum-zeitliche, punktuelle Verdichtung eines Geschehensablaufs, welcher zu einer für die Person belastenden Störung der Person-Umwelt-Passung führt, die zu einer Neuorganisation der Homöostase führt.“<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Filipp, S.H.(1990). *Kritische Lebensereignisse*. 2. Auflage. München: Psychologie Verlags Union.

Beispiele für ein kritisches Lebensereignis sind etwa eine schwere Erkrankung, die Scheidung der Eltern oder der Tod des Partners. Ein kritisches Lebensereignis muss nicht von vornherein als negative Belastung empfunden werden, entscheidend ist nur, dass durch das Ereignis für die betroffene Person neue und umfassende Anforderungen von bedeutsamem Ausmaß resultieren.<sup>66</sup>

So stellt die Auswanderung in ein anderes Land aus beruflichen oder privaten Gründen ebenfalls ein kritisches Lebensereignis dar. Auch die Geburt eines Kindes erfordert eine massive Umstellung für beide Elternteile und kann daher als kritisches Lebensereignis betrachtet werden.

Mummendey betont den Aspekt der veränderten sozialen Beziehungen in Folge von kritischen Lebensereignissen, welche auch mit verändertem sozialen Feedback einhergehen. Demnach können kritische Lebensereignisse eine Person mit selbstbezogenen Informationen konfrontieren, die von bisher bestehenden Selbstannahmen gravierend abweichen und somit zu einer Änderung im Selbstkonzept führen können.<sup>67</sup>

Entwicklungsstörungen werden oft auf kritische Lebensereignisse zurückgeführt. So betrachten etwa Vertreter tiefenpsychologisch orientierter Therapieschulen verdrängte frühkindliche Traumata oder Konflikte als die primären Ursachen neurotischer Entwicklungen. Die empirische Evidenz für derartige Annahmen ist allerdings bislang gering bzw. lassen sich solche Annahmen nur schwer überprüfen. Auch die bei bevölkerungsrepräsentativen Studien festgestellten Auswirkungen kritischer Lebensereignisse waren erstaunlich gering. Nur 10 Prozent der Varianz der psychischen und psychosomatischen Gesundheit sowie der Sterblichkeit konnte durch die Kumulation kritischer Lebensereignisse erklärt werden. Belegt ist hingegen, dass negativ belastende Lebensereignisse bei der Auslösung von Depressionen eine Rolle spielen können, jedoch nicht als die alleinige Ursache zu betrachten sind. Die zur Thematik vorliegenden Studien vermitteln den Eindruck, dass Menschen im Allgemeinen gut in der Lage sind, die durch kritische Lebensereignisse entstehenden Anforderungen zu meistern.

---

<sup>66</sup> Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1995): *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologie-Verlags-Union.

<sup>67</sup> Mummendey, H.D. (1995). *Selbst, Selbstkonzept und Selbstkonzeptforschung in Psychologie der Selbstdarstellung*, Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Auch dann, wenn sie anfangs als massive negative Belastung wahrgenommen werden, müssen kritische Lebensereignisse nicht zwangsläufig eine pathogene Wirkung haben, sondern können sogar im Gegenteil maßgeblich zu persönlichem Wachstum und Erweiterung des Bewusstseins führen.<sup>68</sup>

Welche Auswirkung ein kritisches Lebensereignis auf die Entwicklung einer Person hat, hängt nur zum Teil vom „objektiven“ Ereignis und den damit verbundenen „objektiven“ Folgen ab. Entscheidend ist vielmehr die subjektive Verarbeitung des Ereignisses, bei welcher unter anderem Persönlichkeitseigenschaften, frühere Erfahrungen, Bewältigungsstrategien und Ressourcen sowie die subjektiven Interpretationen hinsichtlich der Ursachen, Verantwortlichkeit und Sinnhaftigkeit eine Rolle spielen.

In religiösen und spirituellen Texten oder Volksmythen wird der Held oder religiöse Führer oft mit kritischen Lebensereignissen konfrontiert. Als Beispiel wäre etwa die Begegnung Gautamas mit Armut, Tod, Krankheit und Leiden zu nennen. Es ist anzunehmen, dass der Tod einer nahen Bezugsperson, die konkrete Erfahrung von Lebensbedrohung etwa nach einem Unfall oder bei einer schweren Krankheit oder das Näherrücken des Todes im Alter zu einer Selbstveränderung durch die Auseinandersetzung mit spirituellen und religiösen Thematiken führen kann. Für Schopenhauer ist das Bewusstsein der eigenen Sterblichkeit die Quelle aller metaphysischen Spekulation und aller Religionen.

#### **2.5.4 Selbständerung in der Psychotherapie**

Der Begriff „Psychotherapie“ leitet sich von den griechischen Wörtern „Psyche“ und „Therapie“ ab und bedeutet demnach wörtlich „Heilung der Seele“. Unter der Annahme, dass in der modernen westlichen Welt der Begriff des Selbst die Rolle des älteren Begriffes der Seele übernommen hat, kann man Psychotherapie somit auch als Heilung des erkrankten Selbst verstehen.

---

<sup>68</sup> Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) (1995). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Schon länger sind die großen Therapieschulen hierbei von einem traditionellen Heilungsverständnis nach dem Vorbild der neuzeitlich-westlichen Medizin abgekommen, bei dem (vereinfacht gesagt) der Körper als eine Art Maschine betrachtet wurde, Krankheit als eine spezifische Funktionsstörung dieser Maschine und Heilung / Therapie als die Reparatur dieser Störung.

Für die meisten Vertreter der modernen Psychotherapien sind Störungen der Psyche bzw. des Selbst Ausdruck einer Disbalance des Selbstsystems, für welche es nicht nur eine Ursache gibt, sondern viele verschiedene Aspekte zur Stärkung oder Schwächung des seelischen Gleichgewichts beitragen. Eine solche Sichtweise kommt der taoistischen Weltansicht mit den komplementären, sich gegenseitig bedingenden und ergänzenden Prinzipien Yin und Yang nahe, welche einen enormen Einfluss auf die traditionelle chinesische Philosophie und Medizin hatte und auf die gesamte fernöstliche Philosophie.

In den modernen Psychotherapien hat der Patient außerdem auch keine passive Rolle wie es bei der traditionellen westlichen Arzt-Patienten-Beziehung üblich ist, sondern ihm wird selbst maßgeblich die Verantwortung für die Steuerung des Heilungsprozesses übertragen, wobei der Therapeut sich wiederum in die Rolle eines Helfers oder Ermöglichers begibt. Dennoch werden bei den professionellen Psychotherapien spezifische Störungsbilder unterschieden, die nach bewährten Methoden diagnostiziert und behandelt werden, wozu das Experten-Know-How eines professionellen Psychotherapeuten erforderlich ist. Zudem kommen die Krankenkassen nur bei Feststellung einer entsprechend katalogisierten Störung für die Behandlungskosten auf. Die Behandlung allgemeiner Lebensprobleme ohne anerkannten „Krankheitswert“ fällt daher nicht in den Bereich der Psychotherapie, sondern in den weiteren Bereich der Beratung bzw. des Coachings. Natürlich kann auch eine Beratung außerhalb der Psychotherapie zu einer positiven Selbstveränderung führen. Ähnlich wie bei präventiven Maßnahmen im medizinischen und gesundheitlichen Bereich ist auch für den Bereich des „Seelischen“ anzunehmen, dass es häufig effizienter und darüber hinaus für die Klienten angenehmer wäre, wenn sie eine Beratung bereits dann in Anspruch nehmen könnten und würden (etwa in Hinsicht auf die Verbesserung der ehelichen Beziehung), wenn „die Dinge noch einigermaßen in Ordnung sind“, und nicht erst

dann, wenn „das Kind schon in den Brunnen gefallen ist“.

Im Übrigen braucht eine Beratung sich natürlich keineswegs auf die Behandlung oder Vermeidung von Problemen beschränken, sondern sie kann sich auch vornehmlich auf positive Aspekte konzentrieren, etwa auf die Steigerung von Glück, Leistungsfähigkeit, auf Bewusstseinerweiterung, Selbstverwirklichung usw. Voraussetzung sowohl für den Erfolg von Psychotherapie als auch von Beratung ist jedoch der entschiedene Wunsch des Patienten bzw. Klienten nach Selbst-Änderung.

#### **2.5.4.1 Wege der Selbständerung bei den einzelnen Therapieschulen**

Alle großen Therapieschulen streben eine positive Selbstveränderung an und verfolgen ähnliche Ziele: die Bewältigung von problematischen Lebenslagen sowie eine Verbesserung der seelischen Gesundheit und des Wohlbefindens. Sie verwenden dabei allerdings unterschiedliche Methoden und konzentrieren sich auf unterschiedliche Aspekte des Selbst. Im Folgenden werde ich die Methoden der Selbständerung bei den großen Therapieschulen der Tiefenpsychologie, der kognitiven Verhaltenstherapie und der humanistischen Therapie skizzieren.

#### **2.5.4.2 Selbständerung in der Psychoanalyse und Tiefenpsychologie**

Tiefenpsychologisch ausgerichtete Schulen vertreten die Auffassung, dass das Ichbewusstsein nur ein Teil des Selbst ist, und dass das Erleben und Verhalten von Personen entscheidend durch unbewusste Prozesse beeinflusst wird.

Die tiefenpsychologisch orientierte Therapie wurde zunächst durch Sigmund Freud<sup>69</sup> sowie durch seine Schüler Carl Gustav Jung<sup>70</sup> und Alfred Adler<sup>71</sup> geprägt. Diese drei Väter der großen analytischen psychotherapeutischen Schulen blieben zwar

---

<sup>69</sup> Freud, S. (1989). *Psychologie des Unbewußten*. Studienausgabe Bd.3, Frankfurt am Main: Fischer.

<sup>70</sup> Jung, C. G. (1971). *Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten*. Gesammelte Werke Bd. 7, Olten und Freiburg: Walter-Verlag.

<sup>71</sup> Adler, A. (1972). *Über den nervösen Charakter. Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer.

zeitlebens gewissen Ideen der deutschen Romantik und den Auffassungen der Philosophen Schopenhauer und Nietzsche verpflichtet, entwickelten aber dennoch hinsichtlich ihrer Vorstellung des Unbewussten sehr unterschiedliche Auffassungen.

Für Freud hat der Sexualtrieb und die als Libido bezeichnete zugehörige Energie eine zentrale Bedeutung für die Aktivitäten des Unbewussten und die Entstehung unbewusster Konflikte. Auch bei Carl Gustav Jung ist das Unbewusste von sexuellen Energien besetzt, aber Sexualität ist nur ein Teilaspekt des vielfältigen unbewussten Geschehens. Nach Jung sind im persönlichen und kollektiven Unbewussten sämtliche noch nicht im bewussten Selbstkonzept integrierten Aspekte angesiedelt wie Animus/Anima, Schatten oder die sogenannten Archetypen. Bei Adler wiederum ist die Überwindung von „Minderwertigkeit“ ein zentrales Thema unbewusster Dynamik.

Analytische bzw. tiefenpsychologische Verfahren streben Selbständerung in erster Linie über die Bewusstmachung unbewusster Aspekte des Selbst sowie von Konflikten zwischen dem Ich und dem Unbewussten oder innerhalb des Unbewussten an. Techniken der Bewusstmachung sind unter anderem die Analyse und Interpretation von freien Assoziationen im therapeutischen Gespräch, die Interpretation von Träumen oder die Bearbeitung von Abwehrmechanismen wie etwa Projektion.

Die tiefenpsychologische Grundannahme, dass das bewusste Verhalten und Erleben in bedeutsamer Weise durch unbewusste Prozesse beeinflusst wird, wird auch von der modernen empirischen Forschung gestützt. So kann man etwa aus Experimenten mit „hysterisch“ Blinden schließen, dass diese teilweise von unbewussten amotivationalen Prozessen geleitet werden, welche durchaus im Widerspruch zu den bewusst wahrgenommenen Motiven stehen können. Auch die Hirnforschung erbrachte Belege dafür, dass menschliches Verhalten in bedeutsamem Maße durch mit unbewussten Inhalten assoziierte Emotionen gesteuert wird.



### 2.5.4.3 Selbständerung in der kognitiven Verhaltenstherapie

Die kognitive Verhaltenstherapie entwickelte sich in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts als Gegenbewegung zum vor allem durch Burrhus Skinner<sup>72</sup> geprägten radikalen Behaviorismus und hat diesen mittlerweile sowohl in der akademischen Psychologie als auch in der verhaltenstherapeutischen Praxis nahezu vollkommen verdrängt. Als die herausragenden Pioniere der kognitiven Verhaltenstherapie gelten Aaron Beck<sup>73</sup> und Albert Ellis.<sup>74</sup>

Natürlich können auch klassische verhaltenstherapeutische Methoden wie klassische und operante Konditionierung, Konfrontationsverfahren, Modelllernen oder Kontingenzmanagement zu einer Veränderung des Selbst oder Selbstkonzepts führen, denn die durch solche Methoden erreichten Veränderungen im Verhalten führen im Allgemeinen auch zu Veränderungen von Wahrnehmungen, Einstellungen, Interpretationen. Eine Trennung von „Verhaltenstraining“ und „geistigem Training“ ist ohnehin künstlich,<sup>75</sup> denn:

- der menschliche Organismus reagiert nicht auf die Objekte der Außenwelt an sich, sondern auf seine inneren Repräsentationen dieser Objekte
- menschliches Lernen wird zum Großteil kognitiv vermittelt
- Verhalten, Gedanken (und Gefühle) bedingen einander

Auch Skinner selbst leugnete nicht die Existenz von Gedanken, sondern begründete seine Forderung nach der Beschränkung der psychologischen Forschung auf das beobachtbare Verhalten unter anderem damit, dass Selbstbeobachtung aus methodischen Gründen problematisch ist.<sup>76</sup>

Die Verfahren der kognitiven Verhaltenstherapie unterscheiden sich von den „rein verhaltensbezogenen“ Therapiemethoden dadurch, dass hierbei eine direkte Veränderung von Gedanken, Einstellungen und Wahrnehmungen (kognitive Umstrukturierung) und damit auch zentrale oder periphere Teile des Selbst und

---

<sup>72</sup> Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

<sup>73</sup> Beck, J. (2001). *Praxis der Kognitiven Therapie*. Weinheim: Beltz/PVU.

<sup>74</sup> Ellis, A. & Hoellen, B. (1997). *Die Rational-Emotive Verhaltenstherapie – Reflexionen und Neubestimmungen*. München: Pfeiffer.

<sup>75</sup> Vgl. Mahoney, M. J. (1977). *Kognitive Verhaltenstherapie. Neue Entwicklungen und Integrations-schritte*. München: Pfeiffer.

<sup>76</sup> Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Selbstkonzepts angestrebt wird. Am Beispiel der kognitiven Therapie der Depression nach Beck<sup>77</sup> möchte ich einen Prozess der kognitiven Umstrukturierung veranschaulichen. Die kognitive Therapie der Depression hat sich in klinischen Studien als vergleichbar erfolgreich wie medikamentöse Therapien erwiesen. Beck geht davon aus, dass Depressive eine negative Sicht von sich selbst, der Umwelt und der Zukunft haben (kognitive Triade). In Bezug auf sein Selbst nimmt sich der depressive Mensch als fehlerhaft, unzulänglich, wertlos und nicht begehrenswert wahr. Die negativen Kognitionen sind nach Beck auf kognitive Schemata zurückzuführen, welche die depressive Person in früheren Lebensphasen erworben hat. Solche Schemata können über längere Zeit inaktiv sein und dann aufgrund krisenhafter Ereignisse aktiviert werden. Die aktivierten Schemata führen dann zu einer fehlerhaften Informationsverarbeitung, die durch Eindimensionalität, Verabsolutierung und Irreversibilität charakterisiert ist, was sich auch sprachlich zeigen kann beispielsweise durch eine überdurchschnittlich häufige Verwendung von Wörtern wie beispielsweise „immer“.

„Für Depressive typisch sind etwa die folgenden Denkfehler:

- Willkürliche Schlussfolgerungen: ohne sichtbaren Beweis oder sogar trotz Gegenbeweisen werden willkürlich Schlussfolgerungen gezogen.
- Übergeneralisierung nach dem Muster: aufgrund eines Vorfalles wird eine allgemeine Regel aufgestellt, die unterschiedslos auf ähnliche und unähnliche Situationen angewendet wird.
- Dichotomes Denken: Denken in Alles oder Nichts-Kategorien.
- Personalisierung: Ereignisse werden ohne klaren Grund auf sich selbst bezogen.
- Selektive Abstraktion: Einige Einzelinformationen werden verwendet und überbetont, um eine Situation zu interpretieren. Damit werden bestimmte Informationen auf Kosten anderer überbewertet. Zum Beispiel wenn jemand, der von allen begrüßt wird, von einem nicht beachtet wird und denkt, dass ihn keiner mag.
- Vergrößern und Verkleinern: Negative Ereignisse werden übertrieben und positive Ereignisse untertrieben. Zum Beispiel: "Dass ich einen bestimmten Abschluss hinbekommen habe, ist nichts wert. Aber, dass der Kunde heute noch

---

<sup>77</sup> Beck, A.T. (1970). Cognitive Therapy: Nature and relation to behavior therapy. *Behavior Therapy* 1, 184-200.

- nicht zurück gerufen hat, zeigt, dass ich ein schlechter Verkäufer bin!"
- Katastrophisieren: Das Eintreffen oder die Bedeutung von negativen Ereignissen wird stark überbewertet: "Meinen Kindern wird bestimmt etwas Schlimmes passieren!"
  - Emotionale Beweisführung: Das Gefühl wird als Beweis für die Richtigkeit der Gedanken genommen. "Ich fühle, dass ich nichts wert bin, also ist das auch so!"
  - Etikettierung: Aus einer Handlung wird ein umfassender Sachverhalt gemacht, z.B. "Ich habe verloren - ich bin ein absoluter Verlierer!"
  - Gedankenlesen: Man meint ohne nachzufragen, die Gedanken der anderen zu kennen. "Die anderen denken, ich bin ein Versager!"
  - Tunnelblick (selektive Aufmerksamkeit): Jemand sieht nur einen bestimmten Aspekt seines gegenwärtigen Lebens. "Wenn ich Stress auf der Arbeit habe, dann ist mein Leben verpfuscht!"<sup>78</sup>

Gewöhnlich ist die Vorgehensweise bei der Therapie nach Beck so, dass zunächst klassisch verhaltenstherapeutische Methoden eingesetzt werden, um den antriebsarmen und sich als völlig ineffektiv erlebenden Patienten wieder einigermaßen „in Gang zu bringen“ und ihm ein Gefühl der Fähigkeit zur Kontrolle seiner Umgebung wiederzugeben.<sup>79</sup> Dabei kann ein Aktivitätsplan zur Strukturierung des Tages helfen. Oft ist es schwierig, depressive Patienten zu motivieren, da diese selbst aus ehemals mit großer Freude betriebenen Aktivitäten keine Befriedigung mehr ziehen können. Wichtig ist es daher, den Patienten darauf hinzuweisen, dass er die Aufgaben seines Aktivitätsplans nicht deshalb erledigen soll, weil dies unmittelbar Zufriedenheit oder Freude hervorrufen, sondern weil die regelmäßige Ausführung der Aufgaben dazu beitragen, Unzufriedenheit zu reduzieren und die Fähigkeit, sich an Tätigkeiten zu erfreuen, rehabilitiert.

Mehr noch als über einen Verlust an Erfolgserlebnissen und potentiell erfreulichen Erfahrungen klagen depressive Personen über die verlorene Fähigkeit, sich darüber freuen zu können. Daher ist es wichtig, depressive Personen wieder für positive Erfahrungen zu sensibilisieren. Eine probate Methode hierzu ist laut Beck die

---

<sup>78</sup> Beck, A. T. (2001). *Kognitive Therapie der Depression*. Weinheim: Beltz.

<sup>79</sup> Beck, A.T. (1979). *Wahrnehmung der Wirklichkeit und Neurose. Kognitive Psychotherapie emotionaler Störungen*. München: Pfeiffer.

Aufforderung an den Patienten, über die täglichen Aktivitäten genau Buch zu führen und Erfahrungen, die der Patient als erfreulich fand oder in denen er sich als kompetent erlebt hat, explizit zu vermerken. Erst auf diese Weise werden sich depressive Personen ihrer positiven Erfahrungen bewusst. Nachdem der Patient in dieser ersten Therapiephase in seinem Selbstwertgefühl gestärkt und motiviert wurde, beginnt in der darauf folgenden Phase die eigentliche kognitive Umstrukturierung. Diese beginnt damit, dass der Patient regelmäßig, etwa jeden Abend, in einem Tagebuch seine in der zurückliegenden Zeitspanne erlebten negativen Gefühle, die dazugehörigen Ereignisse (oder auch Tagträume) und Gedanken notiert. Bei den jeweiligen Gefühlen nimmt der Patient eine Einschätzung von deren Intensität vor. In der folgenden Tabelle findet sich ein Beispiel:

**Tabelle 4: Veranschaulichungsbeispiel zur Therapie von Beck<sup>80</sup>**

<b>Gefühl (Intensität 0 bis 100)</b>	<b>Ereignis</b>	<b>Gedanken</b>
Verunsicherung (90) Scham (80)	Der Chef sagt mir heute bei der Besprechung: „Schick sehen Sie heute aus!“	Hat er das aufrichtig gemeint oder wollte er nur höflich sein? Wohl eher das Letztere, denn er findet meine Kleidung insgeheim sicher altmodisch und bieder.

Unter „Gedanken“ werden nicht nur die Gedanken notiert, die anlässlich des Ereignisses wörtlich durch den Kopf gehen, sondern gefragt wird darüber hinaus nach der Art und Weise, wie das entsprechende Ereignis wahrgenommen und interpretiert wird. Hierbei kann der Patient lernen, besser zwischen Fakten und persönlichen Interpretationen zu unterscheiden und sich der Selektivität seiner Wahrnehmung bewusster zu werden.

In einer weiteren Phase der kognitiven Umstrukturierung soll der Patient mithilfe des Therapeuten Störfaktoren / irrationale Denkschemata identifizieren, die möglicherweise zu einer verzerrten Sicht von Selbst, Umwelt und Zukunft führen, was in der folgenden Tabelle veranschaulicht ist:

<sup>80</sup> Smith, L. & Elliott, C. (2008). *Depression für Dummies*. Weinheim: Wiley.  
[http://berndt-hentschke.de/cms/front\\_content.php?idart=112](http://berndt-hentschke.de/cms/front_content.php?idart=112)

**Tabelle 5: Veranschaulichungsbeispiel zur Therapie von Beck<sup>81</sup>**

<b>Gefühl (Intensität 0 bis 100)</b>	<b>Ereignis</b>	<b>Gedanken</b>	<b>Denkschemata</b>
Traurigkeit (70) Scham (90)	Mein Chef sagte mir heute bei der Besprechung, dass ich erschöpft aussähe	Mein Chef, meint ich sähe fürchterlich aus. Er hält mich sicher für völlig unattraktiv. Niemand findet mich attraktiv.	Aufbauschen Alles oder nichts Gedankenlesen Zu sehr verallgemeinern.

Wenn sich bestimmte Gedanken als besonders destruktiv erweisen, kann es hilfreich sein, diese „vor Gericht“ zu stellen und sowohl die Rolle des Verteidigers als auch die Rolle des Anklägers einzunehmen. Einem depressiven Patienten wird es naturgemäß schwieriger fallen, die Rolle des Anklägers der eigenen negativen Gedanken zu sein. Daher unterstützt ihn der Therapeut bei der Findung von Argumenten für die Anklage. Hilfreich können hierbei auch die folgenden Fragen sein:

- Habe ich konkrete Lebenserfahrungen und Beweise, die meine Gedanken widerlegen können?
- Hatte ich schon einmal solche Gedanken, die sich im Nachhinein als nicht zutreffend erwiesen?
- Ist das Ereignis wirklich so schrecklich, wie ich glaube?
- Ignoriere ich Beweise, die diesen Gedanken widerlegen könnten?
- Beruht mein Gedanke auf Tatsachen oder auf mehr oder weniger willkürlicher Interpretation?

In einer weiteren Phase werden die destruktiven Gedanken durch wohlüberlegte Ersatzgedanken ersetzt. Es nützt aber wenig, wenn irrationale negative Gedanken („Ich habe eine 5 in Mathe geschrieben. Nur dumme Menschen schreiben eine 5 in Mathe. Also bin ich dumm.“) einfach durch ebenso irrationale „rosarote“ Gedanken ersetzt werden („Ich habe eine 5 geschrieben. Na und? Nächstes Mal schreibe ich eine 1, weil ich fest daran glaube.“), sondern es sollten wohlüberlegte Ersatzgedanken an Stelle der destruktiven treten („Eine 5 bedeutet nicht, dass ich dumm bin, denn es gibt genügend Belege für das Gegenteil. Wenn ich mehr für

<sup>81</sup> Ebd.

Mathe lerne und dabei eventuell von einer Nachhilfe Unterstützung erhalte, werde ich mich wahrscheinlich verbessern.“).

#### **2.5.4.4 Selbständerung in der humanistischen Beratung / Therapie**

Den Prozess der Selbständerung im Kontext einer humanistisch orientierten Gesprächspsychotherapie möchte ich anhand des Therapiekonzepts von Carl Rogers vorstellen.<sup>82 83</sup>

Carl Rogers postuliert beim Menschen eine dem Organismus innewohnende Tendenz, all seine Möglichkeiten zu entwickeln, welche er als „Aktualisierungstendenz“ bezeichnet. Diese Tendenz richtet sich nicht ausschließlich auf die Erhaltung des Organismus und die damit verbundene Befriedigung von Grundbedürfnissen („deficiency needs“ bei Maslow), sondern auch auf dessen Weiter- und Höherentwicklung, welche sich als persönliches und geistiges Wachstum manifestiert in stetiger Erweiterung und Ausdifferenzierung sowie einer Entwicklung weg von Heteronomie und Abhängigkeit hin zu Autonomie und Freiheit.

Auch hinsichtlich des Selbst oder Selbstkonzepts gibt es nach Carl Rogers eine innerlich angelegte Tendenz zur „Selbstaktualisierung“, welche sich ausdrückt durch die Symbolisierung und Integrierung neuer Erfahrungen. Ein psychisch ausgeglichener und gesunder Mensch ist dafür offen, neue Erfahrungen umfassend und unverzerrt in sein Selbst(konzept) zu integrieren. Bei ihm besteht Kongruenz zwischen Selbstkonzept und Erfahrung, dadurch ist er in der Lage, vollkommen im „Jetzt“ zu sein. Bei einem psychisch unausgeglicheneren oder stark belasteten Menschen geht Carl Rogers ähnlich wie die Psychoanalyse auch von einer entgegengesetzten Tendenz aus, nämlich Erfahrungen des Organismus, welche für das Selbstkonzept bedrohlich sind, durch Mechanismen wie Verdrängung oder Verzerrung abzuwehren. Sobald sich eine Person im Kleinkindalter des eigenen Seins und Handelns gewahr wird und sich bei dieser ein Selbstkonzept ausbildet,

---

<sup>82</sup> Rogers, C. (1994). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer.

<sup>83</sup> Rogers, C. (1994). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. Main: Fischer.

entwickelt sie auch ein Bedürfnis nach Wertschätzung, welches von ihren Bezugspersonen je nachdem befriedigt oder frustriert wird. Diese Befriedigungen oder Versagungen des Bedürfnisses nach Wertschätzung werden in der Wahrnehmung der Person mit bestimmten Selbsterfahrungen oder Klassen von Selbsterfahrungen verknüpft. Schließlich werden bestimmte Selbsterfahrungen auch unabhängig von der Interaktion mit anderen als mehr oder weniger wertvoll wahrgenommen. Auf diese Weise führt die Introjektion der Wertschätzung durch andere zu einer Selbst-Wertschätzung.

Wenn die Selbsterfahrungen einer Person von anderen danach unterschieden werden, ob sie der Wertschätzung wert sind oder nicht, entwickelt sich die Selbst-Wertschätzung und damit auch das Selbstkonzept selektiv, und es kann dadurch zu einer zunehmenden Inkongruenz von Selbst und Erfahrungen kommen. Aus diesem Grund ist die bedingungslose Wertschätzung einer Person Voraussetzung für eine persönlichkeitsförderliche Erziehung und auch für eine erfolgreiche Beratung/Therapie.

Wenn der Klient und der Therapeut im Setting der humanistischen Gesprächspsychotherapie zum ersten Mal in Kontakt treten, befindet sich der Klient in einem Zustand der Inkongruenz, er ist verletzlich und voller Angst. Der Therapeut ist dagegen kongruent in der Beziehung. Er bringt dem Klienten bedingungslose Wertschätzung entgegen und versucht, den inneren Bezugsrahmen des Klienten empathisch zu erfahren. Im Laufe eines mehr oder weniger langen Prozesses wird der Klient dieser bedingungslosen Wertschätzung und Empathie gewahr. Dies unterstützt den Klienten darin, seine Gefühle zunehmend freier auszudrücken, Gefühle und Wahrnehmungen besser zu differenzieren und sich der Inkongruenz zwischen Selbstkonzept und Erfahrungen bewusster zu werden. Wahrnehmungen und Gefühle, die bisher als bedrohlich abgewehrt wurden, können zunehmend unverzerrt symbolisiert und ins Selbstkonzept integriert werden. Die ins Selbstkonzept introjezierten Bewertungsbedingungen und -kriterien von aktuellen oder ehemaligen Bezugspersonen werden zunehmend anhand von eigenständigeren Bewertungen der Selbsterfahrungen überprüft und gegebenenfalls revidiert.

Mit der Zeit wird der Klient kongruenter und offener für Erfahrungen. Seine Wahrnehmung ist realistischer. Er ist psychisch ausgeglichener und besser in der Lage, Probleme zu lösen. Er ist näher an seinem Organismus und seine positive Selbst-Wertschätzung nimmt zu.

## **2.6 Entwicklung von Selbstkonzept und Selbstwertgefühl**

### **2.6.1 Entwicklung des persönlichen Selbstkonzepts**

Wie bereits oben dargestellt, lässt sich das Selbstkonzept verstehen als die Summe selbstbezogener Einschätzungen und Einstellungen oder als mentale Repräsentationen der eigenen Person. Für die Entwicklung persönlicher Identität sind dabei nach Brandstätter und Greve besonders die folgenden Aspekte des Selbstkonzepts bedeutsam:<sup>84</sup>

- soziale Diskriminanz ("was mich *von anderen* unterscheidet")
- zeitliche Stabilität ("was mich *auf Dauer* auszeichnet")
- biographische Bedeutsamkeit ("was für mein Leben *wichtig* ist")

Das persönliche Selbstkonzept verändert sich in engem Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung. Die kognitive Weiterentwicklung ermöglicht ein immer besseres Verständnis des eigenen Wesens. Im Folgenden gebe ich einen kurzen Überblick über die Entwicklung des Selbstkonzepts von der Geburt an bis zum jungen Erwachsenenalter.

#### **2.6.1.1 Entwicklung des Selbstkonzepts im Alter von 0 bis 24 Monaten**

Nach Kranz sind weder Selbstkonzept noch Selbstwert angeboren, sondern entwickeln sich über die gesamte Lebensspanne hinweg. Voraussetzung für die Ausbildung eines differenzierten Selbstkonzepts ist die Abgrenzung des „Ichs“ von

---

<sup>84</sup> Brandstätter, J. & Greve, W. (1994). *The aging self: Stabilizing and protective processes. Developmental Review, 14, 52-80.*



seiner Umwelt.<sup>85</sup> Diese Entwicklung vollzieht sich zunächst weniger in der Auseinandersetzung des Säuglings mit seiner dinglichen Umwelt, sondern vor allem in der Interaktion des Kindes mit Mutter und Vater oder mit anderen Bezugspersonen. Dabei verfügt das Neugeborene bereits über grundlegende Fertigkeiten zur Kommunikation. Kranz beschreibt die frühen sozialen Interaktionen des Säuglings folgendermaßen:

„Diese frühen Interaktionen kreisen noch ausschließlich um körperliche Bedürfnisse des Säuglings, einschließlich des Bedürfnisses nach Schutz und Nähe.“<sup>86</sup>

Aus zunächst unverbundenen Erfahrungen extrahieren Säuglinge zunehmend Regelmäßigkeiten, die sich auf begrenzte und emotional gehaltvolle Wahrnehmungsfelder beziehen nach Case<sup>87</sup>, so etwa auf das Gesicht der Mutter oder ritualisierte Verhaltensweisen, wie Nahrungsaufnahme oder Schlafenlegen. Schon früh in der menschlichen Entwicklung kommt es also zu generalisierten Repräsentationen von Objekten (sog. mentale Schemata) und Verhaltensweisen (sog. mentale Skripte). Die Schema- und Skriptausbildung vollzieht sich freilich in einer Umwelt, in der Regelmäßigkeiten für das Kleinkind "inszeniert" werden, um seine geistige und soziale Entwicklung zu fördern (z.B. gleiche Umgebung, immer wiederkehrende Verhaltensabläufe)<sup>88</sup>.

Die wahrgenommenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem eigenen Verhalten und dem der Bezugspersonen ermöglichen dem Kind nach Kranz die Entwicklung eines immer differenzierteren Selbstkonzepts:

„Die Selbstkonzeptentwicklung, d. h. der Aufbau von identitätsrelevantem Wissen, vollzieht sich in den ersten intimen Sozialbeziehungen. Der Gesichtsausdruck der Bezugsperson stellt sicherlich die wichtigste selbstbezügliche Informationsquelle in der vorsprachlichen Entwicklungsperiode dar. Säuglinge beherrschen diesen Kommunikationskanal früh, was sich daran zeigt, dass sie bereits in den ersten Wochen den Gesichtsausdruck ihrer Bezugspersonen imitieren können. Eine frühe Studie, die dies belegt, stammt von Andrew Meltzoff und Keith Moore.<sup>89</sup> Sie konfrontierten zwei Wochen alte

---

<sup>85</sup> Kranz, D. (2004). Selbstkonzept und Selbstwert. Internet: [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/\\_a\\_Kindliche\\_Entwicklung/s\\_675](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/_a_Kindliche_Entwicklung/s_675)  
Kranz, Dirk: Selbstkonzept und Selbstwert fördern die Selbstständigkeit  
[www.Familienhandbuch.de.2002](http://www.Familienhandbuch.de.2002)

<sup>86</sup> Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In: B. M. Caldwell & H. N. Riciutti (Hrsg.), *Review of child development research*, Vol. 3 (S. 1-94). Chicago: University of Chicago Press.

<sup>87</sup> Case, R. (1991). Stages in the development of the young child's first sense of self. *Developmental Review*, 11, 210-230.

<sup>88</sup> Kranz, D. (2004). <https://www.familienhandbuch.de/kindliche-entwicklung/entwicklung-einzelner-faehigkeiten/selbstkonzept-und-selbstwert-fordern-die-selbststaendigkeit-wie-eltern-dazu-beitragen-konnen>

<sup>89</sup> Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1977). "Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates", *Science*, 198, 75-78.

Säuglinge mit vier unterschiedlichen Gesichtsausdrücken und zeichneten die Reaktionen der Kleinkinder per Videokamera auf. Die Aufnahmen wurden unabhängigen Beurteilern zur Klassifikation vorgelegt: Die kleinen Probanden konnten den Gesichtsausdruck der Modelle zuverlässig erkennen und wiedergeben. Identifikation und Imitation fremden Verhaltens gelten im Rückgriff auf Cooleys Spiegelbild-Metapher<sup>90</sup> als wegweisend für die Ausbildung eines Selbstkonzeptes.<sup>91</sup>

Interessanterweise sind Gesichts- und Körperschema von Bezugspersonen bereits ausgebildet, bevor ein eigenes Körperschema entwickelt wird.

„Säuglinge nehmen einerseits früh Gemeinsamkeiten zwischen ihrem Verhalten und dem ihrer Bezugspersonen wahr bzw. stellen diese her; andererseits erfahren sie zunehmend auch die Verschiedenheit von ihnen. Nach wenigen Monaten reagieren sie in einer bis dahin ungewöhnlich abwehrenden Weise auf eine räumliche Trennung von ihren Bezugspersonen. Diese Trennungserfahrung gilt wiederum als Voraussetzung, die Bindung zwischen Säugling und Bezugsperson aufzubauen und zu intensivieren. Kleinkinder lernen, dass ihre Bezugspersonen eigenständig, aber doch mit ihnen verbunden sind. So kann langfristig wieder Trennungstoleranz gesichert werden.<sup>92</sup> Erik Erickson<sup>93</sup> benennt vor diesem Hintergrund die zentrale Identitätsthematik des Kleinkindalters als "Vertrauen vs. Misstrauen".

Aversive Trennungserfahrung und sich anschließende Trennungstoleranz gelten als Auftakt für die Entwicklung einer Theorie des Geistes ("theory of mind"); es geht um die Erkenntnis des Kleinkindes, dass es und seine Bezugspersonen nicht nur physisch, sondern auch psychisch getrennte Wesen sind, die trotzdem eine stabile und sichere Beziehung haben können. So gelingt es Kleinkindern gegen Ende des ersten Lebensjahres, ihre Aufmerksamkeit auf die Zeigebewegung ihrer Bezugspersonen zu richten und sich bei Bewegungsende rückzuversichern, dass das Demonstrationsobjekt (z.B. ein bestimmtes Spielzeug in der Zimmerecke) *gemeinsam* visuell erreicht wurde. Im Zusammenspiel von Geben und Nehmen zeigt sich erstmalig die Fähigkeit, mit einer anderen Person Handlungsabsichten zu teilen.<sup>94</sup> In Unsicherheits- oder Gefahrensituationen nimmt das Kleinkind Kontakt zur Bezugsperson auf, um mit ihr Affekt und Verhalten abzustimmen.<sup>95</sup>

---

<sup>90</sup> Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.

<sup>91</sup> Pipp, S. (1993). Infants' knowledge of self, other, and relationship. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp. 41-62). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

<sup>92</sup> Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In: B. M. Caldwell & H. N. Riciutti (Hrsg.), *Review of child development research, Vol. 3* (S. 1-94). Chicago: University of Chicago Press.

<sup>93</sup> Erikson, E. H. (1979). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.

<sup>94</sup> Case, R. (1991). Stages in the development of the young child's first sense of self. *Developmental Review, 11*, 210-230.

<sup>95</sup> Campos, J. J. & Barrett, K. C. (1988). Toward a new understanding of emotions and their development. In C. E. Izard & J. Kagan (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 229-263). New York: Cambridge University Press.

Viele Wissenschaftler sind der Meinung, dass das Fundament eines differenzierten Selbstkonzepts das sogenannte „Ich“ ist. Um ein stabiles Ich-Gefühl entwickeln zu können, benötigt das Kind Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, d. h. es muss erfahren können, dass es seine eigenen Handlungen (und Gedanken) kontrollieren kann und mittels seiner eigenen Handlungen Menschen und Objekte dazu bringen kann, auf vorhersagbare Weise zu reagieren.<sup>96</sup>

Kranz schreibt hierzu: „Die oben beschriebene Differenzierung zwischen Selbst und Umwelt ermöglicht auch die Entwicklung von Handlungskompetenzen. So verursachen Kleinkinder sich wiederholende Effekte am eigenen Körper (z.B. Arme gezielt heben und senken) und in der Umwelt (z.B. eine Rassel immer wieder fallen lassen). Die erlebte Urheberschaft löst in ihnen sichtbar Freude aus und regt sie dazu an, ihr Verhaltensrepertoire weiter zu verbessern und auszubauen. Eltern greifen nach Bühler diese kindliche "Funktionslust" im Spiel auf und fördern damit wiederum die Selbstregulation und Selbstständigkeit ihrer Kinder. Derart hergestellte Verhaltens-Effekt-Kopplungen sind von wesentlicher Bedeutung für die Ausbildung einer Selbstrepräsentation der eigenen Fähigkeiten.“<sup>97</sup> Jerome Kagan ließ Kleinkinder unterschiedlichen Alters beobachten, wie Erwachsene bestimmte Effekte mittels unterschiedlicher Spielzeuge herstellten (sog. Modelllernen).<sup>98</sup> Nach jeder Beobachtungseinheit wurde den Kleinkindern das Spielzeug mit der Aufforderung überlassen, den vorgeführten Effekt nachzuahmen. Kinder im Alter von ungefähr zwei Jahren imitierten einfache Handlungsabläufe, zeigten bei schwierigen jedoch aversive Reaktionen (Weinen, Abwehr u. ä.). Sie hatten offensichtlich eine Vorstellung über das eigene (in diesem Fall noch unzureichende) Können entwickelt.“<sup>99</sup>

Die konsistente und einfühlsame Unterstützung und Ermutigung des Kindes beim Explorieren durch die Betreuungspersonen fördert dessen Selbstwirksamkeitserwartung und damit auch Autonomie (bzw. Selbststeuerungsfähigkeit) und Selbstwertgefühl. Im Übrigen wird auch bei der Psychotherapie von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung als zentraler Faktor für den therapeutischen Erfolg angesehen.

---

<sup>96</sup> Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Fifth Edition, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 553-617). New York: Wiley.

<sup>97</sup> Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Fischer.

<sup>98</sup> Kagan, J. (1981). *The second year: The emergence of self-awareness*. Cambridge: Harvard University Press.

<sup>99</sup> Kranz, D. (2004). <https://www.familienhandbuch.de/kindliche-entwicklung/entwicklung-einzelner-faehigkeiten/selbstkonzept-und-selbstwert-fordern-die-selbststaendigkeit-wie-eltern-dazu-beitragen-können>

### 2.6.1.2 Entwicklung des Selbstkonzepts im Vorschulalter

Im Alter von 18 bis 30 Monaten beginnen Kinder sich selbst Gruppen bzw. Kategorien zuzuordnen wie Alter („Baby“, „Junge“, Mann“), Geschlecht („Junge“, „Mädchen“), Körpereigenschaften („Stark“, Groß“) und sogar gewissen Persönlichkeitseigenschaften wie „gut“ und „böse“. Dabei steht etwa die Fähigkeit, die eigene Geschlechtszugehörigkeit zu benennen, direkt in Zusammenhang mit einem Anstieg geschlechtsstereotypischer Reaktionen.<sup>100</sup>

So suchen sich Kinder bereits im Alter von 18 Monaten eher Spielzeug aus, welches den Geschlechtsstereotypen entspricht.

Dass sich Repräsentationen des eigenen Körpers und der eigenen Fähigkeiten im Übergang vom zweiten zum dritten Lebensjahr ausbilden, ist kein Zufall. In dieser Periode entwickelt sich die Sprache, durch die eine abstrakte Repräsentation des Selbst erst möglich wird. Kinder erlernen Personal- und Possessivpronomina sowie den eigenen Namen. Sie benennen sich, wenn sie etwa auf früherer Eigenständigkeit beharren (z.B. "Ich mache das!"), und sie geben sich selbst Handlungsanweisungen (sog. Selbstinstruktionen) oder kommentieren das eigene Verhalten und nehmen dabei eine Außenperspektive ein. Das Selbstkonzept eines Vorschulkindes ist meist noch sehr konkret. Für gewöhnlich werden beobachtbare Merkmale erwähnt wie der eigene Name, das Aussehen, der Besitz und das Alltagsverhalten.<sup>101 102</sup>

Im Alter zwischen 3 und 5 Jahren beschreiben sich die Kinder vorwiegend über physische (z.B. "Ich habe blaue Augen"), soziale (z.B. "Mein Papa ist ...") oder Aktivitätsattribute ("Ich spiele gerne Fußball"). Auch wenn Vierjährige bereits in der Lage sind, sich kontextbezogen anhand ihrer typischen Eigenschaften zu beschreiben („Ich bin fröhlich, wenn ich mit meinen Freunden spiele“), sind sie noch nicht in der Lage, überdauernde Persönlichkeitseigenschaften zu konstruieren.

---

<sup>100</sup> Vgl. Berk, L. E. (2004). *Entwicklungspsychologie*. 3. Auflage. München, Boston: Pearson Studium.

<sup>101</sup> Ebd.

<sup>102</sup> Kranz, D. (2004). <https://www.familienhandbuch.de/kindliche-entwicklung/entwicklung-einzelner-faehigkeiten/selbstkonzept-und-selbstwert-fordern-die-selbststaendigkeit-wie-eltern-dazu-beitragen-konnen>

### **2.6.1.3 Entwicklung des Selbstkonzepts im Alter von 6-11 Jahren**

Deutliche Veränderungen in der Selbstdarstellung im Vergleich zu Vorschulkindern zeigen Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren. In diesem Alter beschreiben sich die Kinder anhand von Fähigkeiten und Eigenschaften und nicht mehr ausschließlich anhand von spezifischen Verhaltensweisen („Ich bin eine gute Schwimmerin“).

Ein Grund hierfür ist die kognitive Weiterentwicklung und die damit verbundene Fähigkeit des Kindes, typische Erfahrungen und Verhaltensweisen zu psychischen Dispositionen kombinieren zu können. Ein weiterer Grund ist, dass Kinder im Schulalter häufig soziale Vergleiche anstellen. Sie beurteilen ihr Aussehen, ihre Fähigkeiten und ihr Verhalten in Bezug auf die Qualitäten anderer. Kinder im Schulalter achten auch verstärkt auf entsprechende Beurteilungen durch andere Personen. Sie versuchen die Perspektive der anderen zu übernehmen und bilden anhand der internalisierten Erwartungen anderer ein Idealselbst, an dem sie ihr reales Selbst evaluieren. Wenn das Kind dann größere Diskrepanzen zwischen Idealselbst und Realselbst feststellt, kann dies zu Traurigkeit und Depression führen.

### **2.6.1.4 Entwicklung des Selbstkonzepts im Jugendalter**

Jugendliche ab der Pubertät verwenden zunehmend abstraktere und komplexere Persönlichkeitsbeschreibung und bezeichnen sich beispielsweise als „intelligent“ oder als „schüchtern“ und integrieren die Eigenschaften zu einem komplexen Selbstsystem. Aufgrund des sozialen Drucks, verschiedene Selbstbilder in unterschiedlichen sozialen Kontexten darzustellen (Eltern, Schule, Peers), sind diese Selbstsysteme jedoch oft ziemlich labil und voller Widersprüche.

## 2.6.2 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls

Selbstwertgefühl lässt sich im Allgemeinen als „globales und stabiles Gefühl der Wertschätzung der eigenen Person“ verstehen. Dieses Gefühl basiert auf selbst vorgenommenen Bewertungen, vor allem aber auf Bewertungen durch andere Personen, die dann später internalisiert werden. Bewertungen werden hinsichtlich vielfältiger Aspekte und Lebensbereiche vorgenommen wie etwa Leistungen in der Schule oder im Sport oder die wahrgenommene Beliebtheit bei Gleichaltrigen. Der Maßstab der Bewertung kann dabei die eigene Person sein („Ich habe mich im Schwimmen verbessert“), ein Vergleich mit einer Bezugsgruppe („Ich bin in meiner Klasse der Zweitschnellste beim 50m-Kraulen“) oder ein inhaltliches Anforderungskriterium („Ich habe den DLRG-Schein in Silber geschafft und kann nun als Rettungsschwimmer arbeiten“).

### 2.6.2.1 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls in der frühen Kindheit

Das Selbstwertgefühl kleiner Kinder bis zu 6 Jahren ist im Durchschnitt deutlich positiver als das Selbstwertgefühl älterer Kinder oder Erwachsener. Dies kann teilweise darauf zurückgeführt werden, dass Kinder in diesem Entwicklungsabschnitt nur unzureichend zwischen Tatsachen und Wünschen unterscheiden können. Die Grenzen zwischen "sein sollen" und "sein wollen" sind noch sehr unscharf.<sup>103</sup> Zudem gründet das frühe Selbstkonzept wesentlich auf zeitlichen Vergleichen ("Wie stehe ich heute im Vergleich zu früher da?"), die aufgrund der rasanten Lernfortschritte in der Kindheit häufig äußerst positiv ausfallen. Schließlich sind auch die elterlichen Bewertungen ihrer Kinder insgesamt sehr wohlwollend; überspitzt: "Unser Kind ist das Schönste und Schlaueste überhaupt!"<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> Wellman, H. M. & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35(3), 245-275.

<sup>104</sup> <https://www.familienhandbuch.de/kindliche-entwicklung/entwicklung-einzelner-faehigkeiten/selbstkonzept-und-selbstwert-fordern-die-selbststaendigkeit-wie-eltern-dazu-beitragen-konnen>.

Kleine Kinder beurteilen ihre Fähigkeiten extrem hoch und unterschätzen oft die Schwierigkeit der vor ihnen liegenden Aufgaben.<sup>105</sup> Ein hohes Selbstbewusstsein trägt viel zur Eigeninitiative des Vorschulkindes bei und erhöht dessen Lernbereitschaft, was gerade in den frühen Jahren höchstbedeutsam ist. Die undifferenzierte Überschätzung des eigenen Könnens führt auf der anderen Seite aber auch dazu, dass kleine Kinder rasch entmutigt sind, wenn sie eine Anforderung nicht bewältigen können und schlussfolgern, dass sie der Aufgabe nicht gewachsen sind.<sup>106</sup> Eltern und Erzieher können die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls in vielerlei Hinsicht fördern:

- indem sie eine positive Beziehung zum Kind herstellen (sich Zeit nehmen, in der sie ausschließlich für das Kind da sind; sich mit dem Kind intensiv austauschen; aufmerksam auf die Äußerungen des Kindes achten, ohne zu urteilen)
- indem sie ihre Freude über Erfolge des Kindes zeigen (die Erwartungen an die Fähigkeiten des Kindes sensibel anpassen; das Positive hervorheben; ein differenziertes Feedback geben statt einfach „Gut“ zu sagen; dem Kind eine „Bühne“ geben)
- indem sie die Autonomie des Kindes fördern (das Kind beim Treffen selbstständiger Entscheidungen fördern oder das Kind in Entscheidungen mit einbeziehen)
- indem sie die Emotionen des Kindes bestätigen (einführend und tröstend auf die Enttäuschungen des Kindes reagieren und gleichzeitig ein realistisches Bild der Situation vermitteln).

---

<sup>105</sup> Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & Nancy Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (5th edition), New York: Wiley.

<sup>106</sup> Cain, K. & Dweck, C.S. (1995). The development of children's achievement motivation patterns and conceptions of intelligence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 25-52.

### 2.6.2.2 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls bei Schulkindern

Bereits im Alter von etwa vier Jahren sind schon recht differenzierte Dimensionen des Selbstwertgefühls erkennbar. Diese gründen sich beispielsweise auf gute Leistungen in der Kindergartengruppe, auf die Bewältigung von herausfordernden Aufgaben, das Gewinnen neuer Freunde oder den freundlichen Umgang mit anderen.<sup>107</sup> Im Alter von 6 bis 7 Jahren verfügen Kinder in den modernen Industriestaaten über mindestens vier bereichsspezifische Arten des Selbstwertgefühls entwickelt: schulische Kompetenz (Lesen, Mathe, andere Fächer), soziale Kompetenz (Beziehung zu Gleichaltrigen, Beziehung zu den Eltern), physisch-athletische Kompetenz (Spiele, Sportarten) und körperliches Aussehen.<sup>108</sup> Die größte Bedeutung für das globale Selbstwertgefühl hat im Durchschnitt das wahrgenommene körperliche Aussehen, was auch die Betonung des Aussehens durch Gesellschaft und Medien reflektiert. Die Selbstwertentwicklung wird entscheidend vorangetrieben, wenn sich der soziale Bewegungsradius des Kindes vom familiären Kontext auf Gleichaltrige ("peers") ausdehnt und soziale Vergleiche angestellt werden.<sup>109</sup> Kontakte zu Gleichaltrigen bieten die Gelegenheit, das in der Familie entwickelte Selbstwertgefühl in den erweiterten sozialen Kontexten zu bestätigen bzw. zu revidieren.

Von wesentlicher Bedeutung für die Selbstwertschätzung in dieser Entwicklungsphase sind exklusive Freundschaften (der beste Freund, die beste Freundin) sowie die Zugehörigkeit und die soziale Akzeptanz von größeren Sozialverbänden (Schulklasse). Einsamkeit, Nichtbeachtung oder gar Ablehnung hingegen sind in hohem Maße selbstwertabträglich und erhöhen das Risiko weiterer Entwicklungsprobleme.<sup>110</sup> Beziehungen zu Gleichaltrigen sind zudem ein wichtiges Erfahrungsfeld für die selbstständige Gestaltung sozialer Beziehungen.

---

<sup>107</sup> Craven, R.G., Marsh, H.W., & Debus, R.L. (1991). Effects of internally focussed feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83, 17-27.

<sup>108</sup> Craven, R.G. (1989). *An examination of self-concept: The interrelationship of teachers', parents and children's perceptions of self-concept, and their influence in enhancing self-concept*. Unpublished B.A. Honours Thesis, University of Sydney, Australia.

<sup>109</sup> Ruble, D. N. & Frey, K. S. (1987). Social comparison and self-evaluation in the classroom: Developmental changes in knowledge and function. In: J. C. Masters & W. P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice and relative deprivation: Theoretical, empirical, and policy perspectives*. (pp. 81-104). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

<sup>110</sup> Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.



### **2.6.2.3 Die Entwicklung des Selbstwertgefühls bei Jugendlichen**

In der Jugendzeit differenziert sich das Selbstwertgefühl weiter aus. Zu den Selbstwertaspekten der mittleren Kindheit (schulische Kompetenz, soziale Kompetenz, physisch-athletische Kompetenz, körperliches Aussehen) kommen weitere Dimensionen hinzu: enge Freundschaften, Beziehungen und aufgabenbezogene Kompetenzen.<sup>111</sup>

Bei den meisten jungen Menschen wird das Selbstwertgefühl während der Teenagerjahre immer besser. Von einer Abnahme des Selbstwertgefühls in der Jugendzeit sind eher Mädchen als Jungen betroffen. Generell sind im Selbstwertprofil junger Menschen große Unterschiede zu finden. Ein autoritativer Erziehungsstil und eine Umgebung, welche die ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft des Jugendlichen respektieren, tragen zur Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls bei.

## **2.7 Selbstregulationsfähigkeit als Schlüsselkonzept zur Selbstmodifikation**

Der Mensch ist von Beginn an aktiv an seiner eigenen Entwicklung beteiligt und das Wachstum von Selbstregulationsfähigkeiten ist ein Eckstein menschlicher Entwicklung, der alle Aspekte des Verhaltens berührt. Der Mensch gelangt in nahezu allen Lebensbereichen von der Hilflosigkeit zur Kompetenz durch wachsende Selbstregulation.

In der psychologischen Forschung werden unter anderem Aufmerksamkeits-, Verhaltens- und Emotionsregulation unterschieden. Tatsächlich sind diese Dimensionen aber eng miteinander verbunden. Der Erfolg in einem Bereich kann den Erfolg in einem anderen Bereich begünstigen, ebenso kann Misserfolg in einem Bereich die Entwicklung in einem anderen Bereich untergraben. Regulationsprobleme können Hinweise auf behandlungsbedürftige Verhaltens-,

---

<sup>111</sup> Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & Nancy Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (5th edition), New York: Wiley.

Aufmerksamkeits- oder emotionale Störungen sein, kommen jedoch bei allen Menschen von Zeit zu Zeit vor. Bereits direkt nach der Geburt wird der Säugling herausgefordert, sich auf verschiedenen Ebenen selbst zu regulieren, indem er Regulationsaufgaben übernimmt, welche während der Schwangerschaft noch von der Mutter übernommen wurden. So muss er der Mutter signalisieren, wenn er Hunger oder Durst hat oder wenn ihm kalt ist. Eine wichtige Aufgabe ist beispielsweise auch die Regulation des Schlaf-Wach-Rhythmus. Besondere Beachtung finden bei den Sorgepersonen zunächst einmal Regulationsprobleme, welche zu unmittelbaren Belastungen für das Familiensystem führen (bei älteren Kindern unter Umständen auch für das Schulsystem). Weit verbreitet sind beispielsweise Klagen der Eltern über Einschlaf- und Durchschlafschwierigkeiten oder anhaltendes Schreien des Säuglings. Bei älteren Kindern werden häufig aggressive und „hyperaktive“ Verhaltensweisen problematisiert, bei deren Genese Regulationsdefizite meist einen wichtigen Faktor darstellen. Regulationsprobleme können aber auch bei Ängsten und depressiven Verstimmungen sowie Lernschwierigkeiten eine entscheidende Rolle spielen.

### **2.7.1 Selbstregulation und emotionale Bindungen**

In den ersten Lebensjahren ist Selbstregulation eng geknüpft an die Beziehungen zu Mutter und Vater (oder anderen sorgenden Bezugspersonen). Die Sorgepersonen sind gewissermaßen die äußeren Erweiterungen der inneren Regulationssysteme des Säuglings. Hiermit wird die Bedeutsamkeit des Aufbaus von sicheren emotionalen Bindungen und sozialen Beziehungen im Allgemeinen für die Entwicklung von Selbstregulationsfähigkeit und Autonomie verdeutlicht.

Die Bedeutung der Qualität der emotionalen Bindungen zu den primären Bezugspersonen für die Entwicklung von Autonomie hat bereits Bowlby<sup>112</sup> in seiner Bindungstheorie herausgearbeitet. In einer emotional sicheren Bindungsbeziehung zeigen Kinder nach Bowlby Bindungsverhalten unter anderem dann, wenn sie sich unsicher fühlen, wenn sie Angst haben oder wenn sie Trost suchen. Bindungsverhalten drückt sich beispielsweise aus durch Anblicken oder Anlächeln

---

<sup>112</sup> Bowlby, J. (1973). *Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit*. München: Kindler.

der jeweiligen Bezugsperson oder durch das Suchen nach körperlichem Kontakt mit dieser. Wird das Bindungsverhalten durch die Bezugsperson in angemessener Weise beantwortet, ist das Kind nach einiger Zeit wieder beruhigt und fühlt sich sicher genug, um wieder selbst-ständig die Umwelt zu erkunden. Das Bewusstsein des Kindes, sich bei Bedarf auf seine Bezugspersonen verlassen zu können, fördert somit dessen Autonomie.

Während die Bindungsperson noch bis zum dritten Lebensmonat beinahe beliebig wechseln kann, entwickelt sich (im Normalfall) bis zum Ende des ersten Lebensjahrs eine feste emotionale Bindung zu einer oder mehreren Bezugspersonen. Für den Aufbau und die Aufrechterhaltung einer sicheren emotionalen Bindung und einer förderlichen Eltern-Kind-Beziehung sollten die Elternteile (bzw. Sorgepersonen) folgendermaßen auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen:<sup>113</sup>

- Sie sollten eine verlässliche Unterstützung bieten, welche zunächst das Vertrauen in die Betreuungspersonen fördert und darüber hinaus eine allgemein positive Grundeinstellung zum Leben („Urvertrauen“)
- Sie sollten sensibel auf das kindliche Verhalten eingehen, was beim Kind ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Umwelt zu beeinflussen, fördert (Selbstwirksamkeitsüberzeugung)
- Sie sollten das Kind vor äußeren Bedrohungen und ungünstigen Einflüssen schützen
- Sie sollten dem Kind emotionale Zuwendung geben, wodurch das Selbstwertgefühl gesteigert wird
- Sie sollten dem Kind Gelegenheiten bieten, soziale Fähigkeiten zu üben
- Sie sollten das Kind beim Lernen und der Entwicklung von Fertigkeiten unterstützen
- Sie sollten dem Kind wohlwollendes aber differenziertes Feedback geben, damit das Kind ein positives, aber auch realistisches und differenziertes Selbstkonzept-

---

<sup>113</sup> <http://www.developingchild.net/pubs/wp.html>

National Scientific Council on the Developing Child (Hrsg.) (2004). *Young children develop in an environment of relationship.*

und Selbstwertgefühl entwickeln kann: „DAS hast du besonders gut gemacht. HIER könntest du dich noch steigern.“

Zurückweisendes, misshandelndes, vernachlässigendes, überstimulierendes oder auch inkonsistentes Verhalten der Bezugsperson dem Kind gegenüber kann den Aufbau einer sicheren emotionalen Bindung hemmen und zu einer unsicheren Bindung führen. In der Bindungsforschung werden im Allgemeinen neben der sicheren Bindung drei weitere Bindungstypen kategorisiert: die unsicher-vermeidende, die unsicher-ambivalente und die desorganisierte Bindung.

In der folgenden Tabelle sind Merkmale und Folgen der sicheren, der unsicher-vermeidenden und der der unsicher-ambivalenten Bindung beschrieben:

**Tabelle 6: Merkmale und Folgen der sicheren, der unsicher-vermeidenden und der unsicher-ambivalenten Bindung<sup>114</sup>**

<b>Verhalten von Bindungs-personen</b>	stabil verfügbar, hilfsbereit, feinfühlig Reaktion auf kindliche Signale, Empathie	häufige Zurückweisung, Misshandlung, verdeckte Feindseligkeit, unsensibel, überstimulierend	Inkonsistenz, wechselnd hilfsbereit-zugänglich und abweisend, ständiger Wechsel zwischen Aufbau und Enttäuschung von Erwartungen, Drohen mit Verlassen
<b>Bindungs-muster</b>	<b>sicher</b>	<b>unsicher-vermeidend</b>	<b>unsicher-ambivalent</b>
<b>Merkmale</b>	Emotionales Wohlbefinden, unbefangener und realitätsangemessener Umgang mit Belastungen, Ausgeglichenheit von Anpassung, Aktivität und Hilfeinholen bei Verunsicherung,	Unterdrücken von Gefühlen, Vermeiden von Nähe und Abhängigkeit, Erwarten von Abweisung, Verunsicherung bei Belastung, Verleugnen des Verlangens nach engeren Beziehungen, Misstrauen, Verschiebung	Leichter frustrierbar und irritierbar, Trennungsangst, Erkundungsverhalten reduziert, wechseln zwischen Anhänglichkeit und Kontaktwiderstand Neigung zur Kontrolle über Bindungspersonen

<sup>114</sup> Dettenborn, H. & Walter, E. (2002). *Familienrechtspsychologie* (S.39). München: Ernst Reinhardt.

	komplikationsloses Annehmen von Hilfe, Zuversicht gegenüber Bindungspersonen	der Aufmerksamkeit auf Objekte	und permanentes Abfordern von Aufmerksamkeit, geringe Kompromissneigung
<b>Folgen</b>	Höhere Stressresistenz gemäß „Dämpfungshypothese“: Sichere Bindung dämpft später Stress und Angst in Übergangssituationen im Jugendalter, ausgeglichene Emotionalität, realistisches und positives Selbstbild, höhere Ich- Flexibilität und Sozial- kompetenz, häufiger intakte Freundschafts- beziehungen	Labilität oder Starrheit bei Stressbelastung gemäß Risikohypothese: Unsichere Bindung verringert Belastbarkeit infolge mangelnder Integration und Kohärenz der Gefühle, häufiger Selbstunzufriedenheit, Ängstlichkeit, Hilflosigkeit, häufiger Fehlattri- bution, z.B. von feindseligen Absichten, öfter Aggression als Folge, Probleme beim Aufbau von Sozialbeziehungen, häufiger Persönlichkeitsstörungen, Depression und Delinquenz im Jugendalter. Spezifisch für unsicher- vermeidende Bindung: Abhängigkeit, Unselbständigkeit und emotionale Selbstbezogenheit ausgeprägter, häufiger unkritisch überhobenes oder reduziertes Selbstgefühl, mehr vermeidende Copingstrategien	

Die Bindungs- und Beziehungserfahrungen in der frühen Kindheit stellen gewissermaßen die Weichen für alle späteren Beziehungen, sie müssen jedoch keineswegs schicksalsbestimmend sein. Beziehungsmuster sind auch im späteren Alter noch veränderbar und negative Erfahrungen können durch positive Beziehungserfahrungen oder durch pädagogische oder therapeutische Interventionen mehr oder weniger kompensiert werden.

### **2.7.2 Die Entwicklung emotionaler Selbstregulationsfähigkeit**

Für Julius Kuhl ist die Fähigkeit zur Gefühlsregulation entscheidend dafür verantwortlich, ob jemand im späteren Leben selbstbestimmt handelt, seine Ziele verwirklicht und herausfordernde und problematische Situationen meistern kann. Die zwei zentralen Grundkompetenzen emotionaler Selbstregulation sind nach Julius Kuhl die Selbstberuhigung (die Fähigkeit, negative Emotionen, selbst herunterzuregulieren) und die Selbstmotivierung (die Fähigkeit, sich selbst in positive Stimmung zu versetzen).

Befunde aus der entwicklungspsychologischen Forschung sprechen nach Julius Kuhl dafür, dass die Grundmechanismen der Selbstberuhigung bereits in den ersten Lebenswochen gelernt werden. Entscheidend wäre, dass die Mutter hinreichend oft mit dem Baby in einem so sensitiven Kontakt ist, dass sie auf Selbstäußerungen des Kindes prompt und inhaltlich angemessen reagieren kann. Mit „prompt“ ist gemeint, dass die Mutter zuweilen z. B. während des entspannten Austauschs von Zärtlichkeiten nach der Fütterung und dem Trockenlegen ihre Reaktionen auf die Selbstäußerungen des Kindes innerhalb eines Zeitfensters von wenigen Hundert Millisekunden zeigen muss. Mit „inhaltlich angemessen“ ist gemeint, dass sie wirklich das tun muss, was das Kind im Moment braucht, damit es beruhigt wird; dies kann etwa die Erwidierung eines Blickkontaktes sein oder ein Streicheln.

In einem Forschungsprojekt an der Universität Osnabrück zeigte sich, dass Kinder, deren Mütter den Blickkontakt ihres 1- 3 Monate alten Kindes nicht innerhalb des kritischen Zeitfensters von einigen hundert Millisekunden beantworteten, im Kindergartenalter in der Tat Schwierigkeiten hatten, ihre Emotionen zu regulieren. Verhaltensauffälligkeiten, häufigere Erkrankung und schlechtere Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen waren die Folgen.

In einem weiteren Forschungsprojekt derselben Universität fanden Forscher heraus, dass sich sogenannte Handlungsorientierte (Personen, welche sich von einer eingetretenen negativen Gefühlslage rasch wieder lösen können) im Gegensatz zu sogenannten Lageorientierten (Personen mit der Tendenz, in einer negativen Gefühlslage zu verharren) durch eine charakteristische Welle im EEG unterschieden. Dabei handelte es sich um eine Positivierung der ereigniskorrelierten Potentiale nach

Darbietung eines Stichwortes, das an ein schmerzliches Erlebnis erinnerte. Die sich daraus ergebende Vermutung, dass die EEG-Welle durch die selbstgesteuerte Herabregulierung der durch das Wort ausgelösten negativen Gefühle und Gedanken ausgelöst war d. h. durch Selbstberuhigung, wurde durch weitere Experimente gestützt.

Nach Kuhls Modell der Systemkonditionierung ermöglicht die zeitnahe und selbstäußerungskontingente Reaktion der Mutter bzw. weiterer Sorgepersonen, dass das Kind eine Verbindung lernt zwischen seinem in der Hirnrinde lokalisierten Selbstsystem (Ausdruck der eigenen Befindlichkeit) und emotionsregulierenden Systemen in subkortikalen Hirnbereichen. Diese Verbindung wäre dann bei Handlungsorientierten stärker ausgeprägt als bei Lageorientierten.

Zur Selbstregulationskompetenz der Selbstmotivierung (also für die Fähigkeit, sich selbst zu ermutigen und zu motivieren) erbrachte die empirische Forschung vergleichbare Ergebnisse wie bei der Selbstberuhigung. Wenn in der frühen Kindheit die Sorgepersonen hinreichend verfügbar waren, um beim Auftauchen von Schwierigkeiten zu ermutigen und motivieren, gelang es Kindern besser, diese Motivierung von außen allmählich nach innen zu verlegen. Ähnlich wie bei der Selbstberuhigung konnte sich die Fähigkeit zur Selbstmotivierung besonders dann gut entwickeln, wenn das ermutigende und motivierende Verhalten der Sorgepersonen gut auf die Äußerungen bzw. die Stimmung des Kindes abgestimmt war.

Beim Fehlen solcher Erfahrungen der Ermutigung seitens der Sorgepersonen fiel es Kindern im späteren Leben schwerer, anspruchsvolle Ziele anzustreben und die damit verbundenen Frustrationen auszuhalten. Während der Mutter eine zentrale Rolle bei der Selbstberuhigung zugeschrieben wird, ist nach neueren entwicklungspsychologischen Befunden bei der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstmotivierung die Beziehung zum Vaters besonders wichtig, der als Mentor und Motivator beim gemeinsamen Spielen fungiert.

Selbstverständlich können auch Väter zur Entwicklung der Selbstberuhigungsfähigkeit ihrer Kinder beitragen und umgekehrt Mütter zur Entwicklung der

Selbstmotivierungsfähigkeit und möglicherweise spiegeln die oben genannten Forschungsergebnisse lediglich die in der Mehrheit der Familien gegebene Rollen- und Aufgabenverteilungen wider.

Weiterhin spricht vieles dafür, dass nicht nur die in der frühen Kindheit erworbenen grundlegenden Beziehungs- und Bindungsmuster in späteren Jahren noch modifiziert werden können (siehe oben), sondern dass auch Selbstberuhigung und Selbstmotivation als Schlüsselkompetenzen emotionaler Selbstregulation über die ganze Lebensspanne hinweg veränderbar sind aufgrund von Beziehungserfahrungen oder von pädagogischen bzw. therapeutischen Maßnahmen. Auch hier ist die prompte und inhaltlich angemessene Beantwortung von Selbstäußerungen durch die jeweilige Bezugsperson von zentraler Bedeutung. Im Alltag werden solche Erfahrungen beschrieben mit Worten wie "sich von jemandem verstanden fühlen" oder „auf jemanden eingehen“, im therapeutischen Setting wird auch von einer sogenannten Widerspiegelung durch nonverbales oder verbales Feedback gesprochen.



### **2.7.3 Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Selbstregulationsfähigkeiten ab dem Säuglingsalter eine entscheidende Rolle bei der menschlichen Entwicklung und bei der Selbst-Veränderung spielen. Defizite bei den Selbstregulationsfähigkeiten können sich niederschlagen in offenkundigen Störungen des Verhaltens wie Schlafstörungen, anhaltendem Schreien, Aggression oder Hyperaktivität, ebenso aber auch bei Ängsten, depressiven Verstimmungen oder Lernstörungen eine wichtige Rolle spielen, wobei die letztgenannten Störungen von den Betreuungspersonen oft unterschätzt oder sogar überhaupt nicht wahrgenommen werden.

Selbstregulationsfähigkeiten beziehen sich auf die Regulation der Aufmerksamkeit, der Gefühle, des Verhaltens und auch der physiologischen Rhythmen. Diese verschiedenen Aspekte lassen sich jedoch in der pädagogischen / therapeutischen Praxis kaum isoliert betrachten, sondern sind zumeist in enger Interaktion miteinander verflochten. Die wissenschaftlich-systematische Betrachtung von Selbstregulation kann sich weiterhin nicht auf die Mechanismen innerhalb des Individuums beschränken, sondern Selbstregulation und die Entwicklung von Selbstregulationsfähigkeiten werden in hohem Maß durch die Umwelt einer Person beeinflusst. Gerade in der frühen Kindheit, wenn innere Selbstregulationskompetenzen noch verhältnismäßig schwach ausgeprägt sind, ist der Einfluss der Umwelt ganz entscheidend. Vorrangig sind hierbei die Beziehungen zwischen Kind und Eltern bzw. den Sorge- und Betreuungspersonen zu beachten. Die Qualität der frühkindlichen Beziehungen wirkt sich besonders stark hinsichtlich der Entwicklung von Fähigkeiten zur Emotionsregulation aus. Wenn die Eltern verlässlich und verständnisvoll auf die Selbstäußerungen des Kindes reagieren, ist das Kind im Laufe der Zeit immer weniger auf Trost und Ermutigung von außen angewiesen und kann Selbstberuhigung und Selbstmotivation als Schlüsselkompetenzen emotionaler Selbstregulation entwickeln. Nach Julius Kuhl ist die Fähigkeit zur Gefühlsregulation entscheidend dafür verantwortlich, ob jemand im späteren Leben selbstbestimmt handelt und sich Ziele setzen kann, die im Einklang mit seiner Persönlichkeit stehen („Er/Sie ist im Einklang mit sich“, „Er/Sie weiß, was er/sie will“) und ob jemand weiterhin die selbstgesetzten Ziele dann auch verwirklichen kann („er / sie ist willensstark“).

## 2.8 Soziales Problemlösen

Zu Beginn der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts entstand in der psychologischen Forschung das Paradigma, Psychotherapie als die Vermittlung von Problemlöseprozessen aufzufassen.<sup>115</sup> Etwa zur gleichen Zeit kamen die Forscher D’Zurilla und Goldfried auf Grundlage zahlreicher Studien zur Auffassung, dass der ineffektive Umgang mit problematischen sozialen Situationen ein wichtiges allgemeines Charakteristikum psychiatrischer Patienten wäre.<sup>116</sup>

Eine Problemsituation ist nach D’Zurilla und Goldfried nicht als eine rein physikalische aufzufassen, sondern vielmehr als eine psychologische. Damit ist gemeint, dass neben den äußeren Bedingungen der Problemsituation auch innere Vorgänge bei dem Problemlöser und seinen „Mitspielern“ berücksichtigt werden müssen wie etwa die aktivierten Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster oder Emotionen.

Ich möchte dies an einem fiktiven Beispiel anschaulich erläutern. Herr S. kann sich grundsätzlich bewusst sein, dass Alkohol langfristig ungeeignet ist, um beruflichen oder privaten Stress zu bewältigen. Daher fasst Herr S. den festen Vorsatz, in Stresssituationen keinen Alkohol anzurühren. Gerät Herr S. dann aber in eine akute Stresssituation von hinreichender Stärke, verändert sich das Bewusstsein unter Umständen in dramatischer Weise. Während nach Seligman<sup>117</sup> und Fredrickson<sup>118</sup> positive Emotionen das Bewusstsein tendenziell erweitern, kann emotionales Unwohlsein in Folge von Stress zu einer Verengung des Bewusstseinsfokus führen. Zeitlich schrumpft die Perspektive auf die Gegenwart zusammen und es wird nach unmittelbarer Erleichterung und Entspannung gesucht. Auf der geistigen Ebene werden aufgrund des subjektiv wahrgenommenen Handlungsdrucks die energetischen Investitionen für kreative Experimente oder die Exploration alternativer Wege eingestellt, stattdessen wird hastig nach „vorgefertigten“ Lösungen

---

<sup>115</sup> Urban, H.B. & Ford D. H. (1971). *Some historical and conceptual perspectives of psychotherapy and behavior change*. In: Bergin AE ... New York: Wiley. 84-92.

<sup>116</sup> D’Zurilla, T.J.& Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *American Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

<sup>117</sup> Seligmann, M.(1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

<sup>118</sup> Fredrickson, Barbara (2009). *Positivity*. New York: Crown.

gesucht. Hinzu kommt, dass das menschliche Gedächtnis so strukturiert ist, dass in einer Stresssituation bevorzugt Gedächtnisinhalte aktiviert werden, welche in vergleichbaren Stresssituationen generiert wurden. Daher ist es wahrscheinlich, dass bei einem Problemtrinker in einer sozialen Stresssituation eher Gedächtnisinhalte und Handlungsmuster aus Situationen aktiviert werden, in denen er sich durch Alkoholgenuss Erleichterung verschaffte als die Gedächtnisinhalte aus der Situation, in welcher er sich in einem ausgeglichenem emotionalen Zustand den Vorsatz fasste, in Stresssituationen keinen Alkohol mehr anzurühren.

Doch selbst wenn er sich in der akuten Stresssituation an seinen guten Vorsatz erinnern würde, würde ihm das möglicherweise wenig nützen. Denn die Erkenntnis, dass etwas nicht zu tun ist, lässt immer noch die Frage offen, was zu tun ist (denkbar bei diesem Beispiel eines Problemtrinkers wäre eine Entspannungstechnik oder der Anruf bei einer stets verfügbaren Kontaktperson oder Kontaktstelle). Und so kann es sein, dass Herr S. sich aufgrund eines subjektiven Mangels einer Handlungsalternative mit Alkohol Erleichterung verschafft, selbst wenn es ihm in dem Moment bewusst ist, dass dies keine gute Lösung ist.

Warum aber hat es die Natur so eingerichtet, dass vernunftbegabte Wesen in solchen oder anderen sozialen Problemsituationen in einer derart unklugen und selbstschädigenden Weise handeln? Eine mögliche (Teil)Erklärung bietet eine evolutionstheoretische Betrachtung des biologischen Erbes des Menschen. In vorzivilisatorischen Zeiten wurden emotionale Reaktionen wie Stress und Angst zumeist in bedrohlichen und oft lebensbedrohlichen Situationen aktiviert und bereiteten den Menschen auf Kampf oder Flucht vor. Wenn es nicht zur Entspannung der Problemsituation etwa durch Flucht des Gegners kam, wurde die entstandene emotionale und motorische Spannung direkt in motorischen Kampf- oder Fluchtaktivitäten entladen. Die damit gekoppelte Einengung des Bewusstseinsfokus auf die Gegenwart sowie auf in anderen Stresssituationen bereits bewährte Handlungsmuster war für den vorzivilisatorischen Menschen in einer durch Bedrohungen wie wilde Tiere gekennzeichneten Umwelt für das Überleben durchaus sinnvoll. In der heutigen modernen Welt sind solche unserem biologischen Erbe geschuldeten Reaktionen aber häufig eher kontraproduktiv.

Nach dieser plausiblen evolutionstheoretischen Begründung verbleibt allerdings die Frage, warum manche Menschen gute und andere weniger gute soziale Problemlöser sind und warum psychiatrische Patienten oft besonders schlechte soziale Problemlöser sind, da wir doch alle unser biologisches Erbe mit uns herumtragen.

### **2.8.1 Exkurs: Resilienz und Vulnerabilität**

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die wissenschaftliche Forschung zu Resilienz und deren Gegenstück Vulnerabilität. Mit Resilienz (Widerstandsfähigkeit) wird die Fähigkeit bezeichnet, auf Veränderungen der Lebensumstände flexibel zu reagieren und auch belastende, problematische Lebenssituationen zu bewältigen. Zunächst war der Begriff auf Lebenskrisen wie schwere Erkrankungen oder den Verlust von nahestehenden Personen beschränkt, heute wird er in einem weiteren Sinne verwendet, beispielsweise auch im Hinblick auf Belastungen im Berufsleben.

Resiliente Personen sind überzeugt, dass sie ihres eigenen Glückes Schmied sind (Kontroll- oder Selbstwirksamkeitsüberzeugung). Sie vertrauen nicht auf das Schicksal, sondern nehmen die Dinge selbst in die Hand. Sie haben ein realistisches Bild von sich selbst und ihren Fähigkeiten und sie ergreifen die Möglichkeiten, die sich ihnen bieten.

Vulnerabilität ist das negative Gegenstück zu Resilienz. Vulnerable Personen sind leicht durch äußere Einflüsse aus dem Gleichgewicht zu bringen und sind besonders anfällig für psychische Erkrankungen. Dies steht auch im Einklang mit der Feststellung von D´Zurilla und Goldfried, dass das ineffektive Umgehen mit problematischen sozialen Situationen ein wichtiges allgemeines Charakteristikum psychiatrischer Patienten wäre.

Die Resilienz oder Vulnerabilität einer Person wird sowohl durch genetische als auch durch Umweltfaktoren beeinflusst. Resiliente Personen weisen typischerweise bei Big-Five-Persönlichkeitsprofilen<sup>119</sup> niedrige Neurotizismuswerte und leicht

---

<sup>119</sup> Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.

überdurchschnittliche Werte bei den übrigen Dimensionen Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit auf.<sup>120 121</sup>

Der Zusammenhang von Resilienz mit stabilen Persönlichkeitsdimensionen legt zunächst eine starke genetische Komponente nahe, aber auch frühkindliche Bindungserfahrungen könnten prägenden Einfluss auf die Resilienz haben. Für letzteres sprechen auch die Ergebnisse der Bindungsforschung, nach der die Erfahrung sichererer emotionaler Bindungen in der frühen Kindheit die Wahrscheinlichkeit für eine höhere Stressresistenz, ausgeglichene Emotionalität, ein realistisches und positives Selbstbild, höhere Sozialkompetenz und intakte Beziehungen im späteren Leben erhöht.

Nach Julius Kuhl sind jedoch weniger die Ausprägungen von Neurotizismus oder Extraversion entscheidend für Resilienz, sondern vielmehr die Ausprägung von Handlungs- oder Lageorientierung. Er lehnt die Einschätzung Eysencks vehement ab, dass Neurotizismus und Lageorientierung dasselbe seien (und ebenso Handlungsorientierung und Extraversion).<sup>122</sup>

So führe eine allgemeine, heutzutage sogar gesellschaftlich verordnete Gelassenheit („immer cool bleiben“) im Sinne einer niedrigen Ausprägung von Neurotizismus nicht dazu, dass Menschen lernen, schmerzvolle Erfahrungen selbständig zu bewältigen. Die Devise „stay cool“ würde eine emotionale Pseudostabilität bewirken, die zwar die allgemeine Sensibilität für schmerzhaftes Erfahren senken würde, aber immer dann in die psychische Katastrophe umkippen würde, wenn schmerzhaftes Erfahren so massiv einwirken würden, dass sie nicht mehr ignoriert werden könnten. Julius Kuhl vergleicht Coolness im Sinne von niedriger Ausprägung von Neurotizismus mit einer Jolle, die aufgrund ihrer Breite bei niedriger bis mittlerer Windstärke einen stabileren Eindruck macht als ein Kielboot, aber bei starker Windstärke leicht umkippt. Das Kielboot würde dagegen einer hohen Handlungsorientierung entsprechen (im Sinne einer ausgeprägten Fähigkeit zur

---

<sup>120</sup> Robins, R. W., John, O.P., Caspi, A., Moffitt, T.E. & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 70(1), 157-171.

<sup>121</sup> Kusch & K. Niebank (Hrsg.), *Entwicklungspsychopathologie: Ein Lehrbuch* (203-225). Weinheim: Beltz, Psychologische Verlags Union.

<sup>122</sup> McCrae, R.R. & John, O.P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.

Selbstberuhigung und Selbstmotivierung): Es würde zwar schon bei mittleren Windstärken sensibel reagieren und sich neigen, bei starken Windstärken jedoch besser standhalten als die Jolle. Ebenso kritisch wie die Unterstützung einer „coolen“ Lebenshaltung sieht Julius Kuhl das Überschütten von Kindern mit oberflächlichen Nettigkeiten, Medieninhalten und materiellen Gütern. Dies würde zwar möglicherweise eine extrovertierte Haltung fördern und unter Umständen auch zu einer positiven Grundhaltung und -stimmung beitragen, dennoch keineswegs ausreichen, um die Fähigkeit zur Selbstmotivierung zu fördern, welche für das autonome Handeln in herausfordernden Situationen gefragt ist.

Die Resilienzforschung bestätigt Kuhls Argumentation. Entgegen dem von vielen Menschen und möglicherweise durch Mediendarstellungen beförderten Vorurteil sind resiliente Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrem Auftreten und Verhalten keineswegs „cool“ oder „tough“. Eher das Gegenteil ist der Fall: resiliente Personen bitten andere eher um Hilfe und geben Schwächen auch eher zu als nicht-resiliente Personen.

In empirischen Studien unterscheiden sich resiliente Kinder durch die folgenden Eigenschaften von nicht-resilienten Kindern:<sup>123</sup>

- Es sind häufiger Mädchen als Jungen, resiliente Jungen sind eher „untypische“ Jungen
- Sie sind weniger aggressiv und mehr auf andere bezogen als nicht resiliente Jungen
- Intelligente Kinder sind tendenziell resilienter als weniger intelligente Kinder, es gibt jedoch auch wenig intelligente resiliente Kinder und intelligente nichtresiliente Kinder
- Resiliente Kinder sind oft Überleister, d. h. sie bringen bessere Schulleistungen, als es von ihrer Intelligenz her zu erwarten wäre
- Sie haben ihre Impulse eher unter Kontrolle als nicht resiliente Kinder und sind disziplinierter
- Sie sind eher in der Lage zum Belohnungsaufschub als nichtresiliente Kinder

---

<sup>123</sup> Haan, N. (1963): *Proposed Modell of Ego functioning: Coping and defense mechanisms in relationship to I.Q. changes* Psychological Monographs: General and Applied, 1963, 77, 1-23.

- Resiliente Kinder sind anderen Menschen zugewandt, sie reagieren positiv auf Aufmerksamkeit. Resiliente Kinder sind einfühlsamer und emotionaler als nichtresiliente Kinder
- Sie sprechen eher über ihre Gefühle
- Sie sind vertrauensvoller und weniger aggressiv
- Entgegen dem Vorurteil, das viele Leute vielleicht hegen, sind resiliente Kinder nicht „tough“. Das Gegenteil ist der Fall, sie ersuchen andere eher um Hilfe als nichtresiliente Kinder und geben Schwächen eher zu
- Resiliente Kinder haben eine realistische Selbsteinschätzung
- Sie haben realistische Zukunftsvorstellungen
- Sie sind sozial angepasster als nichtresiliente Kinder
- Sie sind „leichter zu lenken“ und versuchen, den Erwartungen Erwachsener gerecht zu werden
- Sie sind interessiert an Menschen, Sachen, Ideen und lernen gerne. In der Regel gehen sie gerne zur Schule
- Sie haben eine interne Kontrollüberzeugung

Die Eltern (bzw. Sorgeberechtigten) sowie auch ältere Geschwister und die Großeltern können in hohem Maße dazu beitragen, die Resilienzentwicklung eines Kindes zu fördern. Dabei kommt es vor allem auf die Qualität der emotionalen Bindungen zwischen Kind und Sorgepersonen an. Bemerkenswert sind die Ergebnisse empirischer Studien, wonach Kinder im Durchschnitt emotional am stabilsten waren, wenn sie aus Familien stammten, wo von den Eltern viel Wert auf Bildung gelegt wurde und Bildung außerdem nicht als Mittel zum Zweck betrachtet wurde, sondern als Selbstzweck (dies traf auch für Familien zu, in denen die Eltern selbst keine gute formale Bildung hatten). Deutlicher noch als bei den von den Eltern geäußerten bildungsbezogenen Einstellungen zeigte sich dies, wenn man den Zusammenhang zwischen emotionaler Stabilität und konkreten fördernden Aktivitäten betrachtet, wie etwa dem Vorlesen von Geschichten. Aber auch bei den bildungsfördernden Aktivitäten von Seiten der Eltern oder anderer Familienmitglieder schien der Aspekt der emotionalen Bindung bedeutsamer für die Resilienzentwicklung zu sein als die rein kognitive Förderung.

Die Familien resilienter Kinder unterschieden sich in signifikanter Weise von denen nicht resilienter Kinder:

- Eltern resilienter Kinder hatten eine bessere Bildung als Eltern nicht-resilienter Kinder.
- Eltern resilienter Kinder waren häufiger berufstätig als Eltern nicht-resilienter Kinder; Berufstätigkeit der Eltern scheint – auch wenn man dabei weniger verdient als den Sozialhilfesatz – die Kompetenzen der Kinder zu stärken.
- Resiliente Kinder hatten weniger Geschwister als nicht-resiliente Kinder.
- Resiliente Kinder wuchsen seltener in Ein-Eltern-Familien auf als nicht-resiliente Kinder. Dabei scheint es schädlicher zu sein, bei einer alleinerziehenden Mutter aufzuwachsen als bei einem alleinerziehenden Vater. Töchter alleinerziehender Mütter werden häufiger als Teenager schwanger, Söhne sind häufiger kriminell oder drogensüchtig. Ohne Vater aufzuwachsen, scheint für Jungen noch problematischer zu sein als für Mädchen.
- Eltern resilienter Kinder waren trotz ihrer Probleme freundlich und einfühlsam und unterstützend.
- Sie nahmen Anteil am Leben ihrer Kinder.

Weiterhin scheint die Resilienzentwicklung bei Kindern dadurch gefördert zu werden, wenn diese die Gelegenheit erhalten, Verantwortung zu übernehmen, etwa in der Schule oder in Vereinen. Zusammenfassend bietet die Resilienzforschung zwei wichtige Antworten hinsichtlich der Frage, warum manche Personen gute soziale Problemlöser sind und andere nicht.

1. Mehr noch als Intelligenz oder kognitive Strategien scheinen soziale und emotionale Kompetenzen dazu beizutragen, herausfordernde oder kritische Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen.
2. Gute soziale Problemlöser sind keineswegs „cool“ und „tough“, sondern sie sind ganz im Gegenteil im Vergleich zu schlechten Problemlösern mitteilbarer hinsichtlich ihrer Gefühle, geben eher Schwächen zu, und bitten andere eher um Hilfe. Auf der anderen Seite sind sie aber auch eigeninitiativ und können ihre Gefühle und Impulse gut kontrollieren bzw. regulieren.



## 2.8.2 Kognitiv orientierte soziale Problemlösetrainings

Soziale Problemlösetrainings wurden zunächst im Rahmen von therapeutischen Maßnahmen für Schizophrene entwickelt. Einen besonderen Bekanntheitsgrad erlangte hierbei das Problemlösetraining von D´Zurilla und Goldfried<sup>124</sup>. Seitdem entstanden eine Reihe weiterer kognitiv orientierter Problemlösetrainings wie beispielsweise die integrative Problemlösungstherapie von Grawe, Dziewas und Wedel<sup>125</sup> oder die Selbstmanagement-Therapie von Kanfer, Reinecker und Schmelzer.<sup>126</sup>

Die meisten kognitiv orientierten Problemlösetrainings haben eine ähnliche Grundstruktur, welche an die Pionierarbeit von D´Zurilla und Goldfried angelehnt ist. Das Ziel der Trainings besteht vor allem in der Förderung des prozessualen, problemlösenden Denkens. Probleme werden als Ausdruck unerwünschter Zustände angesehen, die in erwünschte Zustände umgewandelt werden sollen. Die Trainingsteilnehmer lernen, die unerwünschten Zustände zu analysieren und effektiv nach durchführbaren Möglichkeiten zu suchen, mit denen die Probleme gelöst werden können. Die Lösungen werden nicht vom Therapeuten vorgegeben, sondern Klient und Therapeut entwickeln interaktiv Schritte zur Lösung der Probleme.

Obwohl einige aus Sicht der neueren Forschung bedeutsame Aspekte sozialen Problemlösens wie etwa Emotionsregulation (Selbstberuhigung, Selbstmotivierung) bei den kognitiven Problemlösetrainings eher eine untergeordnete Rolle spielen, scheint die therapeutische Wirksamkeit dieser Trainings bei einer Vielzahl von Problematiken (etwa unterschiedliche Störungen nach dem DSM wie Schizophrenie, Angst, Alkoholabhängigkeit oder Ehe- und Familienprobleme) und hinsichtlich unterschiedlicher Evaluationskriterien (Symptome nach dem DSM, subjektives Wohlbefinden, soziale Integration usw.) ziemlich hoch zu sein. Kognitive Problemlösetrainings gehören heute zu den Standardverfahren der kognitiven Verhaltenstherapie.

---

<sup>124</sup> D´Zurilla, T.J.& Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *American Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

<sup>125</sup> Grawe, K., Dziewas, H. & Wedel, S. (1980). Interaktionelle Problemlösungsgruppen – ein verhaltenstherapeutisches Gruppenkonzept. in: K. Grawe (Hrsg.), *Verhaltenstherapie in Gruppen* (266-306). München: Urban & Schwarzenberg.

<sup>126</sup> Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. 1. bis 3. Auflage. Berlin: Springer.

### 2.8.3 Das Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla

Beim Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla werden 5 folgende Stufen unterschieden:

1. Allgemeine Orientierung
2. Problembeschreibung
3. Suche nach Lösungsmöglichkeiten
4. Treffen einer Entscheidung
5. Anwendung und Überprüfung

#### Stufe 1 Allgemeine Orientierung

Bei der **allgemeinen Orientierung** soll der Klient lernen, Probleme als Herausforderung und nicht als Bedrohung wahrzunehmen. Dem Klienten wird vermittelt, dass Probleme zum täglichen Leben gehören und im Allgemeinen auch gelöst werden können. Ein Hauptziel der Vorbereitungsphase ist es, den Klienten zu motivieren, aktiv an dem Problemlösetraining mitzuarbeiten. Viele Klienten sehen sich ihren Lebens- und Alltagsproblemen als hilflos gegenüber und müssen daher ermutigt und in dem Glauben bestärkt werden, dass sie die meisten ihrer Probleme selbstständig aktiv bewältigen können. Oft ist es auch so, dass der Klient sich seiner Probleme kaum bewusst ist, etwa weil er sich daran gewöhnt hat, oder weil er der Konfrontation mit problematischen Situationen mehr oder weniger erfolgreich ausweichen kann (was jedoch unter Umständen mit einer beträchtlichen Selbsteinschränkung verbunden ist), oder weil eine Dramatisierung der problematischen Situation erst mittelfristig in der Zukunft zu erwarten ist. Daher kann es hilfreich sein, dem Klienten Hinweise zu geben, woran er Problemsituationen erkennen kann. Einen Schlüssel hierzu liefern häufig die Gefühle des Klienten wie Angst, Unsicherheit, Ärger oder Unzufriedenheit. Hier kann eine Brücke geschlagen werden zu Verfahren, die mehr emotionsfokussiert arbeiten, wie etwa die klientenzentrierte Gesprächstherapie von Carl Rogers. Der Trainer kann den Klienten in der Fähigkeit, die eigenen Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken, beispielsweise dadurch unterstützen, indem er die Gefühlsäußerungen des Klienten nonverbal oder verbal widerspiegelt oder indem Klient und Trainer im Rollenspiel jeweils die Perspektive des anderen einnehmen.

## Stufe 2 Problembeschreibung

Die zweite Stufe der **Problembeschreibung** ist besonders wichtig. Das Problem wird präzise beschrieben und in seine Bestandteile zerlegt. Die verschiedenen Problemaspekte können eventuell nach Relevanz geordnet werden. Vor allem soll der eigentliche Problemkern deutlich herausgearbeitet werden. Oft stellt sich dabei heraus, dass Sorgen unbegründet waren und dass das Problem eigentlich gar keins war (etwa durch Klärung von Missverständnisse oder durch Schaffung von Transparenz). Zur systematischen Problembeschreibung existieren mittlerweile zahlreiche Methoden und Heurismen, die unter anderem in der Beratungspraxis häufig angewendet werden.

Bei der systematischen Problembeschreibung sollte die Problemsituation präzise mit Bezug auf konkrete Sachverhalte und in einer hinsichtlich der potentiell relevanten Aspekte umfassenden Weise beschrieben werden. Zu diesen relevanten Aspekten gehören bei komplexen sozialen Problemsituationen neben den konkreten Sachverhalten vor allem auch die Gedanken und Gefühle des Klienten. Sehr nützlich kann es weiterhin sein, das Problem aus der Perspektive anderer am Geschehen beteiligter Personen zu betrachten bzw. je nach Möglichkeit deren Wahrnehmungen und Sichtweisen direkt zu erfragen. Typisch für schlechte soziale Problemlöser wie psychiatrische Patienten oder viele Klienten der Jugendhilfe ist ein weites Spektrum von Problemen, welches mehrere Lebensbereiche durchzieht, etwa

- problematische Wohnsituation (Obdachlosigkeit, vernachlässigter Haushalt)
- Gesundheit (Vernachlässigung der Gesundheitspflege, Adipositas, mangelhafte Ernährung, substanzbezogene Begleiterkrankungen)
- Beziehungsprobleme (Partnerschaft, Familie, Freunde)
- Beruf (etwa Überforderung oder Unterforderung, Anpassungsschwierigkeiten)
- Freizeit (Schwierigkeiten, angemessene Freizeitbeschäftigungen zu finden)
- Behörden (mangelnde soziale Fertigkeiten, Angst)
- Finanzen (z. B. Verschuldung)

Ebenso wichtig wie die Beschreibung der Problemsituation ist die Beschreibung der Ziele. Oft fällt es dem Klienten schwer, klare Ziele zu formulieren und häufig

erschöpft sich die Zielbeschreibung am Anfang in der Negation der momentanen unbefriedigenden Situation. Daher sollten auch die Ziele präzise und umfassend beschrieben werden. Als Orientierungsmuster für eine derartige Zielbeschreibung haben sich etwa die SMART-Kriterien von Drucker bewährt:<sup>127</sup>

- S** Spezifisch: Ziele müssen eindeutig definiert sein (nicht vage, sondern so präzise wie möglich)
- M** Messbar: Ziele müssen messbar sein (Messbarkeitskriterien)
- A** Angemessen: Ziele müssen relativ zum Aufwand verhältnismäßig sein (auch: akzeptiert, attraktiv)
- R** Realistisch: Ziele müssen erreichbar sein
- T** Terminiert: zu jedem Ziel gehört eine klare Terminvorgabe

Bei mehreren Zielen empfiehlt sich außerdem eine Ordnung der Ziele nach ihrer Wichtigkeit oder Dringlichkeit.

Schließlich kann es hilfreich sein, in einem dritten Schritt potentielle Mittel und Ressourcen zur Transformation des wahrgenommenen Problemzustandes in den angestrebten Zielzustand zu beschreiben sowie potentielle Barrieren, welche eine erfolgreiche Transformation behindern könnten.

### **Stufe 3 Entwicklung von Lösungsalternativen**

Nach der präzisen Beschreibung des Problems sollen im nächsten Schritt verschiedene **Lösungsalternativen** erarbeitet werden. Eine beliebte Methode ist das Brainstorming von Osborne. Das Brainstorming wurde ursprünglich für Gruppen entwickelt, aber auch eine einzelne Person kann die Methode für sich allein anwenden, um Lösungen für ein Problem zu finden. Die Grundsätze des Brainstormings sind die folgenden:

- 1) Jegliche Kritik und Bewertung der spontan aufkommenden Ideen ist verboten.
- 2) Es sollen möglichst viele Ideen in kurzer Zeit generiert werden.

---

<sup>127</sup> Drucker, P. F. (1954). *Praxis des Management: ein Leitfadens für die Führungs-Aufgaben in der modernen Wirtschaft*. Düsseldorf: Econ.

3) Freies Assoziieren und Phantasieren sowie ungewöhnliche Vorschläge sind ausdrücklich erwünscht.

Eine Überlegenheit des Brainstormings im engeren Sinne gegenüber konventionelleren Methoden zur Findung von Lösungsmöglichkeiten konnte bislang allerdings nicht hinreichend belegt werden, im Gegenteil scheint das Brainstorming in Gruppen die Kreativität sogar zu vermindern (etwas effektiver scheinen Techniken wie Brainwriting zu sein). Zu bezweifeln ist, ob die bei einem klassischen Brainstorming forcierte Spontanität und Originalität zu besseren Lösungen führt. Der Grundsatz, erst einmal eine Reihe von Handlungs- bzw. Lösungsalternativen zu generieren, ohne diese vorschnell zu bewerten (und eventuell abzuwerten), hat sich dagegen in der Praxis der kognitiv orientierten sozialen Problemlösetrainings bewährt.<sup>128</sup>

#### **Stufe 4: Bewertung der Lösungsalternativen und Entscheidung für eine Alternative**

Erst nach der ausgedehnten Sammlung von Handlungs- und Lösungsalternativen werden diese im vierten Schritt einer **Bewertung** unterzogen und es wird eine **Entscheidung hinsichtlich der konkreten Problemlösung** getroffen. Die unterschiedlichen Lösungsalternativen werden nach Kriterien wie Durchführbarkeit oder kurz- und langfristigen Konsequenzen bewertet. Als hilfreich für den Bewertungs- und Entscheidungsprozess hat sich eine Veranschaulichung der Vor- und Nachteile einer Lösungsalternative etwa an einer Tafel erwiesen.

#### **Stufe 5: Ausprobieren und Bewertung der Lösung in der Praxis**

In der fünften Stufe soll der Klient die erarbeitete Problemlösung in die Realität umsetzen. Dies kann zunächst in einem geschützten Raum geschehen, mit Unterstützung und Begleitung des Trainers oder in der Form eines Rollenspiels. Dabei empfiehlt sich eine schriftliche Dokumentation der Lösungsversuche oder eine Aufzeichnung auf Video, um ein optimales Feedback für den Klienten zu

---

<sup>128</sup> Vgl. Stroebe, W. & Nijstad, B. (2004). Warum Brainstorming in Gruppen Kreativität vermindert: eine kognitive Theorie der Leistungsverluste. *Psychologische Rundschau* 2004, S. 2ff.

ermöglichen. Aufgrund der Dokumentation der Lösungsversuche analysieren Trainer und Klient gemeinsam, welche Aspekte erfolgreich waren und wo noch Verbesserungsbedarf besteht. Unter Umständen können Klient und Therapeut auch zu dem Schluss kommen, dass der Lösungsweg doch nicht geeignet ist und man daher einen alternativen Lösungsweg suchen bzw. ausprobieren sollte. Kommen Klient und Trainer zu dem Schluss dass sich der gewählte Lösungsweg in der Praxis bewährt hat, kann weiterüberlegt werden, wie die erarbeitete Lösungsstrategie in den Alltag übertragen werden kann.

Obwohl keine speziellen *Hilfsmittel* zur Durchführung eines Problemlösetrainings notwendig sind, werden in der Praxis oft Tagebücher, Mehrspaltenprotokolle und Selbstkontrollmethoden eingesetzt. Mit diesen Methoden lassen sich Problemanalysen leichter durchführen, Fortschritte beim Erreichen von Zielen objektiver feststellen und weitere Therapieschritte schneller identifizieren.

## 2.8.4 Der Selbstmanagement-Ansatz von Kanfer

Der Selbstmanagement-Ansatz von Kanfer<sup>129</sup> ist ein mittlerweile weithin anerkanntes Grundkonzept für Beratung und Therapie, in dessen Zentrum ein zielorientiertes Problemlösemodell steht, welches sich an klassisch kognitiv-verhaltenstherapeutische Problemlösetrainings wie das von Goldfried und D´Zurilla anlehnt. Der Ansatz von Kanfer beschränkt sich jedoch nicht auf das klassische kognitiv-verhaltenstherapeutische Methoden-Repertoire, sondern es wurden auch zahlreiche Methoden und Konzepte anderer Therapieschulen integriert.

Eine konsequente Orientierung und kritische Überprüfung an den relevanten Grundlagenwissenschaften sowie an der Psychotherapie-Wirkungsforschung soll dafür sorgen, dass bei der stetigen, lebendigen Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Ansatzes eine solide theoretische Fundierung, Transparenz und Behandlungs-/Beratungseffizienz gewährleistet bleibt. Dabei sind unter anderem die folgenden Aspekte zu beachten:

- Zentrale Grundlagen und institutionelle Rahmenbedingungen der jeweiligen Beratung/Therapie (z.B. insbesondere im Hinblick auf die entsprechenden Spezialgebiete/Zuständigkeitsbereiche wie z.B. Erziehungsberatung, Ehe- und Partnerschaftsberatung, schulpsychologische oder medizinische Beratung etc.)
- „Störungsbilder“ (z.B. Entwicklungsauffälligkeiten, Sprachstörungen, Depression, Ängste, Aggressionen, Zwänge, Süchte/Abhängigkeiten, psychosomatische bzw. chronische Krankheiten, Schizophrenie etc.)
- Besonderheiten der jeweiligen Klientenpopulationen (z.B. Kinder, Jugendliche, Paare, Familien, Frauen, Alleinerziehende, alte Menschen, Behinderte, Todkranke / Sterbende, Strafgefangene etc.)
- Effektive (und ineffektive) Methoden für bestimmte Ziele/Fragestellungen (z.B.: Für welche Zwecke haben sich welche Strategien in Forschung und Praxis als hilfreich erwiesen? Welche Grenzen gibt es? etc.)

---

<sup>129</sup> Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. 1. bis 3. Auflage. Berlin: Springer.

Zu den Zielsetzungen des Selbstmanagement-Ansatzes gehören wie bei den klassischen kognitiv-behavioralen Methoden die Vermittlung notwendiger Kompetenzen (z.B. Fähigkeiten zur Erziehung, Partnerschaft, zwischenmenschlicher Kommunikation, Problem- und Konfliktlösung, Selbstbehauptung usw.) sowie der Abbau sogenannter Performance-Hindernisse wie Ängste, soziale Unsicherheit, Depressionen, Zwänge, perfektionistische oder irrationale Überzeugungen (z.B. „Ich muss es immer allen recht machen!“). Bereits der Name „Selbstmanagement-Ansatz“ deutet an, dass darüber hinaus die Förderung von Autonomie und Selbstverantwortung bzw. die „Hilfe zur Selbsthilfe“ bei diesem Konzept eine zentrale Bedeutung hat, was auch in dem folgenden bekannten chinesischen Sprichwort ausgedrückt wird:

*„Wer anderen einen Fisch schenkt, gibt ihnen zu essen für einen Tag.  
Wer sie das Fischen lehrt, gibt ihnen zu essen ein Leben lang.“*

Aus der Zielsetzung der Autonomieförderung ergibt sich ein besonderes Rollenselbstverständnis des Therapeuten bzw. Beraters. Der Selbstmanagement-Berater-Therapeut begibt sich metaphorisch gesprochen in die Rolle eines Fahrlehrers, der anderen die Kunst des Fahrens = Lebens vermittelt, und nicht etwa in die Rolle eines Taxifahrers oder gar Sänftenträgers. Wie der Fahrlehrer gibt der Therapeut / Berater in der Anfangsphase noch intensive Hilfestellungen und tritt im Notfall auch hin und wieder heftig auf die Bremse. Im Zuge der Fortschritte des „Fahrschülers“ kann er sich dann immer weiter zurücknehmen, bis dieser sich schließlich ganz alleine sicher im Straßenverkehr bewegen kann. Wichtiger noch als die Vermittlung von speziellem Wissen oder speziellen Techniken ist es im Sinne des Selbstmanagement-Ansatzes, dass dem Klienten Lernarrangements oder Herausforderungen angeboten werden, angesichts derer sich dieser erproben kann. Der Klient soll idealerweise aufgrund seiner eigenen Erfahrungen und Fehler in alltags- und lebensnahen Situationen lernen (learning by doing). Die eigentliche therapeutische, beraterische „Kunst“ in einem solchen Setting besteht darin, ein Gespür dafür zu entwickeln, wann man den Klienten sich selbst überlassen kann, ab wann man besser eingreifen sollte und wann und wie man gemeinsam mit dem Klienten über bestimmte Handlungen, Prozesse, Zielsetzungen und Planungen reflektieren sollte.



Der Selbstmanagement-Ansatz respektiert die Individualität des Klienten und dessen persönliche Zielsetzungen und Sinndeutungen (sofern sich diese nicht als dysfunktional erweisen). Daher muss Therapeut/Berater zunächst einmal die subjektive Welt des Klienten und deren Spielregeln erschließen und verstehen, bevor er gemeinsam mit dem Klienten an Veränderungen arbeitet. Er begibt sich anfangs in eine komplementäre Position zu den Bedürfnissen des Klienten und bittet diesen mit Empathie und Respekt für dessen Person, Lebensgeschichte, Einstellungen, Ziele und Werte um Informationen, die ihm ein hinreichendes Verständnis davon vermitteln, um welche Themen es denn genau geht, was die beklagten Beschwerden eigentlich zu „Problemen“ macht und welche soziokulturellen Standards eine Rolle spielen. Dabei achtet er darauf, dass er nicht in die Rolle von Vater/Mutter, Lebenspartner oder Richter gerät, sondern objektiv, neutral und allparteilich bleibt. Selbstmanagement-Therapeuten /Berater verstehen sich auch nicht in dem Sinne als Experten, dass sie allein wüssten, was für den Klienten gut sei und was dieser demzufolge zu tun hätte, sondern sie gestehen dem Klienten das Maximum an Selbstbestimmung zu, zu welchem dieser gerade fähig ist. Das im konkreten Umgang mit dem Klienten unter anderem eine Transparenz des Vorgehens, eine ausführliche Information über alle ablaufenden und geplanten Maßnahmen sowie eine Beteiligung des Klienten beim Treffen Setzen von Zielen, beim Finden von Lösungen und beim Treffen von Entscheidungen.

Die Gesprächsführung von Selbstmanagement-Therapeuten zeichnet sich aus durch eine Mischung aus empathischer, zugewandt-interessierter Grundhaltung, sokratischem Dialog, systematischer Anleitung zum Problemlösen (mittels entsprechender Fragen und Anregungen), zielorientierter Aufmerksamkeitslenkung und ständigen Anstößen zu Veränderungen, wobei der „Ball der Verantwortung“ immer wieder den Klienten zugespielt wird.

Schmelzer verdeutlicht das Vorgehen des Selbstmanagement-Therapeuten / Beraters in der unmittelbaren Interaktion mit dem Klienten durch die 6 folgenden Grundregeln:<sup>130 131</sup>

---

<sup>130</sup> Schmelzer, D. (2000). Hilfe zur Selbsthilfe. In: *Beratung aktuell*, 4-2000. <http://www.beratung-aktuell.de/selbsthilfe.html>

<sup>131</sup> Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. 1. bis 3. Auflage. Berlin: Springer.

„(1) **Verhaltensnahes Vorgehen:** Die Klienten werden gebeten, vage Äußerungen wie z.B. „Mir geht es nicht gut“ in konkrete Verhaltensbeschreibungen zu übersetzen. Beobachtbare Abläufe des tatsächlichen Geschehens sind wichtiger als das bloße „Reden über“ („Prinzip der Erfahrungsorientierung“). In diesem Sinne haben Beratungsgespräche eine zweckdienliche Funktion, indem sie Änderungen im Alltag der Klienten vorbereiten, erleichtern, in Gang setzen und danach die Effekte evaluieren helfen.

(2) **Lösungsorientierung:** Die konstruktive, zielgerichtete Suche nach Alternativen hat Vorrang vor einer unproduktiven Beschäftigung mit Problemen, Fehlern und Versagen in der Vergangenheit.

(3) **Aufmerksamkeitslenkung auf positive Elemente und Ressourcen:** Ohne das Leid von Klienten zu bagatellisieren, lässt sich dadurch ein „realistischer Optimismus“ in Gang setzen, der günstigerweise die Form einer „gesunden Trotzhaltung“ annimmt („Trotz meiner schwierigen Lebensgeschichte und trotz vieler aktueller Probleme kann ich bestimmte persönliche Stärken nutzen und lernen, mit bestimmten Bereichen meines Lebens besser klarzukommen!“).

(4) **Prinzip der kleinen Schritte:** Die zielorientierte, aktive Problembewältigung erfolgt in wohldosierten Portionen; dabei werden größere, weiter entfernte Ziele immer in kleine, handhabbare und deshalb erfolgreich zu bewältigende Teilschritte zerlegt.

(5) **Flexibles Planen und Handeln:** Wegen der ständigen Dynamik des Alltagslebens müssen veränderte Gegebenheiten in der Beratung/Therapie möglichst rasch registriert werden, damit Themenschwerpunkte bzw. Interventionen an die neue Sachlage angepasst werden können.

(6) **Zukunftsorientierung:** Statt einem langwierigen Zurückverfolgen von Problemen bis zu den ursprünglichen „Wurzeln“ der Entstehung in der Vergangenheit ist es für eine Bewältigung aktueller Probleme günstiger, mit Blickrichtung Zukunft an der Entwicklung neuer Lösungen zu arbeiten. Dies lässt sich auch dadurch begründen, dass die aktuell aufrechterhaltenden Bedingungen von Problemen meist nicht mehr mit den ursprünglichen Entstehungsbedingungen identisch sind, so dass „Einsichten“

in die Geschichte der Problementwicklung kaum veränderungsrelevante Konsequenzen haben.“<sup>132</sup> Beim Selbstmanagement-Ansatz von Kanfer werden die Kontakte zwischen Therapeut und Berater in ein 7-stufiges Prozessmodell eingebettet. Dieses Prozessmodell weist eine hohe strukturelle Ähnlichkeit mit dem klassischen Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla auf, was in der folgenden Tabelle veranschaulicht wird.

**Tabelle 7: Vergleich des Selbstmanagement-Ansatzes von Kanfer mit dem klassischen Problemlösetraining nach Goldfried und D´Zurilla**<sup>133 134</sup>

Selbstmanagementansatz von Kanfer	Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla
1. Eingangsphase – Schaffung günstiger Ausgangsbedingungen, Beziehungsaufbau	1. Allgemeine Orientierung
2. Aufbau von Änderungsmotivation und (vorläufige) Auswahl von Änderungsbereichen	
3. Verhaltensanalyse: Problembeschreibung und Suche nach aufrechterhaltenden Bedingungen	2. Beschreibung des Problems (Situation, Ziele, Mittel und Ressourcen)
4. Klären und Vereinbaren therapeutischer Ziele	
5. Planung, Auswahl und Durchführung spezieller Methoden (als Mittel zum Ziel)	3. Suche nach Lösungsmöglichkeiten
	4. Treffen einer Entscheidung
6. Evaluation der Fortschritte	5. Anwendung und Überprüfung
7. Endphase – Erfolgsoptimierung und Abschluss der Beratung / Therapie	

<sup>132</sup> Ebd.

<sup>133</sup> Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. 1. bis 3. Auflage. Berlin: Springer.

<sup>134</sup> D´Zurilla, T.J. & Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *American Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

Die sieben Phasen des Selbstmanagement-Ansatzes werden im Folgenden beschrieben:

In der **Eingangsphase (Phase 1)** geht es darum, günstige Bedingungen für den gesamten Therapie- bzw. Beratungsprozess zu schaffen. Als der bedeutsamste Aspekt hierbei wird der behutsame Aufbau einer kooperativen und vertrauensvollen Beratungsbeziehung angesehen (Kontaktaufbau, Herstellen einer offenen, vertrauensvollen Atmosphäre, Empathie, Strukturieren der Rollen von Therapeut bzw. Klient). Die Bedeutung der Beziehungsgestaltung wurde bei der Orientierungsphase des klassischen Problemlösetrainings von Goldfried und D'Zurilla noch nicht so ausdrücklich herausgestellt, mittlerweile sprechen aber zahlreiche Wirkungsstudien dafür, dass die Qualität der Beziehung zwischen Therapeut beziehungsweise Berater und Klient entscheidend zum Therapie-/Beratungserfolg beiträgt.

Auf der inhaltlichen Ebene werden zunächst die möglichen Anliegen/ Themen/ Problembereiche und insbesondere die generellen Erwartungen und Wünsche des Klienten sondiert. Dabei ist das Klären der Klientenperspektiven und -erwartungen als prozesshafter Ablauf zu verstehen, dessen Ergebnisse sich fortwährend verändern können. Mögliche zu beantwortende Fragen können etwa sein:

*Wer definiert welche Probleme und Anliegen aus welcher Perspektive?*

*Welche Rollen messen sich Klienten anfangs bei?*

*Welche Personen sind für bestimmte Anliegen von Bedeutung?*

*Wie sehen die Beziehungsmuster untereinander aus?*

*Auf welche Weise wird der Berater/Therapeut in das System einbezogen?*

*Welche positiven Anteile, Stärken und Ressourcen gibt es?*

In der **Eingangsphase** schafft der Berater weiterhin Transparenz und reduziert damit Ängste und Widerstände, indem er über die wichtigsten organisatorischen Abläufe (z.B. Kostenregelung, Schweigepflicht) und über die Spielregeln, Möglichkeiten und Grenzen einer Beratung/Therapie informiert.

In **Phase 2** wird gezielt **Änderungsmotivation** aufgebaut. Für Kanfer gibt es keine unmotivierten Klienten, sondern diese sind nur manchmal nicht für das motiviert, was

andere von ihnen wünschen oder erwarten. Daher ist es oft hilfreich, erst einmal die Bereiche oder Themen zu sondieren, in denen aktuell ein gewisses Motivationspotential vorhanden ist und zunächst dort anzusetzen.

Gleichzeitig wird (bei Bedarf) daran gearbeitet, die zu Beginn einer Beratung oder Therapie häufig vorherrschende Mut- und Hoffnungslosigkeit durch eine realistisch-optimistische Haltung zu ersetzen. Hilfreiche Techniken im Gespräch zwischen Klient und Berater bzw. Therapeut können hierbei unter anderem sein:

- die Lenkung der Aufmerksamkeit auf positive Ressourcen und Talente und innere Stärken des Klienten
- die Erörterung alternativer Betrachtungs- oder Handlungsweisen
- die gemeinsame Entwicklung positiver Zukunftsperspektiven

Neben dem „Träumen neuer Träume“ werden auch die unter Umständen unangenehmen Änderungsnotwendigkeiten frühzeitig deutlich gemacht. Am Abschluss von Phase 2 werden erste Entscheidungen hinsichtlich (vorläufig) vorrangiger Themenbereiche der gemeinsamen Arbeit von Klient und Berater/Therapeut getroffen.

In der **dritten Phase (Verhaltens- und Problemanalyse)** analysieren Klient und Berater die Probleme und das Problemverhalten systematisch nach erprobten verhaltensdiagnostischen Strategien und erörtern dabei die aktuellen Problembedingungen, die Entstehungsgeschichte des Problems, verschiedene weitere sich auf die Problematik günstig oder ungünstig auswirkende Bedingungen und Faktoren, die vorhandene Ressourcen beim Klienten und seiner Umwelt sowie den Zusammenhang zwischen der Problematik und dem Umwelt-, Familien- und Beziehungssystem des Klienten. Dies geschieht auf der Grundlage von Schilderungen konkreter Problemsituationen sowie von Episoden, in denen die Problematik reduziert war oder gar nicht auftrat. Sehr aufschlussreich können die subjektiven Erklärungsmuster des Klienten sowie anderer Beteiligter sein oder auch die Betrachtung der bisherigen erfolgreichen und nicht erfolgreichen Versuche zur Überwindung der Problematik. Imaginationsübungen oder Rollenspiele können dazu dienen die Problematik im Therapiesetting aufleben zu lassen.

Als Ergebnis der Analyse zeigt sich oft, dass vielfältige und miteinander verflochtene Faktoren zur Problematik beitragen. Dabei erweisen sich zur Anfang der Beratung / Therapie vom Klienten genannten Anmeldegründe und Beschwerden im Nachhinein häufig als eher vordergründig und es treten ganz andere Aspekte in den Fokus der therapeutischen / beraterischen Arbeit. In vielen Fällen ergeben sich aus der reinen Analyse der Problematiken im Klientensystem (Phase 3) nicht eindeutige konkrete Therapieziele.

In der **vierten Phase (Klären und Vereinbaren therapeutischer Ziele)** wird daher in mehr oder weniger umfassender Weise eine Ziel- und Wertklärung unternommen, wozu der Selbstmanagement-Ansatz eine Reihe von Anregungen und Methoden anbietet. Je nach Fall- und Motivationslage kann sich der Klient in dieser Phase unter Umständen in einer vertiefenden, umfassenden Weise über eine längere Zeit mit zentralen Lebenswerten oder –zielen auseinandersetzen und vom Therapeuten / Berater in diesem Prozess begleitet werden. Der Klient kann sich aber auch entscheiden, eine Problematik in einem engumgrenzten Bereich auf der reinen Verhaltensebene zu bearbeiten, wozu dann eine vertiefende Klärung von Zielen und Werten (zunächst) nicht notwendig erscheint und man daher zügig zur nächsten Phase übergehen kann.

In Phase **5 („Planung, Auswahl und Durchführung spezieller Methoden“)** werden konkrete Maßnahmen als „Mittel zum Ziel“ geplant und umgesetzt (Wirkfaktor „Problembewältigungsschritte“ bei Grawe).<sup>135</sup> Nach Möglichkeit werden die verschiedenen Problemaspekte primär direkt dort angegangen, wo sie auch auftreten, also etwa in der Familie oder in der Schule. Wenn lediglich in der eher künstlichen Beratungs- / Therapiesituation gearbeitet und geübt werden kann, sollte sorgfältig darauf geachtet werden, dass der geplante Transfer in die Lebenswelt des Klienten auch tatsächlich stattfindet. Mittlerweile steht ein breites Arsenal an therapeutischen und beraterischen Methoden zur Verfügung, deren Effektivität für bestimmte Anwendungen in vielen Fällen bereits empirisch nachgewiesen wurden. Der Berater / Therapeut kann auch selbst Methoden modifizieren oder ganz eigene Methoden entwickeln. Dabei sollte er immer kritisch prüfen, ob die von ihm

---

<sup>135</sup> Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.

verwendeten Methoden der Erreichung der anvisierten Ziele dienlich sind. Dies gilt ebenso für selbst entwickelte Methoden wie auch für langjährig bewährte Standardverfahren.

Die Evaluation von Fortschritten ist dann auch der Schwerpunkt von **Phase 6**. Bei der Gesamtevaluation werden am Anfang und am Ende des gesamten Selbstmanagements-Trainings die Ausprägungen vereinbarter Kriterien verglichen, welche sich an den in Phase 4 gemeinsam durch Therapeut und Klient vereinbarten Trainingszielen orientieren. Um die Nachhaltigkeit der Trainingseffekte zu überprüfen, ist es darüber hinaus üblich, die Ausprägung der Kriterien nochmals eine längere Zeit nach Abschluss des Trainings zu bestimmen, etwa 6 Monate später. Bei der Gesamtevaluation können verschiedene Formen von Kriterien zur Anwendung kommen und sich gegenseitig ergänzen, etwa subjektive Einschätzungen einerseits und „objektive“ Leistungstests andererseits. So hat Grawe bei seinen Studien zur Psychotherapie-Wirkungsforschung die folgenden Typen von Kriterien verwendet.<sup>136</sup>

Als Ergänzung zur Gesamtevaluation sollten Trainingsphasen und –schritte im Einzelnen evaluiert werden. Idealerweise geschieht dies schon während des Trainings in Form einer stetigen Prozessreflektion und –steuerung, bei der die jeweils weiteren Schritte in Abhängigkeit von der tatsächlichen Entwicklung geplant und umgesetzt werden. Ist ein Schritt erfolgreich, kann zum nächsten übergegangen werden. Bei Misserfolg / Teilerfolg wird je nachdem der aktuelle Schritt nochmals bearbeitet oder es steht eine Reflektion des Vorgehens an. Im Sinne des Selbstmanagement-Gedankens sollte der Therapeut / Berater den Klienten darin unterstützen, seine eigenen Lernprozesse zunehmend selbstständig zu reflektieren und zu steuern. Generell ist der Klient aktiv in die Beurteilung von Trainingsfortschritten einbezogen, hilfreich kann dabei die Verwendung vorstrukturierender Fragebogen und Selbstbeobachtungsraster sein.

In der **Phase 7 („Endphase – Erfolgsoptimierung und Abschluss der Therapie“)** werden Vorkehrungen getroffen, damit die bislang erzielten Veränderungen weiter stabil bleiben und zu neuen Gewohnheiten werden und sich erfolgreich auf das

---

<sup>136</sup> Ebd.

natürliche Lebensumfeld übertragen lassen. In dieser Phase findet auch als folgerichtiger Schritt in die Selbstverantwortung die Ablösung des Klienten von dem Berater statt, was meist über ein allmähliches Ausblenden der Kontakte und eine stetige Steigerung der Klientenaktivitäten bei gleichzeitiger „Zurücknahme“ des Therapeuten vollzogen wird. Die allerletzte Sitzung dient oft einem gegenseitigen Feedback über die zurückliegende Zusammenarbeit. Eine nochmalige Evaluation der durch das Training erzielten Veränderungen findet über eine Nachbefragung etwa 6-12 Monate nach der letzten Trainingssitzung statt.

### **2.8.5 Reflektion über die Entwicklung vom klassischen kognitiven Problemlösetraining zum modernen Selbstmanagementansatz**

Wie bereits weiter oben veranschaulicht wurde, hat die inhaltliche Struktur der sieben Schritte beim Selbstmanagementansatz von Kanfer eine hohe Ähnlichkeit mit der Struktur der fünf Schritte beim Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla. Dies bestätigt zum einen die Fruchtbarkeit des Ansatzes von Goldfried und D´Zurilla, wirft aber andererseits die Frage auf, worin denn überhaupt der bedeutsame Zugewinn des sehr elaborierten modernen Selbstmanagementansatzes gegenüber dem eher kompakt-schlanken erscheinenden klassischen Problemlösetraining besteht. Dem lässt sich antworten, dass sich der Fortschritt weniger im „Was?“ der inhaltlichen Grundstruktur zeigt, sondern vielmehr im „Wie?“ des therapeutischen bzw. beraterischen Handelns. Die klassischen Problemlösetrainings entstanden im Umfeld der akademischen kognitiven Psychologie. Das Problemlösen unter „Laborbedingungen“ an der Universität unterscheidet sich in vielfacher Hinsicht von dem Problemlösen im praktischen Leben.<sup>137</sup>

---

<sup>137</sup> Funke, J.(2003). Problemlösendes Denken. In: H. Heuer, F. Rösler & W.H. Tack (Hrsg.): *Standards Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.



Kanfer und Busemeyer<sup>138</sup> führen hierzu etwa die folgenden Aspekte auf:

- „Im Labor handelt es sich meist um gut definierte Probleme mit klar fixierten und spezifizierten Ausgangs- und Zielzuständen sowie Problemlöseoperationen.
- Der Probleminhalt ist meist neutral, d. h. steht in keinem Zusammenhang zu den momentanen sonstigen Lebenszielen der Versuchsperson und hat auch keine größere (oder gar existenzielle) Bedeutung für deren Lebensführung in der Zukunft.
- Es wird stillschweigend angenommen, dass die Teilnehmer im Labor hoch motiviert sind sowie dass deren Motivationsniveau über den gesamten Problemlöseprozess hinweg stabil bleibt.
- Laborteilnehmer zeigen in der Regel keinen Widerstand gegen die Vorgabe, dass es sich bei der Versuchssituation um ein Problem handelt, welches einer Lösung bedarf.
- Meist wird davon ausgegangen, dass die Versuchsteilnehmer die notwendigen (kognitiven) Fertigkeiten zur Problemlösung bereits besitzen.
- Labor-Versuchsteilnehmer befinden sich in einem statischen System: Anders als im realen Leben ändern sich weder Problemstellungen noch Zielzustände im Lauf der Zeit »von allein« (oder in Zusammenhang mit dem Verhalten anderer Personen, in Abhängigkeit vom Auftauchen neuer Probleme und Ziele etc.).
- Die Nützlichkeit/Angemessenheit von Problemlösestrategien lässt sich im Laborversuch (unabhängig vom Handeln des Problemlösers) nach »objektiven« Maßstäben beurteilen.
- Meist sind für adäquate Lösungen nur kognitive Leistungen und Prozesse erforderlich (d. h. relevant ist allein die kognitive Verhaltensebene).“<sup>139</sup>

---

<sup>138</sup> Kanfer, F. H., & Busemeyer, J. R. (1982). The use of problem solving and decision making in behavior therapy. *Clinical Psychology Review*, 2, 239-266.

<sup>139</sup> Ebd. (S. 40-41).

Da sie ursprünglich eher auf solche Laborbedingungen hin konzipiert worden waren als auf die Anforderungen der Praxis, hatte die ersten klinisch-psychologischen Problemlösekonzeptionen noch sehr statische Züge und betonten hauptsächlich die kognitive Ebene von Verhalten. Die Probleme im Labor waren im Allgemeinen durch einen klar definierten Ausgangs- und Zielzustand sowie ein transparentes und erschöpfendes Operatorinventar charakterisiert und ähnelten damit mehr einem Schachproblem als den herausfordernden Lebenssituationen, mit denen Klienten und Berater bzw. Patienten und Therapeuten in der Praxis konfrontiert werden.

Soziale Probleme sind dagegen in den meisten Fällen als „komplexe Probleme“ zu beschreiben, bei denen zu Beginn der bewussten Auseinandersetzung mit dem Problem häufig weder die Ziele noch die potentiellen Mittel zur Zielerreichung transparent bzw. verfügbar sind, und bei denen oft sogar noch nicht einmal ein differenziertes Bewusstsein darüber vorhanden ist, worin das Problem eigentlich besteht. In der Praxis sieht dies etwa so aus, dass der Klient bzw. Patient in den ersten Sitzungen mit dem Berater bzw. Therapeuten lediglich eine diffuse Unzufriedenheit artikuliert. Unter Umständen hat sich der Klient / Patient über Jahre hinweg mit einer letztlich unbefriedigenden Lebenssituation arrangiert, an die er sich gewöhnt hat und die er als „Normalität“ betrachtet. Ein Problembewusstsein wird erst dann aktualisiert, wenn etwa bestimmte Lebensereignisse zu einer Eskalation der Situation führen. Aber auch an sich positive Ereignisse wie eine neue Partnerschaft können zu einer Auseinandersetzung mit „verschütteten“ Problemen führen.

Komplexe Probleme unterscheiden sich nach Dörner<sup>140</sup> durch folgende Eigenschaften von „einfachen Problemen“:

**-Komplexität der Problemsituation:** diese lässt sich grob anhand der Anzahl und vor allem der Vernetztheit der beteiligten Variablen einschätzen. Unter Vernetztheit ist zu verstehen, dass die Beeinflussung einer Variable nicht isoliert bleibt, sondern Neben- und Fernwirkungen hat, und dass ein Eingriff, der einen bestimmten Teil des Systems betreffen soll, sich auch auf andere Teile des Systems auswirken kann. Ein vernetztes System stellt an den Problemlöser die Anforderung, Abhängigkeiten

---

<sup>140</sup> Vgl. Dörner, D. (1989). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Hamburg: Rowohlt.

zwischen Variablen und die Neben- und Fernwirkungen seiner Eingriffe zu berücksichtigen und ein mentales Modell der Problemlösesituation zur Informationsstrukturierung zu bilden. Eine hohe Komplexität der Problemsituation stellt somit hohe Anforderungen an die Fähigkeit des Akteurs, Informationen zu sammeln, zu integrieren und Handlungen zu planen.

Empirische Studien belegen, dass mit steigender Vernetztheit der in einer Problem- oder Lernsituation beteiligten Variablen sowohl der Wissenserwerb als auch die Wissensanwendung beim Problemlöser bzw. Lernenden beeinträchtigt werden. Um eine Überschreitung der Verarbeitungskapazität zu verhindern, muss der Problemlöser daher auch in der Lage zu sein, die komplexe Problemsituation durch Reduktion auf das Wesentliche zu klären und zu vereinfachen.

**-Dynamik der Problemsituation:** komplexe Probleme sind dynamisch und verlangen den Einbezug des Faktors „Zeit“. Die Problemsituation verändert sich im Laufe der Zeit ständig, einerseits durch die Entscheidungen und Eingriffe des Problemlösers selbst, andererseits auch unabhängig vom Problemlöser durch die „Eigendynamik“ des Systems.

Ein Beispiel für ein komplexes, dynamisches Problem ist etwa die Bekämpfung eines Waldbrandes. Brehmer verwendete in seinen Studien zum komplexen Problemlösen das Szenario „Fire Fighting“, das von den Versuchspersonen die Bekämpfung eines simulierten Waldbrandes in Echtzeit verlangt. Aus der Vogelperspektive sieht der „Einsatzleiter“ das Einsatzgebiet vor sich auf dem Bildschirm, zu dem neben brennbaren Elementen wie Gebäude, Bäume etc. auch Löscheinheiten wie Hubschrauber zählen, denen er entsprechende (Lösch)Aufträge übermitteln kann. Der „Einsatzleiter“ muss damit rechnen, dass während der Bekämpfung von Feuer an einer ganz bestimmten Stelle gleichzeitig an anderen Stellen neue Feuer ausbrechen können. Eine sequentielle Abarbeitung nach einem vorgefertigten Plan wird damit erschwert oder gar verunmöglicht. Bei der Bekämpfung eines Waldbrandes sind vor allem Wetter und Wind für die ständige Veränderung der Problemsituation verantwortlich. Bei der Leitung eines Wirtschaftskonzerns oder auch eines Jugendhilfeträgers sind es vor allem die Aktionen der Mitarbeiter, der Kunden bzw. Klienten, der Konkurrenz sowie weiterer handelnder Personen und

Institutionen im System. Auch hier kann sich unter Umständen in relativ kurzer Zeit aus einem Funken ein Brand entwickeln, so dass das Unternehmen gezwungen ist, aus seiner Routine auszuscheren und einen beträchtlichen Teil seiner Ressourcen auf das aktuell „brennende“ Problem konzentrieren muss. Je mehr Mitbestimmung und Eigeninitiative den Mitarbeitern oder Klienten bzw. Kunden gewährt wird, desto größer scheint das Risiko solcher „Brände“ zu sein. Auf der anderen Seite werden durch die Förderung von Mitbestimmung und Eigeninitiative auch kreative Weiterentwicklungen möglich. Vor allem aber ist die Vorstellung einer optimalen Lösungsfindung durch „totale Kontrolle von oben herab“ bei vielen sozialen Problemsituationen ohnehin eine Illusion, da das wirkliche Leben eben keine Mathematikaufgabe oder ein Schachspiel ist.

Aus diesem Grund sollten der Informationsfluss und schnelle und qualitativ hochwertige Feedbackprozesse in einem komplexen System eine ganz zentrale Rolle für die Bewältigung von Problemen und die Erreichung von Zielen spielen, und zwar nicht nur der inhalts- und aufgabenbezogene Fluss von „oben nach unten“, sondern der inhaltliche ebenso wie der sozial-emotionale Austausch in alle Richtungen. Die Forschung zur Lösung komplexer Probleme stützt diese Annahme.

**-Intransparenz in Hinblick auf die beteiligten Variablen wie auch in Hinblick auf die Zielstellung.** In einer komplexen Situation liegen anders als bei „einfachen“ Problemen nicht alle erforderlichen Informationen vor, die der problemlösenden Person idealerweise zur Verfügung stehen sollten. Intransparenz ist eine wesentliche Quelle der Unbestimmtheit der Planungs- und Entscheidungssituation und erfordert eine aktive Informationsbeschaffung auf Seiten des Problemlösers.

**-Vielzieligkeit (Polytelie):** Intransparenz gibt es auch in Hinblick auf die zu erreichenden Ziele. In einer komplexen Situation gibt es meist nicht nur ein Ziel, sondern es müssen mehrere Ziele simultan beachtet werden. Vielzieligkeit verlangt das Abwägen und Balancieren von eventuell sogar widersprechenden Zielen. Konflikte innerhalb einer Person oder zwischen Personen sind Bestandteile des alltäglichen Lebens und eben durch solche gegenläufigen Ziele definiert, ihre Ursachen können unter anderem individuelle Wahrnehmungsunterschiede, begrenzte Ressourcen, Rollen- und Aufgabenkonflikte oder wahrgenommene

Ungerechtigkeit sein. Lösungsorientiertes Handeln wird in sozialen Problemsituationen oft durch Zielkonflikte gehemmt, die in vielen Fällen gar nicht oder nicht hinreichend bewusst sind. Da die Erforschung komplexen Problemlösens anhand von realistischen Problemsituationen abgesehen von einem sehr hohen Organisations- und Arbeitsaufwand auch eine Vielzahl methodischer sowie ethischer Schwierigkeiten mit sich bringen würde, verwendeten Forscher wie Dörner Computerszenarios zur Umsetzung komplexer Probleme. Das bekannteste Computerszenario zum komplexen Problemlösen ist „Lohhausen“, mit dem Dörner bereits 1983 arbeitete.<sup>141</sup> „Lohhausen“ ist der Name einer simulierten Kleinstadt, in der die Versuchspersonen über 10 fiktive Jahre hinweg (aufgeteilt in zwei achtstündige Sitzungen oder acht wöchentlich aufeinander folgende Sitzungen) als „Bürgermeister“ für das Wohlergehen der Stadt in der näheren und fernerer Zukunft sorgen. Gemessen wurden zur Operationalisierung der Problemlöseleistung der Probanden unter anderem Kapital, Zufriedenheit der Bürger, Produktion oder die Anzahl der Arbeitslosen.

Wenig erfolgreiche „Bürgermeister“ Lohhausens hatten die folgenden Eigenschaften gemein:

- Sie wiesen eine mangelhafte Konkretisierung und Balancierung von Zielen auf und zeigten weniger Vorausplanung und Vorausorganisation als erfolgreiche „Bürgermeister“. Häufig vagabundierten sie von Thema zu Thema oder kapselten sich in einem wenig relevanten Teilthema ab.
- Sie analysierten die jeweiligen Umstände weniger genau als erfolgreiche „Bürgermeister“. Komplex bedingte Wirkungen wurden häufig vorschnell auf eine einzige Ursache reduziert. Die ungenügende Exploration des Problems und die reduktive Hypothesenbildung führten dann häufig zu einer falschen Dosierung der Maßnahmen.
- Sie trafen weniger Entscheidungen als erfolgreiche Bürgermeister und kontrollierten in geringerem Maße die Wirkungen ihrer Entscheidungen insbesondere auch die Neben- und Fernwirkungen.

---

<sup>141</sup> Dörner, D. et al. (1983). *Lohhausen: Vom Umgang mit Komplexität*. Bern.

Komplexität, Dynamik, Intransparenz und Vielzieligkeit als Eigenschaften komplexer Probleme erfordern beim Problemlöser in besonderem Maße folgende Fähigkeiten:

- die Fähigkeit, die Problemsituation mental abzubilden und (zunächst einmal) auf das Wesentliche zu reduzieren
- die Fähigkeit, Ziele zu konkretisieren, zu balancieren und abzuwägen
- die Fähigkeit, Maßnahmen zu planen und Entscheidungen zu treffen
- die Fähigkeit, relevante Informationen rasch zu beschaffen und zu integrieren sowie Feedback zeitnah zu nutzen
- die Fähigkeit, umsichtig die Neben- und Fernwirkungen einzelner Handlungen zu berücksichtigen
- die Fähigkeit, die eigenen kognitiven Operationen effizient zu steuern

Auch diese Fähigkeiten muten auf den ersten Blick noch relativ „kognitiv“ an.

Bei der konkreten Übertragung auf reale soziale Problemsituationen wird jedoch deutlich, dass hier auch in starkem Maße soziale und emotionale Kompetenzen ins Spiel kommen, die bei Computerszenarios wie „Lohhausen“ nicht adäquat berücksichtigt werden:

- Da persönliche Ziele letztlich aus Bedürfnissen entstehen, muss der soziale Problemlöser zur Konkretisierung und Balancieren seiner Ziele einen (emotionalen) Zugang zu seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen haben. Um die Bedürfnisse und Ziele anderer Personen wahrnehmen zu können, benötigt der soziale Problemlöser Einfühlungsvermögen.
- Um relevante Informationen bei anderen Personen zu beschaffen, benötigt der soziale Problemlöser gute kommunikative Fähigkeiten. Weiterhin können ein authentisches Auftreten sowie ein empathisches Verhalten Vertrauen erwecken, was wiederum dazu führen kann, dass sich die interagierenden Personen mehr öffnen.
- Um umsichtig die Neben- und Fernwirkungen einzelner Handlungen im sozialen Bereich zu berücksichtigen, sind Feinfühligkeit und Empathie hilfreich.
- Gerade in der sozialen Interaktion sind Kognitionen und Emotionen eng

miteinander verknüpft. Um in sozialen Situationen und Interaktionen nicht den „roten Faden“ zu verlieren, muss der soziale Problemlöser nicht nur seine Kognitionen, sondern vor allem auch seine Emotionen regulieren können. Stress oder ein Übermaß an negativen Emotionen führen etwa direkt zu einer Einengung des Bewusstseins, zur Minderung der geistigen Leistungsfähigkeit und zur Beeinträchtigung der Gedächtnisfähigkeit, wie dies am Anfang des Kapitels am Beispiel des Problemtrinkers Herrn S. beschrieben wurde.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Befunde einiger Studien, bei denen kein oder nur ein geringer Zusammenhang zwischen Intelligenztestwerten und dem Erfolg bei der Bewältigung komplexer Probleme festgestellt werden konnte. Erstaunlich ist dies, weil die Fähigkeit zur Lösung von Problemen seit jeher als ein zentraler Aspekt von Intelligenz betrachtet wurde, was etwa auch in der folgenden Definition deutlich wird:

*„Intelligenz ist eine allgemeine geistige Fähigkeit, welche unter anderem folgende Fähigkeiten umfasst: logisches Denken, planen, Problemlösen, abstraktes Denken, komplexe Ideen verstehen sowie die Fähigkeit, schnell und aus Erfahrung zu lernen. Intelligenz ist keine spezifische akademische Fähigkeit und kein Bücherlernen, sondern die umfassendere Fähigkeit, unsere Umwelt zu verstehen, zu deuten, sich in dieser zurechtzufinden und diese zu gestalten.“<sup>142</sup>*

Die offenbar geringe Vorhersagekraft des Intelligenztests als eines Instruments zur Messung der allgemeinen Problemlösefähigkeit für den tatsächlichen Erfolg bei der Lösung von Alltags- und sozialen Problemen beschäftigt Psychologen schon seit längerer Zeit. Es ist jedoch zu betonen, dass Intelligenz kein „objektives natürliches Phänomen“ ist, sondern stets ein mentales Konstrukt. So ist auch bei dem scheinbar theoriefreien empirischen Vorgehen bei der Faktorenanalyse das, was hinten als Resultat herauskommt (hier: das Intelligenzmodell), immer davon abhängig, was der Forscher zu Beginn in den Prozess hineingibt. Das aus einer Faktorenanalyse resultierende Intelligenzmodell ist von folgenden Aspekten abhängig:

- von der Auswahl der Testaufgaben

---

<sup>142</sup> Gottfredson, LS. (1997). Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 24, pp 79-132.

- von der Auswahl und der Anwendung des faktorenanalytischen Verfahrens; da unterschiedliche Verfahren gegebenenfalls auch unterschiedliche Modelle der Intelligenz nahelegen
- von der Interpretation der Ergebnisse des faktorenanalytischen Verfahrens
- von weiteren Aspekten (etwa der gewährten Bearbeitungszeit zur Lösung der Aufgaben oder der Alltagsnähe der Testsituation und Testaufgaben)

Eine Generalkritik an den gängigen Intelligenztests kann somit bereits bei der Auswahl der zur Entwicklung der Tests herangezogenen Aufgaben ansetzen. Bei nahezu all den Aufgaben und Problemen, welche als empirische Grundlage zur Entwicklung der bekannten psychometrischen Intelligenztests dienten, handelte es sich um „einfache“ und nicht um komplexe Aufgaben und Probleme (d. h. Problemsituation und Lösungsziel waren von Anfang an relativ klar umrissen, die zur Problemlösung relevanten Mittel und Informationen waren von Anfang an gegeben und mussten nicht erst beschafft werden, und die gegebene Problemsituation veränderte sich nicht im Laufe der Zeit). Weiterhin wurden nicht solche Aufgaben berücksichtigt, welche in besonderem Maße emotionale und soziale Kompetenzen als bedeutsame Aspekte bei der Lösung von Problemen erforderten. Im Grunde ähneln die Aufgaben in Intelligenztests in ihrer Grundstruktur sehr den Aufgaben in schulischen Tests. Aus diesem Grunde sind die hohen Korrelationen von Intelligenztestwerten und schulischem Erfolg nicht erstaunlich ebenso wenig wie die Feststellung, dass die PISA-Tests im Grunde Intelligenztests wären. Auch die relativ hohen Zusammenhänge von Intelligenz und beruflichem Erfolg lassen sich plausibel erklären: zum einen basiert beruflicher Erfolg in beträchtlichem Maße auf schulischem Erfolg (besonders in Deutschland), zum anderen war die Arbeit in den industriellen Gesellschaften weitgehend so organisiert, dass komplexe Aufgaben durch Arbeitsteilung in „einfache“ Aufgaben zerlegt wurden, bei denen es dann wieder primär auf Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit usw. ankam. In der postindustriellen Arbeitswelt stehen Arbeitnehmer aber zunehmend vor der Herausforderung, sich vermehrt mit komplexen Aufgaben und Problemen auseinanderzusetzen, was einerseits durch eine grundsätzliche inhaltliche Veränderung der Aufgabenstrukturen bedingt ist und andererseits bzw. damit einhergehend durch die vermehrte Notwendigkeit, mit anderen Personen intensiv



zusammen zu arbeiten und zu kommunizieren. Zwischenmenschliches Miteinander und die daraus resultierenden Probleme bergen grundsätzlich eine große Komplexität in sich. Noch mehr als für den beruflichen Bereich gilt dies für den privaten und familiären Bereich, weil dort die Beziehungen im Allgemeinen intensiver, umfassender, emotionaler und weniger formalisiert sind.

Eine maßgebliche Fortentwicklung des Selbstmanagementansatzes gegenüber dem klassischen Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla liegt darin, dass problemlösendes Handeln vor allem auch im Hinblick auf lebensnahe komplexe Problemsituationen geübt wird. Ein erfolgreiches Handeln in solchen Situationen erfordert neben einem systematischen und rationalen Vorgehen, welches auch bei den klassischen Problemlösetrainings geschult wird, vor allem sogenannte Prozessfähigkeiten. Hierzu gehören etwa das aktive Einholen von Informationen und Feedback während des Handelns sowie eine gute Ausgewogenheit zwischen Handlung und Reflektion. Um ein erfolgreiches „Handeln im Prozess“ gewährleisten zu können, bedarf es nicht nur besonderer operativer Kompetenzen, welche von der traditionellen akademischen Intelligenzmessung bislang eher stiefmütterlich behandelt wurden wie beispielsweise Umsicht (im Sinne der Antizipation von Neben- und Fernwirkungen), Steuerungsfähigkeit kognitiver Operationen, das Verfügen über Heuristiken oder Frage- und Entscheidungsverhalten, sondern vor allem auch emotionaler und sozialer Kompetenzen. Zusammenfassend bietet die Resilienzforschung zwei wichtige Antworten hinsichtlich der Frage, weshalb manche Personen gute soziale Problemlöser sind und andere nicht:

1. Mehr noch als Intelligenz oder kognitive Strategien scheinen soziale und emotionale Kompetenzen dazu beizutragen, herausfordernde oder kritische Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen.
2. Gute soziale Problemlöser sind keineswegs „cool“ und „tough“, sondern sie sind ganz im Gegenteil im Vergleich zu schlechten Problemlösern mitteilbarer hinsichtlich ihrer Gefühle, geben eher Schwächen zu, und bitten andere eher um Hilfe. Auf der anderen Seite sind sie aber auch eigeninitiativ und können ihre Gefühle und Impulse gut kontrollieren bzw. regulieren.

## 2.9 Eine Theorie der Emotionsregulation: die Theorie der Handlungskontrolle von Julius Kuhl

In den vorangegangenen Abschnitten 2.7 und 2.8 wurde die bedeutsame Rolle von Selbstregulation bei persönlichen Veränderungsprozessen deutlich gemacht. Für das erfolgreiche „Handeln im Prozess“ etwa bei der Bewältigung komplexer sozialer Probleme ist insbesondere eine gute Regulation der Emotionen erforderlich, was unter anderem auch durch die Erkenntnisse der Bindungs- und Resilienzforschung unterstrichen wurde (wie weiter oben dargestellt). Aus diesem Grund will ich nun Kuhls Theorie der Handlungskontrolle als eine Theorie der Steuerung von Gefühlen darstellen. Diese Theorie ist auch die Grundlage des im empirischen Teil dieser Arbeit verwendeten Fragebogen HAKEMP. Die bereits weiter oben beschriebene und ebenfalls von Julius Kuhl entwickelte PSI-Theorie lässt sich als Weiterentwicklung der Theorie der Handlungskontrolle verstehen, welche aber als allgemeine integrative Persönlichkeitstheorie allgemeiner und umfassender ist.<sup>143</sup>

In seiner Theorie der Handlungskontrolle unterschied Julius Kuhl erstmals deutlich zwischen Selektionsmotivation und Realisationsmotivation und beschriftet damit im Gebiet der Motivationspsychologie neue Wege. Selektionsmotivation betrifft Prozesse, die zur Auswahl der zu realisierenden Handlungen führen und betrifft somit jenen Aspekt von Motivation, welcher bis zu diesem Zeitpunkt vornehmlich in der akademischen Motivationspsychologie untersucht wurde.<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> Kuhl, J. (1997). *Wille und Persönlichkeit: Von der Funktionsanalyse zur Aktivierungsdynamik psychischer Systeme*. Manuskript: Universität Osnabrück.

<sup>144</sup> Zum besseren Verständnis möchte ich die Begriffe Motiv und Motivation aus der Perspektive der akademischen Psychologie kurz klären. Ein Motiv ist eine zeitliche relativ stabile und situationsabhängige Disposition einer Person, welche auf eine bestimmte Klasse von Zielen gerichtet ist. Schneider und Schmalz unterscheiden in ihrem Lehrbuch „Motivation“ etwa Motive in Bezug auf Hunger, Durst, Sexualität, Neugier, Angst, Aggression, Leistung und Macht. Überraschenderweise werden Bedürfnisse nach sozialen Beziehungen oder Selbstverwirklichung / Sinnfindung von den genannten Autoren nicht ausführlich thematisiert. Bereits Maslow jedoch ergänzte bei seiner „Bedürfnispyramide“ die seiner Ansicht nach grundlegenden physiologischen Bedürfnisse und Sicherheitsbedürfnisse durch Bedürfnisse nach sozialen Beziehungen, sozialer Anerkennung und Selbstverwirklichung. Auch wenn die Existenz von Eremiten belegt, dass ein längeres Überleben ohne konkrete soziale Beziehungen durchaus möglich ist, sprechen die Ergebnisse unter anderem der Bindungsforschung und der Hirnforschung dafür, dass soziale Beziehungen ein beim Menschen ähnlich grundlegendes Motiv bilden wie etwa Sexualität oder Neugier (bei Katzen ist das beispielsweise etwas anders), und dass darüber hinaus physiologische, kognitive oder soziale Motive sowohl in der stammesgeschichtlichen als auch in der individuellen menschlichen Entwicklung von Beginn an sehr eng miteinander verflochten waren bzw. sind. Somit wären nach dem heutigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand auf soziale Beziehungen gerichtete Motive bei Maslows Pyramide eher im Erdgeschoss als in der zweiten Etage einzuquartieren.

Realisationsmotivation betrifft dagegen die Motivation, eine gefasste oder zumindest angebahnte Absicht bis zur Erreichung des Ziels aufrecht zu erhalten. Hierfür sind Prozesse der Handlungskontrolle notwendig, die dafür sorgen, dass zielführendes Verhalten trotz innerer und äußerer Widerstände bis zur Zielerreichung aufrechterhalten wird. Ohne solche Prozesse der Handlungskontrolle würde stets die aktuell stärkste Motivationstendenz handlungsleitend werden, und daraus würde ein ungeordnetes ständiges Übernehmen und Wiederaufgeben von Intentionen resultieren, das so genannte Handlungsflimmern. Ein solches Handlungsflimmern lässt sich beispielsweise in stärkerer Ausprägung bei kleinen Kindern oder auch bei Personen mit hyperaktiver Verhaltensstörung beobachten. Die Fähigkeit zur erfolgreichen Handlungskontrolle unterscheidet sich allerdings von der Fähigkeit zur Impulskontrolle oder Konzentrationsfähigkeit bzw. geht darüber hinaus.

In einer Reihe von Studien untersuchte Julius Kuhl, wodurch sich Personen mit einer guten Handlungskontrolle von denen mit einer schlechten Handlungskontrolle unterscheiden. Er kam zu dem Fazit, dass Personen mit einer guten Handlungskontrolle bei einer bestimmten Absicht die folgenden Aspekte in etwa gleicher Klarheit vor Augen haben:

- 1) den angestrebten Zielzustand (Soll-Zustand)
- 2) den zu veränderten gegenwärtigen Zustand (Ist-Zustand)
- 3) die zu überwindende Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand
- 4) die beabsichtigte konkrete Handlung, mit welcher die Diskrepanz reduziert werden soll

In ähnlicher Weise nannten bereits Goldfried und D´Zurilla als Väter der klassischen Problemlösetrainings die Beschreibung der aktuellen Situation (Ist-Zustand), die Herausarbeitung einer Vorstellung der erwünschten Situation (Zielzustand) sowie die Generierung von Handlungsalternativen und die anschließende Entscheidung für und

---

Der Begriff Motivation in Abgrenzung zum Motiv ist für Kuhl mit der Aktivierung konkreter und mehr oder weniger zielgerichteter Verhaltenstendenzen zur Erreichung von bestimmten Zielen verbunden, welche wiederum auf bestimmte Motive verweisen. Die Intensität und Dauer der motivationalen Aktivierung ist dabei einerseits bestimmt von dem durch die innere Bedürfnislage modulierten situativen Anreiz (d. h. der Anreiz, einen Begleiter um einen Schluck aus dessen gerade ausgepackter Wasserflasche zu bitten ist größer, wenn man nach einem größeren Flüssigkeitsverlust beim Sport Durst verspürt) und andererseits von der Erfolgserwartung, (d. h. in dem genannten Beispiel von der Einschätzung, ob der Begleiter einem etwas abgeben würde).

Festlegung auf eine konkrete Handlungsweise als methodische Schritte zur Bewältigung sozialer Problemsituationen.

Im Gegensatz zu Kuhl beschränken sich Goldfried und D'Zurilla jedoch in erster Linie auf die kognitive Ebene. Und an dieser Stelle kommt der Unterschied zwischen Planung und Prozess oder der zwischen Theorie und Praxis ins Spiel. Denn wenn eine Person mitten im Handlungsprozess involviert ist, nützt auch ein akkurat herausgearbeiteter Handlungsplan mit detaillierten Beschreibungen von Ist- und Sollzustand nicht viel, wenn die Person angesichts von unerwarteten Hindernissen oder verführerischen Anreizen vom richtigen Weg abkommt und Orientierung und Überblick verliert. Mitten im Handlungsprozess ist zunächst eine gute Selbst-Regulation oder Selbst-Kontrolle gefragt, was vor allem auch eine gute Emotionsregulation beinhaltet, so dass der Handelnde idealerweise auch im „Auge des Orkans“ noch gelassen bleiben kann.

Wenn sich im Handlungsprozess plötzlich unerwartete Probleme und Hemmnisse ergeben, zeigt sich bei manchen Menschen eher als bei anderen die Tendenz, sich auf die momentanen Probleme und die damit verbundenen negativen Gefühle zu fixieren, und es fehlt ihnen der Schwung, die Situation durch aktives Handeln zu bewältigen. Personen mit einer solchen Tendenz bezeichnet Julius Kuhl als lageorientiert. Im Gegensatz dazu gelingt es sogenannten handlungsorientierten Personen gut, sich von problembezogenen Gedanken und Gefühlen rasch wieder zu lösen und die Situation aktiv handelnd zu bewältigen.

Lageorientierung ist jedoch nicht an sich etwas Schlechtes: Zögern und Nachdenken kann gerade in komplexen Situationen, die nicht sofort erkennbare Risiken bergen, von Vorteil sein. Eine übermäßige Lageorientierung wird aber zum Nachteil, wenn der Wechsel zum aktiven Handeln selbst dann nicht mehr gelingt, wenn es eigentlich „höchste Zeit“ ist.

In einem Team kann es daher nützlich sein, wenn ein handlungsorientierter „Macher“ einen vorsichtigen lageorientierten Skeptiker zur Seite hat. Optimal wäre es natürlich, wenn eine Person je nach Anforderung der Situation zwischen Lage- und Handlungsorientierung umschalten könnte. Und in der Tat wird dies ja durch eine gut funktionierende Emotionsregulation auch bewerkstelligt. So ist es sinnvoll, wenn die

positive Stimmung und das spontane Handeln angesichts eines unerwarteten Problems erst einmal gedämpft werden und dadurch eine Reflektionsphase eingeleitet werden kann. Auf der physiologischen Ebene geschieht dies dadurch, dass Stress oder negative Gefühle Systeme des Gehirns blockieren, welche den Überblick über eine Vielzahl für das Handeln relevanter Informationen vermitteln (z.B. den Hippocampus und die rechte Seite der vorderen Hirnrinde).

Ebenso wichtig ist aber, nach einer hinreichenden Zeit der Reflexion nicht in der (äußerlichen) Passivität zu verharren und zeitig wieder zum Handeln zurückzukehren d. h. handlungsorientiert zu werden. Je nach Problemsituation lässt sich dabei nach prospektiver und retrospektiver Handlungsorientierung unterscheiden.<sup>145</sup>

Wenn man mit einer schwierigen Aufgabe konfrontiert ist, braucht man eine „prospektive“ Handlungsorientierung: es kommt darauf an, die positive Stimmung, welche durch das vor einem liegende Hindernis gedämpft wurde, durch Selbstmotivierung (oder auch durch Unterstützung und Motivierung durch andere) wiederherzustellen. Die neurophysiologische Forschung gibt einige Hinweise darauf, dass dieser Prozess der Selbstmotivierung von einer Steuerzentrale in der rechten vorderen Hirnrinde vermittelt wird, welche mit dem oben erwähnten überblicksstiftenden System verbunden ist.

Wenn man dagegen Misserfolge oder schmerzvolle Situationen bewältigen muss, ist eine „retrospektive“ Handlungsorientierung gefragt: es geht darum, die auftretenden negativen Gefühle durch Selbstberuhigung herunterzuregeln. Auch beim Prozess der Selbstberuhigung gibt es Hinweise dafür, dass er durch die erwähnte Steuerzentrale in der rechten vorderen Hirnrinde vermittelt wird. So zeigen etwa Säuglinge in Situationen, in denen sie Kummer über das Verlassenwerden durch die Mutter ausdrücken, eine von der Kopfhaut ableitbare verstärkte Aktivierung über der rechten Seite der vorderen Hirnrinde.

---

<sup>145</sup> Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Heidelberg: Springer Verlag.

Die neurophysiologische Seite des Prozesses der Selbstberuhigung konnte unter anderem dank technischer Entwicklungen in den letzten Jahren intensiv untersucht werden. Selbstberuhigung führt demnach zu einer Aktivierung von mentalen Funktionen, welche einen umfassenden Überblick über eine Situation liefern und so etwas wie kognitiv-emotionale „Landkarten“ vermitteln: die zur Ruhe gekommene Person bekommt viel mehr von den Einzelheiten mit, welche in einer Situation passieren, ihr fallen mehr kreative Handlungsmöglichkeiten ein und sie hat auch einen besseren Überblick über das eigene Innenleben, d. h. die Person spürt besser, was sie will, und wozu sie im Moment in der Lage ist. Im Elektroenzephalogramm zeigt sich dies deutlich in einer Aktivierung der Areale der rechten vorderen Hirnrinde.

Lageorientierte verlieren dagegen in schwierigen Situationen recht schnell den Überblick und haben in solchen Situationen auch Schwierigkeiten zu spüren, was sie wollen und was nicht. Dies liegt unter anderem daran, dass die Kommunikation der verhaltenssteuernden rational-intentionalen Selbst-Systeme mit den Systemen, welche durch ein intuitives Fühlen oder Spüren einen ganzheitlichen Überblick über die grundlegenden bzw. tieferliegenden Bedürfnisse des Selbsts liefern, gestört wird. Nach Kuhls PSI-Theorie handelt es sich hierbei vor allem um eine Kommunikationsstörung zwischen dem Intentionsgedächtnis (links präfrontales bewusstes Denken) und dem Extensionsgedächtnis (rechts präfrontales intuitives Fühlen). Und wenn eine Person nicht fühlt, was sie will, kann sie sich beispielsweise in wenig konstruktiven Grübeleien verlieren, oder sie kann Dinge tun, die sie später bereut, weil sie sich gar nicht mehr mit ihren Gedanken oder Verhaltensweisen identifiziert. Eine solche Person kann auf der Ebene des bewussten Denkens Ziele verfolgen, die nicht zu ihren Bedürfnissen passen, und sie wird auch mehr und mehr steuerbar durch die Wünsche und Erwartungen anderer.

Bei Lageorientierten sind solche Tendenzen jedoch nur unter Stress verstärkt ausgeprägt. Solange sich eine lageorientierte Person entspannt und wohl fühlt, hat sie einen guten Zugriff auf ihre Selbstwahrnehmung und andere überblicksstiftenden Funktionen, der sogar günstiger ausgeprägt ist als bei einer handlungsorientierten Person im entspannten Zustand.

Weiter oben wurden bereits Befunde und Theorien zur Entwicklung von Handlungsorientierung dargestellt. Eine retrospektive Handlungsorientierung, welche sich maßgeblich in der Fähigkeit zur Selbstberuhigung ausdrückt, wird vor allem in der frühen Kindheit dadurch gefördert, dass Mutter, Vater oder andere Bezugspersonen das Kind schnell, zuverlässig und in einer angemessenen Weise beruhigen, sobald dieses seine Beunruhigung oder seinen Schmerz äußert. Hierdurch lernt das Kind mit der Zeit, sich selbst in einer schwierigen Situation zu beruhigen, jedoch weniger dadurch, dass es wie in einem „Wattebausch“ von aller möglichen Unbill ferngehalten wird.

Eine prospektive Handlungsorientierung wird in einer analogen Weise dadurch gefördert, dass die Bezugspersonen das Kind dann ermutigen, wenn es aufgrund einer schwierigen Herausforderung unsicher ist. Hierdurch lernt das Kind mit der Zeit, sich selbst angesichts einer anspruchsvollen Aufgabe zu motivieren, jedoch weniger dadurch, dass es von den Bezugspersonen ständig mit Lob oder Belohnungen überschüttet wird.

Ein Mangel an Unterstützung und Zuwendung oder ein überbehütendes und verwöhnendes Erziehungsverhalten sind dagegen wenig förderlich für die Entwicklung der Prozesse der Selbstberuhigung und Selbstmotivierung und können eine Fixierung auf die Lageorientierung begünstigen. In ähnlicher Weise haben auch gesellschaftliche Werte und Normen wie „immer cool bleiben“ und „immer Spaß haben“ einen eher negativen Einfluss auf die Entwicklung von Selbstberuhigung und Selbstmotivierung als zentrale Grundkompetenzen einer förderlichen emotionalen Regulation und Handlungsorientierung.

Nach Meinung von Julius Kuhl lässt sich die Entstehung von Selbstberuhigung und Selbstmotivierung möglicherweise auf den Mechanismus des klassischen Konditionierens zurückführen, für dessen Beschreibung Iwan Pawlow den Nobelpreiserhalten hatte. Pawlow war aufgefallen, dass bei Zwingerhunden schon die Schritte des Besitzers Speichelfluss auslösten, auch wenn noch gar kein Futter in Sicht war, und vermutete daraufhin, dass das Geräusch der Schritte, dem regelmäßig die Fütterung folgte, für die Hunde mit Fressen verbunden war. In einem Experiment demonstrierte Pawlow, dass sich die durch das Zeigen des Futters

ausgelöste Speichelreaktion bei seinen Versuchstieren (Hunden) durch ein zunächst neutrales Glockenzeichen auslösen ließ, wenn das Glockenzeichen einige Male vor dem Erscheinen des Futters ertönte. Die so entstandene neue Kopplung zwischen dem Glockenton und der Speichelabsonderung bezeichnete Pawlow als konditionierte Reaktion (die ursprüngliche Kopplung zwischen dem Futter und der Speichelabsonderung hingegen als unkonditionierte Reaktion).<sup>146</sup> Pawlow stellte fest, dass die konditionierte Reaktion besonders gut ausgebildet war, wenn der Zeitraum zwischen der Glocke und dem Futter nur wenige hundert Millisekunden betrug.

Kuhls Modell der Systemkonditionierung beruht nun auf der Hypothese, dass nicht nur Kopplungen zwischen neuen Reizen (Glocke) und Reaktionen (Speichelabsonderung) gelernt werden können, sondern auch Kopplungen zwischen Systemen des Gehirns, die an der Selbstregulation von Gefühlen beteiligt sind: in diesem Sinne würde etwa ein beruhigendes Verhalten der Mutter wie Streicheln mit der vorhergehenden Selbstäußerung (Aktivierung des Selbstsystems) des Kindes gekoppelt und könnte schließlich auch ohne die Anwesenheit der Mutter (und ihres beruhigenden Verhaltens) zu einer Herabregulierung der negativen Emotionen führen. Bei Handlungsorientierten wäre die Kopplung zwischen dem Selbstsystem in der Hirnrinde und den subkortikalen emotionsregulierenden Systemen stärker ausgebildet als bei Lageorientierten, weil die Eltern bzw. Bezugspersonen in der Vergangenheit besser abgestimmt (prompt und in angemessener Weise) auf die Selbstäußerungen des Kindes reagiert hätten.

Zahlreiche entwicklungspsychologische Studien seit den 1970er Jahren haben die große Bedeutung einer guten (kontingenten) Abstimmung zwischen den Selbstäußerungen des Kindes und den Reaktionen der Eltern bzw. Pflegepersonen belegt. Diese gute Abstimmung sich besonders gut entwickeln in der nicht unmittelbar funktionalen Interaktion zwischen Kind und Pflegepersonen, so etwa in der spielerischen nonverbalen Kommunikation oder allgemein im Spielverhalten. Aufeinander abgestimmte wechselseitige Kommunikationsabläufe führen zu einer gegenseitigen Beeinflussung der Stimmungslage und somit zu einem Gefühl der Verbundenheit. Die kommunikativen Regulationsversuche seitens der

---

<sup>146</sup> Pawlow, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.



Pflegepersonen können in solchen Interaktionen vom Kind verinnerlicht werden und tragen damit zur Entwicklung der Selbstregulation bei und weiterhin zur Entwicklung einer Theory of Mind, d. h. der Fähigkeit des Menschen, davon auszugehen, dass der andere Mensch mit dem ich kommuniziere oder den ich beobachte, ebensolche inneren Vorgänge wie Wünsche, Absichten, Abneigungen etc. hat). Bei einer mangelhaften kommunikativen Abstimmung können sich jedoch die Fähigkeiten, mit den eigenen Impulsen umzugehen und sich gefühlsmäßig in andere hineinzusetzen, nicht optimal entwickeln.

### **3 Transfer der Erkenntnisse in die (Sonder-)Pädagogik sowie in Training, Coaching und Beratung**

Nachdem ich mich ausführlich mit Theorien, Modellen und Methoden der Selbständerung aus philosophischer und psychologischer Sicht gewidmet habe, gehe ich nun zu den Möglichkeiten der Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse in der (Sonder-)Pädagogik sowie in Training, Coaching und Beratung über, gemäß der in der Einleitung gestellten Forschungsfrage: „Wie lassen sich wissenschaftliche Erkenntnisse zur Selbständerung, zur Selbststeuerung und zum sozialen Problemlösen erfolgreich im Rahmen von Pädagogik umsetzen?“

Im Kapitel zwei wurden Theorien und Methoden des Sich-Selbständerns aus der Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und Schulen vorgestellt. Ich habe herausgearbeitet, dass der Begriff „Selbständerung“ nicht eindeutig definiert ist, sondern in sehr unterschiedlicher Weise gehandhabt wird. Mir ging es darum, zunächst die Vielfalt dieser Zugangs- und Verständnisweisen aufzuzeigen. Im Zusammenhang mit verschiedenen Konzepten und Modellen zur Selbständerung fanden weitere auf das Selbst bezogene Konzepte wie Selbstkonzept, Selbststeuerung, Selbstregulierung, Selbstwert oder Selbstwirksamkeit Verwendung, welche aus meiner Sicht ebenfalls hohe Relevanz für (sonder-)pädagogische Maßnahmen zeigen. Im Rahmen meiner Erörterungen zeigte sich auch, wie bedeutsam soziale Bindungen und Beziehungen und der situative Kontext einer Person für das Sich-Selbständern sind.

Da das menschliche Selbst alle unsere Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen umfasst, leite ich daraus ab, dass ich unter jeder signifikanten diesbezüglichen Veränderung bzw. Modifizierung auch eine Selbständerung verstehe. Mit Blick auf die im Folgenden betrachteten pädagogischen Möglichkeiten zur Selbständerung beschränke ich mich allerdings auf Veränderungen der zuvor erörterten zentralen Aspekte des Selbst wie Selbststeuerung, persönliche Autonomie, Selbstkonzept oder Selbstwirksamkeitserleben sowie die damit in Zusammenhang stehenden Aspekte des sozialen Kontexts (soziale Bindungen und Beziehungen sowie soziales Problemlösen).

Theoretisch fundierte Maßnahmen bzw. Trainings, welche auf eine Selbständerung im Sinne der Veränderung zentraler Selbstaspekte abzielen, wurden bislang vor allem im Rahmen der Psychotherapie durchgeführt:

- In der Kognitiven Verhaltenstherapie bei der Behandlung von Störungen wie der Depression (etwa durch Anregung zur Veränderung des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartung mittels kognitiver Umstrukturierung selbstbezogener / dysfunktionaler Glaubenssätze und Einstellungen) oder der Aufmerksamkeitsdefizitstörung (etwa durch ein Training der emotionalen und kognitiven Selbstregulationsfähigkeit).<sup>147</sup>
- In der Psychoanalyse nach Sigmund Freud<sup>148</sup> durch eine Klärung innerer Konflikte und unterschiedlicher Selbstaspekte und eine Integration der zum Teil unbewussten Aspekte des Selbst.
- In der Klientenzentrierten Therapie nach Carl Rogers<sup>149</sup> durch das Erweitern des Selbstbewusstseins und Selbstkonzepts über Selbstakzeptanz, Stärkung des Selbstwertgefühls und innere Klärung.

Diese Ansätze und deren Methoden, insbesondere der klienten- bzw. personenzentrierte Ansatz und das kognitive Umstrukturieren, etablierten sich mittlerweile auch im Bereich von Beratung, Coaching und Training in Bezug auf vielfältige Zielgruppen und Anliegen / Zielsetzungen.<sup>150</sup>

Im Bereich der allgemeinen Pädagogik und speziell zur Erziehung von Kindern und Jugendlichen in Familien und Schulen ist die systematische Anwendung dieser Ansätze und deren Methoden jedoch noch wenig verbreitet. Dabei würden sich meiner Ansicht nach gerade in der familiären und schulischen Erziehung und in weiteren Feldern der Pädagogik wie Sonderpädagogik und Jugendhilfe viel versprechende und vielfältige Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung bieten.

---

<sup>147</sup> Vgl. Beck, A.T. (1979). *Wahrnehmung der Wirklichkeit und Neurose. Kognitive Psychotherapie emotionaler Störungen*. München: Pfeiffer.

<sup>148</sup> Freud, S. (1989). *Psychologie des Unbewußten*. Studienausgabe Bd.3, Frankfurt am Main: Fischer.

<sup>149</sup> Rogers, C. (1994). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. M.: Fischer.

<sup>150</sup> Vgl. Hartmann, M. (2004): *Coaching als Grundform pädagogischer Beratung. Verortung und Grundlegung*, Dissertationsschrift, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik.

Weiterhin lassen sich aus den angesprochenen Theorien bzw. Erkenntnissen bereits sehr konkrete Empfehlungen ableiten in Bezug auf Erziehungsverhalten und die Gestaltung entwicklungsförderlicher Umweltbedingungen in Familie und Schule. Hierbei möchte ich in besonderem Maße folgende Ansätze erwähnen:

- die Bindungstheorie und Bindungsforschung nach Bowlby<sup>151</sup> und Ainsworth<sup>152</sup>
- die empirisch gestützten Theorien und Modelle von Julius Kuhl (welche ich auch als Erweiterung der bindungstheoretischen Erkenntnisse interpretiere)
- die Resilienzforschung z. B. nach Petermann<sup>153</sup>; Robins u.a.<sup>154</sup>

### **3.1 Gestalterische Konzepte zur Selbständerung in der pädagogischen Arbeit von Karl-J. Kluge**

Verschiedene Möglichkeiten zur konkreten Anwendung der gesammelten Erkenntnisse zur Selbständerung in der E-Pädagogik möchte ich im Folgenden anhand des pädagogischen Ansatzes von Karl-J. Kluge aufzeigen. Die Arbeiten von Karl-J. Kluge waren und sind für mich die wichtigste Grundlage für die Entwicklung des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten „Integralpädagogischen Trainings zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Problemlösens im Alltag (ITS)“ sowie weiterer eigener pädagogischer Projekte und dienten mir in vielerlei Hinsicht als Inspirationsquelle.

Karl-J. Kluge (geb. 1933) entwickelte seine pädagogischen Theorien, Konzepte und Methoden in den 60er und 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts aus der Verbindung seiner intensiven geistigen Beschäftigung mit den führenden Denkern und Praktikern der Humanistischen Psychologie (Abraham Maslow<sup>155</sup>, Carl Rogers<sup>156 157 158</sup>, Victor

---

<sup>151</sup> Bowlby, J. (1973). *Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit*. München: Kindler.

<sup>152</sup> Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In: B. M. Caldwell & H. N. Riciutti (Hrsg.), *Review of child development research, Vol. 3* (S. 1-94). Chicago: University of Chicago Press.

<sup>153</sup> Petermann F. (1998). Risiko- und Schutzfaktoren - Vulnerabilität und Resilienz. In: F. Petermann, M. Kusch & K. Niebank (Hrsg.), *Entwicklungspsychopathologie: Ein Lehrbuch* (203-225). Weinheim: Beltz, Psychologische Verlags Union.

<sup>154</sup> Robins, R. W., John, O.P., Caspi, A., Moffitt, T.E. & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 70(1), 157-171.

<sup>155</sup> Maslow A. H. (2002). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt Tb.

Frankl<sup>159</sup>, Milton Erickson<sup>160</sup>, Fritz Perls<sup>161 162</sup>, Reinhard Tausch & Anne-Marie Tausch<sup>163</sup>, Ruth Cohn<sup>164</sup>), der Kommunikationswissenschaften (Gregory Bateson<sup>165</sup>, Paul Watzlawick<sup>166</sup>, Friedemann Schulz von Thun<sup>167</sup>) sowie weiterhin dem Gründer der Pfadfinderbewegung Sir Robert Baden-Powell<sup>168</sup> mit seinen reichhaltigen Erfahrungen als Lehrer, Universitätsdozent, Heimleiter, Sozialpädagoge im Strafvollzug, Berater, Trainer und Therapeut. Als vielleicht bedeutendste Inspirationsquelle und als zentralen Ausgangspunkt für seinen Weg in der Pädagogik nannte Karl-J. Kluge selbst im Gespräch mit mir die Arbeiten des Carl Rogers<sup>169 170</sup> und die von Martin Buber.<sup>171 172</sup> Während die genannten Wissenschaftler und Pädagogen sein Denken und Wirken bis heute begleiten, war Karl-J. Kluge im Sinne des von ihm propagierten LernUNTERNEHMERTUMS oder des "lebenslangen Lernens" stets offen für neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien und integrierte unter anderem die Errungenschaften der kognitiven Verhaltenstherapie, der psychologischen Lern- und Gedächtnisforschung, der Glücksforschung und der Gehirnforschung in seine pädagogische Arbeit. Dabei legte er großen Wert auf eine empirisch-wissenschaftliche Fundierung seiner Konzepte und Maßnahmen im Sinne

---

<sup>156</sup> Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.

<sup>157</sup> Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.

<sup>158</sup> Rogers, C. (1994). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. M.:Fischer.

<sup>159</sup> Frankl, V. E. (2005). *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

<sup>160</sup> Erickson, M.H. & Rossi, E.L. (1995–1998). *Gesammelte Schriften von Milton H. Erickson*. Heidelberg: Carl-Auer.

<sup>161</sup> Perls, F.S. (2000). *Das Ich, der Hunger und die Aggression*. Stuttgart : Klett-Cotta.

<sup>162</sup> Perls, F.S. ( 2002). *Gestalttherapie in Aktion 10*. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>163</sup> Tausch A. M. & Tausch, R. (1963). *Erziehungspsychologie - Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

<sup>164</sup> Cohn, R. (1991). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 11. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>165</sup> Bateson, G. (1994). *Ökologie des Geistes : anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

<sup>166</sup> Watzlawick, P, B. (2003). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Hans Huber.

<sup>167</sup> Schulz von Thun, F. (2005). *Miteinander Reden 1-3*. Reinbek: Rowohlt Verlag.

<sup>168</sup> Baden-Powell, R. (1996). *Pfadfinder*. Neuss: Georgs-Verlag.

<sup>169</sup> Rogers, C. (1978). *Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung*. München: Kindler.

<sup>170</sup> Rogers, C. (1959). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes*. Köln: Gesellschaft für wiss. Gesprächspsychotherapie.

<sup>171</sup> Buber, M. (2008). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.

<sup>172</sup> Rogers, C. (1992). Carl Rogers im Gespräch mit Martin Buber. In M. Behr et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Personzentrierter Psychologie und Psychotherapie, Bd. 2*, (S. 184 - 201). Köln: GwG.

der Anwendung von entsprechenden Methoden zur Validierung von Hypothesen und Theorien sowie zur Evaluation von pädagogischen und beraterischen Interventionen.

### **3.2 LernUNTERNEHMERTUM als primäre pädagogische Zielsetzung der Pädagogik Karl-J. Kluges**

Im folgenden möchte ich zunächst das LernUNTERNEHMERTUM als zentrales Anliegen der Pädagogik Karl-J. Kluges beschreiben. Anschließend werde ich darauf eingehen, welche Bedingungen und Faktoren hinsichtlich der Rolle des Lehrers / Trainers / Pädagogen und des pädagogischen Vorgehens aus Sicht von Karl-J. Kluge dazu beitragen, um ein erfolgreiches LernUNTERNEHMERTUM in optimaler Weise zu fördern.

Die pädagogische Zielsetzung des LernUNTERNEHMERTUMS ist laut Karl-J. Kluge nicht ausschließlich durch die "summarische" Aneignung von Wissenseinheiten und Teilfertigkeiten im Sinne der traditionellen Wissensvermittlung (im Sinne des so genannten Trichter-Modells) zu erlangen, sondern erfordert einen ganzheitlichen Transformations- oder Selbständerungsprozess, welcher zentrale Aspekte der Persönlichkeit und des Selbst wie Selbststeuerung, Selbstregulierung, Selbstkonzept, Gefühle und soziale Beziehungen neben kognitiven Aspekten mit einbezieht. Um diesen ganzheitlichen Transformationsprozess bzw. die damit verbundene pädagogische Zielvision zu veranschaulichen, verwendet Karl-J. Kluge verschiedene bildliche Vorstellungen und Metaphern, von denen die Figur des LernUNTERNEHMERS die vielleicht prägnanteste in seinem Werk ist. Im Sinne des lösungsorientierten Ansatzes von Steve de Shazer<sup>173 174</sup> könnte man diesbezüglich dessen "Wunderfrage" folgendermaßen umformulieren:

"Stell Dir vor, über Nacht wäre eine Fee an Dein Bett gekommen und hätte Dich im Schlaf in einen erfolgreichen und glücklichen LernUNTERNEHMER verwandelt.

Was würde sich dadurch alles verändern in deinem konkreten Alltag?"

---

<sup>173</sup> Vgl. De Shazer, S. (2010). *Wege der erfolgreichen Kurzzeittherapie*. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>174</sup> Vgl. De Shazer, S. & Dolan, Y. (2011). *Mehr als ein Wunder. Die Kunst der lösungsorientierten Kurzzeittherapie*. 2. Auflage. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Zur Klugeschen Philosophie des LernUNTERNEHMERTUMS gehört dazu, dass den LernUNTERNEHMERN hinsichtlich der zunächst visionären und später konkreten Gestaltung ihres persönlichen LernUNTERNEHMERTUMS und LernUNTERNEHMENS möglichst große Freiheit gewährt wird. Aus seiner langjährigen Erfahrung als LernUNTERNEHMENSBERATER weist Karl-J. Kluge jedoch darauf hin, dass es für den langfristigen Erfolg eines LernUNTERNEHMENS ratsam ist, gewisse Voraussetzungen und Anforderungen zu erfüllen und Grundsätze zu berücksichtigen. Aus dem Selbstbild eines erfolgreichen und zufriedenen Unternehmers in Bezug auf das eigene Lernen lassen sich beispielsweise zunächst die folgenden Anforderungen ableiten:<sup>175 176 177</sup>

- der LernUNTERNEHMER übernimmt die Verantwortung für sein Unternehmen und den Unternehmenserfolg
- der LernUNTERNEHMER bestimmt Lernziele, Lerninhalte und Lernstrategien selbst
- der LernUNTERNEHMER richtet die Werte und Ziele des Unternehmens einerseits an seinen persönlichen Bedürfnissen und seinem Selbst- und Menschenbild aus (im Sinne etwa der Bedürfnispyramide von Abraham Maslow oder der Selbstkongruenz von Carl Rogers) und berücksichtigt andererseits auch die "Lage des Marktes"
- der LernUNTERNEHMER sorgt für die Umsetzung der Unternehmensziele und -strategien in konkrete Handlungsschritte u.a. mittels (Selbst)Motivierung, zeitlicher Planung und Prioritätensetzung und prozessbezogener Handlungssteuerung
- der LernUNTERNEHMER verfügt über emotionale, soziale und kommunikative Kompetenzen zum Austausch mit anderen LernUNTERNEHMERN
- der LernUNTERNEHMER reflektiert beständig sein Handeln und evaluiert den Unternehmenserfolg und nimmt dabei auch externe Beratung bzw. Supervision in Anspruch

---

<sup>175</sup> Vgl. Kluge, K.-J., Kehr, R. & Kluge, E. (2006). *b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz. Zur Psychologie des "anderen" Trainingsverfahrens*. Viersen: Europäische Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting.

<sup>176</sup> Kluge, K.-J. (2007). *Die Kluft zwischen Konzept und Praxis. Ein lösbares Problem für die Rohlstorfer Internatpädagoginnen. Vom Modell zur exzellenten Realität*. Unveröffentlichte Expertise.

<sup>177</sup> Rantzau, A., Kluge, K.-J. & Peters-Moallem, S. (2005). Die Rohlstorfer Internatpädagogik. Ansätze einer Kompetenzpädagogik. In: Rantzau, A. & Kluge, K.-J. (Hrsg.), *Hochbegabte können mehr*. Viersen: Verlag Humanes Lernen.

Um diese Anforderungen an ein erfolgreiches LernUNTERNEHMERTUM erfüllen zu können, bedarf es nach Karl-J. Kluge wiederum bestimmter “basic skills” oder “mega skills” wie etwa Selbstverantwortung, Selbstvertrauen, Selbstmotivation, Eigeninitiative, emotionale Selbstregulation, Disziplin, Konzentration, Ausdauer oder Frustrationstoleranz. Neben einer konkreten „Starthilfe“ bzw. Beratung hinsichtlich des Aufbaus und der Führung eines selbstständigen LernUNTERNEHMENS richten sich die Zielsetzungen der Klugeschen Pädagogik somit zu einem großen Teil darauf, die genannten “mega skills” zu stärken. Wie bereits gesagt, ist dies nur in beschränktem Maße durch die äußerliche Übung von Teilfertigkeiten zu bewerkstelligen, sondern es handelt sich in letzter Konsequenz um Änderungsprozesse, welche zentrale Aspekte des Selbst berühren. An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass sich die “mega skills” bei Karl-J. Kluge aus meiner Sicht durchaus als Teilaspekte der Selbststeuerungskompetenz bei Julius Kuhl<sup>178</sup> oder der Selbstmanagementkompetenz bei Frederic Kanfer<sup>179</sup> verstehen lassen. So lässt sich etwa zwischen den “meqa skills” bei Karl-J. Kluge und Julius Kuhls Funktionsmerkmalen der Selbststeuerung<sup>180</sup> (Selbstmotivation, Selbstberuhigung, innere Sicherheit (Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Selbstaussdruck, Körper- und Gefühlseinbindung, Parallelverarbeitung, Feedbackverwertung, unbewusste Steuerung) zwar keine Deckungsgleichheit, aber eine weitgehende Übereinstimmung feststellen.

---

<sup>178</sup> Kuhl, J. (1997). *Wille und Persönlichkeit: Von der Funktionsanalyse zur Aktivierungsdynamik psychischer Systeme*. Manuskript: Universität Osnabrück.

<sup>179</sup> Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. 1. bis 3. Auflage. Berlin: Springer.

<sup>180</sup> Kuhl, J. & Storch, M. (2011). *Die Kraft aus dem Selbst*. Bern: Hans Huber Verlag.



### 3.3 Die Rolle des LernBEGLEITERS und pädagogische Methoden und Mittel zur Förderung von LernUNTERNEHMERTUM

Einen zentralen Stellenwert in der Pädagogik Karl-J. Kluges hat die Gestaltung der Beziehung zwischen dem LernUNTERNEHMER und dem sogenannten LernBEGLEITER (d. h. je nach Situation dem Berater, Trainer, Betreuer oder Pädagogen). Die Klugesche Maxime "Keine Erziehung ohne Beziehung"<sup>181</sup> oder „die Grundsätze der Kölner Beziehungsethik“<sup>182</sup> veranschaulichen die Bedeutung dieser Beziehung für die Förderung eines erfolgreichen LernUNTERNEHMERTUMS. Die Beziehungsethik zwischen LernUNTERNEHMER und LernBEGLEITER ist einerseits durch persönliche Nähe, Vertrauen und Offenheit gekennzeichnet und andererseits durch die Zielsetzung der Erlangung größtmöglicher Autonomie und Selbststeuerungsfähigkeit auf Seiten des LernUNTERNEHMERS.<sup>183 184</sup>

Hierbei lassen sich Parallelen zur Etablierung sicherer Bindungen in der Eltern-Kind-Beziehung erkennen im Sinne der Bindungstheorie John Bowlbys<sup>185</sup> sowie auch zur Berater-Klient-Beziehung in der klientenzentrierten Therapie nach Carl Rogers.<sup>186</sup> Tatsächlich übernahm Karl-J. Kluge bereits in den 70er Jahren die Rogerschen Beziehungsdimensionen im Sinne von "Akzeptanz, Empathie und Echtheit" sowie weitere Konzepte der klientenzentrierten Beratung, welche sich ab den 90er Jahren auf breiter Basis in Therapie, Coaching/Beratung, Training sowie vermehrt auch in Institutionen wie Schule oder Jugendhilfe etablieren konnten.<sup>187</sup> Die Konzepte der wertschätzenden, empathischen Beziehungsgestaltung und der Klientenzentrierung basierten zunächst auf den Ideen von Carl Rogers und dessen persönlichen

---

<sup>181</sup> Vgl. Rantzau, A., Kluge, K.-J. & Peters-Moallem, S. (2005). Die Rohlstorfer Internatpädagogik. Ansätze einer Kompetenzpädagogik. In: Rantzau, A. & Kluge, K.-J. (Hrsg.), *Hochbegabte können mehr*. Viersen: Verlag Humanes Lernen.

<sup>182</sup> Vgl. Kluge, K.-J., Kehr, R. & Kluge, E. (2006). *b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz. Zur Psychologie des "anderen" Trainingsverfahrens*. Viersen: Europäische Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting.

<sup>183</sup> Wibbeke, K. (2008). *LernBEGLEITUNG. Ein getestetes und erprobtes Programm für den Pädagogischen Wandel*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.

<sup>184</sup> Vgl. Kluge, K.-J., Kehr, R. & Kluge, E. (2006). *b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz. Zur Psychologie des "anderen" Trainingsverfahrens*. Viersen: Europäische Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting.

<sup>185</sup> Bowlby, J. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

<sup>186</sup> Vgl. Rogers, C. (1994). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer.

<sup>187</sup> Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Erfahrungen in seiner psychotherapeutischen und beraterischen Praxis. Carl Rogers selbst und die Vertreter des klientenzentrierten Ansatzes legten jedoch von Beginn an großen Wert auf die fortgesetzte Validierung dieser Konzepte mittels empirischer Studien im Sinne einer systematischen und kontrollierten Selbstevaluation. Bestätigung für die Beziehungsfaktoren nach Carl Rogers und deren Bedeutung für die Erlangung von Autonomie und Selbststeuerungsfähigkeit ergaben sich weiterhin von externer Seite aus empirischen Forschungsarbeiten der Bindungsforschung<sup>188</sup><sup>189</sup> sowie allgemein der Entwicklungs- und Erziehungspsychologie<sup>190</sup>.

So lässt sich etwa zwischen den beiden empirisch ermittelten Schlüsselmerkmalen zur Entwicklung sicherer und förderlicher Bindungen zwischen Kind und Sorge-/Bezugsperson "Zuverlässigkeit" (zuverlässige, bedingungslose Unterstützung) und "Feinfühligkeit" und den Merkmalen "Akzeptanz" und "Empathie" beim klientenzentrierten Beratungsansatz eine große Ähnlichkeit feststellen. Und eine sichere Eltern-Kind-Bindung im Sinne der Bindungsforschung lässt sich in dem Sinne als „klientenzentriert“ betrachten, als sie nach empirischen Forschungsergebnissen entscheidend ist für das Explorationsverhalten des Kindes und damit auch für die Entwicklung von Autonomie, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein beim Kind.<sup>191</sup> <sup>192</sup>

Ein bedeutendes Postulat bei Carl Rogers und Ausdruck seines humanistischen Menschenbildes ist meines Erachtens die „Selbstaktualisierungstendenz“<sup>193</sup> <sup>194</sup> des Menschen einerseits in Form von Selbstentwicklung und Selbstentfaltung oder/und in Form von Selbsterhaltung und Beharrung andererseits: In Anlehnung an

---

<sup>188</sup> Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>189</sup> Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2004). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>190</sup> Vgl. Tausch, R. & Tausch, A (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.

<sup>191</sup> Ebd. Vgl. auch <http://www.lrz.de/~erbanpublikationen/pdf/erbanpsychosozproblemler.pdf>

<sup>192</sup> Brisch, K.K. (1999). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>193</sup> Rogers, C. (1978). *Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung*. München: Kindler. Grundlegend im klienten-/personenzentrierten Ansatz von Rogers ist die Annahme einer Aktualisierungstendenz als Entwicklungsprinzip des Menschen, das in ihm innewohnende Streben nach Wachstum, Weiterentwicklung und Autonomie, im Sinne von, Sich-Selbsterhalten und Sich-Selbstentfalten einschließlich der Erhöhung seines Selbstwertes.

<sup>194</sup> Keil, W. W. & Stumm, G. (Hrsg.) (2002). *Die vielen Gesichter der Personzentrierten Psychotherapie*. Berlin: Springer.

die „Bedürfnispyramide“<sup>195</sup> von Abraham Maslow würde diese Tendenz sich nicht auf die Erhaltung des Organismus und die Befriedigung von Grundbedürfnissen beschränken, sondern sich auf die stetige Weiter- und Höherentwicklungen der Persönlichkeit, auf persönliches und geistiges Wachstum und auf eine Entwicklung weg von Heteronomie und Abhängigkeit hin zu Autonomie und Freiheit richten.<sup>196</sup> Ein psychisch ausgeglichener und psychisch gesunder Mensch gilt nach Carl Rogers als dafür offen, neue Erfahrungen umfassend und unverzerrt in sein Selbst zu integrieren. In ihm besteht Kongruenz zwischen Selbstkonzept und Erfahrung, wodurch er sich in die Lage bringt voll und ganz im Jetzt zu weilen.<sup>197</sup>

In diesem Zusammenhang interessant ist auch ein Hinweis auf die Modulationsannahmen der „PSI-Theorie“<sup>198</sup> Kuhls, denen zufolge ein förderliches Regulieren positiver und negativer Emotionen (welches man stark vereinfachend als Ausdruck psychischer Gesundheit betrachten könnte) einen verstärkten Zugang zum Extensionsgedächtnis und damit ein authentischeres Agieren aus den tieferen Schichten der Persönlichkeit und zugleich auch eine verstärkte Konzentration auf das „Jetzt und das Jetzige“ ermöglicht.

Die genannten für die Entwicklung von Autonomie, Selbststeuerung und Selbstbewusstsein förderlichen Gestaltungsfaktoren von zwischenmenschlichen Beziehungen nach Carl Rogers bilden eine zentrale Grundlage der Konzeption Karl-J. Kluges zur Gestaltung der Beziehung zwischen LernBEGLEITER und LernUNTERNEHMER wieder. Dabei beschränkte sich Karl-J. Kluge nicht auf die Übernahme der Rogerschen Faktoren, sondern arbeitete auf Grundlage seiner praktischen Erfahrungen und theoretischen Erkenntnisse kontinuierlich weiter an der Optimierung der Gestaltung der Beziehung zwischen LernUNTERNEHMER und Lernbegleiter. So nennt Karl-J. Kluge unter anderem folgende Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen eines LernBEGLEITERS, um eine

---

<sup>195</sup> Maslow A. H. (2002). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.

<sup>196</sup> Rogers, C. (1959). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes*. Köln: Gesellschaft für wiss. Gesprächspsychotherapie.

<sup>197</sup> Rogers, C. (1978). *Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung*. München: Kindler.

<sup>198</sup> Kuhl, J. (1997). *Wille und Persönlichkeit: Von der Funktionsanalyse zur Aktivierungsdynamik psychischer Systeme*. Manuskript: Universität Osnabrück.

Nach Kuhls Theorie befindet sich der Hauptsitz der Selbstrepräsentation und des höheren Gefühlslebens im Extensionsgedächtnis.

vertrauensvolle, autonomie- und selbststeuerungsförderliche Beziehung zu ermöglichen:

- Der LernBEGLEITER bemerkt Signale des Lernunternehmers feinfühlig und empathisch und reagiert prompt auf diese Signale (entsprechend dem Faktor der Empathie bei Carl Rogers<sup>199</sup>). Er spiegelt etwa die Aussagen des LernUNTERNEHMERS: „Ich habe dich so verstanden, dass...“, fragt auch aktiv nach „Wie ist deine emotionale/kognitive Befindlichkeit im Moment?“ oder achtet auf nonverbale Signale wie Nagelkauen, Erröten, Stottern etc. Im Gespräch zwischen LernUNTERNEHMER und LernBEGLEITER ist die Fähigkeit zuzuhören sehr bedeutsam für die Entwicklung einer empathischen Beziehung: Aus diesem Grund hat Julia Siebert unter der Supervision von Karl-J. Kluge ein umfangreiches Training zum Erlernen und Lehren von auditiven Kompetenzen für LernBEGLEITER entwickelt.<sup>200</sup>
- Der LernBEGLEITER akzeptiert (entsprechend dem Faktor der Akzeptanz bei Rogers<sup>201</sup>) die Persönlichkeit des LernUNTERNEHMERS und drückt dem LernUNTERNEHMER gegenüber seine persönliche Wertschätzung aus. Dies wird deutlich ausgedrückt folgender Maxime der Klugeschen Pädagogik aus: „Ich mag dich so, wie du bist./ Ich vertraue auf deine Fähigkeiten./ Wenn du mich brauchst, bin ich da. / Versuche es zunächst einmal selbst.“<sup>202</sup>
- Der LernBEGLEITER reflektiert sein Denken und Handeln kontinuierlich und lässt sich selbst professionell beraten bzw. supervidieren, unter anderem um Wahrnehmungsverzerrungen und Projektionen eigener Anteile (bzw. „in Schubladen stecken“) auf den LernUNTERNEHMER zu vermeiden.<sup>203</sup> Dies lässt

---

<sup>199</sup> Vgl. Rogers, C. (1994). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer.

<sup>200</sup> Siebert, J. (2009). *Hört – aber fair! ZuHör-Kompetenzen zur Vermeidung von Beziehungsstörungen. Eine Studie zum Erlernen und Lehren Auditiver Kompetenzen*. Dissertationsschrift an der Universität zu Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät.

<sup>201</sup> Vgl. Rogers, C. (1994). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer.

<sup>202</sup> Vgl. Rantzau, A., Kluge, K.-J. & Peters-Moallem, S. (2005). Die Rohlstorfer Internatpädagogik. Ansätze einer Kompetenzpädagogik. In: Rantzau, A. & Kluge, K.-J. (Hrsg.), *Hochbegabte können mehr*. Viersen: Verlag Humanes Lernen.

<sup>203</sup> Vgl. Rantzau, A., Kluge, K.-J. (2005). *Hochbegabte können mehr*. Viersen: Verlag Humanes Lernen.

sich in gewisser Weise mit dem Faktor der „Authentizität“ bei Carl Rogers in Beziehung setzen, denn die kontinuierliche und umfassende Arbeit des LernBEGLEITERS an sich selbst ermöglicht es diesem vermehrt, in der Beziehung mit dem LernUNTERNEHMER „im Jetzt“ zu sein und sich authentisch und selbstkongruent zu zeigen.<sup>204</sup>

- Der LernBEGLEITER regt den LernUNTERNEHMER an, in Kontakt mit seinen eigenen (tieferen) Gefühlen zu kommen und am kritischen Ereignis zu wachsen.<sup>205</sup> Diese beiden Aspekte sind in Julius Kuhls PSI-Theorie zentral: Selbststeuerungsfähigkeit oder „persönliche Intelligenz“ sind nach dieser unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass eine Person tiefere Schichten ihres Selbst wahrnehmen und kommunizieren kann (neuropsychologisch: Zugang zum Extensionsgedächtnis), und dass sie sich Problemen und Herausforderungen stellen kann bzw. sich Ziele setzen kann (neuropsychologisch: Laden einer Absicht ins Intentionsgedächtnis).<sup>206</sup>
- Der LernBEGLEITER ist ein „Motivationskünstler“. Er zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, den LernUNTERNEHMER prompt und (individuell und situativ) angemessen motivieren und ermutigen zu können.<sup>207</sup> Dies ist vergleichbar dem von Julius Kuhl empfohlenen Vorgehen des Erziehers bzw. Trainers zur Stärkung der Selbstmotivationsfähigkeit (neurobiologisch: Systemkonditionierung).<sup>208</sup>
- Der LernBEGLEITER und der LernUNTERNEHMER gehen gemeinsam regelmäßig sowie bei Bedarf auf die Metaebene des Reflektierens hinsichtlich Lernen und Kommunikation.<sup>209</sup> Auch hier üben LernBEGLEITER und LernUNTERNEHMER zusammen selbststeuerungsfördernde Wahrnehmungs-

---

<sup>204</sup> Vgl. Rogers, C. (1994). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer.

<sup>205</sup> Vgl. Kluge, K.-J., Kehr, R. & Kluge, E. (2006). *b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz. Zur Psychologie des "anderen" Trainingsverfahrens*. Viersen: Europäische Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting.

<sup>206</sup> Vgl. Martens, J.-U. & Kuhl, J. (2005). *Die Kunst der Selbstmotivierung*. Stuttgart: Kohlhammer.

<sup>207</sup> Vgl. Kluge, K.-J., Kehr, R. & Kluge, E. (2006). *b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz. Zur Psychologie des "anderen" Trainingsverfahrens*. Viersen: Europäische Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting.

<sup>208</sup> Vgl. Martens, J.-U. & Kuhl, J. (2005). *Die Kunst der Selbstmotivierung*. Stuttgart: Kohlhammer.

<sup>209</sup> Kluge, K.-J. (2007). *Die Kluft zwischen Konzept und Praxis. Ein lösbares Problem für die Rohlstorfer Internatpädagogin. Vom Modell zur exzellenten Realität*. Unveröffentlichte Expertise.

und Handlungsweisen ein mit der Zielsetzung, dass der LernUNTERNEHMER diese internalisieren und im Laufe der Zeit auch ohne Unterstützung bzw. mit immer weniger Unterstützung selbstständig anwenden kann.

- Der LernBEGLEITER etabliert selbststeuerungsförderliche Strukturen, Regeln, Rituale und Lernarrangements. Dieser Aspekt wird unter anderem auch in der Verhaltenstherapie betont und gewinnt insbesondere bei einem geringen Ausgangsniveau der Selbststeuerungs- oder Problemlösefähigkeit an Bedeutung.
- Das gewachsene Paradigma des LernBEGLEITERS bzw. die förderliche BEGLEITER-Haltung findet sich auch wieder in den neurologischen und lernpsychologischen Forderungen zur Wissensvermittlung bzw. „Lern-Ermöglichung“. Um den LernUNTERNEHMERN ein gehirngerechtes Lernen zu ermöglichen, spielen auf Seiten des LernBEGLEITERS unter anderem Faktoren wie Selbst-Motiviertsein, Glaubwürdigkeit und „hohe“ bzw. „positive“ Selbstwirksamkeit des LernBEGLEITERS, Ansetzen an den Lern-Voraussetzungen bzw. am Vorwissen der LernUNTERNEHMER, vielgestaltiges Präsentieren und anschauliche und praxisnahe Darbietungen der Lerninformationen eine entscheidende Rolle.<sup>210</sup>

Vertiefende Informationen zu den Qualifikationen und Kompetenzen eines LernBEGLEITERS sowie Anregungen zu einer entsprechenden Fortbildung finden sich unter anderem bei Kluge (2007), bei Rantzau & Kluge (2005)<sup>211</sup> und bei Hilscher & Kluge (2007)<sup>212</sup> für Erzieher und pädagogische Fachkräfte und bei Kluge & Eberhardt (2004)<sup>213</sup> und bei Schürmann (2009)<sup>214</sup> für Führungskräfte in der Wirtschaft sowie im Non-Profit-Bereich.

---

<sup>210</sup> Wibbeke, K. (2008). *LernBEGLEITUNG. Ein getestetes und erprobtes Programm für den Pädagogischen Wandel*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.

<sup>211</sup> Vgl. Rantzau, A., Kluge, K.-J. & Peters-Moallem, S. (2005). Die Rohlstorfer Internatpädagogik. Ansätze einer Kompetenzpädagogik. In: Rantzau, A. & Kluge, K.-J. (Hrsg.), *Hochbegabte können mehr*. Viersen: Verlag Humanes Lernen.

<sup>212</sup> Kluge, K.-J. & Hilscher, G. (2007). *Die Wende: vom Erzieher zum schulischen Begleiter*. <http://www.karlkluge.de/Vom%20Erzieher%20zum%20schulischen%20LernBEGLEITER.pdf>

<sup>213</sup> Kluge, K.-J. & Eberhard, M. (2004). *Führungskräfte als Wirtschafts-Supervisoren. Teil 1. Das andere Lernmodell: Lernen in Neuen Dimensionen: L.i.N.D.-Ansatz*. Münster: Lit. Verlag.

<sup>214</sup> Schürmann, C. (2009). *In Führung gehen: Was gute Chefs können müssen und wie sie es lernen*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

### 3.4 Pädagogisches Vorgehen bei Karl-J. Kluge

Ich möchte nun von der Rolle des LernBEGLEITERS zu den Methoden und Strukturelementen der Pädagogik Karl-J. Kluges übergehen und diese mit der Thematik der Selbststeuerungs- und sozialen Problemlösefähigkeit in Beziehung setzen. Dies kann in Anbetracht des großen Spektrums der Konzepte und Projekte Karl-J. Kluges an dieser Stelle nur ausschnittsweise geschehen. Neben dem „Lernen in Beziehungen“ („Keine Erziehung ohne Beziehung“) beschreibt Karl-J. Kluge seinen pädagogischen Ansatz zusammenfassend als „b:e learning“ (blended und experienced learning). „Blended learning“ ist verkürzt ausgedrückt ein Lernen auf der Basis vieler unterschiedlicher Sichtweisen, Ansätze und Methoden. Der Bezug zum sozialen Problemlösen ergibt sich dadurch, dass vielfältige Sichtweisen auf ein Anliegen bzw. Problem einer guten Lösungsfindung im Allgemeinen förderlich sind. Beim sozialpädagogischen Verstehen der Problematiken von Familien lässt sich dies nicht nur auf unterschiedliche theoretische Sichtweisen oder praktische pädagogische oder beraterische Methoden und Tools beziehen, sondern im Sinne etwa der systemischen Familientherapie auch auf die ausführliche Berücksichtigung der Sichtweisen der einzelnen Familienmitglieder und weiterer Beteiligter sowie darüber hinausgehend der „Sichtweisen von Sichtweisen“ („Was meinst du, wie Person X diese Angelegenheit wahrnimmt/sieht?“). Weiter unten werde ich anhand des so genannten integralen Ansatzes eine Möglichkeit darstellen, unterschiedliche Sichtweisen systematisch zu integrieren und zu evaluieren.

Unter „Experience learning“ bzw. „Erfahrungslernen“ lässt sich ein Lernen auf der Basis von persönlicher Erfahrung und mit Unterstützung von Emotionen verstehen. Im Gegensatz zur traditionellen Wissensvermittlung, bei der die Lernenden „fertige Wissenspakete“ aufnehmen und abspeichern sollen, ist das Lernen auf Basis von persönlicher Erfahrung ein Prozess, welcher umfassender und vielfältiger ist, durch vermehrte sinnliche und emotionale Eindrücke bereichert wird und dem Lernenden einen höheren Grad an Autonomie gewährt. Als Vorbilder für ein solches Lernen kann ein idealtypischer Naturforscher wie etwa der dem traditionellen Lernen nicht besonders geneigte Charles Darwin dienen, welcher neugierig die Natur durchstreift, in einem zum Labor umfunktionierten Geräteschuppen praktisch experimentiert und schließlich die Gelegenheit ergreift, auf dem Küstenvermessungsschiff „HMS Beagle“

eine Forschungsreise nach Südamerika, Australien und Ozeanien zu unternehmen:

„Im Juni 1818 wechselte er an die von Samuel Butler geleitete private Internatsschule von Shrewsbury, auf der er sieben Jahre blieb. Dem konventionellen, auf alte Sprachen und Literatur ausgerichteten Unterricht konnte Darwin jedoch nicht viel abgewinnen. Schon zu dieser Zeit sammelte Darwin Muscheln, Siegel, Münzen und Mineralien, und seine unablässigen Streifzüge durch die Natur, bei denen er die Verhaltensweisen von Vögeln untersuchte, schärften seine Beobachtungsgabe. Angeregt durch Experimente seines älteren Bruders Erasmus (1804–1881), die dieser in einem selbstgebauten Labor im elterlichen Geräteschuppen durchführte und bei denen Darwin mithelfen durfte, beschäftigte er sich intensiv mit Chemie [...]

Im Oktober 1825 begann Darwin wie zuvor sein Bruder Erasmus an der Universität Edinburgh mit dem Medizinstudium. Die Vorlesungen, mit Ausnahme der Chemievorlesungen von Thomas Charles Hope, langweilten ihn. [...]

Zu Beginn seines Studiums am Christ's College [Anmerkung: Darwin hatte sein Medizinstudium abgebrochen und ein Theologiestudium begonnen] in Cambridge traf Darwin seinen Großcousin William Darwin Fox, der ihn in die Insektenkunde einführte und durch den er zu einem leidenschaftlichen Sammler von Käfern wurde. In den Sommermonaten unternahm er zahlreiche entomologische Exkursionen, die ihn meist nach Nord-Wales führten.[...]

Nach seiner Rückkehr nach Shrewsbury am 29. August 1831 fand Darwin einen Brief von Henslow vor. Henslow teilte Darwin darin mit, dass Kapitän Robert FitzRoy für seine nächste Fahrt mit der HMS Beagle einen standesgemäßen und naturwissenschaftlich gebildeten Begleiter suche und er ihn für diese Position empfohlen habe. Das Ziel der von FitzRoy geleiteten Expedition waren Patagonien und Feuerland an der Südspitze Südamerikas, um dort kartographische Messungen durchzuführen. Ebenso sollten die Küsten Chiles, Perus und einiger Südseeinseln vermessen werden. Nachdem sich Darwin und FitzRoy zur gegenseitigen Zufriedenheit kennengelernt hatten und er die Zustimmung seines Vaters zum geplanten Unternehmen erhalten hatte, reiste Darwin nach London.“<sup>215</sup>

Darwins Beobachtungen, Entdeckungen und Erkenntnisse auf dieser Reise bildeten die Grundlage für seine umwälzende Theorie über die Entstehung der Arten.<sup>216</sup>

Mit vergleichbarem Enthusiasmus wie der berühmte Wissenschaftler Darwin exploriert auch jedes kleine Kind seine Lebenswelt und lässt sich dem „idealtypischen Naturforscher“ in mancherlei Hinsicht vergleichen. Milton Erickson, der Begründer der modernen Hypnosetherapie, wies seine Klienten in seiner Trancearbeit regelmäßig darauf hin, dass auch sie als Erwachsene mit kindlicher Leichtigkeit und Freude lernen können, indem sie sich dieser Lernkompetenz wieder

---

<sup>215</sup> Vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Darwin](http://de.wikipedia.org/wiki/Charles_Darwin)

<sup>216</sup> Vgl. Darwin, C. (1859/1986). *Die Entstehung der Arten*. Stuttgart: Reclam.



bewusst werden, welche sie als „vergessenen Schatz“ in sich tragen.<sup>217</sup>

Karl-J. Kluge geht es seinen Ansätzen zum erfahrungsbasierten oder auch forschenden und entdeckenden Lernen darum, die den Menschen an sich natürliche Freude am Lernen durch entsprechende Methoden und Lernarrangements wiederzuerwecken. Die LernUNTERNEHMER werden angeregt, ebenso wie kleine Kinder bei der Exploration ihrer Lebenswelt oder wie der idealtypische Naturforscher den Kreislauf des so genannten „Erfahrungslernens“ vollständig und möglichst autonom zu durchlaufen:

- einen Forschungsgegenstand eigenständig zu entdecken und zu explorieren
- die resultierenden Beobachtungen und Erkenntnisse mit den bisherigen persönlichen Erfahrungen und Erkenntnissen zu vergleichen
- auf dieser Grundlage selbst Hypothesen und Theorien zu bilden
- diese Hypothesen schließlich auch selbst in der Praxis zu überprüfen
- je nach den Ergebnissen bzw. Erkenntnissen den Prozess dann wieder von Neuem zu beginnen, und weitere Aspekte des Forschungsgegenstandes zu explorieren<sup>218</sup>

Als Vorteile des Erfahrungslernens gegenüber der traditionellen Wissensvermittlung können unter anderem angenommen werden, dass beim Erfahrungslernen vermehrt die Lernmotivation und Lernfreude angeregt werden, dass Selbststeuerungs- und (komplexe) Problemlösefähigkeit verstärkt gefördert werden, und dass Lerninhalte tiefer im Gedächtnis verankert werden. Karl-J. Kluge plädiert dabei nicht für eine Abschaffung der Ansätze des klassischen Wissen und Expertenlösungen vermittelnden Lehrens und Lernens, sondern er betrachtet die Ansätze des klassischen und des Erfahrungslernens als sich komplementär ergänzend. Zudem zeigt Karl-J. Kluge mit seinem so genannten L.i.N.D-Ansatz auf, wie sich klassische Lernformen mit dem Erfahrungslernen sowie weiteren Lernformen effektiv

---

<sup>217</sup> Vgl. Erickson, M.H., Rossi, E.L. & Rossi, S.L. (1991). *Hypnose: Induktion – psychotherapeutische Anwendung – Beispiele*. München: Pfeiffer.

<sup>218</sup> Vgl. Kluge, K.-J., Kehr, R. & Kluge, E. (2006). *b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz. Zur Psychologie des "anderen" Trainingsverfahrens*. Viersen: Europäische Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting.

kombinieren lassen.<sup>219</sup><sup>220</sup> Charakteristisch für die Pädagogik Karl-J. Kluges ist der flexible Wechsel zwischen erfahrungsbasierten Selbstlernphasen mit autonomen „Forscher-Kleingruppen“ auf der einen Seite und durch den LernBEGLEITER (Trainer, Pädagogen) moderierten Präsenzphasen mit der Teilnehmer-Großgruppe auf der anderen Seite. In der Großgruppe können zum einen die Erfahrungen in den Selbstlernphasen reflektiert, zum anderen bietet die Präsenzphase aber auch die Möglichkeit der „klassischen“ Vermittlung von Wissen. Insofern handelt es sich bei der Pädagogik Karl-J. Kluges auch um keine „antikonservative“, alternative Pädagogik, sondern eher um eine integrative Pädagogik.

Die Integration verschiedener pädagogischer Ansätze beim b:e-learning wird in der folgenden Abbildung veranschaulicht:

---

<sup>219</sup> Vgl. Kluge, K.-J. ( o. Jahrgang). *Lernen in neuro-dynamischen Dimensionen (L.I.N.D®-Lernen) und zum Phasenaufbau des L.I.N.D. ®-Ansatzes*; unveröffentlichtes paper. Viersen: Eurotalent-SkyLight, EUROTALENT Deutschland e.V.

<sup>220</sup> Vgl. Kluge, N. (2005). *Begabungs-Campus. Die Person des Kindes im Mittelpunkt. Das Konzept des Neurodynamischen Lernens: L.i.N.D.®*. Münster, Berlin, Hamburg, London, Wien: Lit-Verlag.

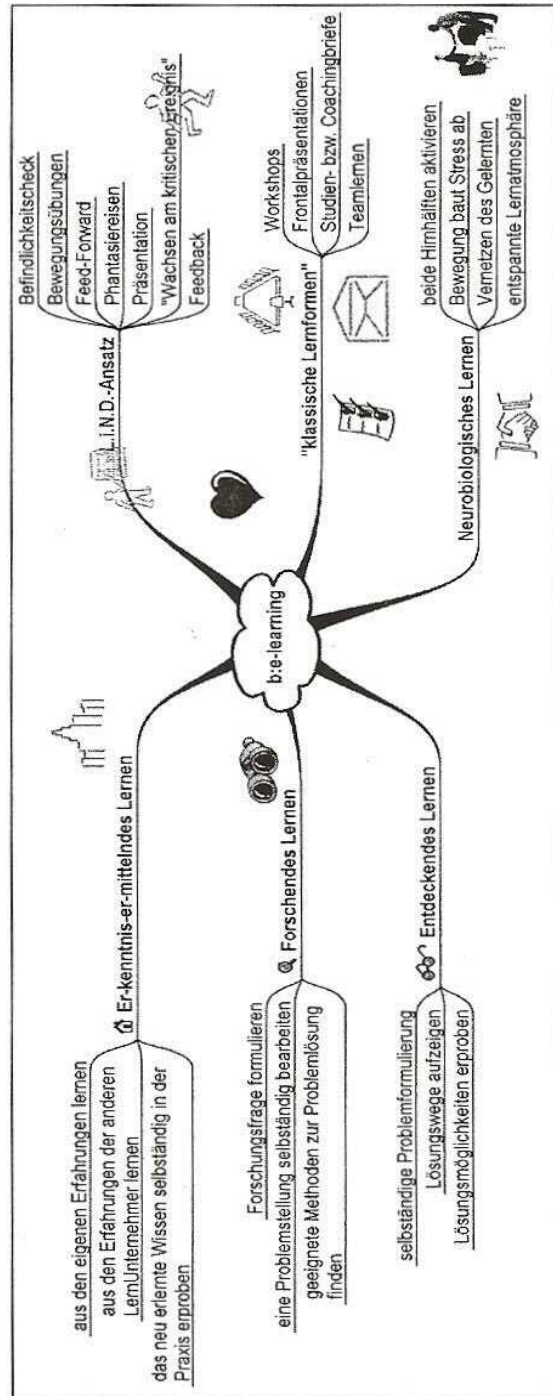


Abbildung 1: Überblick b:e-learning<sup>221</sup>

<sup>221</sup> Kluge, K.-J., Kehr, R. & Kluge, E. (2006). *b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz. Zur Psychologie des "anderen" Trainingsverfahrens* (S.34). Viersen: Europäische Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting.

### 3.5 Selbständerung und Selbstentwicklung als zentrale Aspekte der Pädagogik Karl-J. Kluges

In den vorangegangenen Abschnitten wurde deutlich, dass die Pädagogik Karl-J. Kluges Einfluss auf die gesamte Persönlichkeit und auf zentrale Aspekte des Selbst nimmt, jedoch stets mit großem Respekt vor der Selbstbestimmtheit des Individuums. Das Lernen in Beziehungen („Keine Erziehung ohne Beziehung“) ist eine entscheidende Voraussetzung für eine förderliche Selbstentwicklung bzw. Selbstentfaltung, was vielfach in empirischen Studien belegt wurde unter anderem durch Vertreter der klientenzentrierten Psychotherapie<sup>222</sup>, der Bindungsforschung<sup>223</sup>, der Entwicklungspsychologie und der Gehirnforschung<sup>224 225</sup>.

Die Umsetzung dieser Erkenntnis in die Praxis lebte Karl-J. Kluge in seinen mannigfaltigen pädagogischen Projekten vor und hat diese in seinem schriftlichen Werk insbesondere mittels der Figur des LernUNTERNEHMERS bzw. der Beziehung zwischen LernUNTERNEHMER und LernBEGLEITER veranschaulicht. Hierbei gelangte Karl-J. Kluge ausgehend von Carl Rogers Theorien aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen und Erkenntnisse und der stetigen Integration aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zu einer immer differenzierteren Sicht einer selbstentwicklungsförderlichen Beziehungsgestaltung, welche zum jetzigen Zeitpunkt neben den Rogerschen Faktoren (Wertschätzung, Empathie und Authentizität) folgende Aspekte betont: Selbstwahrnehmung und Kontakt mit den eigenen (tieferen) Gefühlen, Wachsen am kritischen Ereignis, dynamischer Wechsel von autonomem Tun und (gemeinsamer) Reflektion, Feedback und Supervision, Motivation und Ermutigung, Identifikation und Förderung von Stärken („Stärken stärken“).<sup>226 227</sup>

---

<sup>222</sup> Rogers, C. (1994). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer.

<sup>223</sup> Bowlby, J. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

<sup>224</sup> Vgl. National Scientific Council on the Developing Child (Hrsg.) (2004). *Young children develop in an environment of relationships* <http://www.developingchild.net/pubs/wp.html>

<sup>225</sup> Vgl. National Scientific Council on the Developing Child (Hrsg.) (2004). *Children's Emotional Development is Built into the architecture of their brain*. <http://www.developingchild.net/pubs/wp.html>

<sup>226</sup> Kluge, K.-J., Kehr, R. & Kluge, E. (2006). *b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz. Zur Psychologie des "anderen" Trainingsverfahrens*. Viersen: Europäische Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting.

<sup>227</sup> Kluge, K.-J. & Funken, Y. (2009). *Zukunftsinternate*. Münster: Lit Verlag.

In seinen pädagogischen Methoden und mit seinen Lernarrangements fördert Karl-J. Kluge konsequent die Autonomie und Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden unter anderem durch die (Re)Etablierung eines vollständigen „Kreislaufs des Erfahrungslernens“ und den dynamischen Wechsel von selbstgesteuerter Aktivität einerseits und Reflektion und Feedback andererseits<sup>228</sup>. Eine bedeutsame Zielsetzung der Pädagogik Karl-J. Kluges ist die Erlangung sogenannter „megaskills“ als Voraussetzungen für ein erfolgreiches LernUNTERNEHMERTUM. Zwischen Karl-J. Kluges „megaskills“<sup>229</sup> und den Voraussetzungen zur erfolgreichen Selbststeuerung bzw. der Charakteristika „persönlicher Intelligenz“<sup>230</sup> bei Julius Kuhl lässt sich eine weitgehende Übereinstimmung feststellen, obwohl die beiden Wissenschaftler auf ganz unterschiedlichen Wegen zu ihren Erkenntnissen gelangt sind. Ebenso finden sich aus meiner Sicht vielfältige Entsprechungen und Parallelen zwischen dem erfahrungsbasierten Lernen („Kreislauf des Erfahrungslernens“) und dem multiperspektivischen und multimethodischen Ansatz bei Karl-J. Kluge auf der einen Seite und den im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten kognitiv-verhaltenstheoretisch<sup>231</sup> <sup>232</sup> sowie systemisch-lösungsorientierten Problemlösemodellen<sup>233</sup> und –trainings auf der anderen Seite.

Ich betrachte die Pädagogik Karl-J. Kluges als vorbildlich in Bezug auf pädagogische Interventionen oder Trainings zur Unterstützung der Selbstentwicklung und Förderung der Selbststeuerungsfähigkeit. Dabei besteht aus meiner Sicht eine große Übereinstimmung zwischen den Ansätzen und Konzepten Karl-J. Kluges und den im Theorieteil dargestellten Theorien und Modellen von Julius Kuhl, Goldfried & D’Zurilla<sup>234</sup>, Frederic Kanfer<sup>235</sup> und anderen bzw. ergänzen sich diese Ansätze in

---

<sup>228</sup> Kluge, K.-J., Kehr, R. & Kluge, E. (2006). *b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz. Zur Psychologie des "anderen" Trainingsverfahrens*. Viersen: Europäische Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting.

<sup>229</sup> Vgl. Rantzau, A., Kluge, K.-J. & Peters-Moallem, S. (2005). Die Rohlstorfer Internatpädagogik. Ansätze einer Kompetenzpädagogik. In: Rantzau, A. & Kluge, K.-J. (Hrsg.), *Hochbegabte können mehr*. Viersen: Verlag Humanes Lernen.

<sup>230</sup> Vgl. Martens, J.-U. & Kuhl, J. (2005). *Die Kunst der Selbstmotivierung*. Stuttgart: Kohlhammer.

<sup>231</sup> D’Zurilla, T.J.& Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *American Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

<sup>232</sup> Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. 1. bis 3.Auflage. Berlin: Springer.

<sup>233</sup> Vgl. De Shazer, S. (2010). *Wege der erfolgreichen Kurzzeittherapie*. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>234</sup> D’Zurilla, T.J.& Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *American Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

fruchtbarer Weise.

Mit dem im folgenden Kapitel dargestellten „Integralpädagogischen Training zur Verbesserung der individuellen Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Problemlösens im Alltag“ habe ich einen Versuch unternommen, die genannten Ansätze zusammenzuführen.

---

<sup>235</sup> Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. 1. bis 3. Auflage. Berlin: Springer.

## **4 Vorstellung des Kölner „Integralpädagogischen Trainingskonzepts zur Steigerung der Selbststeuerungsfähigkeit und der sozialen Problemlösefähigkeit“ ITS**

Im Folgenden stelle ich das von mir entwickelte und auf den Erkenntnissen der Kapitel 2 und 3 basierende „Integralpädagogische Training zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und sozialen Problemlösefähigkeit“ ITS vor. Zielsetzung, Zielgruppen, Konzept und Aufbau des Trainings beschreibe und begründe ich in den folgenden Abschnitten. Das ITS-Training wird im Kontext dieser Forschungsarbeit mit einer Gruppe von Studenten durchgeführt. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden weiter unten dokumentiert, diskutiert und in einen weiteren wissenschaftlichen, pädagogischen und gesellschaftlichen Kontext gestellt (siehe Kapitel 9).

### **4.1 Zielsetzung und Zielgruppen**

Das Ziel des „Kölner Integralpädagogischen Trainings“ - als Voraussetzung zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und sozialen Problemlösefähigkeit - ist ein Verbessern der Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Problemlösens im Alltag. Die Trainingsteilnehmer lernen, wie sie sich im Hinblick auf die Herausforderungen des Alltags und Lebens und auf persönliche Ziele effizient organisieren und steuern.

Für mich persönlich geht es weiterhin darum, in den Trainings den Teilnehmern zu vermitteln, dass das Wesentliche nicht im Erlangen erwünschter Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten liegt, sondern in einer flexiblen Geschmeidigkeit, Wandelbarkeit, Flexibilität oder Lernfähigkeit der Person, um vielfältigen Problemen und Herausforderungen des Alltags & des Lebens angemessen, adäquat und konstruktiv begegnen zu können.

Das „Integralpädagogische Training zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und der sozialen Problemlösefähigkeit“ ITS arbeitete ich in der hier vorliegenden / vorgestellten Form für eine Gruppe von Studenten aus. Im Nachhinein darf ich behaupten, dass sich das ITS-Trainingsprogramm grundsätzlich für vielfältige

Anwendungen in den Bereichen (Sonder-)Pädagogik, Training und Beratung anbietet und eignet. Je nach Zielgruppe passt sich der Trainer/Coach das Training dann entsprechend an bzw. modifiziert dieses.

Die Zielsetzungen des Trainings sind etwa für Führungskräfte und Selbstständige in allen Bereichen, und für Schüler, Studenten, (Sonder-)Pädagogen, für kreative Berufe oder für Senioren nach der Pensionierung von hoher Relevanz: Denn zum einen sind bei Führungskräften und Freiberuflern, aber bei Studenten oder bei älteren Menschen nach der Pensionierung besonders hohe Anforderungen an die Selbststeuerungsfähigkeit und soziale Problemlösefähigkeit gestellt, zum anderen verändern sich auch die gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen dahingehend, dass viele Menschen diese Kompetenzen zunehmend mehr benötigen.

## **4.2 Trainingskonzept, Innovationspotential und Besonderheiten**

### **4.2.1 Selbststeuerungsfähigkeit und soziale Problemlösefähigkeit im Fokus**

Im Fokus des Kölner „Integralpädagogischen Trainings zur Verbesserung der individuellen Selbststeuerungsfähigkeit und der sozialen Problemlösens im Alltag“ steht – wie der Name bereits sagt- die Verbesserung der Selbststeuerungs- und sozialen Problemlösefähigkeit. Trainings, welche ausdrücklich die Verbesserung bzw. Steigerung der „Selbststeuerungsfähigkeit“ im Sinne von Julius Kuhl in den Mittelpunkt stellen, etablierten sich bislang kaum, wenn ich einmal von Trainings für spezifische Zielgruppen wie Kinder und Jugendliche mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom absehe.

Zum sozialen Problemlösen existieren dagegen bereits eine Reihe von Trainings vornehmlich mit verhaltenstherapeutischem Hintergrund. Im Kapitel zwei stellte ich das klassische Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla sowie das elaborierte systemische und ressourcenorientierte Selbstmanagementmodell von Kanfer vor. Einige Aspekte dieser erfolgreichen und bewährten Ansätze versuche ich in mein



Trainingskonzept zu integrieren. So werden etwa im Rahmen einer Trainingseinheit die Schritte des klassischen Problemlösetrainings von Goldfried und D´Zurilla gemeinsam mit den Teilnehmern zuerst geübt und diskutiert. Eine Besonderheit des von mir entwickelten Trainings ist, dass die Teilnehmer ihre „echten“ Probleme oder Zielsetzungen aus ihrem Alltag bzw. ihrer Lebenswelt auswählen und diese für die gesamte Dauer des Trainings in meiner Begleitung bearbeiten, und zwar nicht nur im Rahmen der Trainingseinheiten, sondern vor allem auch zwischen den Präsenztreffen. Dieses Trainingskonzept ist unter anderem orientiert an und inspiriert von den pädagogischen Ideen und Ansetzen Karl-J. Kluges. Seine Methodenansätze nehme ich deshalb in meine Arbeit auf, weil sein LernBEGLEITERKONZEPT aus meiner Sicht den Wandel zu einem personenzentrierten, selbststeuerungsorientierten und humanistisch-wachstumsorientierten Paradigma im Bereich der Pädagogik vorbildlich und auf vielfältige Art und Weise darstellt.

#### **4.2.2 Klientenzentrierter Ansatz und Lern-BEGLEITER-Konzept**

In Orientierung an Karl-J. Kluge werde ich die Teilnehmer des Trainings als teil-selbstständige LernUNTERNEHMER (oder in diesem Fall als TRAININGSUnternehmer), welche ihre Trainingsaktivitäten zum großen Teil eigenverantwortlich außerhalb der Präsenztreffen selbst organisieren. Der Trainer sieht sich selbst in der Rolle eines LernBEGLEITERS bzw. TrainingsBEGLEITERS, welcher den Trainierenden nicht nur festgeschriebene Trainingspläne vorgibt, sondern ihnen vielmehr geeignete „Trainingsgeräte“ (bzw. Lern- und Arbeitsmaterialien) und ein ihren Bedürfnissen und Zielen entsprechendes „Trainingsgelände“ (bzw. eine förderliche und anregende Lernumgebung) bereitstellt, damit die Trainierenden sich ihr Training selbstständig in förderlicher Weise gestalten können. Wenn sich für die Trainierenden zwischenzeitlich Probleme oder Fragen hinsichtlich der Trainingsgestaltung oder Aufgabenbewältigung einstellen, steht der „LernBEGLEITER“ bzw. TrainingsBEGLEITER im Seminar bereit, in begrenztem Maße auch gelegentlich telefonisch oder per Mail, um inhaltliche Fragen in Bezug auf die Thematik oder auch prozessbezogene Fragen hinsichtlich der Gestaltung und Organisation der Trainings- und Lernaktivitäten zu beantworten. Eine solche Gestaltung der Beziehung zwischen Trainer und Trainierenden in Verbindung mit

geeignetem Feedback seitens des Trainers betrachte ich im Sinne der grundlegenden Theorien von John Bowlby<sup>236</sup> und Julius Kuhl<sup>237</sup> als sehr förderlich für die Entwicklung von Autonomie, Selbststeuerungsfähigkeit, Selbstmotivierung (LearningWill) und Stressbewältigung, während in der klassischen Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten über Vortrag/Instruktion die Gefahr der Über- oder Unterbelastung in Individuen in wesentlich höherem Maße gegeben zu sein scheint bis hin zu den beiden Extrempolen „Burnout“ und „Boreout“. Unter Berücksichtigung dieses Faktors vermittelt der Trainer im Kölner „Integralpädagogischen Training zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und der sozialen Problemlösens im Alltag“ innerhalb der Trainingseinheiten weiterhin auch auf „klassische Weise“ Wissen, etwa durch Folienvortrag, sofern ihm und den Trainierenden dies als sinnvoll und angemessen erscheint.

#### 4.2.3 Multiperspektivischer und multimethodischer Ansatz

Von hoher Bedeutung für das „Integralpädagogische Training zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Problemlösens im Alltag (ITS) ist der multiperspektivische und multimethodische Ansatz. Der Integral-Trainer strebt die Bereitstellung eines möglichst vielfältigen Angebots an Inhalten, Ideen und praktischen Übungen zum Thema an, um die Trainierenden vielfältig zu fördern und anzuregen und sie zu befähigen, möglichst flexibel auf verschiedene Herausforderungen zu reagieren. An dieser Stelle möchte ich ein Zitat von Bruce Lee einbringen, welcher Flexibilität und Lernfähigkeit im Kampfsport und im Leben für wichtiger erachtete als einzelne Fähigkeiten, Fertigkeiten und hierfür als Symbol das Wasser verwendete: „Empty your mind, be formless, shapeless, like water. If you put water into a cup, it becomes the cup. You put water into a bottle and it becomes the bottle. You put it in a teapot it becomes the teapot. Now, water can flow or it can crash. Be water my friend.“<sup>238 239</sup>

---

<sup>236</sup> Bowlby, J. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

<sup>237</sup> Kuhl, J. (1997). *Wille und Persönlichkeit: Von der Funktionsanalyse zur Aktivierungsdynamik psychischer Systeme*. Manuskript: Universität Osnabrück.

<sup>238</sup> Lee, B. & Little, J. R. (Hrsg.) (1997). *The tao of gung fu: a study in the way of Chinese martial art* (p.138). Boston, Massachusetts, Tuttle Publishing. <http://www.youtube.com/watch?v=ucbS9oMyEVU>

<sup>239</sup> Vgl. Lee, B. & Little, J. R. (Hrsg.) (2001). *Artist of Life* (p.14). Boston: Tuttle Publishing.

Ein multiperspektivisches und multimethodisches Vorgehen ist auch zentral bei Karl-J. Kluges pädagogischen Konzepten, etwa bei der L.I.N.D-Pädagogik (Lernen in neurodynamischen Dimensionen), welche unter anderem auch das Einbeziehen aller Sinne im Lernen betont bzw. gewährleistet, oder auch beim so genannten b:e-learning (blended experience).

#### **4.2.4 Ressourcen- bzw. kompetenzorientierter Ansatz**

Das ITS-Trainingskonzept ist in hohem Maße durch eine lösungs- und ressourcenorientierte Ausrichtung geprägt. Als Vorbild in dieser Hinsicht möchte ich wiederum Karl-J. Kluge nennen, der mit seiner „Kompetenzpädagogik“ für die Förderung und Nutzung von Stärken und positiven Erfahrungen der Lernenden plädiert („Stärken stärken, Schwächen schwächen“).<sup>240</sup> Dies ist auch im Einklang mit den Theorien von Julius Kuhl, insofern der Rückgriff auf Lösungsvisionen und Ressourcen die positive emotionale Energie bzw. Motivation vermitteln kann, um vom reflexionsorientierten Modus der Lageorientierung wieder in aktive Handeln (Handlungsorientierung) zu gelangen.<sup>241</sup> Unter anderem in der ausführlichen, differenzierten Arbeit an Zielvisionen sowie allgemein durch die Arbeit mit Techniken der Visualisierung und Entspannung kommen zudem die lösungsorientierten Konzepte und Methoden von Steve de Shazer<sup>242</sup> und Milton Erickson<sup>243</sup> zur Anwendung (etwa die „Wunderfrage“ bzw. „Glaskugeltechnik“).

---

<sup>240</sup> Vgl. Kluge, K.-J. & Funken, Y. (2009). *Zukunftsintimate*. Münster: Lit Verlag.

<sup>241</sup> Vgl. Martens, J.-U. & Kuhl, J. (2005). *Die Kunst der Selbstmotivierung*. Stuttgart: Kohlhammer.

<sup>242</sup> Erickson, M. H. & Rossi, E.L. (1995–1998). *Gesammelte Schriften von Milton H. Erickson*. Heidelberg: Carl-Auer.

<sup>243</sup> Erickson, M. H. & Rossi, E.L. (1995–1998). *Gesammelte Schriften von Milton H. Erickson*. Heidelberg: Carl-Auer.

## **4.3 Struktur und Ablauf des Integralpädagogischen Trainings**

### **4.3.1 Zeitliche und räumliche Gestaltung, Teilnehmerzahl**

Das ITS-Training umfasst 12 Termine à 90 Minuten, die einmal pro Woche stattfinden. Dieses Training ist zunächst für einen Trainer und einen Trainingsraum konzipiert, die Teilnehmerzahl kann zwischen 5 und über 20 Personen variieren. Insbesondere bei größeren Gruppen können auch der Einsatz mehrerer Trainer und die Verwendung mehrerer Trainingsräume sinnvoll sein.

### **4.3.2 Eröffnung und Einführungssitzung**

In allen 12 Trainingsterminen ist die Ablaufstruktur grundsätzlich ähnlich. Stabile Strukturen, Regeln und Rituale sollen innerhalb der Trainingseinheiten Orientierung bieten und förderliche Gewohnheiten etablieren und darüber hinaus auch Impulse geben für die Zeit zwischen den Trainingseinheiten. Diese förderlichen Strukturelemente werden bereits in der Einführungssitzung eingeführt und eingeübt, so dass nicht nur auf der Ebene der Inhalte und Themen eine Einführung stattfindet, sondern auch auf der Ebene der Gestaltung von Trainingsprozessen und Trainingsmethoden sowie der Gestaltung der zwischenmenschlichen Kommunikation und Beziehungen im Rahmen des Trainings.

Gleichwohl erfordert die besondere Funktion und Bedeutung der Einführungssitzung eine spezifische innere Organisation und Ablaufstruktur. So erhalten die Teilnehmer in der Einführungssitzung die Möglichkeit, sich als Person ausführlich vorzustellen und sich miteinander bekannt zu machen. Es kann hierbei auch schon ein erster „Ressourcencheck“ hinsichtlich der in der Gruppe vorhandenen Interessen und Stärken vorgenommen werden, etwa in Bezug auf später zu übernehmende Rollen und Aufgaben. „Spielerische“ Aktivitäten und die Atmosphäre der Wertschätzung unterstützen das „Joining“ und eine positive Beziehungsdynamik innerhalb der Gruppe.

Anschließend stellt der Trainer die Zielsetzung des Trainings vor („effizientere Zielerreichung und Problemlösung durch Verbesserung der Fähigkeiten der Selbststeuerung und des sozialen Problemlösens“) und vermittelt kurz und prägnant die grundlegenden Konzepte der Selbststeuerung und des sozialen Problemlösens anhand der Theorien und Modelle von Julius Kuhl (Selbststeuerung) sowie von Dietrich Dörner, M.R. Goldfried und T.J. D’Zurilla (soziales Problemlösen). Der Trainer sorgt für Transparenz bei den Teilnehmern hinsichtlich der Abläufe, Prozesse und Methoden des Trainings und vermittelt einen Überblick über die Thematiken der 12 Sitzungen. Zusammen mit den Teilnehmern werden die (Lern)Ziele des Trainings präzise herausgearbeitet.

Jeder Teilnehmer wählt außerdem ein persönliches Problem oder Ziel für sich aus, welches er über den gesamten Verlauf des Trainings nicht nur im Rahmen der Trainingstermine, sondern vor allem auch zwischen den Sitzungen im „Alltag“ bearbeitet. Diese kontinuierliche Arbeit jedes Teilnehmers an seiner persönlichen Aufgabenstellung ist sozusagen sein „Gesellenstück“. Im Kontext meiner wissenschaftlichen Arbeit bietet sich die Bearbeitung der individuellen Aufgabenstellung als ein Kriterium an, um den Erfolg des Trainings an sich verhaltensnah (oder im Sinne einer S.M.A.R.T-Zielformulierung) zu evaluieren. Hinsichtlich der Überprüfung des individuellen Trainingsfortschritts und der Evaluation des Trainings werden den Teilnehmern die in der Forschungsarbeit verwendeten Messinstrumente zur Erfassung von Zielannäherung, Selbststeuerungsfähigkeit und Problemlösefähigkeit erläutert (Zielblatt, Fragebögen Hakemp90, SSI-K und DIP), und die Teilnehmer werden zur regelmäßigen Dokumentation aufgefordert.

### 4.3.3 Ablauf einer Trainingseinheit

Die einzelnen Trainingseinheiten sind durch einen im Wesentlichen gleichartigen Ablauf charakterisiert. Dieser Ablauf ist maßgeblich orientiert an den Trainings von Karl-J. Kluge und dessen L.i.N.D.-Pädagogik und wird im Folgenden idealtypisch in neun Phasen vorgestellt:

- **Phase 1:** Warming-Up, Informationsüberblick

Nach der Begrüßung gibt der Trainer zunächst einen allgemeinen Überblick über den Verlauf der Stunde, der im Einklang mit den aktuellen Erkenntnissen der Lernforschung und Gehirnforschung eine lernförderliche Vorstrukturierung und motivationale Einstimmung auf Seiten der Teilnehmer ermöglicht. Dies kann etwa nach Art eines sogenannten „Advanced Organizer“ geschehen.

- **Phase 2:** Orientierungsphase zur individuellen Befindlichkeit

Mit einer so genannten Blitzlicht-Runde, in welcher jeder einzelne Teilnehmer in ein paar kurzen Sätzen sein momentanes Befinden äußern kann, kann jeder Teilnehmer dort abgeholt werden, wo er gerade gedanklich und emotional steht.

- **Phase 3:** Centering

Entspannungsübungen, Mediationsübungen, Musik etc. können zusätzlich zu einer optimalen Vorbereitung und Einstimmung auf das Training beitragen.

- **Phase 4:** Rückschau und Reflexion

Die Erfahrungen und Erkenntnisse der letzten Sitzung und vor allem die Erfahrungen bei der Lösung der persönlichen Aufgabenstellung (selbstgewähltes persönliches Ziel bzw. Problem im Kontext der alltäglichen Lebenswelt) in der zurückliegenden Woche werden gemeinsam besprochen („Woran habt ihr gearbeitet? Wie ist es verlaufen?“). Erfolgreiche Wege werden bestärkt und den anderen weiterempfohlen, bei Misserfolgen werden Möglichkeiten zu Verbesserungen oder Alternativen gemeinsam gesucht.

- **Phase 5:** Präsentationphase 1

Der Trainer präsentiert die aktuelle Thematik der Trainingseinheit in einer gehirngerechten Weise durch eine möglichst große Präsentationsvielfalt und nach Möglichkeit auch durch das Ansprechen möglichst vieler Sinneskanäle. Auf der inhaltlichen Ebene sorgt der Trainer für eine Vielfalt der Perspektiven nicht nur durch den Bezug und Verweis auf einen umfangreichen Pool von Dokumenten, Modellen und Materialien, sondern auch indem er den Teilnehmern ausgiebig Gelegenheit gibt, eigene Ideen und Sichtweisen zur Thematik zu kommunizieren. Die Präsentation der aktuellen Thematik entsprechend vorbereitete Kleingruppen von 2-3 Teilnehmern übernommen werden.

- **Phase 6:** Kleingruppenarbeit

Die in „Präsentationsphase 1“ vorgestellte Thematik wird in Kleingruppen durch gemeinsame Diskussion und Reflexion sowie durch entsprechende Übungsaufgaben vertieft. Wichtig ist hierbei eine konkrete Aufgaben- und Zielformulierung für die Kleingruppen.

- **Phase 7:** Präsentationphase 2

In Präsentationsphase 2 präsentieren die Kleingruppen ihre Erfahrungen und Ergebnisse vor der gesamten Gruppe. Durch die Aufgabe der Präsentation wird das Gelernte einerseits durch die Vertiefung und Neubildung von Gedächtnisspuren nochmals gefestigt (insbesondere bei den Präsentierenden), weiterhin erhält die Gesamtgruppe zusätzliche Ideen und Anregungen zur Thematik.

- **Phase 8:** Verbindung der aktuellen Thematik mit der trainingsübergreifenden individuellen Aufgabe, Hausaufgaben und Transfer in den Alltag

Die Gesamtgruppe überlegt gemeinsam, wie sie die Erkenntnisse der aktuellen Sitzung für die Erreichung der selbstgewählten individuellen Zielsetzungen nutzen kann. Es werden Verknüpfungen hergestellt zwischen den aktuellen Erkenntnissen der Sitzung und dem zielorientierten Handeln im Alltag. Es werden konkrete Lösungen anhand von den Aufgabenstellungen einzelner Teilnehmer gemeinsam in

der Phantasie durchgespielt. Die Teilnehmer erhalten für die kommende Woche die Hausaufgabe, bei der weiteren Bearbeitung ihrer individuellen Aufgabenstellung die Anregungen und Erkenntnisse der aktuellen Trainingseinheit in besonderem Maße zu berücksichtigen.

- **Phase 9** Integrative Lernphase

In entspannter Atmosphäre (unter Umständen mit Musikbegleitung oder in Verbindung mit Entspannungs- oder Tranceinduktion) integriert die Gruppe die Essenz der Inhalte, Erfahrungen und Erkenntnisse der zurückliegenden Trainingssitzung in Bezug auf die übergreifenden Lern- und Trainingsziele sowie die individuelle Aufgabenstellung. Die integrative Lernphase dient der Vertiefung des Gelernten und der Ermöglichung seiner zukünftigen Aktivierung in möglichst vielfältigen Kontexten.

#### **4.4 Trainingsinhalte und Trainingsmethoden**

Gemäß dem multiperspektivischen und -methodischen bzw. integralen Ansatz des „Integralpädagogischen Trainings zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und sozialen Problemlösefähigkeit“ decken die im Training vorgestellten und bearbeiteten Inhalte, Konzepte und Methoden ein breites Spektrum ab. In Anbetracht der Trainingsziele sind die Modelle zur Selbststeuerung (Kuhl), zum Selbstmanagement (Kanfer) und zum sozialen Problemlösen (Goldfried & D´Zurilla, Kanfer) trainingsübergreifend von besonderer Relevanz und werden in den Sitzungen 1, 4, 7 und 8 ausführlich behandelt.

Die große Bedeutung von Zielsetzungs- und motivationalen Prozessen beim Bewältigen sozialer Probleme und Herausforderungen wird in den Sitzungen 2 und 3 und 9 berücksichtigt. In den letzten 2 Sitzungen wird versucht, die Thematik der Selbständerung und Selbststeuerung um eine spirituelle Dimension zu erweitern (im Sinne von Selbst-Transzendenz). Im Hinblick auf die pädagogische Methodik ist der an Karl-J. Kluge orientierte komplementäre Wechsel von Wissensvermittlung und Erfahrungsaustausch in der Großgruppe und autonomer Aufgabenbewältigung in der Kleingruppe besonders hervorzuheben. Dies wird auch schon durch die formale



Ablaufstruktur einer Trainingseinheit des IST-Trainings (vgl. Abschnitt 4.3.3.). Desweiteren sind an verwendeten Methoden zu nennen: Blitzlicht, multimediale und multisensorische Präsentation, verschiedene Feedback- und Feedforward-Methoden, Rollenspiel, Imaginationstechniken, Skalierungstechniken, systemische und Ressourcenfragen, Protokollierung / Hausaufgaben (Wahrnehmungen, Gedanken, Erfolgserlebnisse dokumentieren).

Ein Überblick über die vielfältigen Trainingsinhalte der 12 Sitzungen ist in Tabelle 8 dargestellt:

**Tabelle 8: Überblick über die Trainingseinheiten und -inhalte**

Sitzung	Theoretische Grundlagen <sup>244</sup>	Themenschwerpunkt / Inhalt / Grundbotschaft (verkürzt)	Praxisanwendung / Transfer (einzeln und in Gruppen)
1	Selbststeuerungs- und Problemlösefähigkeit, Zielsetzung  (Kuhl, Dörner, D'Zurilla & Goldfried,)	Themenüberblick und allgemeine Orientierung zu den Seminarinhalten und zum Forschungsprojekt; Allgemeine Einführung zu den zentralen Konzepten der Selbststeuerung und des sozialen Problemlösens	Anregung der Teilnehmer / Studenten zur Auswahl von aktuellen persönlichen Problemen und zur Entwicklung von realistischen, persönlichen Zielsetzungen
2	Motivations- und Zielsetzungstheorien  (Locke, Maslow, Heckhausen, Kuhl) verhaltenswissenschaftliche Theorien (Pawlow, Skinner, Bandura)	Wie gelange ich zu förderlichen Zielsetzungen? Wie kann ich mich optimal motivieren?  - Modelle und Theorien zu Bedürfnissen und Motiven, Motivation und Zielsetzung - Verhaltenswissenschaftliche bzw. behavioristische Konzepte des Lernens (klassische und operante Konditionierung, Belohnung und Bestrafung, Modelllernen, Lernen über Einsicht)	Mental-emotionale Imaginationsübungen, Ankerübungen, Vorstellungsübungen zu positiven Zielzuständen; NLP-Anwendungen, Orientierung bzw. Lernen am (Erfolgs)Modell, Beschäftigung mit erwünschtem Zielzustand, Selbstmotivationsübungen, Fokussierung, Aufmerksamkeitszentrierung
3	Motivations- und Zielsetzungstheorien  (Locke, Atkinson, Baumeister, Heckhausen,	Wie gelange ich zu förderlichen Zielsetzungen? Wie kann ich mich optimal motivieren? Was ist unter optimaler Belastung bzw. unter „Flow“-Erleben zu verstehen?  - Zielsetzungstheorie, Motivstärke,	Gemeinsame Auseinandersetzung mit individuell gesetzten Zielen und Einschätzungen (Pro-Kontra-Skala), Ist-Ziel-Zustandsanalyse, Einschätzung und Analyse des gewählten Ziels bzw. Problems.

<sup>244</sup> Detaillierte Literaturverweise hinsichtlich der in der Tabelle genannten Autoren lassen sich im Literaturverzeichnis finden.

	Csikszentmihalyi)	<p>Anspruchsniveau</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausprägung der Leistungsmotivation in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung und vom subjektiven Schwierigkeits- bzw. Anforderungsgrad</li> <li>-Leistungsmotiviertheit als Persönlichkeitseigenschaft</li> <li>-Leistungsverschlechterung bei Unter- und Übermotivation, "Abwürgen unter Druck"</li> <li>-Flow-Erleben bei optimalen Anforderungsbedingungen der Tätigkeit / Aufgabe</li> </ul>	
4	<p>Verhaltenswissenschaftliche und kognitive Theorien</p> <p>(Skinner, Bandura, Dörner, D'Zurilla &amp; Goldfried, Seligman)</p>	<p>Wie kann ich allgemeine und soziale Probleme systematisch lösen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertiefung der Lerntheorien aus Sitzung 2 (Lerntheorien, erlernte Hilflosigkeit, Modelllernen und Lernen am Erfolg)</li> </ul> <p>verhaltenswissenschaftliche und kognitive Problemlösemodelle und Problemlösetrainings (Training von Goldfried und D'Zurilla)</p>	<p>Einüben der 5 Schritte nach D'Zurilla und Goldfried</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemorientierung</li> <li>2. Problembeschreibung</li> <li>3. Lösungswege/Alternativen finden</li> <li>4. Entscheidung treffen</li> <li>5. Anwendung und Überprüfung), Effizientes Handeln durch Lernen am Erfolgsmodell, Klärungsarbeit (Was bringt mich wenig oder gar nicht weiter? Was sind effizientere Möglichkeiten?)</li> </ol>
5	<p>Gesprächstherapeutische, psychodynamische und gestalttherapeutische Modelle und Sichtweisen / Ansätze</p> <p>(Freud, Adler, Jung, Rogers, Tausch &amp; Tausch, Perls)</p>	<p>Wie kann ich mir meiner tieferliegenden Bedürfnisse, Motive und Werte bewusster werden? Wie kann ich innere Blockaden auflösen?</p> <p>Einführung in tiefenpsychologische, psychodynamische und humanistische Ansätze mit Bezug auf die übergreifende Thematik der Selbständerung und Selbststeuerung</p>	<p>Klärungsarbeit: Wichtige Ziele im Leben, Beschäftigung mit den eigenen dominierenden psychischen Grundmustern (z. B . Geltungstreben), Selbstklärung in hilfreichen Beziehungen</p>
6	<p>Kognitive Theorien, Balancetheorie, Konsistenztheorie, Selbstwirksamkeit</p> <p>(Ellis, Beck, Heider, Festinger, Kelley Bandura, Seligman, Murphy, Robbins)</p>	<p>Wie beeinflussen Glaubenssätze und Einstellungen mein Handeln, Fühlen und Selbstkonzept? Wie kann ich Glaubenssätze in förderlicher Weise anwenden bzw. verändern?</p> <p>Kognitive Theorien von Beck und Ellis, Theorien der kognitiven Balance (Heider) und Dissonanz (Festinger), Attributionstheorien</p>	<p>Identifikation von kognitiven Mustern und Glaubenssätzen, Erkundung des Zusammenhangs zwischen Gedanken, Gefühlen und Verhalten, Übung in Autosuggestion</p>

		(Kelley) und Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura), kognitives Umstrukturieren, Suggestionen und Affirmationen	
7	Kognitives Problemlöse-training, Selbstmanagementmodell und Stadienmodell der Veränderung  (D'Zurilla & Goldfried, Kanfer, Prochaska & DiClemente)	Wie kann ich mich effizienter steuern und soziale Problemsituationen bzw. Herausforderungen aktiver, eigenständiger und effizienter bewältigen?  7-Phasen-Modell der Selbstmanagement-Therapie von Kanfer, Stadienmodell der Veränderung nach Prochaska & DiClemente	Gemeinsame Analyse problemauslösender Bedingungen und Anwendung des SORKC-Schema
8	Selbstkontrolle, Selbstregulation, Selbstmotivierung, Lage- und Handlungsorientierung  (Kuhl)	Wie kann ich mich effizienter regulieren und steuern?  Theorien und Modelle zu Selbststeuerung, Lage- und Handlungsorientierung von Kuhl	Regulation von positiven und negativen Emotionen, Nutzung von Ressourcen, Selbstkongruente Zielvisionen, effizientes Pendeln zwischen Gefühl und Verstand
9	Systemtheorie (Bateson)  Reframing, Skalierung, Zirkuläres Fragen, Wunderfrage  (De Shazer, Insoo Kim Berg)	Wie gelange ich von einer „Problemtrance“ zu einer Lösungsorientierung?  Lösungsorientierter Ansatz von de Shazer und Berg, systemische Wurzeln des Ansatzes	Von der Problem- zur Lösungsorientierung, Wunderfrage und Ressourcenfragen
10	Einführung in die Grundideen des NLP und Beispiele aus der Praxis  (Bandler & Grinder)	Wie können bestimmte Kommunikationsmuster Selbständerungsprozesse initiieren?  Einführung in die Grundideen des NLP (Lernen am Erfolg, Metamodell)	Vorstellen und Vermitteln verschiedener NLP-Techniken: pacing, leading, anchoring, reframing, surface and deep structure
11	Menschliches Streben nach Entwicklung und Wachstum, spirituelle Aspekte und Dimensionen	Erweiterung der Thematik der Selbständerung um eine spirituelle Dimension (im Sinne von Selbst-Transzendenz); Interaktive und offene Gruppendiskussion zu den Themen: - „Ichauflösung“ bzw. Non-Dualität	Klärung offen gebliebener Fragen, Rollenspiel und Gruppengespräch

	(Maslow, Wilber, Tolle, Rajneesh, Krishnamurti, Lee)	- Formlosigkeit als höchste Form im Sinne von Bruce Lee („Sei wie Wasser“)	
<b>12</b>	Menschliches Streben nach Entwicklung und Wachstum, spirituelle Aspekte und Dimensionen  (Maslow, Wilber, Tolle, Rajneesh, Krishnamurti, Lee)	Fortsetzung von Sitzung 11 Abschluss und Reflexion des gesamten Trainings Reflexion der Bearbeitung der individuellen sitzungsübergreifenden Aufgabenstellung	Ansehen eines Videos über Bruce Lee, Reflexionsgespräch in der Großgruppe über die Lernprozesse und Erkenntnisse im Verlauf des gesamten Trainings

## **5 Untersuchungshypothesen**

### **5.1 Ableitung der Hypothesen**

In den vorangegangenen Kapitel 1 und 2 wurden wichtige theoretische Ansätze zum Thema „Selbst“, verschiedene Aspekte der „Selbständerung“, sowie Handlungsorientierung, Selbststeuerung und Problemlöseprozesse in Bezug auf die Zielerreichung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und erörtert. Die ausführliche Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen in den vorangegangenen Kapiteln ist für diese Forschungsarbeit von hoher Relevanz und Bedeutsamkeit.

Darauf basierend werde ich in folgendem Abschnitt - unter Bezugnahme auf die verwendeten Fragebögen und des Protokollierungsbogens der Untersuchung (Zielblatt) - meine Arbeitshypothesen formulieren, die im Methodenteil empirisch zu untersuchen und zu überprüfen sind.

### **5.2 Formulierung der Hypothesen**

Kern der Untersuchung bilden vier Hauptfragestellungen (vier Arbeitshypothesen), die auf den Erfolg bzw. die Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen abzielen, wobei objektive Fragebogenkriterien als auch subjektive Erfolgskriterien (erlebte Veränderung und Einschätzung der Zielannäherung) eingesetzt wurden.

Die aus den Hauptfragestellungen abgeleiteten Untersuchungshypothesen sollen Aufschluss darüber geben, inwiefern und ob Veränderungen im Zuge der Teilnahme an dem Trainingsseminar und den Interventionsmaßnahmen quantitativ und qualitativ messbar und sichtbar werden.

Mit dem Ziel der Untersuchung und Klärung der Bedeutung von Veränderungen (bzw. Zielannäherungsgrade), werden folgende Untersuchungshypothesen (H1 – H4) formuliert.

Eine der zentralen Fragen für diese Untersuchung ist, wie es bereits 4.2 benannt wurde, ob die Intervention feststellbare Wirkungen in Form von Zielannäherungen

zeigt. Eine erfolgreiche Intervention sollte zu einer höheren Zielannäherung der Probanden zu ihren angestrebten Zielen führen. Hieraus ergibt sich die folgende Hypothese:

**Hypothese 1:** Im Zuge der Intervention kommen die Probanden in der Versuchsgruppe ihrem anfangs angegebenen Ziel näher (gemäß selbst protokollierten Angaben).

Die Differenz zwischen Zielannäherung nachher (Zielannäherung 2) und der Zielannäherung vorher (Zielannäherung 1) sollte daher in der Versuchsgruppe größer als 0 (Null) sein. Zielannäherung 1 (zum Startzeitpunkt) ist definitionsgemäß immer 0 (Null). Hieraus folgt, dass der Wert Zielannäherung 2 größer als 0 (Null) sein sollte. Weiterhin sollte die Zielannäherung in der Versuchsgruppe (VG) größer als in der Kontrollgruppe (KG) sein, daraus ergibt sich als Hypothese:

**Hypothese 2:** Im Zuge der Intervention kommen die Probanden der Versuchsgruppe ihrem anfangs angegebenen Ziel näher als die Teilnehmer in der Kontrollgruppe (gemäß selbst protokollierten Angaben).

Dies bedeutet, dass die Variable Zuwachs 2 in der Versuchsgruppe größer als in der Kontrollgruppe sein sollte (Zielannäherung 2 der VG – Zielannäherung 2 KG > 0).

Mittelbare Ziele der Intervention in der Versuchsgruppe sind Verbesserungen der Probanden in den mit Problemlöse- (PL) und Selbststeuerungsfähigkeit (SS) sowie Handlungsorientierung (HO) bezeichneten Fähigkeiten. Es wird angenommen, dass im Zuge der Intervention Verbesserungen in den Fähigkeiten der VG zu erwarten sind. Um die Veränderungen in den Variablen der PL, SS und HO zu erfassen, wird folgende Annahme als Hypothese formuliert:

**Hypothese 3:** Es gibt in der Versuchsgruppe (VG) eine Steigerung hinsichtlich ihrer Problemlöse- und Selbststeuerungsfähigkeit sowie ihrer Handlungsorientierung.

Bei dem Test zur Messung zur Problemlösefähigkeit von Dirksmeier sowie bei den Teilskalen HOM, HOP, HOT des Test zur Handlungs- und Lageorientierung von Julius Kuhl ist eine Erhöhung des Testwerts als Verbesserung zu interpretieren,

beim Selbststeuerungsinventar von Julius Kuhl bedeutet eine Erhöhung nur bei der Teilskala SR eine Verbesserung, bei den Skalen SH, WH, STR und BED wird hingegen eine Verringerung des Skalenwerts als positive Veränderung gedeutet.

Dies bedeutet, dass die Differenzen zwischen dem Testwerten nach der Intervention und dem Testwerten vor der Intervention für PL, HOM, HOP, HOT und SR positiv, und für SH, WH, STR und BED negativ sein sollten:

$(PL2 - PL1 > 0, HOM2 - HOM1 > 0, HOP2 - HOP1 > 0, HOT2 - HOT1 > 0, SR2 - SR1 > 0$  und  $SH2 - SH1 < 0, WH2 - WH1 < 0, STR2 - STR1 < 0, BED2 - BED1 < 0)$

Bei allen verwendeten Tests wird davon ausgegangen, dass die Verbesserungen in Versuchsgruppe größer sind als in der Kontrollgruppe. Daraus ergibt sich die folgende Hypothese:

**Hypothese 4:** Die Verbesserung der Probanden hinsichtlich ihrer Problemlöse- und Selbststeuerungsfähigkeit sowie ihrer Handlungsorientierung ist in der Versuchsgruppe größer als in der Kontrollgruppe.

Dies bedeutet, dass die Differenzen zwischen den Steigerungen für PL, HOM, HOP, HOT und SR positiv und für SH, WH, STR und BED negativ sein sollten:

$[PL2 (VG) - PL1(VG)] - [PL2 (KG) - PL1(KG)] > 0$

$[HOM2 (VG) - HOM1(VG)] - [HOM2 (KG) - HOM1(KG)] > 0$

$[HOP2 (VG) - HOP1(VG)] - [HOP2 (KG) - HOP1(KG)] > 0$

$[HOT2 (VG) - HOT1(VG)] - [HOT2 (KG) - HOT1(KG)] > 0$

$[SR2 (VG) - SR1(VG)] - [SR2 (KG) - SR1(KG)] > 0$

$[WH2 (VG) - WH1(VG)] - [WH2 (KG) - WH1(KG)] < 0$

$[SH2 (VG) - SH1(VG)] - [SH2 (KG) - SH1(KG)] < 0$

$[STR2 (VG) - STR1(VG)] - [STR2 (KG) - STR1(KG)] < 0$

$[BED2 (VG) - BED(VG)] - [BED2 (KG) - BED1(KG)] < 0$

Hier wurde durchgehend und generell angenommen, dass es für die Versuchsgruppe größere Veränderungen als in der Kontrollgruppe bzgl. der Merkmalsausprägungen im Fragebogen zu finden sein werden.

## **6 Methode**

### **6.1 Forschungskontext und Ziel der empirischen Untersuchung**

Die Wahrnehmungs- und Steuerungsfähigkeit des eigenen Denkens und Handelns spielen eine maßgebliche Rolle bei der Bewältigung von Problemen oder bei der Zielerreichung, denn angefangen vom Alltagsleben bis zum wissenschaftlichen Arbeiten, ist das menschliche Dasein in komplexen Rahmenbedingungen von Kontexten und Anforderungen eingebettet, die sich oftmals gegenseitig bedingen und wechselseitig beeinflussen. So hat man bei den Alltagsproblemen und in praktischen Lebenssituationen im Vergleich mit der „rein klassischen“ Kognitionsforschung unter Laborbedingungen mit erheblich komplexeren und verwoben miteinander interagierenden Faktoren und Systemen zu tun, bei denen viele Prozesse und Einflussfaktoren aufeinander wirken, die größerer systematischer und ganzheitlicherer Betrachtungen bedürfen.

Mit der Zielsetzung, im praktischen Alltagsleben den Prozess des Problemlösens und der Zielannäherung detaillierter zu erforschen, habe ich in den Jahren 2005 bis 2006 ein Forschungsprojekt geplant, umgesetzt und evaluiert, an dem insgesamt 54 bzw. 48 Probanden teilnahmen. Lern- und Trainingsinhalte waren die Vorstellung, Vermittlung und das praktische Einüben von Strategien, die Steuerung von Denk- und Handlungsprozessen zur systematischen und effizienten Problemlösung und Zielerreichung sowie die Überprüfung, in welchem Maße die Erfahrungen der Probanden mit den relevanten Befunden der pädagogisch-psychologischen Forschung einhergehen. Ebenfalls lag der Forschungsfokus bei der Erfassung, Implementierung und Verbesserung von Problemlöse- und Selbststeuerungsfähigkeit der Teilnehmer bezüglich ihrer selbst gesetzten Ziele aus dem Alltagsbereich.



## 6.2 Untersuchungsdesign und Durchführung der Voruntersuchung

Der Hauptuntersuchung zum problemlösenden und selbstgesteuerten Denken und Handeln in Bezug auf das Erreichen individuell gesetzter Ziele war eine Voruntersuchung in Form einer empirischen Studie vorgeschaltet. Sie wurde in Form eines Lern- und Trainingsseminars mit dem Veranstaltungstitel: „Effiziente Selbstführung“ durchgeführt. Die Probanden waren Studierende der Humanwissenschaftlichen Fakultät im Hauptstudium in den Fächern Heil-, Sonder-, Sozial und Diplompädagogik. Zwei Probanden befanden sich im Promotionsstudium.

Im Verlauf der Trainingsphasen wurde von den Probanden ein Problemlöse- und Zielerreichungsskript erstellt, in dem die wünschenswerten und empfehlenswerten Denk- und Handlungsformen, idealtypische Problemlöseprozesse und ebenso hinderliche Einstellungs- und Verhaltensmuster, sowie auftauchende Hindernisse und Schwierigkeiten während der Problemlösungs- bzw. Zielerreichungsprozesse schriftlich dokumentiert wurden.

## 6.3 Reflexion der Voruntersuchung

Im Rückblick auf die Voruntersuchung stellte sich heraus, dass aufgrund von:

- Mehrfachzielbenennungen der Probanden mit jeweils unterschiedlichem Ausgangs- und Anspruchsniveau
  - Unzureichender, selbst entwickelter Fragebögen ohne Standardisierung
  - Ungenauer Messbarkeit und Auswertbarkeit der gewonnenen Daten
  - Schwieriger Überprüfbarkeit der Untersuchungshypothesen
  - Und nicht zuletzt aufgrund der Unerfahrenheit des Versuchsleiters
- im Nachhinein bestenfalls qualitative Einzelfallanalysen zu realisieren gewesen wären.

Auf eine weitere detaillierte Darstellung der Voruntersuchung wird an dieser Stelle verzichtet, da die oben genannten Defizite während der Voruntersuchung auftauchten und daher wenig aussagekräftige Untersuchungsergebnisse zuließen. Ziel der Voruntersuchung war es schließlich, auf Basis der aus der Voruntersuchung

gewonnenen Erfahrungswerte und Daten ein verbessertes Untersuchungsdesign für die folgende Hauptuntersuchung zu konstruieren. Anhand der praktischen Erprobung in der Vorlaufphase und deren Auswertung wurde das Design für die nachfolgende Hauptuntersuchung überarbeitet und weiter verbessert.

## **6.4 Untersuchungsdesign der Hauptuntersuchung**

Auf Basis der vorangegangenen Erfahrungen mit der Durchführung und mit den dabei erzielten Effekten in der zuvor beschriebenen Voruntersuchung wurden das Untersuchungsdesign und das Interventionskonzept für die nachfolgende Hauptuntersuchung weiter modifiziert und sukzessiv weiterentwickelt. Bezüglich des Interventionseinflusses hinsichtlich der Zielannäherung lagen bereits aus den Erfahrungen aus der Voruntersuchung konkrete Annahmen und Erwartungen vor. Mit der Hauptuntersuchung verband sich unter anderem die Hoffnung, diesmal experimentell genauere Untersuchungen und Überprüfungen vornehmen zu können.

## **6.5 Stichprobe**

### **Versuchsgruppe (VG)**

Die Probanden der Versuchsgruppe waren Studentinnen und Studenten der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, welche vor Beginn der Untersuchung per Ausschreiben und Aushang über die Möglichkeit zur Teilnahme an dem Forschungsprojekt informiert wurden. Zu Beginn nahmen 27 Studentinnen und Studenten an dem Seminar teil. 4 von diesen hatten zwar mit der Zielannäherung begonnen, brachen aber das Seminar vorzeitig aus unerwarteten Gründen ab bzw. gaben auch nach mehrfacher Erinnerung nicht alle für die Untersuchungsauswertung notwendigen ausgefüllten Fragebogen ab. So waren schließlich die Ergebnisse von 23 Probanden der Versuchsgruppe im Sinne der Untersuchungskonzeption verwertbar. Von diesen 23 waren 11 männlich und 12 weiblich, das Alter betrug im Durchschnitt 26,8 Jahre (Median 26). Für die Berechnung der Variable „Zuwachs“ wurden 6 Personen aus der Voruntersuchung hinzugenommen.

### Kontrollgruppe (KG)

Die Kontrollgruppe wurde von Mitarbeitern einer Kölner Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung gebildet. Die Mitarbeiter der Einrichtung wurden im Vorfeld in Absprache mit der Einrichtungsleitung über das Forschungsvorhaben informiert. Die Ankündigung bzw. Bekanntgabe des Forschungsprojektes erfolgte sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form, wobei um aktive Mitwirkung an der Untersuchung gebeten wurde. In Absprache mit der pädagogischen Leitung der Einrichtung wurde ein Infoschreiben mit einem Anschreiben durch den Versuchsleiter an die Probanden verteilt, welche sich freiwillig zur Untersuchungsteilnahme bereit erklärt hatten. Darüber hinaus wurde gleichlautendes Infoschreiben zur freien Mitnahme in der Einrichtung ausgelegt.

Von den 28 Probanden in der Kontrollgruppe, welche sich zu Beginn der Untersuchung zur Teilnahme bereit erklärt hatten, blieben 25 Teilnehmer bis zum Ende des Untersuchungszeitraums an der Untersuchung beteiligt und füllten alle notwendigen Fragebögen aus. Von diesen 25 Personen waren 9 männlich und 16 weiblich. Das Durchschnittsalter betrug 39,2 (Median 36) Jahre. Die Probanden zeigten sich an der von mir geplanten Studie interessiert und nahmen freiwillig und ohne Entgelt an der Untersuchung teil.

**Tabelle 9: Anzahl und Zusammensetzung der Versuchs- und Kontrollgruppe**

Versuchsgruppe (n=29 bzw. 23)					
Geschlecht	Teilnehmerzahl	Alter Minimum	Alter Maximum	Alter Mittelwert	Median VG
weiblich	15	20	52	26,1	26
männlich	14	22	34	27,5	
Kontrollgruppe (n=25)					
Geschlecht	Teilnehmerzahl	Alter Minimum	Alter Maximum	Alter Mittelwert	Median KG
weiblich	16	27	58	39,5	36
männlich	9	31	54	38,7	

## 6.6 Verwendete Fragebogeninstrumente

### A Das Selbststeuerungsinventar (SSI) von Julius Kuhl

#### Allgemeine Testbeschreibung und Entstehungshintergrund

Basierend auf den im Theorieteil ausführlich erläuterten Theorien Julius Kuhls erhebt das Selbststeuerungsinventar auf umfassende Weise spezifische Selbststeuerungskompetenzen einer Person sowie Hemmungen solcher Kompetenzen unter Stress- bzw. Frustrationsbedingungen.<sup>245</sup>

Das Selbststeuerungsinventar (SSI) wurde zunächst für den Einsatz im Rahmen der Therapiebegleitenden Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik (TOP) konstruiert. Neben der ursprünglichen Anwendung im Bereich der Psychotherapie hat sich der Test mittlerweile in zahlreichen weiteren Bereichen wie etwa der Schul- und Karriereberatung oder der allgemeinen Lebensberatung bewährt.

#### Testversionen, Zielgruppe und Bearbeitungszeit

Das SSI liegt in zwei Langversionen (SSI-XL: 10 Items pro Skala, 320 Aussagen; SSI-L: 5 Items pro Skala, 160 Aussagen) und einer Kurzversion (SSI-K) vor. Im Rahmen dieser Arbeit verwendete ich die Kurzversion, welche sich aus 3 selbststeuerungsbezogenen Skalen zu je 12 Items sowie 2 weiteren auf die allgemeinen Lebensumstände bezogenen Skalen mit jeweils 10 Items zusammensetzt. Hinsichtlich der Zielgruppe des Inventars werden Jugendliche ab 14 Jahren und Erwachsene genannt. Die Bearbeitungszeit beträgt bei der Kurzversion etwa 15 Minuten.

---

<sup>245</sup> Kuhl, J. & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and selfcontrol: the volitional component inventory. In J. Heckhausen & C.S. Dweck (Hrsg.), *Motivation and self-regulation across life-span* (pp. 15-45). Cambridge: Cambridge University Press.

## Testskalen

Das SSI-K umfasst fünf Skalen mit insgesamt 56 Items:

- (1) Selbstregulationskompetenz: Fähigkeit zur Selbstregulation von Kognitionen, Emotionen und Bedürfnissen (12 Items).
- (2) Energieverlust unter Belastung, einhergehend mit einer reduzierten Sensibilität für positive Gefühle sowie einer reduzierten Fähigkeit zur Erzeugung positiver Gefühle (12 Items).
- (3) Hemmung des Selbstzugangs, einhergehend mit einer erhöhten Sensibilität für negative Gefühle sowie einer reduzierten Fähigkeit zur (Herab-)Regulierung negativer Gefühle (12 Items).
- (4) Belastungsgrad in der momentanen individuellen Lebenssituation unter besonderer Berücksichtigung der Schwächung positiver Gefühle durch Belastungen (10 Items).
- (5) Bedrohung/Stress in der momentanen individuellen Lebenssituation mit besonderer Berücksichtigung der Vermehrung und Steigerung negativer Gefühle unter Stressbedingungen (10 Items).

## Testgütekriterien

**Objektivität:** Der hohe Standardisierungsgrad des Tests trägt dazu bei, ein hohes Maß an Objektivität bei der Testdurchführung und -auswertung zu gewährleisten.

**Reliabilität:** Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) variierte in verschiedenen Untersuchungen zwischen 0,58 und 0,9, die Retestreliabilität zwischen 0,64 und 0,77.<sup>246</sup>

**Validität:** Die Forschungsgruppe um Julius Kuhl ist fortlaufend beschäftigt, das komplexe Modell der Selbststeuerung, welches die Grundlage des SSI bildet, theoretisch und empirisch zu validieren. Dies wurde durch eine Reihe von Publikationen dokumentiert.

---

<sup>246</sup> Vgl. Kuhl, J. & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and selfcontrol: the volitional component inventory . In J. Heckhausen & C.S. Dweck (Hrsg.), *Motivation and self-regulation across life-span* (pp. 15-45). Cambridge: Cambridge University Press.

## **B Der Hakemp 90 von Julius Kuhl**

### **Allgemeine Testbeschreibung und theoretischer Hintergrund**

Der HAKEMP-Fragebogen<sup>247</sup> dient dazu, das Ausmaß an dispositioneller Lage- bzw. Handlungsorientierung zu erfassen. Das Konzept der Handlungs- und Lageorientierung ist im Theorieteil dieser Arbeit ausführlich erläutert worden. Der HAKEMP ist laut Julius Kuhl für solche psychologischen Fragestellungen geeignet, bei denen es darum geht, den Grad der Handlungskontrolle nach Misserfolgserlebnissen (HOM), bei der Tätigkeitsausführung (HOT) sowie in Entscheidungs- und Handlungsplanungsprozessen zu erfassen (HOP).<sup>248</sup>

### **Testversion, Zielgruppe und Bearbeitungszeit**

In der vorliegenden Untersuchung wurde die neueste Form des Tests eingesetzt, der HAKEMP 90- Fragebogen. Im Vergleich zu den älteren Versionen des Instrumentes ist der HAKEMP 90 gekürzt und besteht nur noch aus zwölf Items pro Skala. Die Zielgruppe des Fragebogens umfasst Schüler/ -innen ab 12 Jahre sowie Erwachsene. Die Bearbeitungszeit beträgt etwa 10 Minuten.

### **Testskalen**

Der Fragebogen zur Erfassung der Handlungskontrolle besteht aus drei Skalen mit jeweils 12 Items:

1. Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen  
(HOM; Gegenpol: Lageorientierung, Präokkupation).
2. Grad der Entscheidungs- und Handlungsplanung  
(HOP; Gegenpol: Lageorientierung, Zögern).
3. Handlungsorientierung bei erfolgreicher Tätigkeitsausführung  
(HOT = Tätigkeitszentrierung, „intrinsische“ Motivation, Gegenpol: „Aktionismus“).

---

<sup>247</sup> Kuhl, J. (1997). *Kurzanweisung zum Fragebogen HAKEMP 90*. Manuskript: Universität Osnabrück.

<sup>248</sup> Kuhl, J. & Beckmann, J. (Hrsg.) (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen/Seattle: Hogrefe.

Die drei Skalen umfassen jeweils 12 Situationsbeschreibungen. Jeder Situationsbeschreibung folgen zwei Antwortalternativen, wobei die eine Alternative handlungsorientiertes und die andere Alternative lageorientiertes (bzw. „aktionistisches“) Verhalten darstellt. Für die Berechnung der drei Testwerte einer Versuchsperson ist eine Summierung der handlungsorientierten Antwortalternativen pro Skala erforderlich. Der Summenwert bei einer Skala liegt entsprechend zwischen 0 und 12.

### Testgütekriterien

**Objektivität:** Der hohe Standardisierungsgrad des Tests trägt dazu bei, ein hohes Maß an Objektivität bei der Testdurchführung und -auswertung zu gewährleisten.

**Reliabilität:** Während in den früheren Versionen die Itemselektion darauf ausgerichtet war, bedeutsame Verhaltenskorrelate zu den postulierten Konsequenzen der Lageorientierung zu finden, richteten sich die Bemühungen bei dem HAKEMP 90-Fragebogen darauf, die interne Konsistenz zu maximieren. Aufgrund neuer Validierungsuntersuchungen und Itemanalysen wurden zahlreiche Itemrevisionen vorgenommen. Die internen Konsistenzen der drei Skalen liegen nach Julius Kuhl bei 0,7 für HOM, bei 0,78 für HOP und bei 0,74 für HOT.<sup>249</sup>

**Validität:** In Untersuchungen mit deutschen und US-amerikanischen Testpersonen bestätigte sich weitgehend die postulierte 3-Faktorenstruktur (Konstruktvalidität).<sup>250</sup> Darüber hinaus liegen zahlreiche Untersuchungen vor, bei welchen der Zusammenhang der drei Skalen HOM, HOP, HOT mit anderen Konstrukten festgestellt wurde oder bei denen die Skalen in experimentellen Anordnungen eingesetzt wurden. Hierbei wären die von der Forschergruppe um Julius Kuhl zugrundegelegten Hypothesen zwar nicht immer, aber doch weitgehend in beeindruckender Weise bestätigt worden.<sup>251</sup>

Hinsichtlich der einzelnen Skalen hätte sich folgendes herausgestellt:

---

<sup>249</sup> Kuhl, (1994a). Action vs. state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality. Action versus state orientation* ( 10 – 47). Göttingen/Toronto: Hogrefe.

<sup>250</sup> Vgl. Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Berlin: Springer.

<sup>251</sup> Ebd.

- Die **HOM-Skala** hätte sich besonders gut bei der Vorhersage von generalisierten Leistungsdefiziten nach Misserfolg bewährt. Seligmans Theorie der erlernten Hilflosigkeit wäre demnach dahingehend zu differenzieren, dass die Leistungsdefizite bei "Lageorientierten" (niedrige HOM-Werte) erheblich größer ausfallen würden als bei „Handlungsorientierten" (hohe HOM-Werte).<sup>252</sup>
- Zahlreiche Validierungsstudien hätten gezeigt, dass **HOP** den Zusammenhang zwischen dem Grad der Intention zur Ausführung von (freiwilligen) Aktivitäten und dem Ausmaß der tatsächlichen Ausführung/Umsetzung moderiert (die Korrelationen zwischen Intention und Ausführung wären bei "Handlungsorientierten" erheblich größer als bei "Lageorientierten").
- Die **HOT-Skala** würde das Ausmaß messen, in dem eine Person in einer Tätigkeit „aufgehe“, ohne dass die Aufmerksamkeit von der Tätigkeitsausführung abgelenkt würde. Ein niedriger HOT Kennwert würde anzeigen, dass die Person verfrüht zu neuen Tätigkeiten wechseln würde. Diesen Pol würde jedoch der Begriff „Aktionismus“ noch besser umschreiben als die frühere Bezeichnung „Lageorientierung“.

---

<sup>252</sup> Seligman, M.E.P. (1975). *Helpless: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.



## **C DIP von Dirksmeier**

### **Allgemeine Testbeschreibung und Entstehungshintergrund**

Christel Dirksmeier (1991) wollte mit dem DIP das Konstrukt "Problemlösefähigkeit" bezogen auf Alltagsprobleme umfassend abbilden, insbesondere, da entsprechende Instrumente bis dahin fehlten bzw. sich lediglich im Entwicklungsstadium befanden.<sup>253</sup> Hierbei orientierte sie sich an dem weithin bekannten, „klassischen“ Problemlösetraining von D'Zurilla und Goldfried (1971) mit den modellhaften fünf Schritten: 1. allgemeine Orientierung 2. Problemdefinition und –formulierung 3. Erarbeitung möglichst mehrerer Alternativen 4. Formulierung von Entscheidungen 5. Schrittweise Umsetzung der ausgewählten Lösungsstrategie und abschließende Bewertung.

### **Testkonstruktion**

Die Testkonstruktion orientierte sich an den Kriterien der klassischen Testtheorie. Die von den Forschern formulierten Items repräsentierten die von D'Zurilla und Goldfried modellhaft beschriebenen fünf Phasen alltäglicher Problemlöseprozesse. Die Endfassung des Trainings resultierte schließlich aus mehreren Voruntersuchungen und Revisionen, in welchen Itemanalysen und Itemmodifikationen bzw. -selektionen durchgeführt worden waren.

### **Testskalen**

Das Diagnostische Inventar Problemlösefähigkeit umfasst fünf Skalen mit unterschiedlichen Itemumfängen. Für jedes der zusammen 66 Items (Kurzfassung) stehen sechs Antwortalternativen von "Trifft nie zu" (=1) bis "Trifft immer zu" (=6) zur Verfügung (6-stufige Rating-Skala). Die Skalen beziehen sich auf folgende Bereiche:

- (1) Womit habe ich Schwierigkeiten bzw. Probleme? (10 Items)
- (2) Wie erkenne ich mein Problem und wie beschreibe ich es?  
(Subskala Problemanalyse; 23 Items)
- (3) Was möchte ich verändern und welche Folgen hätte das?  
(Subskala "Zielanalyse"; 7 Items)

---

<sup>253</sup> Dirksmeier, C. (1991). *Erfassung von Problemlösefähigkeit. Konstruktion und erste Validierung eines diagnostischen Inventars* (Internationale Hochschulschriften). Münster: Waxmann.

- (4) Wie kann ich die gewünschte Veränderung erreichen?  
(Subskala "Mittelanalyse"; 14 Items)
- (5) Wie setze ich meine Überlegungen um und wie beurteile ich das Ergebnis?  
(Subskala "Handlungsdurchführung/Evaluation"; 12 Items)

Für die Auswertung werden die den Antworten zugeordneten Punktescores separat für jede Skala aufaddiert. Außerdem kann ein Gesamtwert (SUMM) gebildet werden.

### **Testversion, Zielgruppe und Bearbeitungszeit**

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Kurzfassung des DIP mit 66 Items verwendet. Der Test wurde für Erwachsene und vornehmlich für den Bereich der (Psycho-)Therapieplanung konzipiert. Für die Bearbeitungszeit sind maximal 30 Minuten angegeben.

### **Testgütekriterien und Normen**

**Objektivität:** Jedem Fragebogenteil ist eine ausführliche Instruktion vorangestellt, welche eine fortlaufende fiktive Problemdarstellung enthält ("Herr Mueller..."). Hierdurch wird eine hohe Durchführungsobjektivität gewährleistet.

**Reliabilität:** Ermittelt wurden Cronbachs Alpha (Subskalen: .66 bis .88, Gesamtwert: .93) sowie die Wiederholungsreliabilität nach 6 Monaten (Gesamtwert: .93, n=33).

**Validität:** Eine umfassende Validierung erfolgte in verschiedenen Diplomarbeiten und bezog ein: (1) Zusammenhänge zwischen den Skalen, (2) eine Clusteranalyse mit vier differenzierbaren Gruppen, (3) Beziehungen zu anderen Persönlichkeitsmassen (16PF, FPI, IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen, FSKN, HAKEMP, Hogan-Skala, F-D-E) mit "sehr zufriedenstellenden" Ergebnissen<sup>254</sup> (4) faktorielle Validität, (5) Unterschiede im Ausmaß der Problemlösefähigkeit bei psychisch beeinträchtigten Personen und bei Normalpersonen, (6) Änderungssensitivität (DIP-Werte vor und nach einem Problemlösetraining).

---

<sup>254</sup> Dirksmeier, C. (1991). Erfassung von Problemlösefähigkeit. Konstruktion und erste Validierung eines diagnostischen Inventars (Internationale Hochschulschriften). Muenster: Waxmann.

**Normen:** Angegeben werden lediglich Mittelwerte und Standardabweichungen verschiedener Stichproben (Studenten, Patienten in stationärer Behandlung).

## **6.7 Die Operationalisierung der Zielannäherung mithilfe der Variable „Zuwachs“**

### **Problem einer einheitlichen Operationalisierung der Zielannäherung**

Da die Probanden im Rahmen der Untersuchung unterschiedliche individuelle Probleme bearbeiteten bzw. unterschiedliche Ziele anstrebten, eigneten sich die „rohen, natürlich gegebenen“ objektiven Verhaltensmaße (beispielsweise die Anzahl der Zigaretten bei einem Teilnehmer, welcher sich das Ziel gesetzt hatte, seinen Zigarettenkonsum zu reduzieren) nicht zu einer vergleichenden statistischen Analyse, und es ergab sich daher die Herausforderung, eine einheitliche Skalierung aller Verhaltensmaße zu bewerkstelligen.

### **Veranschaulichung der Operationalisierungsproblematik anhand von konkreten Beispielen**

Dies möchte ich zunächst an den konkreten Beispielen der Ziele zweier Probanden näher erläutern. Die erste Probandin war eine Studentin, welche Musik als Nebenfach hatte. Sie hatte sich persönlich zum Ziel gesetzt, von 26 Kadenzen so viele wie möglich an ihrem Instrument zu beherrschen. Dafür wollte sie zwei- bis dreimal pro Woche etwa 30 Minuten üben. Die zweite Probandin hatte das Ziel, ihre Fitness durch regelmäßiges Sporttreiben zu verbessern. Für beide Beispiele ließen sich relativ leicht geeignete Verhaltensmaße finden, um den Fortschritt bei der Erreichung des persönlichen Ziels zu beschreiben. Bei der Musikerin war das etwa die Anzahl der beherrschten Kadenzen vor und nach der Untersuchung, bei der Sportlerin die Dauer des Trainings pro Woche in Minuten. Der Fortschritt wäre dann die Differenz der Verhaltensmaße am Ende und am Anfang. Die Musikerin konnte am Anfang keine Kadenz, am Ende acht Kadenzen, sie erreichte somit einen Fortschritt von acht Kadenzen. Die Sportlerin trainierte vor der Intervention 45 Minuten pro Woche, nach der Intervention 90 Minuten und erreichte damit einen Fortschritt von 45 Minuten.

Zwei Musikerinnen oder zwei Sportlerinnen mit den gleichen Zielen wären aufgrund des objektiven Fortschritts im Verhaltensmaß vergleichbar. Laufminuten und Kadenzen sind jedoch nicht direkt vergleichbar. Es ergab sich somit wie bereits oben beschrieben die Aufgabe der Entwicklung eines gemeinsamen Maßstabs.

### **Denkbare Lösungsmöglichkeiten zur Erlangung eines einheitlichen Maßstabs**

Eine denkbare Möglichkeit, Vergleichbarkeit zu erreichen, wäre die Bestimmung eines Maßstabs anhand von Gruppennormen. Angenommen 90% aller Musikerinnen würden mindestens 1 Kadenz beherrschen, 50% mindestens fünf Kadenzen, 30% mindestens acht Kadenzen und 10% mindestens 15 Kadenzen, dann hätte die Musikerin innerhalb der Gruppe einen Leistungsfortschritt von 100% (mindestens null Kadenzen) zu 30 % (mindestens 8 Kadenzen) erreicht, also 70 %. Der Fortschritt der Läuferin könnte ebenso durch die Bezugnahme zur Gruppe der Läufer ermittelt werden. Der ermittelte Prozentwert beschrieb die Verbesserung des „Rangs“ einer Person innerhalb der jeweiligen Bezugsgruppe. Anhand dieser Rangverbesserung könnten Musikerin und Sportlerin verglichen werden.

Eine andere Möglichkeit wäre die Bestimmung eines Maßstabs anhand von inhaltlichen Kriterien. So könnte etwa von Experten festgelegt werden, wie ein bestimmter Verhaltenswert als Leistung zu beurteilen sein. Ein Musiklehrer könnte dann etwa festlegen, dass null Kadenzen „ungenügend“ seien, 3 Kadenzen „mangelhaft“, 5 Kadenzen „ausreichend“, 8 Kadenzen „befriedigend“, 12 Kadenzen „gut“ und 16 Kadenzen „sehr gut“. Die Musikerin hätte sich dann um drei „Noten“ von „ungenügend“ auf „befriedigend“ verbessert. Entsprechend würde ein Sport- oder Gesundheitsexperte mit den Laufminuten der Sportlerin Training. Anhand der Verbesserungen in den „Noten“ könnten dann Musikerin und Läuferin verglichen werden.

## **Lösung der Operationalisierungsproblematik im Rahmen dieser Arbeit**

Im Rahmen dieser Arbeit war es kaum möglich bzw. wäre es extrem aufwendig gewesen, Informationen über Gruppennormen oder Bewertungen von Experten zu jeder einzelnen individuellen Problemstellung bzw. Zielsetzung zu erhalten. Desweiteren ließe sich auch fragen, ob die Heranziehung äußerer gesellschaftlicher oder fachlich-spezifischer Leistungs- oder Verhaltensnormen überhaupt angemessen wäre, da es sich um individuelle und private Problemstellungen und Zielsetzungen handelte.

Daher entschied ich mich dazu, die Probanden selbst als Experten zur Bewertung von Verbesserungen hinsichtlich ihrer individuellen Problemstellung bzw. Zielsetzung zu ernennen. Die Probanden wurden aufgefordert, vor Beginn des Trainings anzugeben, welche Verhaltenswerte sie als „geringe“, „deutliche“ oder „sehr zufriedenstellende“ Verbesserung bewerten würden. Der jeweilige Wert für eine „sehr zufriedenstellende Verbesserung“ wurde dann in einer Formel für die Zielannäherung als „Idealwert IW“ verwendet.

Vor dieser Einordnung von bestimmten Verhaltenswerten als „geringe“, „deutliche“ oder „sehr zufriedenstellende“ Verbesserung waren die Probanden im Rahmen einer 90-minütigen Sitzung darin geschult worden, Verbesserungen realistisch zu beurteilen und Ziele realistisch zu setzen. Hierfür wurden zunächst entsprechende Ansätze wie etwa Lockes Zieltheorie, das Modell der Leistungsmotivation von Atkinson<sup>255</sup>, oder die „choking under pressure“-These von Baumeister<sup>256</sup> besprochen. In einem weiteren Schritt schilderte jeder Proband sein eigenes Vorhaben und wurde im Beisein der Gruppe dazu angehalten, über seine eigene Zielsetzung und die Einordnung und Bewertung von Verhaltenswerten reflektieren.

---

<sup>255</sup> Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.

<sup>256</sup> Baumeister, R. F. (1984). Choking under pressure: Self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 610–620.

### **Formel für die Zielannäherung und Erfassung der zur Berechnung relevanten Daten**

Die Zielannäherung wurde dann festgelegt als der prozentuale Anteil der tatsächlichen, „realen“ Verbesserung (tatsächlicher Wert nach der Intervention (TW) – Anfangswert (AW)) an der „sehr zufriedenstellenden“ bzw. „idealen“ Verbesserung (idealer Wert nach der Intervention (IW) minus Anfangswert ((AW)). Damit ergab sich die folgende Formel:

Zielannäherung = (tatsächlicher Wert TW nach Beendigung des Trainings – Anfangswert AW zu Beginn des Trainings) / (Idealwert IW – Anfangswert AW)

Mathematisch-statistisch gesehen handelt es hierbei um eine sogenannte z-Transformation, bei der Nullpunkt und Einheitswert der unterschiedlichen Verhaltensmaße vereinheitlicht werden, um eine Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Verhaltensmaße zu ermöglichen (durch die Subtraktion des Anfangswerts AW wird ein einheitlicher Nullpunkt geschaffen, durch die Differenz des Idealwerts vom Anfangswert ein einheitlicher Einheitswert).

Die Probanden gaben den Anfangswert und den Idealwert beim ersten Messzeitpunkt auf einem eigens hierfür erstellten Zielblatt an (am Beginn der Untersuchung), den tatsächlich erreichten Wert notierten sie zum zweiten Messzeitpunkt wiederum auf einem Zielblatt (nach Beendigung des Trainings).

So beurteilte die Musikerin vor der Intervention die maximale mögliche Anzahl von 26 Kadenzen als „sehr zufriedenstellend“. Damit erreichte sie eine Zielannäherung von  $(8-0) / (26-0)$ , erreichte sich also 30,7% der „sehr zufriedenstellenden“ Verbesserung, welche sie sich selbst als inhaltliches Kriterium gesetzt hatte. Die Sportlerin hatte 180 Minuten Lauftraining pro Woche vor der Intervention als „sehr zufriedenstellend“ beurteilt. Damit erreichte sie eine Zielannäherung von  $(90-45) / (180-45)$ , somit also 33,3% der ihrer Meinung nach „sehr zufriedenstellenden Verbesserung“. Nun ließen sich die Sportlerin und die Musikerin aufgrund ihrer persönlichen Zufriedenheit mit der Verbesserung vergleichen, wobei Zufriedenheit hier durch die Formel tatsächlich Erreichtes (TW-AW) durch Anspruch (IW-AW) definiert ist.

Im Nachhinein kritisch betrachte ich die Entscheidung, den Anfangswert für alle als subjektiven Nullwert der Zielerreichung festzusetzen. Denn nicht alle Personen, die sich in einer Sache verbessern wollen, betrachten ihren aktuellen Stand der Problemlösung / Zielerreichung (Anfangswert) als „Null“ oder „ungenügend“.

## **6.8 Untersuchungsdurchführung**

### **Kontrollgruppe (KG)**

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der bereits abgeschlossenen Voruntersuchung wurde aus der Sammlung der Probleme und Ziele der Probanden eine etwaige Einschätzung getroffen: Die ausgewählten Probleme und Ziele der Probanden sollten einen besonders hohen Aufforderungscharakter und die Probanden ernsthaft und für einen längeren Zeitraum interessieren und beschäftigen. Ferner sollten die Zielsetzungen der Probanden quantitativ erfassbar, zeitlich umsetzbar, verhaltensnah formuliert sowie für diese Untersuchung geeignet sein.

Die Probanden der Kontrollgruppe wurden zu einer einmaligen „Startsitzung“ eingeladen. Im Rahmen dieser Sitzung wurden den Kontrollgruppenteilnehmern Zeit und Raum gegeben, eine zu bearbeitende individuellen Zielsetzung bzw. Problemstellung zu finden. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit Zielsetzungsmethoden oder ähnlichem (wie in der Versuchsgruppe) fand jedoch nicht statt. Eine der Auswahl ihrer individuellen Zielsetzung bzw. Problemstellung wurden die Probanden der Kontrollgruppe gebeten, ab sofort auf „eigene Faust“ und eigenständig an ihren Zielen zu arbeiten.

Weiterhin wurden den Teilnehmern der Kontrollgruppe in der Startsitzung die auszufüllenden Fragebögen / Tests sowie das Zielblatt (Protokollierungsbogen zur regelmäßigen Dokumentation während des Untersuchungszeitraumes) an einigen Beispielen erklärt. Ferner wurden diesbezüglich auftauchende Fragen der Probanden durch den Versuchsleiter beantwortet wie z. B. Ausfüllen der Fragebögen, Zielfindungsprozess und verhaltensnahe Zielformulierung, Dokumentation, methodische Vorgehensweise, Umgang mit den erfassten Daten usw.

Den Probanden wurde zu Beginn der Untersuchung mitgeteilt, dass die Ergebnisse ausgewertet und nach Projektabschluss bekannt gegeben würden. Es wurde an die Probanden appelliert, engagiert und motiviert an ihrer selbst gewählten Zielerreichung zu arbeiten. Zugleich wurde versichert, dass die erhobenen Daten vor, während und nach der Untersuchung vertraulich und anonymisiert behandelt werden. Die Fragebögen sowie das Zielblatt der Probanden wurden von den Kontrollgruppenteilnehmern zu Beginn des Untersuchungszeitraumes und erneut nach ca. vier Monaten ausgefüllt und anschließend eingesammelt.

**Tabelle 10: Übersicht über die Probandenziele der Kontrollgruppe**

KG	Codename / Proband	In Stichworten	Verhaltensbeschreibung (Ziel/Problem)
1	bangbüchs	Abends Lesen zur Entspannung	3 Stunden jeden Abend lesen zur Entspannung statt hektisch zu sein
2	pocahontas	Prüfungsvorbereitung	4 Stunden im Schnitt täglich Tagen lernen (Lesen, Notizen, Lernzettel anfertigen, Lernen)
3	clem	Zeit und Aktivität für mich (statt für andere)	dreimal pro Woche jeweils für eine Stunde mit Joggen und Lesen Zeit für mich haben/ verbringen
4	blue	Tägliches Lesen	Täglich 2 Stunden im Verlauf des Tages, insbesondere abends lesen
5	brot	Mit Entscheidungen Zeit lassen	Wichtige Arbeitsentscheidungen nach einem Tag Überlegung treffen, täglich durchschn. = 1
6	harry	Fitnesssport	Mindestens 3 mal pro Woche ins Fitnessstudio gehen Sport machen ca. 1,5 bis 2 Stunden
7	sunshine	Tee und Wasser	Täglich mindestens 1,5 Liter Wasser oder Tee trinken
8	sonnenblume	Joggen	Zweimal pro Woche Joggen jeweils eine Stunde lang
9	chewbacca	Rauchen aufgeben	Rauchen ganz aufgeben
10	chor	Theorieumsetzung	Theorien/Methoden in der praktischen Arbeit mit den Klienten anwenden (systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung)
11	samba	Schlagzeug	zweimal pro Woche Schlagzeug üben jeweils eine Stunde lang
12	dibs	Bier/Weinkonsum	Alkoholkonsum reduzieren (ob Bier oder Wein)
13	sv	Kaffee	Morgens keinen Kaffee mehr trinken
14	nau	Frühaufsteher	Morgens früher aufstehen: jeden Morgen um 6 Uhr!
15	bheig	Ausgaben	Monatlich 50 Euro weniger Geld ausgeben
16	fg	Rauchen reduzieren	Zigarettenkonsum reduzieren
17	mariana	Internet	Internetkonsum reduzieren
18	late	Projektarbeit	Täglich Zeit verbringen für das Projekt ( Kurse besuchen, Internetrecherche, Lernen, Amtsgänge)
19	phbernd	Prima Abschluss	An 6 Tagen am eigenen Projekt (Abschluss) konzentriert arbeiten jeweils 5 Stunden täglich
20	berg	Schwimmsport	Regelmäßig schwimmen (Konditionssteigerung)
21	mos	Wohnungssuche	Wohnung finden durch Inserate, Zeitungen, Internet, Besichtigungen
22	sundae	Sparen	10 Euro wöchentlich sparen
23	moni	Abschluss	Täglich vormittags/abends für den Abschluss arbeiten



			(lesen, Literatur suchen, Themen finden)
24	jepp	Fortbildung	Fachliteratur und Zeitschriften regelmäßig lesen, mich um Fortbildungskurse bemühen
25	joshua	Entscheidung	Eigene Meinung klar und deutlich vertreten (nicht so oft hin und her schwanken oder nachgeben)

### **Versuchsgruppe (VG)**

Die Probanden der VG wurden in der Einführungssitzung des aus insgesamt 12 Sitzungen bestehenden Seminars „Lernen beginnt beim „ICH““ bzw. des Trainings in vergleichbarer Weise wie die Kontrollgruppe über das Forschungsprojekt informiert und mit den Zielen, Projektphasen, Arbeitsmethoden und Aufgaben vertraut gemacht. Es wurden konkrete Kooperationsabsprachen mit den beteiligten Probanden getroffen, so dass wichtige Untersuchungsprämissen gewährleistet waren. Die Probanden wählten ebenso wie in der Kontrollgruppe zu Beginn selbst ihre Ziele und Probleme, die für sie von Bedeutung waren und an denen sie ab sofort arbeiten wollten.

Die Fragebögen / Test zur Datenerfassung wurden (wie in der Kontrollgruppe) erläutert und jeweils innerhalb der ersten beiden Doppelstunden (zu Beginn der Intervention) sowie in der letzten Doppelstunde des Seminars (nach Beendigung der Intervention) ausgefüllt und eingesammelt. Da die Probanden Zeit haben sollten, um zu einer realistischen Zielsetzung zu gelangen, wurde das Verhaltensziel erst in der dritten Doppelstunde konkret formuliert. Aus diesem Grund wurde das Zielverhalten auf dem Zielblatt zum ersten Mal in der dritten Doppelstunde des Seminars endgültig erfasst und zum zweiten Mal in der letzten Doppelstunde des Seminars nach Ende der Intervention.

**Tabelle 11: Übersicht über die Probandenziele der Versuchsgruppe**

VG	Codename / Proband	In Stichworten	Verhaltensbeschreibung (Ziel/Problem)
1	pic	Party	An Wochenenden weniger ausgehen und trinken
2	carlos	Geld	Monatlich Geld zur Seite legen für den Urlaub
3	cuelina	Lernen für die Uni	Gezielt & konzentriert lernen(Wichtiges unterstreichen, auswendig lernen statt flüchtig zu überfliegen)
4	egal	Rauchen	Rauchen ganz aufgeben
5	little l	Sport	regelmäßiger Sport machen
6	sommer	Unterlagen/ Mitschrift	Täglich Uniunterlagen lesen und ordnen
7	wurscht	Spülen	Täglich einmal spülen statt Geschirr anzuhäufen
8	sarah	Geburtsvorbereitung	Täglich Geburtsvorbereitungen treffen (Kurs besuchen, Amtsgänge, Angelegenheiten organisieren)
9	oskar	Terminorganisation	Kalenderführung (sich bewusst daran erinnern und eintragen gegen Vergessen & Zettelwirtschaft)
10	gino	Arbeit am PC/Uni	Regelmäßig am PC für die Uni arbeiten/ Recherchen betreiben
11	jodrey	Sport	Sport / Fitness machen
12	barbara	Kadenz	26 Kadenz üben und fließend können
13	leverkusen	Gesunde Ernährung	bewusst auf gesunde Ernährungsweise achten zur Gewichtsabnahme, zur Not abends fasten
14	apfel	Nein-sagen	In 90% der Fälle (konflikthaften Situationen) Nein-sagen, wenn ich nein meine.
15	läufer	Jogging	4-5 mal die Woche laufen für ca. 40 Minuten
16	jackblue	Konjunktive	Auf sprachliche Formulierungen achten und bewusste Konjunktive ersetzen
17	herbsthim	Organisationsliste	Organisationsliste täglich führen
18	atze	Examensarbeit	konzentriert Literatur lesen und arbeiten/schreiben für die Examensarbeit
19	termine	Sprachkurs	Sprachkurs zweimal die Woche besuchen und möglichst an allen Kursen teilnehmen
20	blud	Beziehungspflege	Häufiger telefonische/persönliche Kontakte mit meinen Verwandten führen
21	clemens	Medienkonsum	Weniger Zeit mit Fernsehen, Musikhören verbringen, statt dessen mehr aktive Zeitgestaltung
22	bbbdau	Familie	Häufiger und mehr Zeit mit meiner Familie verbringen mit gemeinsamen Unternehmungen
23	doc	Grübelstop	Aufhören mit ständigen Grübeleien (1-1,5 Std. pro Tag), sondern Ideen in Taten umsetzen
24	netzer	Abschlussarbeit	An zwei Tagen pro Woche 8 Stunden lang an der Abschlussarbeit arbeiten
25	pet	Dipomarbeit schreiben	An fünf Tagen Diplomarbeit schreiben jeweils für 3 Stunden
26	der kleine	konsequent täglich für die Diplomarbeit	Täglich konsequent an der Diplomarbeit arbeiten (Ablenkungen meiden)
27	perls	Abschlussarbeit	täglich 2-3 Stunden Literaturrecherche, Schreibarbeit sowie das Eingrenzen des Themengebiets
28	hase	Themensuche	Themensuche für die Abschlussarbeit mind. 1 Std pro Tag
29	elfenbeinturm	Think Positiv	positive, zuversichtliche, selbstermutigende Formulierungen und Gedanken 6-7 mal 2 Stunden

## 6.9 Durchführung des Trainings und Interventionsverlauf

Das Ziel des durchgeführten Trainings bestand darin, ein möglichst einfaches, nützliches und wirksames Trainings- und Interventionskonzept für die Probanden zur Bewältigung von Alltagsproblemen sowie zur Erreichung von individuellen Zielen anzubieten und die Ergebnisse zu evaluieren.

Der Ablauf sowie die inhaltliche Ausgestaltung des Trainingsseminars orientierten sich im Wesentlichen an dem folgenden Schema:

- a) Problem- bzw. Zielerfassung und allgemeine Orientierung
- b) Vorstellung und Vermittlung von verschiedenen Theorieansätzen
- c) Herstellung von Praxisbezügen, Anregungen und Diskussion
- d) Methodische Vorbereitung für die praktische Durchführung mit Übungssequenzen
- e) Rückmeldung über die (nicht oder nur teilweise) erzielten Ergebnisse und deren Evaluation und Korrektur

Auch legte ich besonderes Augenmerk darauf, dass individuelle Fähigkeiten und Problemzugänge möglichst mitberücksichtigt wurden und ebenso dass die einzuübenden Interventionsinhalte die Probanden nicht langweilten oder sie überforderten. Der Fokus lag nicht auf einem bestimmten Problembereich, vielmehr wurden unterschiedliche Probleminhalte und Ziele aus unterschiedlichen Lebensbereichen einbezogen:

- Studienprobleme
- Entwicklung von Disziplin und Ausdauer
- Lernstrategien
- Alltags- und Selbstorganisation
- Finanzielle Ziele
- Kommunikationsfähigkeit
- Persönlichkeitsentwicklung
- Freizeitgestaltung
- Psychische Gesundheit
- Wellness / Sport

- Fachliche, berufliche Kompetenzen
- Umgang mit Stress, Druck und Belastung
- Emotionaler, sozialer Umgang mit Menschen
- Allgemeine Lebensfertigkeiten

Angeht die unterschiedlichen Zielsetzungen und Ausgangsbedingungen konnte die individuelle Zielerreichung bzw. Problemlösung nicht durch eine starre Anwendung eines bestimmten Theorieansatzes erfolgen. Aus diesem Grund wurde den Probanden in Abhängigkeit von individuellen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Situationen eine Vielzahl von Ansätzen und Strategien als „Experimentiermöglichkeiten“ dargeboten, um sie zu einem eigenständigen und dem Kontext angemessenen Umgang anzuregen.

Die angewandten Interventionsmaßnahmen bestanden sowohl aus Vermittlung von theoretischen Kenntnissen als auch aus einem praktischen Übungsteil, sowie auch aus einem gemeinsamen Reflexionsteil. Beabsichtigt war die Verbesserung der Anpassungsfähigkeit gegenüber Herausforderungen, im Sinne von Erweiterung und Wechsel bisheriger Perspektiven als auch mehr Distanz zum eigenen Denken bzw. zu sich selbst. Begonnen wurde zunächst mit dem Ausschließen dessen, von dem vermutet wird, was für die betreffenden Probanden nicht funktionierte bzw. sich als ineffektiv erwies. Zusätzlich zu den obigen Maßnahmen sollten anhand verschiedener Verfahren und Methoden Handlungsschemata und Problemlösungsstrategien dokumentiert und modifizierte Handlungsschemata injiziert und analysiert werden.

Generell galt für alle vorgestellten und eingeübten Lösungsansätze und Methoden das Prinzip der kontinuierlichen und flexiblen Neuanpassung: nämlich prinzipiell und fokussiert diejenigen Ansätze und Methoden zu verwenden, die den Probanden hinsichtlich ihrer Zielerreichung tatsächlich nützlich waren und ihrem Können bzw. ihrem persönlichem Niveau entsprachen. Die verwendeten Ansätze und Methoden sollten je nach Brauchbarkeit auf die Probanden konstruiert und individuell abgestimmt werden und nicht umgekehrt.

Die Überprüfung der Erreichung der Interventionsziele erfolgte mittels eines quasiexperimentellen Untersuchungsdesigns mit zwei Gruppen (VG und KG) und zwei Messzeitpunkten (jeweils vor und nach der Intervention).

Zu Beginn und unmittelbar nach Abschluss der Intervention wurden zum einen die Zielannäherung der Probanden als Verhaltensmaß „Zuwachs“ und zum anderen die „Problemlöse- und Selbststeuerungsfähigkeit sowie Handlungs- bzw. Lageorientierung“ der Probanden anhand der unter 6.6 beschriebenen Fragebogeninstrumente erfasst.

## 7 Ergebnisse

In diesem Teil der Ergebnisbetrachtung stelle ich zunächst die Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der am Ende des Theorieteils formulierten Forschungshypothesen im Einzelnen vor. Darüber hinaus präsentiere ich weitere statistische Auswertungen der Untersuchungsdaten, die für die Beantwortung der Forschungsfragen und die Bewertung des Trainings relevant sind.

### 7.1 Vorbemerkung zu den statistischen Auswertungen

Bei den statistischen Auswertungen handelt es sich um Mittelwertvergleiche, zum einen um Vorher-Nachher innerhalb der beiden Gruppen, zum anderen um Vergleiche der Veränderungen zwischen Versuchsgruppe und Kontrollgruppe. Das für t-Tests vorausgesetzte Intervallskalenniveau ist bei den vorliegenden Daten nicht gewährleistet. Ich gehe jedoch davon aus, dass man bei den Daten zumindest annähernd von Gleichabständigkeit ausgehen kann, und halte die Anwendung von t-Tests daher für legitim. Bei den Hypothesen H1 und H2 habe ich zusätzlich die entsprechenden Tests für Ordinaldaten gerechnet (bei den Hypothesen H3 und H4 war dies nicht möglich, da die hier erforderliche Bildung von Differenzen bereits eine Operation auf Intervallskalenniveau erfordert).

Da es sich bei den Hypothesen H1, H2, H3 und H4 um gerichtete Hypothesen handelt, ist bei den zugehörigen statistischen Tests die einseitige Signifikanz maßgeblich. Ich gebe bei der Darstellung der Ergebnisse sowohl die standardmäßig von SPSS ausgegebene zweiseitige als auch (in Klammern) die einseitige Signifikanz an. Dabei ist die einseitige Signifikanz stets halb so groß wie die zweiseitige. Es kann also sein, dass der zweiseitige Wert noch über dem Grenzwert von 5% für einen signifikanten Unterschied liegt (bzw. 1% für einen sehr signifikanten Unterschied), während der einseitige Wert bereits signifikant wird (bzw. sehr signifikant).

## 7.2. Überprüfung der Forschungshypothesen

### 7.2.1 Ergebnisse zu Hypothese 1

**Hypothese H1: Die Probanden in der Versuchsgruppe kommen ihrem selbstgesteckten Ziel in deutlichem Maße näher.**

Zunächst überprüfe ich die Annahme, ob es hinsichtlich der Ausprägungen der Zielannäherung bei den Probanden der Versuchsgruppe im Mittel eine deutliche Steigerung zustande kam. Hierfür zugrunde gelegt und ausgewertet wurden die von den Probanden protokollierten Angaben im Hinblick auf die Zielannäherung (der individuelle Verhaltenswert zu Beginn des Trainings, der individuelle bzw. tatsächliche Verhaltenswert nach Beendigung des Trainings sowie der zu Beginn des Trainings von den Probanden selbst gesetzte Idealwert). Diese Angaben wurden wie in Abschnitt 4.8. beschrieben zu der Variable „Zielannäherung“ verrechnet.

Als statistische Hypothese H1 ergab sich:

Alternativhypothese H1: Zielannäherung  $> 0$  (Nullhypothese H0: Zielannäherung  $\leq 0$ )

Wie die Untersuchungsergebnisse anzeigen, war die durchschnittliche Zielannäherung der Probanden sowohl in der Versuchsgruppe als auch in der Kontrollgruppe in deutlicher Ausprägung größer als Null. In der Versuchsgruppe betrug die durchschnittliche Annäherung an den persönlich gewählten Ziel- bzw. Idealwert 67%, in der Versuchsgruppe immerhin 39%. Die deutliche Verbesserung in beiden Gruppen wurde durch die statistischen Mittelwertvergleiche der Verhaltenswerte zu Trainingsbeginn mit den Verhaltenswerten nach Trainingsende deutlich belegt. Es ergaben sich in beiden Gruppen sehr signifikante Unterschiede mit Irrtumswahrscheinlichkeiten bzw. Signifikanzwerten<sup>257</sup> von nahezu Null. Obwohl die Variable „Zielannäherung“ nach dem Kolmogoroff-Smirnoff-Test nicht von einer Normalverteilung abwich, testete ich die Hypothesen zusätzlich mit dem Wilcoxon-Test für nicht normalverteilte Variablen. Auch hier ergaben sich sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollgruppe Kennwerte von (nahezu) Null und somit sehr signifikante Unterschiede zwischen Trainingsbeginn und Trainingsende.

---

<sup>257</sup> Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$  einer fehlerhaften Verwerfung der Nullhypothese H0, im SPSS-Viewer unter der Bezeichnung „Sig. (2-seitig)“ ausgegeben.

**Tabelle 12: Annäherung an die selbstgesetzten Ziele nach Trainingsabschluss**

<b>Alternativhypothese H1: Zielannäherung &gt; 0 (Nullhypothese H0: Zielannäherung ≤ 0)</b>			
	Mittelwert der „Zielannäherung“ in Prozent	Signifikanz beim t-Test (zwei- und einseitig) <sup>258</sup>	Signifikanz beim Wilcoxon-Test (zwei- und einseitig) <sup>259</sup>
<b>Versuchsgruppe</b>	<b>67%</b>	0,00** (0,00**)	0,00** (0,00**)
<b>Kontrollgruppe</b>	<b>39%</b>	0,00** (0,00**)	0,00**(0,00**)

## 7.2.2 Ergebnisse zu Hypothese 2

**Hypothese H 2: Die Zielannäherung ist in der Versuchsgruppe größer als in der Kontrollgruppe.**

Mit 67% war die durchschnittliche Zielannäherung in der Versuchsgruppe erwartungsgemäß deutlich höher als in der Kontrollgruppe mit 39%. Dieser augenfällige Unterschied wurde durch sehr signifikante Unterschiede bei den statistischen Mittelwertvergleichen zwischen Versuchsgruppe und Kontrollgruppe hinsichtlich der Variable Zielannäherung bestätigt.

<sup>258</sup> Signifikanzkriterium ist die Irrtumswahrscheinlichkeit p, wobei zunächst der zweiseitige und danach in Klammern der einseitige Signifikanzwert dargestellt ist; Die Ergebnisse sind auf drei Nachkommastellen gerundet; \* bedeutet signifikant ( $p < 0,05$ ), \*\* bedeutet sehr signifikant ( $p < 0,01$ ).

<sup>259</sup> Siehe obige Fußnote



**Tabelle 13: Unterschied der Zielannäherung zwischen Versuchsgruppe und Kontrollgruppe nach Trainingsabschluss**

Alternativhypothese H2: Zielannäherung VG > Zielannäherung KG (Nullhypothese H0: Zielannäherung VG ≤ Zielannäherung KG)				
Versuchsgruppe	Kontrollgruppe	Unterschied bzw. Differenz VG-KG	Signifikanz beim t-Test (zweiseitig und einseitig) <sup>260</sup>	Signifikanz beim Wilcoxon- Test (zweiseitig und einseitig) <sup>261</sup>
67%	39%	28%	0,029* bzw. (0,015*)	0,03* bzw. (0,015*)

### 7.2.3 Ergebnisse zu Hypothese 3

**Hypothese 3: Es gibt in der Versuchsgruppe eine Verbesserung der Probanden hinsichtlich ihrer Problemlöse- und Selbststeuerungsfähigkeit sowie ihrer Handlungsorientierung.**

Die dritte Forschungshypothese bezog sich auf die Veränderung von Handlungs-, Steuerungs- und Prozessfähigkeiten, welche bedeutsam für die Problemlösung und Zielerreichung sind. Mit dieser Hypothese wollte ich die Forschungsannahme überprüfen, ob die Probanden der Versuchsgruppe nach Beendigung des Trainings über verbesserte Fähigkeiten zur Handlungsorientierung, Selbststeuerung und Problemlösung verfügen im Vergleich zu ihrem Fähigkeitsniveau vor Beginn des Trainings. Zur Messung herangezogen wurden die Fragebogenwerte des SSI-K (Selbststeuerung), des Hakemp 90 (Handlungsorientierung) und des DIP (Problemlösefähigkeit). Das jeweilige Fähigkeitsniveau zu Beginn des Trainings und nach Beendigung des Trainings wurde bei der Selbststeuerungsfähigkeit und der Handlungsorientierung nicht über einen einzigen zusammenfassenden Gesamtwert erhoben, sondern es wurden differenziert verschiedene Aspekte dieser Fähigkeiten

<sup>260</sup> Signifikanzkriterium ist die Irrtumswahrscheinlichkeit p, wobei zunächst der zweiseitige und danach in Klammern der einseitige Signifikanzwert dargestellt ist; die Ergebnisse sind auf zwei Nachkommastellen gerundet, \* bedeutet signifikant ( $p < 0,05$ ), \*\* bedeutet sehr signifikant ( $p < 0,01$ ).

<sup>261</sup> Siehe obige Fußnote.

bzw. Kompetenzen mittels Unterskalen erfasst (5 Unterskalen beim SSI-K und 3 Unterskalen beim Hakemp90). Zu jedem (Sub)-Testwert der drei Testverfahren SSI-K, Hakemp90 und DIP wurde eine statistische Hypothese formuliert. Beim DIP und bei den Subskalen HOM, HOT und HOP des Hakemp sowie bei der Skala SR (Selbstregulation) des SSI-K zeigte die Steigerung des Testwerts eine Verbesserung der jeweiligen Fähigkeit an. Bei den Subskalen Willenshemmung, Selbsthemmung, Stress und Bedrohung des SSI-K zeigte die Minderung des Testwerts eine Verbesserung der Fähigkeit an. Damit ergaben sich hinsichtlich der Forschungshypothese 3 insgesamt 9 statistische Hypothesen:

Alternativhypothese H3:

DIP nach dem Training > DIP vor dem Training

Alternativhypothese H3:

HOM nach dem Training > HOM vor dem Training

Alternativhypothese H3:

HOP nach dem Training > HOP vor dem Training

Alternativhypothese H3:

HOT nach dem Training > HOT vor dem Training

Alternativhypothese H3:

SR nach dem Training > SR vor dem Training

Alternativhypothese H3:

WH nach dem Training < WH vor dem Training

Alternativhypothese H3:

SH nach dem Training < SH vor dem Training

Alternativhypothese H3:

Stress nach dem Training < Stress vor dem Training

Alternativhypothese H3:

Bedrohung nach dem Training < Bedrohung vor dem Training

Bei allen ermittelten Teilhypothesen fielen die Unterschiede in der Versuchsgruppe in der erwarteten Richtung aus. Jedoch lediglich bei der Gesamtskala zur Problemlösefähigkeit (DIP), bei der Subskala HOP des Hakemp90 sowie bei den Subskalen WH und SH des SSI-K gab es statistisch signifikante Unterschiede, die bei allen 4 genannten Skalen sogar sehr signifikant waren. Eine deutliche Bestätigung der Forschungshypothese 3 hinsichtlich der gemessenen Kompetenzen gab es somit beim DIP-Fragebogen zur Erfassung der Problemlösekompetenz. Dagegen sich zeigten bei den Tests zur Erfassung der Handlungsorientierung und Selbststeuerungsfähigkeit (Hakemp90 und SSI-K) jeweils nur bei einigen Teilskalen statistisch signifikante Verbesserungen und bei den übrigen Teilskalen lediglich tendenzielle Verbesserungen.

**Tabelle 14: Veränderung hinsichtlich Problemlösung, Handlungsorientierung und Selbststeuerung in der Versuchsgruppe**

Testskala	Mittelwert zu Trainingsbeginn	Mittelwert nach dem Training	Differenz	Signifikanz beim t-Test (zweiseitig und einseitig) <sup>262</sup>
<b>DIP von Dirksmeier</b>				
<b>Problemlösefähigkeit</b>	222,52	234,57	12,04	0,00** (0,00**)
<b>Hakemp90 von Kuhl</b>				
<b>HOM</b>	5,43	6,17	0,74	0,170 (0,085)
<b>HOP</b>	5,30	6,39	1,09	0,02* (0,01**)
<b>HOT</b>	9,48	9,78	0,26	0,388 (0,19)
<b>SSI-K von Kuhl</b>				
<b>SR</b>	19,43	20,48	1,04	0,151 (0,075)
<b>WH</b>	17,09	14,96	-2,13	0,007** (0,004**)
<b>SH</b>	17,39	15,74	-1,65	0,018* (0,009**)

<sup>262</sup> Signifikanzkriterium ist die Irrtumswahrscheinlichkeit p, wobei zunächst der zweiseitige und danach in Klammern der einseitige Signifikanzwert dargestellt ist; die Ergebnisse sind auf zwei Nachkommastellen gerundet, \* bedeutet signifikant ( $p < 0,05$ ), \*\* bedeutet sehr signifikant ( $p < 0,01$ ).

<b>Stress</b>	12,04	11,13	-0,91	0,172 (0,085)
<b>Bedrohung</b>	9,61	8,83	-0,78	0,151 (0,075)

Auch die Teilnehmer der Kontrollgruppe fielen die Unterschiede bis auf die Ausnahme (Skala HOM) in Richtung einer tendenziellen Verbesserung der jeweiligen (Teil)Kompetenz aus. Jedoch lediglich bei der Gesamtskala zur Problemlösefähigkeit (DIP) bestätigte die statistische Testung einen signifikanten Unterschied.

**Tabelle 15: Veränderung hinsichtlich Problemlösung, Handlungsorientierung und Selbststeuerung in der Kontrollgruppe**

Testskala	Mittelwert zu Trainingsbeginn	Mittelwert nach dem Training	Differenz	Signifikanz beim t-Test (zweiseitig und einseitig) <sup>263</sup>
<b>DIP von Dirksmeier</b>				
<b>Problemlösefähigkeit</b>	232,04	240,12	8,08	0,057 (0,029)
<b>Hakemp90 von Kuhl</b>				
<b>HOM</b>	6,00	5,44	-0,56	0,277 (0,138)
<b>HOP</b>	5,36	5,88	0,52	0,163 (0,08)
<b>HOT</b>	9,36	9,44	0,08	0,848 (0,424)
<b>SSI-K von Kuhl</b>				
<b>SR</b>	18,12	18,80	0,68	0,162 (0,08)
<b>WH</b>	14,20	13,96	-0,24	0,614 (0,307)
<b>SH</b>	14,68	13,96	-0,72	0,167 (0,083)
<b>Stress</b>	10,92	10,68	-0,24	0,719 (0,351)
<b>Bedrohung</b>	9,60	9,08	-0,52	0,43 (0,215)

<sup>263</sup> Signifikanzkriterium ist die Irrtumswahrscheinlichkeit p, wobei zunächst der zweiseitige und danach in Klammern der einseitige Signifikanzwert dargestellt ist; die Ergebnisse sind auf zwei Nachkommastellen gerundet, \* bedeutet signifikant ( $p < 0,05$ ), \*\* bedeutet sehr signifikant ( $p < 0,01$ ).

## 7.2.4 Ergebnisse zu Hypothese 4

**Hypothese 4: Die Verbesserung der Probanden hinsichtlich ihrer Problemlöse- und Selbststeuerungsfähigkeit sowie ihrer Handlungsorientierung ist in der Versuchsgruppe größer als in der Kontrollgruppe.**

Durch die Forschungshypothese 4 wurde die Annahme geprüft, dass die Verbesserung der Probanden hinsichtlich ihrer Problemlösefähigkeit und Selbststeuerungsfähigkeit sowie ihrer Handlungsorientierung nach dem Training in der Versuchsgruppe größer sein würde als in der Kontrollgruppe.

Hierzu wurden wie bei Hypothese 3 wiederum differenziert verschiedene Aspekte der Handlungsorientierung, Selbststeuerung und Problemlösung über die Testverfahren DIP, Hakemp90 und SSI-K erfasst und verglichen, und es wurde zu jedem (Sub)-Testwert der drei Testverfahren SSI-K, Hakemp90 und DIP jeweils eine statistische Hypothese formuliert. Hierbei war wieder zu beachten, dass beim DIP und bei den Subskalen HOM, HOT und HOP des Hakemp sowie bei der Skala SR (Selbstregulation) des SSI-K größere Werte eine größere Verbesserung anzeigten, bei den Subskalen Willenshemmung, Selbsthemmung, Stress und Bedrohung des SSI-K dagegen kleinere Werte eine größere Verbesserung bezeugten. Es ergaben sich die folgenden statistischen Hypothesen:

Alternativhypothese H4:

DIP nach dem Training - DIP vor dem Training (Versuchsgruppe) >

DIP nach dem Training - DIP vor dem Training (Kontrollgruppe)

Alternativhypothese H4:

HOM nach dem Training - HOM vor dem Training (Versuchsgruppe) >

HOM nach dem Training - HOM vor dem Training (Kontrollgruppe)

Alternativhypothese H4:

HOP nach dem Training - HOP vor dem Training (Versuchsgruppe) >

HOP nach dem Training - HOP vor dem Training (Kontrollgruppe)

Alternativhypothese H4:

HOT nach dem Training - HOT vor dem Training (Versuchsgruppe) >

HOT nach dem Training - HOT vor dem Training (Kontrollgruppe)

Alternativhypothese H4:

SR nach dem Training - SR vor dem Training (Versuchsgruppe) >

SR nach dem Training - SR vor dem Training (Kontrollgruppe)

Alternativhypothese H4:

WH nach dem Training - WH vor dem Training (Versuchsgruppe) <

WH nach dem Training - WH vor dem Training (Kontrollgruppe)

Alternativhypothese H4:

SH nach dem Training - SH vor dem Training (Versuchsgruppe) <

SH nach dem Training - SH vor dem Training (Kontrollgruppe)

Alternativhypothese H4:

Stress nach dem Training - Stress vor dem Training (Versuchsgruppe) <

Stress nach dem Training - Stress vor dem Training (Kontrollgruppe)

Alternativhypothese H4:

Bedrohung nach dem Training - Bedrohung vor dem Training (Versuchsgruppe) <

Bedrohung nach dem Training - Bedrohung vor dem Training (Kontrollgruppe)

Die Verbesserungen waren in der Versuchsgruppe bei allen Untertests größer als in der Kontrollgruppe, teilweise jedoch nur in geringem Maße. Die statistische Überprüfung mittels t-Tests zeigte, dass die Verbesserungen in der Versuchsgruppe lediglich bei den Skalen WH (SSI-K) und HOM (Hakemp90) statistisch signifikant größer waren als in der Kontrollgruppe. Die Hypothese 4 konnte somit weder für die Problemlösefähigkeit (DIP) noch für die Selbststeuerung (SSI-K) oder die Handlungsorientierung (Hakemp90) deutlich bestätigt werden, bei allen drei Tests sowie bei allen zugehörigen Untertests zeigte sich immerhin eine tendenzielle Überlegenheit der Versuchsgruppe. Im Einzelnen ergaben sich folgende Ergebnisse beim Vergleich beider Gruppen. Bei den Skalen WH, SH, Stress und Bedrohung des SSI-K ist zu beachten, dass negative Werte eine Verbesserung anzeigen und kleinere Werte eine größere Verbesserung.

**Tabelle 16: Ergebnisdarstellung beider Gruppen und deren Differenzwerte**

Testskala	Veränderung in der Versuchsgruppe	Veränderung in der Kontrollgruppe	Differenz von VG und KG	Signifikanz beim t-Test (zwei- und einseitig) <sup>264</sup>
<b>Problemlösefähigkeit</b>	12,04	8,08	3,96	0,452(0,226)
<b>HOM</b>	0,74	-0,56	1,3	0,079 (0,039*)
<b>HOP</b>	1,09	0,52	0,57	0,318 (0,159)
<b>HOT</b>	0,26	0,08	0,18	0,727 (0,363)
<b>SR</b>	1,04	0,68	0,36	0,665 (0,333)
<b>WH</b>	-2,13	-0,24	-1,89	0,029 (0,015*)
<b>SH</b>	-1,65	-0,72	-0,93	0,258 (0,129)
<b>Stress</b>	-0,91	-0,24	-0,67	0,471 (0,235)
<b>Bedrohung</b>	-0,78	-0,52	-0,26	0,757 (0,378)

### 7.3 Weitere Ergebnisse

#### Zusammenhänge zwischen den Testwerten und der Zielannäherung

Bei der Gestaltung der Intervention ging ich aufgrund von theoretischen Überlegungen davon aus, dass eine Verbesserung in der Problemlöse- und Selbststeuerungsfähigkeit sowie in der Handlungsorientierung (nach den Konzepten von Kuhl) den Probanden in der Kontrollgruppe eine effektivere Lösung ihrer individuell gewählten Probleme ermöglichen würde.

Um zu analysieren, inwieweit eine Verbesserung in einer oder mehrerer dieser genannten Fähigkeiten mit einer erfolgreichen Bewältigung des individuell gewählten Problems bzw. einer erfolgreichen Zielannäherung einhergehen würde, betrachtete

<sup>264</sup> Signifikanzkriterium ist die Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$ , wobei zunächst der zweiseitige und danach in Klammern der einseitige Signifikanzwert dargestellt ist; die Ergebnisse sind auf zwei Nachkommastellen gerundet, \* bedeutet signifikant ( $p < 0,05$ ), \*\* bedeutet sehr signifikant ( $p < 0,01$ ).

ich die statistischen Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen der Zielannäherung eines Probanden mit seinem Trainingszuwachs in den jeweiligen Fähigkeiten (d.h. mit der Differenz der entsprechenden Testwerte nach und vor der Untersuchung). Ich entschied mich, Korrelationen mit einem Betrag von über 0,3 (was einer Varianzaufklärung von etwa 10 % entspricht) als bedeutsam zu bewerten. In der Versuchsgruppe war beim Test zur Handlungsorientierung und SSI-K der Betrag des Zusammenhangs (Korrelation) zwischen dem gemessenen Trainingszuwachs in der jeweiligen Teilfähigkeit und der Zielannäherung bei 4 von 5 Teilfähigkeiten größer als 0,3 (Selbstregulation: 0,32, Willenshemmung: -0,48), Selbsthemmung: -0,43, Stress: -0,45; auch bei „Bedrohung“ lag der Zusammenhang mit -0,27 (als Betrag) nur knapp unter 0,3). Die Vorzeichen entsprachen jeweils der erwarteten Richtung. Beim Test Hakemp90 gab es lediglich bei der Teilskala HOP (prospektive Handlungsorientierung) mit 0,35 einen deutlichen Zusammenhang mit der Zielannäherung in der erwarteten Richtung (bei der Skala HOM lag der Zusammenhang mit 0,26 knapp unter 0,3, bei der Skala HOT war die Korrelation mit -0,11 wider Erwarten leicht negativ). Bei der über den DIP ermittelten Problemlösefähigkeit ergab sich ein Zusammenhang in der erwarteten Richtung, der jedoch mit 0,19 deutlich unter 0,3 lag.

In der Kontrollgruppe lagen beim SSI-K die Beträge der Korrelationen zwischen Trainingszuwachs in der jeweiligen (Teil)Fähigkeit und dem Grad der Zielerreichung bei Willenshemmung (0,30) und Selbsthemmung (0,45) über 0,3. Hier entsprach das Vorzeichen jedoch in beiden Fällen nicht den Erwartungen. Bei den übrigen Skalen des SSI-K waren die Zusammenhänge sehr gering (Selbstregulation -0,07, Stress: 0,02, Bedrohung: -0,02). Beim DIP (0,05) und beim Hakemp90 (HOM: -0,14, HOP: 0,1, HOT: 0,17) waren die Korrelationen zwischen dem jeweiligen Trainingszuwachs und dem Grad der Zielannäherung gering.



## 8 Diskussion der Ergebnisse

### 8.1 Zur Wirksamkeit des Trainings im Hinblick auf das Erreichen selbst gesetzter Verhaltensziele

Mittels der Forschungshypothese H1 sollte die Wirksamkeit des von mir konzipierten, schwerpunktmäßig auf die Steigerung der Problemlösefähigkeit und Selbststeuerungsfähigkeit ausgerichteten Trainings hinsichtlich der Erreichung selbst gesetzter individueller Ziele überprüft werden. Mit einer durchschnittlichen Zielannäherung von 67% wurde die Hypothese H1 deutlich und statistisch sehr signifikant bestätigt (der Prozentwert der „Zielannäherung“ wurde wie im Methodenteil beschrieben berechnet als Quotient zwischen tatsächlicher und idealer Zielannäherung). Dieser Wert von 67% lag auch deutlich und statistisch signifikant über dem Durchschnittswert von 39% in der Kontrollgruppe, womit die Forschungshypothese 2 ebenfalls deutlich bestätigt wurde.

Einschränkend lässt sich sagen, dass der Anspruch an eine „erfolgreiche Zielannäherung“ vor der Untersuchungsdurchführung von mir relativ gering angesetzt wurde, indem jede Zielannäherung größer als 0% als erfolgreich definiert wurde. Diese vorsichtige Erfolgsdefinition war unter anderem einem Mangel an Vergleichs- und Orientierungswerten geschuldet.

Weiterhin möchte ich anmerken, dass die Ausprägung der individuellen Zielannäherung entscheidend abhängig war von der Höhe des vor dem Training als Ziel- bzw. Idealwert selbst gesetzten Verhaltenskriteriums. Hätten die Teilnehmer die Ziel- bzw. Idealwerte vor dem Training vergleichsweise deutlich niedriger angesetzt, wäre hierdurch die durchschnittliche Ausprägung der Zielerreichung tendenziell erhöht worden. Hoch angesetzte Ziel- und Idealwerte hätten umgekehrt tendenziell zu einer geringeren durchschnittlichen Zielerreichung geführt. Im Sinne einer optimalen Leistungsmotivation sollten Zielwerte realistisch gesetzt werden (bzw. leistungsmotivierte Personen tendieren dazu, ihre Ziele ein wenig höher anzusetzen als es aufgrund nüchterner Analyse angemessen wäre).<sup>265</sup> In diesem Sinne beschäftigte sich die Versuchsgruppe im

---

<sup>265</sup> Schneider, K. & Schmalz, H.-D. (2000). *Motivation*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Rahmen einer Sitzung intensiv mit der Erarbeitung von realistischen und förderlichen Verhaltens- bzw. Leistungszielen.

Bemerkenswert ist, dass auch bei der Kontrollgruppe mit 39% eine deutliche und statistisch sehr signifikante Zielannäherung erreicht wurde. Dies weist aus meiner Sicht darauf hin, dass allein schon Faktoren wie ein strukturierter Rahmen, Selbstverpflichtung oder gegenseitige soziale Kontrolle zu einer deutlichen Wirksamkeit beitragen können (bei ansonsten minimalem Aufwand). Im Hinblick auf die oft knappen Ressourcen in der pädagogischen oder therapeutischen Praxis gewinnt dieses Nebenergebnis zusätzliche Relevanz.

## **8.2 Zur Wirksamkeit des Trainings im Hinblick auf die Verbesserung der Kompetenzen Problemlösefähigkeit, Selbststeuerung und Handlungsorientierung**

Mittels der Hypothese 3 sollte überprüft werden, ob in der Versuchsgruppe nach Abschluss des Trainings deutliche Steigerungen in den Fähigkeiten der Problemlösung, Selbststeuerung und Handlungsorientierung erreicht wurden. Bei vier von neun gemessenen Teilfähigkeiten konnten nach Trainingsende sehr signifikante Verbesserungen im Vergleich zum Trainingsbeginn festgestellt werden. Dies war der Fall beim Gesamtscore zur Problemlösefähigkeit (DIP), bei der Teilskala HOP zur Handlungsorientierung (Hakemp90) sowie den beiden Teilskalen „Willenshemmung“ und „Selbsthemmung“ bei der Selbststeuerung (SSI-K). Nur tendenzielle Verbesserungen gab es dagegen bei den übrigen 5 Teilskalen (HOM und HOT des Hakemp90 sowie „Selbstregulation“, „Stress“ und „Bedrohung“ des SSI-K).

In der Kontrollgruppe zeigten sich nach Abschluss des Trainingszeitraums bei 8 der insgesamt 9 Teilkompetenzen tendenzielle Verbesserungen, jedoch in keinem Fall signifikante Verbesserungen. Ein beinahe signifikanter Unterschied ergab sich in der Kontrollgruppe bei der mittels des DIP gemessenen Problemlösefähigkeit (mit einem zweiseitigen Signifikanzwert von 0,57).

**Tabelle 17: Veränderung der mittels der Tests DIP, Hakemp90 und SSI-K erfassten Teilfähigkeiten in den beiden Gruppen<sup>266</sup>**

	VG	KG
<b>DIP von Dirksmeier: Problemlösefähigkeit (in Orientierung am klassischen 5-Schritte-Modell von Goldfried und D´Zurilla)</b>	**	+
<b>Hakemp90 von Kuhl: Handlungsorientierung bei Misserfolg, bei der Tätigkeitsausführung oder in Entscheidungsprozessen (Gegenpol: Lageorientierung)</b>	+	
HOM (Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen), Gegenpol: Lageorientierung, Präokkupation).	+	
<b>HOP (Grad der Entscheidungs- und Handlungsplanung),</b> Gegenpol: Lageorientierung, Zögern)	**	+
HOT (Handlungsorientierung bei erfolgreicher Tätigkeitsausführung), Tätigkeitszentrierung, „intrinsische“ Motivation, Gegenpol: „Aktionismus“	+	+
<b>SSI-K von Kuhl: spezifische Selbststeuerungskompetenzen</b>		
SR (Selbstregulationskompetenz): Fähigkeit zur Selbstregulation von Kognitionen, Emotionen und Bedürfnissen	+	+
<b>WH (Willenshemmung):</b> Energieverlust unter Belastung, einhergehend mit einer reduzierten Sensibilität für positive Gefühle sowie einer reduzierten Fähigkeit zur Erzeugung positiver Gefühle	**	+
<b>SH (Selbsthemmung):</b> Hemmung des Selbstzugangs, einhergehend mit einer erhöhten Sensibilität für negative Gefühle sowie einer reduzierten Fähigkeit zur (Herab-)Regulierung negativer Gefühle	**	+
Belastung: Belastungsgrad in der momentanen individuellen Lebenssituation unter besonderer Berücksichtigung der Schwächung positiver Gefühle durch Belastungen	+	+
Stress: Bedrohung/Stress in der momentanen individuellen Lebenssituation mit besonderer Berücksichtigung der Vermehrung und Steigerung negativer Gefühle unter Stressbedingungen	+	+

<sup>266</sup> Anmerkung: VG = Versuchsgruppe, KG = Kontrollgruppe,  
+ tendenzielle Verbesserung, \*signifikante Verbesserung, \*\* sehr signifikante Verbesserung

Durch die Forschungshypothese 4 wurde die Annahme geprüft, dass die Verbesserung der Probanden hinsichtlich ihrer Problemlöse- und Selbststeuerungsfähigkeit sowie ihrer Handlungsorientierung nach dem Training in der Versuchsgruppe größer sein würde als in der Kontrollgruppe. In der Tat waren die Trainingsverbesserungen in der Versuchsgruppe bei allen Untertests größer als in der Kontrollgruppe, teilweise jedoch nur in geringem Maße. Lediglich bei den Skalen WH (SSI-K) und HOM (Hakemp90) konnte ein statistischer Unterschied festgestellt werden.

**Tabelle 18: Vergleich der Trainingsergebnisse zwischen der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe<sup>267</sup>**

	Überlegenheit der VG
<b>DIP von Dirksmeier: Problemlösefähigkeit (in Orientierung am klassischen 5-Schritte-Modell von Goldfried und D´Zurilla)</b>	+
<b>Hakemp90 von Kuhl: Handlungsorientierung bei Misserfolg, bei der Tätigkeitsausführung oder in Entscheidungsprozessen (Gegenpol: Lageorientierung)</b>	+
<b>HOM (Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen),</b> Gegenpol: Lageorientierung, Präakkupation	*
HOP (Grad der Entscheidungs- und Handlungsplanung), Gegenpol: Lageorientierung, Zögern	+
HOT (Handlungsorientierung bei erfolgreicher Tätigkeitsausführung, Tätigkeitszentrierung, „intrinsische“ Motivation, Gegenpol: „Aktionismus“)	+
<b>SSI-K von Kuhl: spezifische Selbststeuerungskompetenzen</b>	
SR (Selbstregulationskompetenz): Fähigkeit zur Selbstregulation von Kognitionen, Emotionen und Bedürfnissen	+
<b>WH (Willenshemmung):</b> Energieverlust unter Belastung, einhergehend mit einer reduzierten Sensibilität für positive Gefühle sowie einer reduzierten Fähigkeit zur Erzeugung positiver Gefühle	*

<sup>267</sup> + die Versuchsgruppe ist tendenziell überlegen, \* die Versuchsgruppe ist signifikant überlegen

SH (Selbsthemmung): Hemmung des Selbstzugangs, einhergehend mit einer erhöhten Sensibilität für negative Gefühle sowie einer reduzierten Fähigkeit zur (Herab-)Regulierung negativer Gefühle	+
Belastung: Belastungsgrad in der momentanen individuellen Lebenssituation unter besonderer Berücksichtigung der Schwächung positiver Gefühle durch Belastungen	+
Stress: Bedrohung/Stress in der momentanen individuellen Lebenssituation mit besonderer Berücksichtigung der Vermehrung und Steigerung negativer Gefühle unter Stressbedingungen	+

Bevor ich die Ergebnisse im Einzelnen interpretiere, möchte ich voraus stellen, dass das von mir durchgeführte Training nicht primär und systematisch auf die Verbesserung der neun gemessenen Teilkompetenzen ausgerichtet war. Die Zielsetzung des Trainings war es vielmehr, die Studenten auf mannigfaltige Weise und unter Verwendung einer Vielzahl unterschiedlicher methodischer und theoretischer Zugänge anzuregen und zu motivieren, persönliche Ziele effektiver und effizienter zu erreichen. Hierbei wurden die Konzepte von Dirksmeier bzw. Goldfried und D´Zurilla zum Problemlösen sowie Kuhls Modelle zur Handlungsorientierung und Selbststeuerung in besonderem Maße einbezogen.

Unter diesem Blickwinkel betrachtet erscheint es mir plausibel, dass bei der Problemlösefähigkeit in der Versuchsgruppe eine deutliche Verbesserung festgestellt wurde und ebenso eine deutliche Überlegenheit der Versuchsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe. Denn Problemlösefähigkeit nach dem klassischen Modell von Goldfried und D´Zurilla ist als leicht fassbares 5-Schritte-Modell sehr konkret auf der Verhaltensebene operationalisiert und Vorbilder für entsprechende Trainingseinheiten waren bereits durch Goldfried und D´Zurilla vorgegeben. Im Rahmen meines Seminars habe ich gemeinsam mit den Studenten ein systematisches Problemlösetraining, orientiert am Modell von Goldfried und D´Zurilla, durchgeführt, allerdings in einer gegenüber dem Original sehr verkürzten Form.

Bemerkenswert ist m. E., dass sich die über den DIP gemessene Problemlösefähigkeit auch bei der Kontrollgruppe im Trainingszeitraum signifikant verbesserte, obwohl den Probanden in dieser Bedingung nur allgemeine Hinweise gegeben wurden und das Problemlösemodell von Goldfried und D´Zurilla nicht vermittelt wurde. Dies ist für mich ein gutes Beispiel dafür, dass man auch ohne großen Beratungs- und Trainingsaufwand schon mit kurzen Impulsen, Zielvereinbarungen und -visionen sowie der Etablierung verbindlicher Beziehungen und gegenseitiger sozialer Unterstützung und Kontrolle sehr wirksame Veränderungsprozesse initiieren kann.

Die Kompetenzen zur Handlungsorientierung und Selbststeuerung in Anlehnung von Julius Kuhl habe ich mit den Studenten weniger systematisch und weniger verhaltensorientiert geübt. Von daher ist es nicht überraschend, dass sich nur bei 3 von 8 Teilkompetenzen signifikante Verbesserungen finden. Diese sind dann allerdings auch sehr signifikant. Warum sich gerade bei Teilskalen WH (Willenshemmung) und SH (Selbsthemmung) sowie der Hakemp-90-Skala HOP (Handlungsplanung und -entscheidung) sehr signifikante Verbesserungen zeigten, darüber lässt sich meiner Meinung nach zum jetzigen Zeitpunkt nur spekulieren. Willenshemmung und Selbsthemmung stehen im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung der Sensibilität für positive Emotionen sowie einer Herunterregulierung negativer Emotionen in herausfordernden Situationen, somit könnte das Training besonders hinsichtlich der Gefühlsregulierung positive Auswirkungen gehabt haben. Denkbare Wirkmechanismen sind etwa die unterstützenden Beziehungen in der Trainingsgruppe oder die Ermutigung zur Übernahme von Selbstverantwortung und die Ermutigung zum selbstständigen Arbeiten. Auch die Verbesserung in der Hakemp-Teilkompetenz HOP, welche vor allem auch den Zusammenhang zwischen Handlungsabsicht und tatsächlicher Ausführung moduliert, könnte durch Prozesse der Ermutigung sowie eine konstruktivere Regulation positiver und negativer Emotionen befördert worden sein.

Insgesamt finde ich die Ergebnisse hinsichtlich der Veränderungen der verschiedenen Teilkompetenzen bei der Problemlösung, Selbststeuerung und Handlungsorientierung sowohl für die Versuchs- als auch für die Kontrollgruppe

plausibel und stimmig. Aufgrund der fehlenden Ausrichtung meines Trainings auf das spezifische Training aller Teilkompetenzen bei der Handlungsorientierung und Selbststeuerung war die vorab postulierte deutliche Verbesserung in allen Teilkompetenzen nicht unbedingt zu erwarten. Unerwartet jedoch nicht völlig überraschend war für mich die deutliche Verbesserung der Kontrollgruppe in der Problemlösefähigkeit.

### **8.3 Zusammenhänge zwischen der Verbesserung in den Handlungskompetenzen und der konkreten Zielerreichung bzw. Zielannäherung**

Um den vermuteten Zusammenhang zwischen einer Verbesserung in den Teilkompetenzen zur Problemlösung, Handlungsorientierung und Selbststeuerung und der tatsächlichen Zielerreichung bzw. Zielannäherung zu überprüfen, berechnete ich die statistischen Korrelationen zwischen den Verbesserungen in den jeweiligen Teilkompetenzen und der Zielannäherung.

Interessanterweise war der Zusammenhang zwischen der Verbesserung in der Problemlösefähigkeit und der Zielerreichung zwar wie erwartet in der Versuchsgruppe positiv, jedoch mit 0,19 recht gering. Dies gibt Anlass zu der Vermutung, dass die im Laufe des Trainings deutlich verbesserte Problemlösefähigkeit bei den Studenten für die tatsächliche Lösung selbstgewählter Probleme und die Erreichung selbstgewählter Probleme im Alltag gar nicht so ausschlaggebend war.

Deutlich höhere Zusammenhänge - jeweils in der postulierten Richtung - gab es zwischen den Verbesserungen bzw. Veränderungen bei den Teilskalen des SSI-K (Selbstregulation: 0,32; Willenshemmung: -0,48; Selbsthemmung: -0,43; Stress: -0,45; Bedrohung: -0,27) und der Zielerreichung. Dies könnte als Hinweis verstanden werden, dass die Selbststeuerungsfähigkeit nach Julius Kuhl ein validerer Indikator für die Problemlösefähigkeit im Alltag wäre als die klassische Problemlösekompetenz nach Goldfried und D´Zurilla, wobei aufgrund der vergleichsweise hohen Werte bei der Willenshemmung und Selbsthemmung insbesondere der Fähigkeit zur Gefühlsregulation in herausfordernden

Situationen eine entscheidende Rolle zukommen könnte. Sollte diese Annahme zutreffen, wäre eine Stärkung der Selbststeuerungskompetenzen im Sinne von Julius Kuhl in künftigen Maßnahmen zur Förderung der Problemlösefähigkeit im Alltag konsequenterweise stärker zu berücksichtigen.

Bei den Zusammenhängen zwischen den Verbesserungen bzw. Veränderungen bei den Teilskalen des Hakemp90 (HOM, HOP, HOT) und der Zielannäherung gab es lediglich bei der Skala HOP mit 0,35 einen mittleren Zusammenhang. Dies könnte auf die Bedeutung einer Förderung der Fähigkeit zur (Herauf)Regulierung positiver Gefühle bzw. Fähigkeit zur Selbstmotivierung hinweisen. Der Zusammenhang mit HOM lag mit 0,26 knapp unter dem (mehr oder weniger willkürlich gewählten) Schwellenwert zur mittleren Korrelationsstärke von 0,3 und bei der Skala HOT war die Korrelation wider Erwarten sogar leicht negativ.



## **9. Gesamtbetrachtung und Ausblick**

### **9.1 Zusammenfassung und Einordnung der Forschungserkenntnisse in den wissenschaftlichen Gesamtkontext**

In diesem Schlusskapitel fasse ich die im Theorieteil gewonnenen Erkenntnisse und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammen und beantworte die in der Einleitung formulierten Forschungsfragen. Darüber hinaus versuche ich, die gewonnenen Erkenntnisse zu integrieren und Anregungen für die weitere Diskussion und Erforschung der Thematik zu geben.

#### **9.1.1 Zugang zu dem Konstrukt des „Selbst“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Forschungsperspektiven**

Wie lässt sich das Konstrukt des „Selbst“ aus unterschiedlichen Perspektiven der aktuellen wissenschaftlichen Forschung betrachten und beschreiben?

Welche wissenschaftlichen Theorien des Selbst gibt es, die für Lernprozesse und Pädagogik besonders relevant sind?

Die Idee, mich im Rahmen einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit mit dem Thema der Selbständerung zu befassen, entstand aus ganz persönlichen und pragmatischen Gründen: Ich war zum Ersten bei meinen vielfältigen und langandauernden Bemühungen, mich selbst in förderlicher bzw. gewünschter Weise zu verändern, auf große Hemmnisse gestoßen und zum Zweiten hatte ich während meiner Tätigkeit als Betreuer bzw. Berater in der Jugendhilfe erfahren können, wie herausfordernd es sein kann, andere Menschen bei Veränderungsprozessen erfolgreich zu unterstützen. Mein zu dieser Zeit vorherrschendes Interesse galt also der Frage der erfolgreichen Selbständerung (wovon ich basierend auf meinen bisherigen Erfahrungen und Überlegungen ein gewisses Bild im Kopf hatte) und erst in zweiter Linie Fragen wie „Was ist überhaupt mein Selbst?“ oder „Was ist das Wesen des Selbst?“ (Wiewohl mich auch diese Fragen zu jener Zeit schon sehr interessiert hatten).

Bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema wurde mir immer klarer, dass es zur erfolgreichen Bearbeitung der Thematik der Selbständerung erforderlich war, zuerst einmal einen Schritt zurückzutreten und mich mit der grundsätzlichen Frage „Was ist das Selbst?“ intensiv auseinanderzusetzen. Im Nachhinein kann ich sagen, dass eine solche „Klärungsarbeit“, sowohl hinsichtlich der allgemeinen Beschaffenheit des Selbst als auch in Bezug auf die individuellen Erfahrungen einer Person, große Praxisrelevanz hat und selbst schon eine sehr wirksame „Maßnahme“ sein kann. Klärungsarbeit bzw. motivationale Klärung wird denn auch etwa von Klaus Grawe<sup>268</sup> als ein bedeutsamer Wirkfaktor in der Psychotherapie bezeichnet.

Bei meinen Recherchen zu Sichtweisen des Selbst zeigte sich, dass die Begriffe des Selbst sowie der verwandte Begriff des Ichs sehr uneinheitlich verwendet werden und zudem häufig nur vage bestimmt sind und ich fand eine Vielzahl von unterschiedlichen Modellen des Selbst vor. Psychodynamische Strukturmodelle unterscheiden etwa verschiedene Anteile des Selbst, die teilweise bewusst und teilweise unbewusst sind (etwa Es, Ich, und Über Ich bei Sigmund Freud oder Persona, Schatten, Animus/Anima und Kollektives Unbewusstes bei Carl Gustav Jung). In der europäischen Kultur war ausgehend von der griechischen Philosophie und dem Christentum lange Zeit die Vorstellung einer unsterblichen individuellen Seele verankert. Spirituelle Lehrer des Ostens etwa im Rahmen des Buddhismus („Bloß Taten gibt es, doch kein Täter findet sich“<sup>269</sup>), aber auch im Westen bereits der englische Philosoph David Hume (1711-1776)<sup>270</sup> bestritten sogar die Existenz eines individuellen Ichs oder Selbst. In der Tat ist das Selbst einer unmittelbaren Beobachtung unzugänglich und daher finde ich die Frage, ob ein individuelles Selbst überhaupt existiert, legitim.

Jedoch auch wenn das Selbst sich der direkten Beobachtung entzieht, ist dessen Veränderung bzw. Entwicklung auf dem Hintergrund zu betrachten, dass der Mensch als ein komplexer biologischer Organismus in der Natur verwurzelt ist und dass

---

<sup>268</sup> Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie*. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

<sup>269</sup> Vgl. Buddhaghosa, B. (500- 600 n. Chr. / 1999). *The Path of Purification*. Buddhist Publication Society: 1999.

<sup>270</sup> Hume, D. (1748 / 1993.). *Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand*. 12. Auflage. Hamburg: Meiner.

dieser Organismus sich über die gesamte Lebensspanne hinweg in charakteristischer Weise entwickelt bzw. entfaltet. Diese Entwicklung ist stets gekennzeichnet durch eine Interaktion zwischen dem Organismus mit den ihm innewohnenden Tendenzen und Potentialen und der äußeren sozialen und „dinglichen“ Umwelt. Es lässt sich vermuten, dass das Selbst als eine steuernde Instanz bei dieser Interaktion zwischen Organismus und Umwelt eine bedeutsame Rolle spielt. Aus diesem Grund sind im Hinblick auf die Thematik der Selbständerung die aktuellen Erkenntnisse der Biologie, der allgemeinen Psychologie und der Entwicklungspsychologie aus meiner Sicht unbedingt zu berücksichtigen und ich habe diese daher im Rahmen dieser Arbeit ausführlich behandelt. Dies halte ich auch deshalb für sehr wichtig, da ansonsten die Gefahr bestünde, dass bei Theorien und Modellen zur Selbständerung von mehr oder weniger abstrakten und ideologisch geprägten Menschenbildern ausgegangen werden könnte, welche nicht im Einklang mit der Natur stehen. Beispiele hierfür wären etwa einseitige Menschenbilder wie „der Mensch als beliebig formbare „tabula rasa“, „der Mensch als ‘reines Geisteswesen‘“ oder auch „der primär von seinen ‘tierischen‘ Instinkten und Trieben gesteuerte Mensch“.

Alle im Rahmen dieser Arbeit dargestellten Arbeiten und Modelle zum Selbst haben mein Bewusstsein zur Thematik erweitert, mein Denken angeregt und mich persönlich bereichert. Im Folgenden möchte ich mich jedoch darauf beschränken, meine Erkenntnisse zur Frage „Was ist das Selbst, das ich bzw. sich ver-ändern möchte?“ im Hinblick auf die Thematik der Selbständerung sowie Anwendungsmöglichkeiten in der pädagogischen und beraterischen Praxis so prägnant wie möglich zusammenfassen und eine Art „Arbeitsmodell des Selbst für die Praxis“ vorstellen. Hierzu werde ich mich besonders auf die Überlegungen von William James, Carl Rogers und Julius Kuhl beziehen und diese miteinander verbinden.

William James wies in seinem Pionierwerk der akademischen Psychologie „The principles of psychology“<sup>271</sup> auf die Doppelnatur des Selbst hin und unterschied ein

---

<sup>271</sup> James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. 2 Bände. New York, London: Holt and Macmillan.

erkennendes Selbst („I“ oder auch Selbst-Bewusstsein („self-awareness“)) von einem erkannten Selbst (“Me“ oder auch Selbstkonzept). Carl Rogers übernahm diese beiden Aspekte des Selbst. Als Selbst-Sein („I“) ist nach James und Rogers der noch nicht reflektierte Prozess des Wahrnehmens und Erlebens im Jetzt zu verstehen, etwa wenn wir sehen oder fühlen, ohne dabei gewahr zu werden, dass wir sehen oder fühlen. Wenn wir dagegen unsere Aufmerksamkeit auf uns selber richten, bekommen wir Kontur und werden zum Objekt unserer selbst („Me“). Die eigene Person wird dann zu einem „Vorstellungsding“ mit figuralen Eigenschaften. Das Selbst scheint dann Permanenz zu besitzen und von den anderen „Dingen“ der Welt abgetrennt zu sein und es wird in unserer Vorstellung manipulierbar, etwa um bestimmte Ereignisse zu verursachen oder bestimmte Resultate zu erzeugen. Die Identifikation mit dem eigenen Selbst-Konzept kann nach Carl Rogers dazu führen, dass Aspekte des Wahrnehmens und Erlebens im Jetzt nicht mehr bewusst wahrgenommen bzw. „ausgefiltert“ werden und daher nicht mehr ins Selbstkonzept integriert werden können. Die Folge hiervon ist so genannte Selbst-Inkongruenz. In der klientenzentrierten Therapie nach Carl Rogers soll der Klient insbesondere durch die Beziehungsgestaltung zwischen Therapeut und Klient im Sinne von Akzeptanz, Empathie und Authentizität darin unterstützt werden, seinen Wahrnehmungen und Gefühlen im unmittelbaren Erleben mehr Beachtung zu schenken, hierdurch vermehrt neue Erfahrungen in sein Selbstkonzept integrieren zu können und dadurch selbst-kongruenter zu werden.

Die Fähigkeit, bedeutsame Aspekte des Wahrnehmens und Erlebens im Hier und Jetzt ins Bewusstsein und ins bewusste Selbstkonzept zu integrieren und dadurch zu vermehrter Selbst-Kongruenz und Selbst-Aktualisierung zu gelangen, findet meiner Ansicht nach in den Theorien von Julius Kuhl eine gewisse Entsprechung in der Abstimmung zwischen den nur teilweise und zeitweise bewussten persönlichen Erfahrungen, Gefühlen und Bedürfnissen einer Person (entsprechend dem unmittelbaren Erleben bei Carl Rogers) und deren bewussten Zielen (entsprechend dem Selbstkonzept bei Carl Rogers). Die persönlichen Erfahrungen, Gefühle und Bedürfnisse einer Person sind nach Kuhls PSI-Theorie im so genannten Extensionsgedächtnis gespeichert und bilden die größtenteils unbewusste Tiefenstruktur des Selbst. Negative Emotionen (weniger im Sinne einer allgemein

negativen Grundstimmung sondern eher als Reaktion auf frustrierende Erfahrungen oder Misserfolge) können nach Julius Kuhl den Zugang zum Extensionsgedächtnis zeitweise hemmen („Selbsthemmung“). Schon hieraus lässt sich annehmen, dass die Fähigkeit, Emotionen und andere Funktionen des Geistes in förderlicher Weise zu regulieren für Julius Kuhl ganz entscheidend im Hinblick auf eine erfolgreiche Selbst-Steuerung ist. Dabei betont er, dass positive Emotionen nicht in jedem Fall oder in jeder Situation negativen Emotionen vorzuziehen seien und ebenso wenig ein eher „kreativer“ Modus des Denkens einem eher analytischen:

„Manchmal ist das Planen und Denken sinnvoll, manchmal die spontane improvisierende Intuition oder die viele Erfahrungen integrierende Selbstwahrnehmung. Oft ist positive Stimmung hilfreich, oft stört sie aber auch. Oft ist negative Stimmung nachteilig, oft braucht man sie aber auch.“<sup>272</sup>

Das in Kuhls so genannter PSI-Theorie (Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen) auf einer neuropsychologischen Basis beschriebene Selbst-System steuert das ausgewogene Wechseln zu den jeweiligen Systemen. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von „persönlicher Intelligenz“ oder auch von „Gestalterhaltung“ im Gegensatz zur „Erdulder-„ oder „Opferhaltung“ und geht damit über die aus seiner Sicht beschränkten bzw. einseitigen Konzepte der logisch-analytischen sowie sozio-emotionalen Intelligenz hinaus.

---

<sup>272</sup> Kuhl, J. & Martens J.U. (2005). *Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen* (S.18). 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

### **9.1.2 Struktur, Mechanismen des Selbst und Prozesse der Selbständerung**

Welche Ansätze existieren zu Prozessen der „Selbständerung“?

Was kann die aktuelle wissenschaftliche Forschung zu Prozessen der Selbständerung, Selbststeuerung und Problemlösung beitragen, insbesondere in Bezug auf pädagogisches und beraterisches Vorgehen?

Ich hatte bereits geschrieben, dass meine ursprüngliche und hauptsächliche Motivation zum Schreiben dieser Arbeit eine pragmatische war, welche zunächst auf meine eigene Person bezogen war und weiterhin auch auf meine Arbeit mit Menschen im Berufsleben. Daher interessierte ich mich vor allem für die Möglichkeiten einer förderlichen Selbständerung und Selbstentwicklung in der Praxis, und hier insbesondere in den Bereichen der Pädagogik, der Beratung und des Coachings.

Aus diesem Grunde beschäftigte ich mich intensiv mit den Erkenntnissen und Methoden der empirisch-psychologischen Forschung sowie verschiedener psychotherapeutischer Richtungen und Schulen (Verhaltenstherapie, Kognitive Therapie, Psychoanalyse) zur Selbständerung, um diese gewinnbringend auf die Bereiche der Pädagogik und der Beratung übertragen zu können. Andere haben dies bereits vor mir getan und so konnte ich etwa die diesbezüglichen Konzepte von Carl Rogers oder Karl-J. Kluge aufgreifen (vergleiche auch Kapitel 3). Hierbei war es mir ein wichtiges Anliegen, die verschiedenen Ansätze in konstruktiver Weise zu verbinden und zu integrieren. Auch für eine solche „integrale Konzeption“ konnte ich Vorbilder finden. Unter anderem Ken Wilber, Klaus Grawe oder Frederic Kanfer hatten im Bereich der Psychotherapie Wege aufgezeigt, um die Stärken verschiedener therapeutischer Ansätze systematisch und effizient zu nutzen. Die von Klaus Grawe ermittelten fünf allgemeinen Wirkfaktoren der Psychotherapie (unterstützende Beziehungsqualität, Ressourcenaktivierung, Problemaktualisierung, motivationale Klärung, aktive Problembewältigung) lassen sich meines Erachtens sehr gut in die Bereiche der Pädagogik oder des Coachings übertragen, um eine systematische Strukturierung von pädagogischen oder beraterischen Prozessen sowie eine Bündelung der Stärken verschiedener Methoden und „Tools“ zu ermöglichen.

Unter diesen „allgemeinen Wirkfaktoren“ möchte ich nochmals die „unterstützende Beziehungsqualität“ besonders hervorheben. Denn diese ist, meiner Ansicht nach, die entscheidende Voraussetzung für nachhaltige Erfolge in Therapie, Beratung und Pädagogik bzw. Erziehung. In diesem Sinne vertrat Karl-J. Kluge in Bezug auf die Pädagogik bereits in den 1970er Jahren die Auffassung: „Keine Erziehung ohne Beziehung!“. Das Wissen um die zuerst 1942 in Carl Rogers Werk „Counseling and Psychotherapie“<sup>273</sup> beschriebenen und in der Folge von ihm und anderen Wissenschaftlern weiter ausdifferenzierten und in zahlreichen Studien überprüften und reflektierten Schlüsselmerkmale hilfreicher Beziehungen Empathie, Akzeptanz (Wertschätzung) und Kongruenz (Echtheit) hat sich mittlerweile unter Psychotherapeuten, Beratern und professionellen Pädagogen weithin etabliert. Auch die Erkenntnisse der maßgeblich von Bowlby und Ainsworth entwickelten Bindungstheorie hinsichtlich der Bedingungen einer Kindeswohl- und autonomieförderlichen Eltern-Kind-Beziehung lassen sich als Bestätigung von Carl Rogers Annahmen interpretieren: Zuverlässiges Elternverhalten bei der Bindungstheorie ist mit dem Merkmal „bedingungslose Akzeptanz“ bei Carl Rogers zu vergleichen und Feinfühligkeit mit dem Merkmal „Empathie“.

Woran es m. E. jedoch noch vielerorts mangelt, ist das „Rüstzeug“, um die Schlüsselmerkmale Akzeptanz, Empathie und Authentizität tatsächlich in die Beziehung mit dem Klienten bzw. der Betreuungsperson einzubringen. Dies kann teilweise durch die Aneignung von Techniken wie „Mirroring“ oder „Pacing“ erreicht werden. Noch wichtiger ist die Selbstreflexion bzw. „Selbst-Entstörung“ des Therapeuten, Beraters oder Betreuers sowie die Bewusstwerdung so genannter „blinder Flecken“ bei diesem. Denn wenn ein Berater etwa auf der verbalen Ebene dem Klienten bedingungslose Wertschätzung vermittelt und gleichzeitig auf der nonverbalen Ebene unbewusst Ablehnung oder emotionale Distanz signalisiert, wird sich der Klient nicht so leicht auf Veränderungsprozesse einlassen können. Zudem ist hilfreiches Beziehungsverhalten gemäß der Bindungstheorie bereits als natürliche Kompetenz in uns angelegt. Daher erscheint es mir so, dass die Freilegung entsprechender „verschütteter Ressourcen“ bzw. die Wiederermöglichung eines

---

<sup>273</sup> Rogers, C. (1994). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. M.: Fischer.

natürlichen, ungestörten Funktionierens als der gründlichere Weg im Vergleich zum Einüben von „Techniken und Tools zur Beziehungsgestaltung“. Deshalb legt etwa auch Karl-J. Kluge in seinen pädagogischen Konzepten und Arbeiten großen Wert auf die Implementierung von umfassenden Angeboten zur Selbst-Reflektion und Supervision und zur Arbeit mit den eigenen Gedanken und Gefühlen nicht nur auf Seiten der Klienten oder Betreuten, sondern ebenso auch auf Seiten der Berater, Trainer, Lehrer und Betreuer.

Die zentrale Schlüsselkompetenz zur erfolgreichen Selbständerung ist aus meiner Sicht die so genannte Selbststeuerungsfähigkeit. Hinsichtlich der Förderung der Selbststeuerung vermittelten mir vor allem die Arbeiten von Julius Kuhl wertvolle Erkenntnisse. Nach Kuhl ist Selbststeuerungsfähigkeit oder „persönliche Intelligenz“ in Bezug auf die Persönlichkeit die entscheidende Eigenschaft, welche „erfolgreiche“ von „weniger erfolgreichen“ Personen unterscheidet. Darüber hinaus spielen natürlich noch weitere Faktoren wie Intelligenz, spezifische Talente und Stärken oder soziale Bedingungen eine bedeutsame Rolle. Unter Erfolg versteht Julius Kuhl das Erreichen selbstgesetzter und selbstkongruenter Ziele. Als Prototyp einer in diesem Sinne erfolgreichen Person beschreibt Julius Kuhl den so genannten „Gestalter“, den Gegentypus einer „wenig erfolgreichen Person“ benennt Julius Kuhl mit „Erdulder“. Für ihn greift die Formel „Gestalter glauben an Erfolg und handeln daher, Erdulder glauben nicht an Erfolg und geben daher auf“ zu kurz. Gestalter würden sich vielmehr durch „Handlungsorientierung“ auszeichnen, d. h. sie würden sich nach Schwierigkeiten oder Frustrationen rasch erholen (Stufe 1), schnell wieder Zugang zu ihren Ressourcen finden (Stufe 2), in der Folge eher erfolgreich handeln (Stufe 3) und daher langfristig auch eher an Erfolg glauben (Stufe 4). Erdulder wären dagegen „lageorientiert“, d. h. sie würden bei Schwierigkeiten eher in einer negativen Stimmung verharren (Stufe 1), langsamer und in geringerem Maß wieder Zugang zu ihren Ressourcen finden (Stufe 2), in der Folge Leistungsdefizite aufweisen (Stufe 3) und daher langfristig eher nicht an Erfolg glauben (Stufe 4).

Julius Kuhl und seine Mitarbeiter haben diese Annahmen durch zahlreiche experimentelle Studien empirisch gestützt und durch die so genannte Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie (PSI-Theorie) neuropsychologisch fundiert. Gemäß der PSI-Theorie zeichnet sich eine gute Selbststeuerungsfähigkeit



durch das effektive Zusammenspiel der vier neuropsychologischen (Persönlichkeits-) Systeme der Intuitiven Verhaltenssteuerung (IVS), des Intentionsgedächtnisses (IG), des Extensionsgedächtnisses (EG) und des Objekterkennungssystems (OES) aus. Hiernach würde das Verhalten im Alltag überwiegend durch die Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS) gesteuert z. B. bei Routinetätigkeiten oder beim Smalltalk). Bei der Konfrontation mit Schwierigkeiten oder herausfordernden Situationen wäre die intuitive Verhaltenssteuerung jedoch nicht mehr ausreichend: In diesem Fall wird der Modus des aktiven Handelns erst einmal durch negative Emotionen gebremst und das Intentionsgedächtnis (IG) aktiviert, um eine Absicht oder ein Ziel zu bilden und aufrechtzuerhalten. Ansonsten würde eine Person in schwierigen Situationen vorschnell und impulsiv handeln, statt sich um eine gute Lösung zu bemühen. Die Gefahr besteht andererseits darin, dass eine Person nach Aktivierung des Intentionsgedächtnisses in einer negativ behafteten „Problemstarre“ verbeibt. Und genau an diesem Punkt unterscheiden sich „Gestalter“ von „Erduldern“, indem sie durch die Herabregulierung negativer Emotionen bzw. „Selbstberuhigung“ oder durch die Generierung positiver Emotionen bzw. „Selbstmotivierung“ rasch wieder vom Reflektieren ins Handeln kommen. Zudem vermindern ein Verbleiben in negativer Stimmungslage den Zugang zum Extensiongedächtnis (EG) und somit auch die Verbindung zu den tieferen Schichten des Selbst im Sinne von Selbstkongruenz und den persönlichen Ressourcen im Sinne von Reife und Lebenserfahrung. Die effektive Regulation von positiven und negativen Gefühlen ist für mich demnach ein zentrales Charakteristikum erfolgreicher Selbststeuerung und wäre in einem entsprechenden Training zu berücksichtigen.

Vorbildliche Modelle zur Förderung der Selbststeuerungsfähigkeit lieferten mir die Arbeiten Karl-J. Kluges. Er betonte stets die Bedeutsamkeit der Förderung der Autonomie und Selbststeuerungsfähigkeit bei Klienten bzw. Lernenden und seine pädagogischen Konzepte und Trainings sind charakterisiert durch eine achtsame Verbindung und Balancierung von förderlicher Autonomiegewährung hinsichtlich der Lern- und Veränderungsprozesse der Klienten und dem hilfreichen Eingreifen in diese Prozesse zur Unterstützung durch Feedback und Reflexion. Auf struktureller Ebene kann eine solche Balance etwa durch den flexiblen Wechsel von „autonomer“ Kleingruppenarbeit und eher reflektierenden, feedbackgebenden Gesprächsrunden

in der Großgruppe angestrebt werden. Von entscheidender Bedeutung hinsichtlich der Förderung von Selbststeuerung und Autonomie ist für Karl-J. Kluge jedoch die Gestaltung der Beziehung zwischen dem Berater und dem Klienten bzw. zwischen dem Pädagogen und dem Lernenden. Der Berater bzw. Pädagoge sollte sich nach Karl-J. Kluge weniger als Experte für spezifische Wissens- oder Fachbereiche verstehen, sondern vielmehr als so genannter LernBEGLEITER, welcher den LernUNTERNEHMER darin unterstützt und begleitet, sein persönliches LernUNTERNEHMEN selbständig zu führen bzw. „selbst zu steuern“.

Die Beziehung zwischen LernBEGLEITER und LernUNTERNEHMER ist durch Wertschätzung, Akzeptanz und Authentizität gekennzeichnet, darüber hinaus auch durch die stetige Ermutigung zu eigenverantwortlichem Denken und Handeln. Ähnlich wie Julius Kuhl legt Karl-J. Kluge hinsichtlich der Selbststeuerung großen Wert auf die Förderung von emotionalen, sozialen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Selbstmotivation, Disziplin, Initiative, Ausdauer, Konzentration oder emotionale Selbstregulation. Karl-J. Kluge spricht in diesem Zusammenhang auch von so genannten „Megaskills“. Hinsichtlich der Beziehungsgestaltung zwischen LernBEGLEITER und LernUNTERNEHMER kann mit Bezug auf die Bindungstheorie auch wieder auf die natürliche Mutter-Kind-Beziehung als Urbild und „pädagogischer Ideengeber“ verwiesen werden: Das Kleinkind exploriert weitgehend autonom seine Umwelt, hat aber bei Schwierigkeiten oder emotionaler Belastung stets die Möglichkeit, sich bei der Mutter abzusichern, welche ihm Feedback gibt, konkrete Hilfen anbietet und emotionale Unterstützung gewährt. Auf diese Weise kann das Kind in sehr effektiver Weise seine Selbststeuerungsfähigkeit entwickeln.

Julius Kuhl selbst hat mehrfach beschrieben, wie die Selbststeuerungsfähigkeit durch Training oder durch beraterische bzw. pädagogische Maßnahmen gezielt verbessert werden kann: Die in diesem Zusammenhang besonders relevante emotionale Selbstregulationsfähigkeit (Selbstmotivierung zur Vermehrung positiver Gefühle und Selbstberuhigung zur Reduzierung negativer Gefühle) könne durch die Bildung von Verknüpfungen zwischen dem im Extensionsgedächtnis lokalisierten Selbstsystem und den Emotionssystemen gefördert werden (bei der Förderung der Selbstmotivation würde das Selbstsystem aktiviert und mit der Generierung von

positiven Emotionen verknüpft, bei der Förderung der Selbstberuhigung würde das Selbstsystem aktiviert und mit der Reduzierung von negativen Emotionen verbunden). Julius Kuhl spricht hier von Systemkonditionierung (analog zur klassischen Konditionierung nach Pawlow), welche im Trainings- oder Coaching-Kontext folgendermaßen ablaufen könnte:

- 1) Der Klient drückt eine Selbstäußerung aus (insbesondere Entmutigung oder Frustration in herausfordernden Situationen)
- 2) Der Trainer bzw. Coach antwortet prompt und angemessen und spricht das im Extensionsgedächtnis lokalisierte Selbstsystem des Klienten an (etwa durch Akzeptanz, Empathie, persönlichen Rapport)
- 3) Gleichzeitig motiviert und ermutigt der Trainer bzw. Coach den Klienten und aktiviert damit bei diesem das positive Gefühlssystem (oder er beruhigt den Klienten und reduziert damit bei diesem negative Gefühle)
- 4) Es entsteht eine Bahnung zwischen Selbstsystem und positivem oder negativem Emotionssystem
- 5) Nach einer Weile wird die förderliche Verknüpfung zwischen Selbst und Emotionssystem in herausfordernden Situationen auch ohne Coach aktiviert (und somit weiter gestärkt)

Darüber hinaus hat Julius Kuhl in seinen Publikationen noch eine Reihe weiterer Möglichkeiten zur konkreten Förderung der Selbststeuerungsfähigkeit dargestellt, basierend auf seiner PSI-Theorie. Im Jahr 2011 hat Julius Kuhl ein Training zur Selbststeuerung bzw. Selbststärkung präsentiert, welches in seinem aktuellen Buch „Die Kraft aus dem Selbst“ beschrieben ist.<sup>274</sup>

Eine weitere zentrale Schlüsselkompetenz zur erfolgreichen Selbständerung ist aus meiner Sicht die Fähigkeit zum Lösen komplexer, sozialer Probleme. Zu dieser Annahme bin ich zunächst durch meine persönlichen Erfahrungen mit Selbständerungsprozessen gekommen, bezogen auf meine eigene Person sowie auch auf meine beruflichen Erfahrungen in der Jugendhilfe: So lassen sich einerseits

---

<sup>274</sup> Kuhl, J. & Storch, M. (2011). *Die Kraft aus dem Selbst*. Bern: Hans Huber Verlag.

Problemlösungen im Sinne der Verwirklichung bedeutsamer persönlicher Veränderungswünsche und -ziele einer Person nicht unabhängig von deren komplexer Lebenssituation und sozialem Beziehungsgefüge betrachten, andererseits bieten gerade problematische Lebenssituationen oder Krisen Chancen und Anlässe zu konstruktiver Selbständerung.

Im Vergleich zu Trainings mit dem ausdrücklichen Ziel der Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit haben Trainings zum sozialen Problemlösen schon eine lange Tradition und werden mittlerweile bei einer Vielzahl unterschiedlicher Zielgruppen erfolgreich angewendet (allein im Bereich der Psychotherapie unter anderem bei Schizophrenie, Ängsten, Alkoholismus oder bei Ehe- und Familienproblemen). Das Anfang der 1970er Jahre eingeführte und heute noch weitverbreitete klassische verhaltensorientierte Problemlösetraining von Goldfried und D'Zurilla (vgl. Abschnitt 2.8.) ist didaktisch stark strukturiert in der Weise, dass die Patienten bzw. Teilnehmer angehalten werden, eine vorgegebene systematische Folge von fünf Problemlöseschritten (1. Allgemeine Problemorientierung, 2. Problemschreibung, 3. Suche nach Lösungsmöglichkeiten, 4. Treffen einer Entscheidung, 5. Anwendung und Überprüfung der gefundenen Lösung) strikt einzuhalten. In der Folge wurde kritisch bemerkt, dass ein derartiges Vorgehen vor allem für solche Probleme gut geeignet wäre, welche klar definiert und eher statisch sind und bei denen der Einfluss sozio-emotionaler und motivationaler „Störfaktoren“ gering sind. Soziale Probleme im Alltag seien jedoch eher komplex (dynamisch, intransparent und polytelisch (vielzielig) und sie würden zudem hohe Anforderungen an soziale und kommunikative Kompetenzen stellen sowie an die motivationale und emotionale (Selbst-)Regulation. In diesem Sinn kam auch die Resilienzforschung zu dem Resultat, dass soziale und emotionale Kompetenzen mehr noch als Intelligenz oder kognitive Strategien dazu beitragen, herausfordernde oder kritische Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen. Bei einer derartigen Erweiterung der Definition von sozialer Problemlösefähigkeit lässt sich aus meiner Sicht im Übrigen eine Annäherung der Konzepte der „Selbststeuerungsfähigkeit“ und der „Sozialen Problemlösefähigkeit“ feststellen und fraglich ist, ob es sich im Prinzip hierbei nicht um die Betrachtung derselben Sache aus verschiedenen Perspektiven bzw. von verschiedenen Zugängen aus handelt. Andererseits ist sowohl bei der sozialen

Problemlösefähigkeit als auch bei der Selbststeuerungsfähigkeit ohnehin anzunehmen, dass es sich nicht um eindimensionale Fähigkeitsdimensionen handelt, sondern dass sich die übergreifenden Schlüsselkompetenzen der Selbststeuerungsfähigkeit oder sozialen Problemlösefähigkeit jeweils aus einer Reihe unterschiedlicher und weitgehend unabhängiger Teilfähigkeiten zusammensetzen. Beispielsweise könnte „kommunikative Kompetenz“ als Teilkompetenz der „sozialen Problemlösefähigkeit“ betrachtet werden und diese „kommunikative Kompetenz“ wiederum untergliedert werden in Teilfertigkeiten wie „sprachlicher Ausdruck“, „nichtsprachlicher Ausdruck“, „Zuhörkompetenz“, „Selbstregulation und -reflexion im Gesprächskontext“ etc., welche dann mehr oder weniger isoliert trainiert werden könnten.

Für Julius Kuhl bedeutet „Selbststeuerungsfähigkeit“ oder „persönliche Intelligenz“ meiner Ansicht nach allerdings vielmehr Integration als Isolation in dem Sinne, dass Personen nicht einfach ein umfangreiches Curriculum zur „sozialen Problemlösefähigkeit“ oder zur „Selbststeuerungsfähigkeit“ absolvieren, sondern dass sie ihre inneren Bedürfnisse und Werte auf der einen Seite und ihre äußere Lebenssituation auf der anderen Seite in Beziehung setzen können und dass sie Verstand und Gefühl oder Bewusstes und Unbewusstes zur Harmonie bringen können und auf dieser Grundlage selbstverantwortlich entscheiden können, was für sie zu tun oder zu lernen ist. Dies rückt Kuhls „Selbststeuerungsfähigkeit“ wiederum in die Nähe von Karl-J. Kluges „Lernunternehmertum“ oder ebenso Bruce Lees Prinzip der „Flexibilität“ oder der „Formlosigkeit“, das mich persönlich sehr anspricht und anspricht:

**“The highest art is no art. The best form is no-form.”<sup>275</sup>**

Was Bruce Lee unter Formlosigkeit “No-Form” und (maximaler) Flexibilität versteht, erläutert er an verschiedenen anderen Stellen, von denen ich zwei zum besseren Verständnis anführen will:

“Also there is a subtle difference between “having no form” and having “no-form”; the first is ignorance, the second transcendence.”<sup>276</sup>

---

<sup>275</sup> Lee, B. & Little, J. R. (Hrsg.) (1997). *Words of the Dragon: Interviews, 1958-1973: Bruce Lee's Interviews with the Press from 1958-73* (p. 98). Boston: Tuttle Publishing.

<sup>276</sup> Lee, B. & Little, J. R. (Hrsg.) (2001). *Artist of Life* (p.148). Boston: Tuttle Publishing.

“Any technique, however worthy and desirable, becomes a disease when the mind is obsessed with it...When one has reached maturity in the art, one will have a formless form. It is like ice dissolving in water. When one has no form, one can be all forms; when one has no style, he can fit in with any style.”<sup>277</sup>

Ich komme nun wieder auf das Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla zurück: Obwohl zahlreiche Experten befunden hatten, dass das klassische kognitiv-verhaltenstherapeutische Problemlösetraining der Komplexität sozialer Alltagsprobleme nicht gerecht würde, hat dieses sich in der Tat als sehr erfolgreich auch hinsichtlich der Bewältigung von Alltagsproblemen bzw. im Zusammenhang mit komplexen und schwerwiegenden Störungsbildern erwiesen. Dies mag damit zusammenhängen, dass gerade für Personen mit schwach ausgeprägter Selbststeuerungs- oder sozialer Problemlösefähigkeit ein „simples, kognitives Problemlöseschema“ wie das von Goldfried und D´Zurilla zunächst einmal in vielen Alltagssituationen Unterstützung bieten kann. Vereinzelt durch die Anwendung des Schemas vermittelte Erfolgserlebnisse können in der Folge zu vermehrtem Selbstwirksamkeitserleben und zur Generierung positiver Emotionen führen, wodurch wiederum der Übergang von einer „reflexiven Starre“ zum aktiven Handeln im Sinne von Kuhls PSI-Theorie erleichtert wird und so das Selbststeuerungssystem wieder „auf Touren gebracht“ werden kann. Auch ganz andere Maßnahmen könnten je nach Person-Situation-Konstellation zu einer solchen „positiven Lawine“ beitragen: etwa lösungsorientierte Hausaufgaben im Sinne von Steve de Shazer oder aktives Sporttreiben oder vielleicht auch die strenge und scheinbar autonomiefeindliche Tagesstruktur eines britischen Internats. Mit diesem Beispiel wollte ich veranschaulichen, dass es im Sinne eines integralen Ansatzes nicht unbedingt notwendig ist, dem Klienten „Komplettlösungen“ anzubieten, sondern dass es im Vertrauen auf dessen Ressourcen auch hinreichend sein kann, verschiedene Angebote zu machen, von denen dann einige unter Umständen entscheidende Impulse zur selbstverantwortlichen Lösungsfindung des Klienten setzen können.

---

<sup>277</sup> Lee, B. & Little, J. R. (Hrsg.) (2001). *Artist of Life* (p.121). Boston: Tuttle Publishing.

### **9.1.3 Transfer der Erkenntnisse in die Pädagogische Praxis und Bewertung des Kölner „Integralpädagogischen Trainings“ ITS**

Wie lassen sich wissenschaftliche Erkenntnisse zur Selbständerung, Selbststeuerung und zum (sozialen) Problemlösen erfolgreich im Rahmen von pädagogischen Interventionsmaßnahmen (Training) umsetzen?

#### **Durchführung und Bewertung des „Integralpädagogischen Trainings zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Problemlösens im Alltag“ (ITS)**

Die Durchführung des „Integralpädagogischen Trainings zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Problemlösens im Alltag“ an der Universität zu Köln mit einer Gruppe von etwa 30 Studenten war mein erster Versuch einer systematischen Förderung der Selbständerungs- bzw. Selbststeuerungsfähigkeit sowie der sozialen Problemlösefähigkeit im Rahmen einer pädagogischen Intervention bzw. eines Trainings. In 12 Sitzungen vermittelte ich den Studenten über die Dauer eines Universitätssemesters hinweg Modelle und Methoden zur Selbststeuerung sowie zum sozialen Problemlösen und führte gemeinsam mit den Teilnehmern zahlreiche und vielfältige praktische Übungen zur Förderung der Selbststeuerungs- und Problemlösefähigkeit durch. So wurde beispielsweise ein Großteil der vierten Trainingseinheit dem Einüben der Schritte des klassischen Problemlösetrainings von Goldfried und D´Zurilla gewidmet. Ich hatte die Entscheidung getroffen, den Studenten möglichst viele unterschiedliche Ansätze und Methoden vorzustellen und auch als Praxisanwendung nahezubringen. Zugunsten dieser mannigfaltigen Anregung verzichtete ich darauf, etwa das Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla über mehrere Sitzungen hinweg intensiv zu üben, was einer nachhaltigen Verinnerlichung speziell dieses Konzepts vielleicht förderlich gewesen wäre. Auch hatte ich zu diesem Zeitpunkt teilweise nur vage Vorstellungen darüber, wie man etwa in Bezug auf die Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit die Affektregulation in herausfordernden Alltagssituationen ziel- und passgenau trainieren könnte. Entsprechende praktische Übungen zur Systemkonditionierung von Julius Kuhl (zur Förderung der Selbstberuhigung und Selbstmotivierung) waren mir erst einige Zeit nach der Durchführung meines Trainings bekannt geworden.

Dennoch wurde beim „Integralpädagogischen Training zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Problemlösens im Alltag“ die Selbststeuerungsfähigkeit nicht nur fragmentarisch in einzelnen Sitzungen gefördert, sondern auch sitzungsübergreifend und zwar unter anderem durch die folgenden Trainingsbestandteile:

- die sitzungsübergreifende Bearbeitung der individuellen, selbstgewählten Aufgabe mit Befindlichkeitscheck, Reflexion und Feedback in jeder Sitzung
- die an Karl-J. Kluges Pädagogik orientierte selbststeuerungsförderliche Struktur der Sitzungen (Wechsel von Klein- und Großgruppe, Selbstverankerungsübungen, Befindlichkeitscheck, Entspannungs- und Körperübungen, Präsentation vor der Gruppe)
- die an Karl-J. Kluges Pädagogik orientierte selbststeuerungsförderliche Beziehungsgestaltung zwischen Trainer und Teilnehmern (im Sinne des LernBEGLEITER-Konzepts)

Weiterhin hielt ich die Bildung einer selbstkongruenten Zielvision sowie eine daran anschließende konkrete Zielpräzisierung für sehr bedeutsam und widmete diesen Aspekten in mehreren Sitzungen ausgiebigen Raum. Gerade weil das „Integralpädagogische Training zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Problemlösens im Alltag“ nicht als systematisches, kontinuierliches Einüben eng umrissener Fertigkeiten angelegt war, sondern als ganzheitlicher, multiperspektivischer und –methodischer Ansatz, war ich auf die Ergebnisse der Evaluation des Trainings sehr gespannt. In Erwartung der mittels valider und reliabler Messinstrumente ermittelten „harten Fakten“ in Bezug auf den Erfolg meines Trainings war ich zwar nicht pessimistisch jedoch relativ unsicher und wollte daher selbst den „worst case“ nicht völlig ausschließen, was in etwa eine Unterlegenheit der Trainingsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe gewesen wäre.

Erfreulicherweise bestätigten die Ergebnisse der Evaluation insgesamt die Wirksamkeit des Trainings deutlich, auch wenn nicht alle formulierten Hypothesen statistisch signifikant bestätigt wurden. Bei der sitzungsübergreifenden Bearbeitung der individuell gewählten Aufgabe waren die Teilnehmer nach Abschluss des Trainings ihrem selbstgesetzten Ziel mit einer durchschnittlichen Zielannäherung von



67% deutlich nähergekommen und waren gegenüber der Kontrollgruppe (39%) deutlich überlegen. Die entsprechenden Forschungshypothesen H1 und H2 wurden statistisch signifikant bestätigt. Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass das Ausmaß der Erreichung individueller Ziele grundsätzlich von den vorangegangenen individuellen Zielsetzungen abhängig ist. Daher hat die intensive Auseinandersetzung mit Zielsetzungsprozessen im Rahmen des Trainings möglicherweise zu einem großen Teil zu dem deutlichen Erfolg in der Trainingsgruppe beigetragen. Bemerkenswerterweise erreichten auch die Teilnehmer der Kontrollgruppe mit durchschnittlich 39% eine deutliche und statistisch signifikante Zielannäherung, was aus meiner Sicht darauf hinweist, dass allein schon Faktoren wie ein strukturierter Rahmen, Selbstverpflichtung oder gegenseitige soziale Kontrolle zu einer deutlichen Wirksamkeit beitragen können (bei ansonsten minimalem Aufwand). Dieses Nebenergebnis gewinnt insbesondere im Hinblick auf die oft knappen Ressourcen in der pädagogischen oder therapeutischen Praxis zusätzliche Relevanz.

Hinsichtlich der sozialen Problemlösefähigkeit, die mit dem DIP von Dirksmeier erhoben worden war, zeigte sich bei der Versuchsgruppe nach Abschluss des Trainings eine sehr signifikante Verbesserung, bei der Kontrollgruppe zeigte sich eine beinahe signifikante Verbesserung. Die Versuchsgruppe war der Kontrollgruppe tendenziell überlegen, es konnte jedoch kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen festgestellt werden. Die deutliche Verbesserung in der Versuchsgruppe ist für mich zunächst insofern nicht verwunderlich, da der DIP stark an dem klassischen Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla orientiert ist, welches ich im Training mit den Studenten intensiv besprochen und geübt hatte. Ich gehe jedoch davon aus, dass auch andere Trainingsbestandteile und hiervon insbesondere auch die sitzungsübergreifende Bearbeitung der individuellen, selbstgewählten Aufgabe zur Steigerung der Problemlösefähigkeit beigetragen haben. Dafür spricht unter anderem auch die beinahe signifikante Verbesserung der Kontrollgruppe. Ich finde es bemerkenswert, dass anscheinend allein die Selbstverpflichtung, an einem selbstgewählten Problem über einen Zeitraum von vier Monaten zu arbeiten, sowie eine konkrete Zielformulierung auf dem ausgeteilten Zielblatt bei der Kontrollgruppe dazu führten, dass sich die Teilnehmer nicht nur hinsichtlich ihrer Zielannäherung,

sondern auch hinsichtlich ihrer Problemlösefähigkeit deutlich verbessern konnten.

Die Selbststeuerungsfähigkeit und das verwandte Konstrukt der Handlungsorientierung wurden mittels der von Julius Kuhl selbst konstruierten Instrumente SSI-K und Hakemp90 gemessen. Beim SSI-K (Selbststeuerungsfähigkeit) gab es in der Versuchsgruppe auf allen 5 Skalen tendenzielle Verbesserungen und bei den Skalen Willenshemmung und Selbsthemmung waren die Unterschiede sehr signifikant. In der Kontrollgruppe gab es ebenfalls auf allen 5 Skalen tendenzielle Verbesserungen, jedoch keine einzige signifikante Verbesserung. Die Versuchsgruppe war der Kontrollgruppe auf allen 5 Skalen tendenziell überlegen, einen signifikanten Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe gab es bei der Willenshemmung.

Bemerkenswerterweise zeigten sich signifikante Unterschiede gerade bei denjenigen Dimensionen bzw. Testskalen, welche die Gefühlsregulation in herausfordernden Situationen erfassen: Die Skala „Willenshemmung (WH)“ des SSI-K repräsentiert den Mangel an Fähigkeit zur Generierung positiver Gefühle und somit zur Selbstmotivierung, die Skala „Selbsthemmung (SH)“ den Mangel an Fähigkeit zur Herabregulierung negativer Gefühle und somit zur Selbstberuhigung. Hiermit sind eben jene sozioemotionalen Kernkompetenzen oder „Mega-Skills“ (Karl-J. Kluge) bezeichnet, welche nach Julius Kuhl sowie in ähnlicher Weise auch nach Carl Rogers, John Bowlby und Karl-J. Kluge insbesondere in unterstützenden oder hilfreichen Beziehungen trainiert werden. Über dieses Ergebnis war ich persönlich überrascht und erfreut, da der deutliche Effekt hinsichtlich der Fähigkeit zur Affektregulation (Selbstmotivierung und Selbstberuhigung) in der Versuchsgruppe offenbar weniger durch bestimmte spezifische Übungen zustande gekommen war, sondern eher durch die allgemein selbststeuerungsförderliche Gestaltung der Beziehung zwischen Trainer und Teilnehmern im Sinne des LernBEGLEITERKkonzepts von Karl-J. Kluge sowie der allgemeinen Struktur des Trainings unter anderem durch die Gestaltung der Ablaufstruktur in Orientierung an Karl-J. Kluges L.i.N.D.-Konzept oder durch die regelmäßigen Angebote zu Feedback und Reflexion.<sup>278</sup>

---

<sup>278</sup> Im Einklang mit den Ergebnissen des SSI-K standen auch die Ergebnisse des Hakemp90: Bei den Skalen HOM (die in Beziehung mit der Fähigkeit zur Selbstberuhigung steht) und HOP (die in Beziehung mit der Fähigkeit zur Selbstmotivierung steht) gab es signifikante Unterschiede, nicht jedoch bei der Skala HOT (die eher in Zusammenhang mit intrinsischer Motivation steht).

## 9.2 Kritische Reflektionen zur Durchführung des Trainings

Die Wirksamkeit des „Integralpädagogischen Trainings zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Problemlösens im Alltag“ (ITS) wurde durch die Evaluation anhand von objektiven Verhaltens- und Testkriterien nicht nur im Hinblick auf die Erreichung der selbstgesetzten individuellen Ziele, sondern auch in Bezug auf die Verbesserung der Selbststeuerungs- und sozialen Problemlösefähigkeit bestätigt.

Ungeachtet dieser erfreulichen Bestätigung bin ich mir heute etlicher Mängel und Beschränkungen des damaligen Projekts bewusst, sowohl hinsichtlich der Inhalte und Konzepte als auch bezüglich der Durchführung. Hier möchte ich zunächst die mangelnde Konsequenz in vielerlei Hinsicht nennen. Ich habe etwa weiter oben darauf hingewiesen, dass das Wissen um die große Bedeutung der Faktoren „Akzeptanz, Empathie und Authentizität“ bei der Gestaltung hilfreicher Beziehungen heutzutage in den Bereichen der Psychotherapie, Beratung und Pädagogik weit verbreitet ist, dass aber den Fachkräften häufig das Rüstzeug fehlt, um diese Faktoren auch konkret in ihrer alltäglichen Arbeit umsetzen zu können. Wenn ich nun mich selbst als Trainer in der damaligen Situation reflektiere, würde ich sagen, dass ich eher in einer intuitiven Weise versucht habe, meine Beziehungen zu den Teilnehmern im Sinne der Beziehungsfaktoren von Carl Rogers oder des LernBEGLEITERkonzepts von Karl-J. Kluge zu gestalten. Ich möchte sogar behaupten, dass ich darin in einem gewissen Maße erfolgreich war. Dennoch bin ich heute überzeugt, dass zur umfassenden erfolgreichen Umsetzung der Beziehungsgestaltung im Sinne von Car Rogers, Karl-J. Kluge oder Kuhl in den Bereichen Psychotherapie, Training, Beratung und Pädagogik eine systematische Vorbereitung bzw. Schulung notwendig ist sowie auch eine praxisbegleitende Reflexion bzw. Supervision. Denn ohne Schulung und Supervision besteht m. E. gerade bei der Beziehungsgestaltung für Therapeuten, Trainer, Berater und Pädagogen die Gefahr, dass sie dysfunktionale Gewohnheiten und Reaktionsweisen beibehalten und es versäumen, an ihren so genannten „blinden Flecken“ zu arbeiten. Mangelnde Konsequenz bei meiner damaligen Durchführung des Trainings sehe ich auch bei der Gestaltung der Ablaufstruktur oder der Lernarrangements. Aus heutiger

---

Sicht würde ich mehr Wert auf die Einhaltung fester Strukturen und „Rituale“ (etwa den Befindlichkeitscheck am Anfang der Stunde) legen. Vielleicht mag es manchmal erscheinen, dass Strukturen, verbindliche Regeln und Rituale zeitaufwändig oder verzichtbar sind. Aus meiner Erfahrung fördern Strukturen, verbindliche Regeln und Rituale jedoch andererseits eine vermehrte Fokussierung der Aufmerksamkeit sowie ein vertieftes und den ganzen Menschen beteiligendes Lernen und auch die mutmaßlich „verlorene Zeit“ kann an anderer Stelle wieder zurückgewonnen werden. Verbesserungsmöglichkeit sehe ich auch auf inhaltlicher Sicht. Aufgrund meiner Entscheidung, möglichst vielfältige Anregungen zu geben, wurde den Studenten ein sehr breites Spektrum an Inhalten, Theorien, Modellen und Methoden zum Thema der Selbständerung angeboten. Daraus ergab sich die Einschränkung, dass ich – gerade als Anfänger – nicht in jedem Teilbereich vertiefte Kenntnisse aufweisen konnte oder gar ein Experte der SELBSTSTEUERUNG war. Darüber hinaus handelte es sich bei den 12 Terminen formal gesehen nicht um ein striktes Training, sondern um ein Praxis- und Trainingsseminar an der Universität zu Köln mit dem Titel „Lernen beginnt beim ICH“, wodurch ich mich in gewisser Weise verpflichtet sah, eine Balance herzustellen zwischen der Rolle eines Trainers und der Rolle eines Lehrers/Dozenten.

### **9.3 Exkurs: Darstellung der Förderung von Selbständerungsprozessen in der pädagogischen Praxis anhand der Konzeption der „Integralpädagogischen Jugendhilfe Neuraum (IJN)“**

Als ein weiteres Anwendungsfeld der von mir initiierten multiperspektivischen und multimethodischen bzw. „integralpädagogischen“ Maßnahmen zur Förderung von Selbständerungs-, Selbststeuerungs- und Problemlöseprozessen möchte ich an dieser Stelle den Kölner Jugendhilfeträger IJN und dessen integralpädagogische Konzeption erwähnen. Die Integrale Jugendhilfe Neuraum (IJN), welche ich 2008/2009 zusammen mit einigen Pädagogen / Psychologen gründete<sup>279</sup>, begleitet, betreut und berät seitdem zahlreiche sozial benachteiligte und hilfebedürftige Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene sowie Familien im Rhein-Erft-Kreis und im Kölner Raum im Auftrag der Kommunen gemäß §§ 27ff. SGB VIII (KJHG).

Auf der Ebene der Konzeptionsbildung war ich bestrebt, ein für die in der Praxis vermittelbares und praktikables Konzept auf dem Sektor der Kinder- und Jugendhilfe und Familienhilfe zu schaffen für eine Klientelgruppe, bei der es häufig an vielfältigen Alltagskompetenzen und Voraussetzungen für die Veränderung bzw. Verbesserung ihrer Situation und Problemlagen fehlt. Durch vielschichtige und flexible Zugangs- und Interventionsformen soll eine Förderung, Unterstützung sowie Weiterentwicklung und insgesamt eine verbesserte Gesamtsituation und in der Folge eine erfolgsversprechende und wahrscheinlichere Problemlösung und Zielannäherung für die Beteiligten erreicht werden.

Eine Weiterentwicklung gegenüber dem „Integralpädagogischen Training zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Problemlösens im Alltag“ ist bei der IJN-Konzeption die Idee, nicht allein vielfältige Anregungen, Methoden und Maßnahmen bereitzustellen, sondern diese darüber hinaus systematisch zu ordnen und spezifisch zu evaluieren, um eine umfassendere und effizientere Wirksamkeit der pädagogischen Familienhilfen gewährleisten zu können.

Im Einklang mit dem klientenzentrierten Ansatz von Carl Rogers und dem LernBEGLEITERkonzept von Karl-J. Kluge vertritt IJN die Auffassung, dass es von zentraler Bedeutung ist, die Klienten in ihrer Autonomie, Eigenverantwortung und

---

<sup>279</sup> Vgl. [www.ijn-jugendhilfe.de](http://www.ijn-jugendhilfe.de)

Eigeninitiative zu stärken. Selbststeuerungsfähigkeit und soziale Problemlösefähigkeit werden im Rahmen der IJN-Konzeption als bedeutsame Kompetenzen für eine förderliche Veränderung bzw. Entwicklung von Individuen und Familien betrachtet. In der Praxis der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe ist IJN bestrebt, unter anderem auch in Anlehnung an den im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten konkreten Maßnahmen und Trainings zur Verbesserung der Problemlösungs- und Selbststeuerungsfähigkeit von Goldfried & D'Zurilla, Kanfer und weiteren, diese Ideen in die pädagogische Arbeit sukzessiv umzusetzen.

Zur Ermöglichung einer umfassenden Wirksamkeit berücksichtigt IJN bei der Planung von Hilfemaßnahmen und Analyse von Familienfällen möglichst vier so genannte „Quadranten“<sup>280</sup>, welche sich aus den beiden Erfahrungsdimensionen Innen/Außen und Individuell/Kollektiv ableiten (1. Individuell innen: Subjektive Innenwelt (Gedanken, Ziele, Gefühle, Erwartungen, Überzeugungen), 2. Individuell außen: Verhalten (Motorik, Verhalten, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Lernen, Üben), 3. Kollektiv innen: Werte / Kultur (Moral, Wir-Gefühl, Ethik, Umgangskultur, gemeinsame Werte und Ziele), 4. Kollektiv außen: Gesellschaft (Schule, Beruf, Arbeit, Regeln und Normen, Organisationen, Institutionen).

Zugleich ist an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass aus Planungsgründen nicht alle Ansätze in der Praxis berücksichtigt, eingesetzt werden konnten, sondern vorläufig und pragmatisch eine Auswahl zu treffen war, und dass ferner die Anpassung an die Richtlinien und Gegebenheiten des KJHG sowie deren Praxis höhere Priorität hatte als die theoretische Begründung und Konzeptionsbildung.

Grundsätzlich ist die Frage aufgeworfen, welchen Beitrag die IJN Konzeption und Verfahren im Einzel- sowie Gruppensetting in Bezug auf diese Problembewältigung und Zielerreichung tatsächlich in Praxis und in Zukunft zu leisten vermögen.

Die Übertragung in die Praxis sowie die Überprüfung der Praxistauglichkeit im Kontext des gegenwärtigen Kinder- und Jugendhilfegesetzes befinden sich derzeit noch in den Anfängen. Es bleibt daher noch offen und abzuwarten, ob die auf diesem Hintergrund entwickelten beraterischen Strategien und Methoden der IJN im Kontext und Rahmen des KJHG tatsächlich gezielt und erfolgreich umgesetzt werden können

---

<sup>280</sup> Vgl. IJN Konzeption im Anhang

und ob und inwiefern diese Methodenansätze sich tatsächlich in der Praxis bewähren.

Eine ausführliche Darstellung der IJN-Konzeption findet sich im Anhang.

#### **9.4 Möglichkeiten und Perspektiven des Kölner „Integralpädagogischen Trainings (ITS)“ hinsichtlich der Anwendbarkeit in der Praxis**

Die Fähigkeiten zur Selbststeuerung und zum sozialen Problemlösen sind von entscheidender Bedeutung für den Erfolg im beruflichen und im privaten Leben, darüber hinaus gehend sind sie grundlegend für die allgemeine Lern- und Beziehungsfähigkeit sowie die psychische Gesundheit und Belastbarkeit.

Die Relevanz der Fähigkeiten zur Selbststeuerung und zum sozialen Problemlösen im Berufsleben liegt für Teilgruppen wie Führungskräfte, selbstständige Unternehmer, freischaffende Künstler oder Studenten auf der Hand, aber auch für den großen Anteil der angestellten Arbeitnehmer werden diese Fähigkeiten immer wichtiger. So weist Wehrle<sup>281</sup> darauf hin, dass Arbeitnehmer in Anbetracht der Veränderung der heutigen Arbeitswelt zunehmend vor der Herausforderung stehen, ihre Firma „ICH“ wie ein professionelles Unternehmen zu führen:

- im Hinblick auf die Bereiche der Strategie:
  - „Entsprechen meine Qualitäten den Anforderungen des Marktes?“,
  - „Fahre ich auf dem richtigen Unternehmensdampfer?“,
  - „Welche Fortbildungen und Netzwerk könnten meine Chancen erhöhen?“,
  
- in Bezug auf die innere Selbst-Organisation:
  - „Stimmt mein Zeit- und Prioritätenmanagement“,
  - „Konzentriere ich mich auf die für den Berufserfolg entscheidenden 20 Prozent?“,
  - „Bekomme ich die Informationen, die ich brauche?“,
  - „Kommuniziere ich meine Erfolge in angemessener Weise“

---

<sup>281</sup> Wehrle, M. (2007). *Karriereberatung*. Weinheim: Beltz.

- sowie Human Resources:
- „Wie gestalte ich meine Beziehungen zu Kollegen und Vorgesetzten in förderlicher Weise?“,
- „Wie gehe ich mit Konflikten um?“

Um all diese Anforderungen zu bewältigen und miteinander in Einklang bringen zu können, werden Selbststeuerungs- und Problemlösefähigkeiten in hohem Maße benötigt. Empirische Studien der Managementforschung zum Erfolg von Führungskräften belegen, dass fachliches Können, Leistungsbereitschaft, Motivation, Selbstvertrauen oder Durchsetzungsstärke heutzutage allein nicht ausreichen, um beruflich erfolgreich zu sein. Viele Führungskräfte seien zwar fachlich versiert, würden mehr als 60 Stunden die Woche arbeiten und hätten ambitionierte Ziele. De facto wüssten die meisten jedoch nicht, worauf es wirklich ankomme, oder sie würden sich verzetteln. Laut Studien der London Business School und der Universität St. Gallen ließen sich 40 Prozent der Manager als extrem fleißig bis hyperaktiv aber relativ wirkungslos beschreiben, und weitere 50 Prozent würden wichtige Aufgaben und Ziele zaudernd vor sich herzuschieben und würden sich stattdessen vor allem darauf konzentrieren, Fehler zu vermeiden. Nur zehn Prozent der Führungskräfte würden ihre Ziele konsequent verfolgen, und eben diese zehn Prozent würden sich von den weniger erfolgreichen Managern vor allem durch ihre Selbststeuerungsfähigkeit bzw. „Umsetzungskompetenz“ unterscheiden.<sup>282 283</sup>

In diesem Sinne wies Managementvordenker Peter Drucker bereits 1954 auf die Bedeutung der Selbststeuerungsfähigkeit bei Managern hin<sup>284</sup> und bezeichnete 1999 die Selbststeuerungsfähigkeit sogar als entscheidende „Schlüsselqualifikation des kommenden 21. Jahrhunderts“.<sup>285</sup>

Es lässt sich somit sagen, dass die Fähigkeiten zur Selbststeuerung und zum sozialen Problemlösen in immer mehr Bereichen des beruflichen Lebens sehr bedeutsam werden und dass die Anforderungen an diese Fähigkeiten in Zukunft wahrscheinlich noch weiter steigen werden. Dennoch werden diese Fähigkeiten bei

---

<sup>282</sup> Vgl. Pelz, W. (o.J.). *Willenskraft (Volition)*. <http://willenskraft.net/>

<sup>283</sup> Vgl. Pelz, W. (2010). Fokussieren statt verzetteln. *PERSONAL*, 4, S30-32.

<sup>284</sup> Vgl. Drucker, P.F. (1954). *Die Praxis des Managements*. Düsseldorf: Econ.

<sup>285</sup> Vgl. Drucker, P.F. (1999). *Management im 21. Jahrhundert*. Düsseldorf: Econ.



der Personalauswahl und Personalentwicklung bislang immer noch unzureichend berücksichtigt, und gerade die Fähigkeit zur Selbststeuerung ist bei einer großen Zahl ansonsten hoch und vielseitig qualifizierter Berufstätiger recht gering ausgeprägt. Somit zeigt sich in der Arbeits- und Berufswelt ein immenser Bedarf von Trainings wie des „Integralpädagogischen Trainings zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Problemlösens im Alltag“.

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass mein ursprünglich für eine studentische Gruppe konzipiertes Training selbstverständlich umfassend zu modifizieren wäre, um den Bedürfnissen und Erwartungen etwa von Führungskräften der Wirtschaft zu entsprechen. Die schwach ausgeprägte Selbststeuerungsfähigkeit bei vielen ansonsten hochqualifizierten Berufstätigen könnte auch als Versäumnis des Schulsystems interpretiert werden bzw. es könnte hieraus die Forderung abgeleitet werden, die Selbststeuerungsfähigkeit (sowie die soziale Problemlösefähigkeit) bereits im Rahmen der schulischen Erziehung und Ausbildung vermehrt zu fördern.

Während etwa Schwedens Bildungssystem seit den 1990er-Jahren einen konsequent selbststeuerungsorientierten Ansatz der schulischen Erziehung umsetzt, wird das selbstgesteuerte Lernen in Deutschland bislang nur an wenigen progressiven Schulen oder Internaten gefördert. Als Beispiel möchte ich hier etwa die Bodenseeschule St. Martin in Friedrichshafen nennen oder das von Karl-J. Kluge begleitete Bodenschwingh-Gymnasium in Herchen. Aus meiner Sicht haben Schulen ein enormes Potential zur Förderung der Selbststeuerungsfähigkeit (sowie der sozialen Problemlösefähigkeit) bei jungen Menschen. Solange in Deutschland keine Entscheidung für eine „radikal“ selbststeuerungsorientierte Umstrukturierung des Bildungssystems getroffen wird, könnten für Schüler entsprechend angepasste Trainings zur Verbesserung der Selbststeuerungs- und Problemlösefähigkeit in Form von Projekten angeboten werden. Sehr befürworten möchte ich ebenfalls Fortbildungen der Lehrkräfte hinsichtlich einer selbststeuerungsförderlichen Beziehungsgestaltung etwa im Sinne der Beziehungsfaktoren von Carl Rogers, des LernUNTERNEHMERkonzepts von Karl-J. Kluge oder der Systemkonditionierung von Julius Kuhl. Vergleichbare Projekte und Fortbildungen können meiner Auffassung auch in weiteren pädagogischen Bereichen wie Kindertagespflege, Erziehungs- und Elternberatung oder Jugendhilfe fruchtbar sein.

Einen nicht zu unterschätzenden „Markt“ für Trainings und Maßnahmen zur Verbesserung der Fähigkeiten zur Selbststeuerung und sozialen Problemlösung sehe ich auch bei älteren Menschen. Denn um die mit dem Ruhestand verbundene Freiheit zu einem erfüllten und glücklichen Altern nutzen zu können, bedarf es vor allem der Fähigkeit der Selbststeuerungsfähigkeit. Aus meiner Sicht können ältere Menschen von Coachings und Trainings zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und Problemlösefähigkeit sehr profitieren. An dieser Stelle ist zu beachten, dass ein besonderer großer Bedarf vielleicht gerade bei den sozial schwächer gestellten Senioren besteht, welche nicht in der Lage sind, ein privates individuelles Coaching zu finanzieren. Hier wäre die soziale Gemeinschaft in der Verantwortung, auch für diese Menschen entsprechende alternative Angebote bereitzustellen.

Auf die Relevanz der sozialen Problemlösefähigkeit für die allgemeine psychische Gesundheit haben bereits Goldfried und D´Zurilla 1971 hingewiesen, indem sie auf der Grundlage zahlreicher empirischer Studien das ineffektive Umgehen mit problematischen sozialen Situationen als ein wichtiges allgemeines Charakteristikum psychiatrischer Patienten identifizieren konnten. Gleichmaßen ist eine gute Selbststeuerungsfähigkeit und insbesondere emotionale Regulationsfähigkeit der psychischen Gesundheit und Belastbarkeit bzw. der so genannten Resilienz (als Gegenpol zur so genannten Vulnerabilität) förderlich: So können laut empirischen Studien resiliente Kinder sich und ihre Gefühlszustände gut selbstständig regulieren bzw. kontrollieren, und sie wissen, was ihnen hilft, um sich selber zu beruhigen und wie sie sich gegebenenfalls Unterstützung holen können.<sup>286</sup>

Trainings zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und der Problemlösefähigkeit können somit einerseits im Rahmen der Therapie psychischer Störungen gewinnbringend eingesetzt werden, andererseits aber auch schon präventiv bei Nichterkrankten, insbesondere bei Risikogruppen.

---

<sup>286</sup> Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönau-Böse, M. (2009). Resilienz. München: Reinhardt.

Nachdem ich nun einige Anwendungsbereiche für Trainings zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit und des sozialen Lernens aufgezeigt habe, möchte ich abschließend betonen, dass im Prinzip jeder von solchen Trainings profitieren könnte, denn Selbststeuerungsfähigkeit und soziale Problemlösefähigkeit sind aus meiner Sicht ganz grundlegende allgemeine Selbst- und Lebenskompetenzen. Menschen mit ausgeprägten Fähigkeiten zur Selbststeuerung erbringen überdurchschnittliche Leistungen, leiden weniger unter Stress, entwickeln bessere persönliche Beziehungen und können gut mit emotional belastenden Situationen umgehen. In diesem Sinn hoffe und plädiere ich dafür, dass die Förderung dieser Kompetenzen zentraler Bestandteil einer allgemeinverbindlichen Erziehungs- und Bildungsphilosophie wird.

## **10 Persönliches Selbst-Resümee**

### **10.1 Entstehung des Selbst und Streben nach Wachstum und Entwicklung**

Die Entwicklung des Menschen kann als Wachstumsprozess mit zunehmender Differenzierung von Handlung und Bewusstsein in allen Lebensbereichen verstanden werden. Das Erleben und Verhalten des Menschen, der zunächst in eine fremde, neue Welt hineingeboren wird, wird zu Beginn überwiegend von grundlegenden physiologischen Grundbedürfnissen sowie von angeborenen Reflexen bestimmt.

Aus all den Interaktionen und Sinneseindrücken mit der Umwelt entstehen eine erste diffus organisierte Struktur (Schemata/Skripta) und diffuse Gefühle, erste Ahnungen und Theorien von sich selbst und von der Wirklichkeit. Ansammlungen von Erfahrungen vermitteln subjektive Vorstellungen von dem, was er sei, wie die Welt sei, wie er sein möchte etc., welche sich über wiederholte Reaktionen und Bestätigungen in bestimmte Verhaltens-, Erlebensweisen, Werte sowie Erwartungshaltungen verfestigen. Im weiteren Verlauf entwickeln sich hieraus nach und nach Glaubenssätze, Überzeugungen. Diese bilden dann das Fundament für das Gefühl der eigenen Person, der eigenen Identität und verleihen ein Gefühl der inneren Gewissheit/Sicherheit und werden allmählich zu automatisch ablaufenden Seins- und Anpassungsmustern (Charakter, Gewohnheiten, Lebensstrategien etc.).

Das Selbst, seine Identität setzt sich somit aus zusammenhängenden und sich erweiternden Teilen, und all diese bilden ein miteinander verwobenes Ganzes. Die Welt, in der der Mensch lebt, und die er erlebt, ist ein Spiegel seiner selbst und seiner eigenen Konstruktionen und Repräsentationen seiner selbst und Beziehungen zu sich selbst, zu anderen Mitmenschen und Dingen. Denn Nichts geschieht getrennt und unabhängig vom eigenem Selbst, weil das Selbst das Referenzsystem als Bewertungsmaßstab aller Ereignisse bildet. Das Selbst strebt danach, unter Wahrung der eigenen Identität, sich zur Geltung zu bringen und sich selbst zu entfalten. Das Selbst, seine Entwicklung über die ganze Lebensspanne, ist ein wesentlicher Aspekt in diesem Bedingungs- und Entwicklungsgefüge, das sich als fähig und in der Lage erlebt, auf individuelle und soziale Interaktionen sowohl aktiv

als auch passiv einzuwirken, und diese selbst mitzugestalten, über Selbstwahrnehmung und Selbstperspektive transferierend bis hin zu einer generalisierten Lebenseinstellung.

## **10.2 Selbständerung und Lernprozesse**

Die Fähigkeit zur Selbständerung und Selbststeuerung beeinflusst unmittelbar die Lernprozesse und Ziele und ist maßgeblich für die Gestaltung und Steuerung des eigenen Lebens. Für die Realisierung eigener beruflicher wie privater Ziele sowie für persönliches Engagement und intrinsische Motivation ist die flexible Anpassungs- und Selbststeuerungsfähigkeit eine wichtige Voraussetzung.

Ein selbstbestimmtes Leben zu führen heißt, frei zu entscheiden und zu handeln, ungeachtet der vergangenen Denk-, Erlebens- und Verhaltensmuster, die uns, unser „So-Sein“ beziehungsweise unsere individuelle Wesensart auf bestimmte Weise geprägt und geformt haben.

Entscheidungen zu treffen, die richtige Auswahl und Zielverfolgung und Lösung von Problemen insbesondere bei Widerständen fällt den Menschen schwer, wenn sie von ihren Fähigkeiten und von sich selbst vermuten, dass sie die Prozesse und Folgen ihrer Handlungen nur sehr eingeschränkt selbst bestimmen und steuern können, und dass sie nur einen ungewissen Beitrag zur Realisierung ihrer Ziele leisten können. Ein Ziel der vorliegenden Studie war es, das Individuum aus der jeweiligen singulären Betrachtungsweise herauszulösen und diesem mittels verschiedener Interventionsformen aus einem Pool bewährter Methoden ein Angebot zum Selbst-Experimentieren darzubieten. Dabei wurden die Relevanz und Wirksamkeit des Verfahrens mittels Veränderungsmaße untersucht.

Verschiedenartigste Ansätze kommen dabei in Frage, wobei wie bereits dargelegt, neben Effektivität, Wirksamkeit, Situationskontext, Beziehungsqualität, Beraterfähigkeit auch die individuellen Entwicklungsgrade des Individuums mit zu berücksichtigen sind hinsichtlich der Frage, welche Ansätze wann und wie idealerweise einzusetzen sind. Auf der Ebene der konkreten Problemlöse- und Zielerreichungsstrategien kommen auch indirekte Methoden in Frage, die nicht

spezifisch auf die Problemstellung bzw. Zielsetzung bezogen sind, sondern beispielsweise allgemeine individuelle oder kollektive Ressourcen stärken. Dieser multiperspektivischen und integrativen Schwerpunktsetzung wurde bei der Implementierung des Trainingskonzeptes, sofern dies im Rahmen der Studie mit ihren begrenzten Umsetzungsmöglichkeiten realisierbar war, auch methodisch Rechnung getragen, um so eine Brücke von der Theorie in die Praxis des Alltags zu schaffen.

Ich halte es für sinnvoll und bedeutsam, einerseits im Sinne eines humanistisch orientierten Menschenbildes und einer klientenzentrierten Philosophie, andererseits unter Berücksichtigung eines allgemeinen gesellschaftlichen bzw. äußeren Anpassungsdrucks und der unter diesen Bedingungen (trotz natürlich vorhandener und gegebener Selbstaktualisierungstendenz) eher langsam fortschreitenden Wandlung von einer eher fremdbestimmten zu einer selbstbestimmten Orientierung, Selbststeuerungskompetenzen, soziale Problemlösekompetenzen sowie weitere Selbständerungskompetenzen im Rahmen von Trainings für einen weiten Kreis von Personen anzustreben, um die in diesem Prozess entstehenden Belastungen zu reduzieren und effizient zu bewerkstelligen.

Da ich Selbständerung, Selbstentwicklung als Potential, Fähigkeit des persönlichen Wachstums begreife, glaube ich, dass die wichtigsten Grundlagen dafür insbesondere in der Beziehungs- und Beraterqualität liegen, um einem anderen Mitmenschen auf diesem Weg weiter helfen und diesen unterstützen zu können, Selbstsicherheit und Mut zu gewinnen und über die bisherigen Grenzen hinauszugehen, ganz gleich ob es mental-emotionale oder handlungsorientierte Grenzen sind. Wenn wir eingeschränkten, unzulänglichen Denkmustern und Lösungsansätzen hinterherlaufen und am eigenen Selbst und seinen gewohnten Wegen, Überzeugungen, Ansichten und Bequemlichkeiten ohne reflektierende Distanz zum eigenen Denken und zu sich selbst anhaften, laufen wir Gefahr, dass wir früher oder später nicht mehr den Herausforderungen des Lebens gerecht werden. Was früher noch geeignet und nützlich war, kann für die aktuelle Lebenswirklichkeit überholt sein. Das Selbst sowie seine Prozesse sollten daher geschmeidig und wandlungsfähig sein und für neue Lösungen ständig angepasst werden. Für die pädagogische und professionelle Hilfe ergeben sich aus den

erzielten Untersuchungsergebnissen sicherlich weitere Aspekte und Problemstellungen für weitere Forschungsaspekte.

### **10.3 Von der Selbstbegrenzung zur Selbstüberwindung**

Bewusste Veränderungsarbeit bei sich selbst und an der Selbstentwicklung stellt eine große Herausforderung dar und ist häufig mit Schwierigkeiten und Widerständen verbunden. Denn in der Regel scheint der Mensch an der Bewahrung seiner Identität und interessiert zu sein und nach Sicherheit und Behagen (Positivität) zu streben, statt sich selbst bzw. sein Konstrukt des Selbst zu hinterfragen und sein Denken und Handeln der wandelnden Realität immer wieder neu anzupassen und sich wirklich weiterzuentwickeln.

Bewusst Veränderungen einzuleiten und diese gegen innere und äußere Widerstände anzustreben, stellt für viele, sowohl für Berater und Klienten eine große Herausforderung dar, die intensive Arbeit, Flexibilität, Mut, Geduld und Reflexion abverlangt. Zunächst und in der Regel wird der Mensch dahin tendieren, eine wahrgenommene und gewohnte Balance seines Selbst-Systems mittels seiner bisherigen Strukturen, Prozesse und Dynamiken zu bewahren oder anzustreben. Da sich Menschen ohnehin schwerlich gegen ihren Willen zu Veränderungen zwingen lassen, so können Veränderungen nur in dem Rahmen und Maße stattfinden, wie sie es selbst zulassen und innerlich dazu bereit sind und dafür fähig werden.

Genauso komplex wie das individuelle Selbst und seine Eigenarten und Ausdrucksformen sind, so sind Veränderungs- und Entwicklungsprozesse letztlich nicht exakt vorhersehbar. Heilsame Veränderungsprozesse geschehen nicht allein nur durch Beratung oder im Kopf, sondern auch durch praktisches Handeln und Erfahren sowie unerwartet in Zeiten dazwischen. Berater und Coaches können in diesem Prozess Verständnis fördernd und praktisch unterstützend Anstöße zur Weiterentwicklung geben, indem sie förderliche, günstige Rahmenbedingungen für die Betroffenen schaffen. Sie können diesen Entwicklungsprozess anregen und förderlich gestalten und begleiten und helfen, das Leben selbst in die Hand zu nehmen und selbst zu gestalten.

Bei allen Hindernissen, Widerständen, Begrenzungen und Schwierigkeiten sehe ich den Menschen als lern- und änderungsfähig und weiterentwicklungsfähig: Er ist und wird zunehmend fähig, sich geschmeidig zu ändern und zu wandeln, sich anzupassen, und er kann sich weiterentwickeln in dem Maße, in dem es ihm gelingt, sich von ineffizienten und hinderlichen Mustern loszulösen, von vergangenen Erfahrungen, Einflüssen und Mustern, die er in sein Konstrukt bzw. Selbstsystem zusammengewebt hat.

Diesbezüglich pflegte Bruce Lee zu seinen Schülern in Bezug auf den Weg des Kampfsportlers, aber vor allem auch in Bezug auf den Weg des Lebens Folgendes unermüdlich zu sagen: „Erkenne dein eigenes Selbst, erforsche deine eigenen Schwächen und Begrenzungen genau. Erkenne deine Stärken und Schwächen, nutze die Stärken, gleiche die Schwächen aus und pass dich jeder Lage an. Schau auf die Positivseite und Negativseite und mache das Beste daraus für dich. Gebrauche dabei deinen Verstand und arbeite an dir selbst, um deine Begrenzungen hinauszuschieben. So überwindest du dich und deine eigenen Schwächen (freie Übersetzung vom Verfasser).“<sup>287</sup>

Diese Vorstellungen regten mich zu den Ideen und Konzeptionen in dieser Arbeit an und gaben mir die Gelegenheit, diese Erkenntnisse wissenschaftlich zu evaluieren und im pädagogischen Bereich praktisch anzuwenden.

---

<sup>287</sup> Vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=T-g9oniYuEA&feature=related> (Bruce Lee Dokumentation)



## 10.4 Eine Selbst-Vision Oder: Wege aus dem Selbst

Meine persönliche Suche und Beschäftigung mit dieser Thematik führte mich zu diversen Ansätzen aus Pädagogik, Psychologie und auch zur fernöstlichen Philosophie und nicht zuletzt zu dieser Arbeit.

In Bezug auf die menschliche Selbst-Entwicklung erweiterte Abraham Maslow 1970 kurz vor seinem Tod sein Modell und fügte die das individuelle Selbst überschreitende Dimension der "Transzendenz" als die oberste Stufe seiner Bedürfnispyramide der menschlichen Entwicklung hinzu.<sup>288</sup>

Diese Erweiterung wird von vielen Wissenschaftlern als ein Übergang von der humanistischen zur transpersonalen Psychologie interpretiert.

Auch Ken Wilber mit seiner integralen Psychologie<sup>289</sup> sowie Vertreter der transpersonalen Psychologie wie zum Beispiel Stanislav Grof und Richard Tarnas weisen auf eine transzendierte Existenzstufe des menschlichen Seins hin.<sup>290</sup>

In ähnlicher Weise beschreibt der Schweizer Philosoph Jean Gebser in Bezug auf die menschliche Bewusstseinsentwicklung die „aperspektivische“ Wahrnehmungs- und Seinsstufe,<sup>291</sup> welche über die formal-operationale Stufe des Denkens des Entwicklungspsychologen Jean Piaget hinaus geht bzw. darauf (er-)folgen kann.

Ebenfalls die intellektuell vielschichtigen Action-Filme „Matrix Teil I-III“ der Wachowski Brüder versuchen diese Ideen aufzugreifen und ihre Sicht und Erkenntnisse bezüglich der menschlichen Wahrnehmung und mental konstruierter Lebenswirklichkeit sowie der aus den Illusionen bereinigten und befreiten Zustände menschlicher Existenz den Zuschauern über den filmischen Weg aufzuzeigen und diese zu vermitteln.<sup>292</sup>

---

<sup>288</sup> Maslow, A. H. (1971). *Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.

<sup>289</sup> Wilber, K. (2005). *Integrale Psychologie*. 5. Aufl. Freiamt: Arbor.

<sup>290</sup> Grof, S. & Tarnas, R. (2002). *Die Psychologie der Zukunft: Erfahrungen der modernen Bewusstseinsforschung*. Wettswil: Astroterra.

<sup>291</sup> Gebser, J. (1973). *Ursprung und Gegenwart. Kommentarband*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

<sup>292</sup> **The Matrix**. "Sie brauchten etwa zwei Jahre, um das Drehbuch letztendlich zu verstehen.", sagte Larry. Dabei geholfen hat definitiv das **600-seitige Storyboard**, dass die Wachowskis schon vor der Zusage von Warner Bros. anfertigen ließen. Und zwar von niemand geringerem als Geof Darrow und Steve Skroce, die bis zum dritten Teil der Filmtrilogie als Zeichner und Designer mitwirkten. Das Storyboard zeigt in Comic-artigem Stil, wie sich die Regisseure jede einzelne Kameraeinstellung des Films vorstellen. Nach diesen Eindrücken überraschen die Wachowskis mit **Intellektualität und**

Gemeinsam ist bei all diesen Autoren der Hinweis auf die Daseins-Stufe der immanenten Präsenz und Realität, die Möglichkeit und das Vorhandensein einer veränderten Selbstwahrnehmung und einen qualitativen Perspektivwechsel, welcher hinter der Existenzform der subjektiven und mental-emotionalen Dimension liegt.

Hierin entdecke ich persönlich einen Zugang und Übergang zum spirituellen Selbst für mich und zugleich meine persönliche Selbst-Vision für die Wege aus dem Selbst: Die Entdeckung und Entwicklung einer integralen, wachstumsausgerichteten Pädagogik/Beratung und die Heranbildung und Begleitung des Menschen zu einer Selbst-Erkenntnis ermöglichenden und vermittelnden Perspektiverweiterung, hinführend zur spirituellen Dimension, die hinter der Dimension mentaler Vorstellungen, hinter der Ebene der Formen und des Phänomenalen präsent ist, nämlich in seiner Essenz und als Zustand des reinen und wahren und formlosen Selbst und Seins.

Da diese aperspektivische, spirituelle Dimension nicht im Bereich mentaler Konstruktionen und Vorstellungen und somit alles Phänomenalen liegt, so können alle Erklärungen und Schilderungen dieser Realität allenfalls nützliche, wertvolle Wegweiser und Hinweiser sein; ein Fingerzeig auf das Gemeinte, jedoch nicht das *Eigentliche selbst und eigentliche Selbst*. In diesem Sinne betont Ken Wilber bei der Erörterung der integralen Spiritualität, dass dies als theoretischer Ansatz zur Erfassung der Wirklichkeit, sozusagen als eine „Landkarte“ aufzufassen sei, die jedoch nicht als Wirklichkeit selbst zu betrachten oder mit ihr zu verwechseln sei.<sup>293</sup>

Jiddu Krishnamurti versuchte Zeit seines Lebens, dieses im Grunde über den Verstand Unfassbare, Unbegreifbare und Unvermittelbare, den Weg der Selbsttendenz und den Zustand des transzendenten Selbst zu vermitteln und zu erklären, wobei er mit seiner zentralen Botschaft und Aussage bei der Auflösung des

---

**umfangreichem Wissen.** Sie interessieren sich u.a. für Mathematik, Physik und Philosophie, und wo diese Gebiete sich treffen. Dass das kein leeres Gerede ist, zeigt sich, wenn sich anerkannte Philosophen über die Freundschaft und Zusammenarbeit mit ihnen äußern. Cornel West sagte beispielsweise nach einer Unterhaltung mit ihnen über Realität, Wahrnehmung, Wahrheit und Unwahrheit: "Unglaublich. Sie haben eine Art unersättliche Perplexität, tiefer als unersättliche Neugierde, die sie hochgradig sokratisch macht. **Das ist nicht nur angelesen. Diese Kerle lieben es, ihren Verstand zu gebrauchen.**"

Die obigen wörtlichen Zitierungen sind aus <http://www.matrix-architekt.de/wachowskis/leben.shtml> Entnommen.

<sup>293</sup> Vgl. Wilber, K. (2007). *Integrale Spiritualität*. München: Kösel.

theosophischen Ordens im Jahr 1929 und meines Erachtens auch in den späteren Jahren immer wieder auf Miß- und Unverständnis bei vielen seiner Zuhörer stieß:

„I maintain that Truth is a pathless land, and you cannot approach it by any path whatsoever, by any religion, by any sect. That is my point of view, and I adhere to that absolutely and unconditionally. Truth, being limitless, unconditioned, unapproachable by any path whatsoever, cannot be organized; nor should any organization be formed to lead or to coerce people along any particular path.“<sup>294</sup>

Nach vielen Jahren der Beschäftigung mit dieser Thematik bin ich persönlich zu der Erkenntnis gelangt, dass das Hingelangen zur spirituellen Seins-Stufe nicht über Selbst-Modifikation oder durch Übungen und Anwendungen von Methoden, Techniken möglich wird / ist, ebenso nicht durch Identifikation mit verfeinertem Wissen, Erinnerungen , Erfahrungen sowie verstandesmäßigen, zielmotivierten Anstrengungen des Selbst, sondern „das offene Geheimnis“ liegt im tiefen Erkennen, Gewährwerden und Erfahren der eigenen Bewusstseinsrealität des Selbst, die zeitlos, formlos und non-dual gegenwärtig ist und jenseits der vorstellungsmäßigen und phänomenalen Anschauungsformen und -bereichen des Verstandes.

Resümierend nach dieser eingehenden Auseinandersetzung mit der Thematik des Selbst möchte ich diese Arbeit abschließen mit Worten der Würdigung und dankender Anerkennung derer, die meinen persönlichen Entwicklungsweg und den Weg der persönlichen Suche der Selbständerung und Selbstentwicklung bisher und hierin begleitet haben und mir Vorbilder waren nicht nur durch ihre Leistungen, sondern auch durch ihre Glaubwürdigkeit und Wahrhaftigkeit. Namentlich möchte ich an dieser Stelle nennen Jiddu Krishnamurti, Ken Wilber, Eckhart Tolle, Mooji und ebenso den talentierten Kampfsportler und ‘Artist of Life’ Bruce Lee, welche alle auf ihre eigene Art und Weise die Meisterschaft über das Leben erlangt haben:

---

<sup>294</sup> Krishnamurti, J. (1929). *The Dissolution of the Order of the Star: A Statement*. Eerde, Ommen: Star Publishing Trust.



## Literaturverzeichnis

- Adler, A.** (1972). *Über den nervösen Charakter. Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ainsworth, M. D. S.** (1973). The development of infant-mother attachment. In: B. M. Caldwell & H. N. Riciutti (Hrsg.), *Review of child development research, Vol. 3* (p.1-94). Chicago: University of Chicago Press.
- Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L.** (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Berlin: Springer.
- Arnold, R.** (1997). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: G. Albrecht, u. a. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster, S. 253-307.
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M.** (2004). *Sozialpsychologie*. 4. Auflage. München: Pearson Studium.
- Atkinson, J.W.** (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.
- Baden-Powell, R.** (1996). *Pfadfinder*. Neuss: Georgs-Verlag.
- Bandler, R. & Grinder, J.** (1981). *Metasprache und Psychotherapie - Die Struktur der Magie*. Paderborn: Junfermann.
- Bandler, R. & Grinder, J.** (1982). *Reframing. Neuro-linguistic programming and the transformation of meaning*. Moab, Utah: Real People Press.
- Bandura, A.** (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Wiley.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bateson, G.** (1994). *Ökologie des Geistes : anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauer, J.** (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Baumeister, R. F.** (1998). The self. In: D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of social psychology*, Vol 1, .4th ed. (pp. 680-740). New York: McGraw-Hill.

- Baumeister, R. F.** (1999). Self-Concept and Identity. In: V.J. Derlega, B.A. Winstead and W.H. Jones (Eds.) *Personality. Contemporary Theory and Research* (pp. 349-380). Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Beck, A.T.** (1979). *Wahrnehmung der Wirklichkeit und Neurose. Kognitive Psychotherapie emotionaler Störungen*. München: Pfeiffer.
- Beck, A. T.** (2001). *Kognitive Therapie der Depression*. Weinheim: Beltz.
- Beck, J.** (2001). *Praxis der Kognitiven Therapie*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Berk, L. E.** (2004). *Entwicklungspsychologie*. 3. Auflage. München, Boston: Pearson Studium.
- Bischof-Köhler, D.** (2001). *Zusammenhang von Empathie und Selbsterkennen bei Kleinkindern*. In M. Cierpka & P. Buchheim (Hrsg.), *Psychodynamische Konzepte* (321-328). Berlin: Springer.
- Bischof-Köhler, D.** (2006). *Empathie – Mitgefühl – Grausamkeit. Und wie sie zusammenhängen*. *Berliner Debatte Initial* 17(1/2), 14-20.
- Bowlby, J.** (1973). *Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit*. München: Kindler.
- Bowlby, J.** (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brandstätter, J. & Greve, W.** (1994). *The aging self. Stabilizing and protective processes*. *Developmental Review*, 14, 52-80.
- Brisch, K.K.** (1999). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buber, M.** (2008). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam
- Baumeister, R. F.** (1984). Choking under pressure: Self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 610–620.
- Buchenau, A.** (Hrsg.) (1994). *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen*. Hamburg: Meiner.
- Buddhaghosa, B.** (500- 600 n. Chr. / 1999). *The Path of Purification*. Buddhist Publication Society: 1999.
- Bühler, K.** (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Fischer.
- Cain, K. & Dweck, C.S.** (1995). The development of children's achievement motivation patterns and conceptions of intelligence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 25-52.
- Case, R.** (1991). Stages in the development of the young child's first sense of self.

*Developmental Review*, 11, 210-230.

**Campos, J. J. & Barrett, K. C.** (1988). Toward a new understanding of emotions and their development. In C. E. Izard & J. Kagan (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 229-263). New York: Cambridge University Press.

**Cohn, R.** (1991). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 11. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Cooley, C. H.** (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.

**Coopersmith, S.** (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

**Craven, R.G.** (1989). *An examination of self-concept: The interrelationship of teachers', parents and children's perceptions of self-concept, and their influence in enhancing self-concept*. Unpublished B.A. Honours Thesis, University of Sydney, Australia.

**Craven, R.G., Marsh, H.W., & Debus, R.L.** (1991). Effects of internally focussed feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83, 17-27.

**Csikszentmihalyi, M.** (1985). *Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Darwin, C.** (1859/1986). *Die Entstehung der Arten*. Stuttgart: Reclam.

**Degen, R.** (2000). *Lexikon der Psycho-Irrtümer: Warum der Mensch sich nicht therapieren, erziehen und beeinflussen läßt*. Frankfurt/Main: Eichborn Verlag.

**De Shazer, S.** (1997). *Muster familientherapeutischer Kurzzeit-Therapie*. Paderborn: Junfermann.

**De Shazer, S.** (2002). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. 7. Auflage. Heidelberg: Auer.

**De Shazer, S.** (2010). *Wege der erfolgreichen Kurzzeittherapie*. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

**De Shazer, S. & Dolan, Y.** (2011). *Mehr als ein Wunder. Die Kunst der lösungsorientierten Kurzzeittherapie*. 2. Auflage. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

**Dettenborn, H. & Walter, E.** (2002). *Familienrechtspsychologie*. München: Ernst Reinhardt.

- Dirksmeier, C.** (1991). *Erfassung von Problemlösefähigkeit. Konstruktion und erste Validierung eines diagnostischen Inventars* (Internationale Hochschulschriften). Münster: Waxmann.
- Dörner, D.** (1974). *Die kognitive Organisation beim Problemlösen: Versuche zu einer kybernetischen Theorie der elementaren Informationsverarbeitungsprozesse beim Denken*. Bern: Huber.
- Dörner, D.** (1979). *Problemlösung als Informationsverarbeitung*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörner, D. et al.** (1983). *Lohausen: Vom Umgang mit Komplexität*. Bern.
- Dörner, D.** (1989). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Hamburg: Rowohlt.
- Drucker, P. F.** (1954). *Praxis des Management: ein Leitfaden für die Führungsaufgaben in der modernen Wirtschaft*. Düsseldorf: Econ.
- Drucker, P. F.** (1999). *Management im 21. Jahrhundert*. Düsseldorf: Econ.
- Dübecke, P.** (2001). *Kleine Geschichte der Hirnforschung. Von Descartes bis Eccles*. München: Beck.
- D’Zurilla, T.J. & Goldfried, M.R.** (1971). Problem solving and behavior modification. *American Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D’Zurilla T.J. & Chang, E.C.** (1995). The Relations Between Social Problem Solving and Coping. *Cognition And Therapy Research*, 19, 547-562.
- Ellis, A. & Hoellen, B.** (1997). *Die Rational-Emotive Verhaltenstherapie – Reflexionen und Neubestimmungen*. München: Pfeiffer.
- Epstein, S.** (1993). Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: S.H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S.19). 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E. H.** (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Erickson, M. H., Rossi, E.L. & Rossi, S.L.** (1991). *Hypnose: Induktion – psychotherapeutische Anwendung – Beispiele*. München: Pfeiffer.
- Erickson, M. H. & Rossi, E.L.** (1995–1998). *Gesammelte Schriften von Milton H. Erickson*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Fengler, J. & Jansen, G.** (1999). *Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.



- Fenger, J.** (2004). Triffst du nur das Zauberwort : die Konstruktion wirksamer therapeutischer Intervention. *Report Psychologie*, 07/03, S. 446 – 452.
- Festinger, L.** (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Freitag, E.** (1995). *Die Macht Ihrer Gedanken*. Augsburg: Axent.
- Filipp, S.H.** (1990). *Kritische Lebensereignisse*. 2. Auflage, München: Psychologie Verlags Union.
- Filipp, S.H.** (1993): Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: S.H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fleming, J. S. & Courtney, B. E.** (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facetmodel for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Frankl, V. E.** (2005). *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Fredrickson, B.** (2009). *Positivity*. New York: Crown.
- Freud, A.** (1936). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S.** (1989). *Psychologie des Unbewußten*. Studienausgabe Bd.3, Frankfurt am Main: Fischer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M.** (2009). *Resilienz*. München: Reinhardt.
- Funke, J.** (2003). Problemlösendes Denken. In: H. Heuer, F. Rösler & W.H. Tack (Hrsg.), *Standards Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebser, J.** (1973). *Ursprung und Gegenwart. Kommentarband*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ginsburg, H.P. & Opper, S.** (2004). *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. 9. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goleman, D.** (1996). *Emotionale Intelligenz*. München: Hanser.
- Gottfredson, L.S.** (1997). Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 24, pp 79-132.
- Grof, S. & Tarnas, R.** (2002). *Die Psychologie der Zukunft: Erfahrungen der modernen Bewusstseinsforschung*. Wettswil: Astroterra.

- Grossmann, K. E. & Grossmann, K.** (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E.** (2004). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grawe, K., Dzewas, H. & Wedel, S.** (1980). Interaktionelle Problemlösungsgruppen – ein verhaltenstherapeutisches Gruppenkonzept. in: K. Grawe (Hrsg.), *Verhaltenstherapie in Gruppen* (266-306). München: Urban & Schwarzenberg.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F.** (1994). *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession.* Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K.** (2000). *Psychologische Therapie.* 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K.** (2005). Empirisch validierte Wirkfaktoren statt Therapiemethoden. In: *Report Psychologie 7/8*, S. 311.
- Haan, N.** (1963): *Proposed Modell of Ego functioning: Coping and defense mechanisms in relationship to I.Q. changes* Psychological Monographs: General and Applied, 1963, 77, 1-23.
- Harter, S.** (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Fifth Edition, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Hartmann, M.** (2004): *Coaching als Grundform pädagogischer Beratung: Verortung und Grundlegung.* Dissertationsschrift an der LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik.
- Havighurst, R. J.** (1972). *Developmental tasks and education.* New York: Wiley & Sons.
- Heckhausen, H.** (1980). *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie.* Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Heider, F.** (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New York: Wiley.
- Heider, F.** (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen.* Stuttgart: Klett
- Higgins, E. T.** (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Hume, D.** (1993). *Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand.* 12. Aufl. Hamburg: Meiner.
- James, W.** (1890). *The Principles of Psychology.* 2 Bände. New York, London: Holt

and Macmillan.

**Jung, C. G.** (1971). *Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten*. Gesammelte Werke Bd. 7, Olten und Freiburg: Walter-Verlag.

**Kagan, J.** (1981). *The second year: The emergence of self-awareness*. Cambridge: Harvard University Press.

**Kohut, H.** (1990). *Narzissmus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Kanfer, F. H. & Busemeyer, J. R.** (1982). The use of problem solving and decision making in behavior therapy. *Clinical Psychology Review*, 2, 239-266.

**Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D.** (2000). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. 1. bis 3. Auflage. Berlin: Springer.

**Keil, W. W. & Stumm, G.** (Hrsg.) (2002). *Die vielen Gesichter der Personzentrierten Psychotherapie*. Berlin: Springer.

**Keller, S.** (Hrsg.) (1999). *Motivation zur Verhaltensänderung. Das Transtheoretische Modell in Forschung und Praxis*. Freiburg: Lambertus.

**Kelly, G.A.** (1986). *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn: Junfermann.

**Kim Berg, I. S.** (1999). *Familien - Zusammenhalt(en). Ein kurztherapeutisches und lösungsorientiertes Arbeitsbuch*. 6. Auflage. Dortmund: Verlag modernes Lernen.

**Kluge, K.-J.** ( o. Jahrgang). *Lernen in neuro-dynamischen Dimensionen (L.I.N.D®-Lernen) und zum Phasenaufbau des L.I.N.D. ®-Ansatzes*; unveröffentlichtes paper. Viersen: Eurotalent-SkyLight, EUROTALENT Deutschland e.V.

**Kluge, K.-J. & Eberhard, M.** (2004). *Führungskräfte als Wirtschafts-Supervisoren. Teil 1. Das andere Lernmodell: Lernen in Neuen Dimensionen: L.i.N.D.-Ansatz*. Münster: Lit. Verlag.

**Kluge, K.-J., Kehr, R. & Kluge, E.** (2006). *b:e-learning - Führungskräfte trainieren TUN-Kompetenz. Zur Psychologie des "anderen" Trainingsverfahrens*. Viersen: Europäische Gesellschaft für Coaching, Supervision und Klienting.

**Kluge, K.-J. & Hilscher, G.** (2007). *Die Wende: vom Erzieher zum schulischen Begleiter*.

**Kluge, K.-J.** (2007). *Die Kluft zwischen Konzept und Praxis. Ein lösbares Problem für die Rohlstorfer Internatspädagogen. Vom Modell zur exzellenten Realität*. Unveröffentlichte Expertise.

- Kluge, N.** (2005). *Begabungs-Campus. Die Person des Kindes im Mittelpunkt. Das Konzept des Neurodynamischen Lernens: L.i.N.D.®*. Münster, Berlin, Hamburg, London, Wien: Lit-Verlag.
- Krishnamurti, J.** (1994). *Jenseits der Gewalt*. München: Kösel.
- Krishnamurti, J.** (1999). *Vollkommene Freiheit. Frankfurt am Main: Krüger*.
- Krishnamurti, J.** (2000). *Dem Leben begegnen*. 1. Auflage. München: Econ.
- Krishnamurti, J.** (2002). *Die Zukunft ist jetzt*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Krishnamurti, J.** (2006). *Freedom from the known*. Köln: Salon.
- Krishnamurti, J.** (2010). *Mensch sein - Bielefeld: Theseus*.
- Kuhl, J.** (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Kuhl, J.** (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, selfdiscrimination, and some applications. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 95-173.
- Kuhl, J. & Beckmann, J.** (Hrsg.) (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen/Seattle: Hogrefe.
- Kuhl, J.** (1997). *Kurzanweisung zum Fragebogen HAKEMP 90*. Manuskript:
- Kuhl, J.** (1997). *Wille und Persönlichkeit: Von der Funktionsanalyse zur Aktivierungsdynamik psychischer Systeme*. Manuskript: Universität Osnabrück.
- Kuhl, J. & Fuhrmann, A.** (1998). Decomposing self-regulation and selfcontrol: the volitional component inventory . In: J. Heckhausen & C.S. Dweck (Hrsg.), *Motivation and self-regulation across life-span* (pp. 15-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhl, J.** (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Kuhl, J. & Henseler, W.** (2003). Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In L. von Rosenstiel & J. Erpenbeck (Hrsg.), *Handbuch der Kompetenzmessung*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kuhl, J.** (2004). Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? *Personalführung*, 37, 30-39.
- Kuhl, J. & Hüther, G.** (2007). Das Selbst, das Gehirn und der freie Wille: Kann man Selbststeuerung auch ohne Willensfreiheit trainieren? *Pädagogik*, 11, 36-41.
- Kuhl, J. & Storch, M.** (2011). *Die Kraft aus dem Selbst*. Bern: Hans Huber Verlag.

- Kulenkampff, J.** (1993). *Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand*. 12. Auflage. Hamburg: Meiner.
- Lay, R.** (1983). *Ethik für Wirtschaft und Politik*. München: Wirtschaftsverl. Langen-Müller/Herbig.
- Lee, B. & Little, J. R.** (Hrsg.) (1997). *Words of the Dragon: Interviews, 1958-1973: Bruce Lee's Interviews with the Press from 1958-73* (p. 98). Boston: Tuttle Publishing.
- Lee, B. & Little, J. R.** (Hrsg.) (1997). *The tao of gung fu: a study in the way of Chinese martial art* (S.138). Boston: Tuttle Publishing.
- Lee, B. & Little, J. R.** (Hrsg.) (2001). *Artist of Life*. Boston: Tuttle Publishing.
- Locke, E.A. & Latham, G.P.** (1990). *A Theory of Goal-Setting and Task Performance*. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mahoney, M. J.** (1977). *Kognitive Verhaltenstherapie. Neue Entwicklungen und Integrationsschritte*. München: Pfeiffer.
- Martens J.U. & Kuhl, J.** (2005). *Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maslow, A. H.** (1971). *Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.
- Maslow A. H.** (2002). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- McCrae, R.R. & John, O.P.** (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K.** (1977). "Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates", *Science*, 198, 75-78.
- Moo-Young, A.P., Rothenberg, D. & Ulvaeus, M.** (2002). *Writing on Water*. MIT Press.
- Moo-Young, A.P.** (2008). *Before I am: The Direct Recognition of Our Original Self – Dialogues with Mooji*. Arunachala Press.
- Mummendey, H.D.** (1995). *Selbst, Selbstkonzept und Selbstkonzeptforschung in Psychologie der Selbstdarstellung*, Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Murphy, J.** (1967). *Die Macht Ihres Unterbewusstseins*. Genf: Anston.
- Oerter, R., Montada, L.** (Hrsg.) (1995). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Pawlow, I. P.** (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Pelz, W.** (2010). Fokussieren statt verzetteln. *PERSONAL*, 4, S30-32.

- Perls, F.S.** (2000). *Das Ich, der Hunger und die Aggression*. Stuttgart : Klett-Cotta.
- Perls, F.S.** ( 2002). *Gestalttherapie in Aktion*. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Petermann F.** (1998). Risiko- und Schutzfaktoren - Vulnerabilität und Resilienz. In: F. Petermann, M. Kusch & K. Niebank (Hrsg.), *Entwicklungspsychopathologie: Ein Lehrbuch* (203-225). Weinheim: Beltz, Psychologische Verlags Union.
- Petzold, H.G.** (2005): *Auf dem Wege zu einer „Allgemeinen Psychotherapie“ und zur „Neuropsychotherapie“*. Nachruf Klaus Grawe. *Integrative Therapie* 4, 419-431.
- Pfeifer, W. (1993). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, Band M-Z, 2. Auflage, Berlin.
- Piaget, J.** (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. München: dtv/Klett-Cotta.
- Piaget, J.** (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pipp, S.** (1993). Infants' knowledge of self, other, and relationship. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp. 41-62). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Platon** (1994). *Phaidon*. In: *Sämtliche Werke Bd. II*, Hamburg: Meiner.
- Platon** (2004). *Sämtliche Dialoge*. 1.–3. Auflage. Hamburg: Meiner.
- Prochaska, J.O. & DiClemente, C.C.** (1985). *Towards a comprehensive model of change*. In Miller, W.R. & Heather, N. (eds.), *Treating addictive behaviors*. New York: Plenum, pp. 3-27.
- Rajneesh, B. S.** (1986). *Goldene Augenblicke*. München: Goldmann.
- Rajneesh, B. S.** (2003). *Reife*. München: Heyne.
- Rajneesh, B. S.** (2008). *Authentisch sein*. Köln: Innenwelt-Verlag.
- Rantzau, A., Kluge, K.-J. & Peters-Moallem, S.** (2005). Die Rohlstorfer Internatspädagogik. Ansätze einer Kompetenzpädagogik. In: Rantzau, A. & Kluge, K.-J. (Hrsg.), *Hochbegabte können mehr*. Viersen: Verlag Humanes Lernen.
- Rantzau, A., Kluge, K.-J.** (2005). *Hochbegabte können mehr*. Viersen: Verlag Humanes Lernen.
- Robbins, A.** (1994). *Grenzenlose Energie*. 5. Auflage. München: Heyne.
- Robbins, A.** (2004). *Das Robbins-Power-Prinzip*. 1. Auflage. Berlin: Ullstein.
- Robins, R. W., John, O.P., Caspi, A., Moffitt, T.E. & Stouthamer-Loeber, M.** (1996). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 70(1), 157-171.

- Rogers, C.** (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
- Rogers, C.** (1959). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes*. Köln: Gesellschaft für wiss. Gesprächspsychotherapie.
- Rogers, C.** (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Rogers, C.** (1978). *Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung*. München: Kindler.
- Rogers, C.** (1992). Carl Rogers im Gespräch mit Martin Buber. In M. Behr et al (Hrsg.), *Jahrbuch Personzentrierter Psychologie und Psychotherapie, Bd. 2*, (S. 184 - 201). Köln: Gesellschaft für wiss. Gesprächspsychotherapie.
- Rogers, C.** (1994). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Rogers, C.** (1994). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Rosenberg, M. J.** (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Roth, G.** (2004). Worüber dürfen Hirnforscher reden – und in welcher Weise. In: C. Geyer (Hrsg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit* (S. 66-85). Frankfurt: Suhrkamp.
- Ruble, D. N. & Frey, K. S.** (1987). Social comparison and self-evaluation in the classroom: Developmental changes in knowledge and function. In: J. C. Masters & W. P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice and relative deprivation: Theoretical, empirical, and policy perspectives*. (pp. 81-104). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Schachinger, H. E.** (2005). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert*. 2. Auflage. Bern: Huber.
- Schaffer, H. R.** (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.
- Schmelzer, D.** (2000). Hilfe zur Selbsthilfe. In: *Beratung aktuell*, 4-2000.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D.** (2000). *Motivation*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schopenhauer, A.** (1986). *Die beiden Grundprobleme der Ethik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schopenhauer, A.** (1997). *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Köln: Könenmann.
- Schulz von Thun, F.** (2005). *Miteinander Reden 1*. Reinbek: Rowohlt Verlag.

- Schulz von Thun, F.** (2005). *Miteinander Reden 3*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Schürmann, C.** (2009). *In Führung gehen: Was gute Chefs können müssen und wie sie es lernen*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Seligmann, M.E.P.** (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Seligmann, M.E.P.** (1999). *Kinder brauchen Optimismus*, Hamburg: Rowohlt.
- Seligman, M.E.P.** (1975). *Helpless: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M.E.P.** (2003) *Der Glücksfaktor: warum Optimisten länger leben*. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth.
- Siebert, J.** (2009). *Hört – aber fair! ZuHör-Kompetenzen zur Vermeidung von Beziehungsstörungen. Eine Studie zum Erlernen und Lehren Auditiver Kompetenzen*. Dissertationsschrift an der Universität zu Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät.
- Singer, W.** (2004). Verschaltungen legen uns fest: Wir sollten aufhören, von Freiheit zu sprechen. In: Ch. Geyer (Hrsg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit* (S. 30-65). Frankfurt: Suhrkamp.
- Smith, L. & Elliott, C.** (2008). *Depression für Dummies*. Weinheim: Wiley.
- Stroebe, W. & Nijstad, B.** (2004). Warum Brainstorming in Gruppen Kreativität vermindert: eine kognitive Theorie der Leistungsverluste. *Psychologische Rundschau 2004*, S. 2ff.
- Skinner, B.F.** (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Stroß, R.** (2001). *Selbstveränderung*. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.
- Tausch A. M. & Tausch, R.** (1963 /1998). *Erziehungspsychologie - Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Tolle, E.** (2000) *Jetzt! Die Kraft der Gegenwart. Ein Leitfaden zum spirituellen Erwachen*. Bielefeld: Kamphausen.
- Tolle, E.** (2005) *Eine neue Erde. Bewusstseinssprung anstelle von Selbstzerstörung*. München: Goldmann.
- Urban, H.B. & Ford, D. H.** (1971). Some historical and conceptual perspectives of psychotherapy and behavior change. In: Bergin AE. New York: Wiley. 84-92.
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D.** (2000). *Motivation*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.



- Watzlawick, P, B.** (2003). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Hans Huber.
- Wehrle, M.** (2007). *Karriereberatung*. Weinheim: Beltz.
- Wellman, H. M. & Woolley, J. D.** (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35(3), 245-275.
- Wibbeke, K.** (2008). *LernBEGLEITUNG. Ein getestetes und erprobtes Programm für den Pädagogischen Wandel*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Wilber, K.** (1997). *Eine kurze Geschichte des Kosmos*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wilber, K.** (2005). *Integrale Psychologie*. 5. Aufl. Freiamt: Arbor.
- Wilber, K.** (2007). *Integrale Spiritualität*. München: Kösel.
- Zimbardo, P.G.** (1992). *Psychologie*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

## Internetrecherche

<http://www.diffpsycho.uni-osnabrueck.de/vorles/seminar/PSI-light+.pdf>

<http://www.diffpsycho.uni-osnabrueck.de/vorles/seminar/PSI-light+.pdf>

[http://www.llv.li/pdf-llv-asd-kuhl\\_060307.pdf](http://www.llv.li/pdf-llv-asd-kuhl_060307.pdf)

<http://www.beratung-aktuell.de/selbsthilfe.html>

<http://www.scribd.com/doc/24040216/Entwicklung-in-der-Fruhen-Kindheit>

[http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles\\_/a\\_Kindliche\\_Entwicklung/s\\_675](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles_/a_Kindliche_Entwicklung/s_675)

Kranz, Dirk: Selbstkonzept und Selbstwert fördern die Selbstständigkeit

<http://www.Familienhandbuch.de.2002>

<http://www.familienhandbuch.de/kindliche-entwicklung/entwicklung-einzeller-faehigkeiten/selbstkonzept-und-selbstwert-fordern-die-selbststaendigkeit-wie-eltern-dazu-beitragen-konnen>

<http://www.developingchild.net/pubs/wp.html>

<http://www.lrz.de/~erbanpublikationen/pdf/erbanpsychosozproblember.pdf>

<http://www.developingchild.net/pubs/wp.html>

[http://berndt-hentschke.de/cms/front\\_content.php?idart=112](http://berndt-hentschke.de/cms/front_content.php?idart=112)

[http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/353/pdf/report\\_psychologie\\_0708-2003\\_2.pdf](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/353/pdf/report_psychologie_0708-2003_2.pdf)

<http://www.karlkluge.de/Vom%20Erzieher%20zum%20schulischen%20LernBEGLEITER.pdf>

[http://de.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Darwin](http://de.wikipedia.org/wiki/Charles_Darwin)

<http://www.willenskraft.net/>

<http://www.youtube.com/watch?v=ucbS9oMyEVU>

<http://www.youtube.com/watch?v=T-g9oniYuEA&feature=related>

<http://www.ijn-jugendhilfe.de>

## Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Entwicklungsstadien nach Piaget
- Tabelle 2: Kognitive Veränderung und Entwicklung in der Kindheit und Jugend
- Tabelle 3: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst
- Tabelle 4: Veranschaulichungsbeispiel zur Therapie von Beck
- Tabelle 5: Veranschaulichungsbeispiel zur Therapie von Beck
- Tabelle 6: Merkmale und Folgen der sicheren, der unsicher-vermeidenden und der unsicher-ambivalenten Bindung
- Tabelle 7: Vergleich des Selbstmanagement-Ansatzes von Kanfer mit dem klassischen Problemlösetraining nach Goldfried und D´Zurilla
- Tabelle 8: Überblick über die Trainingseinheiten und -inhalte
- Tabelle 9: Anzahl und Zusammensetzung der Versuchs- und Kontrollgruppe
- Tabelle 10: Übersicht über die Probandenziele der Kontrollgruppe
- Tabelle 11: Übersicht über die Probandenziele der Versuchsgruppe
- Tabelle 12: Annäherung an die selbstgesetzten Ziele nach Trainingsabschluss
- Tabelle 13: Unterschied der Zielannäherung zwischen Versuchsgruppe und Kontrollgruppe nach Trainingsabschluss
- Tabelle 14: Veränderung hinsichtlich Problemlösung, Handlungsorientierung und Selbststeuerung in der Versuchsgruppe
- Tabelle 15: Veränderung hinsichtlich Problemlösung, Handlungsorientierung und Selbststeuerung in der Kontrollgruppe
- Tabelle 16: Ergebnisdarstellung beider Gruppen und deren Differenzwerte
- Tabelle 17: Veränderung der mittels der Tests DIP, Hakemp90 und SSI-K erfassten Teilfähigkeiten in den beiden Gruppen
- Tabelle 18: Vergleich der Trainingsergebnisse zwischen der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe

## **Anhang: Entwurf eines integralpädagogischen Beratungsmodells im Rahmen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe**

### **Das Leitbild und Konzept von Integrale Jugendhilfe Neuraum (IJN)**

**- Entwurf eines integralpädagogischen / ganzheitlich integrierten  
Beratungsmodells im Rahmen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe –**



[www.ijn-jugendhilfe.de](http://www.ijn-jugendhilfe.de)

## **1 Die Ausgangslage der Kinder- und Jugendhilfe in der Gegenwart**

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen heutzutage sind vielfältig und oft auch widersprüchlich. Zum einen gibt es angesichts der wachsenden Komplexität der Gesellschaft und der Auflösung traditioneller Familienstrukturen einen wachsenden Bedarf an pädagogischer Unterstützung. Zum anderen ist die Jugendhilfe einem steigenden Kostendruck ausgesetzt im Vergleich etwa zu den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts. Mit dieser Wandlung und Vielfältigkeit der Realität zu arbeiten und sich darin zu bewegen, ist Aufgabe einer zeitgemäßen Pädagogik und Jugendhilfearbeit.

Die moderne Jugendhilfe steht gegenwärtig vor einer Reihe von Herausforderungen: sie ist konfrontiert mit Fragen der multiprofessionellen Teamzusammensetzung, der Vernetzung mit anderen Einrichtungen und Diensten (insbesondere mit der Schule), der Umsetzung sozialräumlicher Angebotsstrukturen, der Entwicklung und Sicherung von Qualität, des demografischen Wandels, der veränderten kommunalen Sozialpolitik, der Migrationsproblematik sowie der Steuerung knapper Ressourcen.

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung neuer Arbeitsmodelle und Trägerstrukturen wünschenswert, um wirksame und effiziente Jugendhilfeleistungen für junge Menschen und ihre Familien anbieten zu können. Jugendhilfe wird sich unter dem vorhandenen Kostendruck und den inhaltlich-notwendigen Diskussionen weiterentwickeln müssen, um ihren Fortbestand überhaupt sichern zu können. Das besondere Anliegen der IJN ist es deshalb, ein Angebot zu kreieren, welches den individuellen Bedarfslagen der betreuten Kinder, Jugendlichen und Familien auf Basis systematischer, wissenschaftlicher Fundierung Rechnung trägt. Ziel der IJN ist es, wachstumsorientiert und selbstbewusst vorzugehen, um die Umsetzung eines integralpädagogischen Konzeptes gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten und fallführenden Jugendämtern im Einklang mit den Richtlinien des SGB VIII zu ermöglichen.

## 2 Leitbild IJN

### 2.1 Pädagogisches Grundverständnis und Menschenbild der IJN

IJN führt bewährte Ansätze und Methoden fort, beschreitet darüber hinaus aber auch neuartige Wege. Gleichfalls ist unser Menschenbild traditionell und modern zugleich. Indem wir den Mensch in den Mittelpunkt stellen und ihn als aktiven Gestalter seiner eigenen Entwicklung achten, sind wir einerseits den Gedanken und Idealen des Humanismus verpflichtet und befinden uns andererseits im Einklang mit den aktuellen Erkenntnissen der psychologischen Forschung und der Hirnforschung.

Unser IJN-Logo gibt Hinweise auf unser Menschenbild, die zugrunde liegende Philosophie und auf unseren pädagogischen Interventionsansatz. Die gelbe Figur in der Mitte unseres Logos sagt aus: der Mensch kommt zuerst und steht immer im Mittelpunkt unseres pädagogischen Handelns. Das Yin und Yang Zeichen (Kreis mit roter und blauer Farbe) weist auf unsere Philosophie hin: um einen Menschen dabei zu unterstützen, seine Balance wiederzufinden und selbstständig zu erhalten, muss zunächst erkannt werden, dass Erlebniszustände nicht isoliert betrachtet werden können, sondern dass sie sich gegenseitig bedingen und ergänzen. Die Unterteilung des gelben Hintergrunds in vier Felder weist schließlich darauf hin, dass wir bei unserer Betrachtung von menschlicher Entwicklung grob vier Bereiche unterteilen, welche durch die beiden Dimensionen „Individuell-Kollektiv“ und „Innen-Außen“ aufgespannt werden (Individuell-Innen, Individuell-Außen, Kollektiv-Innen, Kollektiv-Außen). Unser Integrallogo soll ferner einen Hinweis darauf geben, dass die Welt einschließlich der individuellen Lebenswelt als ein ungeteiltes Ganzes (In-Dividuum) aufzufassen ist, das auf allen Ebenen mit sich selbst verbunden ist. Der Mensch im Zentrum beinhaltet zugleich die Idee, dass nicht jemand anderes für diesen leben oder Lebensverantwortung abnehmen kann, sondern dass er selbst die Initiative ergreifen muss. Den Weg zu eigener Balancefindung und Weiterentwicklung muss der Mensch im Einklang mit sich selbst und in Übereinstimmung mit der Außenwelt letztlich aus sich bzw. aus eigenen Bemühungen heraus selbst gestalten. Ein solcher „Selbstmanagementansatz“ impliziert auf Seiten des Helfersystems, dass sich Jugend- und Familienhilfe vor allem „Hilfe zur Selbsthilfe“ versteht im Sinne des alten chinesischen Sprichworts: „Wer anderen einen Fisch schenkt, gibt ihnen zu essen für einen Tag. Wer sie das Fischen lehrt, gibt ihnen zu essen ein Leben lang.“

## 2.2 Unternehmensphilosophie der IJN

Auch auf Organisationseite steht bei IJN der Mensch im Mittelpunkt – der einzelne Mitarbeiter ist unsere wichtigste Ressource. Im Sinne des integralpädagogischen Ansatzes setzen wir bei unseren Mitarbeitern nicht nur eine qualifizierte Ausbildung voraus, sondern achten weiterhin auf eine große Vielfalt der Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in unserem Mitarbeiterpool, um die angebotenen Fälle mit größtmöglicher Flexibilität bearbeiten zu können. Ein solches Diversity Management (dt. Verwalten von Vielfalt) bietet optimale Voraussetzungen zur Verwirklichung des Ideals einer „Lernenden Organisation“.

Unser Berater-/Betreuerpool umfasst zur Zeit unter anderem folgende Qualifikationen:

- Diplom-Abschlüsse in Pädagogik, Psychologie, Sozialarbeit, Sportwissenschaft
- verschiedene psychotherapeutische Zusatzausbildungen
- Beherrschung zahlreicher Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Türkisch, Russisch, Italienisch, Portugiesisch, Arabisch)
- Hinzu kommt ein weitläufiges Netzwerk für spezielle sportliche, künstlerische und sonstige freizeitgestalterische Angebote.

Wir legen hohen Wert auf eine systematische Personalentwicklung über unsere regelmäßigen Mitarbeitersitzungen und zusätzliche verpflichtende interne Fortbildungen. Ein umfassendes Dokumentationswesen unterstützt die Mitarbeiter in ihrer aktuellen Fallarbeit und bietet zusätzliche Informationen und Anregungen zur Aufgaben- und Auftragsbewältigung sowie zur Weiterbildung. Die Steuerung der Personalentwicklungsmaßnahmen wird unter anderem im Rahmen der regelmäßigen Sitzungen des IJN-Leitungsteams abgestimmt.

Mit dem Übergang von einer Fremdsteuerungsphilosophie zu einer Selbststeuerungsphilosophie verändert sich auch das Rollenverständnis des pädagogischen Betreuers in der Jugendhilfe, indem sich der Betreuer in erster Linie als „Lernbegleiter“ und unterstützender Berater des betreuten Jugendlichen versteht. In der alltäglichen Jugendarbeit kann dies etwa so verwirklicht werden, dass der Betreuer dem Jugendlichen geeignete Lernarrangements anbietet, wo sich dann

Phasen der selbstständigen Bewältigung und Gestaltung mit Phasen gemeinsamen Übens (Quadrant oben-rechts) und gemeinsamen Reflektierens (Quadranten oben-links und unten-links) abwechseln. Die pädagogische Kunst besteht darin, durch genaue Beobachtung zuerkennen, wann man den Betreuten sich selbst überlassen kann, wann man besser unterstützend eingreift und wann man einen Prozess besser unterbricht, um eine Übungs-, Reflektions- oder Rekreatiionsphase einzuleiten. Wünschenswerte bzw. erforderliche Voraussetzungen für ein derartiges pädagogisches Arbeiten sind die Entwicklung einer tragfähigen Beziehung zwischen Betreuer und Betreutem gemäß der Maxime „Keine Erziehung ohne Beziehung“ (Professor Karl-J. Kluge) sowie die beidseitige Bereitschaft, die eigenen Gefühle, Gedanken und Einstellungen zu reflektieren (gerade auch auf Seiten des Betreuers). Personalentwicklung dient für uns auch dazu, den Mitarbeitern eine solche integrale, autonomie - und wachstumsorientierte pädagogische Arbeitsweise nahezubringen. Als modellhaft hierfür sehen wir unter anderem den in der therapeutischen und pädagogischen Praxis bewährten Selbstmanagementansatz von Kanfer an, der weiter unten ausführlich beschrieben ist.



### **3 Pädagogische Konzeption - Zur Konstruktion einer wirksamen Intervention in psychosozialen Arbeitsfeldern**

Erfolgreiche Intervention in der Jugendhilfe lässt sich vereinfachend so definieren dass 1. eine Wahrnehmungs- und Einstellungsänderung in Bezug auf die vorhandenen Probleme stattfindet und 2. eine konkrete Veränderung des Verhaltens sichtbar wird. Nach dem integralen Ansatz zu arbeiten bedeutet für uns, prinzipiell alles zu nutzen, was der Klientel praktisch weiterhilft.

Jugendhilfe soll aus unserer Sicht die Bedürfnisse eines Menschen umfassend berücksichtigen und ihm gleichzeitig aufzeigen, seine Fähigkeiten, Interessen, Grenzen, Schwächen, Bedürfnisse zu erkennen und optimal auszugleichen, so dass ganzheitliche Balance und individuelle sowie gesellschaftliche Integration möglich werden. In allen Bereichen soll die Möglichkeit gegeben werden, Neues und Ermutigendes zu erfahren und sich weiter zu entwickeln.

In der Jugendhilfepraxis stellt sich immer wieder von Neuem die Frage, wie eine Intervention beschaffen sein muss, damit sie den Klienten erreicht. Prinzipiell stehen Hunderte von mehr oder weniger bewährten Ansätzen zur Auswahl, die je nach Kontext und Bedarf variabel eingesetzt werden könnten. Dabei wird die Erfahrung gemacht, dass manche Interventionen bei bestimmten Fällen wenig erreichen, andere dagegen, selbst ähnlich erscheinende, bei vergleichbaren Fällen eine intensive Wirkung entfalten. Mit unserer Konzeption unternehmen wir den Versuch, verschiedene Arbeitsansätze sowie Ablaufprozesse auf dem Hintergrund aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstandes methodisch und systematisch zu reflektieren und die Qualitäten von wirksamen Interventionen, die zu einer guten Wirkung in Breite, Tiefe und Nachhaltigkeit führen, darzustellen.

Traditionell grenzen sich beispielsweise verhaltenstherapeutische, psychodynamische oder gestalttherapeutische Ansätze (sowie viele andere) relativ klar voneinander ab. Solche unterschiedlichen Ansätze und Beratungsmodelle begreifen wir in erster Linie als Instrumente auf mit unterschiedlichen Zugängen und Stärken. Jedes davon hat seine Vorteile und Grenzen. Von daher scheint es uns legitim, unterschiedliche Konzepte aufzugreifen und mit vielfältigen Methoden zu arbeiten, wo für einen bestimmten Fall- oder Problemtyp auf seriöse Weise positive

Wirkungen dokumentiert sind. Bei einem solchen Verständnis können sich die verschiedenen Ansätze und Methoden anregen und ergänzen, und es kann auf vielen Ebenen gleichzeitig gearbeitet werden (prototypisch in den 4 IJN Quadranten Individuell-Innen, Individuell-Außen, Kollektiv-Innen, Kollektiv-Außen).

## 4 Bausteine der Integralpädagogischen Konzeption von IJN

Bei der Entwicklung der übergeordneten integralpädagogischen Konzeption von IJN, unter der alle pädagogischen Konzeptionen systematisch zugeordnet und integriert sind, haben wir uns in besonderem Maße von der integralen Theorie von Ken Wilber, dem Selbstmanagementansatz von Frederic Kanfer, dem Wirkfaktorenmodell von Klaus Grawe und dem Vierkriterienmodell der Beratung von Jörg Fengler anregen lassen. Diese Ansätze sind auf den folgenden Seiten kurz dargestellt.

### 4.1 Die Integrale Theorie Ken Wilbers

Ken Wilbers umfassende Integrale Theorie wurde von uns auf wenige Leitgedanken reduziert und vereinfacht, um sie auf den Jugendhilfebereich übertragen und nutzbringend in der Praxis anwenden zu können. Dabei wird das integrale Modell von uns nicht als ein unverrückbares und fest gelegtes System verstanden, sondern eher als ein allgemeiner Strukturierungsrahmen zur pädagogischen Diagnostik und eine Planungs- und Entscheidungsgrundlage für passgenaue Interventionen. Dieser aktuelle Orientierungsrahmen soll flexibel neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen angepasst werden.

Zentrale Bestandteile des Integralen Ansatzes sind sogenannte Quadranten, Entwicklungslinien und Entwicklungsebenen, welche die Strukturierung und umfassende Durchdringung der Erfahrungswelt erleichtern und es auf diese Weise ermöglichen, ein genaueres Bild der Wirklichkeit zu zeichnen.<sup>295</sup> Ein häufiger Grund für das Misslingen von pädagogischen oder psychotherapeutischen Interventionen ist aus Sicht Wilbers, dass die verschiedenen Quadranten, Ebenen, Linien nicht hinreichend berücksichtigt werden. So werden Verhaltensstörungen oder emotionale Störungen oft nicht genügend unter einem entwicklungspsychologischen Gesichtspunkt betrachtet. Wenn etwa eine traumatische Erfahrung zu einem Zeitpunkt stattfindet, in der ein Individuum noch nicht fähig ist, die Erfahrung auf der kognitiv-semantischen Ebene zu verarbeiten, werden kognitive Zugänge und Arbeitsmethoden in diesem Falle wenig angemessen sein, sondern eher Methoden,

---

<sup>295</sup> Wilber, K. (1997). *Eine kurze Geschichte des Kosmos*. Frankfurt am Main: Fischer.

welche die Erkenntnis- und Verarbeitungsmodi der entsprechenden Ebene berücksichtigen (in diesem Falle wären es möglicherweise Interventionsformen, die direkt auf der sensomotorischen Ebene arbeiten).

Weiterhin beschränken sich viele pädagogische oder therapeutische Ansätze zu sehr auf einen bestimmten Erfahrungsbereich (Quadranten). Traditionelle psychoanalytische oder humanistisch-psychologische Arbeitsmethoden sind etwa auf die subjektive Wahrnehmungswelt zentriert und vernachlässigen soziale Aspekte sowie Verhaltensmuster und Gewohnheiten. Verschiedene strukturell orientierte systemische oder milieuorientierte Arbeitsansätze versuchen die soziale Strukturen umzugestalten, fragen aber nicht nach der individuellen Bedeutung der Störung und Symptome für den Einzelnen.

Im Integralen Arbeitsmodell werden dagegen immer alle vier zentralen Erfahrungsbereiche betrachtet: der innerlich-individuelle Bereich der Intentionalität, der äußerlich-individuelle Bereich des Verhaltens, der innerlich-kollektive Bereich des kulturellen sozialen Lebens und der äußerlich-kollektive Bereich des gesellschaftlich funktionalen Lebens.

		<u>Innen</u> (mental-emotional spürbar)	<u>Außen</u> (sichtbar, messbar)
<b>Systemebene: Individuell - interaktionell -</b>	<p><b>Quadrant 1: Mentalität</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognition / Ziele / Emotion</li> <li>• Überzeugung / Bewusstsein</li> <li>• Intention / Erwartungshaltung</li> <li>• Einstellung / Motivation</li> </ul> <p>(Prototypisch wäre etwa Freuds Psychoanalyse)</p>	<p><b>Quadrant 2: Verhalten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Körpermotorik</li> <li>• Aktivitäten</li> <li>• Handlungen</li> <li>• Kompetenzen</li> </ul> <p>(Prototypisch wäre etwa der klassischer Behaviorismus)</p>	
	<p><b>Quadrant 3: Werte/-Kultur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moral / Sozialität / Wir-Gefühl</li> <li>• Ethik / Umgangskultur</li> <li>• Gemeinsame Werte</li> <li>• Kommunikationsmuster</li> </ul> <p>(Prototypisch wäre etwa Gadamers Hermeneutik)</p>	<p><b>Quadrant 4: Systemeinheiten / Funktion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation / Institution</li> <li>• Gruppenprozesse / und -handlungen</li> <li>• Struktureller, äußerer Rahmen</li> <li>• Gegebenheiten / Ereignisse</li> </ul> <p>(Prototypisch wäre etwa Marx Konzept der Entfremdung)</p>	

**Abbildung1: Inhaltliche Differenzierung der vier Grundperspektiven**

Eine sehr nützliche Betrachtungsmöglichkeit des Integralen Ansatzes insbesondere bei der Einzelarbeit im Kontext der Erziehungshilfe ist es, den OBEREN LINKEN Quadranten (individuell-innen) als primär zu sehen, und die anderen drei Quadranten als die verschiedenen Wege der Formung des Selbst im Zuge verinnerlichter Verhaltensmuster, familiärer, zwischenmenschlicher, kultureller Einflüsse, sozialer Strukturen sowie äußerer Rahmenbedingen / Gegebenheiten.

Integrale Arbeit hat somit stets vier Grundperspektiven und zugleich Zielaspekte:

**-Quadrant 1 links oben** (innen- individuell) – Mentalität / Intentionalität: Jeder einzelne hat sein eigenes Bewusstsein, seine persönlichen Ansichten, Prioritäten, Einstellungen, Intentionen sowie Erwartungshaltungen.

Pädagogische Maßnahmen im Rahmen der Jugendhilfe sind: Individuelle Innenräume verstehen über bedürfnisverstehensorientierte Zugangsansätze, Beziehungsaufbau, Face-to Face-Kontakt, individuelle Begleitung, Beratung und emotionale Unterstützung

**-Quadrant 2 rechts oben** (außen-individuell) – Verhalten: Das individuelle Außen zeigt sich in den "sichtbaren" Fähigkeiten und Verhaltensmustern (Auftreten, Handlungen, Leistung).

Pädagogische Maßnahmen sind: Individuelles Verhaltenstraining, Entwicklung von Potentialen und Fähigkeiten, Erwerb von Kompetenzen.

**-Quadrant 3 links unten** (innen-sozial) - Werte und Kultur: Das "Innere des Systems" ist seine Kultur: Leitbilder und Werte, die Ethik, die Kommunikation, das Wir-Gefühl einer Gruppe oder Gemeinschaft.

Pädagogische Maßnahmen sind: Familien-Workshops, Kooperation, systemdynamische Familienarbeit, Austausch- und Kommunikationsprozesse, Teambildung, Wertevermittlung, Schaffung von Vertrauen, identitätsstiftenden, stimmigen Wir-Gefühls und förderlicher Kommunikationskultur und Synergieeffekte mit / durch Klienten.

**Quadrant 4 rechts unten** (außen-sozial) - Funktionale Systemeinheiten und äußerer Rahmen: Funktionale Aspekte von Organisationsstrukturen, -prozessen und -handlungen sowie Auswirkungen durch institutionelle/ gesellschaftliche Rahmenbedingungen und äußere Ereignisse auf Systemeinheiten (Individuen, Familien, Gruppen, Institution, Organisation etc.).

Pädagogische Maßnahmen sind: Gruppenorganisation, Prozessgestaltung, Methodeneinsatz, strukturbeeinflussende Milieuarbeit, Sozialraumarbeit, klassische Sozialarbeit, soziale Gruppenarbeit (die soziale Gruppenarbeit als Setting muss sich jedoch keineswegs auf den vierten Quadranten beschränken).

## 4. 2 Der Selbstmanagementansatz nach Frederic Kanfer

Der Selbstmanagement-Ansatz von Kanfer ist ein mittlerweile weithin anerkanntes Grundkonzept für Beratung und Therapie, welches IJN zur Orientierung in Betreuungs- und Beratungsprozessen dient. Im Zentrum des Ansatzes steht ein zielorientiertes Problemlösemodell, welches sich in seiner äußeren Struktur an klassisch kognitiv-verhaltenstherapeutischen Problemlösetrainings orientiert:

Selbstmanagementansatz von Kanfer	Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla
1. Eingangsphase – Schaffung günstiger Ausgangsbedingungen, Beziehungsaufbau	1. Allgemeine Orientierung
2. Aufbau von Änderungsmotivation und (vorläufige) Auswahl von Änderungsbereichen	
3. Verhaltensanalyse: Problembeschreibung und Suche nach aufrechterhaltenden Bedingungen	2. Beschreibung des Problems (Situation, Ziele, Mittel und Ressourcen)
4. Klären und Vereinbaren therapeutischer Ziele	
5. Planung, Auswahl und Durchführung spezieller Methoden (als Mittel zum Ziel)	3. Suche nach Lösungsmöglichkeiten
	4. Treffen einer Entscheidung
6. Evaluation der Fortschritte	5. Anwendung und Überprüfung
7. Endphase – Erfolgsoptimierung und Abschluss der Beratung / Therapie	

**Abbildung 2: Problemlösephasen beim Selbstmanagementansatz von Kanfer und beim klassischen Problemlösetraining von Goldfried und D´Zurilla**

Zu den Zielsetzungen des Selbstmanagement-Ansatzes gehören wie bei den klassischen kognitiv-behavioralen Methoden und entsprechenden sozialpädagogischen Vorgehensweisen zunächst die Vermittlung notwendiger Kompetenzen (z.B. Fähigkeiten zur Erziehung, Partnerschaft, zwischenmenschlicher Kommunikation, Problem- und Konfliktlösung, Selbstbehauptung usw.) sowie der Abbau sogenannter Performance-Hindernisse (wie Ängste, soziale Unsicherheit, irrationale Überzeugungen).

Darüber hinaus werden auch Methoden und Konzepte anderer Schulen auf eine wissenschaftliche, evaluationsbasierte Weise integriert. In dieser Hinsicht ist der Selbstmanagement –Ansatz dem Integralen Konzept von Wilber sowie dem Konzept der Integrierten Psychotherapie von Grawe (siehe 4.3) vergleichbar.

Bereits der Name „Selbstmanagement-Ansatz“ deutet an, dass die Förderung von Autonomie und Selbstverantwortung bzw. die „Hilfe zur Selbsthilfe“ bei diesem Konzept eine zentrale Bedeutung hat. Aus der Zielsetzung der Autonomieförderung ergibt sich ein besonderes Rollenselbstverständnis des Betreuers bzw. Beraters. Der Selbstmanagement-Berater begibt sich metaphorisch gesprochen in die Rolle eines Fahrlehrers, der anderen die Kunst des Fahrens = Lebens vermittelt, und nicht etwa in die Rolle eines Taxifahrers oder gar Sänfenträgers. Wie der Fahrlehrer gibt der Therapeut / Berater in der Anfangsphase noch intensive Hilfestellungen und tritt im Notfall auch hin und wieder heftig auf die Bremse. Im Zuge der Fortschritte des „Fahrschülers“ kann er sich dann immer weiter zurücknehmen, bis dieser sich schließlich ganz alleine sicher im Straßenverkehr bewegen kann.

Wichtiger noch als die Vermittlung von speziellem Wissen oder speziellen Techniken ist es, dass dem Klienten Lernarrangements oder Herausforderungen angeboten werden, angesichts derer sich dieser erproben kann. Der Klient soll idealerweise aufgrund seiner eigenen Erfahrungen und Fehler in alltags- und lebensnahen Situationen lernen („learning by doing“).

Der Selbstmanagement-Ansatz respektiert die Individualität des Klienten und dessen persönliche Zielsetzungen und Sinndeutungen (sofern sich diese nicht als dysfunktional erweisen). Daher werden unsere Betreuer / Berater zunächst einmal angehalten, die subjektive Welt des Klienten und deren Spielregeln zu erschließen



und zu verstehen, bevor gemeinsam an Veränderungen gearbeitet wird. Der Betreuer / Berater begibt sich anfangs in eine komplementäre Position zu den Bedürfnissen des Klienten und bittet diesen mit Empathie und Respekt für dessen Person, Lebensgeschichte, Einstellungen, Ziele und Werte um Informationen, die ihm ein hinreichendes Verständnis davon vermitteln, um welche Themen es denn genau geht, was die beklagten Beschwerden eigentlich zu „Problemen“ macht und welche soziokulturellen Standards eine Rolle spielen. Das bedeutet im konkreten Umgang mit dem Klienten unter anderem eine Transparenz des Vorgehens, eine ausführliche Information über alle ablaufenden und geplanten Maßnahmen sowie eine Beteiligung des Klienten beim Treffen Setzen von Zielen, beim Finden von Lösungen und beim Treffen von Entscheidungen.

#### **Leitprinzipien des Selbstmanagementbetreuers / -beraters in der unmittelbaren Interaktion mit dem Klienten<sup>296</sup>**

**(1) Verhaltensnahes Vorgehen:** Die Klienten werden gebeten, vage Äußerungen wie z.B. „Mir geht es nicht gut“ in konkrete Verhaltensbeschreibungen zu übersetzen. Beobachtbare Abläufe des tatsächlichen Geschehens sind wichtiger als das bloße „Reden über“ („Prinzip der Erfahrungsorientierung“). In diesem Sinne haben Beratungsgespräche eine zweckdienliche Funktion, indem sie Änderungen im Alltag der Klienten vorbereiten, erleichtern, in Gang setzen und danach die Effekte evaluieren helfen.

**(2) Lösungsorientierung:** Die konstruktive, zielgerichtete Suche nach Alternativen hat Vorrang vor einer unproduktiven Beschäftigung mit Problemen, Fehlern und Versagen in der Vergangenheit.

**(3) Aufmerksamkeitslenkung auf positive Elemente und Ressourcen:** Ohne das Leid von Klienten zu bagatellisieren, lässt sich dadurch ein „realistischer Optimismus“ in Gang setzen, der günstigerweise die Form einer „gesunden Trotzhaltung“ annimmt („Trotz meiner schwierigen Lebensgeschichte und trotz vieler aktueller Probleme kann ich bestimmte persönliche Stärken nutzen und lernen, mit bestimmten Bereichen meines Lebens besser klarzukommen!“).

**(4) Prinzip der kleinen Schritte:** Die zielorientierte, aktive Problembewältigung erfolgt in wohl dosierten Portionen; dabei werden größere, weiter entfernte Ziele immer in kleine, handhabbare und deshalb erfolgreich zu bewältigende Teilschritte zerlegt.

<sup>296</sup> Schmelzer, D. (2000). Hilfe zur Selbsthilfe. In: *Beratung aktuell*, 4-2000.

**(5) Flexibles Planen und Handeln:** Wegen der ständigen Dynamik des Alltagslebens müssen veränderte Gegebenheiten in der Beratung/Therapie möglichst rasch registriert werden, damit Themenschwerpunkte bzw. Interventionen an die neue Sachlage angepasst werden können.

**(6) Zukunftsorientierung:** Statt einem langwierigen Zurückverfolgen von Problemen bis zu den ursprünglichen „Wurzeln“ der Entstehung in der Vergangenheit ist es für eine Bewältigung aktueller Probleme günstiger, mit Blickrichtung Zukunft an der Entwicklung neuer Lösungen zu arbeiten. Dies lässt sich auch dadurch begründen, dass die aktuell aufrechterhaltenden Bedingungen von Problemen meist nicht mehr mit den ursprünglichen Entstehungsbedingungen identisch sind, so dass „Einsichten“ in die Geschichte der Problementwicklung kaum veränderungsrelevante Konsequenzen haben.

### **Abbildung 3: Leitprinzipien des Selbstmanagementbetreuers /-beraters**

## **4. 3 Das Wirkfaktorenmodell nach Klaus Grawe**

Im Rahmen seiner langjährigen intensiven Auseinandersetzung mit Studien zur Wirksamkeit von psychotherapeutischen Methoden gelangt Klaus Grawe zu der Auffassung, dass bei psychotherapeutischen Veränderungsprozessen sogenannte allgemeine methodenübergreifende Wirkfaktoren zur Geltung kommen.<sup>297</sup> Grawe arbeitet fünf zentrale Wirkfaktoren heraus, welche IJN in der praktischen Arbeit ausdrücklich berücksichtigt:

**1. Unterstützende Beziehungsqualität** zu den Klienten: Die Qualität der Beziehung zwischen dem Therapeuten bzw. Betreuer und dem Klienten trägt signifikant zu einer besseren oder schlechteren Ergebnisqualität bei. Der Wirkfaktor „Beziehung“ hat gerade bei der pädagogischen Fallarbeit eine zentrale Bedeutung, da der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen Betreuer und Klient oftmals erst die Grundlage dazu schafft, dass sich der Klient mit seinen Problemen auseinandersetzen und eine positive Änderungsmotivation entwickeln kann.

---

<sup>297</sup> Grawe, K. (2005). Empirisch validierte Wirkfaktoren statt Therapiemethoden. In: *Report Psychologie* 7/8, S. 311.

**2. Ressourcenaktivierung:** Die individuellen und systemischen Eigenarten, die die Klienten in die Beratung/Betreuung mitbringen, können als positive Ressourcen für die therapeutische bzw. pädagogische Arbeit genutzt werden. Das betrifft etwa vorhandene Fähigkeiten und Interessen oder motivationale Bereitschaften der Klienten.

**3. Problemaktualisierung (Konfrontation):** Die Probleme, die im Zuge des Hilfeprozesses verändert werden sollen, werden unmittelbar erfahrbar. Das kann z.B. dadurch geschehen, dass Berater und Klient reale Situationen aufsuchen, in denen die Probleme auftreten, oder dass sie durch besondere pädagogisch-psychologische Methoden wie intensives Erzählen, Rollenspiele, Imaginationsübungen oder Ähnliches, die Probleme erlebnisbezogen aktualisieren.

**4. Motivationale Klärung:** Die Beratungs- bzw. Betreuungsarbeit fördert mit geeigneten Maßnahmen, dass der Klient ein klarere Bewusstheit über die wichtigen Determinanten (Ursprünge, Hintergründe, aufrechterhaltende Faktoren) seines problematischen Erlebens und Verhaltens gewinnt.

**5. Aktive Problembewältigung:** Der Berater unterstützt den Klienten mit bewährten problemspezifischen Maßnahmen (wie Verhaltens- oder Kommunikationstrainings) darin, positive Bewältigungserfahrungen im Umgang mit seinen Problemen zu machen.

Das Wirkfaktorenmodell von Grawe lässt sich nach unserer Erfahrung sehr gut auf den Bereich der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe übertragen und sich auf fruchtbare Weise mit den bereits genannten Ansätzen von Wilber und Kanfer verbinden.

## 4.4 Das Vierkriterienmodell nach Jörg Fengler - über das WIE einer Intervention

Was ist dafür verantwortlich, dass eine bestimmte Hilfemaßnahme bei dem einen pädagogischen Betreuer besser gelingt als bei einem anderen, obwohl es hinsichtlich der methodisch-inhaltlichen Vorgehensweisen und Ausgangsbedingungen der Klientel nur geringe Unterschiede gibt?

Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Helfer und Klient gilt als eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Intervention. Das Bestehen einer stimmigen Beziehung zwischen Helfer und Klient ist jedoch allein für sich noch kein Garant für positive Veränderungen. Um pädagogische Maßnahmen erfolgreich werden zu lassen, müssen hinsichtlich der Beziehung zwischen Klient und Betreuer noch einige weitere Kriterien erfüllt sein.

Jörg Fengler stellt mit seinem 4-Kriterien-Modell schulenübergreifend dar, wie eine erfolgreiche Beziehung zwischen Klient und Betreuer / Berater gestaltet werden kann.<sup>298</sup> Das Modell Fenglers dient IJN als „Beraterparameter“ und als nützliche Hilfestellung für den Betreuungs- und Beratungsprozess, um die eigene Art des Intervenierens genauer zu planen und zu reflektieren. Im Folgenden sind die vier Dimensionen des Modells von Jörg Fengler kurz dargestellt:

### **-Dimension I: Positive Provokation/ Neugier/Vigilanz**

Hierbei geht es um die Schaffung dosierter Diskrepanzerlebnisse; im systemischen Ansatz spricht man von »Angemessener Verstörung«. Es ist von Vorteil, wenn die Intervention auf Antriebs Aufmerksamkeit weckt, also das Gefühl vermittelt: es lohnt sich hinzuhören. Es ist dienlich, wenn zwischen dem, was der Klient bereits weiß, und dem, was in der Intervention neu sichtbar wird, eine Kluft besteht, die für den Klienten – leicht oder gerade noch –überbrückbar erscheint.

---

<sup>298</sup> Fengler, J. (2004). Triffst du nur das Zauberwort : die Konstruktion wirksamer therapeutischer Intervention. *Report Psychologie*, 07/03, S. 446 – 452.

### **-Dimension II: Leichtigkeit/Varianz/Eleganz**

Diese Dimension bezeichnet eine gewisse Mühelosigkeit, Souveränität, Unangestrenztheit, gleichsam das selbstverständliche Können, die Beherrschung des Metiers, dass sich jemand als Berater gelassen und sicher bewegt und äußert, die nicht mit Routine verwechselt werden soll. Es verlangt feine Sensibilität und Aufmerksamkeit, für alles, was geschieht, so dass man feine Nuancen der Kommunikationssignale aus der Interaktion werden erkennen und würdigen kann. Dazu muss jemand ein beträchtliches Quantum an Talent und Erfahrung verfügen, um Sachverhalte und Ereignisse im richtigen Augenblick klar intuitiv erfassen und in Interventionen verwandeln zu können, indem er den Ablauf variiert oder einfach improvisiert.

### **- Dimension III: Evidenz/Meta-Evidenz**

Im Idealfall sind Interventionen der Berater (Hinweise, Anregungen, Anmerkungen) prägnant, schlüssig und leuchten dem Klienten unmittelbar ein ohne Notwendigkeit zur langen Erläuterung und Erklärung, Ausführungen, Verteidigung der Intervention gegen Kritik und führt zu einem ruckhaften Aha-Erlebnis.

Entweder nimmt die Intervention direkt und plausibel Bezug zu der aktuellen Situation mittels Stellungnahme, anschaulicher Erklärungen, verständlicher Informationen, die einen vermuteten Sachverhalt erhärten oder widerlegen oder es wird ihr eine zusätzliche Stimulanz beigemischt wird: eine Prise Witz, Paradoxie, Übertreibung, Drastifizierung.

### **-Dimension IV: Wirkung/Konsequenz/Effizienz**

Jede Intervention ist nur dadurch gerechtfertigt, dass sie eine angestrebte Wirkung erreicht. Dabei kann man zwischen Breite (Generalisierungsgrad), Tiefe (Erlebnisintensität) und Dauer (Zeitachse) der Wirkung auf verschiedene Lebenskontexte unterscheiden.

Eine unmittelbare Wirkung des eigenen Intervenierens ist oft nicht erkennbar. Manche Äußerung versteht der Klient erst nach der Sitzung, manches erst nach Wochen oder Monaten oder auch erst Jahre nach dem Ende der Beratung. Insofern sind Wirksamkeit und Effizienz nicht allzu kurzschrittig zu verstehen. Manche Deutung, die der Berater richtig erkannt hat, muss mit einer gewissen

Unermüdlichkeit immer wieder ausgesprochen werden, auch wenn der Klient sie wiederholt zurückweist. Bei der Beurteilung einer Intervention stehen daher geeignete Parameter nicht immer zur Verfügung. Dennoch ist es zu wünschen, sich über geeignete Evaluationskriterien Gedanken zu machen und sich um diese zu bemühen. Kriterien können etwa sein: Nachlassen des Leidensdrucks, Milderung der Symptomatik, Zufriedenheit mit der Betreuung oder Beratung, Erreichung bisher unerreichbarer Ziele, Zuwachs an Einsicht, Differenzierung des Urteilvermögens, Zuwachs an Handlungskompetenz.

## Anhang 2: Selbststeuerungsinventar SSI-K

Name:	Codename:	Alter:	Geschlecht: [ ] w [ ] m
-------	-----------	--------	-------------------------

Bitte geben Sie in folgendem Fragebogen an, inwieweit die hier aufgelisteten Aussagen auf Ihre momentane Situation zutreffen:

	Trifft auf mich zu:			
	gar nicht	etwas	überwiegend	ausgesprochen
1) Meist handle ich in dem Bewusstsein, das, was ich tue, selbst zu wollen.	(1)	(2)	(3)	(4)
2) Ich kann meine Anspannung lockern, wenn sie störend wird.	(1)	(2)	(3)	(4)
3) Meine Gedanken treiben oft von der Sache weg, auf die ich mich eigentlich konzentrieren möchte.	(1)	(2)	(3)	(4)
4) Ich erlebe vieles in meinem Leben als bedrohlich.	(1)	(2)	(3)	(4)
5) Beruf bzw. Ausbildung sind zur Zeit sehr belastend für mich.	(1)	(2)	(3)	(4)
6) Ich kann ganz gezielt an heitere Dinge denken, um locker voranzukommen.	(1)	(2)	(3)	(4)
7) Ich erlebe viele Konflikte zwischen unvereinbaren Ansprüchen an meine Lebensgestaltung.	(1)	(2)	(3)	(4)
8) In letzter Zeit erlebe ich häufig Streß in meiner Beziehung.	(1)	(2)	(3)	(4)
9) Ich vergegenwärtige mir öfters am Tag, was ich noch alles tun will.	(1)	(2)	(3)	(4)
10) Meine momentanen Lebensumstände sind schon recht hart.	(1)	(2)	(3)	(4)
11) Nach unangenehmen Erlebnissen kann ich Gedanken nicht loswerden, die mir die Energie nehmen.	(1)	(2)	(3)	(4)
12) Wenn etwas getan werden muß, beginne ich damit, ohne zu zögern.	(1)	(2)	(3)	(4)
13) Ich kann meine Fähigkeiten und Interessen	(1)	(2)	(3)	(4)

gut entfalten.				
14) Ich kann es schaffen, einer anfangs unangenehmen Tätigkeit zunehmend angenehme Seiten abzugewinnen	(1)	(2)	(3)	(4)
15) Ich schiebe viele Dinge vor mir her	(1)	(2)	(3)	(4)
16) Es passiert mir öfters, dass ich ein plötzliches Verlangen nicht aufschieben kann	(1)	(2)	(3)	(4)
17) Nach einem Misserfolg muß ich lange darüber nachdenken, wie es dazu kommen konnte, bevor ich mich auf etwas anderes konzentrieren kann	(1)	(2)	(3)	(4)
18) Unangenehmes erledige ich oft erst in letzter Minute	(1)	(2)	(3)	(4)
19) Ich habe viele unerreichte Ideale	(1)	(2)	(3)	(4)
20) Um mich zu motivieren, stelle ich mir oft vor, was passiert, wenn ich eine Sache nicht rechtzeitig erledige	(1)	(2)	(3)	(4)
21) Ich muß mit viel Unsicherheit leben.	(1)	(2)	(3)	(4)
22) Auch wenn Probleme auftauchen, bin ich mir meist sicher, dass es irgendwie klappt	(1)	(2)	(3)	(4)
23) Die meisten Dinge die ich mir vornehme, setze ich auch um.	(1)	(2)	(3)	(4)
24) Ich fühle mich in letzter Zeit nicht richtig wohl unter Menschen.	(1)	(2)	(3)	(4)
25) Wenn eine Aufgabe erledigt werden muß, packe ich sie am liebsten sofort an.	(1)	(2)	(3)	(4)
26) Ich habe mehr Belastungen zu ertragen als die meisten anderen Leute.	(1)	(2)	(3)	(4)
27) Ich setze mich oft selbst unter Druck.	(1)	(2)	(3)	(4)
28) In meinem Leben hat sich vieles verändert, mit dem ich klar kommen muß.	(1)	(2)	(3)	(4)
29) Ich muß mit einer Menge Schwierigkeiten fertig werden.	(1)	(2)	(3)	(4)
30) Dinge, die ich noch nicht erledigt habe, mache ich mir immer wieder bewusst.	(1)	(2)	(3)	(4)
31) Oft stelle ich mir vor, was wohl andere denken, wenn ich etwas nicht machen würde, was von mir erwartet wird.	(1)	(2)	(3)	(4)



32) Ich kann meine Stimmung so verändern, dass mir dann alles leichter von der Hand geht.	(1)	(2)	(3)	(4)
33) Oft wart ich mit der Erledigung einer Aufgabe, bis andere ungeduldig werden.	(1)	(2)	(3)	(4)
34) Oft komme ich erst dadurch in Gang, dass ich mir vorstelle, wie schlecht ich mich fühle, wenn ich eine Sache nicht tue.	(1)	(2)	(3)	(4)
35) Ich erreiche meine beste Form erst dann, wenn Schwierigkeiten auftauchen.	(1)	(2)	(3)	(4)
36) Ich fühle mich oft ziemlich lustlos.	(1)	(2)	(3)	(4)
37) Wenn etwas schlimmes passiert ist, dauert es sehr lange, bis ich mich auf etwas anderes konzentrieren kann.	(1)	(2)	(3)	(4)
38) Ich bin in einer recht entspannten Lebensphase.	(1)	(2)	(3)	(4)
39) Ich gehe oft ziemlich streng mit mir um.	(1)	(2)	(3)	(4)
40) Auch in schwierigen Situationen vertraue ich darauf, dass ich die Probleme irgendwie bewältigen werde.	(1)	(2)	(3)	(4)
41) Wenn eine Sache langweilig wird, weiß ich meist, wie ich wieder Spaß daran finden kann.	(1)	(2)	(3)	(4)
42) Ich habe oft zu wenig Energie.	(1)	(2)	(3)	(4)
43) Sobald Hindernisse auftauchen, spüre ich, wie ich aktiver werde.	(1)	(2)	(3)	(4)
44) Ich habe mehr Leidvolles zu ertragen, als andere Menschen.	(1)	(2)	(3)	(4)
45) Wenn ich ein Ziel nicht erreiche, verliere ich oft jeden Schwung.	(1)	(2)	(3)	(4)
46) Ich bin zur Zeit mit vielen Schwierigkeiten in meinem Leben konfrontiert.	(1)	(2)	(3)	(4)
47) Oft muß ich an Dinge denken, die mit dem, was ich gerade tue, gar nichts zu tun haben.	(1)	(2)	(3)	(4)
48) Ich kann mich auch in einem Zustand starker innerer Anspannung schnell wieder entspannen.	(1)	(2)	(3)	(4)
49) Ich habe einige schmerzliche Erlebnisse zu verkraften.	(1)	(2)	(3)	(4)
50) Ich muß mit großen Veränderungen in	(1)	(2)	(3)	(4)

meinem Leben fertig werden.				
51) Ich hatte in letzter Zeit eine Menge Ärger	(1)	(2)	(3)	(4)
52) Bei meinen Handlungen spüre ich meist, dass ich es bin, der so handeln will.	(1)	(2)	(3)	(4)
53) Wenn eine Versuchung auftaucht, fühle ich mich oft wehrlos.	(1)	(2)	(3)	(4)
54) Ich muß mich auf ganz neue Situationen in meinem Leben einstellen.	(1)	(2)	(3)	(4)
55) Ich befürchte oft, dass ich die Sympathie anderer verliere, wenn ich nicht tue, was sie von mir erwarten.	(1)	(2)	(3)	(4)
56) Ich schiebe unangenehme Dinge oft auf.	(1)	(2)	(3)	(4)

### Anhang 3: HAKEMP90

Name:	Codename:	Alter:	Geschlecht: [ ] w [ ] m
-------	-----------	--------	-------------------------

Bitte kreuzen Sie zu jeder Frage immer diejenige der beiden Antwortmöglichkeiten (a oder b) auf dem Antwortbogen an, die für Sie eher zutrifft.

(1) Wenn ich etwas Wertvolles verloren habe und jede Suche vergeblich war, dann

- a) kann ich mich schlecht auf etwas anderes konzentrieren
- b) denke ich nicht mehr lange darüber nach

(2) Wenn ich weiß, dass etwas bald erledigt werden muß, dann

- a) muß ich mir oft einen Ruck geben, um den Anfang zu kriegen
- b) fällt es mir leicht, es schnell hinter mich zu bringen

(3) Wenn ich ein neues, interessantes Spiel gelernt habe, dann

- a) habe ich bald auch wieder genug davon und tue etwas anderes
- b) bleibe ich lange in das Spiel vertieft

(4) Wenn ich vier Wochen lang an einer Sache gearbeitet habe und dann doch alles misslungen ist, dann

- a) dauert es lange, bis ich mich damit abfinde
- b) denke ich nicht mehr lange darüber nach

(5) Wenn ich nichts besonderes vorhabe und Lageweile habe, dann

- a) kann ich mich manchmal nicht entscheiden, was ich tun soll
- b) habe ich meist rasch eine neue Beschäftigung

(6) Wenn ich für etwas mir Wichtiges arbeite, dann

- a) unterbreche ich gern zwischendurch, um etwas anderes zu tun
- b) gehe ich so in der Arbeit auf, daß ich lange Zeit dabei bleibe

(7) Wenn ich bei einem Wettkampf öfter hintereinander verloren habe, dann

- a) denke ich bald nicht mehr daran
- b) geht mir das noch eine ganze Weile durch den Kopf

(8) Wenn ich ein schwieriges Problem angehen will, dann

a) kommt mir die Sache vorher wie ein Berg vor

b) überlege ich, wie ich die Sache auf eine einigermaßen angenehme Weise hinter mich bringen kann

(9) Wenn ich einen interessanten Film sehe, dann

a) bin ich meist so vertieft, dass ich gar nicht mehr auf den Gedanken komme, zu unterbrechen

b) habe ich zwischendurch trotzdem manchmal Lust, zu unterbrechen und etwas anderes zu machen

(10) Wenn mir ein neues Gerät versehentlich auf den Boden gefallen und nicht mehr zu reparieren ist, dann

a) finde ich mich rasch mit der Sache ab

b) komme ich nicht so schnell darüber hinweg

(11) Wenn ich ein schwieriges Problem lösen muß, dann

a) lege ich meist sofort los

b) gehen mir zunächst andere Dinge durch den Kopf, bevor ich mich richtig an die Sache heranmache

(12) Wenn ich mich lange Zeit mit einer interessanten Sache beschäftige, dann

a) denke ich manchmal darüber nach, ob diese Beschäftigung auch wirklich nützlich ist

b) gehe ich meist so in der Sache auf, dass ich gar nicht daran denke, wie sinnvoll sie ist

(13) Wenn ich jemanden, mit dem ich etwas Wichtiges besprechen muß, wiederholt nicht zu Hause antreffe, dann

a) geht mir das oft durch den Kopf, auch wenn ich mich schon mit etwas anderem beschäftige

b) blende ich das aus, bis die nächste Gelegenheit kommt, ihn zu treffen

(14) Wenn ich vor der Frage stehe, was ich in einigen freien Stunden tun soll, dann

a) überlege ich manchmal eine Weile, bis ich mich entscheiden kann

b) entscheide ich mich meist ohne Schwierigkeiten für eine der möglichen Beschäftigungen

(15) Wenn ich einen interessanten Artikel in der Zeitung lese, dann

- a) bin ich meist sehr in das Lesen vertieft und lese den Artikel zu Ende
- b) wechsele ich trotzdem oft zu einem anderen Artikel, bevor ich ihn ganz gelesen habe

(16) Wenn ich nach einem Einkauf zu Hause merke, dass ich zu viel bezahlt habe, aber das Geld nicht mehr zurück bekomme,

- a) fällt es mir schwer, mich auf irgendetwas anderes zu konzentrieren
- b) fällt es mir leicht, die Sache auszublenzen

(17) Wenn ich eigentlich zu Hause arbeiten müsste, dann

- a) fällt es mir oft schwer, mich an die Arbeit zu machen
- b) fange ich meist ohne weiteres an

(18) Auf einer Urlaubsreise, die mir recht gut gefällt

- a) habe ich nach einiger Zeit Lust, etwas ganz anderes zu machen
- b) kommt mir bis zum Schluß nicht der Gedanke, etwas anderes zu machen

(19) Wenn meine Arbeit als völlig unzureichend bezeichnet wird, dann

- a) lasse ich mich davon nicht lange beirren
- b) bin ich zuerst wie gelähmt

(20) Wenn ich sehr viele wichtige Dinge zu erledigen habe, dann

- a) überlege ich oft, wo ich anfangen soll
- b) fällt es mir leicht, einen Plan zu machen und ihn auszuführen

(21) Wenn ich mit einem Nachbarn über ein interessantes Thema rede, dann

- a) entwickelt sich leicht ein ausgedehntes Gespräch
- b) habe ich bald wieder Lust; etwas anderes zu tun

(22) Wenn ich mich verfare (z.B. mit dem Auto, mit dem Bus usw.) und eine wichtige Verabredung verpasse, dann

- a) kann ich mich zuerst schlecht aufrufen, irgendetwas anderes anzupacken
- b) lasse ich die Sache erst mal auf sich beruhen und wende mich ohne Schwierigkeiten anderen Dingen zu

(23) Wenn ich zu zwei Dingen große Lust habe, die ich aber nicht beide machen kann, dann

- a) beginne ich schnell mit einer Sache und denke gar nicht mehr an die andere
- b) fällt es mir nicht so leicht, von einer der beiden Sachen ganz Abstand zu nehmen

(24) Wenn ich mit einer interessanten Arbeit beschäftigt bin, dann

- a) suche ich mir zwischendurch gern eine andere Arbeit
- b) könnte ich unentwegt weitermachen

(25) Wenn mir etwas ganz Wichtiges immer wieder nicht gelingen will, dann

- a) verliere ich allmählich den Mut
- b) vergesse ich es zunächst einmal und beschäftige mich mit anderen Dingen

(26) Wenn ich etwas Wichtiges, aber unangenehmes zu erledigen habe, dann

- a) lege ich meist sofort los
- b) kann es eine Weile dauern, bis ich mich dazu aufraffe

(27) Wenn ich mich auf einer Party mit jemanden über ein interessantes Thema unterhalte, dann

- a) kann ich mich für eine lange Zeit in das Thema vertiefen
- b) wechsele ich nach einiger Zeit gern zu einem anderen Thema

(28) Wenn mich etwas richtig traurig macht, dann

- a) fällt es mir schwer, irgendetwas anderes zu tun
- b) fällt es mir leicht, mich durch andere Dinge abzulenken

(29) Wenn ich vorhabe, eine umfassende Arbeit zu erledigen, dann

- a) denke ich manchmal zu lange nach, womit ich anfangen soll
- b) habe ich keine Probleme loszulegen

(30) Wenn ich bei einem Spiel viel besser abgeschnitten habe als die übrigen Spieler, dann

- a) habe ich Lust mit dem Spiel aufzuhören
- b) möchte ich am liebsten gleich weiterspielen

(31) Wenn einmal sehr viele Dinge am selben Tag misslingen, dann

- a) weiß ich manchmal nichts mit mir anzufangen
- b) bleibe ich fast genauso tatkräftig, als wäre nichts passiert

(32) Wenn ich vor einer langweiligen Aufgabe stehe, dann

- a) habe ich meist keine Probleme, mich an die Arbeit zu machen
- b) bin ich manchmal wie gelähmt

(33) Wenn ich etwas Interessantes lese, dann

- a) beschäftige ich mich zwischendurch zur Abwechslung auch mit anderen Dingen
- b) bleibe ich oft sehr lange dabei

(34) Wenn ich meinen ganzen Ehrgeiz darin gesetzt habe, eine bestimmte Arbeit gut zu verrichten und es geht schief, dann

- a) kann ich die Sache auf sich beruhen lassen und mich anderen Dingen zuwenden
- b) fällt es mir schwer, überhaupt noch etwas zu tun

(35) Wenn ich unbedingt einer lästigen Pflicht nachgehen muß, dann

- a) bringe ich die Sache ohne Schwierigkeiten hinter mich
- b) fällt es mir schwer, damit anzufangen

(36) Wenn ich versuche, etwas neues zu lernen, das mich sehr interessiert, dann

- a) vertiefe ich mich für lange Zeit in diese Sache
- b) unterbreche ich gern nach einiger Zeit, um mich anderen Dingen zuzuwenden

## **Anhang 4: Seminauraushang für die Kursteilnehmer**

**Universität zu Köln**  
**Humanwissenschaftliche Fakultät**  
**Department Heilpädagogik und Rehabilitation**

**Fachgebiet Erziehungshilfe und Soziale Arbeit**

Real-Life-Trainingsseminar **“Lernen beginnt beim ICH!”**

Zuordnung: (GSt, HSt, LA / D, W)

SS 2005 / WS 2005/06

Dozent: Jin Ban in Kooperation mit Prof. Dr. Karl-J. Kluge

Kommentierung:

### **“Lernen beginnt beim ICH!”**

Allgemeines und praktisches Ziel des Trainingsseminars ist es, zu lernen, wie man sich effizient organisiert und zielbewusst steuert. Dabei werden wirksame Methoden zur Problemlösung und Zielerreichung vorgestellt und der fokussierte Einsatz der mentalen und emotionalen Kräfte eingeübt. Anhand von selbst ausgewählten Problemen bzw. Zielen können die Teilnehmer die Wirksamkeit der vorgestellten Theorien und Methodenansätzen selbst überprüfen und beurteilen. Richtig angewendet lassen sich diese Prinzipien und Methoden sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in anderen Praxisbezügen erfolgreich einsetzen.



## Anhang 5: Zielblatt / Protokollierungsbogen

Name: \_\_\_\_\_ Codename: \_\_\_\_\_ Alter: \_\_\_\_\_ Geschlecht: \_\_\_\_\_

Welches konkrete Problem bzw. Ziel haben Sie sich gesetzt, woran Sie arbeiten werden?

1a. In Stichworten: \_\_\_\_\_

1b. Geben Sie Ihr selbst gesetztes Problem- bzw. Zielverhalten in quantitativer Form wieder:  
\_\_\_\_\_ pro \_\_\_\_\_

Dauer, Menge, Häufigkeit z. B. 3 mal 40 Minuten	der Verhaltensaktivität lernen, joggen, aufräumen	pro Zeiteinheit pro Woche / Tag
--	--	------------------------------------

Bei anspruchsvollen Zielen oder Problemlösungen lässt sich keine 100%ige Zielerreichung in kurzer Zeit erwarten. Dennoch kann man mit dem Erreichten mehr oder weniger zufrieden sein. Ab welcher quantitativen Ausprägung würden Sie von einem geringen Fortschritt, von einer deutlichen Verbesserung und von einer sehr zufriedenstellenden Verbesserung sprechen?

2.1 Geringer Fortschritt in quantitativer Form:

\_\_\_\_\_ pro \_\_\_\_\_  
Dauer, Menge, Häufigkeit der Verhaltensaktivität pro Zeiteinheit

2.2 Deutliche Verbesserung in quantitativer Form:

\_\_\_\_\_ pro \_\_\_\_\_  
Dauer, Menge, Häufigkeit der Verhaltensaktivität pro Zeiteinheit

2.3 Sehr zufrieden stellende Verbesserung in quantitativer Form:

\_\_\_\_\_ pro \_\_\_\_\_  
Dauer, Menge, Häufigkeit der Verhaltensaktivität pro Zeiteinheit

3. Geben Sie Ihre Verhaltensausprägung zu Beginn, d. h. zum Zeitpunkt Ihrer Zielsetzung in quantitativer Form wieder:

\_\_\_\_\_ pro \_\_\_\_\_  
Dauer, Menge, Häufigkeit der Verhaltensaktivität pro Zeiteinheit

4. Geben Sie Ihre jetzige Zielnähe, den tatsächlich erreichten Wert in quantitativer Form wieder:

\_\_\_\_\_ pro \_\_\_\_\_  
Dauer, Menge, Häufigkeit der Verhaltensaktivität pro Zeiteinheit

5. Anmerkungen zum Problemlöse- bzw. Zielerreichungsprozess sowie zum Trainingsseminar: persönliche Motivation, Zufriedenheit bzw. Trainings-/Lernprozess

---

---

---

## Anhang 6: Anschreiben zur Nachbefragung / Abschlussbefragung

Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer!

Vor einiger Zeit haben Sie das Trainingsseminar „Lernen beginnt beim „Ich“ an der Universität zu Köln (HF) besucht und haben an Ihrer Zielrealisierung bzw. an Ihrer Problemlösung gearbeitet. Damit ich diese Studie auswerten und abschließen kann, benötige ich noch Ihre Endergebnisse. Daher bitte ich Sie die beigefügten Fragebogen zur Selbststeuerungsfähigkeit, Handlungsorientierung vs. Lageorientierung und Problemlösefähigkeit sowie zur Protokollierungsbogenätzung (Zielblatt) ausgefüllt an mich zurückzusenden. Dabei können Sie sich für eine der unten aufgeführten Möglichkeiten entscheiden:

a) Die Fragebogen ausfüllen und per Post an folgende Adresse schicken:

Jin Ban, Görresstr. 9, 50674 Köln

b) Ihre Einschätzungen direkt in die Fragebogen per Mausclick eintragen, wobei Sie Ihre Antworten deutlich markieren:

z. B. **fettgedruckt** :(1), (2), **(3)**, (4) bzw. 1.....**2**.....3.....4.....5.....6 bzw. **(a)**, (b).

Oder unterstreichen Sie Ihre jeweiligen Einschätzungen/ Antworten:

(1), (2), (3), (4) bzw. 1.....2.....3.....4.....5.....6 bzw. (a), (b). und danach per E-Mail an mich weiterleiten: [banbj@gmx.net](mailto:banbj@gmx.net).

Bei Fragen können Sie sich jederzeit per E-Mail oder telefonisch: 0221 - 4307188 an mich wenden.

## Anhang 7: Erreichte Zielnähe nach dem Training im Hinblick auf die individuell angestrebte Problemlösung bzw. Zielerreichung

Name:	Codename:	Alter:	Geschlecht: [ ] w [ ] m
-------	-----------	--------	-------------------------

An welchen konkreten Zielsetzungen / Problemlösungen haben Sie gearbeitet?

a) Ihr selbst gesetztes Ziel: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Erreichte Zielnähe bzw. tatsächlich erreichter Wert nach der Trainingsteilnahme  
verhaltensnah und **in quantitativer Form formuliert:**

z. B. (**3 mal halbe Stunde laufen pro Woche**) und  
siehe dazu das Protokollierungsbogen / Zielblatt

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Für weitere Anmerkungen und Anregungen:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Weitere Anhänge

Weitere Anhänge und Studientexte können Sie auf Anfrage beim Verfasser  
erhalten: [j.ban@ijn-jugendhilfe.de](mailto:j.ban@ijn-jugendhilfe.de)

Bei Interesse für den Fragebogen DIP wenden Sie sich an die Verfasserin  
Dr. Christel Dirksmeier: [dirksmc@psy.uni-muenster.de](mailto:dirksmc@psy.uni-muenster.de)