

LIZENTIATSARBEIT DER PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT DER
UNIVERSITÄT ZÜRICH

EVELINE VON ARX & ANDREA SZEKERES

ZÜRCHER RESSOURCEN MODELL MIT JUGENDLICHEN

THEORIE, EVALUATION UND
HANDBUCH ZUM KURS

EINGEREICHT BEI

PROF. DR. HELMUT FEND

PÄDAGOGISCHES INSTITUT DER UNIVERSITÄT ZÜRICH

SCHWERPUNKT PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE I

JUNI 1999

Inhaltsverzeichnis

Teil 1: Einleitung	S. 1
Teil 2: Theoretischer Bezugsrahmen	S. 4
2.1 Identitätsentwicklung in der Adoleszenz bei Erik H. Erikson und James E. Marcia	S. 4
2.2 Konzeption der Identitätsentwicklung bei Augusto Blasi	S. 8
2.2.1 "Das Self-as-Subject"	S. 11
2.2.2 Vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens	S. 12
2.3 Unechtheit und Aufrichtigkeit als zentrale Themen der Adoleszenz	S. 15
2.4 Das Zürcher Ressourcen Modell	S. 18
2.4.1 Grundannahmen	S. 19
2.4.2 Vorgehen	S. 20
2.4.3 Methode	S. 22
Teil 3: Zusammenfassung und Herleitung der Fragestellung	S. 24
3.1 Fragestellung	S. 24
3.2 Inhaltliche Herleitung der Interviewfragen	S. 26
Teil 4: Forschungsmethodischer Ansatz	S. 30
4.1 Qualitative Forschungsmethode	S. 30
4.1.2 Begründung des gewählten Forschungsdesigns	S. 30
4.2 Qualitatives Erhebungsinstrument	S. 31
4.2.1 Das Leitfaden-Interview	S. 31
4.2.2 Formale Herleitung der Interviewfragen	S. 33
4.3 Qualitatives Auswertungsverfahren	S. 34
4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse	S. 34
4.4 Forschungsprozess und Forschungsverfahren	S. 35
4.4.1 Forschungsablauf	S. 35
4.4.2 Pretest	S. 36

4.4.3 Haupttest	S. 39
4.4.4 Durchführung der Befragung und Nachbefragung	S. 40
4.4.5 Zur Aufarbeitung des Datenmaterials	S. 42
Teil 5: Darstellung und Auswertung der Ergebnisse	S. 44
5.1 Analyse Puffetta	S. 44
5.2 Analyse Eleonora	S. 54
5.3 Analyse Mr. Dagobert	S. 67
5.4 Analyse Frägel	S. 76
5.5 Analyse Naomi	S. 86
Teil 6: Diskussion der Ergebnisse	S. 95
6.1 Kategorie VERÄNDERUNG	S. 95
6.2 Kategorien AGENCY, OTHERNESS, UNITY II und IDENTITY WITH ONESELF	S. 98
6.2.1 Relevanz der Ergebnisse der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens für das subjektive Identitätserleben	S. 106
6.3 Kategorie TRANSFER	S. 108
6.4 Kategorie ECHTHEIT	S. 109
6.5 Kategorie REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON	S. 111
6.6 Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT	S. 112
6.7 Relevanz der Ergebnisse für die drei Hauptfragen	S. 113
Teil 7: Ausblick und pädagogische Implikation	S. 116
7.1 Ausblick	S. 116
7.2 Pädagogische Implikation	S. 118
Teil 8: Literaturliste	S. 122
Teil 9: Anhang I Anhang II Kurshandbuch	S. 125

1. Einleitung

Die Persönlichkeitsentwicklung wird in der Erwachsenenbildung immer bedeutender. Es geht darum, dass Menschen ihre unverwechselbare Individualität entfalten können und lernen, ihre Fähigkeiten zunehmend auszubilden und zu nutzen.

Für Jugendliche existieren kaum Angebote, welche spezifisch die Persönlichkeitsentwicklung zum Inhalt haben. Gerade in der Adoleszenz werden Jugendliche aber mit zahlreichen Anforderungen konfrontiert, die neue und andere Fähigkeiten verlangen. Jugendliche müssen lernen, eigene Lebensperspektiven aufzubauen und selbstentwickelte Pläne und Lebensvorstellungen zu erlangen (vgl. Fend, 1991, S. VII).

Im Rahmen unseres Studiums nutzten wir die Möglichkeit, uns an der Erziehungsberatungsstelle II des Pädagogischen Institutes der Universität Zürich bei Frau Dr. Maja Storch zu Zürcher-Ressourcen-Modell(ZRM)-Trainerinnen ausbilden zu lassen. Das ZRM ist ein Persönlichkeitstraining, welches die TeilnehmerInnen dabei unterstützt, Fähigkeiten, Ressourcen genannt, freizulegen und nutzbar zu machen. Während unserer vierjährigen Ausbildung kam uns die Idee, dass das ZRM auch bei Jugendlichen Anwendung finden könnte. Dabei leitete uns der Gedanke, dass der ressourcenorientierte Ansatz des ZRM's Jugendliche ansprechen würde. In unserer ausseruniversitären pädagogischen Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen fiel uns auf, dass diese, sprach man sie direkt auf ihre Probleme an, tendenziell ausweichen und nicht ausführlich darüber sprechen wollten. Dieses 'problemorientierte' Vorgehen scheint für Jugendliche oft nicht wirklich hilfreich zu sein.

Aufgrund der dargelegten Überlegungen entschlossen wir uns, im Rahmen unserer Lizentiatsarbeit zwei Aufgabenstellungen zu bearbeiten:

- In einem ersten Schritt veränderten wir den - bis anhin nur mit Erwachsenen durchgeführten - ZRM-Kurs, damit er bei Jugendlichen zur Anwendung kommen konnte. So entstand das "Handbuch - ZRM mit Jugendlichen", das den ZRM-TrainerInnen als didaktisches Lehrmittel dient.
- In einem weiteren Schritt untersuchten wir, ob und wie der ZRM-Kurs mit Jugendlichen durchgeführt werden kann. Inwiefern sind die spezifischen Vorgehensweisen bei Jugendlichen sinnvoll und nützlich?

Bei der zweiten Aufgabenstellung war der Aspekt der Identitätsentwicklung von besonderem Interesse. In der entwicklungspsychologischen Forschung herrscht Einigkeit darüber, dass in der Adoleszenz die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität an besonderer Bedeutung gewinnt. Wie Fend (1991) schreibt, gehört zu den zentralen Entwicklungsaufträgen moderner Lebensbedingungen, sich zu erarbeiten, wer man 'ist' und was man 'will' (ebd.). Kann das ZRM nun einen Beitrag dazu leisten, Jugendliche in der Auseinandersetzung mit diesen zentralen Fragen zu unterstützen?

Ein weiteres Interesse galt der Frage, ob und wie sich der ZRM-Kurs auf die Alltagsbewältigung von Jugendlichen auswirkt; inwiefern das Erlernete auch in die Alltagswelt konstruktiv einfließt.

In der vorliegenden Arbeit liessen wir uns von folgenden drei Hauptfragen leiten:

- Unterstützt der ZRM-Kurs identitätsstiftende Prozesse?
- Lässt sich der ZRM-Kurs mit Jugendlichen methodisch erfolgreich durchführen?
- Wie wirkt sich der ZRM-Kurs auf die Alltagsbewältigung Jugendlicher aus?

Der Theorieteil dieser Arbeit setzt sich folgendermassen zusammen:

Zuerst wenden wir uns dem Identitätskonzept von Erik H. Erikson und der Ausdifferenzierung dieses Konzeptes durch James E. Marcia zu. Der Hauptbezugsrahmen für die Untersuchung der ersten Hauptfrage bildet die Konzeption der Identitätsentwicklung bei Augusto Blasi, auf die im Weiteren detailliert eingegangen wird. Danach beschreiben wir das Phänomen der intensiven Auseinandersetzung mit den Themen 'Aufrichtigkeit' und 'Unechtheit' in der Adoleszenz, wie dies Blasi darlegt. Anschliessend wird der theoretische Hintergrund des ZRM's erläutert.

Im Methodenteil werden unsere Überlegungen zu den Forschungsfragen und dem entwickelten Erhebungsinstrument dargelegt. Des Weiteren wenden wir uns dem methodischen Vorgehen der Datengewinnung, -verarbeitung und -auswertung zu.

Anschliessend folgen Darstellung und Auswertung der empirischen Ergebnisse. Diese werden im Diskussionsteil besprochen und auf die Relevanz bezüglich der Forschungsfragen überprüft.

Im Schlussteil werden weiterführende Überlegungen und Schlussfolgerungen in Bezug auf die gewonnenen Ergebnisse angestellt. Dabei legen wir ein besonderes Augenmerk auf die Umsetzungsmöglichkeiten in die pädagogische Praxis.

Im Anhang II findet sich das "Handbuch - ZRM mit Jugendlichen". Der Ablauf der fünf Kursmodule wird genau beschrieben, inklusive Kurzreferaten, Flip-Charts und Kursunterlagen für die Teilnehmenden.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

In diesem Kapitel geht es um die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit. Im ersten Teil werden das Identitätskonzept von Erik H. Erikson und die Ausdifferenzierung dieses Konzeptes von James E. Marcia dargestellt. Darauf folgt eine Darlegung des Identitätskonzeptes von Augusto Blasi. Er widmet sich ausführlich einem der drei Identitätsaspekte, die Erikson definiert hat.

Des Weiteren werden wir auf das Phänomen der intensiven Auseinandersetzung mit den Themen 'Unechtheit' und 'Aufrichtigkeit' in der Adoleszenz eingehen.

Im letzten Teil dieses Kapitels werden der theoretische Hintergrund und die Vorgehensweise des Zürcher Ressourcen Modells dargestellt.

2.1 Identitätsentwicklung in der Adoleszenz

Die Adoleszenz ist eine Zeit, in der Jugendliche vielfältige Veränderungen erfahren und mit verschiedenen neuen, anspruchsvollen Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden. Der junge Mensch tritt in einen neuen Bezug zu sich selber und zu seiner sozialen Umwelt. Wie Storch (1994) darlegt, herrscht in der Literatur der Adoleszenz weitgehend Einigkeit darüber, dass es in dieser Altersphase um die Entwicklung eines autonomen Selbst bzw. einer eigenen Identität geht (vgl. S. 67). Seit Eriksons Arbeiten sind mehrere Identitätstheorien entstanden, wobei 'Identität' unterschiedlich definiert wird. Wir werden uns in der vorliegenden Arbeit an die Definition von Blasi halten, die im Kapitel 2.2, 'Konzeption der Identitätsentwicklung bei Augusto Blasi' genauer dargestellt wird.

Eriksons Forschungsgegenstand war die Persönlichkeitsentwicklung, wobei er lebensphasenspezifische Umstrukturierungsprozesse der psychischen Organisation analysierte und ein Stufenmodell entwickelte. Die Persönlichkeitsentwicklung erstreckt sich nach Erikson über die gesamte Lebensspanne, wobei er acht aufeinanderfolgende altersspezifische Stadien eruierte. In jedem Stadium muss das Individuum sich mit neuen Anforderungen, Erikson nennt diese Krisen, auseinandersetzen. Unter Krise versteht er einen

"... Wendepunkt im Sinne einer entscheidenden Periode, die sowohl erhöhte Verletzlichkeit als auch erhöhtes Potential in sich birgt." (Oerter, 1995, S. 322)

Im Verlauf der Konfrontation mit den Anforderungen der jeweiligen Altersphase erreicht jede Krise einen Höhepunkt, tritt in ihre kritische Phase und erfährt ihre bleibende Lösung jeweils gegen Ende des betreffenden Stadiums (vgl. Erikson, 1973, S. 60). Gelingt es dem Individuum nicht, die psychosexuellen und psychosozialen Aspekte eines bestimmten Stadiums zu integrieren, wird die positive Bewältigung späterer Krisen erschwert.

In der Adoleszenz erfährt das Thema der Identitätsentwicklung eine besondere Verdichtung. Erikson geht davon aus, dass es in dieser Altersphase darum geht, eine eigene Identität auszubilden und nicht in Identitätsdiffusion abzugleiten (vgl. Storch, 1994, S. 67). Es geht um die Gewinnung einer Ich-Identität. Diese ist

"...das innere Kapital, das zuvor in den Erfahrungen einander folgender Entwicklungsstufen angesammelt wurde, wenn eine erfolgreiche Identifikation zu einer erfolgreichen Ausrichtung der Grundtriebe des Individuums auf seine Begabung und seine Chancen geführt hat." (Erikson, 1973, S. 107)

Die/der Jugendliche hat verschiedene Facetten des Selbstkonzeptes, wie das Geschlecht, die Familienherkunft, Religion, moralische Werte, Bildungs- und Berufsvorstellungen und entsprechende eigene Fähigkeiten, politische Haltungen u. s. w. in ein konsistentes, persönliches Selbstbild zu integrieren. Diese Integrationsleistung führt zu einer persönlichen Identität (vgl. Montada, 1995, S. 65).

Wie Fend (1991) darlegt, besteht die Hauptaufgabe der Adoleszenz im Sinne Eriksons darin,

"... dass es in dieser Lebensspanne darum geht, Position zu beziehen, Meinungsmuster, Präferenzen, Ziele und Werte aufzubauen, die eine Orientierung in dieser Welt ermöglichen." (S. 17)

Bei gelungener Bewältigung dieses Stadiums geht daraus einE jungeR ErwachseneR hervor, die/der ein Gefühl der Ich-Identität hat und fähig ist, eine innere Einheitlichkeit sowie Kontinuität aufrecht zu erhalten.

Misslingt die Gewinnung der Ich-Identität, resultiert daraus eine Identitätsdiffusion. Diese kann sich auf verschiedene Arten ausdrücken: Die/der Jugendliche erlebt eine Diskrepanz zwischen Haltungen und Werten, zwischen Aspiration und Mög-

lichkeiten. Es kann zu instabilen Zielsetzungen sowie zu oberflächlichem und un-stetem Engagement kommen. Teilweise können die Jugendlichen auch in ideo-logische Einseitigkeit oder abweichendes Verhalten rutschen (vgl. Montada, 1995, S. 65).

Marcia nahm eine Erweiterung von Eriksons Identitätskonzept vor und wies nach, dass die Annahme Eriksons, dass einE JugendlicheR entweder Identität entwickelt ("*commitment*") oder in Identitätsdiffusion ("*confusion*") abgeleitet, differenziert werden muss. Marcia konnte belegen, dass es nämlich je zwei verschiedene Arten von *commitment* und *confusion* gibt. So lassen sich in der späten Adoleszenz vier qualitativ unterschiedliche Formen von Identität ausmachen, die er als jeweiligen Identitätsstatus bezeichnet:

- Bei einer "*diffusen Identität*" gelingt es der/dem Jugendlichen nicht, eine Ich-Identität zu entwickeln sowie eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität aufrecht zu erhalten. Dies kann sich darin äussern, dass sich Menschen mit einer diffusen Identität beispielsweise nicht für bestimmte Werte oder einen Beruf entscheiden können.
- Die/der Jugendliche kann sich auch im Status des "*Moratoriums*" befinden. Dabei findet gegenwärtig eine Auseinandersetzung mit beruflichen oder sonstigen Wertfragen statt. Diese Auseinandersetzung ist von ambivalenten, wider-sprüchlichen Gefühlen geprägt, die/der Jugendliche hat (noch) keine Ich-Identität entwickeln können. Einerseits kann dieser Status als herausfordernd und animierend, andererseits als beängstigend erlebt werden.
- Jugendliche mit einer "*übernommenen Identität*" besitzen zwar eine fest gefügt wirkende Ich-Identität, doch haben sie diese nicht nach einer Phase des Suchens und Experimentierens gefunden. Vielmehr legen sie sich unreflektiert auf Berufe und Werte fest, die von den Eltern oder anderen Autoritätspersonen vorgegeben wurden. (vgl. Storch, im Druck)
- Haben sich Jugendliche selbständig ihren Beruf und die Wertpositionen aus-gewählt, dann verfügen sie über eine "*erarbeitete Identität*". Sie begegnen der Welt auf eine offene und flexible Art und haben sich eine Ich-Identität erarbeitet (vgl. Kroger, 1989, S. 34-39; Oerter, 1995, S. 353).

Marcia wies nach, dass die Verläufe der Identitätsentwicklung qualitativ unterschiedlich sind. Zudem durchlaufen Jugendliche nicht unbedingt alle vier Identitätsstadien und die Identitätsentwicklung mündet nicht bei allen im Status der erarbeiteten Identität.

2.2 Konzeption der Identitätsentwicklung bei Augusto Blasi

Im Folgenden wenden wir uns dem Ansatz von Augusto Blasi zu, der sich eingehend mit Identitätsentwicklung auseinandersetzt. Sein Konzept lehnt sich an Erikson's Identitätskonzept an, das Blasi folgendermassen rekonstruierte (übernommen aus Fend, 1991, S. 21):

1. Identität ist eine Antwort auf die Frage "Wer bin ich?".
2. Im allgemeinen führt die Antwort auf diese Frage zur Herausbildung einer neuen Ganzheit, in der die Elemente des "Alten" mit den Erwartungen an die Zukunft integriert sind.
3. Diese Integration vermittelt die fundamentale Erfahrung von Kontinuität und Selbstsein.
4. Die Antwort auf die "Identitätsfrage" wird durch eine realistische Einschätzung der eigenen Person und der eigenen Vergangenheit sowie
5. der eigenen Kultur, insbesondere ihrer Ideologien und den Erwartungen der Gesellschaft an die eigene Person, erreicht.
6. Gleichzeitig werden die kulturellen Erwartungen "kritisch hinterfragt", und auch die Berechtigung der sozialen Erwartungen wird überprüft (Krise). Der Prozess des Hinterfragens und der Integration kristallisiert sich um
7. fundamentale Probleme, wie die berufliche Zukunft, die Partnerschaften und um religiöse und politische Standpunkte. Er führt zur persönlichen Verpflichtung in diesen Bereichen und
8. ermöglicht - von einem objektiven Standpunkt aus gesehen - die produktive Integration in die Gesellschaft.
9. Subjektiv vermittelt diese Integration ein Gefühl von Loyalität und
10. "Treue" sowie ein tiefes Gefühl der Verwurzelung und des Wohlbefindens, der Selbstachtung und Zielstrebigkeit.
11. Die sensible Phase für die Entwicklung der Identität ist die Adoleszenz.
- 12.

Wie Blasi darlegt, unterscheidet Erikson drei Aspekte von Identität. Der erste ist der *strukturell-dynamische Aspekt*, der besagt, dass Identität für eine grundsätzlich unbewusste Reorganisation von Bedürfnissen, Motiven, Identifikationen und charakteristischen Bewältigungsstrategien steht. Des Weiteren kann Identität unter dem *psychosozialen Aspekt* betrachtet werden; dann konstituiert sich Identität durch eine

neue Art der Integration in die Gesellschaft. Dazu gehört auch eine stärker oder schwächer selbstbestimmte Aneignung von sozialen Rollen und der eigenen kulturspezifischen Ideologie. Der *phänomenologische Aspekt* ist der dritte Blickwinkel, unter dem Erikson Identität betrachtet. Dieser Aspekt besagt, dass es sich bei Identität um ein spezielles Selbsterleben handelt. Aus der Fähigkeit des Individuums, ein tiefes Einheitserleben herzustellen, wahrzunehmen und zu erleben, resultiert ein Gefühl von Identität, das subjektiv geprägt ist. Zu diesem Identitätserleben gehören auch das Gefühl innerer Einheit, eigener Individualität und Einzigartigkeit, das Empfinden von Wohlergehen, Sinnhaftigkeit und Tatkraft sowie das Gefühl, im eigenen Körper und in der eigenen Gesellschaft zu Hause zu sein (vgl. Blasi, 1993, S. 121-122).

Die Psychologie erforschte, so Blasi, bis anhin hauptsächlich den psychosozialen Aspekt von Identität. Auch Marcia, der im vorhergehenden Kapitel erläutert wurde, widmete sich der Erforschung dieses Aspektes. Es werden in erster Linie Inhalte von Identität, das heisst spezifische Bereiche, wie Beruf, politische und religiöse Einstellungen sowie neuerdings auch Geschlechtsrollen, zwischenmenschliche Beziehungen und Lebensstile untersucht. Es geht dabei um die Erforschung von Einstellungen und Haltungen gegenüber dieser als wichtig erachteten Bereiche. Unter dem Blickwinkel des psychosozialen Aspektes hat der Mensch ein Identitätsgefühl, wenn er zu den als relevant eingestuften Bereichen Einstellungen und Haltungen entwickelt hat. Er hat beispielsweise einen bestimmten Beruf gewählt, weiss, welche politische Partei er bevorzugt wählt und dass eine feste Partnerschaft die für ihn angebrachte Beziehungsform ist.

Blasi kritisiert, dass bisher in der psychologischen Forschung der phänomenologische Aspekt vernachlässigt wurde. Das spezielle Selbsterleben von Identität im Sinne von Erikson, wie oben beschrieben, wurde nach Blasis Meinung zu wenig untersucht (vgl. Blasi, 1988, S. 227).

"... what is overlooked is the persons relation to himself (rather than to his occupational choices, political ideas, or marital roles) and his experience of himself as an individual and unified entity." (a.a.O., S. 228)

Blasi richtet sein Interesse nun auf den vernachlässigten phänomenologischen Aspekt. Dieser betrachtet, wie erwähnt, den auf Erfahrung beruhenden Gesichtspunkt von Identität, nämlich wie das Subjekt Identität im Selbsterleben erfährt. Das

Gefühl des Selbsterlebens nennt Blasi "*sense of self*" und er versteht darunter den unmittelbaren Bezug, den ein Mensch zu sich selber hat (ebd.).

Blasi misst der Erforschung dieses Aspektes von Identität deshalb eine grosse Bedeutung bei, da dadurch ein umfassenderes Bild davon aufgezeigt werden kann, was es heisst, ein Identitätsgefühl zu haben.

Es kann nämlich durchaus sein, dass ein Individuum bereits Einstellungen bezüglich bestimmter Bereiche erworben hat und dennoch keine Gefühl der Einheitlichkeit bezüglich dieser Bereiche herstellen konnte. Als Beispiel: Eine Person arbeitet für eine Fluggesellschaft und ist in der Freizeit Aktivist bei einer Umweltschutzorganisation, die sich für die Reduktion von Treibstoffemissionen einsetzt. Die Person hat Einstellungen bezüglich des eigenen Berufes als auch einer Ideologie entwickelt. Es ist nun aber möglich, dass sie die widersprüchlichen Seiten Beruf - Ideologie nicht einheitlich integrieren kann und sie dadurch nicht wirklich ein Gefühl von Einheitlichkeit erlebt. Einer anderen Person mag dies in einer ähnlichen Situation durchaus gelingen. Mit diesem Beispiel soll illustriert werden, dass verschiedene Menschen ihre Identität bezüglich bestimmter Bereiche definiert haben, sich aber trotzdem in ihrem subjektiven Identitätserleben unterscheiden können (a.a.O., S. 229). Wie diese Unterschiede im subjektiven Identitätserleben aufgezeigt werden können, wird im Unterkapitel 'Die vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens' näher erläutert.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass es Blasi darum geht, den vernachlässigten Aspekt von Eriksons Identitätskonzept wieder aufzugreifen. In der Identitätsdiskussion muss immer auch das subjektive Erleben von Identität, die Beschreibung einer speziellen Art der Selbsterfahrung der handelnden Person sowie die Erfahrung von Einheitlichkeit berücksichtigt werden.

Blasi fügt an, dass für ein umfassendes Verständnis von Identität immer zwei Komponenten untersucht werden müssen:

1. Den oben geschilderten phänomenologischen, also auf subjektiven Erfahrungen beruhenden Aspekt von Identität und
2. die Einstellungen und Haltungen bezüglich zentraler Bereiche, wie beispielsweise politische Ideologie, Geschlechtsrolle oder Beruf.

2.2.1 Das "Self-as-Subject"

Um den phänomenologischen Aspekt von Identität zu erforschen, muss der Frage nachgegangen werden, wie Menschen sich in ihren Erfahrungen und Handlungen subjektiv erleben.

In jeder Handlung lassen sich zwei Komponenten unterscheiden: Erstens, das Zielobjekt einer Handlung, beispielsweise den Film, den man sich anschaut, das Essen, das man sich einverleibt usw. Zweitens wird der handelnde Mensch und seine Handlung selbst wahrgenommen, nämlich das Schauen, Hören, Essen. Erstere Wahrnehmung gilt dem Objekt der Handlung, das dem Handelnden gegenüber gestellt ist, letztere der Position des Handelnden, der in diesem Falle das Subjekt der Handlung ist. Blasi schlägt für letztere Position den Begriff "*Self-as-Subject*"¹ vor und definiert ihn:

"...as the specific way by which one experiences oneself as agent, unified in one's agency, different from other agents, and capable to stand back vis-à-vis oneself in reflection." (ebd.)

Blasi geht davon aus, dass das "*Self-as-Subject*" nicht im Prozess des passiven Über-sich-Nachdenkens erfahren wird, sondern indirekt, in der unmittelbaren, intentionalen Handlung (ebd.). Als Beispiel: Eine Person diskutiert mit ihrem Gegenüber über das Thema "gesunde Ernährung". Während die Person ihre Argumente anbringt, erlebt sie sich als handelndes Individuum. Sie erfährt, dass alle Handlungen (diskutieren, hören, sehen usw.) der selben Quelle entspringen, merkt, dass sie sich vom Gegenüber unterscheidet und kann im Prozess der Diskussion die eigenen Ansichten reflektieren. All diese Wahrnehmungen werden unmittelbar in der Handlung, ohne bewusst darüber nachzudenken, gemacht.

Um zu erforschen, wie sich das "*Self-as-Subject*" in der Handlung erfährt, schlägt Blasi vier grundlegende Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens vor, anhand derer diese Erfahrung beschrieben werden kann.

¹ Der Begriff "*Self-as-subject*" ist auf James (1890) zurückzuführen. In der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt 'Identität' unterschied er zwischen einem "*Self-as-Subject*" und einem "*Self-as-Object*". Das Individuum kann sich sowohl als Subjekt als auch als Objekt der eigenen Handlung wahrnehmen. Das Zusammenfallen von Subjekt und Objekt in den gleichen Gegenstandsbereich konstituiert Identität (vgl. Drewes, 1993, S. 1).

2.2.2 Vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens

Die vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens sind in jeder Erfahrung gegenwärtig, in ihnen zeigt sich das subjektive Erleben von Erfahrungen (ebd.):

- "Agency"
- "Otherness"
- "Unity"
- "Identity with oneself"

Diese vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens sind nicht unabhängig voneinander, sondern bedingen sich gegenseitig, es sind vier Aspekte der selben psychologischen Realität (vgl. Blasi, 1991, S. 23)

"Agency" bezieht sich auf den Grad, mit welchem eine Person ihre Handlung, ohne bewusst darüber nachzudenken, als die eigene und sich selber als deren Quelle versteht (vgl. Blasi, 1988, S. 229).

"...at the very moment of acting, we are aware that, as agents, we are different from the action itself, as cause from its effect; that we are not interely submerged in the action, but maintain a degree of distance an freedom from it." (Blasi, 1991, S. 23)

Wenn eine Person sich als Quelle der eigenen Handlungen erfährt, vermittelt ihr dies das Gefühl, Einfluss auf die eigene Identitätsentwicklung nehmen zu können und verantwortlich für sich selber zu sein (vgl. Blasi, 1988, S. 233 - 234).

Mit "Otherness" beschreibt Blasi das Erleben von Einzigartigkeit beziehungsweise Andersartigkeit in Bezug auf die anderen Menschen:

"...the awareness of oneself as separate agent, different, in performing one's action, from other entities..." (a.a.O., S. 229)

Das Erfahren von "Otherness" ist auch für das Hinterfragen der eigenen Kultur sowie für die Abgrenzung von anderen Werthaltungen von Bedeutung.

Als "Unity" bezeichnet Blasi ein Einheitlichkeitsgefühl des Individuums bezüglich mehrerer verschiedener Handlungen, die gleichzeitig ausgeführt werden:

"...I am aware that the I that is the agent of speaking is the same as the I that is the object of my reflection and the I that is the agent of reflecting. All these acts are united in the identity of the agent; alternatively, the experienced identity of the agent is the source of its unity among its diverse actions." (Blasi, 1991, S. 23)

Blasi geht davon aus, dass diese elementare Erfahrung von Einheitlichkeit Voraussetzung für ein komplexeres Gefühl von Einheitlichkeit ist. Er nennt es Kohärenzgefühl bezüglich der eigenen Lebensgeschichte und versteht darunter:

"The attempt to integrate the various components of one's personality and to find a principle of order whereby past, present, and future form a coherent biography defines a mode of unity in experiencing oneself." (Blasi, 1988, S. 233)

Als Beispiel: Eine Person spürt, dass sie heute immer noch der gleiche Mensch ist, wie gestern und vor einem Jahr, auch wenn sie sich entwickelt und verändert hat.

In der vorliegenden Arbeit nehmen wir eine begriffliche Trennung zwischen dem komplexeren Gefühl von Einheitlichkeit, für das Blasi keinen eigenen Begriff vorschlägt, und der elementaren Erfahrung von Einheitlichkeit vor, die Blasi als *"Unity"* bezeichnet. Das komplexere Gefühl von Einheitlichkeit nennen wir *Unity II*, da es für die Beantwortung unserer Forschungsfrage das nützlichere Konstrukt ist (siehe Kap. 3, 'Zusammenfassung und Herleitung der Fragestellung').

Unter *"Identity with oneself"* versteht Blasi die unmittelbare, also unreflektierte Erkenntnis der Person in der Handlung selber, dass sie als Subjekt, das über sich selber nachdenkt, identisch ist, mit dem Objekt der Reflexion, welches ja sie selber ist. Gelingt es der Person zu realisieren, dass das erkennende Subjekt und das erkannte Objekt übereinstimmen, also identisch sind, dann hat sie die Fähigkeit erworben, über sich selber nachzudenken. Sie ist fähig, schrittweise Abstand zu sich selber zu nehmen, über sich nachzudenken und sich gleichzeitig mit sich selber zu identifizieren (vgl. Blasi, 1991, S. 23). Laut Blasi gewinnt das Individuum mit zunehmender Selbstreflexionsfähigkeit auch mehr Selbstkontrolle (A. Blasi, persönliche Mitteilung, 19.02.1999).

Abschliessend soll anhand eines ausführlichen Zitates von Blasi aufgezeigt werden, wie er die vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens zum Identitätskonzept von Erikson in Beziehung setzt:

"...the realistic appraisal of oneself in asking the identity question corresponds to a certain mode of reflectiveness and distancing from oneself. The attempt to integrate the various components of one's personality and to find a principle of order whereby past, present, and future form a coherent biography defines a mode of unity in experiencing oneself. ... The attempt to question one's culture and the previously accepted ideology and to distance oneself from others' definitions and expectations defines a special kind of otherness and of experienced individuality. Finally, the feelings of being in charge of constructing one's identity, of being responsible for who one is, and of being committed to one's choices are all part of a specific sense of agency." (Blasi, 1988, S. 233-234)

Zur Beantwortung unserer Forschungsfrage bezüglich Identitätsentwicklung in der Adoleszenz stützen wir uns auf die hier erläuterte Konzeption von Blasi.

2.3 Unechtheit und Aufrichtigkeit als zentrale Themen der Adoleszenz

Wie Blasi darlegt, ist die intensive Auseinandersetzung mit den Themen Aufrichtigkeit ("*sincerity*") und Unechtheit ("*phoniness*") charakteristisch für die Altersphase der Adoleszenz. Jugendliche reagieren sehr sensibel auf Menschen, die Gefühle zeigen, welche nicht echt sind oder Einstellungen vertreten, die nicht mit Erfahrungen übereinstimmen. Mit zunehmendem Alter lehnen Jugendliche unechtes Verhalten nicht nur bei anderen, sondern auch bei sich selber ab.

Blasi erwähnt zwei theoretische Ansätze, welche die Ursachen für unechtes Verhalten zu erklären versuchen. Der Psychoanalytiker Winnicott vertritt die Ansicht, dass gewisse Menschen eine "*false-self personality*" entwickeln können. Die Ursache dafür liegt in der mangelnden Anerkennung und Ermutigung von spontanen Impulsen des Kindes durch die Mutter. Gewisse Kinder entfremden sich von ihrem wahren "*core-self*" und entwickeln in der Folge ein den Erwartungen angepasstes Verhalten, eine Art Maske, welche das "*core-self*" schützen soll.

Harter geht davon aus, dass unechtes Verhalten, sie nennt es "*false-self-behaviour*", aus einem nicht gelösten Konflikt zwischen widersprüchlichen "*selves*" resultieren kann. Erfährt das Kind bei der Auseinandersetzung mit diesen widersprüchlichen "*selves*" keine Unterstützung durch die Eltern oder Gleichaltrige, so kann es in der Folge die widersprüchlichen "*selves*" nicht zusammenführen.

Die genannten Theorien vermögen zwar, so Blasi, individuelle Unterschiede zu erklären, also warum gewisse Leute unechtes Verhalten zeigen und andere nicht. Sie beschäftigen sich jedoch hauptsächlich mit der unbewussten Dynamik von unechtem Verhalten und setzen sich nicht mit dem Phänomen auseinander, weshalb die Auseinandersetzung mit unechtem Verhalten gerade in der Adoleszenz an Bedeutung gewinnt. Blasi stellt die Frage, warum vor Beginn der Adoleszenz die Beschäftigung mit den Themen Unechtheit und Aufrichtigkeit kaum Beachtung findet, zwischen dem zwölften und 18. Lebensjahr massiv an Bedeutung gewinnt und danach wieder in den Hintergrund tritt.

In seinen Untersuchungen für drei Alterskategorien der Adoleszenz konnte Blasi empirisch belegen, dass die Auseinandersetzung mit Unechtheit und Aufrichtigkeit

für das Jugendalter bedeutsam ist und dass sich altersspezifische Unterschiede bezüglich des Stellenwertes und des Verständnisses dieser Themen aufzeigen lassen.

In der *frühen Adoleszenz* wird Unechtheit noch mit vagen Begriffen umschrieben. Unechtes Verhalten wird gleichgesetzt mit 'unüblichem Verhalten als normalerweise' oder 'etwas vorlügen'. Die Jugendlichen dieser Altersgruppe lehnen Unechtheit vor allem deswegen ab, weil es allgemein sozial unakzeptiert ist und mögliche Konsequenzen, wie beispielsweise Ausschluss aus der Peergroup, zur Folge haben kann.

In der *mittleren Adoleszenz* gaben die untersuchten Jugendlichen differenziertere Erklärungen davon ab, was sie unter Unechtheit verstehen und wieso sie diese ablehnen. Blasi kommt bei dieser Altersgruppe zu folgenden Ergebnissen:

- Unecht zu sein, bedeutet für die Jugendlichen, unehrlich zu sein, also Gefühle vorzutäuschen.
- Ein mögliches Motiv für unechtes Verhalten ist das Bedürfnis, von anderen Menschen akzeptiert und gemocht zu werden. Dahinter verbergen sich Gefühle der Unsicherheit.
- Die Jugendlichen empfinden eine ausgeprägte Sensibilität für die Unechtheit anderer Menschen. Unechte Verhaltensweisen werden stark abgelehnt.
- Auch eigenes unechtes Verhalten löst starke negative Emotionen sich selber gegenüber aus.
- Unechtes Verhalten wird mit der Begründung abgelehnt, dass man einer 'unechten Person nicht wirklich vertrauen kann' und dass 'diese Person nicht das ist, was sie vorgibt, zu sein'.

Die Ergebnisse der Untersuchung der späten Adoleszenz decken sich weitgehend mit denjenigen der mittleren Adoleszenz. Die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Thema Unechtheit tritt jedoch in den Hintergrund. Unechtheit wird zwar tendenziell immer noch als etwas Negatives bewertet, hat aber nicht mehr so starken Einfluss auf das Selbsterleben.

In der späten Adoleszenz tritt eine differenziertere Wahrnehmung von Unechtheit anstelle der pauschalen Ablehnung. Es wird einerseits erkannt, dass gewisse Situationen unechtes Verhalten erfordern können, welches nicht aufs Äusserste verurteilt wird. Andererseits bedeutet unechtes Verhalten, dass die/der Betreffende ein

völlig verzerrtes Bild der eigenen Person zeigt und so die eigenen Werte und Ideale verrät, die 'eigene Identität beschädigt' oder 'sich selbst betrügt' .

Während in der frühen Adoleszenz unechtes Verhalten also wegen 'äusserer Gründe' wie soziale Inakzeptanz sowie Bestrafung abgelehnt wird, geschieht dies mit zunehmendem Alter, weil Unechtheit für ein Verleugnen der eigenen, wahren Gefühle und schliesslich der eigenen Persönlichkeit steht (vgl. Blasi, 1998, S. 1 - 7).

2.4. Das Zürcher Ressourcen Modell

Im folgenden Kapitel wird das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) erläutert. Dabei stützen wir uns hauptsächlich auf das Konzept von Dr. Maja Storch, Leiterin der Erziehungsberatungsstelle II des pädagogischen Institutes der Universität Zürich.

Das ZRM wurde von Dr. Maja Storch und Dr. Frank G. Krause als Weiterbildung für LehrerInnen entwickelt, mit dem Ziel, die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Selbsthilfe zu steigern. Es werden Techniken vermittelt, um in speziellen Situationen so zu handeln, wie es dem eigenen Bedürfnis und dem daraus entwickelten Ziel entspricht. Dabei werden Methoden angewandt, die aus dem Psychodrama nach Jakob Levi Moreno, der Lösungsorientierten Kurzzeittherapie nach Steve de Shazer und der Hypnotherapie nach Milton Erickson stammen. Die diesbezüglichen Methoden werden im Kapitel 2.4.2, 'Vorgehen' beschrieben.

Das ZRM basiert auf dem tiefenpsychologischen Persönlichkeitsmodell, das unter anderem davon ausgeht, dass es in der Psyche verschiedene Bewusstseins Ebenen gibt:

- Das *Bewusste*: Dieses bezieht sich auf Phänomene, denen man sich in jedem Moment bewusst ist.
- Das *Vorbewusste*: Dieses bezieht sich auf Erfahrungen und Erlebnisse, die man sich, wenn man sich darum bemüht, bewusst machen kann.
- Das *Unbewusste*: Dieses beinhaltet Erlebnisse und Erfahrungen, die einem nicht bewusst sind und die einem nur unter besonderen Umständen bewusst werden (vgl. Pervin, 1993, S. 98).

Bei diesen verschiedenen Bewusstseins Ebenen besagt die Ebene des Unbewussten, dass ein wichtiger Teil unseres Verhaltens eben von unbewussten Kräften gelenkt wird. Der Mensch verwendet einen Teil seiner psychischen Energie dazu, Ausdrucksmöglichkeiten für seine unbewussten Vorstellungen zu finden oder diese unbewusst zu halten (a.a.O., S. 103-104).

Das ZRM basiert bei dem geschilderten Konstrukt des Unbewussten besonders auf der Annahme, dass menschliche Ausdrucks- und Verhaltensweisen in vielen Fällen

dem Unbewussten entspringen. Es geht davon aus, dass unbewusste Inhalte bewusst und auch nutzbar gemacht werden können.

2.4.1 Grundannahmen

Das ZRM orientiert sich am Menschenbild der Humanistischen Psychologie, die davon ausgeht, dass jeder Mensch ein positives Veränderungspotenzial in sich hat. Storch (1997) verweist diesbezüglich auch auf Adler und Jung, die den Selbstheilungskräften von Menschen Bedeutung beimessen (vgl. S. 24).

Der Leitgedanke des ZRM orientiert sich am Ressourcenansatz. Storch nimmt Bezug auf den Begriff 'Ressource', wie er von Badura (1981) eingeführt wurde: Dieser versteht darunter das soziale und persönliche 'Immunsystem' eines Menschen (analog zur Immuntheorie der klassischen Schulmedizin).

"Wie die Ausgesetztheit gegenüber mikrobiologischen Erregern beim Menschen mit unterschiedlichem somatischem Immunsystem zu unterschiedlichen Körperreaktionen führt, wirkt sich - so die Grundhypothese - auch die Qualität des psychosozialen Immunsystems auf die Abwehr psychosomatischer, psychosozialer und anderer umweltbedingter Risiken aus." (S. 156)

Badura geht davon aus, dass ein Mensch, der persönliche und soziale Ressourcen zur Verfügung hat, auch weniger anfällig für Krankheiten oder Unfälle ist.

Badura spricht sich für eine Abkehr von der Belastungsforschung aus und setzt sich für eine Ressourcenforschung ein. Er kritisiert damit Forschungsweisen, die sich hauptsächlich an der Pathologie orientieren und sich vor allem damit beschäftigen, Ursachen von Krankheiten ausfindig zu machen, um diese dann zu beseitigen.

Neuere Sozialforschung befasst sich nun vermehrt mit den Ursachen von Gesundheit mit dem Ziel, dieses Wissen für die Prävention zu verwenden. Somit hat sich der Fokus von der Pathogenese hin zur Salutogenese verschoben. Dieser Perspektivenwechsel hat sich unter anderem auch auf die Vorgehensweise verschiedener Psychotherapien ausgewirkt:

"Ressourcenorientierung in der Psychotherapie meint, dass man davon ausgeht, dass der Mensch die meisten Ressourcen, die er zur Lösung seiner Probleme benötigt, selbst in sich trägt." (Storch, 1997, S. 24)

2.4.2 Vorgehen

Ressourcenorientiertes Vorgehen impliziert gewisse Methoden. Das Training des ZRM basiert auf vier Grundannahmen: Ressourcenorientierung, Individuumzentriertheit, Ganzheitlichkeit und Praxisbezug, welche die Vorgehensweise leiten.

Ressourcenorientiertes Vorgehen

Es wird davon ausgegangen, dass Menschen die meisten Ressourcen, die sie für erfolgreiches Handeln brauchen, in sich tragen, auch wenn diese nicht immer aktuell verfügbar sind. Im Zentrum des ZRM-Trainings steht das Kennenlernen, Freilegen, Aktivieren und Entwickeln der eigenen Ressourcen. Somit wird nicht nach Defiziten, sondern nach Fähigkeiten gesucht, die nutzbar gemacht werden können.

Individuumzentriertes Vorgehen

Dieser Vorgehensweise liegt die konstruktivistische Erkenntnistheorie zu Grunde, die besagt, dass jeder Mensch die Welt auf eine ganz eigene Art und Weise wahrnimmt. Wachstum und Kompetenz können nicht durch allgemeine Ratschläge angeregt werden, sondern die einzigartige Persönlichkeit der Teilnehmenden muss berücksichtigt werden. Die KursteilnehmerInnen werden im ZRM dabei unterstützt, ein eigenes persönliches Konzept zu entwickeln, welches ihre individuellen Begabungen und Fähigkeiten wirkungsvoll zur Entfaltung bringt.

Ganzheitliches Vorgehen

Das ZRM-Training vermittelt nicht nur Informationen auf intellektueller Ebene, sondern bezieht auch Gefühle und den Körper mit ein. Emotion, Physiologie (die Funktion dieser Physiologie für das Handeln wird im Unterkapitel 'Methode aus dem

Psychodrama' näher erläutert) und Kognition müssen gleichermaßen angesprochen werden, damit Menschen ihr Handeln verändern können. Diesem Vorgehen liegt die Erkenntnis zu Grunde, dass Handlungen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional gesteuert werden.

Wahl (1991) legt dar, dass kognitive und emotionale Prozesse eng miteinander verbunden sind, wenn es darum geht, eine Situation zu analysieren und eine Handlungsstrategie zu entwickeln. Kognition und Emotion üben dabei eine Wechselwirkung aufeinander aus. Gerät das Individuum in eine Drucksituation, in der es innerhalb kurzer Zeit eine komplexe Problemstellung bewältigen muss, so können auftauchende starke Emotionen den Lösungsprozess in dem Sinne behindern, dass das Individuum 'unüberlegt' reagiert und nicht mehr optimal auf das zur Lösung nötige Wissen, über das es eigentlich verfügt, zurückgreifen kann. Dörner (1983) spricht in diesem Zusammenhang von einer 'Notfallreaktion des kognitiven Systems', die immer dann eintritt, wenn das Individuum einer nicht bewältigbaren Situation gegenübersteht. Diese Notfallreaktion ist genetischen Ursprungs, mit dem Zweck, das Individuum in Alarmbereitschaft zu versetzen, damit es schnell handeln kann. Scherer (1985) ist der Ansicht, dass es sich bei den in einer Drucksituation auftauchenden Emotionen um einen Mechanismus handelt, der das Bereitstellen von für den Notfall vorgeformten Verhaltensreaktionen auf Umweltereignisse gewährleisten soll. Der Mensch scheint also über Mechanismen zu verfügen, welche es ihm erlauben, unter Druck schnell auf die Situation zu reagieren. Dabei greift das Individuum auf Verhaltensmuster zurück, die es schon besitzt. Dörner (1983) nennt diese Reaktionsweise die "Automatisierungsumschaltung" und führt als mögliche Verhaltensautomatismen Angriff, Flucht, Vermeidung, Rückzug und Aufgeben an (Dörner; Scherer, zitiert nach Wahl, 1991, S. 37 - 39).

In Belastungssituationen handelt der Mensch, wie beschrieben, nach vorgeformten Verhaltensautomatismen, die durch Gefühle ausgelöst werden. Diese Emotionen behindern bewusste Denkprozesse, die zur Analyse und Bewältigung komplexer Problemstellungen erforderlich wären.

Praxisbezogenes Vorgehen

Eine Weiterbildung soll zum Ziel haben, dass das Gelernte auch in die Praxis umgesetzt werden kann. Es soll also ein Lerntransfer stattfinden, der die Teilnehmenden dazu befähigt, erlerntes Wissen zu generalisieren, auf andere Situationen zu übertragen und in Handlung umzusetzen.

2.4.3 Methode

Das ZRM wendet Methoden ressourcenorientierter Ansätze der Psychotherapie an. Diese finden sich bei der Hypnotherapie und der lösungsorientierten Kurzzeittherapie. Um neue Handlungsmuster einzuüben, wird auf eine Methode des Psychodramas zurückgegriffen.

Methode aus dem Psychodrama

Eine Methode, um automatisierten Handlungsmustern entgegenzuwirken, stammt aus dem Psychodrama nach Moreno. Dieser entwickelte unter anderem eine Methode, wie Menschen sich darin üben können, spontan Handlungsmuster neu zu entwickeln, die auf die jeweilige Situation passen. Da Moreno davon ausgeht, dass Lernprozesse vor allem über den Körper laufen, müssen sie in der Aktion vollzogen werden, so dass in einer späteren 'realen' Situation des Alltags auch wirklich Verhaltensänderungen beobachtet werden können.

Moreno entdeckte, dass die sogenannte 'Spontaneitätsslage' von Handlungen trainiert werden kann. So lernen Menschen sich körperlich in einen bestimmten Zustand zu versetzen, aus denen heraus die neuen Handlungsmuster entwickelt werden. Wie schon erwähnt wird die Voraussetzung für neues Verhalten trainiert, nicht die Handlung selbst. Moreno fand heraus, dass diese bestimmten Zustände durch spezifische Übungen rein körperlich hergestellt werden können (vgl. Storch, 1997, S. 31 - 33).

Methode aus der lösungsorientierten Kurzzeittherapie

Eine weitere Methode, die das ZRM anwendet, stammt aus der lösungsorientierten Kurzzeittherapie nach de Shazer. Dieser misst den Lösungsmöglichkeiten und der Zielvorstellung in der Psychotherapie eine entscheidende Bedeutung bei. KlientInnen müssen die für sie wichtigen Ziele selber formulieren, das heisst, Lösung und Ziel werden nicht von/vom der/dem TherapeutIn vorgegeben, dieseR hilft nur dabei, die Lösung 'auf die Welt zu bringen'. Der Inhalt des Ziels ist jeweils sehr individuell.

Wichtig ist, dass das Ziel vor der Problembearbeitung formuliert wird, denn erst, wenn man weiss, wie etwas verändert werden soll, kann man sich auch dem widmen, was man verändern will (a.a.O., S. 22).

Methode aus der Hypnotherapie

Das ZRM bezieht sich auch auf eine Methode aus der Hypnotherapie nach Milton Erickson. Die Hypnotherapie besagt, dass Menschen in einen veränderten Bewusstseinszustand geführt werden können, der im allgemeinen 'Trance' genannt wird. Dabei verändern sich die gewöhnlichen persönlichen Muster der Kontrolle und Lenkung und unbewusste Gefühle, Träume, Phantasie sowie Assoziationen werden dem Bewusstsein zugänglich. Durch das Trancetraining wird die gewöhnliche Begrenzung eines Menschen geändert, damit innere Potenziale freigesetzt werden können (vgl. Erickson, 1978, S. 339, 353).

3. Zusammenfassung und Herleitung der Fragestellung

Im folgenden Kapitel werden wir die Fragestellung der vorliegenden Arbeit darlegen. Dabei stützen wir uns auf die im vorhergehenden Kapitel erläuterten theoretischen Überlegungen. In einem nächsten Schritt werden die konkreten Interviewfragen entwickelt und begründet.

3.1 Fragestellung

Im Zentrum unseres Interesses stehen folgende drei Hauptfragen:

- **Unterstützt der ZRM-Kurs identitätsstiftende Prozesse?**
- **Lässt sich der ZRM-Kurs mit Jugendlichen methodisch erfolgreich durchführen?**
- **Wie wirkt sich der ZRM-Kurs auf die Alltagsbewältigung Jugendlicher aus?**

Fragen wir nach identitätsstiftenden Prozessen, so richten wir unser Augenmerk auf die Veränderung des subjektiven Identitätserlebens der Jugendlichen. Wie im vorangegangenen Theorieteil ausgeführt, lässt sich anhand der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens, genannt *Agency*, *Otherness*, *Unity II* und *Identity with oneself*, das subjektive Identitätserleben untersuchen. Aufbauend auf die von Blasi erläuterten Merkmale dieser Dimensionen, entwickelten wir vier Fragen. Die dazugehörigen Kategorien werden nach den vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens von Blasi benannt: AGENCY, OTHERNESS, UNITY II und IDENTITY WITH ONESELF.

Unser weiteres Interesse gilt der Frage, ob die Jugendlichen das im Kurs erarbeitete Ziel auch in ihrem Alltag in Handlung umsetzen können. Der Praxisbezug ist, wie erläutert, eines der zentralen Anliegen des ZRM's. Diese Kategorie wird TRANSFER genannt.

Weiter soll untersucht werden, inwiefern der Kurs den Jugendlichen dabei hilft, ihre eigene Person realistischer einzuschätzen. Der ressourcenorientierten Vorgehensweise des ZRM's liegt die Annahme zu Grunde, dass Menschen die meisten Ressourcen bzw. Fähigkeiten, die sie für erfolgreiches Handeln brauchen, in sich tragen. Im ZRM-Kurs sollen nun solche Fähigkeiten entdeckt und freigelegt werden. Dies impliziert, dass die Teilnehmenden sich im Verlauf des Kurses auch besser kennenlernen und sich als Folge dieser Selbsterkenntnis realistischer einschätzen können. Die dazugehörige Kategorie heisst REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON.

Die Themen 'Aufrichtigkeit' und 'Unechtheit' sind insofern von relevantem Interesse, da nach Blasi in der Adoleszenz eine intensive Auseinandersetzung mit eben diesen Themen stattfindet. Jugendliche weisen eine erhöhte Sensibilität für unechtes Verhalten sowohl bei anderen als auch bei sich selber auf. Das ZRM hat den Anspruch, dass die einzigartige Persönlichkeit der Teilnehmenden berücksichtigt werden muss, damit individuelle Begabungen und Fähigkeiten zur Entfaltung kommen können. Kann das ZRM nun einen Beitrag dazu leisten, dass sich Jugendliche vermehrt so zeigen können, wie sie wirklich sind? Die dazugehörige Kategorie wird ECHTHEIT genannt, weil die Interviewfrage nach Veränderungen bezüglich echterem Verhalten sucht.

Aufgrund methodischer Überlegungen beinhaltet das Interview auch erzählgenerierende Fragen (siehe Kapitel 4.2.2, 'Formale Herleitung der Interviewfragen'). Diese werden unter den Kategorien VERÄNDERUNG und WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT gefasst.

Aufgrund der angeführten Überlegungen haben wir folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Nehmen die Jugendlichen subjektiv eine Veränderung bei sich wahr? (Kategorie VERÄNDERUNG)
2. Erleben sich die Jugendlichen verstärkt als Verursacherinnen/Quelle ihrer Handlungen? (Kategorie AGENCY)

3. Erlangten die Jugendlichen ein verstärktes Gefühl ihrer Einzigartigkeit bzw. Andersartigkeit und dadurch die Fähigkeit, sich besser abzugrenzen? (Kategorie OTHERNESS)
4. Erleben die Jugendlichen ein verstärktes Gefühl von Kohärenz bezüglich ihrer eigenen Lebensgeschichte? (Kategorie UNITY II)
5. Gelingt es den Jugendlichen, besser Abstand zu sich zu nehmen, besser über sich nachzudenken und somit mehr Kontrolle über ihr Verhalten zu erlangen? (Kategorie IDENTITY WITH ONESELF)
6. Können die Jugendlichen ihr im Kurs entwickeltes Ziel im Alltag in Handlung umsetzen? (Kategorie TRANSFER)
7. Unterstützte der Kurs die Jugendlichen dabei, sich ihren Mitmenschen vermehrt so zu zeigen, wie sie wirklich sind und erlangten sie ein verstärktes Gefühl von Echtheit? (Kategorie ECHTHEIT)
8. Verhalf der Kurs den Jugendlichen, sich selber realistischer einzuschätzen? (Kategorie REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON)
9. Was ist für die Jugendlichen das Wichtigste, das sie im Kurs gelernt haben? (Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT)

Diese neun Forschungsfragen sollen anhand eines Leitfaden-Interviews (siehe Kapitel 4.2, 'Qualitatives Erhebungsinstrument') bearbeitet werden, so dass schliesslich auf die Hauptfragestellung, wie sich der ZRM-Kurs auf die Alltagsbewältigung Jugendlicher auswirkt, ob er mit Jugendlichen erfolgreich durchgeführt werden kann und inwiefern er identitätsstiftende Prozesse unterstützt, eingegangen werden kann.

3.2 Inhaltliche Herleitung der Interviewfragen

Aus den oben erläuterten Forschungsfragen wurde das folgende Leitfaden-Interview (siehe Kapitel 4, 'Empirische Bearbeitung der Forschungsfrage') entwickelt. Die Interview-Fragen wurden in einer jugendgerechten Sprache abgefasst und sollten

zudem leicht verständlich sein. Die Fragen wurden den Jugendlichen in der vorgesehenen Reihenfolge gestellt. Zu bemerken ist, dass wir die Jugendlichen immer nach Veränderungen im Vergleich zu vorher, das heisst vor dem Kurs, fragten. Dies wurde nicht bei jeder Frage formuliert, wir wiesen die Jugendlichen während des Interviews aber immer wieder darauf hin.

1. Hast du das Gefühl, du hast dich seit dem Kurs verändert?

Diese Frage betrifft die Kategorie VERÄNDERUNG und bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, für sie wichtige Themen bezüglich Veränderungen anzusprechen.

*2. Handelst du jetzt öfters so, wie du es für richtig hältst, wie du es wirklich willst?
Kannst du also sagen, dass du dir seit dem Kurs öfter selber treu bist?*

Diese Frage bezieht sich auf die Kategorie AGENCY. Es soll erfragt werden, ob die Jugendlichen sich vermehrt als Quelle ihrer Handlungen erfahren. Wir folgern, dass dieses Gefühl, Verursacherin der eigenen Handlung zu sein, sich darin zeigt, dass man so handelt, wie man es für richtig hält. Es wird zudem erfragt, ob diese Erfahrung sich in einem Gefühl der Treue sich selber gegenüber äussert (Unterkategorie SICH SELBER TREU SEIN).

3. Merkst du jetzt mehr als vor dem Kurs, dass du anders bist als die anderen Menschen, dass du eigene Ansichten/Meinungen über die Welt, das Leben hast?

Stellst du die Ansichten von anderen Menschen auch mehr in Frage? Das kann auch nur in dir drin sein, ohne dass du es sagst.

Diese Frage bezieht sich auf die Kategorie OTHERNESS. Es soll erfragt werden, inwieweit sich die Jugendlichen als einzigartig bzw. andersartig erleben (Unterkategorie ANDERSARTIGKEIT/EINZIGARTIGKEIT). Wir gehen davon aus, dass sich ein Gefühl von Einzig- bzw. Andersartigkeit darin äussern kann, dass Jugendliche individuelle Ansichten/Meinungen über die Welt und das Leben bei sich wahrnehmen. Wie Blasi darlegt, sind Gefühle der Einzig- bzw. Andersartigkeit die Voraussetzung für die Fähigkeit, sich abzugrenzen. Dies kann sich auch darin zeigen, dass man die Ansichten anderer Menschen vermehrt in Frage stellt (Unterkategorie ANSICHTEN ANDERER IN FRAGE STELLEN).

4. *Wenn du zurückdenkst, wie du warst als Kind, wie du jetzt bist, beispielsweise wenn du im Geschäft bist, mit deinen Freunden oder deiner Familie, merkst du dann irgendwie, dass sich in allen Situationen etwas zeigt, dass typisch und einzigartig für dich ist?*

Kannst du also sagen, dass du in verschiedenen Situationen deines Lebens doch irgendwie immer du gewesen bist?

So als ob es so etwas wie einen Kern von dir gibt, der immer ganz [NAME DER INTERVIEWTEN] ist?

Mit dieser Frage wird die Kategorie UNITY II erfasst. Hierbei geht es um das Erleben eines Kohärenzgefühls bezüglich der eigenen Lebensgeschichte. Wir gingen davon aus, dass die Jugendlichen ein solches Gefühl erleben, wenn sie von Persönlichkeitsmerkmalen, beziehungsweise Eigenschaften berichten, die sie über einen längeren Zeitraum und über verschiedene Situationen hinweg als typisch für sich erachten.

Uns fiel es schwer, das Konstrukt UNITY II in Worte zu fassen. Um auf mögliches Unverständnis seitens der Jugendlichen vorbereitet zu sein, entwarfen wir zwei weitere, einfachere Fragen.

5. *Kannst du seit dem Kurs besser Abstand nehmen zu dir selber und über dich nachdenken?*

So, als ob du dich von aussen anschaust und über dich nachdenkst.

Diese Frage bezieht sich auf die Kategorie IDENTITY WITH ONESELF. Hier geht es um die Erfahrung einer über sich nachdenkender Person, die erkennt, dass das erkennende Subjekt und das erkannte Objekt übereinstimmen. Erkennt das Individuum, dass das denkende Subjekt das gleiche ist, wie das Objekt, das Gegenstand der Betrachtung ist? Dies zeigt sich auch in der Fähigkeit, Abstand zu sich selber nehmen und über sich reflektieren zu können.

6. *Handelst du bereits öfters im Einklang mit deinem Ziel? Also so, wie du es dir im Kurs vorgenommen hast? Mit anderen Worten, kannst du dein Ziel in Taten umsetzen?*

Hier geht es um die Kategorie TRANSFER. Die Umsetzung des Kursziels in Handlung ist ein wichtiger Aspekt des ZRM-Kurses.

7. *Hat dir der Kurs dabei geholfen, deinen Mitmenschen direkter zu zeigen, wer du bist? Dass du dich mehr so zeigst, wie du wirklich bist?*

Kann man also sagen, dass der Kurs dir dabei geholfen hat, echter zu sein?

Diese Frage bezieht sich auf die Kategorie ECHTHEIT. Es wird davon ausgegangen, dass Jugendliche, die sich vermehrt so zeigen können, wie sie wirklich sind, ein Gefühl der Echtheit empfinden.

8. *Hast du das Gefühl, du kennst dich jetzt besser als vor dem Kurs, hast du im Kurs Neues über dich erfahren?*

Diese Frage bezieht sich auf die Kategorie REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON. Wie dargelegt wurde, gehen wir davon aus, dass gewonnene Selbsterkenntnis zur Folge hat, dass man sich realistischer einschätzen kann.

9. *Was ist das Wichtigste für dich, das du in diesem Kurs gelernt hast?*

Mit dieser Frage wird auf die Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT Bezug genommen. Die Jugendlichen können hier darüber berichten, welches für sie die wichtigsten Erfahrungen waren, die sie im Kurs machten. Diese Frage wurde am Schluss gestellt, um während des Interviews bewusst gewordene, wichtige Themen noch anbringen zu können.

Im folgenden Kapitel werden die methodischen Grundlagen dieser Arbeit erläutert sowie der Forschungsprozess beschrieben.

4. Forschungsmethodischer Ansatz

Im Folgenden wird der forschungsmethodische Ansatz der vorliegenden Arbeit erläutert. In einem ersten Teil geht es um die Begründung des gewählten qualitativen Forschungsdesigns. Danach gehen wir näher auf das qualitative Erhebungsinstrument sowie die formale Herleitung der Interviewfragen ein. In einem nächsten Schritt wird das qualitative Auswertungsverfahren vorgestellt und diskutiert. Schliesslich wenden wir uns dem Forschungsprozess zu und erläutern dabei auch die Aufarbeitung des gewonnenen Datenmaterials.

4.1 Qualitative Forschungsmethode

4.1.2 Begründung des gewählten Forschungsdesigns

Flick (1996) erachtet folgende Kennzeichen der qualitativen Forschung als wesentlich:

- Die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien

In der qualitativen Forschung ist zu beachten, dass Methoden möglichst offen gestaltet sind, um dem Gegenstand der Forschung, in unserem Falle den Jugendlichen, gerecht zu werden. Dabei werden nicht nur einzelne Variablen untersucht, sondern es geht darum, die Komplexität und Ganzheit im alltäglichen Kontext zu erfassen.

- Die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven

Der Perspektiven und Vielschichtigkeit der Beteiligten kommt eine weitere wichtige Bedeutung zu. Dabei sollen die Unterschiedlichkeit und die subjektiven Perspektiven und Bedeutungen, welche die zu Untersuchenden an den Tag legen, herauskristallisiert werden.

- Die Reflexion der ForscherInnen über die Forschung als Teil der Erkenntnis

Die Kommunikation der ForscherInnen mit den untersuchten Beteiligten wird zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis, wobei die Subjektivität der Untersuchten und

der Untersuchenden in den Forschungsprozess einfließt und dementsprechend berücksichtigt werden soll (vgl. Flick, 1996, S. 13-15).

In der vorliegenden Arbeit werden Jugendliche untersucht, die am ZRM-Kurs teilnehmen, dessen Vorgehensweise sich unter anderem dadurch auszeichnet, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Da in der qualitativen Forschung, wie erwähnt, subjektive Perspektiven und Bedeutungen der Untersuchten den zentralen Gegenstandsbereich bilden, erachten wir diese Art der Forschung für angemessen.

Die qualitative Forschung bietet also die Möglichkeit, die subjektive Perspektive der TeilnehmerInnen zu untersuchen. Dadurch entsteht ein wichtiger Zugang zur Einschätzung der Wirksamkeit beziehungsweise der möglichen Auswirkungen des ZRM's auf identitätsbildende Prozesse und die Alltagsbewältigung in der Adoleszenz.

4.2 Qualitatives Erhebungsinstrument

4.2.1 Das Leitfaden-Interview

Aufgrund unserer Forschungsfragen (siehe Kapitel 3, 'Zusammenfassung und Herleitung der Fragestellung') bietet es sich an, ein Leitfaden-Interview anzuwenden. Der Vorteil dieser Methode im Vergleich zum Standardisierten-Interview liegt in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation. Dadurch wird der/dem Interviewten ein möglichst grosser Spielraum zur Einbringung eigener Sichtweisen eingeräumt (vgl. Flick, 1996, S. 94). Ein wesentliches Merkmal dieses Interviewtypus ist, dass vor der Befragung ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen entwickelt wird, womit die Interviewthematik eingegrenzt wird. Der Leitfaden ermöglicht zusätzlich eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse der verschiedenen Interviews (vgl. Friebertshäuser, in: Friebertshäuser & Prengel, 1997, S. 375). Je nach Forschungsziel kommen unterschiedliche Varianten von Leitfaden-Interviews zur Anwendung. In unserem Fall bietet das fokussierte Interview die beste Voraussetzung, um die Forschungsfragen zu beantworten.

Das fokussierte Leitfaden-Interview

Da sich unsere Fragestellung auf die Wirkung konkreter Vorgänge bezieht und wir an der Erforschung subjektiver, prozesshafter Veränderungen interessiert sind, orientiert sich das Interviewdesign vorwiegend an den generellen Prinzipien des fokussierten Interviews nach Merton und Kendall (vgl. Flick, 1996, S. 94). Bei dieser Interviewtechnik sollen bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten thematisch konzentriert, detailliert und unter Einbezug der emotionalen Komponente erfasst werden. (vgl. Friebertshäuser in: Friebertshäuser & Prengel, 1997, S. 378)

Folgende Kriterien sollen bei der Interviewgestaltung beachtet werden:

- Nichtbeeinflussung der InterviewpartnerInnen

Dies wird gewährleistet durch die Verwendung von un-, halb- und strukturierten Fragen.

- Spezifität der Sichtweise und Situationsdefinition aus Sicht der Interviewten

Die/der InterviewerIn muss darauf achten, dass das Interview nicht auf der Ebene allgemeiner Aussagen beschränkt bleibt. Ziel ist es, die für die/den Interviewten eigentümlichen Äusserungen bezüglich der Wirkung und Bedeutung eines Ereignisses herauszuarbeiten.

- Erfassung eines breiten Spektrums

Alle für die Fragestellung relevanten Aspekte und Themen sollen im Laufe des Interviews angesprochen werden. Auf der einen Seite soll das befragte Subjekt die Möglichkeit erhalten, eigene Themen in das Interview einzubringen. Auf der anderen Seite spricht die/der InterviewerIn das thematische Spektrum immer wieder an, indem sie/er selber Fragen zu neuen Themen initiiert.

- Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen auf Seiten der Interviewten

Die Erfüllung dieses Kriteriums verlangt ein hohes Mass an selbstenthüllenden Kommentaren der Interviewten. Dies wird durch die Fokussierung von Gefühlen, die

Wiederholung von impliziten oder geäußerten Gefühlen und dem Fragen nach vergleichbaren Situationen von Seiten der InterviewerInnen erreicht (vgl. Flick, 1996, S. 96).

Schwierigkeiten beim Leitfaden-Interview und beim fokussierten Leitfaden-Interview

Das Leitfaden-Interview im allgemeinen birgt die Gefahr, dass es zu einem Frage- und Antwortdialog verkürzt wird, indem die Fragen des Leitfadens einfach abgehakt werden, ohne dass die Interviewten Raum für zusätzliche Themen bekommen (vgl. Friebertshäuser, in: Friebertshäuser & Prengel, 1997, S. 377). Aus diesem Grund beinhaltet unser Interview auch sogenannte 'erzählgenerierende' Fragen, bei denen die Interviewten auf für sie relevante Themen bezüglich des Kurses zu sprechen kommen können.

Beim fokussierten Leitfaden-Interview kann es geschehen, dass die Befragten bzw. ihre Antworten durch die InterviewerInnen beeinflusst werden. Deshalb erfordert diese Art der Fragetechnik eine gezielte Reflexion des eigenen methodischen Vorgehens. (a.a.O., S. 379).

4.2.2 Formale Herleitung der Interviewfragen

Wegen des methodischen Hintergrundes der vorliegenden Untersuchung entwickelten wir un-, halb- sowie strukturierte Fragen.

- *Unstrukturiert* sind in der vorliegenden Arbeit solche Fragen, welche auf Beispiele eingehen, die bestimmte Aussagen der Interviewten illustrieren sollen.

Um dieses Kriterium zu erfüllen, wurde der Erfragung von persönlichen Beispielen bzw. erlebten Situationen besondere Beachtung geschenkt. Das Erfragen von Beispielen hatte auch zum Zweck, dem Phänomen von sozial erwünschten Antworten entgegenzuwirken. Anhand der Analyse der von den Jugendlichen geschilderten, auf Erfahrung beruhenden Beispielen kann nachgeprüft werden, ob Veränderungen effektiv stattgefunden haben.

- Bei *halbstrukturierten Fragen* wird entweder der konkrete Gegenstand vorgegeben und die Reaktionsweise offengelassen oder umgekehrt (vgl. Flick, 1996, S. 95)

Im vorliegenden Interview sind die Einstiegs- und Schlussfrage halbstrukturiert und haben zudem erzählgenerierenden Charakter. Ziel dieser Fragen ist es, den Interviewten Raum für eigene wichtige Themen zu geben.

- In *strukturierten Fragen* sind Reaktionsweise und Gegenstand vorgegeben (ebd.).

In unserer Arbeit sind das solche Fragen, welche konkrete Inhalte bezüglich vorgegebenen Themen erfassen sollen.

4.3 Qualitatives Auswertungsverfahren

Da Interviews Auswertungsgegenstand dieser Arbeit sind, ist die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse geeignet, um das Datenmaterial adäquat bearbeiten zu können. Inhaltsanalyse hat immer *Kommunikation* zum Gegenstand, ob es sich nun um Sprache, Musik, Bilder oder ähnliches handelt. Wichtig ist die systematische Vorgehensweise, da sie es anderen ermöglicht, die Analyse zu verstehen, nachzuvollziehen und zu überprüfen. Erst dadurch genügt sie dem sozialwissenschaftlichen Methodenstandard, nämlich dem Aspekt der intersubjektiven Nachprüfbarkeit (vgl. Mayring, 1990, S. 12).

4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich im wesentlichen dadurch aus, dass aus theoretischen Modellen abgeleitete Kategorien an das Material herangetragen und nicht unbedingt daraus entwickelt werden (vgl. Flick, 1996, S. 212). Dieses theoriegeleitete Vorgehen soll den Text unter einer theoretisch begründeten Fragestellung untersuchen. Die Ergebnisse werden von dem selben Theoried Hintergrund aus betrachtet und interpretiert.

Maryring (1990) unterscheidet drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: die *zusammenfassende*, *explizierende* und *strukturierende*. In der vorliegenden Arbeit wird die strukturierende Inhaltsanalyse angewendet, da sie für unsere Fragestellung am geeignetsten ist.

Strukturierende Inhaltsanalyse

Diese Vorgehensweise hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Die Strukturierungsdimensionen müssen dabei genau bestimmt werden, aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch fundiert sein. Mayring unterscheidet vier Formen von Strukturierung: die *formale*, *inhaltliche*, *typisierende* und *skalierende* (vgl. Mayring, 1990, S. 79). Für die Analyse der vorliegenden Interviews wurde die Methode der *inhaltlichen Strukturierung* gewählt, da diese zum Ziel hat, aufgrund bestimmter Kriterien gewisse Themen und Aspekte aus dem Material herauszuarbeiten und zusammenzufassen. (a.a.O., S. 84). Der Text wird mittels eines Kategoriensystems bearbeitet und das paraphrasierte Material schliesslich jeweils pro Kategorie zusammengefasst.

4.4 Forschungsprozess und Forschungsverfahren

Im Folgenden soll der Forschungsprozess möglichst transparent dargestellt werden. Zuerst beschreiben wir den Forschungsablauf sowohl des Pre- als auch des Haupttests. Schliesslich wird die Aufarbeitung des Datenmaterials erläutert.

4.4.1 Forschungsablauf

1. Modifikation des ZRM-Kurses für Jugendliche
2. Über KVZ² Jugendliche mit Interesse am ZRM suchen (Pretest)
3. Durchführung des Pretestes
4. Auswertung des Pretestes bezüglich Verständlichkeit des Kursinhaltes
5. Zweite Modifikation des ZRM-Kurses für Jugendliche
6. Über KVZ Jugendliche mit Interesse am ZRM suchen (Haupttest)

²In der Schweiz besuchen Jugendliche, die eine kaufmännische Lehre absolvieren, während dieser Zeit jeweils 1,5 Tage pro Woche die Schule des 'Kaufmännischen Verbandes Zürich' (KVZ).

7. Durchführung des Haupttestes
8. Erstellen des Leitfaden-Interviews
9. Durchführung des Interviews

4.4.2 Pretest

Bei der Beschreibung des Pretestes wird nicht detailliert auf persönliche Daten der TeilnehmerInnen, Kurseinheiten und Wirkung des Kurses eingegangen. Ziel des Pretests war es, den abgeänderten Kurs einem Probedurchlauf zu unterziehen, um allfällige Schwachstellen bezüglich Sprache und Verständlichkeit aufzudecken.

Modifikation des ZRM-Kurses für Jugendliche

Bei der Änderung des Handbuchs³ des ZRM-Kurses leiteten uns folgende Überlegungen: Die sehr intellektuelle Sprache musste so abgeändert werden, dass sie von den Jugendlichen verstanden werden konnte. Die vielen theoretischen Erklärungen wurden entweder ganz weggelassen oder verkürzt und vereinfacht, je nach Bedarf. Erläuterungen zu psychologischen Modellen oder Prozessen, die jedoch für das Erlernen der ZRM-Methode nicht notwendig waren, liessen wir weg. Wichtige theoretische Inputs, die den Lernprozess unterstützen, vereinfachten wir. Die Arbeitsblätter (Handouts) änderten wir nach den selben Kriterien (siehe Anhang II).

Ablauf

Im Oktober 1997 kontaktierte Frau Dr. Maja Storch, Leiterin der Erziehungsberatungsstelle (EB) II des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich, den Rektor der Handelsschule des Kaufmännischen Verbandes Zürich (KVZ). Sie bat ihn in unserem Namen, in den ersten Klassen sogenannte "Flyer" (siehe Anhang) verteilen zu lassen. Auf diesen stellten wir den "Zürcher Ressourcen Kurs" vor und boten den Jugendlichen an, gratis am Kurs teilzunehmen. Wir luden sie zu einem unverbindlichen Infoabend ein, zu dem sie sich mit einem Talon anmelden konnten. Im gleichen Monat liess der Rektor die zugesandten 100 Flyer in den ersten Klassen

³ Crameri, R. (1997). Handbuch zum Training. ZRM. Grundkurs. Pädagogisches Institut Zürich

verteilen. Vier SchülerInnen (zwei Jungen und zwei Mädchen) meldeten sich für den Infoabend an, der am 3. November 1997 in den Räumlichkeiten der EB stattfand.

Wir gaben den vier Jugendlichen folgende Informationen: Einige Angaben über unsere Motive, diesen Kurs mit Jugendlichen durchführen zu wollen (Lizentiatsarbeit), Ziel und Zweck des Kurses sowie organisatorische Angaben zum Ablauf (Dauer, Daten, Ort, Methodik der Kursaufzeichnung auf Video). Ein ganz wichtiger Aspekt war uns das Erwähnen der Schweigepflicht, der wir unterstellt sind. Zudem hätten die Jugendlichen selbstverständlich die Berechtigung, sich die aufgezeichneten Kurse in unserem Beisein anzuschauen.

Danach hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ein Jugendlicher wollte von uns bestätigt wissen, ob man am Kurs auch teilnehmen könne, ohne spezifische Probleme zu haben. Wir bejahten dies selbstverständlich und schlossen aus seiner Frage, dass der Flyer zu problemzentriert formuliert worden war. Die Mädchen redeten weniger als die Jungen und schienen etwas befangen zu sein.

Auf die Frage, weshalb sie sich angemeldet hätten, gaben sie keine klaren Antworten, einer der Jugendlichen sagte, "es sei mal etwas anderes".

Schliesslich zeigten wir ihnen noch die Räumlichkeiten. Dabei handelt es sich um die Räume, in denen die regulären StudentInnen-ZRM-Kurse stattfinden. Der Kursraum wird durch eine Einwegglasscheibe vom dahinterliegenden Beobachtungsraum getrennt, von dem aus die Kurseinheiten jeweils auf Video aufgezeichnet werden. Alle vier Jugendlichen entschlossen sich gleich, an unserer Untersuchung teilzunehmen und den Kurs zu absolvieren. Zwei Jugendliche erwähnten noch FreundInnen, die vielleicht auch noch interessiert wären. Eine davon meldete sich später schriftlich bei uns an.

Die Kurse fanden an fünf Abenden am 23.02/ 2.3./ 9.3./ 16.3. und 23.3. 1998 von 18.00 - 20.00 Uhr statt.

Am Abend des ersten Kurses erschienen alle fünf Jugendlichen und brachten spontan noch einen Mitschüler mit, der ebenfalls am Kurs teilnehmen wollte.

Alle fünf Kurseinheiten wurden auf Video aufgezeichnet; diese Arbeit übernahmen Studienkolleginnen, die ebenfalls die ZRM-Ausbildung an der EB II absolvieren und

an die obligate Schweigepflicht gebunden sind. Sie stellten sich jeweils persönlich vor Kursbeginn den Jugendlichen vor.

Jede Kurssitzung werteten wir bezüglich folgender Fragen aus:

- Wie gut waren die theoretischen Inputs für die Jugendlichen verständlich?
- Wie gut konnten sie die Lerneinheiten des ZRM's nachvollziehen?
- Wie war die Stimmung allgemein? Fühlten sich die Jugendlichen wohl; waren sie motiviert?

Sample Pretest

Die Pretest-Gruppe bestand aus drei weiblichen und drei männlichen Jugendlichen im Alter von 16 - 17 Jahren. Fünf davon waren KV-SchülerInnen der selben ersten Klasse, eine Jugendliche besuchte die 3. Realklasse.

Erkenntnisse aus dem Pretest

- Auffallend war, dass die Kurssitzungen viel weniger lange dauerten als ursprünglich geplant. Dies lag daran, dass die Jugendlichen, im Vergleich zu den Erwachsenen, in den sogenannten Einstiegs- und Schlussrunden viel weniger über sich selber oder über gewisse Themen sprachen. Ob "unsere" Jugendlichen durch die äusseren Umstände (Videoaufnahme, ungewohntes Setting etc.) davon abgehalten wurden, oder ob die Fähigkeit der Selbstexploration noch nicht sehr ausgeprägt war, können wir in diesem Rahmen nicht beantworten. Aufgrund dieser Vorkommnisse entschieden wir uns, im Haupttest allgemein mehr und intensiver nachzufragen.
- Wichtig war die Erkenntnis, dass wir das Interesse der Jugendlichen für den theoretischen Hintergrund des ZRM's offensichtlich unterschätzt hatten. Um den Sinn gewisser Methoden verstehen zu können, ist es wichtig, genügend Hintergrundwissen zu haben. So können die einzelnen Schritte besser verortet und somit auch umgesetzt werden. Trotz des teilweise zu mageren Theorieinputs gaben die Jugendlichen an, vom Kurs profitiert zu haben.

- Die Jugendlichen schlugen vor, den Begriff 'Ressourcenkreis' durch 'Ort, wo du dich wohl fühlst' zu ersetzen. Es würde ihnen dann leichter fallen, in Kontakt mit ihren Ressourcen zu kommen.

Wie schon erwähnt, war der Infolyer zu problemlastig, so dass wir für den Haupttest eine Abänderung vornahmen. Anscheinend fühlen sich Jugendliche, wenn man sie auf potenzielle Probleme anspricht, eher abgeschreckt, so dass die zweite Version des Flyers (siehe Anhang) sie auf ihre Stärken, die im Kurs entdeckt werden können, aufmerksam machte, ganz im Sinne der Ressourcenorientierung des ZRM's.

4.4.3 Haupttest

Zweite Modifikation des ZRM-Kurses für Jugendliche

Aufgrund der oben geschilderten Erkenntnisse erweiterten wir teilweise die theoretischen Erklärungen. Zudem ist es von grosser Wichtigkeit, dass auf Äusserungen Jugendlicher intensiver eingegangen wird.

Ablauf

Im Mai 1998 wendeten wir uns erneut an Herrn Koch mit der Bitte, nochmals 200 Flyer in den ersten Klassen verteilen zu lassen. Da wir ein paar Wochen keine Reaktionen erhielten, riefen wir die Schulleitung des KVZ an und erkundigten uns, ob unsere Flyers schon verteilt wurden. Man reagierte auf uns eher ablehnend mit der Erklärung, dass in der Zwischenzeit personale, interne Umstrukturierungen stattgefunden hatten. Wir mussten unsere Bitte nochmals anbringen und darauf hinweisen, dass wir auf die Unterstützung ihrerseits angewiesen seien. Schliesslich erklärten sich die Verantwortlichen dazu bereit, auf unser Anliegen einzugehen, obwohl sie betonten, an der Teilnahme an weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen nicht mehr interessiert zu sein.

Aus zwei KV-Klassen bekundeten 14 weibliche Jugendliche ihr Interesse für den Kurs. Darauf schrieben wir diesen Jugendlichen zurück mit der Einladung für den Infoabend am 17. und/oder 24. August 1998.

Zum ersten Termin erschien zu unserer Enttäuschung niemand! Daraufhin richteten wir uns nochmals schriftlich an die Jugendlichen. Wir wollten sie nochmals daran erinnern, am Infoabend des 24. Augustes doch zu erscheinen, oder sich telefonisch bei uns abzumelden.

Schliesslich nahmen vier Jugendliche am besagten Infoabend teil, den wir gleich gestalteten wie den Pretest-Infoabend. Alle vier jungen Frauen meldeten sich für den Kurs an und schienen sich darauf zu freuen. Eine weitere Jugendliche, die nicht am Infoabend teilnehmen konnte, meldete sich später schriftlich bei uns an. Somit bestand unsere Haupttestgruppe aus fünf jungen Frauen.

Die Kurse fanden wieder an fünf Abenden statt: 7.9./ 21.9./ 28.9./ 5.10./ 12.10.1998.

Sample Haupttest

Die Stichprobe setzt sich aus fünf weiblichen Jugendlichen zusammen. Eine hat den Jahrgang 1979 und jeweils zwei den Jahrgang 1980 beziehungsweise 1981. Zwei sind Italienisch-Schweizerische Staatsangehörige und drei sind Schweizerbürgerinnen. Die Muttersprache einer Jugendlichen ist Italienisch, die der anderen Deutsch. Vier sind im Kanton Zürich wohnhaft, eine im Kanton Aargau. Alle fünf Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Erhebung im zweiten Lehrjahr der kaufmännischen Ausbildung in Zürich.

4.4.4 Durchführung der Befragung und Nachbefragung

Nach Ende des Kurses verteilten wir den Jugendlichen einen Fragebogen (siehe Anhang). Der ZRM-Kurs wendet gewisse Methoden an, bei denen wir nicht sicher waren, ob die Jugendlichen deren Sinn verstanden oder sich dabei wohl fühlten. Es ging uns darum, zu evaluieren, wie diese Methoden wahrgenommen wurden und inwiefern sie noch verbessert werden können. Die schriftlichen Antworten der Jugendlichen liessen den Schluss zu, dass sie die Methoden verstanden und positiv bewerteten.

Die Interviews fanden am 9., 12. und 16. November 1998 in den Räumlichkeiten der EB statt. Es handelte sich um Einzelinterviews, die auf Tonband aufgenommen wurden.

Es war uns ein Anliegen, dass die Jugendlichen sich in der Interviewsituation möglichst wohl und frei fühlen sollten. Vor Beginn des Interviews erklärten wir ihnen den Ablauf und den Zweck der Befragung:

- Es ging uns um die Auswirkungen des Kurses und nicht darum, ob sie irgendwelche "Leistungsanforderungen" erfüllt hätten.
- Wir betonten, dass es keine "falschen" Antworten gibt. Jede Aussage war für uns bedeutsam.
- Wir schickten voraus, nachzuhaken, wenn Aussagen sehr wichtig erschienen und uns nicht immer ganz klar waren.

Die Interviews dauerten jeweils zwischen 20 und 40 Minuten.

Alle Jugendlichen nahmen gerne am Interview teil. Wir hatten ihnen schon am Infoabend bekannt gegeben, dass nach dem Kurs ein Interview folgen würde. Gegen die Aufzeichnung auf Tonband bestand kein Widerstand. Dies führen wir darauf zurück, dass die Jugendlichen bereits daran gewöhnt waren, auf Videoband aufgenommen zu werden.

Wir setzten uns zum Ziel, während der Befragung eine offene und empathische Haltung einzunehmen, so dass sich die Jugendlichen möglichst unbefangen äussern und antworten konnten. Da wir sie über eine gewisse Zeitspanne begleiteten und sich so Beziehungen entwickelten, kann die Möglichkeit von sozial erwünschten Aussagen nicht ganz ausgeschlossen werden. Wie bereits oben erläutert, scheint uns die Erfragung konkret erlebter Beispiele eine geeignete Methode zu sein, um dies zu vermeiden.

Gesamthaft gesehen fanden die Interviews in entspannter Atmosphäre statt und alle fünf Jugendlichen waren gewillt, möglichst offen über ihre Erfahrungen zu sprechen.

Bei kritischer Betrachtung der ausgewerteten Interviews fiel auf, dass bei zwei von diesen nicht konsequent nach Beispielen gefragt wurde. Deshalb führten wir eine Nachbefragung durch (siehe Anhang).

4.4.5 Zur Aufarbeitung des Datenmaterials

Transkription

Das auf Tonband aufgenommene Interview wurde wörtlich in geschriebene Sprache transkribiert. Die Interviews wurden in Mundart durchgeführt, was erforderte, ein spezielles Augenmerk darauf zu richten, dass eine möglichst wörtliche Übersetzung in die Schriftdeutsche Sprache vorgenommen wurde. So sollte eine unbeabsichtigte Interpretation, die durch die Verdeutschung entstehen kann, vermieden werden.

Die Transkription ist teilweise kommentiert:

- Zwei Punkte .. stehen für Interviewstellen, in denen sich Befragerin und Befragte gegenseitig unterbrechen
- Vier Punkte stehen für längere Sprechpausen
- Gefühlsäusserungen, wie beispielsweise Lachen werden in *kursiver Schrift* und in (Klammern) vermerkt
- Wortbetonungen sind unterstrichen

Die Interviewtranskriptionen werden aus Datenschutzgründen mit Pseudonymen, welche sich die Jugendlichen selber gaben, versehen und im Anhang der vorliegenden Arbeit angefügt.

Paraphrasierung der Transkription

Ziel der Paraphrasierung ist es, das Textmaterial in dem Sinne zu reduzieren, als dass bestimmte Inhaltsbereiche extrahiert und zusammengefasst werden (vgl. Flick, 1996, S. 214). Die in direkter Rede transkribierten Interviews wurden als indirekte Rede paraphrasiert.

Folgende Regeln wurden bei der Paraphrasierung angewendet:

- Für die Fragestellung unrelevante Aussagen sowie Füllwörter (wie beispielsweise: äh, mhm oder wiederholte Bejahungen) wurden weggelassen.

- Mundartliche Ausdrücke wurden in den geschriebenen Text aufgenommen, wenn die Schriftsprache keine äquivalenten Ausdrucksformen für diese kennt. Um sie für die Lesenden verständlich zu machen, übersetzten wir das betreffende Wort möglichst präzise ins Schriftdeutsche und fügten es gleich anschliessend in *kursiver Schrift* und in [Klammern] an.
- Fragen, die mit einem "ja" oder "nein" beantwortet wurden, fügten wir gleich anschliessend in *kursiver Schrift* und in (Klammern) an. Ebenso gingen wir vor, wenn die Interviewten Bezug auf etwas nahmen und dies aber nur stellvertretend nannten, beispielsweise: ... er (*der Mann*).
- Wortbetonungen wurden unterstrichen.

5. Darstellung und Auswertung der Ergebnisse

5.1 Analyse Puffetta

Ziel: Io mi sento protetta, sicura e mi sento sicura di me stessa, coraggiosa e mi fido di me⁴

Kategorie VERÄNDERUNG

3	Ja, schon (<i>Hat sich seit dem Kurs verändert</i>)	P bemerkt, dass sie sich seit dem Kurs verändert hat.
6-7 9/11 13/15	Bsp: Kontakt mit anderen Menschen Wenn sie mit Leuten spricht, schaut sie diesen richtig in die Augen, konnte das früher nicht oder wenig Hat mehr Mut und ist sicherer	P fühlt sich im Kontakt mit anderen sicherer, sie kann ihnen nun richtig in die Augen schauen und hat mehr Mut.
20 22/25-27/29- 31/33 35 43	Bsp: Geschäft Wenn sie früher schlecht in der Schule war oder schlechte Noten zeigen musste, kroch sie mega [<i>sehr</i>] schüchtern zur Ausbilderin. Ging gestern mit Note 2,75 dorthin und sagte, sie brauche Hilfe, komme nicht draus. Ausbilderin sagte, dass sie das machen werden Hatte früher Angst, zu fragen Meint (<i>auf Frage, ob sonst noch Veränderungen stattfanden</i>), diese Veränderung sei schon genug	P hatte früher Angst, ihrer Ausbilderin die schlechten Schulleistungen mitzuteilen und es kostete sie viel Überwindung, dies zu tun. P hat nun den Mut, diese mit schlechten Noten zu konfrontieren und zuzugeben, dass sie nicht draus kommt. P äussert sogar, dass sie Unterstützung braucht und hat den Mut, sich Hilfe zu holen. Diese Veränderung empfindet sie als wichtig.

P bejaht, dass sie sich seit dem Kurs verändert hat. Diese Veränderungen zeigen sich sowohl in ihrem Selbstempfinden als auch in ihrem Verhalten. P illustriert dies

⁴ Deutsche Übersetzung: Ich fühle mich geborgen, sicher und bin selbstbewusst, mutig und habe Selbstvertrauen.

anhand verschiedener Situationen aus ihrem Alltag. So fühlt sie sich im Kontakt mit anderen Menschen allgemein sicherer und mutiger, was sich unter anderem darin äussert, dass sie ihrem Gegenüber nun viel besser direkt in die Augen schauen kann. Die gewonnene Sicherheit und der Mut führen dazu, dass sie den Mitmenschen offener begegnet.

Im Arbeitsalltag gelingt es P nun, ihrer Ausbilderin ihre schlechten Schulleistungen mitzuteilen und diese um Hilfe zu bitten. Sie bringt nun den Mut auf, mit ihrer Vorgesetzten direkt über die schlechten Noten zu sprechen und gibt offen sowie ungeniert zu, Probleme mit dem Schulstoff zu haben. Die Forderung, dass sie deshalb Unterstützung brauche, kann sie nun ohne Angst anbringen. Es zeigt sich auch in dieser anspruchsvollen Situation, dass P im Umgang mit ihren Mitmenschen offener geworden ist. Die Bedeutsamkeit dieses neuen Verhaltens liegt auch darin, dass es sich in einer doch sehr hierarchisch geprägten Beziehung äussert. P betont die Tragweite dieser Veränderung.

Kategorie AGENCY

48	Ja (<i>Handelt mehr so, wie sie es für richtig hält</i>)	P macht mehr das, was sie für richtig hält.
53-55	Bsp: Schule Wenn sie auf Prüfungen lernen musste, fragte sie immer die anderen (<i>MitschülerInnen</i>), wie oder was sie lernten. Macht das jetzt selber.	P war früher unsicherer und orientierte sich beim Lernen auf Prüfungen an ihren MitschülerInnen. Sie fühlt sich nun sicher und ist in der Lage, selber zu entscheiden, wie und was sie lernt.
63/66-67 69/71-72	Bsp: Geschäft Bekam sie viel Arbeit, sagte Chef, sie solle zuerst das und dann das machen Macht jetzt das was für sie am wichtigsten ist zuerst und dann den Rest. Meint, es komme ja nicht darauf an, Hauptsache, sie habe es einfach am Tag	P nimmt sich bei der Arbeit die Freiheit, selber zu entscheiden, an was sie zuerst arbeiten will.

P handelt öfters so, wie sie es für richtig hält. Dies zeigt sich in der Schule, wo sie sich an sich selber orientiert, wenn es um das Lernen auf Prüfungen geht. Früher orientierte sie sich dabei an ihren MitschülerInnen. Auch im Geschäft bestimmt sie selber, wie und wann sie etwas angehen und erledigen will. Sie hat auch gelernt, Prioritäten zu setzen.

Die Tatsache, dass P sich nicht mehr so stark an anderen orientiert und sich von diesen beeinflussen lässt, kann auch der Kategorie OTHERNESS sowie der Kategorie TRANSFER zugeordnet werden.

Unterkategorie SICH SELBER TREU SEIN

75	Ja (<i>Ist sich seit dem Kurs mehr selber treu</i>)	P ist sich seit dem Kurs selber treuer.
----	-------------------------------------------------------	-----------------------------------------

P ist sich seit dem Kurs öfters selber treu.

Kategorie OTHERNESS

Unterkategorie ANDERSARTIGKEIT/EINZIGARTIGKEIT

80-81	Ja (<i>Merkt jetzt mehr, dass sie anders ist als andere Menschen</i>). Hatte schon immer (<i>eigene Meinung</i>) innerlich, sagt es jetzt	P spürt jetzt mehr, dass sie anders ist als andere Menschen. Sie fügt jedoch an, dass sie schon immer eine eigene Meinung hatte, diese aber nicht äussern konnte. Nun ist sie fähig, ihre Ansichten auch anzubringen.
218-220 222-224	Bsp ⁵ : Geschäft Gestern im Geschäft, Drucker war kaputt, man gab ihr die Schuld. Sie war es nicht, sagte: 'Immer auf die Kleinen geht man los, auf den Lehrling'; wenn etwas ist, sei sie es Vorgesetzte merkte, dass sie hässig [<i>wütend</i>] war, zog sich zurück, sagte, sie (<i>Chefin</i>) sei überfragt, wie sie (<i>P</i>)	P äussert nun ihre Meinung auch in einer Situation, in der sie ungerechterweise beschuldigt wird, etwas kaputtgemacht zu haben. P steht für sich ein und konfrontiert die "Beschuldigerin" mit den ungerechtfertigten Anschuldigungen.

P ist sich nun ihrer Andersartigkeit respektive Einzigartigkeit bewusster als vor dem Kurs. Sie hatte schon immer eine eigene Meinung, die sie nun nicht mehr für sich behält, sondern äussern kann. Dies zeigt sich im Geschäft, wo sie ihrer Vorgesetzten, die sie zu Unrecht beschuldigte, die Wut über diese ungerechte Behandlung (der Lehrlinge) mitteilen kann. Dies zeigt, dass P sich auch besser abgrenzen kann. Die Aussage der Kategorie AGENCY, dass P sich nicht mehr so stark an anderen orientiert und sich von diesen beeinflussen lässt, unterstützt diese Schlussfolgerung.

Das geschilderte Beispiel, dass P sich nun wehren kann, wenn sie ungerechterweise beschuldigt wird, kann auch der Kategorie TRANSFER zugeordnet werden.

Unterkategorie ANSICHTEN ANDERER MEHR IN FRAGE STELLEN

⁵ Dieses Beispiel wurde in der Nachbefragung erfragt (siehe Anhang)

93/95/97	Es (<i>Meinung</i>) zeigte sich früher innerlich. Getraute sich nicht, diese zu sagen. Sagt sie jetzt einfach	P konnte sich schon früher ihre eigene Meinung bilden, getraute sich jedoch nicht, diese zu sagen. Nun kann sie diese auch äussern.
100-101/103 105	Bsp: Geschäft Oberstiftin will immer alles über Privatsachen, ob sie einen Freund habe und so weiter wissen Sagte: 'Nein, das gehe sie gar nichts an!'	P kann sich abgrenzen und entscheidet selber, wieviel sie von sich preisgeben will, wenn jemand sie ausfragt. Sie kann dies deutlich verbalisieren, indem sie dem Gegenüber sagt, wo ihre Grenzen sind.

P setzt Grenzen, indem sie im Kontakt deutlich zeigt, wenn ihr jemand zu nahe getreten ist. Sie ist mutiger geworden, steht für sich ein und macht dann unmissverständlich klar, wenn das Gegenüber ihr zu persönliche Fragen stellt. Das verdeutlicht, dass sie Verhaltensweisen und Äusserungen anderer in Frage stellen und dies nun auch zeigen kann.

Kategorie UNITY II

114/116	Ja, eigentlich schon (<i>Hat in jeder Situation einen Teil, der immer sie ist</i>)	P hat ein Gefühl der Einheitlichkeit.
125 128	Bsp: Zu Hause War es (<i>Gefühl der Einheitlichkeit</i>) immer, weil sie dort alle mehr Mut hatten Ja (<i>Gefühl ist stärker geworden</i>) Aber sonst überall	Das Gefühl der Einheitlichkeit hat sie jetzt nicht nur zu Hause, sondern auch in anderen Lebensbereichen. Es ist somit auch stärker geworden.

P berichtet von einem Gefühl der Einheitlichkeit. Diese Einheitlichkeit äusserte sich bis anhin primär zu Hause, da sie sich schon immer mutig fühlte. Nun ist sie in der Lage, auch in anderen Kontexten ein Gefühl der Einheitlichkeit zu haben.

Aus diesem Gedankengang schliessen wir, dass P unter 'Einheitlichkeit' ein Gefühl des Wohlbefindens allgemein verstehen könnte. Es ist möglich, dass dieses

Wohlbefinden ihr einen besseren Kontakt zu ihrem Gefühl der Einheitlichkeit ermöglicht.

Kategorie IDENTITY WITH ONESELF

133	Ja (<i>Kann sich seit dem Kurs besser von aussen anschauen und über sich nachdenken</i>)	P fällt es nun leichter, Abstand zu sich zu nehmen und über sich nachzudenken.
136/138-140	Bsp: Geschäft Kommt sie nicht draus bei der Arbeit, schaut sie zuerst, wie es die anderen machen und sagt, was sie denkt und schaut für sich, was sie noch machen könnte	Wenn P im Geschäft bei einer Aufgabe nicht weiss, wie sie diese erledigen soll, kann sie nun ruhiger reagieren. Solche Situationen bringen sie nicht mehr in Verzweiflung. Sie schaut, wie es andere machen und klärt dann für sich ab, was sie tun kann.
145/147	War früher schneller eher verzweifelt, ist jetzt eigentlich ruhiger	

P kann sich und Situationen aus einer gewissen Distanz betrachten und über sich beziehungsweise ihr Verhalten nachdenken. Wird sie mit einer Situation konfrontiert, die sie nicht auf Anhieb verstehen und bewältigen kann, gelingt es ihr nun, diese ruhiger anzugehen. Sie gerät nicht mehr so schnell aus der Fassung, sondern analysiert die Situation und versucht herauszufinden, was es braucht, um diese bewältigen zu können. Dabei orientiert sie sich zuerst an anderen, die mit der Aufgabe zurecht kommen und entscheidet dann für sich, was sie tun kann. Durch die erworbene Fähigkeit, schwierige Situationen, in die sie involviert ist, aus Distanz zu betrachten, gelingt es ihr, gelassener zu handeln. Daraus kann geschlossen werden, dass sie sich selber als auch die Situation besser unter eigener Kontrolle hat. Die in der Kategorien ECHTHEIT und REALISITISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON von P geschilderten Erfahrungen der Selbstdistanzierungsfähigkeit bestätigen die hier angebrachte Interpretation.

Kategorie TRANSFER

154	Ja, ich kann es (<i>Das, was sie im Kurs gelernt hat, in Taten umsetzen</i>)	Der Transfer hat stattgefunden.
-----	--------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------

P hat das Ziel, welches sie sich im Kurs erarbeitet hat, in Handlung umsetzen können. Die in den Kategorien AGENCY, OTHERNESS und WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT geschilderten Beispiele zeigen, dass P ihr Kursziel in diversen Situationen in Handlung umsetzen konnte. Sie wehrt sich, wenn sie ungerechtfertigterweise beschuldigt wird; entscheidet am Arbeitsplatz sowie in der Schule, wie sie vorgehen will und berichtet, dass sie allgemein mutiger geworden ist.

Kategorie ECHTHEIT

160/166	Ja (<i>Kann sich besser so zeigen, wie sie wirklich ist und spürt sich mehr</i>)	P zeigt sich vermehrt so, wie sie wirklich ist und erlebt sich als echter. P hat im Kurs gelernt zu dissoziieren.
169	Ja (<i>Kurs hat ihr dabei geholfen, echter zu werden</i>)	
171/174-175	Sie schaut sich auch wie selber an, hockt hier und ist aber auch da (-> <i>zeigt neben sich</i>) und schaut sich an	
238-240	Bsp ⁶ : Hat Angst früher immer versteckt, zeigte nie, dass sie Angst hat. Schämt sich jetzt nicht mehr so dafür. Hat Angst, alleine zu sein in der Dunkelheit, konnte bis anhin niemandem davon erzählen, hat es jetzt jemandem erzählt	P kann nun ihre Angst (vor der Dunkelheit) zulassen und vertraut dies auch jemandem an. Sie schämt sich nicht mehr für dieses Gefühl, sondern zeigt sich so, wie sie ist.

P bejaht, dass sie sich seit dem Kurs als echter erlebt und dies auch gegen aussen zeigt. Sie illustriert dies anhand ihrer Ängste, für die sie sich früher geschämt hat.

⁶ Dieses Beispiel wurde in der Nachbefragung erfragt (siehe Anhang)

Nun konnte sie diese jemandem anvertrauen. Die in der Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT von P gemachte Aussage, dass sie nun sagen kann, was sie denkt, unterstützt die Schlussfolgerung, dass sie echter geworden ist.

P kommt nochmals auf ihre gewonnene Selbstdistanzierungsfähigkeit zu sprechen und illustriert auf eine sehr bildliche Art, wie sie sich von aussen betrachtet. Da sie dieses Thema hier nochmals aufgreift, kann daraus geschlossen werden, dass es für sie bedeutsam ist, gelernt zu haben, zu sich Abstand zu nehmen.

Die Fähigkeit, dass P sich distanziert, kann auch der Kategorie IDENTITY WITH ONESELF zugeordnet werden.

Kategorie REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON

181-182/184	Konnte es (<i>Spürte ihre Fähigkeiten</i>) eigentlich schon immer, zeigte es nie	P vertraut nun auf ihre Fähigkeiten und zeigt dies auch.
187-188/190-191	Wird es ihr peinlich, denkt sie, sie sei gar nicht da, sondern dort drüben. Schaut sich an und sagt: ' <u>Du</u> kannst dich schämen!'	In peinlichen Situationen kann P nun besser Abstand nehmen, sich aus Distanz betrachten. Sie kann sich gegenüber unangenehmen Gefühlen besser abgrenzen.

Die realistische Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten, dass sie 'es' nämlich kann, lässt den Schluss zu, dass sie sich nun besser beurteilen kann. Sie vertraut nun ihren Fähigkeiten.

Mit Situationen, in denen sie peinlich berührt ist, kann P nun besser umgehen, indem sie dissoziiert und so Distanz zu dem unangenehmen Gefühl erlangt. Sie ist dann diesen peinlichen Gefühlen nicht mehr so ausgeliefert und erlangt ein gewisses Mass an Kontrolle.

Die gewonnene Dissoziationsfähigkeit kann auch der Kategorie IDENTITY WITH ONESELF zugeordnet werden.

Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT

196	Hat eben Mut und kann direkt reden	Mutig das zu sagen, was sie denkt, war für P etwas sehr Wichtiges, das sie im Kurs gelernt hat.
-----	------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

Das zentrale Thema für P ist die Erfahrung, dass sie sich mutiger fühlt. Der gewonnene Mut wirkt sich positiv auf ihr Verhalten aus. Da sie offener und selbstsicherer geworden ist, kann sie sich nun direkter mitteilen.

P kommt hier noch einmal auf die Echtheit zu sprechen, somit kann dies der Kategorie ECHTHEIT zugeordnet werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse

P nimmt wahr, dass sie sich seit dem Kurs verändert hat. Sie fühlt sich sicherer und mutiger als vor dem Kurs. Dies zeigt sich vor allem im Kontakt mit anderen Menschen, wo sie allgemein besser zu sich selber stehen und für sich einstehen kann. Am Arbeitsplatz äussert sich ihr gewonnener Mut darin, dass sie ihre schlechten Schulnoten der Vorgesetzten zeigen kann und sich Hilfe holt, da sie merkt, dass sie diese braucht. Sie entscheidet nun vermehrt selber, wie sie, beispielsweise bei der Arbeit, vorgehen will und übernimmt somit mehr Verantwortung. Zudem wehrt sie sich gegen ungerechte Anschuldigungen.

P hat die Erfahrung gemacht, dass sie ihren Fähigkeiten vertrauen kann. Diese hatte sie zwar schon länger wahrgenommen, aber nicht nutzen können. Dies zeigt, dass sie sich und ihre Leistungen realistischer einschätzen kann.

P hat sich das Ziel gesetzt: *lo mi sento protetta, sicura e mi sento sicura di me stessa, coraggiosa e mi fido di me.* (Ich fühle mich geborgen, sicher und bin selbstbewusst, mutig und ich habe Selbstvertrauen). Anhand der von ihr geschilderten Beispiele wird ersichtlich, dass P ihr im Kurs gesetztes Ziel im Alltag umsetzen kann, der Transfer also stattfand.

Bezüglich der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens können folgende Veränderungen festgestellt werden:

- AGENCY: P handelt nun öfters so, wie sie es für richtig hält. Dies äussert sich darin, dass sie vermehrt selber entscheidet, wie sie handeln will.
- OTHERNESS: P ist es bewusster geworden, dass sie anders und einzigartig ist. Sie grenzt sich gegenüber anderen ab, indem sie sich gegen Ungerechtigkeiten, die ihr widerfahren, wehrt. Kommt ihr jemand persönlich zu nahe, setzt sie klare Grenzen.
- UNITY II: P berichtet von einem Kohärenzgefühl bezüglich ihrer Lebensgeschichte. Darunter scheint sie allgemein ein Gefühl des Wohlbefindens zu verstehen. Diese Empfindungen äusserten sich bis anhin hauptsächlich im Elternhaus, während sie sich jetzt auch unter anderen Umständen zeigen.
- IDENTITY WITH ONESELF: Die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung hat sich bei P verbessert und sie kann einen dissoziierten Zustand einnehmen und besser über ihr Verhalten nachdenken. Dies zeigt sich darin, dass sie Stresssituationen ruhig analysieren kann und dann entscheidet, wie sie vorgehen will. Somit hat sie ihr eigenes Verhalten mehr unter Kontrolle.

Bei P haben sich in allen vier Dimensionen Veränderungen gezeigt.

Es lässt sich bezüglich der Kategorie ECHTHEIT festhalten, dass P sich vermehrt so zeigt, wie sie wirklich ist. Sie schämt sich nun nicht mehr für ihre Angst, sondern kann diese jemandem anvertrauen. Des Weiteren äussert sie vermehrt, was sie denkt, behält es nicht mehr nur für sich.

5.2 Analyse Eleonora

Ziel: **Io sono sicura di me e mi fido di me**⁷

Kategorie VERÄNDERUNG

4	Ja, positiver (<i>Hat sich seit dem Kurs verändert</i>)	E nimmt eine allgemein positive Veränderung bezüglich ihrer Person wahr.
8	Alles hat sich ein wenig verändert	
10-11	Hat ein bisschen mehr Mut	E fühlt sich mutiger
13	Sieht alles anders Bsp: Eltern	Ihre Wahrnehmung hat sich bezüglich vielem verändert.
15	Hatte letztens Puff [<i>Streit</i>] mit Eltern	Dies zeigt sich unter anderem in der Beziehung zu den Eltern: E nimmt im Konflikt auch deren Positionen wahr, sie kann die Wut des Vaters verstehen und ihr bisheriges Verhalten reflektieren.
22	Hat Wut des Vaters verstanden	
24-25	Wurde früher wütend und ging ins Zimmer	
28-29	Sieht alles positiver, war früher im Gespräch mit anderen verschlossener	E hat allgemein eine positivere Einstellung; sie fühlt sich im Gespräch mit anderen im Gegensatz zu früher wohler und offener. Sie fühlt sich sicherer bezüglich der eigenen Meinung und äussert diese auch; es ist ihr nicht mehr so wichtig, ob die Umwelt ihre Meinung teilt.
31/33-34	War früher unsicher, ist ihr jetzt egal, wenn es jemandem nicht passt, was sie sagt	
41/43-44	Fühlt sich jetzt wohler; machte sich früher Gedanken darüber, etwas Falsches zu sagen	
48	Dachte, es sei sicher nicht gut und war lieber ruhig	
50	Ist ihr jetzt egal; sagt, was sie denkt	

⁷ Deutsche Übersetzung: Ich bin selbstsicher und habe Selbstvertrauen

55/57-58/ 67 71-72	Bsp: Freund Lernte neuen Freund kennen und war dabei anders als früher; ging früher nie zu jemandem hin und sprach ihn spontan an Sagte ihm spontan 'Hallo', sie redeten miteinander; ist jetzt mit ihm zusammen	Die Veränderung zeigt sich auch im Kontakt mit dem anderen Geschlecht. E geht allgemein aus eigener Initiative auf andere zu und nimmt Kontakt auf. Durch dieses veränderte Verhalten, indem sie spontan ihren Gefühlen nachgegangen ist, lernte sie einen Jungen kennen, der jetzt ihr Freund ist.
78/80 82-83/85 87-88/90-91 93	Hat mehr Motivation Bsp: Schule War unmotiviert und machte wirklich nichts mehr für Schule Ging extra über Mittag nach Hause, um alles auf heutige Prüfung zu lernen Hat gutes Gefühl für Prüfung	E fühlt sich allgemein motivierter. Dies äussert sich bezüglich der Einstellung und Arbeitshaltung der Schule gegenüber: Sie wendet wieder Zeit auf, um auf eine Prüfung zu lernen. Diese veränderte Handlungsweise ist für E sehr bedeutsam, da sie betont, dass sie ihre Mittagszeit extra fürs Lernen aufwendete. Das veränderte Verhalten wirkte sich schliesslich auch positiv auf ihre emotionale Befindlichkeit bezüglich der Prüfung aus.
100	Hat sich in Bezug zu Freund verändert	E bestätigt nochmals, dass sich ihre Veränderungen auch darin auswirkten, dass sie ihren Freund kennengelernt hat.
102	Hat sich in Bezug zu Eltern verändert	E bestätigt nochmals die Veränderungen in der Beziehung zu ihren Eltern.
106	Hat sich in Bezug zur Schule verändert	E bestätigt nochmals die Veränderungen bezüglich der Einstellung zur Schule.

108-109/113	Macht jetzt wieder das Beste daraus, wenn etwas schlecht rauskommt	E hat eine verloren geglaubte Fähigkeit wiedergefunden: Sie geht wieder konstruktiv mit Misserfolgen um und kann Positives darin sehen. Sie ist nicht mehr verschlossen und lustlos, sondern fühlt sich motiviert; sie betont, dass sie die Schule beenden und das gesetzte Ziel erreichen will. Sie hat wieder Antrieb.
111/115/120	Machte dies schon früher so, konnte es dann nicht mehr, war verschlossen und es hat sie angeschissen [<i>hatte keine Lust</i>]	
123/125	Seit KV-Beginn ging es abwärts, wollte nichts mehr machen	
127-128	Ist jetzt wieder motiviert, will Schule beenden und ihr Ziel erreichen, das ist es	

Die Befindlichkeit von E hat sich allgemein positiv verändert. Sie fühlt sich wohler und mutiger, ihre Wahrnehmung bezüglich der eigenen Person und der Umwelt ist optimistischer geworden. Dies zeigt sich in verschiedenen Bereichen im Kontakt mit den Menschen ihrer Umgebung: In einem Konflikt mit ihren Eltern konnte sie die Situation analysieren und auch die Position der Eltern verstehen. Sie ergriff auch spontan die Initiative und sprach mit einem Jungen, den sie nur vom Sehen her kannte, der ihr gefiel und jetzt ihr Freund ist. Ihre Motivation bezüglich der Schule ist grösser geworden, ihre Arbeitshaltung hat sich sehr verändert. E investiert wieder Zeit, um zu lernen und verspürt wieder Lust und Antrieb, die Schule zu beenden. E kann nun auch mit schwierigen Situationen wieder konstruktiv und gelassener umgehen, da ihre innere Einstellung positiver und offener geworden ist. E hat allgemein mehr Mut und Selbstvertrauen und ist offener geworden. Dies äussert sich darin, dass sie nun sagt, was sie denkt und sich nicht mehr so sehr darum kümmert, was andere von ihrer Meinung halten.

Die Aussage, dass E sich nicht mehr so darum kümmert, was andere Menschen über ihre Meinung denken, kann auch der Kategorie OTHERNESS zugeordnet werden.

Kategorie AGENCY

135	Ja (<i>Handelt öfters so, wie sie es für richtig hält</i>)	E macht das, was sie will und sagt öfters, was sie denkt.
137	Sagt mehr ihre Meinung	
143/149- 150/152/154	Bsp: Geschäft Ging von sich aus auf Kunden zu, obwohl sie nichts über Verkaufsartikel wusste	E ergreift in einer neuen, für sie unbekanntem Situation selber die Initiative und macht, was ihr entspricht.
157/159/165- 166	Bsp: Schule Macht, was ihr passt, ist ihr egal, was andere sagen, wenn sie dort lernt	E folgt ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen, auch wenn diese nicht mit denen der MitschülerInnen übereinstimmen.
172/174-175	Lernte für sich im Schulzimmer; war ihr egal, dass die anderen draussen waren	Sie macht, was sie für richtig hält. Sie distanziert sich von den Reaktionen der anderen und
177	Schaut für sich	schaut für sich.

E handelt öfters so, wie sie es für richtig hält. Dies äussert sich darin, dass sie vermehrt von sich aus die Initiative ergreift und so aktiv auf eine herausfordernde Situation reagieren konnte. Zudem lässt sie sich weniger von ihren MitschülerInnen beeinflussen, sondern macht, was sie will.

Die Tatsache, dass es ihr nicht so wichtig ist, was ihre MitschülerInnen von ihr denken, kann auch der Kategorie OTHERNESS zugeordnet werden.

Unterkategorie SICH SELBER TREU SEIN

180	Ja (<i>Ist sich seit dem Kurs öfters selber treu</i>)	E erlebt eine Kongruenz zwischen dem eigenen Wollen und Handeln und vertraut auf ihre Fähigkeiten und glaubt daran, dass sie etwas kann. Sie hat das Gefühl, dass alles besser geht.
180/182	Hat mehr Vertrauen, dass sie es schafft	
186	Alles geht besser	
189	Macht mehr das, was sie für richtig hält	E bejaht nochmals, dass sie nun mehr nach ihrem eigenen Willen handelt.

E betont nochmals, dass sie nun vermehrt das macht, was sie für richtig hält. Sie ist sich öfters selber treu, da ihr Selbstvertrauen gestiegen ist und sie mehr an ihre Fähigkeiten glaubt. Dies vermittelt ihr das Gefühl, dass alles nun besser läuft.

Kategorie OTHERNESS

Unterkategorie ANDERSARTIGKEIT/EINZIGARTIGKEIT

<p>194- 195/197/199- 200/202- 203/205</p>	<p>Hatte schon immer eigene Meinung über die Welt, hat einen starken Willen, liess sich aber eine Zeit lang von anderen beeinflussen; dies macht sie nicht mehr, eigener Wille ist stärker geworden Bsp: Peergroup</p>	<p>E betont, schon immer ihre eigene Meinung und einen starken Willen gehabt zu haben. Sie konnte diese jedoch nicht so gut durchsetzen und liess sich von anderen beeinflussen. E kann nun besser zur eigenen Meinung stehen sowie danach handeln und lässt sich nicht mehr von anderen beeinflussen. Sie kann sich besser abgrenzen und für sich einstehen; sie fühlt, dass ihr eigener Wille stärker geworden ist. Sie akzeptiert aber auch die Einstellungen anderer Menschen.</p>
<p>211/215- 216/218</p>	<p>Kollegin, die Vegetarierin ist Will diese kein Fleisch essen, so ist das ihr (<i>der Freundin</i>) Problem. Jeder hat seine eigene Meinung. E isst, was sie gerne hat</p>	<p>E betont, schon immer ihre eigene Meinung und einen starken Willen gehabt zu haben. Sie konnte diese jedoch nicht so gut durchsetzen und liess sich von anderen beeinflussen. E kann nun besser zur eigenen Meinung stehen sowie danach handeln und lässt sich nicht mehr von anderen beeinflussen. Sie kann sich besser abgrenzen und für sich einstehen; sie fühlt, dass ihr eigener Wille stärker geworden ist. Sie akzeptiert aber auch die Einstellungen anderer Menschen.</p>

E hatte schon immer eine eigene Meinung. Sie kann für diese einstehen und sie nun auch äussern, da ihr Wille stärker geworden ist. Sie lässt sich weniger von Ansichten und Verhaltensweisen anderer beeinflussen und macht das, was sie für richtig hält. Sie kann aber auch die Andersartigkeit ihrer Mitmenschen akzeptieren und sich trotzdem von ihnen abgrenzen. Die Aussage der Kategorie AGENCY, dass es E nicht so wichtig ist, was ihre MitschülerInnen von ihr denken, sowie die Aussage der Kategorie ECHTHEIT, dass E selber bestimmt, wieviel sie von sich zeigen will, verdeutlichen ebenfalls, dass sie sich auch besser abgrenzen kann. Auch die Aussage der Kategorie VERÄNDERUNG, nämlich, dass E sich nicht mehr so darum kümmert, was andere von ihrer Meinung halten, unterstützt diese Schlussfolgerung.

Unterkategorie ANSICHTEN ANDERER IN FRAGE STELLEN

228	Ja (<i>Schaut Meinung anderer Menschen bewusster an</i>) Bsp: Musikgeschmack	E schaut die Meinungen anderer Menschen bewusster an.
231-232	Sagt, dass ihr bestimmte Musik gefällt, auch wenn diese anderen nicht gefällt	Stimmen diese nicht mit eigenen überein, kann sie sich abgrenzen. Sie steht für ihre eigene Meinung ein und kann dies auch verbal äussern. Sie kann sich aber auch zurücknehmen und auf Bedürfnisse anderer eingehen.
234-235	Hört sich Musik, die ihr nicht gefällt, nicht an	
239/241-243	Meinung anderer ist ihr auch wichtig, eigene Meinung ist ihr jedoch am wichtigsten. Schaut, dass es anderen auch recht ist Bsp: Peergroup	
245/247-248/ 251/253-254	Gruppenaktivität, dann macht man es allen recht	
256	Schaut auf die anderen	

E schaut die Meinungen anderer bewusster an. Sie macht in erster Linie mehr das, was sie für richtig hält, nimmt jedoch auch Rücksicht auf andere Menschen. Im Zentrum ihrer Äusserungen steht die Balance zwischen dem Eingehen auf die eigenen Bedürfnisse und diejenigen anderer.

Kategorie UNITY II

<p>264/266 272- 273/275/277- 278</p> <p>289-291</p> <p>293/295/297</p>	<p>Ein sturer Kopf ist typisch War schon immer nicht unanständig und schaut, nichts falsch zu machen, entschuldigt sich für Fehler, schaute schon immer, alles richtig machen zu können Ist in der Schule für sich, ist schon mit anderen zusammen; spricht zu Hause mehr mit Eltern Sonst ist alles gleich; etwas bleibt gleich, kann nicht sagen, was</p>	<p>E nennt als Beispiel für eine Eigenschaft, die sie schon seit jeher und über viele Kontexte hinweg kennt, das Persönlichkeitsmerkmal 'sturer Kopf'. Auch die Merkmale, 'Anständig-Sein' und 'Alles-richtig-Machen', sieht sie als typisch für sich an. Obwohl sie merkt, dass sie sich im Kontext Schule anders verhält, als im Elternhaus, spürt sie doch etwas, das immer gleich bleibt, auch wenn sie dieses Gefühl nicht benennen kann.</p>
------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E nennt einige spezielle Persönlichkeitsmerkmale, ihr 'sturer Kopf', das 'Anständig-Sein' sowie das 'Alles-richtig-Machen', die sie seit längerer Zeit über verschiedene Lebenssituationen hinweg als typisch für sich betrachtet. Sie nimmt somit ein gewisses Kohärenzgefühl bezüglich ihrer eigenen Lebensgeschichte wahr. Sie realisiert, dass sie in unterschiedlichen Kontexten etwas verspürt, das immer dabei und gleich ist. Es taucht somit eine Empfindung der Einheitlichkeit auf, die sie nicht weiter beschreiben kann.

Kategorie IDENTITY WITH ONESELF

<p>307/317</p> <p>307/309-311/313/315</p> <p>326/331-332/334/336-337</p> <p>341-343/348</p>	<p>Ja (<i>Kann besser Abstand nehmen zu sich selber und über sich nachdenken</i>); es geht gut Bsp: Streit mit Vater Musste darüber nachdenken, wer Fehler machte, ob Vater oder sie: Sie machte Fehler; dachte darüber nach, wie sie war War zuerst wütend, sprach dann mit Schwester (<i>Streit passierte, weil E mit jüngerer Schwester zu spät nach Hause kam</i>). Sah ein, dass Fehler bei ihr lag, da sie Verantwortung trug Entschuldigte sich am nächsten Morgen schriftlich und sagte, sie werden pünktlich sein, was dann auch geschah</p>	<p>Die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung hat sich bei E verbessert. Dies lässt sich anhand ihrer Reaktion auf den Streit mit dem Vater illustrieren: Obwohl sie im ersten Moment wütend reagierte, brachte sie ihre Emotionen dann unter Kontrolle und konnte die Ursachen des Konfliktes sowie ihr eigenes Handeln objektiver beurteilen. Sie reagierte schliesslich adäquat, indem sie die Verantwortung für ihr Handeln übernahm und sich entschuldigte.</p>
<p>354</p> <p>360/365</p>	<p>Bsp: Schule Sah sich beim Lernen und Schreiben wie von oben zu</p>	<p>Auch im Kontext Schule gelingt es E zu sich selber Abstand zu gewinnen, d. h. einen dissoziierten Zustand einzunehmen.</p>

E kann besser Abstand zu sich selber nehmen, was die Voraussetzung für Selbstreflexion und Selbstkontrolle ist. Im Streit mit den Eltern dachte sie über ihr Verhalten nach und überlegte, wie sie handeln könnte. Sie übernimmt so die Verantwortung für ihr eigenes Verhalten und hat dieses so auch vermehrt unter eigener Kontrolle.

Ihre erworbene Dissoziationsfähigkeit zeigt sich auch im Zusammenhang mit der Schule, wo sie sich beim Lernen wie von aussen betrachten kann. Die Aussage der Kategorie ECHTHEIT, dass E nur soviel von sich zeigt, wie sie will, bestätigt, dass sie vermehrt das Gefühl der Selbstkontrolle hat. Dahingehend kann auch ihre Aussage der Kategorie REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON, dass sie nämlich nun besser weiss, wie weit sie gehen kann und somit dem Gefühl des 'Explodierens' nicht mehr ausgeliefert ist, interpretiert werden.

Kategorie TRANSFER

373-374	Ja (<i>Handelt im Einklang mit Ziel</i>); ist wirklich selbstsicher geworden	E fühlt sich selbstsicher und hat somit ihr Kursziel erreicht.
375-376/378 383/385- 386/388- 390/392	Bsp: Schule Hat mehr Vertrauen, dass sie besser wird und sich Mühe gibt Denkt anders und findet es wichtig, besser zu werden, war am Anfang (<i>des KV</i>) gut, ging dann runter und muss es jetzt wieder raufholen, weil sie Lehre wirklich abschliessen will und nicht mit 2er (<i>Note</i>) durchkommen	Die gewonnene Selbstsicherheit wirkt sich auch auf ihr Selbstvertrauen aus. Ihre Motivation, die schulischen Leistungen zu verbessern, hat sich gesteigert. Sie spürt den Willen, die Lehre mit einer guten Note zu beenden.
397	Bsp: Freund Dort auch vorgekommen	Durch die neue Selbstsicherheit konnte E ihren jetzigen Freund kennenlernen.

E konnte ihr Ziel in Handlung umsetzen, der Transfer hat stattgefunden. Sie fühlt sich selbstsicher und hat mehr Vertrauen zu sich selber, was sich positiv auf ihr Verhalten auswirkt. Dies zeigt sich in der veränderten Einstellung der Schule und der Lehre gegenüber. Sie möchte diese mit einer guten Note beenden und traut sich dies auch zu.

In Bezug auf die Kontaktaufnahme mit dem anderen Geschlecht wirkte sich ihre gewonnene Selbstsicherheit ebenfalls aus. Die Aussage der Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT, dass E selbstsicherer geworden ist, unterstützt die Annahme, dass ein Transfer stattgefunden hat.

Kategorie ECHTHEIT

<p>403/408</p> <p>414/ 416- 417/419/421/ 423</p>	<p>Zeigt sich nicht ganz, aber mehr als früher</p> <p>Bsp: Interviewsituation</p> <p>War früher schüchtern, wusste nicht, was sagen, wurde rot dabei, hasste Tonbänder, kann nun reden, auch wenn Tonband läuft, es irritiert sie nicht mehr</p>	<p>E bestimmt selber, wieviel sie von sich zeigen will. Sie öffnet sich nun mehr, was sich in der Interviewsituation bereits manifestiert. Sie kann besser zeigen, wie und wer sie ist und darüber sprechen, auch in einer Situation, in der sie sich exponieren muss, was sie früher irritiert hätte.</p>
<p>426</p> <p>428-430</p> <p>432/434-435</p>	<p>Ja, findet schon (<i>Ist echter geworden</i>)</p> <p>Bsp: Mitmenschen</p> <p>Diese sind anders und schauen sie anders an und merken es auch</p> <p>Hat das Gefühl, wirke nach aussen positiver und fröhlich, kann jetzt wieder lachen und alle lachen mit</p>	<p>E erlebt sich als authentischer. Sie deutet das veränderte Verhalten der Mitmenschen als Reaktion auf diese Veränderung. Sie hat das Gefühl, dass ihr verändertes Selbstempfinden auch nach aussen sichtbar ist und sich im Kontakt mit anderen zeigt; die Leute reagieren positiv auf sie.</p>

E zeigt sich nun mehr so, wie sie ist und ist somit echter geworden. Sie hat eine positivere Einstellung und ist fröhlicher. Es gelingt ihr auch in einer bis anhin als unangenehm empfundenen Situation selbstsicher zu sein und über sich zu sprechen. Sie betont aber, dass sie nur soviel von sich zeigt, wie sie will. Sie merkt, dass auch die Umwelt ihre Veränderung wahrnimmt und positiv darauf reagiert.

Die Aussage, dass E nur soviel von sich zeigt, wie sie will, kann sowohl der Kategorie OTHERNESS als auch der Kategorie IDENTITY WITH ONESELF zugeordnet werden.

Kategorie REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON

443	Hat im Kurs über sich erfahren, dass sie auch böse sein kann	E entdeckte eine neue Seite, das 'Böse-Sein', an sich. Sie kann nun konstruktiv mit dieser umgehen, indem sie diese Seite besser wahrnimmt und sie dadurch mehr kontrollieren kann. Sie weiss, wo die Grenzen sind.
445/447/450/ 452	Kann das jetzt auch kontrollieren; ist früher explodiert, kann es jetzt zurückstellen, weiss, wann sie explodieren kann oder wann nicht	
458/460/462/ 464	Es sind da Grenzen, wenn sie diese überschreitet, ist es zu weit; hat sich Linien gesetzt und sagt, wann es gut ist und sie nicht mehr dürfe	

E hat im Kurs eine neue Seite von sich kennen- und mehr akzeptieren gelernt, nämlich, dass sie auch böse sein kann. Sie kann mit dieser Seite konstruktiver umgehen und sie unter die eigene Kontrolle bringen. Sie ist dem Gefühl des 'Explodierens' nicht mehr ausgeliefert, sondern entscheidet selber, wie weit sie gehen kann und will und spürt ihre Grenzen. Sie hat gelernt, sich selber realistischer einzuschätzen.

Die Aussage von E, dass sie nun besser weiss, wie weit sie gehen kann, kann auch der Kategorie IDENTITY WITH ONESELF zugeordnet werden.

Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT

467/469	Ist selbstsicherer geworden Brauchte dies	E betont nochmals, wie wichtig es für sie ist, selbstsicherer geworden zu sein und dass sie das brauchte.
471-472 474	Konnte vom Ratholen bei Leitung profitieren, davon, wie man es machen kann Würde es gerne weitermachen	E konnte vom Kurs profitieren, da sie das, was sie lernte, als nützlich empfindet und noch gerne mehr daraus schöpfen möchte.

Für E ist die gewonnene Selbstsicherheit etwas sehr Zentrales, das sie im Kurs gelernt hat. Sie nimmt wahr, dass diese Selbstsicherheit einem Bedürfnis von ihr entspricht.

Die gewonnene Selbstsicherheit von E kann auch der Kategorie TRANSFER zugeordnet werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse

E nimmt wahr, dass sie sich seit dem Kurs verändert hat. Sie fühlt sich wohler, fröhlicher und mutiger und hat allgemein eine optimistischere Einstellung. Ihre gewonnene Selbstsicherheit ist für sie zentral und zeigt sich beispielsweise im Kontakt mit ihren Mitmenschen. In einer Auseinandersetzung mit ihren Eltern kann sie auch deren Standpunkt verstehen und ihr eigenes Verhalten besser reflektieren. Es gelang ihr auch, einen ihr fast unbekanntem Jungen spontan anzusprechen. Allgemein lässt sich also feststellen, dass sich ihre gewonnene Selbstsicherheit auf ihre Kommunikation auswirkt.

Ihre optimistischere Lebenseinstellung unterstützt sie dabei, wieder Motivation für die Schule zu haben. Sie will besser in der Schule werden, damit sie ihre Lehre mit einer guten Note abschliessen kann. E ist auch offener geworden und sagt mehr, was sie denkt.

E hat erfahren, dass sie auch wütend sein kann und gelernt, mit ihrer 'explosiven' Seite besser umzugehen. Einerseits akzeptiert sie diese Eigenschaft, andererseits hat sie diese unter Kontrolle und spürt ihre Grenzen. Somit gelingt ihr eine realistischere Einschätzung der eigenen Person.

E hat sich zum Ziel gesetzt: *Io sono sicura di me e mi fido di me* (Ich bin selbstsicher und habe Selbstvertrauen). E betont, seit dem Kurs selbstsicherer zu sein und auch mehr Selbstvertrauen zu haben. Die oben genannten Beispiele illustrieren, dass sie ihr Ziel in Handlung umsetzt.

Bezüglich der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens können folgende Veränderungen festgestellt werden:

- AGENCY: E handelt vermehrt so, wie und wann sie es für richtig hält und erlebt, dass dies eine positive Wirkung auf ihr Leben hat. Dadurch erlebt sie sich auch stärker als Verursacherin ihrer Handlungen. Sie hört auf ihre eigenen Interessen

und Bedürfnisse, auch wenn diese nicht immer mit denen der Umwelt übereinstimmen.

- OTHERNESS: E steht nun für ihre Meinung ein und äussert diese auch. Sie lässt sich weniger von den Meinungen anderer beeinflussen und grenzt sich auch ab. E sucht ihren individuellen Umgang mit dem Thema 'Abgrenzung und Eingehen auf die Bedürfnisse anderer'.
- UNITY II: E nimmt ein Kohärenzgefühl bezüglich ihrer eigenen Lebensgeschichte wahr. Sie berichtet von typischen Persönlichkeitsmerkmalen, die sie schon seit längerer Zeit über verschiedene Situationen hinweg bei sich wahrnimmt. Dazu gehören Eigenschaften, wie ihr 'sturer Kopf', 'Anständig-Sein' und 'Alles-richtig-Machen'
- IDENTITY WITH ONESELF: E kann besser Abstand zu sich nehmen und über ihr Verhalten nachdenken. Im Konflikt mit ihren Eltern hat sie beispielsweise gelernt, ihr eigenes Verhalten zu hinterfragen und die ganze Situation aus einer gewissen Distanz heraus zu betrachten.

Es lassen sich somit in allen vier Dimensionen Veränderungen nachweisen.

E zeigt sich nun mehr so, wie sie ist und ist somit echter geworden. Dies äussert sich unter anderem darin, dass sie unbefangener ist und es ihr leichter fällt, über sich zu sprechen.

5.3 Analyse Mr. Dagobert

Ziel: Ich bin selbstbewusst und voller Lebensfreude, ich mag mich so, wie ich bin, ich bin ein offener, lachender Mensch

Kategorie VERÄNDERUNG

3 9 11-12	Ja, schon (<i>Hat sich seit dem Kurs verändert</i>) Ist selbstbewusster Geht ihr ein bisschen besser wie früher, nicht immer, aber viel mehr	D ist selbstbewusster geworden. Sie fühlt sich besser, erwähnt jedoch, dass dem nicht immer so sei, dass sie sich aber im Vergleich zu früher öfters besser fühlt.
14-17	Bsp: Schule War früher nach Schulschluss immer noch deprimiert, hat heute, wenn sie aus dem Schulhaus kommt, andere Gedanken: 'es (<i>Schule</i>) ist fertig'	D kann deprimierende Gefühle bezüglich der Schule nach Schulschluss nun besser hinter sich lassen. Sie ist fähig, abzuschalten und sich mit anderem zu beschäftigen.
21-22	Bsp: Freizeit Fühlt sich im Ausgang wohler und selbstbewusster	Wenn D unter Leuten ist, fühlt sie sich wohler und selbstbewusster.

D hat sich seit dem Kurs verändert, sie fühlt sich allgemein besser und selbstbewusster. Die Schule empfindet sie nicht mehr so als Belastung, negative Gefühle kann sie nach Schulschluss hinter sich lassen und sich anderem zuwenden. Auch in der Freizeit, beispielsweise wenn sie ausgeht, ist ihr Selbstbewusstsein stärker geworden und sie fühlt sich wohler.

Die Aussage von E, dass sie nach Schulschluss die negativen Gedanken bezüglich der Schule hinter sich lässt, kann auch der Kategorie IDENTITY WITH ONESELF zugeordnet werden.

Kategorie AGENCY

27/29	Ja, schon (<i>Handelt öfters so, wie sie es für richtig hält</i>)	D sagt offener, was sie wirklich denkt und handelt öfters so, wie sie es für richtig hält.
32/34	Sagt ihre Meinung offener	
36-37	Bsp: Peergroup Sagte einem (<i>Mann</i>), er sei eingebildet, was er auch wirklich war	D konnte einen Mann direkt kritisieren und ihm sagen, was ihr an ihm nicht passte. Sie empfindet ihre Kritik als berechtigt und konnte diese auch anbringen, was ihr ein gutes Gefühl vermittelte.
41-42	Hat das noch nie einfach so jemandem knallhart ins Gesicht gesagt	
44	Das war schon noch gut	

D handelt öfters so, wie sie es für richtig hält. Dies zeigt sich darin, dass sie nun ihre Meinung und Kritik auch sagt und sich gut dabei fühlt. Dies ist eine gute und neue Erfahrung für sie.

Unterkategorie SICH SELBER TREU SEIN

51	Ja (<i>Ist sich seit dem Kurs öfters selber treu</i>)	D ist sich seit dem Kurs öfters selber treu.
----	---------------------------------------------------------	----------------------------------------------

D bejaht die Frage, dass sie sich seit dem Kurs öfters selber treu ist.

Kategorie OTHERNESS

Unterkategorie ANDERSARTIGKEIT/ EINZIGARTIGKEIT

58-59	Ja (<i>Merkt mehr, dass sie anders ist als andere Menschen</i>)	D's Einzigartigkeit wurde ihr durch den Kurs bewusster.
66	Dachte schon immer, dass sie oder jeder einzeln ist	Dieses Gefühl kannte sie jedoch schon länger, sie empfindet jeden Menschen als einzigartig.
70/73/75	Fällt ihr jetzt kein Beispiel und keine Situation dazu ein Kurs hat auch noch ein bisschen dazu beigetragen	Ihr fällt momentan keine Situation ein, wo sich dies äussert.

Durch den Kurs ist D nun bewusster geworden, dass sie anders und einzigartig ist, obwohl sie dies schon immer dachte. Ihr fällt zu dieser Frage kein Beispiel ein. Die in der Kategorie UNITY II gemachte Aussage, dass es sie nicht mehr stört, wenn jemand sie anschaut sowie die Aussage der Kategorie ECHTHEIT, dass D sich an sich selber orientiert, illustrieren, dass sie sich von anderen besser abgrenzen kann und hinsichtlich der Kategorie OTHERNESS ein Entwicklung stattgefunden hat.

Unterkategorie ANSICHTEN ANDERER MEHR IN FRAGE STELLEN

88/90-91	Was sie über die anderen denkt, hat sich nicht verändert	D sagt nun eher ihre Meinung und Kritik, die sie schon früher wahrgenommen, jedoch nicht verbal geäußert hat.
93-94	Sagt, was sie findet, ihre Meinung	
97	Bsp: Peergroup Sagt ihre Meinung, wenn sie mit Kollegen zusammen ist	Es zeigt sich auch im Kontakt mit Gleichaltrigen, dass sie ihre Meinung besser anbringen kann.

D konnte sich schon früher eine eigene Meinung bilden und diejenige anderer in Frage stellen. Nun gelingt es ihr auch, ihre Ansichten anzubringen. Im Kontakt mit Gleichaltrigen äussert sie nun vermehrt, was sie denkt.

Kategorie UNITY II

109/111	Fühlt sich (<i>seit dem Kurs</i>) wohler, es (<i>gewonnenes Selbstbewusstsein</i>) ist immer das, das Gleiche	D betont nochmals, dass sie sich seit dem Kurs allgemein einfach wohler und selbstbewusster fühlt.
117-118/120	Fühlte sich früher beobachtet, wenn jemand sie angeschaut hat, ist ihr jetzt egal	Sie nimmt nochmals Bezug auf ihre Befindlichkeit in der Öffentlichkeit. Es stört sie nun nicht mehr, wenn jemand sie anschaut.

D beantwortet die Frage nicht direkt, sondern deutet sie für sich um. Sie betont nochmals, dass sie sich seit dem Kurs wohler und selbstbewusster fühlt. Dieses Gefühl zeigt sich vor allem in der Öffentlichkeit, wo sie sich durch fremde Blicke nicht mehr verunsichern lässt, da sie diese nicht mehr stören und sie sich abgrenzen kann. D geht nicht wirklich auf die gestellte Frage ein.

Die Aussage, dass es D nicht mehr stört, wenn jemand sie anschaut, kann auch der Kategorie OTHERNESS zugeordnet werden.

Kategorie IDENTITY WITH ONESELF

128	Nicht unbedingt (<i>Kann nicht besser Abstand zu sich selber nehmen</i>)	D versteht die Frage in dem Sinne, ob sie nun mehr über sich nachdenke. Sie verneint, mehr über sich nachzudenken, da sie auch schon früher über sich reflektiert hat. Die Fähigkeit, sich aus Distanz zu betrachten, hat sich nicht verändert.
130	Hat früher auch schon nachgedacht	
134	Eigentlich nicht (<i>Kann sich nicht besser aus Distanz betrachten</i>)	

D versteht die Frage anders, als sie gemeint war. Sie sagt, sie denke nicht mehr über sich nach, als früher. Die Aussage von D der Kategorie VERÄNDERUNG, dass sie nach Schulschluss die negativen Gedanken bezüglich der Schule hinter sich

lässt, kann jedoch dahingehend interpretiert werden, dass D doch besser Abstand zu sich selber nehmen kann.

Kategorie TRANSFER

143	Probiert es (<i>Ziel</i>) umzusetzen, aber es geht nicht immer	D arbeitet daran, ihr Ziel in Handlung umzusetzen und
146	Geht besser wie früher (<i>zu Beginn des Kurses</i>)	merkt, dass dies bereits besser geht, wie zu Beginn des Kurses.
149-150/152	Bsp: Schule und Privat Geht in der Schule weniger gut, wegen Schulstoff; im Privaten geht es besser	Der Transfer gelingt ihr im Privatleben besser, wie in der Schule. Sie führt dies auf die fachlichen Anforderungen der Schule zurück, welche die Umsetzung des Ziels erschweren.

D gelingt es immer besser, ihr Ziel in Handlung umzusetzen und sie differenziert, welche Kontexte den Transfer erleichtern. Während es ihr im Privatleben besser gelingt, fällt es ihr in der Schule aufgrund der fachlichen Anforderungen immer noch nicht so leicht. Die Aussage der Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT, nämlich, dass D positiver denkt, sowie die Aussagen der Kategorien REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON und ECHTHEIT, dass D ihre schlechten Seiten nicht mehr verurteilt und mit sich zufrieden ist, unterstützt die Schlussfolgerung, dass der Transfer stattgefunden hat.

Kategorie ECHTHEIT

159 165/167	Ja (<i>Kann sich den Leuten der Umgebung direkter zeigen</i>) Merkt, dass sie das macht, fühlt sich selbstbewusster	D zeigt sich den Leuten der Umgebung direkter und fühlt sich dabei selbstbewusster.
170 171-177	Ja, also nein, (<i>Kurs hat nicht dabei geholfen, dass sie echter ist</i>). War eher nie zufrieden mit sich, hat jetzt Gefühl, dass es eigentlich gut ist. Hat immer bei andern geschaut, was gut ist und hat eigene guten Seiten irgendwie nie gesehen oder sehen wollen. Sieht diese zum Teil jetzt selber, sieht, was an ihr gut ist und nicht nur die schlechten Seiten	D gibt eine unschlüssige Antwort und kommt dann darauf zu sprechen, dass sie sich aufgrund ihrer Unzufriedenheit oft an anderen Menschen orientierte. Sie konnte ihre eigenen positiven Seiten nicht sehen und wertschätzen, sondern konzentrierte sich sehr auf ihre negativen Seiten. Sie kann jetzt ihre positiven Seiten wahrnehmen und ist im Grossen und Ganzen mit sich zufrieden.

D bejaht zuerst die Frage, relativiert sie dann aber und kommt auf für sie zentrale Veränderungen zu sprechen. Es gelingt D nun, ihre eigenen positiven Seiten zu sehen und wertzuschätzen und sie muss sich nicht mehr so stark an anderen Menschen orientieren. Ihr Fokus hat sich einerseits von den anderen hin zu sich selber verschoben, andererseits von ihren negativen zu den positiven Seiten hin. Sie zeigt sich den Mitmenschen direkter und fühlt sich selbstbewusster.

Das geschilderte Beispiel, dass D sich nun vermehrt an sich und nicht mehr nur an anderen orientiert, kann auch der Kategorie OTHERNESS zugeordnet werden.

Die Aussage, dass D ihre guten Seiten nun besser wahrnehmen kann, lässt sich auch den Kategorien REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON und TRANSFER zuordnen.

Kategorie REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON

181	Ja (<i>Kennt sich besser und hat Neues über sich erfahren</i>)	D kommt nochmals auf das Akzeptieren ihrer schlechten Seiten zu sprechen. Weil sie diese nicht mehr verurteilt, empfindet sie sie nicht mehr nur als störend.
185-186	Schlechte Seiten stören sie nicht mehr so viel, weil sie diese nicht verurteilt	

D hat im Kurs Neues über sich erfahren und kennt sich nun besser. Dies zeigt sich darin, dass sie ihre schlechten Seiten nicht mehr verurteilt, sondern akzeptieren kann. Sie kann sich nun realistischer einschätzen. Auch die Aussage der Kategorie ECHTHEIT, dass D ihre guten Seiten nun besser wahrnimmt, bestätigt dies.

Die Aussage, dass D ihre schlechten Seiten nicht mehr stören, weil sie diese nicht verurteilt, kann auch der Kategorie TRANSFER zugeordnet.

Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT

189-191	Denkt jetzt positiver; dachte früher bei allem schlecht, negativ; probiert jetzt einfach positiv zu denken	D denkt allgemein positiver; sie versucht nun, das Leben konstruktiver anzugehen.
194/196	Fand Kurs gut und ist froh, ihn gemacht zu haben	D merkte, dass der Kurs eine positive Auswirkung hat und ist froh darüber.

D hat nun eine positivere Lebenshaltung, da ihre Einstellung im Kurs allgemein konstruktiver geworden ist. Sie fühlt sich erleichtert, dass sie am Kurs teilgenommen hat.

Die Aussage, dass D positiver denkt, kann auch der Kategorie TRANSFER zugeordnet werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse

D nimmt allgemein eine Veränderung im Vergleich zu vor dem Kurs wahr. Sie fühlt sich besser und selbstbewusster. Dies zeigt sich darin, dass sie mit negativen Gefühlen bezüglich der Schule besser umgehen und sich von diesen distanzieren kann. Im Kontakt mit anderen Menschen fühlt sie sich wohler, es stört sie beispielsweise nicht mehr, wenn jemand sie beobachtet. Ihre Lebenshaltung ist positiver und konstruktiver geworden.

D bejaht, im Kurs Neues über sich erfahren zu haben und kann sich auch besser selber einschätzen. Damit hängt zusammen, dass sie ihre schlechten Seiten akzeptiert und nicht mehr verurteilt. Der Fokus hat sich einerseits von den anderen weg zu sich selber hin verschoben, andererseits auch von ihren negativen hin zu den positiven Seiten.

D hat sich das Ziel gesetzt: *Ich bin selbstbewusst und voller Lebensfreude, ich mag mich so, wie ich bin, ich bin ein offenherziger, lachender Mensch.*

Die Aussagen, dass D ganz allgemein eine positivere Lebenseinstellung hat, ihre schlechten Seiten nun annehmen kann und auch die guten sieht, zeigt, dass ein Transfer stattgefunden hat.

Bezüglich der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens können folgende Veränderungen festgestellt werden:

- AGENCY: D handelt mehr so, wie sie will und erlebt sich somit auch bewusster als Verursacherin ihrer Handlungen. Sie ist sich somit auch öfters selber treu und sagt, was sie denkt.
- OTHERNESS: D ist es bewusster geworden, dass sie anders bzw. einzigartig ist. Sie kann sich auch besser abgrenzen. Im Kontakt mit Gleichaltrigen orientiert sie sich mehr an sich selber, in Bezug auf fremde Personen merkt sie, dass sie sich besser von deren unangenehmen Blicken abgrenzen kann.
- UNITY II: Auf die Frage bezüglich dieser Kategorie geht D nicht ein.
- IDENTITY WITH ONESELF: D kann besser Abstand nehmen zu negativen Gefühlen.

Bei D zeigen sich die hauptsächlichen Veränderungen in den Kategorien AGENCY und OTHERNESS. In der Kategorie IDENTITY WITH ONESELF zeigt sich, dass D besser Abstand zu sich selber nehmen kann. Aufgrund der Aussage der Kategorien UNITY II bleibt unklar, ob sich diesbezüglich etwas verändert hat.

Bezüglich der Kategorie ECHTHEIT lässt sich festhalten, dass D sich ihren Mitmenschen einerseits direkter zeigen kann, dies selber aber nicht mit 'echter sein' in Verbindung bringt.

5.4 Analyse Frägel

Ziel: Ich entscheide, wem ich vertraue, ich fühle mich sicher und frei

Kategorie VERÄNDERUNG

2	Ja (<i>Hat sich seit dem Kurs verändert</i>)	F nimmt Veränderung bei sich wahr.
5 13/15 16/18/21 31/33	Kann besser mit Leuten reden Hat den Mut, bei etwas nachzuhaken Bsp: Peergroup Erfuhr von Kollegin etwas und spricht nun den Kollegen (<i>der Aussage gemacht hat</i>) selber darauf an, redet mit ihm darüber und fragt ihn oder sie Hat weniger Angst, um zu fragen	F kann besser kommunizieren und hat den Mut, auch nachzuhaken. Dies äussert sich im Kontakt mit den Gleichaltrigen. Sie kann nun beispielsweise jemanden direkt konfrontieren und auf etwas ansprechen, das sie über Umwege erfahren hat. Sie hat nun weniger Angst, diesen Schritt zu tun und aktiv zu reagieren.

F nimmt eine Veränderung bei sich wahr. Diese zeigt sich vor allem in der Kommunikation mit Gleichaltrigen. Sie verhält sich diesen gegenüber mutiger, kann in unklaren Situationen nachhaken und durchaus auch konfrontativ vorgehen. Ihr Mut unterstützt sie darin, selber aktiv zu werden und nachzufragen, um so Unklarheiten zu beseitigen.

Kategorie AGENCY

39	Ja, denkt schon (<i>Handelt öfter so, wie sie es für richtig hält</i>)	F handelt öfters so, wie sie es für richtig hält.
42/44-47	Bsp: Peergroup Wenn man in einer Gruppe ist, an einem Samstag Abend beispielsweise, und die einen wollen dort hin und die anderen dort. Sagt dann, wenn sie keine grosse Lust hat, dass sie nicht mitkomme, die andern können schon gehen	F tut das, was sie will und äussert dies auch. Sie lässt sich weniger von anderen beeinflussen.

F handelt nun öfters so, wie sie es für richtig hält und hört auf ihre Bedürfnisse. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn sie mit Freunden zusammen ist, aber keine Lust hat, irgendwohin mitzugehen. Sie äussert dies und handelt nach ihrem Bedürfnis.

Das geschilderte Beispiel, aus dem geschlossen werden kann, dass sie sich von ihrer Peergroup in gewissen Situationen abgrenzt, kann auch der Kategorie OTHERNESS zugeordnet werden.

Unterkategorie SICH SELBER TREU SEIN

51	Ja (<i>Ist sich seit dem Kurs öfter selber treu</i>)	F ist sich seit dem Kurs öfter selber treu.
----	--------------------------------------------------------	---------------------------------------------

F bestätigt nochmals, dass sie sich seit dem Kurs öfters selber treu ist.

Kategorie OTHERNESS

Unterkategorie ANDERSARTIGKEIT/EINZIGARTIGKEIT

55/57	Ja (<i>Ist anders als andere Menschen, hat eigene Meinung über Welt und Leben</i>)	F hat eine eigene Meinung über die Welt und das Leben und ist anders als andere.
66-67 69	Ist ihr irgendwie bewusster, weiss gerade kein Beispiel	Es ist ihr bewusster, dass sie eine eigene Meinung hat.

Die Tatsache, dass F eine eigene Meinung hat, ist ihr bewusster geworden. Sie kann nun besser wahrnehmen, dass sie anders und somit auch einzigartig ist. Es fällt ihr kein konkretes Beispiel dazu ein. Das in der Kategorie AGENCY geschilderte Beispiel, wo zum Ausdruck kommt, dass sie sich von ihrer Peergroup in gewissen Situationen abgrenzt, unterstützt die Schlussfolgerung, dass sich bezüglich der Dimension OTHERNESS etwas verändert hat.

Unterkategorie ANSICHTEN ANDERER MEHR IN FRAGE STELLEN

74 77	Denkt, das ist ein Seich [<i>Blödsinn</i>], was der da rauslässt Ja, das kommt auch mal vor (<i>Dass sie merkt, da ist ihre Meinung und dort ist die andere</i>)	F deutet und bejaht die Frage in dem Sinne, dass sie die Aussagen anderer kritischer betrachten kann. Sie nimmt auch wahr, dass sie eine eigene Meinung hat, die sich von der anderer unterscheidet.
----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

F schaut die Meinungen anderer teilweise kritischer an. Sie unterscheidet ihre Meinung von denjenigen anderer und kann somit verschiedene Positionen wahrnehmen.

Kategorie UNITY II

90-91	Ja (<i>Es zeigt sich etwas, das typisch ist für sie</i>), denkt manchmal, dass sie manchmal recht korrupt denke. Wenn sie was hört, sagt sie einfach 'zack bumm' so ist es!	Ein Persönlichkeitsmerkmal, das F an sich selber in vielen Situationen wahrnimmt, ist ihre 'korrupte' Art zu denken und ihre Ansicht auch direkt zu äussern.
-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

94-95/97/99	Bsp: Sagte einmal eigene Meinung zu einem bestimmten Thema, die war ziemlich krass und makaber, denkt, das sei schon noch einzigartig für sie bei ihr in der Familie	F realisiert in Bezug auf ihre Familie, dass sie einzigartig ist, da sie ihre ganz eigene (extreme) Meinung hat und diese auch vertritt.
106 109-110	Ja (<i>Spürt einen Kern, der ganz sie ist und in allen Lebenssituationen dabei ist</i>) (<i>Das Gefühl</i>) hat sich seit dem Kurs nicht verändert, ist ihr einfach bewusst geworden	F spürt einen Kern in sich. Dieser ist ihr durch den Kurs bewusster geworden.

F nennt ein spezielles Persönlichkeitsmerkmal, ihre 'korrupte Art zu denken', das sie seit längerer Zeit über verschiedene Lebenssituationen hinweg als typisch für sich betrachtet. Sie nimmt somit eine gewisse Kohärenz bezüglich ihrer eigenen Lebensgeschichte wahr. Dieses Gefühl der Einheitlichkeit hat sich nicht verändert, ist ihr aber durch den Kurs bewusster geworden.

Kategorie IDENTITY WITH ONESELF

113	Ja (<i>Kann seit dem Kurs besser Abstand zu sich nehmen und über sich nachdenken</i>)	F kann nun besser dissoziieren, über sich nachdenken und sich selber beurteilen.
116	Ja (<i>Schaut sich von aussen an</i>), beurteilt sich selber	
118-121	Bsp: Rollenspiel Zum Beispiel Situation, die gespielt wurde (<i>Rollenspiel der vierten Sitzung</i>), wenn sie darüber nachdenkt und das von aussen anschaut, was dann zum Beispiel ein Fehler von ihr gelegen ist	Ihre Fähigkeit zur Selbstdistanzierung ermöglicht ihr Situationen zu analysieren und sich selber kritischer zu betrachten. Sie sieht nun in gewissen Situationen auch ihre Fehler und kann darüber reflektieren. Sie merkt, wenn ihr Verhalten von Mitmenschen anders verstanden wird, wie sie es meinte. Dies veranlasst sie, sich zu überlegen, wie sie beim nächsten Mal anders handeln könnte.
123-124/126-127	Überlegt dann, was falsch war daran oder wenn sie nicht verstanden wurde wegen Mimik, schaut dann, was war dort anders, was müsste sie beim nächsten Mal anders machen	

Die Selbstdistanzierungsfähigkeit von F hat sich seit dem Kurs verbessert, was ihr auch ermöglicht, Situationen zu analysieren und sich selber besser zu beurteilen. Dies erleichtert ihr, ihre Wirkung auf andere Menschen abzuschätzen und zu merken, wenn sie nicht so verstanden wird, wie sie es beabsichtigte. Sie kann eine dissoziierte Haltung einnehmen und sowohl ihr Verhalten als auch die Reaktionen der anderen aus Distanz betrachten. Aus diesen Erfahrungen lernte sie, in ähnlichen Situationen anders und angemessener zu reagieren und hat ihr eigenes Verhalten somit besser unter Kontrolle.

Kategorie TRANSFER

<p>139/141-142</p> <p>144-147</p>	<p>Kann nicht sagen, dass sie es irgendwie umsetzt, aber, es kommt ihr vor, dass sie vorher mehr überlegte, jetzt sagt sie es mal so</p> <p>Schaut die Situation im Voraus an, wie sie passieren könnte, ob das in den nächsten 10 Sekunden ist oder was eventuell passieren könnte und wie sie dann reagieren würde</p>	<p>F kann nicht genau sagen, dass sie das Ziel umsetzt, doch sie sagt nun schneller, was sie denkt, während sie früher länger überlegte, bis sie sich äusserte. Sie denkt nun darüber nach, wie sich die Situation entwickeln und sie darauf reagieren könnte.</p>
<p>151-152</p> <p>154-156/158/160-161/163-164</p>	<p>Handelt anders, irgendwie ernsthafter</p> <p>Bsp:</p> <p>Meistens hat man auf blöden Spruch einen Konter zu bringen, den man haben sollte, einfach so 'zack bumm'. Überlegt sich solche Sachen, das der das sagen könnte, wenn sie zum Beispiel das und das sagt - sagt er dann so was, kann sie dann das sagen</p>	<p>F handelt nun ernsthafter und ist sich mehr bewusst, was sie macht. Sie scheint sich auf Situationen, die spontanes Handeln erfordern, vorzubereiten und fasst verschiedene mögliche Verläufe der Situation ins Auge. So kann sie dann adäquat reagieren.</p>
<p>170</p>	<p>Doch, eigentlich schon (<i>Hat Gefühl, das hat mit Ziel zu tun, das sie sich im Kurs gesetzt hat</i>)</p>	<p>Im Interview wird F klar, dass ihr verändertes Verhalten mit ihrem persönlichen Kursziel zusammenhängt.</p>

F kann im ersten Moment nicht sagen, dass sie ihr Kursziel umgesetzt hat. Aus den von ihr geschilderten Beispielen wird jedoch ersichtlich, dass sich ihr Verhalten doch im Sinne ihres Ziels verändert hat. Sie fühlt sich nun sicherer, im Kontakt auf andere direkter zu reagieren und unmittelbarer zu äussern, was sie denkt. Sie schätzt soziale Interaktionen, in die sie involviert sein wird, im Voraus ein und kann so bewusster und freier reagieren und diese beeinflussen. Dies vermittelt ihr ein Gefühl der Kontrolle und Sicherheit, was mit ihrem Kursziel zusammenhängt, woraus sich

schliessen lässt, dass der Transfer stattgefunden hat. Die in der Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT gemachte Aussage, dass F offener geworden ist und sich selber besser zeigen kann, unterstützt die Schlussfolgerung, dass sie ihr Kursziel in Handlung umsetzen konnte.

Die Tatsache, dass F nun ihr Handeln besser unter der eigenen Kontrolle hat, kann auch der Kategorie IDENTITY WITH ONESELF zugeordnet werden.

Kategorie ECHTHEIT

171	Ja (<i>Kurs hat dabei geholfen, sich den Mitmenschen direkter zu zeigen</i>)	F kann sich nun den Mitmenschen direkter zeigen.
174/176/178-179/181-188	Bsp: Peergroup Hat Kollegen, der Alkoholiker ist, redete ein wenig mit ihm und sagte, er solle doch wieder arbeiten gehen und er solle machen; er hat Schulden und alles und muss diese abzahlen, aber so kommt er nie daraus raus, wenn er nicht endlich einmal anfängt. Und dann erzählte er ihr klammheimlich, er habe einen Job und einen Vertrag unterschrieben und habe einen guten Zahltag. Er sei jetzt ein wenig weg von seinem Umfeld. Sie ging zu ihm hin und umarmte ihn, hätte das vorher eigentlich nie gemacht	F konnte einem Kollegen ihre Meinung über dessen Lebenswandel sehr direkt mitteilen und dadurch auch ausdrücken, dass sie sich um ihn sorgt. Als dieser mit einer guten Nachricht zu ihr kam, konnte sie ihn umarmen und so spontan ihre Freude darüber ausdrücken. Dieser unmittelbare wertschätzende Gefühlsausdruck war für sie eine neue, positive Erfahrung.

191-193	Ja, (<i>Kurs hat dabei geholfen echter zu sein</i>) Hat ihr auch geholfen, ihm (<i>Kollegen</i>) wirklich einmal an den Kopf zu sagen, er solle einmal arbeiten gehen und aufhören zu saufen und mal nachdenken	F wiederholt noch einmal, wie wichtig es für sie war, ihrem Kollegen ihre Meinung zu sagen und diesem zu zeigen, was sie für ihn fühlt. Diese Veränderung führt sie auf den Kurs zurück.
---------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

F fällt es nun leichter, ihre Gedanken und Gefühle unmittelbar zu äussern, selbst in schwierigen Situationen. So teilte sie einem Freund sehr direkt ihre Ansicht über dessen Lebensweise mit und drückte ihre Besorgnis aus. Es gelang ihr zu einem späteren Zeitpunkt, ihm ihre Freude und Erleichterung über dessen 'verbesserten' Lebenswandel zu zeigen, indem sie ihn umarmte. Es wird ersichtlich, dass F in ihrem Gefühlsausdruck spontaner, freier und somit auch echter geworden ist. Die in der Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELEHRT gemachte Aussage, dass F offener geworden ist und sich selber besser zeigen kann, unterstützt die obige Schlussfolgerung.

Kategorie REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON

199	Ja (<i>Kennt sich besser als vor dem Kurs, hat Neues über sich erfahren</i>)	F kennt sich nun besser als vor dem Kurs und hat Neues über sich erfahren.
201-202/204/206	Hat im Prinzip einfach ihre Meinung akzeptieren können und sich selber auch ein wenig zu vertrauen, dies ist neu für sie	Sie lernte, ihre Meinung zu akzeptieren und sich selber zu vertrauen, was neu ist für sie.

F bestätigt, dass sie sich durch den Kurs besser kennengelernt hat. Sie kann nun ihre eigene Meinung akzeptieren und hat gelernt, sich selber mehr zu vertrauen. Dadurch gelingt es ihr, die eigene Person realistischer einzuschätzen.

Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT

210/212- 214/216- 218/220	Auf die Menschen ein bisschen zugehen und das Opfer bringen, wie nach den Rollenspielen, da hatte jeder sein Erlebnis mitgeteilt. Einfach so selber ein wenig sagen, das sie vorher nie hätte sagen wollen, weil es ihr irgendwie peinlich gewesen wäre, obwohl es eigentlich gar nicht peinlich ist	F hat gelernt, dass es wichtig ist, auch auf andere Menschen zuzugehen und etwas von sich zu geben, auch wenn dies vielleicht mit dem Risiko, sich blosszustellen, verbunden ist. Sie kann sich nun öffnen und etwas von sich preisgeben ohne dass sie ihre Aussagen oder die Situation als peinlich empfindet.
---------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Die zentralen Themen von F betreffen Offenheit und Sich-selber-Zeigen. Sie empfindet es nun nicht mehr als peinlich und unangenehm, etwas von sich preiszugeben, sie ist entspannter geworden und fühlt sich sicherer. Ihre gewonnene Offenheit zeigt sich vor allem im Kontakt mit anderen.

Die Aussage, dass F offener geworden ist und sich selber besser zeigen kann, lässt sich sowohl der Kategorie TRANSFER als auch der Kategorie ECHTHEIT zuordnen.

Zusammenfassung der Ergebnisse

F berichtet, dass sie sich allgemein seit dem Kurs verändert hat. Sie ist mutiger und sicherer geworden und nimmt eine besondere Veränderung in der Kommunikation mit Gleichaltrigen wahr. Sie kann direkter auf die anderen reagieren, kann nachhaken und äussert nun unmittelbar, was sie denkt. Sie schätzt die Verhaltensweisen anderer im Voraus ab und überlegt sich, wie sie darauf reagieren will.

Es zeigt sich, dass die Themen 'Offenheit' und 'Sich-selber-zeigen' für F zentral sind. Dies zeigt sich ebenfalls im Kontakt mit anderen, indem sie mehr von sich preisgeben kann, ohne dass es ihr peinlich ist.

F hat im Kurs neue Seiten an sich entdeckt. Sie akzeptiert nun die eigene Meinung besser und vertraut sich auch mehr. Daraus lässt sich schliessen, dass F sich im Kurs besser kennengelernt hat und sich auch besser einschätzen kann.

F hat sich zum Ziel gesetzt: *Ich entscheide, wem ich vertraue, ich fühle mich sicher und frei.*

Aus den von F geschilderten Beispielen lässt sich schliessen, dass sie im Kontakt mit anderen Menschen entspannter und sicherer geworden ist und ihr Kursziel somit umgesetzt hat.

Bezüglich der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens können folgende Veränderungen festgehalten werden:

- AGENCY: F erlebt sich vermehrt als Verursacherin ihrer Handlungen. Dies lässt sich daraus schliessen, dass sie mehr das macht, was sie für richtig hält. Dies gibt ihr das Gefühl, sich selber treu zu sein.
- OTHERNESS: F merkt nun mehr, dass sie einzigartig bzw. andersartig ist und kann sich besser von anderen abgrenzen. Die gewonnene Abgrenzungsfähigkeit zeigt sich in der Peergroup.
- UNITY II: F nimmt eine gewisse Kohärenz bezüglich ihrer eigenen Lebensgeschichte wahr. Sie berichtet von einer Eigenschaft, nämlich ihre 'korrupte Art zu denken' die sehr typisch für sie ist.
- IDENTITY WITH ONESELF: F kann sich seit dem Kurs selbst besser aus Distanz betrachten und über sich reflektieren. Sie analysiert sowohl Situationen als auch ihr Verhalten und denkt mehr darüber nach.

Es lassen sich somit in allen vier Dimensionen Veränderungen nachweisen.

Aus den unter Kategorie ECHTHEIT gemachten Aussagen lässt sich schliessen, dass F sich vermehrt so zeigen kann, wie sie wirklich ist und somit echter geworden ist. Dies äussert sich darin, dass sie ihre Gedanken und Gefühle unmittelbarer zeigen kann. Ihr Gefühlsausdruck ist spontaner und freier geworden.

5.5 Analyse Naomi

Ziel: Ich bin frei und offen

Kategorie VERÄNDERUNG

3 4-5	Ja, denkt schon (<i>Hat sich seit dem Kurs verändert</i>) Wusste vorher nicht, dass es einen Ressourcenzustand gibt	N sagt, dass sich seit dem Kurs etwas bei ihr verändert hat. Besonders erwähnenswert scheint ihr die Erfahrung mit dem Ressourcenzustand zu sein.
8-9	Denkt in gewissen Situationen anders, die Einstellung und das Verhalten sind anders	Die Art und Weise, wie sie über gewisse Situationen nachdenkt, hat sich bei N verändert. Sie hat teilweise andere Einstellungen und verhält sich auch anders.
11-12/14-15 17	Bsp: Eltern War ihr früher egal, was Eltern in einem Streit sagen Gibt jetzt zurück	Ihr Verhalten gegenüber den Eltern hat sich verändert. Sie ist nun fähig, auf diese in Streitsituationen aktiv zu reagieren. Sie kann ihre Ansicht der Sache vertreten, sich ihren Eltern widersetzen und ihnen etwas entgegen.

N nimmt eine Veränderung bei sich wahr. Diese zeigt sich darin, dass sie in gewissen Situationen anders denkt, eine andere Einstellung hat und sich auch anders verhält wie früher. In Konfliktsituationen mit ihren Eltern kann sie besser für sich einstehen und entsprechend reagieren. Sie widersetzt sich den Eltern und bringt ihre eigenen Argumente ein. Früher reagierte sie eher mit Gleichgültigkeit auf solche Situationen und schwieg.

Die Aussage von N, dass sie nun weiss, dass es überhaupt einen Ressourcenzustand gibt, kann auch der Kategorie REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON zugeordnet werden.

Die Aussage, dass N im Streit mit ihren Eltern diesen widerspricht und ihre Meinung anbringt, kann auch den Kategorien ANSICHTEN ANDERER MEHR IN FRAGE STELLEN und TRANSFER zugeordnet werden.

Kategorie AGENCY

29	Ja (<i>Handelt öfters so, wie sie es für richtig hält</i>)	N handelt nun öfters so, wie sie es für richtig hält.
31-33	Wenn sie sagt, was sie will, ist sie nachher irgendwie positiver eingestellt und fröhlicher	Die erworbene Fähigkeit, auszudrücken, was sie will, wirkt sich positiv auf ihre Befindlichkeit aus. Ihre Haltung ist positiver geworden und sie fühlt sich zudem fröhlicher.
220-223	Bsp. ⁸ Peergroup Mit der Kollegin vielleicht, wenn die etwas sagt und sie ist nicht einverstanden damit, kann sie nun wirklich sagen, was sie denkt	N kann nun das sagen, was sie eigentlich denkt, wenn sie mit etwas nicht einverstanden ist.

N bejaht die Frage, nun öfters so zu handeln, wie sie es für richtig hält. Sie kann einer Kollegin nun sagen, wenn sie mit deren Meinung nicht einverstanden ist. Sie spricht über die Wirkung dieses veränderten Verhaltens, nämlich dass sie sich positiver und fröhlicher fühlt, wenn sie sagt, was sie will. Daraus kann geschlossen werden, dass N sich nun stärker als Verursacherin ihrer Handlung erfährt.

Unterkategorie SICH SELBER TREU SEIN

38	Ja, das kann sie sagen (<i>Ist sich seit dem Kurs öfters selber treu</i>)	N bestätigt, dass sie sich seit dem Kurs öfters selber treu ist
41	Ja (<i>Macht das, was sie für richtig hält</i>)	und das macht, was sie für richtig hält.

N bestätigt nochmals, dass sie sich seit dem Kurs öfters selber treu ist.

Kategorie OTHERNESS

⁸ Dieses Beispiel wurde in der Nachbefragung erfragt (siehe Anhang)

Unterkategorie ANDERSARTIGKEIT/ EINZIGARTIGKEIT

45	Ja (<i>Ist anders als andere Menschen und hat eigene Ansichten und Meinungen</i>), steht mehr über allem	N merkt mehr als vor dem Kurs, dass sie anders ist als andere Menschen und eigene Meinungen und Ansichten hat. Dies drückt sich darin aus, dass sie mehr über allem steht.
52-55	Bsp: Wenn sie eine andere Person in einer solchen (<i>schwierigen</i>) Situation sieht und diese sich nicht wehren kann, dann denkt sie, dass sie das gekonnt hätte in dem Zustand (<i>Ressourcenzustand</i>)	Sie illustriert ihre Andersartigkeit damit, dass sie merkt, dass sie einen Ressourcenzustand zur Verfügung hat, den sie in schwierigen Situationen, in denen andere sich nicht wehren können, anwenden kann.
236-237/239-240 241	Bsp ⁹ : Schwester Zum Beispiel mit ihrer Schwester, die älter ist. Kann ihr nun widersprechen, wenn sie verschiedener Meinung sind Dachte dies früher nur, sagt es jetzt auch	N sagt nun auch, wenn sie die Ansichten anderer Menschen in Frage stellt. Sie kann sich gegenüber ihrer älteren Schwester somit auch abgrenzen.

N ist sich ihrer Andersartigkeit und somit Einzigartigkeit mehr bewusst und nimmt diese besser wahr. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass sie Fähigkeiten an sich wahrnimmt, über die andere offenbar nicht verfügen und die einzigartig für sie sind. Sie stellt die Meinung ihrer älteren Schwester, die für sie ja eine Respektsperson ist, nicht nur innerlich in Frage, sondern kann das jetzt auch äussern. Sie kann mehr über allem stehen und sich abgrenzen.

Das Beispiel, dass N sich in schwierige Situationen hineinversetzen kann und darüber nachdenkt, wie sie reagieren würde, kann auch der Kategorie IDENTITY WITH ONESELF zugeordnet werden.

Unterkategorie ANSICHTEN ANDERER MEHR IN FRAGE STELLEN

⁹ Dieses Beispiel wurde in der Nachbefragung erfragt (siehe Anhang)

63	Ja, das Verhalten zu diesen (<i>Zeigt gegen aussen, dass sie Meinungen anderer in Frage stellt</i>)	N ist nicht kritischer gegenüber anderen Ansichten geworden, aber sie kann ihre eigene Meinung nun besser anbringen.
71/73	Mehr (<i>Ver mehrt in Frage stellen</i>) kann sie nicht sagen (<i>Stellt innerlich andere nicht vermehrt in Frage</i>)	

N stellt die Meinung anderer Menschen nicht vermehrt in Frage, kann ihre eigene Meinung aber seit dem Kurs besser äussern. In der Kategorie VERÄNDERUNG berichtet N, dass sie sich ihren Eltern widersetzen kann und nun auch sagt, was sie denkt. Sie bringt ihre Kritik somit verbal zum Ausdruck.

Kategorie UNITY II

83-85	Sie weiss eigentlich nicht (<i>Ob sich etwas zeigt, das typisch und einzigartig für sie ist</i>), ist mit allen so im Geschäft, mit Kollegen irgendwie anders	N kann nicht sagen, ob sich etwas zeigt, das typisch für sie ist. N fühlt sich mit Kollegen anders, nämlich lustiger, als wenn sie zu Hause ist, wo sie sich eher weniger wohl fühlt.
93	Nein, eigentlich nicht (<i>Kann nicht sagen, dass etwas über verschiedene Situationen des Lebens hinweg immer gleich geblieben ist</i>)	
95-96/98-99	Ist mit Kollegen irgendwie lustig und zu Hause scheisst es sie ein wenig an, ist dann eher schlechter drauf	
101/103 108-110	Hat verschiedene Launen Diese können von einer Sekunde auf die andere schwanken	Ein typisches Persönlichkeitsmerkmal, das N in vielen Situationen bei sich wahrnimmt, ist ihre Launenhaftigkeit.
114	Mhm (<i>Dies zieht sich durch</i>)	

N berichtet, dass sie sich je nach Situation anders fühlt. Sie kann aber eine Eigenschaft identifizieren, nämlich ihre Launenhaftigkeit, die sehr typisch für sie ist und die sich in verschiedenen Kontexten zeigt. Daraus lässt sich schliessen, dass sie ein gewisses Kohärenzgefühl bezüglich ihrer eigenen Lebensgeschichte wahrnehmen kann.

Kategorie IDENTITY WITH ONESELF

118	Ja klar (<i>Kann seit dem Kurs besser Abstand zu sich selber nehmen und über sich nachdenken</i>)	N hat seit dem Kurs mehr Distanz zu sich und kann sich besser reflektieren.
124-126	Geht wie aus sich heraus und schaut sich an. Kann nicht sagen wann	N kann einen dissoziierten Zustand einnehmen und sich von aussen betrachten.

N's Fähigkeit zur Selbstdistanzierung hat sich verbessert, sie kann somit besser Abstand zu sich nehmen, einen dissoziierten Zustand einnehmen und über sich nachdenken. Es fällt ihr keine Situation dazu ein. In der Kategorie OTHERNESS erwähnt N jedoch, dass sie sich in schwierige Situationen hineinversetzen kann und darüber nachdenkt, wie sie reagieren würde. Dieses Beispiel unterstützt die Aussage von N, dass sie sich vermehrt aus Distanz betrachten kann und über sich nachdenkt.

K: TRANSFER

134-135	Hat mit dem Ziel noch nie direkt gearbeitet, ist eher auf dem Weg dazu	N hat noch nie bewusst den Ressourcenzustand aufgebaut, merkt aber, dass sie ihn spontan aktivieren kann, indem sie sich in das Gefühl versetzt, im Ressourcenzustand zu sein.
139-142	Gibt sich das Gefühl, im Ressourcenzustand zu sein, ist mehr offen, denkt nicht daran (<i>in den Ressourcenzustand zu gehen</i>), hat sich gefühlt, wie wenn sie im RZ ist	Zudem kann sie ihn auch einnehmen, ohne bewusst daran zu denken.
146	Ja (<i>Weg ist das Ziel</i>)	N erkennt im Verlauf des Gesprächs, dass für sie der Weg zum Ziel eigentlich das Ziel selber ist.
153	Mhm (<i>Hat Weg schon in Taten umsetzen können</i>)	

N verfügt über die Fähigkeit, den Ressourcenzustand spontan zu aktivieren. Entweder kann sie sich gefühlsmässig in ihren Ressourcenzustand versetzen, oder sie tut es nicht bewusst und merkt erst im Nachhinein, dass sie in den Ressourcen ist. Im Interview realisiert sie, dass der Weg zu ihrem Ziel eigentlich schon das Ziel ist. Sie konnte es somit bereits in Taten umsetzen und der Transfer hat demnach stattgefunden. Diese Schlussfolgerung wird auch von der Aussage der Kategorie VERÄNDERUNG unterstützt, in der N berichtet, dass sie ihren Eltern widerspricht und ihre Meinung anbringt.

Kategorie ECHTHEIT

157	Ja, denkt schon (<i>Zeigt sich mehr so, wie sie wirklich ist</i>)	N hat das Gefühl, durch den Kurs echter geworden zu sein und ist daran, ihr Ziel zu erreichen: Nämlich so zu sein, wie sie gerne sein möchte. Die Echtheit drückt sich für sie auch darin aus, dass sie den meisten Leuten sagt, was sie denkt.
157-159	Ist auf dem Weg zum Ziel, das ist so, wie sie gerne sein möchte	
162	Hat sich noch nie so klar überlegt (<i>Ob sie seit dem Kurs mehr weiss, wie und wer sie ist</i>)	
165	Ja, ein Stück weit schon (<i>Kurs hat ihr dabei geholfen, echter zu sein</i>)	
168-169	Sagt einfach, was sie denkt, den meisten Leuten	
173	Mhm (<i>Erlebt sich anders als vor dem Kurs</i>)	

N befindet sich auf dem Weg zu ihrem Ziel und fühlt sich dadurch echter, da sie mehr so ist, wie sie gerne sein möchte. Der Kurs unterstützte sie teilweise dabei, authentischer zu werden, was sich auch in ihrem Verhalten zeigt: Sie kann den meisten Leuten nun mitteilen, was sie denkt. Dies vermittelt ihr ein anderes Selbstempfinden.

Kategorie REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON

177-178/180/ 183	Ja, eigentlich schon (<i>Hat im Kurs Neues über sich erfahren, kennt sich jetzt besser</i>). Hat noch nie über Ziel nachgedacht, dass sie das haben könnte, das ist irgendwie wie ein Traum (<i>den sie entdeckt hat</i>)	N bejaht, dass sie im Kurs Neues über sich erfahren habe. Besonders beeindruckte sie die Tatsache, dass die Möglichkeit besteht, ein Ziel (im Sinne des ZRM) zu haben und dieses auch umzusetzen und zu erreichen. Sie vergleicht dies mit einem Traum, der Realität geworden ist.
---------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

N hat Neues über sich erfahren, nämlich, dass sie ein Ziel entwickeln und es auch erreichen und umsetzen kann. Durch den Kurs wurde sie auf eine Fähigkeit von sich

aufmerksam, die sie nun bewusst zur Verfügung hat. Diese Entdeckung kann mit der Aussage der Kategorie VERÄNDERUNG, nämlich dem Wissen um den Ressourcenzustand, in Zusammenhang gebracht werden. N betont, wie sehr dieses Wissen ihre Wahrnehmung von sich selber verändert hat.

Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT

186-187	Ziel, das sie sich gesetzt hat, wirklich zu erreichen	Es war für N besonders wichtig, zu erleben, dass sie ein sich gesetztes Ziel auch erreichen kann.
193-194/196	Weg zum Ziel war spannend und neu	Der Weg zum Ziel, war eine neue und spannende Erfahrung für sie.

N betont erneut, wie wichtig es für sie ist, dass sie gelernt hat, ein sich gesetztes Ziel auch umzusetzen. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass ihre Handlungen eine Wirkung haben.

Zusammenfassung der Ergebnisse

N nimmt wahr, dass sie sich seit dem Kurs verändert hat. Sie denkt nun anders, hat eine andere Einstellung und verhält sich auch anders als früher. Dies zeigt sich vor allem gegenüber sogenannten Respektspersonen, wie zum Beispiel ihren Eltern oder der älteren Schwester. Während sie früher schwieg oder mit Gleichgültigkeit reagierte-, auch wenn sie anderer Meinung war, kann sie nun widersprechen und ihr Gegenüber auch konfrontieren.

Eine weitere wichtige Veränderung ist die Erfahrung, dass sie ein Ziel entwickeln und es auch erreichen kann. Sie wurde dadurch auf eine Fähigkeit von sich aufmerksam. Dies hat zur Folge, dass sich ihr Wissen über und die Wahrnehmung von sich selber verändert hat. Daraus kann geschlossen werden, dass sie Neues über sich erfahren hat und sich bzw. ihre Fähigkeiten somit auch besser einschätzen kann.

Sie betont, wie wichtig es für sie ist, dass sie lernte, ein sich gesetztes Ziel auch erfolgreich umzusetzen.

N hat sich das Ziel gesetzt: *Ich bin frei und offen.*

Sie nimmt wahr, dass sie ihr im Kurs entwickeltes Ziel auch im Alltag umsetzen kann und der Transfer somit stattgefunden hat.

Bezüglich der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens können folgende Veränderungen festgehalten werden:

- **AGENCY:** N handelt nun öfters so, wie sie es für richtig hält. Dadurch erfährt sie sich als Verursacherin ihrer Handlungen. Sie kann nun verbal ausdrücken, was sie eigentlich will, was sich positiv auf ihr Selbstempfinden auswirkt.
- **OTHERNESS:** N ist es bewusster geworden, dass sie anders bzw. einzigartig ist. Sie hat neue Fähigkeiten an sich entdeckt, über die andere Menschen nicht verfügen, welche also einzigartig für sie sind. Sie äussert nun ihre eigene Meinung und bringt so ihre Kritik auch verbal zum Ausdruck. Es gelingt ihr nun, sich gegenüber Respektspersonen abzugrenzen.
- **UNITY II:** N kann eine Kohärenz bezüglich ihrer Lebensgeschichte wahrnehmen. Dies illustriert sie anhand der für sie typischen Eigenschaft der Launenhaftigkeit, welche sich in verschiedenen Situationen und über einen längeren Zeitraum zeigt.
- **IDENTITY WITH ONESELF:** Die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung hat sich bei N verbessert und sie kann einen dissoziierten Zustand einnehmen. Dies zeigt sich darin, dass sie andere Menschen in schwierigen Situationen beobachtet und für sich dann feststellt, dass sie in ähnlichen Situationen besser reagieren könnte.

Bei N haben sich in allen vier Dimensionen Veränderungen gezeigt.

Bezüglich der Kategorie ECHTHEIT lässt sich feststellen, dass N sich als echter erlebt. Dies bringt sie damit in Zusammenhang, dass sie ihr Kursziel in Handlung umsetzt und dadurch mehr sich selber geworden ist.

6. Diskussion der Ergebnisse

Nachdem im vorhergehenden Kapitel die Interviews der Jugendlichen separat ausgewertet wurden, werden in einem nächsten Schritt die Ergebnisse zusammengeführt und deren Relevanz für die neun Forschungsfragen diskutiert.

Dabei haben wir folgende Vorgehensweise gewählt:

- Jede Forschungsfrage wird einzeln diskutiert.
- Dies gilt auch für die Kategorien AGENCY, OTHERNESS, UNITY II und IDENTITY WITH ONESELF. Da sie zusammen das unmittelbare Selbsterleben konstituieren, werden sie in einem weiteren Schritt zusammenfassend bezüglich der Relevanz für das subjektive Identitätserleben diskutiert.

Schliesslich werden die Ergebnisse zu den drei Hauptfragen in Beziehung gesetzt und analysiert.

6.1 Kategorie VERÄNDERUNG

Forschungsfrage 1:

Nehmen die Jugendlichen subjektiv Veränderungen bei sich wahr?

Puffetta P hat sich seit dem Kurs verändert. Sie fühlt sich anders und verhält sich anders. Diese Veränderungen illustriert sie anhand von Beispielen: Im Kontakt mit anderen Menschen ist sie sicherer, mutiger und offener geworden. Sie kann besser zu eigenen Problemen stehen und sich Hilfe holen, wenn sie merkt, dass sie diese braucht.

- Eleonora** E hat sich seit dem Kurs verändert. Sie ist optimistischer geworden, fühlt sich wohler, mutiger und hat mehr Selbstvertrauen. Diese Veränderungen illustriert sie anhand von Beispielen: Sie ist initiativer geworden und geht von sich aus auf ihre Mitmenschen zu. In zwischenmenschlichen Konflikten setzt sie sich aktiv mit der Situation auseinander und analysiert diese. Im Schul- und Arbeitsbereich ist sie motivierter, hat mehr Eigeninitiative und will gute Leistungen erbringen. Sie sagt vermehrt, was sie denkt und lässt sich dabei von den Meinungen anderer Menschen nicht mehr einschüchtern.
- Mr. Dagobert** D hat sich seit dem Kurs verändert. Es geht ihr besser und sie ist selbstbewusster geworden. Dies illustriert sie anhand von Beispielen: Negative Gefühle bezüglich der Schule beeinträchtigen sie weniger, da sie sich von diesen distanzieren kann und positiven Gedanken Raum gibt. Im Kontakt mit anderen Menschen (Gleichaltrigen) fühlt sie sich wohler und selbstbewusster.
- Frägel** F hat sich seit dem Kurs verändert. Sie ist mutiger geworden. Dies illustriert sie an einem Beispiel: In der Kommunikation mit Gleichaltrigen ist sie konfrontativer und aktiver geworden. Sie hakt nach und sagt unmittelbarer, was sie denkt.
- Naomi** N hat sich seit dem Kurs verändert. Sie denkt anders, sie hat ihre Einstellungen verändert und verhält sich auch anders. Dies illustriert sie anhand eines Beispiels: Die Haltung gegenüber ihren Eltern (in Konfliktsituationen) hat sich verändert. Sie widersetzt sich den Eltern und bringt eigene Argumente ein.

In den fünf Interviewanalysen zeigt sich ein ziemlich homogenes Bild bezüglich der wichtigsten Veränderungen:

Alle fünf Jugendlichen berichten, dass sie sich seit dem Kurs verändert haben. Puffetta ist sicherer und mutiger geworden; Eleonora fühlt sich mutiger, wohler, optimistischer und hat mehr Selbstvertrauen; Mr. Dagobert geht es besser und sie

fühlt sich selbstbewusster; Frägel ist ebenfalls mutiger geworden und Naomi hat andere Einstellungen erworben, kann sich ihren Eltern gegenüber aktiv widersetzen und für sich einstehen. Anhand dieser Aussagen lässt sich zeigen, dass es bei allen Jugendlichen Veränderungen positiver Art sind. Es fällt auf, dass es sich mehrheitlich um die gleichen oder ähnliche Themen handelt, nämlich Selbstbewusstsein/Selbstvertrauen, Mut und Optimismus.

Wichtige Veränderungen, die alle Jugendlichen anhand von Beispielen illustrieren konnten, ergaben sich in den folgenden Bereichen:

- Kontakt und Kommunikation mit den Mitmenschen

Alle fünf Jugendlichen berichten, dass sie sich im Kontakt mit ihren Mitmenschen (Gleichaltrigen, Erwachsenen, Eltern) anders verhalten. Sie sind aktiver geworden und gehen von sich aus auf andere zu. Sie sagen mehr das, was sie denken, können besser zur eigenen Meinung stehen und bringen sich somit in der Kommunikation auch mehr ein.

Andere Bereiche, in denen sich bei einzelnen Jugendlichen Veränderungen zeigen, sind:

- Schul- und Arbeitsbereich
- Freizeit (Ausgang)

Anhand der Beispiele, die Veränderungen bezüglich dieser zwei Bereiche illustrieren, lässt sich aufzeigen, dass die betreffenden Jugendlichen einerseits in der Schule und am Arbeitsplatz, andererseits in der Freizeit mehr Eigeninitiative und Motivation entwickelt haben und sich wohler fühlen. Eleonora fühlt sich wieder motiviert, gute schulische Leistungen zu erbringen. Mr. Dagobert ist nicht mehr so von negativen Gedanken bezüglich der Schule belastet, weil sie diese nach Schulschluss hinter sich lassen kann. In der Freizeit (Ausgang) fühlt sie sich wohler und ist selbstbewusster.

6.2

Kategorien AGENCY, OTHERNESS, UNITY II und IDENTITY WITH ONESELF

Im Folgenden werden die Ergebnisse bezüglich der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens diskutiert. Dabei beziehen wir uns auf die theoretischen Überlegungen von Blasi, wie wir sie in Kapitel 2.2, 'Konzeption der Identitätsentwicklung bei Augusto Blasi', dargelegt haben. In einem ersten Schritt wird jede Kategorie einzeln diskutiert. Danach betrachten wir die Relevanz der gewonnenen Ergebnisse der vier Kategorien für das subjektive Identitätserleben.

Kategorie AGENCY

Forschungsfrage 2:

Erleben sich die Jugendlichen verstärkt als Verursacherinnen/Quelle ihrer Handlungen?

Puffetta P handelt vermehrt so, wie sie es für richtig hält. Dies illustriert sie anhand von Beispielen: In der Schule entscheidet sie, was sie lernen will und im Geschäft setzt sie nun bei der Arbeit selber die Prioritäten. Sie orientiert sich somit in ihren Handlungen an sich selber und nicht mehr vorwiegend an ihren MitschülerInnen bzw. ArbeitskollegInnen. Dies vermittelt ihr das Gefühl der Treue sich selber gegenüber.

Eleonora E handelt vermehrt so, wie sie es für richtig hält. Dies illustriert sie anhand von Beispielen: In der Schule lernt sie dann, wenn sie es für richtig hält und lässt sich von ihren MitschülerInnen nicht davon abhalten. Im Geschäft ergreift sie auch in schwierigen Situationen selber die Initiative. Dies vermittelt ihr das Gefühl der Treue sich selber gegenüber und sie hat Vertrauen in ihre Fähigkeiten gewonnen.

Mr. Dagobert D handelt vermehrt so, wie sie es für richtig hält. Dies illustriert sie anhand eines Beispielen: Sie sagte einem Jugendlichen direkt, was sie über ihn denkt. Dies vermittelt ihr das Gefühl der Treue sich selber gegenüber.

Frägel F handelt vermehrt so, wie sie es für richtig hält. Dies illustriert sie anhand eines Beispielen: Sie äussert ihre Bedürfnisse gegenüber ihren FreundInnen und geht nicht mehr mit, wenn sie keine Lust dazu hat. Dies vermittelt ihr das Gefühl der Treue sich selber gegenüber.

Naomi N handelt vermehrt so, wie sie es für richtig hält. Dies illustriert sie anhand eines Beispielen: Sie kann einer Freundin sagen, dass sie nicht mit deren Meinung einverstanden ist und sie fühlt sich dadurch fröhlicher. Dies vermittelt ihr das Gefühl der Treue sich selber gegenüber.

Aus den zu der Kategorie AGENCY gemachten Aussagen und den geschilderten Beispielen wird ersichtlich, dass alle fünf Jugendlichen seit dem ZRM Kurs vermehrt so handeln, wie sie es für richtig halten. Bezugnehmend auf Blasi kann aus diesem Ergebnis geschlossen werden, dass sich die Jugendlichen somit vermehrt als Quelle ihrer eigenen Handlung erleben. Aus den geschilderten Beispielen schliessen wir, dass sich die Jugendlichen in positiver Weise im Verhalten und im Selbsterleben verändert haben.

Die von den Jugendlichen geschilderten Veränderungen zeigten sich in den folgenden Bereichen:

- Schule und Arbeitsbereich

Puffetta und Eleonora berichten beide, dass sie in der Schule als auch im Geschäft vermehrt so handeln, wie sie es für richtig halten. Sie orientieren sich nicht mehr nur an MitschülerInnen und ArbeitskollegInnen, sondern entscheiden selber, wie sie vorgehen möchten und setzen Prioritäten.

- Peergroup

Mr. Dagobert, Frägel und Naomi erfahren sich vor allem im Kontakt mit Gleichaltrigen vermehrt als Quelle ihrer Handlung. Alle drei Jugendlichen stehen mehr für ihre Meinung ein, handeln danach und sagen, was sie denken.

Wie alle fünf Jugendlichen berichten, haben sie seit dem Kurs vermehrt das Gefühl, sich selber gegenüber treu zu sein.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass sich bei allen fünf Jugendlichen bezüglich der Kategorie AGENCY eine positive Veränderung sowohl im Verhalten als auch im Selbsterleben feststellen lässt.

Kategorie OTHERNESS

**Forschungsfrage 3:
Erlangten die Jugendlichen ein verstärktes Gefühl ihrer Einzigartigkeit bzw. Andersartigkeit und dadurch die Fähigkeit, sich besser abzugrenzen?**

Puffetta P ist sich ihrer Einzig- bzw. Andersartigkeit bewusster geworden. Dies illustriert sie anhand eines Beispiels: Sie äussert nun im Geschäft ihre Meinung über eine ungerechte Anschuldigung, die sie bis anhin für sich behalten hätte. Sie grenzt sich diesen Anschuldigungen gegenüber ab und stellt die Ansicht ihrer Vorgesetzten in Frage. Sie grenzt sich vermehrt von ihren MitschülerInnen und auch von ihrer Vorgesetzten ab, da sie selbst entscheidet, wie sie lernen bzw. arbeiten will.

Eleonora Der eigene Wille von E ist stärker geworden, sie lässt sich nicht mehr so stark von anderen beeinflussen. Dies illustriert sie anhand eines Beispiels: Ihre Freundin ist Vegetarierin, E betont, dass sie selber dennoch Fleisch isst. Sie grenzt sich gegenüber der Haltung ihrer Freundin ab und steht für ihre Haltung ein. Sie arbeitet für die Schule, auch wenn ihre MitschülerInnen dieses Verhalten ablehnen würden. E schaut die Meinungen anderer bewusster und kritischer an und äussert dies nun auch.

Mr. Dagobert D ist sich ihrer Einzig- bzw. Andersartigkeit bewusster geworden. Sie kann sich besser abgrenzen, was anhand des Beispiels, dass sie es nicht mehr stört, wenn jemand sie anschaut, illustriert wird. Im Kontakt mit Gleichaltrigen orientiert sie sich mehr an sich selber, sie schaut weniger, was die anderen machen. D sagt jetzt ihre Meinung und denkt sie sich nicht nur.

Frägel F ist sich ihrer Einzig- bzw. Andersartigkeit bewusster geworden und sie kann sich abgrenzen. Dies lässt sich anhand eines Beispiels illustrieren: Hat sie keine Lust, mit KollegInnen irgendwohin mitzugehen, äussert sie dies und bleibt zu Hause. Die Meinungen anderer stellt sie vermehrt in Frage.

Naomi N ist sich ihrer Einzig- bzw. Andersartigkeit bewusster geworden. Dies illustriert sie anhand eines Beispiels: Sie nimmt neue Fähigkeiten bei sich wahr, über die andere nicht verfügen. Sie grenzt sich nun auch ab, wenn sie die Meinung einer ihr nahestehenden Person (Schwester) nicht teilen kann. Sie äussert es nun auch, wenn sie Meinungen anderer in Frage stellt und behält dies nicht mehr nur für sich.

Analysiert man die Aussagen der Jugendlichen zum Thema Einzig- bzw. Andersartigkeit, wird ersichtlich, dass es allen fünf Jugendlichen bewusster geworden ist, dass sie einzig- und andersartig sind. Alle schildern dazu Beispiele, bei denen es um die Fähigkeit geht, sich abzugrenzen.

- Peergroup

Bei Eleonora, Mr. Dagobert und Frägel äussert sich dieses Verhalten vor allem im Kontakt mit Gleichaltrigen.

Sie bringen ihre Meinungen an, auch wenn diese von denjenigen anderer abweichen. Eleonora steht beispielsweise für ihren Musikgeschmack ein, während Frägel an einer Unternehmung nicht teilnimmt, wenn diese ihr nicht entspricht.

- Arbeitsbereich

Puffetta kann sich im Geschäft besser abgrenzen und für sich einstehen.

- Familie

Naomi kann sich ihrer älteren Schwester gegenüber abgrenzen.

Mr. Dagobert orientiert sich generell vermehrt an sich selber und es stört sie nicht mehr, wenn jemand sie eindringlich anschaut.

Auffallend ist, dass Eleonora, Puffetta und Mr. Dagobert im Interview betonen, dass sie schon immer eine eigene Meinung hatten. Was sich jedoch verändert hat, ist, dass sie ihre Ansichten nun auch äussern.

Eleonora und Frägel stellen die Meinungen anderer Menschen auch vermehrt in Frage, während Naomi, Puffetta und Mr. Dagobert ihre Meinung vor allem vermehrt anbringen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich bezüglich der Kategorie OTHERNESS bei allen fünf Jugendlichen Veränderungen gezeigt haben. Bei allen hat die Fähigkeit, sich abzugrenzen, zugenommen und sie können besser für sich einstehen. Sie äussern ihre Ansichten vermehrt; zwei Jugendliche stellen die Meinungen anderer auch stärker in Frage.

Kategorie UNITY II

Forschungsfrage 4:

Erleben die Jugendlichen ein verstärktes Gefühl von Kohärenz bezüglich ihrer eigenen Lebensgeschichte?

Puffetta P hat ein Gefühl der Einheitlichkeit. Dieses äusserte sich bis anhin hauptsächlich zu Hause, nun empfindet sie es auch vermehrt in anderen Lebenssituationen.

Eleonora E kann verschiedene Persönlichkeitsmerkmale wahrnehmen, die ganz typisch für sie sind und die sie schon seit längerer Zeit über verschiedene Situationen hinweg bei sich wahrnimmt.
Zudem spürt sie 'etwas' in sich, das immer gleich ist, kann es jedoch nicht in Worte fassen.

Mr. Dagobert D scheint die Frage nicht zu verstehen und beantwortet sie nicht.

Frägel F kann ein Persönlichkeitsmerkmal bei sich wahrnehmen, das seit längerer Zeit und über verschiedene Lebenssituationen hinweg typisch für sie ist.
Sie spürt einen Kern in sich, der ganz 'sie' ist. Dieses Einheitlichkeitsgefühl hat sich nicht verändert, es ist ihr jedoch bewusster geworden.

Naomi N kann ein Persönlichkeitsmerkmal bei sich wahrnehmen, das seit längerer Zeit und über verschiedene Lebenssituationen hinweg typisch für sie ist.

Die Aussagen von vier Jugendlichen können für die Diskussion der Kategorie UNITY II gebraucht werden. Die Antworten von Mr. Dagobert werden nicht berücksichtigt, da sie unseres Erachtens die Interviewfrage, wie sie von uns gestellt wurde, nicht verstand und auf etwas anderes zu sprechen kam.

Wie im Kapitel 3, 'Zusammenfassung und Herleitung der Fragestellung' dargelegt wurde, gehen wir davon aus, dass die Jugendlichen ein Kohärenzgefühl bezüglich der eigenen Lebensgeschichte haben, wenn sie von Persönlichkeitsmerkmalen berichten, welche seit längerer Zeit und über verschiedene Lebenssituationen hinweg typisch für sie sind.

Eleonora, Frägel und Naomi können alle solche Persönlichkeitsmerkmale nennen. Puffetta kommt zwar nicht auf ein typisches Persönlichkeitsmerkmal zu sprechen, doch berichtet sie, wie auch Frägel, von einem 'Einheitlichkeitsgefühl', das sie stärker als vorher empfindet, bzw. das ihr bewusster geworden ist. Eleonora spricht nicht explizit von einem Einheitlichkeitsgefühl, sondern sagt, dass sie 'etwas' in sich wahrnimmt, das immer gleich ist.

Betrachtet man die Aussagen, so fällt auf, dass diese nicht so homogen sind, wie in den anderen Kategorien. Die zur Kategorie UNITY II gehörende Interviewfrage war unseres Erachtens am schwierigsten zu entwickeln. Das 'Kohärenzgefühl bezüglich der eigenen Lebensgeschichte' ist ein komplexes Konstrukt, darauf hat auch Blasi hingewiesen. Dennoch machen alle vier Jugendlichen Aussagen, aus denen wir schliessen, dass sie ein solches Kohärenzgefühl erfahren. Dieses ist ihnen in erster Linie bewusster geworden; ob das Kohärenzgefühl durch den Kurs verstärkt wurde oder nicht, ist schwer zu sagen.

Kategorie IDENTITY WITH ONESELF

Forschungsfrage 5:

Gelingt es den Jugendlichen, besser Abstand zu sich zu nehmen, besser über sich nachzudenken und somit mehr Selbstkontrolle zu erlangen?

Puffetta P kann sich besser aus Distanz betrachten und über sich nachdenken. Dies illustriert sie anhand eines Beispiels: Am Arbeitsplatz bringen sie schwierige Situationen nicht mehr so schnell aus der Fassung. Sie betrachtet sich und die Situation aus Distanz und reagiert ruhiger als früher.

- Eleonora** E kann sich besser aus Distanz betrachten und über sich nachdenken. Dies illustriert sie anhand eines Beispiels: In einem Streit mit dem Vater reflektierte sie ihr Verhalten und wurde sich ihres Fehlers bewusst.
- Mr. Dagobert** D versteht die Frage anders, als sie gemeint war. Sie sagt, sie denke nicht mehr über sich nach, als früher. Es lässt sich in ihrem Interview jedoch ein Beispiel dafür finden, dass sie von unangenehmen Gefühlen (bezüglich der Schule) besser Abstand nehmen kann.
- Frägel** F kann sich besser aus Distanz betrachten und über sich nachdenken. Dies illustriert sie anhand eines Beispiels: Sie kann ihr Verhalten anderen Menschen gegenüber betrachten und der Situation anpassen. Sie merkt nun vermehrt, wenn sie nicht so verstanden wird, wie sie es beabsichtigte.
- Naomi** N kann sich besser aus Distanz betrachten und über sich nachdenken. Dies lässt sich anhand eines Beispiels illustrieren: N kann sich in eine schwierige Situation hineinversetzen und sich vorstellen, wie sie darin reagieren würde.

Für diese Kategorie ergibt sich bei der Analyse der Aussagen ein ziemlich homogenes Bild. Alle fünf Jugendlichen können sich seit dem Kurs besser aus Distanz betrachten. Die dazu geschilderten Beispiele bestätigen dies.

Puffetta und Mr. Dagobert berichten von Situationen, in denen es ihnen gelang, sich von unangenehmen Gefühlen zu distanzieren. Eleonora und Frägel können ihr Verhalten und dessen Wirkung auf andere Menschen besser reflektieren. Naomi analysiert schwierige Situationen und überlegt sich, wie sie darin handeln würde. Aus den verschiedenen Beispielen kann geschlossen werden, dass es allen fünf Jugendlichen gelingt, einen dissoziierten Zustand einzunehmen.

Puffetta, Eleonora, Frägel und Naomi bejahen alle, dass sie seit dem Kurs besser über sich nachdenken können. Mr. Dagobert missversteht die Interviewfrage, ob sie nun besser über sich nachdenken könne und antwortet, sie denke seit dem Kurs nicht vermehrt über sich nach.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass sich bezüglich der Kategorie IDENTITY WITH ONESELF bei allen fünf Jugendlichen positive Veränderungen gezeigt haben, die sich im Arbeitsbereich, im Kontakt mit den Eltern und Mitmenschen allgemein zeigen. In allen Fällen hat die Fähigkeit, sich aus Distanz zu betrachten, zugenommen und vier Jugendliche können besser über sich nachdenken. Blasi geht davon aus, dass mit zunehmender Selbstreflexionsfähigkeit mehr Selbstkontrolle erlangt wird

6.2.1 Relevanz der Ergebnisse der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens für das subjektive Identitätserleben

Anschliessend wird diskutiert, ob die Ergebnisse der untersuchten vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens den Schluss zulassen, dass der ZRM-Kurs identitätsstiftende Prozesse unterstützen kann.

In Tabelle 1 wird ersichtlich, welche qualitativen Veränderungen sich bezüglich der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens aufzeigen lassen:

UNMITTELBARES SELBSTERLEBEN			
AGENCY	OTHERNESS	UNITY II	IDENTITY WITH ONESELF
Alle fünf Jugendlichen handeln öfters so, wie sie es für richtig halten und erleben sich vermehrt als Quelle ihrer eigenen Handlung.	Allen fünf Jugendlichen ist es bewusster geworden, dass sie einzig- bzw. andersartig sind. Bei allen hat die Fähigkeit, sich abzugrenzen, zugenommen. Zwei Jugendliche stellen die Meinung anderer Menschen stärker in Frage.	Vier Jugendliche nehmen ein Kohärenzgefühl bezüglich der eigenen Biographie wahr.	Alle fünf Jugendlichen können sich besser aus Distanz betrachten. Vier Jugendliche können besser über sich nachdenken.

Tabelle 1: Darstellung der Ergebnisse der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens

Betrachtet man die in Tabelle 1 zusammengefassten Ergebnisse, lässt sich allgemein sagen, dass sich bei allen fünf Jugendlichen Veränderungen gezeigt haben: Vier Jugendliche berichten in allen vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens von Veränderungen. Bei einer Jugendlichen konnten in zwei Dimensionen keine Veränderungen festgestellt werden. Diese Jugendliche schien,

analysiert man ihre Antworten, die Interviewfrage nicht im gemeinten Sinne verstanden zu haben. Ihre Antworten hatten mit der von uns gestellten Frage direkt nichts zu tun.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass sich das subjektive Identitätserleben der Jugendlichen seit dem ZRM-Kurs verändert hat. Wie Blasi postuliert, spielt das unmittelbare Selbsterleben beim Erfassen von Identität eine wichtige Rolle. Anhand der vier Dimensionen lässt sich das subjektive Identitätserleben untersuchen.

Es wird davon ausgegangen, dass die wahrgenommenen Veränderungen der Jugendlichen (im Vergleich zu vor dem Kurs) indizieren, dass sich ihr subjektives Identitätserleben verändert und je nach Qualität der Veränderung entwickelt hat:

Betrachtet man die in Tabelle 1 aufgeführten Ergebnisse, wird ersichtlich, dass alle Jugendlichen von gewonnenen und verbesserten Fähigkeiten berichten. Sie erleben sich vermehrt als Quelle ihrer Handlungen, sind sich ihrer Einzig- und Andersartigkeit bewusster geworden, können sich besser abgrenzen, stellen teilweise Meinungen anderer Menschen vermehrt in Frage, empfinden vermehrt ein Kohärenzgefühl bezüglich der eigenen Lebensgeschichte und können besser über sich nachdenken, bzw. sich selber aus Distanz betrachten.

Aus den geschilderten gewonnenen Fähigkeiten der Jugendlichen schliessen wir, dass der ZRM-Kurs identitätsstiftende Prozesse bei den untersuchten fünf Jugendlichen unterstützen konnte.

6.3 Kategorie TRANSFER

Forschungsfrage 6:

Können die Jugendlichen ihr im Kurs entwickeltes Ziel im Alltag in Handlung umsetzen?

Puffetta P kann ihr Ziel : "Io mi sento protetta, sicura e mi sento sicura die me stessa, coraggiosa e mi fido di me" in Handlung umsetzen. Dies lässt sich anhand von Beispielen aufzeigen: Sie wehrt sich, wenn sie ungerechtfertigterweise beschuldigt wird, entscheidet am Arbeitsplatz sowie in der Schule selber, wie sie vorgehen will und ist allgemein mutiger geworden. Der Transfer hat stattgefunden.

Eleonora E kann ihr Ziel: "Io sono sicura di me e mi fido di me" in Handlung umsetzen. Sie fühlt sich selbstsicherer und illustriert dies anhand eines Beispielen: Sie traut es sich zu, ihre schlechten Schulleistungen verbessern zu können und ihre Lehre mit einer guten Note abzuschliessen. Der Transfer hat stattgefunden.

Mr. Dagobert D kann ihr Ziel: "Ich bin selbstbewusst und voller Lebensfreude, ich mag mich so, wie ich bin; ich bin ein offener, lachender Mensch" immer besser in Handlung umsetzen. Sie hat eine positivere Lebenseinstellung, kann ihre 'schlechten Seiten' nun annehmen und auch die guten sehen. Der Transfer hat stattgefunden.

Frägel F kann ihr Ziel: "Ich entscheide, wem ich vertraue, ich fühle mich sicher und frei" in Handlung umsetzen. Sie illustriert dies anhand eines Beispielen: Sie schätzt soziale Interaktionen, in die sie involviert sein wird, im Vornherein ein und überlegt sich, wie sie reagieren könnte. F ist offener geworden und kann sich anderen Menschen besser zeigen. Der Transfer hat stattgefunden.

Naomi N kann ihr Ziel: " Ich bin frei und offen" in Handlung umsetzen. Dies lässt sich anhand eines Beispielen aufzeigen: Im Streit mit ihren Eltern kann sie freier reagieren und sagen, was sie denkt. Der Transfer hat stattgefunden.

Ein zentrales Ziel des ZRM's ist es, dass das im Kurs Erlernte auch in Handlung umgesetzt werden kann. Allen fünf Jugendlichen gelang es, ihr Ziel auf Situationen in ihrem Leben zu übertragen und die entdeckten Ressourcen zu nutzen. Es lässt sich anhand der geschilderten Beispiele nachvollziehen, dass sich das Verhalten der Jugendlichen im Sinne ihrer Zielsetzungen verändert und entwickelt hat. Wir schliessen daraus, dass das 'praxisbezogene Vorgehen' des ZRM-Kurses auch bei Jugendlichen Anwendung findet.

6.4 Kategorie ECHTHEIT

Forschungsfrage 7:

Unterstützt der Kurs die Jugendlichen dabei, sich ihren Mitmenschen vermehrt so zu zeigen, wie sie wirklich sind und erlangten sie dadurch ein verstärktes Gefühl der Echtheit?

Puffetta P kann sich besser so zeigen, wie sie wirklich ist. Dies illustriert sie anhand von Beispielen: Sie kann ihre Angst vor der Dunkelheit nun jemandem erzählen und schämt sich nicht mehr dafür. Zudem kann sie vermehrt sagen, was sie wirklich denkt. P bejaht, dass sie echter geworden ist.

Eleonora E zeigt sich nun vermehrt so, wie sie wirklich ist. Dies illustriert sie anhand eines Beispielen: In der Interviewsituation kann sie nun über sich berichten, sie ist weniger schüchtern. Das Aufnahmegerät irritiert sie nicht mehr. E bejaht, dass sie echter geworden ist.

Mr. Dagobert D kann sich ihren Mitmenschen vermehrt so zeigen, wie sie wirklich ist, bringt das aber nicht mit einem Gefühl der Echtheit in Zusammenhang.

Frägel F zeigt sich nun vermehrt so, wie sie wirklich ist. Dies illustriert sie anhand eines Beispielen: Sie sagte einem Kollegen, was sie wirklich über ihn denkt. F bejaht, dass sie echter geworden ist.

Naomi N zeigt direkter, wie sie wirklich ist. Dies illustriert sie anhand eines Beispielen: Sie kann nun den meisten Leuten sagen, was sie denkt. N bejaht, dass sie ein Stück weit echter geworden ist.

Es lässt sich feststellen, dass sich alle fünf Jugendlichen vermehrt so zeigen können, wie sie wirklich sind. Puffetta kann zu ihrer Angst vor der Dunkelheit stehen, während Eleonora im Interview über sich sprechen kann und weniger schüchtern ist. Bei Frägel und Naomi äussert sich die gewonnene Echtheit vor allem darin, dass beide ihren Mitmenschen vermehrt sagen können, was sie wirklich denken. Diese vier Jugendlichen bejahen auch, dass sie echter geworden sind. Mr. Dagobert kann sich zwar auch vermehrt so zeigen, wie sie wirklich ist, sie hat aber dennoch nicht das Gefühl, echter geworden zu sein.

Laut Blasi findet in der Adoleszenz eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen 'Unechtheit' und 'Aufrichtigkeit' statt. Jugendliche lehnen unechtes Verhalten nicht nur bei anderen Menschen, sondern auch bei sich selber ab, unter anderem darum, weil jemand, der sich unecht verhält, auch nicht zu seinen eigenen Werten und Idealen stehen kann. Die Ergebnisse der Kategorie ECHTHEIT lassen den Schluss zu, dass der ZRM-Kurs vier der befragten Jugendlichen dabei unterstützt hat, echter zu sein.

Ein weiteres Argument für die Gültigkeit dieses Schlusses sind die vielen Beispiele, in denen die Jugendlichen berichten, dass sie sich in ihren Handlungen vermehrt an sich selber orientieren.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass es allen fünf Jugendlichen gelingt, sich vermehrt und besser so zu zeigen, wie sie wirklich sind, wobei vier Jugendliche bejahen, auch echter geworden zu sein.

6.5 Kategorie REALISTISCHE EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN PERSON

Forschungsfrage 8:

Verhalf der Kurs den Jugendlichen, sich selber realistischer einzuschätzen?

- Puffetta** P hat sich durch den Kurs besser kennengelernt. Dies illustriert sie anhand eines Beispielen: Es ist ihr bewusster geworden, dass sie über gewisse Fähigkeiten verfügt und nutzt diese nun auch. Sie hat gelernt, sich realistischer einzuschätzen.
- Eleonora** E hat sich durch den Kurs besser kennengelernt. Dies illustriert sie anhand eines Beispielen: Sie weiss nun, dass sie auch 'böse sein' kann und hat gelernt, besser mit ihrer Wut umzugehen. Sie spürt, wenn sie an ihre Grenzen kommt und wie weit sie gehen kann. Sie hat gelernt, sich realistischer einzuschätzen.
- Mr. Dagobert** D hat sich durch den Kurs besser kennengelernt. Dies illustriert sie anhand eines Beispielen: Ihre 'schlechten Seiten' stören sie nicht mehr so stark, da sie diese nicht mehr verurteilt. Sie hat gelernt, sich realistischer einzuschätzen.
- Frägel** F hat sich durch den Kurs besser kennengelernt. Dies illustriert sie anhand eines Beispielen: F kann nun ihre eigene Meinung besser akzeptieren und vertraut sich selber mehr. Sie hat gelernt, sich realistischer einzuschätzen.
- Naomi** N hat sich durch den Kurs besser kennengelernt. Dies illustriert sie anhand eines Beispielen: N hat erfahren, dass sie sich ein Ziel setzen und dieses auch erreichen kann. Sie hat gelernt, sich realistischer einzuschätzen.

Dem ZRM liegt die Annahme zugrunde, dass Menschen die meisten Ressourcen, die sie für erfolgreiches Handeln brauchen, in sich haben. Können diese freigelegt

werden, so bedeutet dies, dass die Teilnehmenden neue Seiten und Fähigkeiten an sich entdecken und sich dadurch besser kennenlernen. Analysiert man die Aussagen der fünf Jugendlichen bezüglich dieser Kategorie, wird ersichtlich, dass sich alle durch den Kurs besser kennengelernt haben. Puffetta und Naomi ist es bewusster geworden, dass sie über Fähigkeiten verfügen, die sie nun auch nutzen können. Die Aussagen der Jugendlichen zu dieser Kategorie bestätigen diese Grundannahme des ZRM's.

Eleonora, Mr. Dagobert und Frägel können Persönlichkeitsmerkmale, die sie bis anhin mehrheitlich abgelehnt hatten, nun eher akzeptieren. Dies zeigt, dass sie sich realistischer einzuschätzen gelernt haben.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich alle fünf Jugendlichen durch den Kurs besser kennengelernt haben und sich realistischer einschätzen können.

6.6 Kategorie WICHTIGES, DAS IM KURS GELERNT

Forschungsfrage 9:

Was ist für die Jugendlichen das Wichtigste, das sie im Kurs gelernt haben?

- | | |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Puffetta | Das Wichtigste, das P im Kurs gelernt hat, ist, dass sie mutiger geworden ist und direkter sagen kann, was sie denkt. |
| Eleonora | Das Wichtigste, das E im Kurs gelernt hat, ist ihre gewonnene Selbstsicherheit. |
| Mr. Dagobert | Das Wichtigste, das D im Kurs gelernt hat, ist, dass sie allgemein eine positivere Einstellung hat. |
| Frägel | Das Wichtigste, das F im Kurs gelernt hat, ist, dass sie offener geworden ist und sich selber auch besser zeigen kann. |
| Naomi | Das Wichtigste, das N im Kurs gelernt hat, ist, dass sie das sich gesetzte Ziel auch erreichen konnte. |

In dieser Kategorie hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, auf ihre wichtigsten Erfahrungen und Lerninhalte bezüglich des ZRM-Kurses zu sprechen zu kommen. Im ZRM werden die Teilnehmenden dabei unterstützt, ein eigenes, persönliches Ziel zu entwickeln, so dass sie ihre individuellen Fähigkeiten wirkungsvoll entfalten können (individuumzentriertes Vorgehen). Wie die Ergebnisse aufzeigen, sind die von den Jugendlichen als wichtig erachteten Lerninhalte individuell und entspringen einem persönlichen Bedürfnis. Das individuumzentrierte Vorgehen des ZRM's kam bei den fünf Jugendlichen gut zur Anwendung.

Erwähnenswert ist, dass die genannten Lerninhalte bei vier Jugendlichen direkt ihre gesetzten Ziele betreffen:

Puffetta hat mehr Mut gewonnen. Sie setzte sich unter anderem auch das Ziel, mutig zu sein.

Frägel vertraut sich selber mehr und hatte zum Ziel, mehr zu entscheiden, wem sie vertraut.

Eleonora fühlt sich selbstsicher, was ihrem Ziel entspricht:

Mr. Dagobert ist positiver eingestellt und ihr Ziel beinhaltet unter anderem, voller Lebensfreude zu sein.

Der wichtigste Lerninhalt für Naomi war die Erfahrung, dass sie ein sich gesetztes Ziel auch erreichen kann. Dies bestätigt nochmals, dass der Transfer stattfinden konnte.

6.7 Relevanz der Ergebnisse für die drei Hauptfragen

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der Diskussion im Hinblick auf die Relevanz für die drei Hauptfragen der vorliegenden Arbeit besprochen:

- **Unterstützt der ZRM-Kurs identitätsstiftende Prozesse?**

Auf diese Frage wurde bereits in der Diskussion der vier Dimensionen des unmittelbaren Selbsterlebens intensiv eingegangen. Hier sei nochmals festgehalten, dass die Teilnahme am ZRM-Kurs das subjektive Identitätserleben der fünf Jugendlichen verändert hat. Dies lässt den Schluss zu, dass identitätsstiftende Prozesse bei ihnen unterstützt worden sind.

- **Lässt sich der ZRM-Kurs mit Jugendlichen methodisch erfolgreich durchführen?**

Die Modifizierung des für Erwachsene entwickelten ZRM-Kurses für Jugendliche war erfolgreich. Sowohl die Jugendlichen des Pretests als auch diejenigen des Haupttests haben auf das Vorgehen gut angesprochen.

Die wichtigen Kurselemente, wie 'Rollenspiel', 'Arbeit mit Bildern', 'Körperarbeit' und andere fanden bei den Jugendlichen Anklang. Die theoretischen Erklärungen zum Kurs waren verständlich und unterstützen die Teilnehmenden dabei, ihren Prozess auf kognitiver Ebene nachzuvollziehen. Alle Jugendlichen gaben an, vom Kurs profitiert zu haben und empfanden die Teilnahme als sinnvoll und unterstützend¹⁰. Die Tatsache, dass sich bei allen fünf Jugendlichen ein Transfer des Gelernten in den Alltag nachweisen lässt, bestätigt, dass das methodische Vorgehen des ZRM's auch bei Jugendlichen sinnvoll ist.

- **Wie wirkt sich der ZRM-Kurs auf die Alltagsbewältigung Jugendlicher aus?**

Obwohl wir die Jugendlichen nicht bei der Bewältigung ihres Alltags beobachten konnten, wird anhand der von ihnen geschilderten Beispiele ersichtlich, dass sie der ZRM-Kurs in ihrem täglichen Leben unterstützen konnte. Bei den Beispielen der wahrgenommenen Veränderung der Jugendlichen handelt es sich ausschliesslich um Situationen des täglichen Lebens. Nicht nur im "geschützten Kurssetting" konnten die Jugendlichen Gelerntes umsetzen, sondern vor allem im "realen Leben".

- Sie stehen seit dem Kurs besser für sich selber ein, machen vermehrt das, was sie für richtig halten und können sich, wenn nötig, besser abgrenzen.
- Die emotionale Befindlichkeit hat sich bei allen fünf Jugendlichen positiv verändert: Sie sind selbstbewusster geworden, die Haltung sich selber und dem Leben gegenüber hat sich verbessert und die Selbstakzeptanz ist gestiegen. Die Jugendlichen sind allgemein mutiger geworden und gewannen mehr Eigeninitiative.

Erwähnt sei an dieser Stelle noch, dass die von den Jugendlichen geschilderten Veränderungen nicht ausschliesslich auf die Teilnahme am ZRM-Kurs zurückzu-

¹⁰ Siehe Anhang, Fragebogen: 'Fragen zum ZRM-Kurs'

führen sind. Unsere Interviewfragen untersuchten einen Teil der Einflüsse, denen die Jugendlichen ausgesetzt sind. Welche Rolle die Umgebung der Jugendlichen, innerpsychische und andere Einflussfaktoren spielten, wurde im Rahmen dieser Lizenziatsarbeit nicht untersucht.

7. Ausblick und pädagogische Implikation

7.1 Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, den ZRM-Kurs für Jugendliche zu modifizieren, ihn mit Jugendlichen durchzuführen und die Auswirkungen sowohl auf identitätsstiftende Prozesse als auch auf die Alltagsbewältigung zu untersuchen. Blicken wir zurück, so war dies ein herausforderndes und lehrreiches Vorhaben.

Wir hatten es mit Jugendlichen zu tun, die sich uns ein Stück weit anvertrauten, indem sie sich auf ein Experiment einliessen, das in diesem Rahmen auch für uns neu war. Die Jugendlichen ermöglichten uns einen Einblick in ihre Lebenswelt und liessen uns an einem intensiven Prozess ihrer Persönlichkeitsentwicklung teilhaben. Für ihre Offenheit und das Vertrauen in uns möchten wir uns an dieser Stelle von Herzen bedanken.

Durch den ZRM-Kurs sind wir mit den Jugendlichen in eine persönliche Beziehung getreten. Wir gehen davon aus, dass diese Beziehung den Entwicklungsprozess der fünf Jugendlichen mitgeprägt hat. Der Tatsache, dass die Beziehungen unsere Forschungsergebnisse sicherlich beeinflusst haben, sind wir uns bewusst. In welchem Masse und wie wurde in dieser Arbeit nicht untersucht.

Die Haupttestgruppe bestand ausschliesslich aus jungen Frauen, obwohl wir nicht zum Ziel hatten, eine geschlechtsspezifische Untersuchung durchzuführen. Diese Umstände können die Ergebnisse auch beeinflusst haben, was in der Diskussion keine Beachtung fand. Wir sind der Meinung, dass die geschlechtsspezifische Erforschung des ZRM-Kurses interessant und wichtig wäre.

Unsere Jugendlichen waren alle zwischen 17 und 19 Jahre alt und sind in ihrer Persönlichkeitsentwicklung weiter fortgeschritten als Jüngere. Der ZRM-Kurs könnte man auch mit Jugendlichen der frühen und mittleren Adoleszenz durchführen. Die individuumzentrierte Vorgehensweise hat den Vorteil, dass die aktuellen Bedürfnisse bzw. Entwicklungsthemen der Teilnehmenden angesprochen werden. Wir gehen daher davon aus, dass der ZRM-Kurs je nach Altersstufe unterschiedliche Aspekte der Identitätsentwicklung unterstützt.

Es wäre sicherlich lohnend, mögliche längerfristige Auswirkungen des ZRM-Kurses bei den fünf Jugendlichen zu untersuchen. Zu fragen wäre beispielsweise, ob ihnen der Transfer auch ein halbes Jahr später noch gelingt oder ob sie sich neue Zielformulierungen und entsprechende Ressourcenzustände erarbeitet haben.

Für zukünftige Forschung wäre es interessant, zu untersuchen, inwiefern der ZRM-Kurs weitere psychologische Prozesse, wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle, Selbstverantwortung sowie das Finden einer Balance zwischen Autonomie und Abhängigkeit, positiv unterstützen kann.

7.2 Pädagogische Implikation

Wie wir in dieser Arbeit nachweisen konnten, unterstützt das ZRM nicht nur identitätsbildende Prozesse, sondern kann Jugendlichen auch in ihrer Alltagsbewältigung in positiver Weise helfen. In diesem Kapitel wenden wir uns möglichen Anwendungsfeldern des ZRM-Kurses zu.

Die Modernisierung unserer Industriegesellschaft führt zu einer zunehmenden Individualisierung des Menschen. Dies bedeutet, dass jedeR je länger je mehr dazu gezwungen ist, den eigenen Lebensweg durch eigene Entscheidungen zu gestalten. Sozial vorgegebene Biographien fallen immer mehr weg und das Individuum wird zunehmend zum Gestalter des eigenen Lebens. Wie Beck (1986) darlegt, muss die/der Einzelne in der individualisierten Gesellschaft lernen, "*...sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf...zu begreifen.*" (S. 217)

Diese gesellschaftliche Entwicklung macht sich in besonderer Weise in der Adoleszenz bemerkbar, denn Jugendliche können im Vergleich zu früheren Generationen nicht nur mehr entscheiden, sie müssen es auch. Wie Tillmann (1997) schreibt, stehen Jugendliche unter Entscheidungszwängen, wobei sie oft nicht wissen, woraufhin sie denn entscheiden sollen. Daraus kann eine Unsicherheit in Bezug auf die Richtigkeit der getroffenen Entscheidungen entstehen.

Der ZRM-Kurs vermittelt keine vorgegebenen Lerninhalte, wie beispielsweise Verhaltensstrategien für bestimmte Situationen, sondern ermöglicht es den Teilnehmenden, mit ihren individuellen Bedürfnissen und aktuellen Themen in Kontakt zu die Entscheidungsfindung erleichtert und optimiert werden.

Es stellt sich auch die Frage, ob es den Jugendlichen gelingt, angesichts der komplexen Anforderungen, sich dennoch eine eigenständige Identität zu erarbeiten. Können Jugendliche zudem keinen Rückhalt aus dem sozialen Milieu und den Familienbeziehungen erwarten, kann es geschehen, dass sie eine vorgegebene Rollenidentität übernehmen oder sich auf eine Gruppe fixieren. Dies birgt die Gefahr, dass sich Jugendliche extremistischen Gruppierungen anschließen, wobei die Gruppe stellvertretend das Erleben von Kontinuität und Verhaltenssicherheit gewährleistet (vgl. S. 256 - 273).

Wie wir in dieser Arbeit nachwiesen, lernten die Jugendlichen durch den Kurs, sich vermehrt an sich selber zu orientieren. Dabei verringerte sich auch die Verunsiche

rung durch die Peergroup. Wir meinen, dass der ZRM-Kurs Jugendliche dabei unterstützen kann, sich eine eigenständige Identität zu erarbeiten, weil die Fähigkeit, sich selber wahrzunehmen, verbessert wird.

Im Folgenden wollen wir punktuell auf pädagogisch relevante Problemfelder der Jugendphase eingehen, die sich aufgrund der gesellschaftlichen Modernisierung ergeben:

- **Gewalt**

Heitmeyer (1994) geht davon aus, dass die zunehmende soziale, berufliche und politische Desintegration des Menschen in individualisierten Gesellschaften als Verlust von Zugehörigkeit und Teilnahmechancen erfahren werden kann. Die Bedeutung des "Selbst" wird aufgrund der Individualisierung immer wichtiger. Mit anderen Worten, das Individuum ist gezwungen, sich vermehrt an sich selber zu orientieren. Heitmeyer nimmt nun an, dass in der heutigen Zeit auch die Selbst-Durchsetzung des Individuums zentraler wird. Wenn dabei die Einbettung in gemeinsame Norm- und Wertvorstellungen verloren geht, kann dies zu Gleichgültigkeit in sozialen Beziehungen und zu einer zunehmenden Gewaltbereitschaft führen (vgl. S. 376 - 401).

Das ZRM kann nun Jugendliche dabei unterstützen, zu lernen, sich vermehrt an ihren eigenen, individuellen Ressourcen zu orientieren und sie zu nützen. Dadurch kann der Verlust sozialer Ressourcen möglicherweise abgefedert werden. Durch das Generieren neuer Handlungsmuster eröffnen sich den Jugendlichen neue Perspektiven, wie sie auf die Anforderungen unserer individualisierten Gesellschaft reagieren könnten.

- **Arbeitslosigkeit**

Die Arbeit hat im gesellschaftlichen und individuellen Leben des Menschen einen zentralen Stellenwert. Die Eingliederung in gesellschaftlich anerkannte Arbeitszusammenhänge ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz. Diese als befriedigend empfundene Integration gehört, wie Fend (1991) darlegt, "*...zu den Prozessen..., die unter unseren gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen am stärksten zur Stabilisierung der Persönlichkeit beitragen.*" (S. 75)

Zudem hat Arbeit identitätsstiftenden Charakter und vermittelt wichtige Grunderfahrungen bezüglich eigener Möglichkeiten, Autonomie und Abhängigkeit, Kompetenz und Selbstbild.

Aus dem bisher Gesagten lässt sich leicht schliessen, dass Arbeitslosigkeit gerade im Jugendalter entwicklungsgefährdend sein kann. Ulich und Strehmel (1995) gehen beispielsweise davon aus, dass das Gefühl, handlungskompetent zu sein, als Folge von Arbeitslosigkeit geschwächt werden kann (vgl. S. 1090). Böhnisch (1994) hält fest, dass langzeit-arbeitslose Jugendliche zunehmend resignieren und in der Folge auch keine Arbeit mehr finden wollen (vgl. S. 72).

Wie unsere Ergebnisse zeigen, wirkt sich das ZRM positiv auf identitätsstiftende Prozesse und die Alltagsbewältigung aus. Im Speziellen äusserten die fünf Jugendlichen, dass sie allgemein mehr Eigeninitiative und Motivation entwickelten. Wir können uns demnach vorstellen, dass der ZRM-Kurs auch arbeitslose Jugendliche in dieser Hinsicht unterstützen kann. Einerseits können identitätsstiftende Prozesse stabilisiert werden, andererseits findet eine Stärkung des Selbstvertrauens statt.

- **Essstörungen**

Klinisch-entwicklungspsychologische Hypothesen besagen, dass Magersucht als ein Versuch gedeutet werden kann, die eigene Identität, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit kompensatorisch zu stabilisieren. Magersüchtigen fehlt es oft an der Fähigkeit, aktiv gestaltend auf ihre Umwelt und sich selbst einzuwirken, was in der modernisierten Gesellschaft aber, wie gesagt, immer mehr verlangt wird. Das ZRM könnte solchen Jugendlichen die Möglichkeit bieten, initiativer zu werden und sie in der Entwicklung von Selbstvertrauen und dem Erleben von Selbstwirksamkeit unterstützen (vgl. Habermas, 1995, S. 1071).

- **Sucht**

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen und den Erfahrungen mit dem ZRM-Kurs sind wir der Meinung, dass sich das ZRM neben der Intervention auch gut für die Prävention eignen könnte. Im weitesten Sinne geht es bei Präventionsarbeit um die Erweiterung der Handlungskompetenz. Darunter ist die individuelle Verfügbarkeit und die angemessene Anwendung von Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit der äusseren Realität zu verstehen (vgl. Hurrelmann, 1995, S. 160). Das ZRM bietet vielfältige Möglichkeiten, Fähigkeiten und Ressourcen in sich zu entdecken und sie auch nutzbar zu machen. Als Beispiel für Präventionsarbeit stellen wir uns die Suchprävention vor, die anschliessend kurz geschildert wird.

Wie Silbereisen (1995) schreibt, geht es bei der Prävention von Sucht darum, die Jugendlichen dazu zu befähigen, den von Gleichaltrigen ausgehenden Verlockungen zum Mitmachen zu widerstehen und die Angst vor Gesichtsverlust dabei zu mindern (vgl. S. 1166-1068). Wie wir in dieser Arbeit aufzeigen konnten, orientieren sich die fünf untersuchten Jugendlichen vermehrt an sich selber. Dabei messen sie den Reaktionen der Peergroup auf dieses Verhalten weniger Wert bei.

Somit kann durch den ZRM-Kurs in dem Sinne ein Beitrag zur Suchtprävention geleistet werden, dass Jugendliche durch dieses Training in der Wahl ihrer Wertmassstäbe autonomer werden.

8. Literaturliste

Badura, B. (1981). *Sozialpolitik und Selbsthilfe aus traditioneller und aus sozial-epidemiologischer Sicht*. In Badura, B. & von Ferber, C. (Hrsg.). *Selbsthilfe und Selbstorganisation im Gesundheitswesen*. München: R. Oldenbourg. S. 147 - 160.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Blasi, A. (1988). *Identity and the Development of the Self*. In Lapsley, O. K. und Power, F. C. (Eds.). *Self, Ego and Identity*. New York: Springer S. 226 - 242.

Blasi, A. (1991). *The Self as Subject in the Study of Personality*. In Ozer, D., Helay, Jr., J. und Stewart, A. (Eds.). *Perspectives in Personality*. London: Jessica Kingsley Publishers. S. 19 - 37.

Blasi, A. (1993). *Die Entwicklung der Identität und ihre Folgen für moralisches Handeln*. In Edelstein, W., Numer-Winkler, G. und Noam, G. (Hrsg.). *Moral und Person*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 119 - 147.

Blasi, A. (1998). *Ego Development and the Adolescent Concern with Sincerity*. Unveröffentlichtes Manuskript. University of Massachusetts, Boston.

Böhnisch, L. (1994). *Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim: Juventa.

Drewes, R. (1993). *Identität. Der Versuch einer Integrativen Neufassung eines psychologischen Konstruktes*. New York: Waxmann.

Erickson, M. H. & Rossi, E. L./Rossi, S. L. (1978). *Hypnose. Induktion - Psychotherapeutische Anwendung - Beispiele*. München: J. Pfeiffer.

Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.

Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne Bd. II*. Bern: Huber.

Flick, U. (1996). *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Friebertshäuser, B. (1997). *Interviewtechniken - ein Überblick*. In Friebertshäuser, B. und Prengel, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 371- 399.

Habermas, T. (1995). *Essstörungen in der Adoleszenz*. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (3., vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz. S. 1067 - 1075.

Heitmeyer, W. (1994). *Entsicherungen. Desintegrationsprozesse und Gewalt*. In: Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.). *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 376 - 401.

Kroger, J. (1989). *Identity in Adolescence. The Balance Between Self and Other*. London: Routledge.

Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung, Bd. 1 Methodologie*. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Montada, L. (1995). *Fragen, Konzepte, Perspektiven*. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (3., vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz. S. 1 - 83.

Oerter, R. & Dreher, E. (1995). *Jugendalter*. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (3., vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz. S. 310 - 395.

Pervin, L. A. (1993). *Persönlichkeitstheorien*. München: Ernst Reinhardt.

Silbereisen, R. K. (1995). *Entwicklungspsychologische Aspekte von Alkohol- und Drogengebrauch*. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (3., vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz. S. 1056 - 1068.

Storch, M. (1994). *Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter. Eine empirische Längsschnittstudie*. Weinheim: Juventa.

Storch, M. (1997). *Konzept. Lehre, Ausbildung, Forschung*. EBII, Universität Zürich.

Storch, M. (im Druck). *Identitätstheorien in der Postmoderne - Fragen und mögliche Antworten*. In Blickenstorfer, J. & Dohrenbusch, H. (Hrsg.). *Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung in typischen Ansichten*. Erscheint bei: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.

Strehmerl, P. & Ulich, D. (1995). *Arbeitslosigkeit als Entwicklungskrise im frühen und mittleren Erwachsenenalter*. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (3., vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz. S. 1088 - 1093.

Tillmann, K.-J. (1997). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (8. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

9. Anhang