

Fachhochschule Potsdam

Fachbereich 1

BASA Präsenz

Sommersemester 2020

Modulabschlussprüfung: M13

Projektreport

Prüferin: Dr. Marlene-Anne Dettmann

‘How To Empower’ –
Zur Resilienzförderung jugendlicher Mädchen*¹
in der Schule

vorgelegt von

Kimberly Bährens (16570)

Jennifer Föhse (16545)

Felix Hanenberg (17061)

Gina Stips (16594)

Tag der Einreichung: 24.07.2020

¹* Wir schreiben Mädchen mit einem Sternchen, da hiermit alle Jugendlichen gemeint sind, die sich als Mädchen fühlen und definieren, nicht nur solche, die biologisch weiblich sind.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlagen	4
2.1 Resilienz – eine Definition.....	4
2.2 Mentalisierung, Epistemisches Vertrauen und deren Bedeutung für die Resilienz.....	7
2.3. Psychologische Phänomene im Kontext Schule.....	9
2.4 Handlungsfeld Schule	12
3. Forschung	14
3.1 Methodik.....	14
3.2 Ergebnisse	17
4. Reflexion des Arbeitsprozesses	30
5. Fazit.....	38
Literaturverzeichnis.....	41

1. Einleitung

Soziale Arbeit bietet viele Handlungsfelder, in denen junge Menschen dahingehend unterstützt werden, in ihrem Lebensalltag handlungsfähig zu bleiben und zu werden, da gesellschaftliche Strukturen und individuelle Lebensumstände, die benachteiligend auf Menschen wirken, besondere Herausforderungen an Heranwachsende stellen (vgl. Engelfried & Voigt-Kehlenbeck, 2010, S.7). Auf diese Herausforderungen nicht defizitär sondern ressourcenorientiert zu blicken, ist Grundlage dieses Forschungsprojekts. Die Motivation unseres Studierendenprojekts „How To Empower – Zur Resilienzförderung jugendlicher Mädchen* in der Schule“ lag darin, Denken und Handeln, Defizite und Ressourcen von Mädchen* zu erfahren und im Zuge dessen Arbeitsfelder, in denen sie sich regelmäßig bewegen, mit ihren Strukturen und Aufträgen kennenzulernen, um diese auf Unterstützungsangebote zu untersuchen. Ziel des Projekts war es, Handlungsempfehlungen für Fachkräfte zu entwickeln, die Mädchen* in ihrer Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit unterstützen. Folgende Hintergründe verdeutlichen dabei die Relevanz unseres Forschungsinteresses:

Die Gegenwart birgt für Mädchen* Herausforderungen wie sexistische², patriachale³ und heteronormative⁴ Gesellschaftsstrukturen, Selbstoptimierungsgedanken und Schönheitsideale, die hohe Anforderungen und Erwartungen an sie stellen. Durch den Einfluss sozialer Medien, Werbung und generell den Austausch von Peers werden Strukturen propagiert und reproduziert und uns stellt sich die Frage, auf welche Weisen Mädchen* in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbestimmung eingeschränkt werden. Phänomene wie die Aufgeführten tragen zu unserer Annahme bei, dass die Bestätigung des eigenen Selbstwerts von vielen äußeren Faktoren abhängt und es deswegen zu erfahren gilt, welche Faktoren die Auf- und Abwertung eines heranwachsenden Selbst beeinflussen, um es daraufhin in seiner Entwicklung zu stärken.

Unsere persönlichen Erfahrungen mit Normvorstellungen im Jugendalter, den Gedanken und Gefühlen, die sie verursachen und dem Umgang mit Gleichaltrigen wie auch

² Definition Sexismus: „Vorstellung, nach der ein Geschlecht dem anderen von Natur aus überlegen sei, und die [daher für gerechtfertigt gehaltene] Diskriminierung, Unterdrückung, Zurücksetzung, Benachteiligung von Menschen, besonders der Frauen, aufgrund ihres Geschlechts“ (Duden a).

³ Definition Patriachat: „Gesellschaftsordnung, bei der der Mann eine bevorzugte Stellung in Staat und Familie innehat und bei der in Erbfolge und sozialer Stellung die männliche Linie ausschlaggebend ist“ (Duden b).

⁴ „In der gängigen Rezeption referiert der Begriff auf die wechselseitige Verwiesenheit von Geschlecht und Sexualität und hebt die Erkenntnis hervor, dass vorherrschende Geschlechterdiskurse in mehrfacher Weise heterosexualisiert sind“ (Hartmann & Klesse, 2007, S.9).

Erwachsenen, veranlassen uns dazu, sich im wissenschaftlichen Kontext kritisch mit ihnen auseinander-zusetzen. Das bedeutet, über unsere bisherigen Erfahrungswerte und den Mutmaßungen über aktuelle jugendliche Lebenswelten hinaus, gegenwärtige Lebensrealitäten zu erfragen und erfassen, um darauf fußend Schlüsse für eine unterstützende Denk- und Handlungspraxis zu ziehen.

Die Arbeit mit Mädchen* umfasst alle Aspekte und Wahrnehmungen ihrer Lebenswelt (vgl. Engelfried & Voigt-Kehlenbeck, 2010, S. 125). In der sozialarbeiterischen Mädchenarbeit gilt der grundlegende Anspruch an die Arbeiter*innen ein breites Wissen über Berufsorientierung, sexualisierte Gewalt, strukturelle und personale Macht, Selbstbewusstseinsförderung, Sexualpädagogik etc. zu besitzen, um der ganzheitlichen Betrachtung gerecht zu werden (vgl. ebd.). So halten wir das kritische Hinterfragen eigener wie fremder Normen und Wertevorstellungen und das Auseinandersetzen mit Vorurteilen sozialkonstruierter Geschlechter für ebenso erforderlich, wie das Diskutieren von Diskriminierungsinhalten und –weisen unter Mädchen*. Wichtig zu erwähnen ist an dieser Stelle unser Interesse, im Forschungsprozess und der Reflexion eine kritische Haltung uns selbst gegenüber einzunehmen. Da wir als Studierende und Forschende im wissenschaftlichen Kontext eine Definitionsmacht innehaben und dabei Menschen mit Erfahrungen, Werten und Idealen sind, ist es notwendig, uns unserer Motivationen und blinder Flecke grundlegend bewusst zu werden.

Der Fokus auf Mädchen* ergab sich nicht auf der Überlegung, das binäre⁵ Gesellschaftsmodell reproduzieren oder befürworten zu wollen. Vielmehr haben wir uns fortwährend mit seinen Anforderungen auseinandergesetzt, die es mit dem weiblichen Lesen von Jugendlichen mit sich bringt. Aufgrund der Tatsache, eine überwiegend von Frauen zusammengesetzte Gruppe zu sein, erachteten wir es für sinnvoll, unsere Zielgruppe auch dahingehend einzugrenzen, um Mädchen* in der Praxis einen niedrighschwelligigen Zugang zu uns zu gewähren. Dies begründete sich u. A. in unserer Annahme, dass die Identifikation dieser Altersgruppe mit dem gleichen Geschlecht stattfindet. Um effektive Ergebnisse erzielen zu können, erforderte es eine Eingrenzung sowohl in Alter, Lebenswelt der Mädchen* und Arbeitsfeld der Erwachsenen/Fachkräfte, die im Verlauf des Reports begründet wird. Vorweg sei gesagt, dass der ursprüngliche Arbeitstitel „Empowerment in sozialen Gruppenarbeit mit Mädchen“, zu Beginn der Orientierung diente und sich im Verlauf der Forschungspraxis weiterentwickelten durfte. Die Flexibilität bezüglich der Arbeits- und Zielgruppenwahl ermöglichte uns zuerst einen Einblick in verschiedene Arbeitskontexte, der sich zum Ende des ersten Semesters aber auf den Bildungskontext Schule eingrenzte.

⁵ Binär bedeutet, dass das Geschlecht nur entweder männlich oder weiblich ist, und in zwei sich gegenseitig ausschließende Gegensätze sind (vgl. Barth et. Al., 2013).

Im ersten Semester bestand die Arbeit aus gründlicher Literaturrecherche und Feldforschung, die Themen wie Selbstwert und dessen schwächende wie stärkende Faktoren, Selbstwertgefühl und -bewusstsein, Schönheitsideale, Geschlechterrollen, Körperbilder, Sexualität, Scham, Vorbilder und generell entwicklungs- und verhaltenspsychologische Phänomene enthielt. Eine erste online Umfrage mit Jugendlichen, Praxisbesuche und Interviews mit Fachkräften in Einrichtungen wie Jugendzentren, Mädchen*läden und Schulen, dienten zum Abgleich, inwieweit diese Themen in der Realität von Mädchen* tatsächlich eine Rolle spielten. Dabei gelang sowohl ein grober wie auch konkreter Überblick von Themenkomplexen Jugendlicher und Fachpersonal, als auch das Knüpfen von Kontakten, die Praxiserfahrungen im zweiten Semester ermöglichen sollten. Viele Erfahrungen konkretisierten das Forschungsinteresse. Nach anfänglicher Auseinandersetzung mit Sozialen Gruppenarbeitsformen und Besuchen in Jugendzentren wurde die Schwierigkeit von möglicher Forschung in Arbeitsfeldern mit Schutzauftrag oder soziokulturell benachteiligten Jugendlichen deutlich. Die Konkretisierung und Begründung des Handlungsfelds werden in Kapiteln 3.1. und 4 weiter ausgeführt.

Der ursprüngliche Ansatz, im zweiten Semester Methoden in Gesprächsführung und Gruppenarbeit zu erforschen, die im direkten Alltag zur Stärkung und Unterstützung von Mädchen* angewendet werden sollten, wurde coronabedingt verändert. Geplant waren Hospitationen in der Sophie-Scholl-Gesamtschule, in Klassen wie im Schulsozialarbeitskontext und die Option auf die Durchführung eines Workshops in den Projektwochen. Da der Begriff der Resilienz schon zuvor in den Fokus unserer Forschung rückte, sollten hier sowohl Stressoren im Schulalltag als auch Resilienzpotentiale untersucht werden. Stattdessen wurde ein weiterer Fragebogen entwickelt, der sich auf die Resilienzpotentiale von Mädchen* zwischen 14 und 16 Jahren konzentrierte. Diese empirische Erhebung ergänzte die vorherigen zahlreichen qualitativen Untersuchungen wie Interviews und Literaturrecherchen und bot zusammen mit ihnen eine Grundlage aus Forschungsergebnissen für die Handlungsempfehlungen.

Auf die Einleitung folgen nun wissenschaftliche Theorien, die das Fundament für unsere Praxisforschung legen. Begonnen mit der Definition sowie den Dimensionen von Resilienz, werden weitergehend entwicklungs- und verhaltenspsychologische Grundlagen aufgeführt. Letztere Theorien waren wichtig, um Beobachtungen von Denk- und Handlungsmuster der Mädchen* in der Praxis einordnen zu können. Das Kapitel wird mit der Beleuchtung des Arbeitsfeldes Schule/Schulsozialarbeit und seine konkrete Relevanz für dieses Forschungsvorhaben abgeschlossen. Die Darstellung der Forschung erfolgt im dritten Kapitel mit Methodik, Aufbau und der Ergebnispräsentation. Die Reflexion im fünften Kapitel enthält sowohl die des Forschungs-, Arbeits- als auch Gruppenprozesses, um dieses

Forschungsprojekt im Kontext des Studiums zu evaluieren. Das Fazit enthält die Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse, die Beantwortung der Forschungsfrage, sowie einen Ausblick auf weitere - vielleicht widersprüchliche - Forschungsinteressen, die interessant für die Soziale Arbeit sein könnten.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Resilienz – eine Definition

Um sich im weiteren Verlauf mit Resilienzförderung zu beschäftigen, ist es notwendig, den Begriff der Resilienz und seine Bestandteile genauer zu erörtern. Resilienz wird in der Literatur gemeinhin als "psychische Widerstandskraft gegenüber belastenden Lebensumständen" verstanden (Gabriel, 2005, S. 207; vgl. auch z.B. auch Von Hagen und Voigt, 2013, S. 16). Dabei stimmen die meisten Theoretiker*innen inzwischen überein, dass Resilienz kein angeborenes, statische Persönlichkeitsmerkmal ist (vgl. Von Hagen und Voigt, 2013, S. 16). Stattdessen wird sie als Fähigkeit verstanden, die räumlich und zeitlich variieren kann und im Zusammenspiel zwischen Individuum und Umwelt entsteht (vgl. Gabriel, 2005, S. 207; Von Hagen und Voigt, 2013, S. 16). Diese Fähigkeit ist nicht eine einzelne Eigenschaft, sondern besteht aus mehreren 'Dimensionen' oder 'Bestandteilen', die sich protektiv auf das jeweilige Individuum auswirken.

Während das allgemeine Verständnis von Resilienz letztere vor allem als stärkende Fähigkeit in biographischen Krisen begreift, fassen wir den Begriff weiter und verstehen ihn als Kollektivum für unterstützende, stabilisierende Persönlichkeitsmerkmale in alltäglichen Interaktionen und Anforderungen. Der Begriff eignet sich unserer Ansicht nach besonders gut für die empowernde Soziale Arbeit, da er Abstand von einer Defizit-Orientierung nimmt. Er setzt demnach nicht dabei an, vermeintliche Schwächen der Adressat*innen finden und dann 'beheben' zu wollen, sondern "[würdigt] vorhandene Ressourcen und deren Erweiterung" (Siegrist und Luitjens, 2011, S. 84).

Die Dimensionen von Resilienz sind unterschiedlicher Natur, sie reichen von emotionalen über kognitiven bis hin zu sozialen Kompetenzen (vgl. ebd., S. 40ff.). Nach Ulrich Siegrist und Martin Luitjens (vgl. ebd.) sind die Dimensionen von Resilienz zusammengefasst folgende:

- Innere Sicherheit und Gelassenheit
- Selbstreflexion
- Ein gesundes Selbstwertgefühl
- Flexibles und zielgerichtetes Denken

- Umfassende Betrachtung
- Kontaktfähigkeit
- Selbstverantwortung
- Die Einstellungen, dass auch Belastungen einen Wert haben
- Eine akzeptierende Grundhaltung
- Lösungsfokussiertheit

Innerlich gelassen und sicher zu sein sehen die Autor*innen als einen Grundpfeiler emotionaler Stabilität, die auch die Fähigkeit beinhaltet, eigene Emotionen zu kontrollieren (vgl. ebd. S. 41f.). Sie wird beispielsweise darin sichtbar, dass Menschen Misserfolge zügig bewältigen und emotional eher ausgeglichen als impulsiv reagieren (vgl. ebd. S. 42.). Die Dimension der Selbstreflexion beinhaltet eine aktive Beschäftigung mit der eigenen Gefühlswelt, wozu neben gedanklichen Reaktionen und Verhaltensimpulsen auch subjektive Fantasievorstellungen zählen (vgl. ebd. S. 43). Selbstreflexion ist unerlässlich, da sie einerseits Individuen Situationen und Veränderungen besser verstehen lässt und andererseits die subjektive Innenwelt bewusst genutzt werden kann, um Anforderungen entgegenzutreten (vgl. ebd.).

Ein gesundes Selbstwertgefühl setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen. Neben dem Glauben an die eigenen Stärken ist es ebenso wichtig, sich nicht zu überschätzen, subjektive Grenzen zu kennen und für sie einzustehen (vgl. ebd.). Darüber hinaus zählt zuversichtlich in die Zukunft zu schauen ebenso wie offen und interessiert für unbekannte Erfahrungen zu sein zu einem gesunden Selbstwertgefühl (vgl. ebd.). Flexibel und dabei akkurat beziehungsweise zielgerichtet zu denken bedeutet, Gedanken ganz bewusst auf Positives zu lenken. Sich aktiv auf Gutes zu konzentrieren meint damit auch, aktiv Abstand von Schuldzuweisungen, Selbstmitleid oder andere negativen Gedankenkreisen zu nehmen (vgl. ebd., S. 46).

Eine Situation umfassend zu betrachten beinhaltet das Verständnis, dass Verhalten oder Vorkommen zumeist mit unterschiedlichen Gründen und Erklärungsmustern einhergehen (vgl. ebd., S. 45). Verschiedene Perspektiven einnehmen zu können, die eigene Sicht nicht als allgemeingültig anzusehen und von vereinfachten Kausalzusammenhängen ('Wenn-Dann-Muster') Abstand zu nehmen sind essentielle Bestandteile dieser Betrachtungsweise (vgl. ebd.). Ein wichtiger Bestandteil von Resilienz ist zudem die Kontaktfähigkeit. Dies meint, auf Menschen zugehen und Initiativen setzen zu können (vgl. ebd., S. 46). Es gehört darüber hinaus dazu, empathisch zu sein, sich auf andere einstellen zu können und die Gefühle und Bedürfnisse von anderen zu sehen sowie adäquat darauf zu reagieren (vgl. ebd., S. 46f.)

Selbstverantwortung zeigt sich darin, dass Menschen sich nicht als Opfer ihrer Umstände fühlen, sondern wissen, dass ihr Denken und Handeln relevant sind und sie selbst Einfluss darauf nehmen, wie es ihnen geht (vgl. ebd., S. 49f.). Diesem Wissen wohnt eine proaktive Grundhaltung inne, dass Handeln nicht aus unveränderbaren äußeren Bedingungen, sondern eigenen Entscheidungen resultiert und somit selbstverantwortlich auf Situationen reagiert wird (vgl. ebd., S. 48f.). Befinden sich Menschen in der Opfermentalität, so kann "die eigene Ohnmacht zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung [werden], denn wer sich ständig ohnmächtig redet und denkt, wird initiativlos und wird auch von der Umwelt als schwach und handlungsunfähig wahrgenommen" (ebd., S. 50). Die Einstellung, dass auch Belastungen und Anforderungen einen Wert haben, sehen die Autor*innen als eine essentielle Dimension von Resilienz, da es auch in schweren Zeiten wichtig ist, Sinnhaftigkeit im Leben zu sehen (vgl. ebd., S. 51f.). Unserer Meinung nach gilt dies nicht nur für Krisensituationen, sondern ebenso für alltägliche Anforderungen und gestellte Probleme. Oftmals liefern Fehler, Abbrüche oder Herausforderungen wertvolle Erkenntnisse über eigene Bedürfnisse, Wünsche, Fähigkeiten oder Grenzen.

Mit einer akzeptierenden Grundhaltung ist gemeint, dass eine herausfordernde Situation im ersten Schritt wahrgenommen und akzeptiert wird. Dies ist unablässig, damit die subjektiven Grenzen nicht überschritten und Ressourcen nicht für Unveränderbares aktiviert werden (vgl. ebd., S. 54). Erst wenn eine Akzeptanz stattgefunden hat, können Handlungsmöglichkeiten überlegt werden (vgl. ebd.). Dieser zweite Schritt soll nach Sicht der Autor*innen mit einer Lösungsfokussiertheit einhergehen. Letztere beinhaltet, nicht in der Vergangenheit zu verweilen, sondern sie als Erkenntnisquelle zu nutzen und die Aufmerksamkeit ansonsten auf Zukunft und Gegenwart zu richten (vgl. ebd.). Um handlungsfähig zu werden, ist es dafür wichtig, kreative Ressourcen zu aktivieren, ohne in eine Fantasie- und Wunschwelt abzudriften (vgl. ebd., S. 54; S. 68). Obwohl sich die beiden letzten Dimensionen stark auf Krisensituationen beziehen, verstehen wir sie als ebenso anwendbar auf Konflikte in sozialen Beziehungen oder Emotionen wie Neid, Enttäuschung oder Scham (mehr hierzu in Kapitel 3.2).

Zudem ist wichtig zu erwähnen, welchen Einfluss das soziale Umfeld auf die Ausbildung von Resilienz hat. Sowohl Erziehung und Bildung als auch familiäre und soziale Netzwerke wirken sich stark auf Resilienzbildung aus (vgl. Gabriel, 2005, S. 213). Diese Einflüsse sind "jedoch nicht linear zu denken, sie können sich gegenseitig verstärken, aber auch relativieren oder aufheben" (ebd., S. 212). Neben der Familie, dem Bekanntenkreis und dem Arbeitsumfeld, sind auch Berater*innen und Vorbilder von erheblicher Bedeutung für die Ausprägung von Resilienz (vgl. Siegrist und Luitjens, 2011, S. 55ff.). Sie können zur Orientierung und Unterstützung dienen, alternative Denkweisen und Handlungsmöglich-

keiten aufzeigen (vgl. ebd., S. 59f.). Vorbildfunktionen haben dabei nicht nur lebende, sondern auch verstorbene Personen, beispielsweise historische Persönlichkeiten oder Menschen in Erfahrungsberichten (vgl. ebd., S. 60). Im Sinne dieses Einflusses der Umwelt setzt auch unsere Forschung an, denn wie Gabriel schreibt, ist "Resilienz [...] ohne unterstützende Interaktionen im Sozialen nicht zu denken" (2005, S. 213).

2.2 Mentalisierung, Epistemisches Vertrauen und deren Bedeutung für die Resilienz

Um den Leser*innen ein besseres Verständnis zu Resilienz und damit in Verbindung stehenden Systemen unserer menschlichen Psyche zu geben, wird hier zuerst der Begriff der Mentalisierung vorgestellt, um dann eine Beziehung zur Resilienz herzustellen. Darüber hinaus wird über die Bedeutung des Epistemischen Vertrauens geredet.

Der Begriff Mentalisierung geht von der Idee aus, dass "unser Geist unsere Weltanschauung vermittelt" (Fonagy et al., 2008, S.10). Folgt man Fonagy et al. weiter, so wird mentale Urheberchaft nicht angeboren, sondern "als eine sich entwickelnde und konstruierte Fähigkeit" (ebd., S.11) verstanden. Die Weltanschauung wird durch die aufmerksame "Beachtung und Reflexion des eigenen psychischen Zustands und der psychischen Verfassung anderer Menschen" (Allen et al., 2011, S 21) erreicht. Brockmann und Kirsch definieren das Mentalisieren als "sich selbst von außen zu sehen und den anderen von innen" (2010, S. 54). Heruntergebrochen lässt sich Mentalisierung also als Interpretation meiner Selbst und des Verhaltens anderer Menschen und deren Kognition beschreiben.

Das Mentalisieren gilt also als wichtiger Aspekt unserer psychischen Gesundheit. Doch der Prozess des Mentalisierens kann zeitweise unterbrochen werden, indem man sehr hohem affektivem Stress ausgesetzt wird. Dabei wird das Verstehen der eigenen Kognitionen und das Interpretieren des Verhaltens anderer im Gehirn verlagert. Das heißt, statt des präfrontalen Kortex übernimmt der posteriore Kortex. In diesen Fällen werden biophysische Mechanismen wie flight or fight oder bei psychotraumatischem Ausmaß auch freeze or fragment ausgelöst (vgl. Bateman und Fonagy, 2015). Zu beachten ist jedoch, dass Umfang und Umgang mit dem auslösenden Stress qualitativ und quantitativ bei jedem Menschen individuell sind. Doch dieser hängt ebenso stark vom Bindungsmuster ab (vgl. ebd.).

Die Entwicklung des eigenen Selbst als auch des Mentalisierens bedingen sich gegenseitig. Dazu schreiben S. Gingelmaier und N.-H. Schwarzer:

"Das Selbst als psychische Instanz des reflexiven Fühlens und Wissens, ist auf das psychische Selbstverständnis angewiesen, eigene und fremde mentale Zustände überhaupt als verstehbar

einordnen zu können. Der Aufbau eines stabilen und flexiblen Selbst fußt daher auf der kindlichen Erfahrung, dass die eigenen, noch nicht verstehbaren Affekte ausreichend mentalisiert wurden“ (2019, S.127f.).

Wir können dieser Idee also entnehmen, dass Mentalisierung von großer Bedeutung ist, wenn es um die Entwicklung des Selbst geht.

Aber inwiefern hängen psychische Widerstandsfähigkeit bzw. Resilienz und Mentalisierung zusammen? Stein (2009) überlegt sich in einer Veröffentlichung, inwiefern Mentalisierung in der Funktion eines Filtersystems wichtig für die Entwicklung von Resilienz ist:

“Auf welche Weise fördert das Mentalisieren die Resilienz? Vorstellbar wäre eine Art intrapsychisches Filtersystem, das durch sichere frühe Bindungen hergestellt wird. Ein solches System könnte es den Kindern ermöglichen, bestimmten schmerzhaften Erfahrungen standzuhalten und dies zu verarbeiten, ohne, dass das kindliche Selbstkonzept und die an andere gerichteten Erwartungen dadurch über die Maßen beeinträchtigt werden. Das Mentalisieren könnte es erleichtern, Hilfsbedürftigkeit anzuerkennen oder Unterstützung, die auf eine verlässliche und angemessene Weise angeboten wird, anzunehmen. Dieses System könnte auch eine realistische Hoffnung am Leben erhalten, sodass mit neuen Ressourcen und Kontexten auch Alternativen zugänglich werden. Das heißt, die Mentalisierungsfähigkeit könnte es risikogefährdeten Individuen ermöglichen, ungünstige Entwicklungserfahrungen aus ihrer Vergangenheit zu verstehen, die Motive und Gefühle anderer Menschen in der Gegenwart zu beurteilen und realistische Alternativen für die Zukunft zu entdecken“ (S. 428).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Mentalisierung offenbar ein wichtiger Faktor ist, wenn es um Resilienz geht, weil Mentalisierung womöglich als intrapsychisches Filtersystem dient, das auf sicherer früher Bindung aufbaut und mit dessen Hilfe wir möglicherweise resilienter sind. Wir wissen auch, dass die Fähigkeit zu Mentalisieren von Stress gehemmt oder sogar unterbrochen werden kann. Darüber hinaus ist die Fähigkeit zu Mentalisieren bei jedem Menschen unterschiedlich ausgeprägt.

Doch auch das Epistemische Vertrauen bzw. Epistemische Wachsamkeit spielen eine wichtige Rolle, wenn es um eine gesunde Psyche geht. Die, wie wir bereits wissen, sehr bedeutend für unseren Lernprozess ist. Was ist Epistemisches Vertrauen? Epistemisches Vertrauen ist das basale Vertrauen in eine Bezugsperson als sichere Informationsquelle (vgl. Kirsch et al., 2016, S. 49). Was ist Epistemische Wachsamkeit bzw. Vigilanz? Dieses Epistemische Vertrauen besitzt gewissermaßen ein Gegenteil und das ist die Epistemische Vigilanz bzw. Wachsamkeit. Dieses System dient dazu Betrug zu vermeiden und davor zu schützen, dass man falsch informiert wird. (vgl. Fonagy und Chambell, 2017)

Fonagy und Chambell (2017) beschreiben die Bedeutung des Epistemischen Vertrauens als determiniertes Phänomen für Soziale Lernprozesse. Sie geben an, dass Art und Inhalt sozialen Wissens nicht durch genetische Ausstattung oder Konstitution festgelegt sein können. Diese müssen vielmehr während einer langen Entwicklungsphase durch eine Gruppe Verwandter d. h. durch die Bindungspersonen stetig optimiert werden (vgl. ebd., S. 289f.). Nun geht man davon aus, wenn gewaltvolle, missbräuchliche oder negative

Erfahrungen gemacht werden, kann das dazu führen, dass man eine generalisierte Form Epistemischen Misstrauens manifestiert. Eine Beziehungen ohne Vertrauen, macht es je nach Ausprägung beinahe unmöglich elementare, kulturelle und soziale Inhalte zu erlernen. (vgl. ebd. S. 290)

All die Prozesse und Funktionen unserer Psyche, die bis hierhin thematisiert wurden, haben gemeinsam, dass sie alle voneinander abhängig sind. Darüber hinaus fällt auf, fällt einer dieser Prozesse aus oder wird gehemmt, weil die betroffene Person unter hohem Druck steht oder sogar Gewalt ausgesetzt ist, hindert das den Lernprozess.

2.3. Psychologische Phänomene im Kontext Schule

Um im Bildungskontext Jugendliche in ihrem Sinne zu unterstützen, erfordert es das Nachvollziehen bestimmter Denk- und Verhaltensweisen. Sowohl die Interviews mit Fachpersonal als auch die erste Umfrage, in der Jugendliche über Themen wie Selbstwertgefühl, Aussehen und soziales Umfeld Selbsteinschätzungen getroffen haben, warfen diverse Fragen auf. Dabei schienen Schamgefühle und Selbstbilder Phänomene zu sein, die im Alltag der Mädchen* eine große Rolle spielten. Im Folgenden werden dazu zentrale psychologische Konzepte angerissen, die grundlegend das Selbstkonzept von Menschen und in diesem Fall Mädchen* beeinflussen können. So werden eigene und fremde Denk- und Handlungsmuster, die sowohl die Selbstwahrnehmung eines Mädchens* erschweren, als auch Konflikte unter Peers verursachen und den Umgang von Erwachsenen mit Mädchen* gestalten können, bewusst gemacht. Darin liegt die Möglichkeit, in weiteren Schritten durch die Bewusstmachung und/oder Thematisierung, intervenieren und handlungsfähig positive Denkweisen betonen oder negative Muster verändern zu können.

„Selbsterfüllende Prophezeiung“

Diese Idee wurde erstmals 1963 von Rosenthal und Fode empirisch untersucht. Die These, dass Erwartungen von Untersuchungsleiter*innen von Experimenten Auswirkungen auf das Ergebnis hatten, wurde belegt und diente als Ausgangspunkt für zahlreiche Untersuchungen dieses Effekts auf gesellschaftliche Kontexte (vgl. Lorenz, 2018, S.21). Der Effekt der „selbsterfüllenden Prophezeiung“ beschreibt einen Prozess, der Gedanken- und Verhalten einer oder mehrerer Personen kreislaufartig steuert. Dabei beeinflussen sich Denken und Verhalten wechselseitig und stellen einen relativ stabilen (Inter-)aktionskreislauf her, der sich wie folgt realisiert (vgl. WPGS):

Denken Person A über sich selbst → Verhalten Person A entsprechend ihres Denkens → Interpretation und Wahrnehmung der Umwelt auf das Verhalten beeinflussen Person A → Denken Person A verstärkt, weil bestätigt in der Erwartung und ursprünglichen Annahme

Beispiel:

1. Mädchen* X Denken: „Ich bin langweilig. Keiner interessiert sich für mich.“
2. Mädchen* X Verhalten: Redet wenig unter Peers. Zieht sich neben extrovertierten Menschen zurück. (+ Verhalten andere: Nehmen sie wenig wahr. Erhalten keine Resonanz von ihr. Suchen weniger ihre Gesellschaft.)
3. Mädchen* X Denken: „Keiner fragt mich etwas. Ich habe ja auch nichts zu erzählen.“

So wie dieses Phänomen auf eine Person allein zutrifft, lässt es sich auf die Interaktion zwischen zwei Personen übertragen, in der Person B durch das Selbstbild von Person A in seiner Wahrnehmung beeinflusst wird und sich gemäß den Erwartungen von Person A verhält. Dieses Phänomen beeinflusst sowohl die Interaktion zwischen Mädchen*, als auch die Gedanken und das Verhalten eines einzelnen Mädchens*. Muster stabilisieren sich und können dazu führen, dass auch Personen im Umkreis die Selbstbilder einer Person übernehmen, sowohl in positiver als auch negativer Richtung (vgl. WPGS).

Ein gesellschaftlicher Kontext, in dem zahlreiche Studien sich mit dem Phänomen beschäftigen, ist der der Schule. Anstoß gab hier der Pygmalion-Effekt, der 1968 von Rosenthal und Jacobson beobachtet wurde. Dieser und alle weiterführenden Untersuchungen beinhalteten die Frage, ob bestimmte Lehrerwartungen wie Über- oder Unterschätzungen, die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen beeinflussen. Trotz der Vorsichtigkeit beim Herstellen eindeutiger Kausalzusammenhänge zwischen Schüler*innenentwicklung und Lehrverhalten, die aufgrund der zahlreichen sozialisatorischen Einflüsse im Kindesalter nachzuvollziehen ist, sind Studien wie diese elementar. Der Erwartungseffekt ist so wie massive Bildungsungleichheit eine soziale Tatsache, mit der es sich zu befassen gilt (vgl. Lorenz, 2018, S.19f). Unzählige Empirie bestätigt, dass es Zusammenhänge zwischen schulischen Leistungen und Lehrer*innenerwartungen gibt, auch wenn die Selbsterfüllende Prophezeiung in ihr nur vereinzelt als Begründung dient und Längsschnittstudien validere Ergebnisse erzielen werden. In zukünftigen Experimenten plädiert Lorenz deswegen auch für eine Fokussierung auf die Wahrnehmung, Erwartung, Motivation und das Verhalten von Schüler*innen (ebd., S. 51f).

Der „psychologische Grundkonflikt“ oder auch „Zugehörigkeit-Selbstbestimmungs-Konflikt“

Dieser Konflikt beschreibt das Spannungsfeld zwischen zwei Grundbedürfnissen des Menschen, dem nach Selbstbestimmung und dem nach Zugehörigkeit und äußert sich in psychosozialen Verhalten. Ein Konflikt dieser Bedürfnisse tritt dann auf, wenn ein eigener Wille im alltäglichen Miteinander den (vermeintlichen) Erwartungen anderer widerspricht. Je höher die durch den Widerstand ausgelöste psychische Spannung, desto eher erfordert es

Bewältigungsmechanismen, die sich in Symptomen wie Angststörungen, Suchtverhalten, depressive Verstimmungen oder Essstörungen äußern können (vgl. Seele und Gesundheit). In Zusammenhang mit diesem Konflikt steht das Empfinden von Scham und Schamgefühlen, die einen großen Einfluss auf das Verhalten von Jugendlichen haben.

Scham

Schamgefühle treten dann auf, wenn ein Mensch sich aus fremder Perspektive betrachtet und die Wertung vornimmt, dass das eigene Selbst von außen als sozial inakzeptabel wahrgenommen würde (vgl. Tiedemann, 2013, S.9). Sobald also der eigene „Ist-Zustand“ dem Selbstbild und somit dem Bild, das Fremde haben sollen oder könnten, nicht entspricht, tritt Scham auf. Es lässt sich generell mit zunehmendem Alter eine Bedürfnisverschiebung festhalten. Als Jugendliche*r kann der Mangel an Zugehörigkeit eine größere Angst darstellen als die vor fehlender Selbstbestimmung. Für Erwachsene dagegen kann Autonomie ein eher anzustrebender Zustand sein als es die Integration in die Normgesellschaft ist. Schamgefühle steuern das Verhalten und können zum Umgang Bewältigungsmechanismen wie Vermeidungsverhalten oder Überkompensation auslösen (Seele und Gesundheit).

In der Schule kann Scham konstruktive wie destruktive Funktionen haben, je nachdem wie Erwachsene mit ihr umgehen. Die „schwarze Pädagogik“ (vgl. Rutschky, 1977 nach Marks, 2013, S. 38) gehörte lange zum Selbstverständnis von Schule und setzte in seiner Fehlerkultur Scham als Machtmittel ein, um vermeintlich entwicklungsfördernd pädagogisch einzuwirken. Beschämung zu erfahren, führt allerdings zu diversen Abwehrmechanismen wie Aggression oder Autoaggression, die kontraproduktiv wirken. Die Anerkennung von Scham und ein wohlwollender Umgang mit Schamgefühlen in geschützten Rahmen, trägt dagegen konstruktiv zur Persönlichkeitsentwicklung bei (vgl. Marks, 2013, S.39ff). Viele Konflikte in deutschen Schulen, so stellt Marks die Hypothese auf, haben ihre Ursache in Scham (vgl. ebd. S. 43). Gründe für und Funktionen von Scham zusammen mit Schüler*innen zu thematisieren, Momente der Scham aufzufangen und in das Selbstkonzept zu integrieren, statt sich von Schamgefühlen zu distanzieren, kann sehr unterstützend wirken und das Schulklima positiv beeinflussen, wie aus unserer Feldforschung hervorging. Deswegen gilt es, Scham nicht zu vermeiden, sondern vielmehr darin ein Potential zu sehen, sich in seinem Sinne neben anderen Menschen weiterentwickeln zu können.

Gerade im Kontext der Schule, sind sowohl Mädchen* als auch Fachkräfte, jede*r mit der eigenen persönlichen Schamerfahrung anwesend. Sie bietet viel Angriffsfläche, in denen Bewältigungsmechanismen und Abwehrmechanismen funktionieren, weswegen das

Bewusstmachen von „Triggerpunkten“ hilfreich sein kann, um die Herausforderungen im schulalltäglichen Miteinander annehmen zu können (vgl. Marks, 2013, S.47f).

Unsere primäre Zielgruppe in der Forschung war neben Mädchen*, deren Bedürfnisse es zu erfahren galt, Erwachsene in der Rolle als Fachkräfte. Die vorherigen theoretischen Analysen verdeutlichen die Relevanz von der Thematisierung mit individuellen wie gesellschaftlichen Vorstellungen, Normen und Werten, die sich in Selbstbildern und Bedürfnissen widerspiegeln, um Mädchen* unterstützen zu können. Dazu bietet sich kaum ein besserer Rahmen an, als ein Bildungskontext wie Schule, wo die Mädchen* die meiste Zeit ihres Lebens verbringen. Wie ist also das Arbeitsfeld Schule gestaltet?

2.4 Handlungsfeld Schule

Im folgenden Kapitel soll eine Begründung bezüglich der Wahl des Handlungsfeldes dargelegt werden, um im Anschluss die Relevanz unseres Projekts für Schulen näher zu erläutern. Dabei werden wir explizit auf die gesetzlich bestimmten Handlungsaufträge von Lehrer*innen wie auch Schulsozialarbeiter*innen eingehen, da diese einen wesentlichen Bestandteil bei der Gestaltung des Schulalltags ausmachen.

Nach etlichen Hospitationen in Jugendzentren, offenen Mädchentreffs und Schulen entschieden wir uns für das Handlungsfeld Schule, da dieses im Gegensatz zu den beiden erstgenannten uns bessere Möglichkeiten zur Verwirklichung unseres Projekts bot. Das zentrale Ziel unseres Projekts ist die Förderung der Stärken und Fähigkeiten junger Mädchen*, um sie in ihrer Entwicklung zu selbstbewussten und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu unterstützen. Dieses Ziel wollen wir mithilfe von Handlungsempfehlungen in Form eines Leporellos an die Fachkräfte im Schulkontext realisieren. Da unsere Empfehlungen auf die rechtlich verankerten Aufträge von Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen basieren werden diese wie erwähnt vorgestellt.

Aufgaben von Lehrer*innen

Da die Aufgaben von Lehrer*innen in den Bundesländern in Deutschland variieren, sich jedoch in ihren Grundsätzen sehr ähnlich sind, werden wir als Beispiel das Berliner Schulgesetz hinzuziehen (vgl. Wrase, 2013). In diesem werden die Aufgaben von Lehrer*innen laut §67 Abs. 2 folgendermaßen beschrieben:

„Die Lehrkräfte fördern die persönliche Entwicklung, das eigenständige Lernen und das eigenverantwortliche Handeln der Schülerinnen und Schüler. Sie unterrichten, erziehen, beurteilen und bewerten, beraten und betreuen in eigener pädagogischer Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele und der sonstigen Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie der Beschlüsse der schulischen Gremien.“

Hinzufügend stellen hier auch die Bildungs- und Erziehungsziele für unser Projekt eine besondere Bedeutung dar. Diese sind im §3 des Schulgesetzes für Berlin verankert und beschreiben, wie der Name bereits bekannt gibt, die Ziele, welche in der Schule hinsichtlich der Bildung und Erziehung erreicht werden sollen. So sollen Schüler*innen „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen vermitteln“ (§3 Abs. 1 SchulG Berlin) werden, damit diese eigenständige Entscheidungen treffen, ein selbstbestimmtes Leben führen, berufliche wie persönliche Herausforderungen der Zukunft meistern und auf gesellschaftlicher Ebene mitgestalten können. Ebenso sieht das Schulgesetz vor junge Menschen in der Schule zu konfliktfähigen, vorurteilsfreien, toleranten, handlungsfähigen und sozialen Persönlichkeiten zu erziehen. Sie sollen dazu befähigt werden ihre eigene Meinung zu vertreten und diese aber auch kritisch zu hinterfragen. Die Entwicklung der Empathie spielt dabei ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. §3 SchulG Berlin). Dies sind nur einige Beispiele aus dem benannten Paragraphen.

Aufgaben von Schulsozialarbeiter*innen

Anders als bei LehrerInnen gibt es für Schulsozialarbeiter*innen noch keinen eigenständigen Paragraphen im SGB VIII/ KJHG (vgl. Speck, 2014, S. 68), da „Schulsozialarbeit [...] als schulbegleitende Jugendsozialarbeit eine Aufgabe des Jugendhilfeträgers nach §13 SGB VIII [ist]“ (Kunkel, 2016, S.20). Aus diesem Grund sind hier vor allem die §§ 1, 11, 80, 81 und 13 SGB VIII/ KJHG für uns von Bedeutung. Angefangen mit dem §1 Abs. 3 im SGB VIII beschreibt dieser die Aufgabe der Jugendhilfe „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung [zu] fördern“ (§1 Abs. 3 Nr. 1). Konkret geschieht dies durch Angebote, welche die Interessen der Jugendlichen berücksichtigt, um so deren Selbstbestimmung zu unterstützen und das Bewusstsein der gesellschaftlichen Mitverantwortung zu schärfen. Letzteres soll dazu bewegen, sich für die Gesellschaft zu engagieren (§11 Abs. 1 SGB VIII) Ebenso besagt §11 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII, dass eben diese Angebote sich unter anderem auch auf das Arbeitsfeld Schule beziehen soll. Daran anknüpfend wird die Kooperation zwischen der Jugendhilfe und der Schule in den §§80 und 81 SGB VIII sogar als Pflicht angesehen. Abschließend ist der §13 SGB VIII für die Schulsozialarbeit von enormer Wichtigkeit. In diesem steht folgendes:

„Junge Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigung in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (§13 Abs. 1 SGB VIII).

Mit diesem Paragraphen kam eine deutlich positive Veränderung bezüglich der rechtlichen Absicherung der Aufgaben der Schulsozialarbeit (vgl. Segel; Wulfers zit. n. Speck

2014, S. 70). Weiterleitend mit den Aufgaben der Schulsozialarbeit können diese mit den jeweiligen Zielgruppen in drei Abschnitte unterteilt werden. So wenden sich Sozialarbeiter*innen an Schulen speziell an die Schüler*innen, deren Eltern und natürlich auch an die Lehrer*innen. Schüler*innen, welche sich in einer schwierigen Situation befinden, werden durch Beratung und Begleitung in ihren Kompetenzen gefördert, um diese zu überwinden. Dies kann beispielsweise bei Konflikten, schulischen und außerschulischen Herausforderungen oder anderen akuten Problemen der Fall sein. Hinzugezogen werden dabei häufig die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin. Schulsozialarbeiter*innen sind dabei darauf bedacht diese bei Erziehungsfragen und -problemen ebenso zu beraten und unterstützen (vgl. Speck, 2014, S. 65 f.) Darüber hinaus werden die Eltern/ Erziehungsberechtigten über „Hilfsangebote, soziale Einrichtungen und konkrete Ansprechpartner*innen vor Ort informier[t]“ (Speck, 2014, S. 66).

Auch Lehrkräfte sollen im jeweiligen Sozialraum über mögliche Kooperationsstellen und Unterstützungsmöglichkeiten informiert werden. Des Weiteren steht bei der Unterstützung der Lehrer*innen vor allem die Beratung und Fortbildung zu sozialpädagogischen Themen im Vordergrund. Dabei sollen sie lernen sensibel gegenüber den verschiedenen Sichtweisen und Lebenswelten der Schüler*innen zu sein, um unter anderem Konflikte zu erkennen und diese zu bearbeiten. So fungieren Schulsozialarbeiter*innen auch als MediatorInnen (vgl. ebd. S. 65). Weitere Kernleistungen bestehen in der „Mitwirkung in schulischen Gremien und Unterrichtsprojekten“ (Speck, 2014, S. 83) und der sozialpädagogischen Gruppenarbeit in Form von soziale Kompetenztrainings und erlebnispädagogische Projekte, um nur wenige Beispiele von vielen zu nennen. Wichtig ist grundlegend die Schaffung von offenen Angeboten für Gespräche, Freizeitaktivitäten und Kontaktmöglichkeiten. Zusammenfassend ist zu erkennen, dass die Aufgaben bzw. Ziele der Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen und unseres Projekts einen gemeinsamen Kernpunkt haben, und zwar die Förderung von jungen Menschen.

3. Forschung

3.1 Methodik

Zu Beginn unseres Studierendenprojekts arbeiteten wir mit freier Assoziation zu den Begriffen Selbstwert, Selbstvertrauen, Vorbildfunktion, Resilienzfaktoren, Enttabuisierung, Selbstdarstellung in Medien und Empowerment, um unsere Leit- bzw. Forschungsfrage zu formulieren. Um unsere Frage konkreter gestalten zu können, entschieden wir uns, Feldforschung im Sinne verschiedener Hospitationen und eines explorativen Fragebogens durchzuführen. Diesen Prozess teilten wir in drei Teile auf.

1. Vor der Feldforschung recherchierten wir Literatur zu genannten Begriffen, erstellten Themen und Thesen für unsere Hospitationen und machten uns unserer Voreingenommenheit zu bestimmten Themen bewusst, um möglichst objektiv zu sein. Auch fragten wir uns folgendes: Welche Dimensionen, Faktoren betrachten wir? Alter? Arbeitsfeld? Adressatinnen? Was ist uns unabhängig von der Feldforschung wichtig? Welche Methoden oder Modelle interessieren uns? Außerdem gestalteten wir eine Mindmap zu den Begrifflichkeiten: Abhängigkeiten (Ursache-Wirkung); Hierarchien.
2. Während der Feldforschung behielten wir folgende Fragen im Hinterkopf: Welche Themen beschäftigen junge Menschen, deren Eltern und die Sozialarbeiter*innen? Stimmen unsere Inhalte mit der Realität unserer Adressatinnen überein?
3. Nach der Feldforschung erstellten wir einen rückwirkenden Zeitplan, indem wir Meilensteine setzten und uns fragten, was es erfordern würde, wolle man diese erreichen. Darüber hinaus setzten wir uns mit folgender Frage auseinander: Worauf legen wir den Fokus?

Unsere Hospitationen bzw. Experteninterviews fanden in Mädchentreffs und Schulen sowohl in Berlin als auch in Potsdam statt. Folgende Fragen nahmen wir mit in unsere Hospitationen:

- Welche Themen beschäftigen Sie persönlich in der Arbeit als Schulsozialarbeiter*in? (mit welchen Themen konfrontiert)
- Welche Themen beschäftigen die jungen Menschen, mit denen Sie zu tun haben?
- Welche Angebote gibt es für Jugendliche (Schulsozialarbeit: Angebote der SozPäd. Gruppenarbeit; Schlichtungsgespräche; Freizeitangebote)?
- Was am Arbeitsfeld befinden Sie für gut (z.B. Angebote wie Kunstprojekt)?
- Welche Ressourcen sehen Sie bei den Jugendlichen?
- Wie gehen Sie als Sozialarbeiter*in damit um, wenn Jugendliche Scham empfinden?

In unserem Fragebogen befragten wir junge Menschen zu den Themen Selbstbewusstsein, Sexualität und Aussehen. Für diesen sowohl qualitativen als auch quantitativen Fragebogen nutzten wir die von uns aufgestellten Thesen, um daraus Fragen zu formulieren. Dabei erklärten wir, dass wir Empowerment Strategien für Mädchen und junge Frauen entwickeln wollten. Der Fragebogen richtete sich an alle Mädchen und Jungen zwischen 14 und 18 Jahren. Dieser Fragebogen war explorativ und nicht repräsentativ. Er war eine Hilfe, um das Thema einzugrenzen.

Darüber hinaus erarbeiteten wir eine Mindmap zum Thema Selbstwert und selbstständige Inputs füreinander zu folgenden Themen:

- Moral/ Zugehörigkeits-Selbstbestimmungskonflikt
- Scham, Identität und Freundschaft (Peer Group)
- Entwicklung von Frauen auch im Unterschied zu Männern, Sexualität
- Resilienz, Selbstwirksamkeit; Reframing/ Ressourcen; Aussehen

Uns wurde bewusst, dass einerseits der Zugang zu Schulen leichter ist, da es bei Mädchentreffs deutlich höhere Hürden gibt und andererseits an Schulen eine breitere Zielgruppe zu finden ist, sofern man verschiedene Schultypen berücksichtigt. Das und der Input zur Resilienz sorgten dafür, dass wir uns entschieden, die Forschung und unsere Arbeit am Begriff der Resilienz zu bestimmen, da dieser Begriff deutlich nicht am Defizit orientiert ist (s. Kapitel 2.1.).

Darauf aufbauend entschieden wir uns, Stressoren von Mädchen und die Ausprägung von Resilienz(-potenzialen) zu untersuchen. Wir entschieden uns sowohl für einen qualitativen und quantitativ Forschungsansatz. Ein weiterer Fragenbogen sollte quantitativ Stressoren und Resilienz von Mädchen untersuchen und dementsprechend mit innerpsychischen Zuständen beschäftigen. Unsere qualitative Forschung sollte in Form einer Beobachtung mit Peers stattfinden und zwischenmenschliche Aspekte beleuchten. Dafür wollten wir in Schulen hospitieren, was aufgrund der Covid-19 Pandemie nicht mehr möglich war. Bei der Festlegung der Altersspanne für unseren Leitfaden fiel es uns zunächst schwer, einen Rahmen festzulegen. Wir wollten zunächst alle 14 – 18-Jährigen einbeziehen, jedoch änderte sich das mit der Erkenntnis, dass Schulsozialarbeiter*innen meist nicht in der Oberstufe der Schule tätig sind. Nun ist der Leitfaden aber eben für jene, die im Schulkontext arbeiten. Des Weiteren wären zwischen 16 und 18 Jahren hauptsächlich Gymnasiast*innen betroffen, da an anderen Schulformen die Schule bereits nach mit dem 16. Lebensjahr verlassen wird. Dementsprechend schränkten wir unser Altersspektrum auf 14 – 16 ein.

Die Konzeption unseres zweiten Fragebogens basiert auf einem Resilienzprofil aus dem Buch *30 Minuten Resilienz* von Siegrist und Luitjens (S. 84ff.). Wir passten es für unsere Forschungsfrage an. Das heißt, wir schnitten es auf unsere Zielgruppe zu, indem wir Aussagen niedrigschwellig formulierten. Auch übernahmen wir einige Aussagen mit geringen Änderungen, fügten aber auch ganz eigene Fragen hinzu. Zusätzlich entschieden wir uns, kein mittleres Antwortfeld bei der Befragung zur Verfügung zu stellen, da wir zumindest eine Tendenz erfragen wollten. Jedoch ermöglichten wir es "Möchte ich nicht beantworten" anzukreuzen.

Nachdem wir eine Rohfassung formuliert hatten, gaben wir den Fragebogen für Feedback an Testpersonen heraus. Das half uns Inhalt, Formulierung und Umfang anzupassen und andere Perspektiven einfließen zu lassen. Für unseren Leitfaden holten wir uns ebenfalls Feedback von jeweils mindestens einem Menschen, der oder die im Schulkontext arbeitet. Das Feedback holten wir uns zu folgenden Punkten:

- Umfang
- Gestaltung (Text/ Graphiken) (Print und/oder online)
- Verhältnis (Theorie/ Praxis)
- Assoziation und Interesse zu Resilienz

Aus den Feedbacks zum Fragebogen und zum Leitfaden formulierten wir unseren Fragebogen aus. Genauer gesagt kürzten wir Fragen, formulierten um und nahmen einige Fragen raus. Das lag zum Teil daran, dass sie semantisch unklar – oder zu hochschwellig formuliert waren. Für jede Frage des Fragebogens formulierten wir das Erkenntnisinteresse und überprüften dabei, dass dieses auch tatsächliche Aussagen über Resilienzförderung im Schulalltag liefert. Für den Leitfaden entschieden wir, dass er in Form eines Leporello (Faltblatt) gestaltet werden sollte. Dieses sollte kurz und auffällig erscheinen, da uns aus den Feedbacks bereits bekannt war, dass Lehrer*innen mit Materialien überhäuft werden und wir befürchteten, es könne darin untergehen. Die Auswertung des Fragebogens gestaltete sich anhand von theoretischen Grundlagen und Erkenntnissen aus dem ersten Fragebogen, den Hospitationen und unserer Literatur-Recherche. Darauf aufbauend entwickelten wir das Leporello.

3.2 Ergebnisse

Das zentrale Ziel der Umfrage war es herauszufinden, wie ausgeprägt die Resilienz von Mädchen* im Alter von 14- 16 Jahren ist und welche Resilienzpotentiale sie noch haben, um schlussendlich mithilfe unseres Leitfadens in der Praxis daran anzusetzen. Konkret zeigen die erhobenen Daten, welche resilienzfördernden Ressourcen die Mädchen* bereits nutzen und wo es eine Möglichkeit der Erweiterung dieser Ressourcen gibt. Wobei hier ebenfalls nochmal betont wird, dass wir keine Defizite bzw. Schwächen herausstellen wollen, sondern wir an den vorhandenen Ressourcen und Potentialen ansetzen möchten.

Zur Übersichtlichkeit ist die Auswertung der Ergebnisse in drei Abschnitte geteilt. Während der erste Abschnitt sich dabei auf die Grundhaltung der Mädchen* fokussiert, beschäftigt sich der darauffolgende Abschnitt mit den situationsbezogenen Handlungskompetenzen. Der letzte Abschnitt beschreibt abschließend die Ergebnisse über die sozialen Kompetenzen. Alle drei Bereiche beinhalten die verschiedenen Dimensionen von Resilienz,

anhand dessen die Ausprägung dieser psychischen Widerstandskraft "gemessen" werden kann. Hierbei ist anzumerken, dass unsere Forschung keineswegs den Anspruch erhebt allgemeingültige Aussagen zu treffen noch eine enorme Aussagekraft zu besitzen, da Resilienz nur schwer gemessen werden kann und die Anzahl von 224 Teilnehmerinnen ebenfalls eine Repräsentativität der Forschungsergebnisse in Frage stellt. Dennoch geben unsere Ergebnisse Andeutungen zu vorhandenen Ressourcen und verborgenen Potentialen.

Grundhaltung

1. Aussage: Ich bin neugierig und probiere gerne Neues aus.

Neugier und Offenheit: Ich bin neugierig und probiere gerne Neues aus.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	75	33,48	33,48	33,48
Trifft weitgehend zu	2	120	53,57	53,57	87,05
Trifft eher nicht zu	3	23	10,27	10,27	97,32
Trifft nicht zu	4	4	1,79	1,79	99,11
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	2	,89	,89	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Mehr als 50% der befragten Mädchen* gaben an, dass sie weitgehend neugierig sind und gerne neue Erfahrungen machen. Etwa 33% stimmen der Aussage voll zu während ca. 10% eher dazu tendieren nicht neugierig und offen für Neues zu sein. Gerade mal 2% gaben an, dass sie es nicht sind, was bedeutet das die Mehrheit mit 87% vorwiegend neugierig und offen ist. Dies deutet auf ein gesundes Selbstwertgefühl hin (vgl. Siegrist und Luitjens, 2011, S. 43), welches wie im Kapitel 2.1 bereits beschrieben eine wesentliche Dimension von Resilienz darstellt (vgl. ebd., S. 40 ff.).

2. Aussage: Ich kann über mich selber lachen.

Selbstwertgefühl/Umgang mit Scham: Ich kann über mich selber lachen.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	116	51,79	51,79	51,79
Trifft weitgehend zu	2	86	38,39	38,39	90,18
Trifft eher nicht zu	3	11	4,91	4,91	95,09
Trifft nicht zu	4	7	3,13	3,13	98,21
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	4	1,79	1,79	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Wie in der obigen Grafik zu erkennen ist, haben 116 von 224 Mädchen*, also über die Hälfte der Befragten der Aussage „Ich kann über mich selber lachen“ voll zugestimmt. Rund 38% stimmen der Aussage weitestgehend zu und 5% eher nicht. Mit nur 3 % sagt ein sehr geringer Teil der Mädchen*, dass sie nicht über sich selbst lachen können. Auch diese Ergebnisse zeigen, dass die meisten Mädchen* über sich selbst lachen können, was eine wichtige persönliche Kompetenz in Bezug auf Resilienz ist (vgl. Siegrist und Luitjens, 2011, S. 86). Humor kann uns auf vielen Ebenen stärken, wie z.B. im Umgang mit Scham (vgl. Lohmeier, 2018, S. 33 f.). Lacht man beispielsweise mit Freunden zusammen über eine peinliche Situation, welche einem widerfahren ist, so distanziert man sich von dem Geschehen und vermeintlichem Problem (vgl. ebd., S. 41). Dieser Schritt hilft dabei die Situation zu reflektieren und das Schamgefühl zu thematisieren (vgl. ebd., S. 33 f.). Wie wichtig dies auch im Schulkontext ist, wurde bereits im Kapitel 2.3 erläutert.

3. Aussage: Was ich mir vornehme, ist umsetzbar.

Realistische Zukunftsbilder: Was ich mir vornehme, ist umsetzbar.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	27	12,05	12,05	12,05
Trifft weitgehend zu	2	112	50,00	50,00	62,05
Trifft eher zu	3	73	32,59	32,59	94,64
Trifft nicht zu	4	9	4,02	4,02	98,66
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	3	1,34	1,34	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Mit einer Prozentzahl von 12 gaben 27 Mädchen* an, dass das, was sie sich vornehmen auch umsetzbar ist. Genau 50% stellten fest, dass dies meistens der Fall ist und die Aussage verneint haben dabei nahezu 37%. Damit haben etwa 62% eine realistische Einschätzung gegenüber ihrem Vorhaben und 37% augenscheinlich nicht. Woran liegt das? Eine mögliche Erklärung könnte in dem Alter der Mädchen* liegen. Die 14- 16jährigen Jugendlichen befinden sich in der Phase der Pubertät bzw. Adoleszenz. Diese zeichnet sich durch starke Gefühlsschwankungen aus. So können die Mädchen* in einem Moment sehr zweifelnd sowie kritisch gegenüber sich selbst sein und in einem anderen Moment übermotiviert. Dabei neigen viele zu Überschätzung der eigenen Fähigkeiten (vgl. Verkehrswacht Medien). Gerade diese Überschätzung könnte dazu führen, dass die geplanten Ziele/ Vorhaben zu hoch angelegt sind und so oft nicht umsetzbar scheinen.

4. Aussage: Ich drehe mich mit meinen Gedanken oft im Kreis.

Flexibles, zielgerichtetes Denken: Ich drehe mich mit meinen Gedanken oft im Kreis.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	57	25,45	25,45	25,45
Trifft weitgehend zu	2	48	21,43	21,43	46,88
Trifft eher zu	3	78	34,82	34,82	81,70
Trifft nicht zu	4	34	15,18	15,18	96,88
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	7	3,13	3,13	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Ein Viertel der befragten Mädchen* gab an, sich mit den eigenen Gedanken oft im Kreis zu drehen. Ungefähr 21% stimmen dem weitestgehend zu. Der überwiegende Teil mit fast 35% stimmt dem eher nicht zu während 15% diese Aussage verneinen. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass etwa 50% der Aussage nicht zustimmen und die andere Hälfte dies tut. Gerade zu häufiges Nachdenken über negative Faktoren, auch als Grübeln bekannt, können zu depressiven Verstimmungen führen. Nicht selten liegt dem starken Grübeln auch eine psychische Erkrankung zugrunde, aber auch eine hohe Selbstkritik kann solche Gedankensackgassen verursachen (vgl. Nonnenmacher, 2019) Vergleicht sich ein sehr selbstkritisches Mädchen* beispielsweise häufig mit anderen Mädchen* im gleichen Alter, so könnte der Fokus oft auf Faktoren liegen, die das selbstkritische Mädchen* nicht besitzt. „Warum kann ich nicht so sein wie die anderen“, „Wieso sehe ich nicht so gut aus“, „Warum kann ich das nicht so gut“ können dabei Fragen sein, die sich das Mädchen* dabei stellt. Das, dass nicht förderlich für das eigene Selbstwertgefühl ist, liegt klar auf der Hand. Ebenfalls verhindern Gedankensackgassen das zielgerichtete und lösungsorientierte Denken, welches für die Ausprägung von Resilienz sehr wichtig ist (vgl. Siegrist und Luitjens, 2011, S. 44).

Ein weiteres Merkmal von Menschen, die sich mit ihren Gedanken im Kreis bewegen ist der Fokus auf die Vergangenheit (vgl. Nonnenmacher, 2019). Wie viele Mädchen* beschäftigen sich mehr mit der Vergangenheit als mit der Gegenwart? Die Antwort darauf wird in der folgenden Grafik verdeutlicht.

5. Aussage: Ich beschäftige mich mehr mit der Gegenwart als mit der Vergangenheit.

Bewusstsein der Gegenwart: Ich beschäftige mich mehr mit der Gegenwart als mit der Vergangenheit.

Wertelabel	Wert	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Trifft voll zu	1	31	13,84	13,84	13,84
Trifft weitgehend zu	2	94	41,96	41,96	55,80
Trifft eher nicht zu	3	52	23,21	23,21	79,02
Trifft nicht zu	4	40	17,86	17,86	96,88
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	7	3,13	3,13	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Etwa 23% bestätigen, dass sie sich eher mit der Vergangenheit als mit der Gegenwart beschäftigen und ca. 18% stimmen dem voll zu. Die Mehrheit mit nahezu 42% jedoch sagt, dass diese eher im jetzigen Moment verankert sind. Unterstützt wird dies mit den restlichen aufgerundeten 14%, auf welche diese Aussage voll zutrifft. Wie in der Grafik zuvor beschrieben ist es von großer Bedeutung im jetzigen Moment zu leben als in der Vergangenheit, da nur dieser verändert werden kann. Auslöser für die Gedanken an die eigene Vergangenheit können beispielsweise prägende Erfahrungen oder gar Entscheidungen sein, die man jetzt bereut. Auch die Mentalisierungsfähigkeit spielt hierbei eine große Rolle, durch diese wird es Individuen ermöglicht negativ prägende „Entwicklungserfahrungen aus [der] Vergangenheit zu verstehen und realistische Alternativen für die Zukunft zu entdecken“ (Stein 2009, S. 428).

6. Aussage: Ich finde es schlimm, Fehler zu machen.

Umgang mit Fehlern: Ich finde es schlimm, Fehler zu machen.

Wertelabel	Wert	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Trifft voll zu	1	34	15,18	15,18	15,18
Trifft weitgehend zu	2	63	28,13	28,13	43,30
Trifft eher nicht zu	3	83	37,05	37,05	80,36
Trifft nicht zu	4	41	18,30	18,30	98,66
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	3	1,34	1,34	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Die dargestellten Zahlen zeigen die Anzahl der 14- 16-jährigen Mädchen*, welche das Machen eines Fehlers als negativ bewerten. Dies trifft auf rund 15% voll und auf 28%

weitgehend zu. Ca. 37% sagen, dass dies eher nicht Fall ist. Die letzte Gruppe Mädchen* mit einer Anzahl von 41 und somit rund 18% meinen, dass diese Aussage nicht bestätigt werden kann. Woher kommt das, dass fast 45% der befragten Mädchen* es "schlimm" finden Fehler zu machen? Eine mögliche Erklärung dafür liefert Vera Birkenbihl. In einem Vortrag über Sprachen lernen für Schüler*innen beschreibt diese am Anfang anhand eines Schemas wann genau Kritik ausgeübt werden darf. Beginnen Schüler*innen etwas Neues zu lernen, so befinden sie sich zu diesem Zeitpunkt in der Einstiegsphase. Die nächste Stufe beinhaltet die Fortgeschrittenen und die darauffolgende die Profis sowie Expert*innen. In der letzten Stufe sind schließlich die „Meister“. Kritisiert man nun eine Schülerin, welche sich gerade mal in der Einstiegsphase befindet, hat dies 2 Auswirkungen. Zum einen versteht sie die Kritik nicht und zum anderen fehlt ebenfalls der Sinn, warum diese Kritik ausgeübt wird, da die Inhaltsebene nicht verstanden wurde. Im ungünstigsten Fall nimmt das Mädchen* an, dass diese Kritik berechtigt ist und sie etwas falsch gemacht hat. Dies kann dann zu einer negativen Erfahrung führen, welche in der Zukunft gemieden werden möchte (vgl. Birkenbihl Akademie, 2011, 18:40 - 21:10). Aus diesem Grund ist es wichtig gerade in der Schule den Schülerinnen, aber auch Schülern zu zeigen, dass Fehler zum Lernen dazugehören, um so einen besseren Umgang mit Fehlern zu entwickeln.

7. Aussage: Ich sehe meine Zukunft positiv.

Optimistische Grundeinstellung: Ich sehe meine Zukunft positiv.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	54	24,11	24,11	24,11
Trifft weitgehend zu	2	115	51,34	51,34	75,45
Trifft eher nicht zu	3	28	12,50	12,50	87,95
Trifft nicht zu	4	19	8,48	8,48	96,43
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	8	3,57	3,57	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

In der nächsten Grafik geht es um die optimistische Grundeinstellung der Mädchen*, welche anhand der Aussage „Ich sehe meine Zukunft positiv“ ermittelt werden sollte. Die Ergebnisse zeigen, dass aufgerundet etwa 21% „eher nicht“ und „nicht“ positiv in ihre Zukunft blicken. Der überwiegende Teil (75%) hat stattdessen ein positives Bild der eigenen Zukunft. Unsere Ergebnisse gleichen sich mit den Ergebnissen der Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2015. Die Studie liefert jedoch auch mögliche Aussagen darüber, warum Jugendliche eventuell nicht positiv in die Zukunft blicken. Junge Menschen aus der untersten sozialen Schicht teilen

nicht diese Positivität bezüglich ihrer persönlichen Zukunft. So kann angemutet werden, dass die soziale Schicht eines Menschen auch ausschlaggebend auf deren Sicht auf die Zukunft ist (vgl. Albert et al., 2015).

Situationsbezogene Handlungskompetenzen

8. Aussage: Ich kann meine Fähigkeiten gut einschätzen und traue mir etwas zu.

Mut: Ich kann meine Fähigkeiten gut einschätzen und traue mir etwas zu.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	37	16,52	16,52	16,52
Trifft weitgehend zu	2	118	52,68	52,68	69,20
Trifft eher nicht zu	3	56	25,00	25,00	94,20
Trifft nicht zu	4	9	4,02	4,02	98,21
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	4	1,79	1,79	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Insgesamt gaben 155 Mädchen* an, ihre Fähigkeiten gut einschätzen zu können und sich selbst etwas zuzutrauen. 65 Mädchen* verneinten diese Aussage. Auch hier kann man bei der Mehrheit auf ein gesundes Selbstwertgefühl schließen, da die realistische Selbsteinschätzung sowie ein starkes Selbstvertrauen ebenfalls zu dieser Dimension der Resilienz gehören (vgl. Siegrist und Luitjens, 2011, S. 43).

9. Aussage: Wenn ich etwas nicht möchte, sage und zeige ich das.

Standhaftigkeit, Bewusstsein eigener Grenzen: Wenn ich etwas nicht möchte, sage oder zeige ich das.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	55	24,55	24,55	24,55
Trifft weitgehend zu	2	106	47,32	47,32	71,88
Trifft eher nicht zu	3	46	20,54	20,54	92,41
Trifft nicht zu	4	15	6,70	6,70	99,11
Darüber möchte ich keine Aussage treffen.	5	2	,89	,89	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Die eigenen Grenzen zu kennen und für diese auch einzustehen ist ebenso ein entscheidendes Merkmal für ein gesundes Selbstwertgefühl (vgl. ebd.). So kann aufgrund der Ergebnisse vorsichtig vermutet werden, dass fast 72% der Mädchen* ein solches

Selbstwertgefühl aufzeigen. Die anderen 27% treffen die Aussage, dass sie eher nicht bzw. nicht ihre Grenzen kommunizieren. Gerade in der Gegenwart der dazugehörigen Peer-Group, welche im Jugendalter an enormer Bedeutung zunimmt (vgl. Jungbauer, 2017, S. 187), kann es oft zum sogenannten „Zugehörigkeits- Selbstbestimmungs- Konflikt“ kommen. Dieser wurde bereits im Kapitel 2.3 näher erläutert. Auf die vorliegenden Ergebnisse bezogen kann dies bedeuten, dass Mädchen* ihre eigenen Grenzen zwar wahrnehmen, aber sie nicht in der jeweiligen Peer- Group kommunizieren, da sie dann die Erwartungen der Gruppe nicht erfüllen. Gleichzeitig wollen sie aber selbstbestimmt handeln (vgl. Seele und Gesundheit).

10. Aussage: Ich handle oft impulsiv.

Fähigkeit zur Emotionsrefulierung: Ich handle oft impulsiv.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozenze</i>	<i>Kumulierte Prozenze</i>
Trifft voll zu	1	27	12,05	12,05	12,05
Trifft weitgehend zu	2	82	36,61	36,61	48,66
Trifft eher nicht zu	3	77	34,38	34,38	83,04
Trifft nicht zu	4	29	12,95	12,95	95,98
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	9	4,02	4,02	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

In dieser Grafik ist eine recht gleichmäßige Verteilung der Antworten zu sehen. Folglich geben ungefähr 48% der Mädchen* an, impulsiv zu handeln während der Rest mit 47% diese Aussage verneint. 9% möchten hierbei keine Aussage treffen, was unter anderem an der Bedeutung des Begriffs „impulsiv“ liegen könnte. Dieser kann nach unseren Auseinandersetzungen in der Gruppe einmal positiv im Sinne als dynamisch bzw. energetisch aufgefasst werden oder eben im negativen Sinne mit den Worten „unüberlegt“ oder aber auch „temperamentvoll“ gleichgesetzt werden. Eine erdenkliche Antwort, welche die Neigung zur Impulsivität erklärt ist ebenfalls auf den Begriff der Resilienz zurückzuführen. Innere Sicherheit und Gelassenheit stellen nach Ulrich Siegrist und Martin Luitjens eine Dimension von Resilienz dar. Sind diese beiden Bestandteile nicht genügend ausgeprägt, kommt es zu impulsiven Reaktionen (vgl. Siegrist und Luitjens, 2011, S. 41 f.).

11. Aussage: Ich glaube, ich kann auf das Einfluss nehmen, was mir passiert.

Handlungsfähigkeit/Selbsterfüllende Prophezeihung: Ich glaube, ich kann auf das Einfluss nehmen, was mir passiert.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	31	13,84	13,84	13,84
Trifft weitgehend zu	2	142	63,39	63,39	77,23
Trifft eher nicht zu	3	35	15,63	15,63	92,86
Trifft nicht zu	4	5	2,23	2,23	95,09
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	11	4,91	4,91	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Nahezu 14% glauben, dass sie auf das Einfluss nehmen können, was ihnen passiert. 63% stimmen dieser Aussage weitgehend zu und aufgerundet 16% eher nicht. Gerade mal 2% glauben nicht daran. Diese Werte lassen erahnen, dass die meisten Mädchen* zur Handlungsfähigkeit neigen und sie Situationen nach ihren Wünschen und Bedürfnissen verändern. Somit nehmen sie keine Opfermentalität ein, sondern sind proaktiv (vgl. ebd., S. 47 ff.).

12. Aussage: Ich versuche eine Situation unter möglichst vielen Gesichtspunkten zu betrachten.

Realistische Einschätzung/ Perspektivwechsel: Ich versuche eine Situation unter möglichst vielen Gesichtspunkten zu b...

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	65	29,02	29,02	29,02
Trifft weitgehend zu	2	95	42,41	42,41	71,43
Trifft eher nicht zu	3	39	17,41	17,41	88,84
Trifft nicht zu	4	13	5,80	5,80	94,64
Darüber möchte ich keine Aussage treffen.	5	12	5,36	5,36	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

„Ich versuche eine Situation unter möglichst vielen Gesichtspunkten zu betrachten“. Dieser Aussage stimmen 65 Mädchen* voll zu (29%) und 95 (ca. 42%) weitgehend. 39 Mädchen* (etwa 17%) versuchen dies eher nicht währenddessen 13 Mädchen (fast 6%) die Aussage

komplett verneinen. Auch hier sehen wir eine große Ressource der Mädchen*, welche viele bereits anwenden.

Soziale Kompetenzen

13. Aussage: Ich gehe gerne auf andere zu.

Kontaktfähigkeit: Ich gehe gerne auf andere Menschen zu.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	42	18,75	18,75	18,75
Trifft weitgehend zu	2	84	37,50	37,50	56,25
Trifft eher nicht zu	3	68	30,36	30,36	86,61
Trifft nicht zu	4	26	11,61	11,61	98,21
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	4	1,79	1,79	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Annähernd 19% der Befragten gehen gerne auf andere Menschen zu. Rund 38% tun dies weitgehend gern. Der Teil, welcher eher nicht und nicht gern auf andere Menschen zugeht, macht dabei fast 42% aus. Auch dieses Merkmal lässt auf die Ausprägung des Selbstwertgefühls hindeuten. Menschen mit einem hohen Selbstwertgefühl sind selbstbewusst und besitzen wie bereits bei Aussage eins erwähnt neben einer hohen Neugier auch eine gewissen Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen. Diese Offenheit und Neugier ermöglicht es uns, gerne auf andere Menschen zuzugehen (vgl. ebd. S. 43 ff.).

14. Aussage: Wenn ich nicht weiter weiß, suche ich mir Hilfe von anderen.

Aktive Handlungspläne/ Hilfesuchen: Wenn ich nicht weiter weiß, suche ich mir Hilfe von anderen.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	61	27,23	27,60	27,60
Trifft weitgehend zu	2	97	43,30	43,89	71,49
Trifft eher nicht zu	3	48	21,43	21,72	93,21
Trifft nicht zu	4	13	5,80	5,88	99,10
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	2	,89	,90	100,00
nicht beantwortet	-9	3	1,34	Fehlende Werte	
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Die Aussage „Wenn ich nicht weiter weiß, suche ich mir Hilfe von anderen“ haben insgesamt rund 70% der befragten Mädchen* voll und weitgehend bejaht. 27% verneinen diese Aussage. Was könnte der Grund dafür sein, dass Mädchen* sich keine bzw. ungern Hilfe suchen? Eine erwägenswerte Erklärung stammt von Udo Baer:

„Der Hintergrund für diese Abwehr gegen Hilfe kann natürlich in einer Erziehung liegen, die vermittelte: Du musst alles alleine schaffen! Oder „Hilfe ist Schwäche, ist Versagen!“ Viele Männer, aber auch zahlreiche Frauen sind mit solchen Werten groß geworden und haben Schwierigkeiten, sich davon zu befreien“ (Baer, 2017).

15. Aussage: Es fällt mir leicht, das Verhalten anderer nachzuvollziehen.

Verschiedene Erklärungsmuster zulassen: Es fällt mir leicht, das Verhalten anderer nachzuvollziehen.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	61	27,23	27,23	27,23
Trifft weitgehend zu	2	127	56,70	56,70	83,93
Trifft eher nicht zu	3	28	12,50	12,50	96,43
Trifft gar nicht zu	4	4	1,79	1,79	98,21
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	4	1,79	1,79	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Mit einer Prozentzahl von etwa 27 fällt es 61 Mädchen* leicht, das Verhalten anderer Menschen nachzuvollziehen. Annähernd 57% stimmen dem weitgehend zu und aufgerundet 13% eher nicht. Gerade mal 4 Mädchen* meinen, dass es ihnen nicht leicht fällt das Verhalten anderer nachzuvollziehen. Auch hier könnte eine Verbindung zur Mentalisierung bestehen, da diese wie auch im zweiten Kapitel erklärt auch bedeutet das Verhalten anderer Menschen zu interpretieren, um darauf adäquat reagieren zu können. Wer das Verhalten anderer leicht nachvollziehen kann, könnte eine hohe Mentalisierungsfähigkeit aufweisen (vgl. Brockmann und Kirsch 2010, S. 54). Jedoch könnte auch eine hohe Ausprägung von Empathie eine mögliche Erklärung darstellen. Diese wird in der darauffolgenden Grafik thematisiert.

16. Aussage: Wenn ich ein Problem mit einer Person habe, interessiert mich auch ihre Sicht darauf.

Empathie/ Perspektivwechsel: Wenn ich ein Problem mit einer Person habe, interessiert mich auch ihre Sicht darauf.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	70	31,25	31,25	31,25
Trifft weitgehend zu	2	98	43,75	43,75	75,00
Trifft eher nicht zu	3	29	12,95	12,95	87,95
Trifft nicht zu	4	18	8,04	8,04	95,98
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	9	4,02	4,02	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Die Fähigkeit der Empathie und des Perspektivwechsels sind wesentliche Merkmale der Kontaktfreudigkeit (Siegrist und Luitjens, 2011, S 46 f.). So behaupten im Ganzen 75% der befragten Mädchen* von sich, dass sie sich auch für die Sicht der anderen im Konflikt befindenden Person interessieren. Nahezu 13% teilen eher die Meinung dies nicht zu tun und 8% teilen diese nicht. So ist zu erkennen, dass der überwiegende Teil der Mädchen* die Fähigkeit zu Empathie besitzen, was wie zuvor genannt eben auch ein Grund dafür sein kann, dass die Mehrheit der Befragten das Verhalten anderer nachvollziehen kann.

17. Aussage: Es gibt Menschen, an denen ich mich orientiere und von denen ich lernen kann.

Vorhandene Vorbilder: Es gibt Menschen, an denen ich mich orientiere und von denen ich lernen kann.

<i>Wertelabel</i>	<i>Wert</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
Trifft voll zu	1	100	44,64	44,64	44,64
Trifft weitgehend zu	2	86	38,39	38,39	83,04
Trifft eher nicht zu	3	26	11,61	11,61	94,64
Trifft nicht zu	4	7	3,13	3,13	97,77
Darüber möchte ich keine Aussage treffen	5	5	2,23	2,23	100,00
<i>Gesamt</i>		224	100,0	100,0	

Eine sehr wichtige Aussage, welche auch auf die Ergebnisse der anderen Aussagen bezogen kann ist folgende: „Es gibt Menschen, an denen ich mich orientiere und von denen ich lernen kann“. Diese soll erfragen, ob die Mädchen* Vorbilder haben und diese auch einen Einfluss auf die Mädchen* besitzen. So bestätigen etwa 83% Vorbilder zu haben während es auf fast 15% eher nicht und nicht zutrifft. Die Ergebnisse zeigen klar, dass sich die meisten der Mädchen* an anderen Menschen orientieren, was ebenfalls Einfluss auf ihr gesamtes

Verhalten haben kann (vgl. Siegrist und Luitjens, 2011, S. 55ff.). So können Vorbilder auf den Umgang mit Scham sowie Fehlern einwirken. Aber auch das Kommunizieren der eigenen Grenzen, zielgerichtetes Denken wie auch eine positive Grundeinstellung, um nur einige von vielen Beispielen unserer Ergebnisse zu nennen, können durch Vorbilder positiv als auch negativ beeinflusst werden. Aus diesem Grund ist es ebenso wichtig aufzuzeigen, dass gerade im Schulkontext Lehrer*innen eine Vorbildfunktion einnehmen können und sich dessen Wirkung bewusst sein sollten.

Beziehen wir die Ergebnisse nun auf unsere Fragestellung, lassen sich folgende Aspekte festhalten:

Im Abschnitt Grundhaltung sind besonders die Neugier, Offenheit und der Umgang mit Scham bei den jugendlichen Mädchen* gut ausgeprägt. Die Mehrheit der Mädchen* besitzt realistische Zukunftsbilder und blickt positiv in die Zukunft, was auf eine optimistische Grundeinstellung schließen lässt. Potential sehen wir bei vielen Mädchen* in den Kategorien flexibles und zielgerichtetes Denken, Umgang mit Fehlern und Bewusstsein der Gegenwart. Der darauffolgende Abschnitt mit der Überschrift „Situationsbezogenen Handlungskompetenzen“ zeigt vor allem Ressourcen in der proaktiven Haltung der Mädchen* und dem Bewusstsein der eigenen Grenzen. Bereits sehr viele der jungen Mädchen* stehen für ihre Bedürfnisse ein. Des Weiteren können fast 70% ihre Fähigkeiten gut einschätzen und sich selbst etwas zutrauen, was auf eine hohe Selbstreflexion sowie ein gesundes Selbstvertrauen zurückgeführt werden kann. Ebenso können wir anhand der Ergebnisse davon ausgehen, dass die Mädchen* den Perspektivwechsel als Ressource bereits vielseitig nutzen. Möglichkeiten der Erweiterung bzw. Stärkung sehen wir in diesem Abschnitt eventuell bei der Emotionsregulation, wobei hier ebenfalls nochmal erwähnt werden sollte, dass das Wort „impulsiv“ mehrere Bedeutungen haben kann und wir keinen eindeutigen Entschluss daraus ziehen können.

Beim letzten Bereich angelangt, können wir schlussfolgern, dass die Kontaktfähigkeit und Empathie bei dem überwiegenden Teil der Befragten gut ausgeprägt sind. Ebenso können viele der Mädchen* das Verhalten anderer nachvollziehen sowie verschiedene Erklärungsmuster zulassen. Sie suchen sich Hilfe, wenn sie nicht mehr weiterkommen und besitzen Vorbilder, an denen sie sich orientieren. All diese Merkmale sind feste Bestandteile der Resilienz, wobei die meisten bei den Mädchen* sehr gut ausgeprägt sind. Dies kann vielerlei Gründe haben. Zum einen kann das unmittelbare Umfeld der Mädchen* einen enormen Einfluss auf diese haben. Eltern, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen bzw. Allgemein Fachkräfte im Schulkontext sowie die jeweilige Peer-Group können auf der sozialen Ebene eine Vorbildfunktion einnehmen und wichtige Werte vermitteln. Gerade die Eltern können dabei in Form von Erziehung einen besonders hohen Einfluss auf ihre Kinder haben. Zum

anderen sind natürlich auch intrapsychische Prozesse bei der Ausbildung von Resilienz nicht wegzudenken wie beispielsweise die Entwicklung der Mentalisierung.

Aufgrund dieser Ergebnisse und unseren vorangegangenen intensiven Auseinandersetzungen zum Thema Resilienz, war es uns möglich einen Leitfaden zu erstellen, der genau an den Potentialen und Ressourcen der Mädchen* ansetzt. So halten wir es in Bezug zu unseren Ergebnissen für wichtig, den Umgang mit Fehlern sowie das Bewusstsein für die Gegenwart zu thematisieren, um die Mädchen* darin zu stärken. Auch wenn die meisten Mädchen* für ihre Grenzen eintreten, optimistisch in die Zukunft schauen und ihre Fähigkeiten gut einschätzen können sowie in diese vertrauen, wollten wir die zuvor genannten Aspekte im Leitfaden mit einbeziehen. Dies liegt zum einen daran, dass es dennoch eine beachtliche Anzahl von Mädchen* gibt, die eben diese Ressourcen noch nicht nutzen und zum anderen sind dies sehr essentielle Faktoren für die Ausbildung von Resilienz. Wer nicht für seine Grenzen einsteht, kann in Gefahr geraten, ausgebeutet oder anderweitig 'verletzt' zu werden. Auch die Sicht in eine eher negative Zukunft birgt Gefahren für die psychische und somit auch körperliche Gesundheit. Ebenfalls ist das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sehr wichtig für ein gesundes Selbstwertgefühl wie auch Selbstvertrauen. Des Weiteren haben wir die Fähigkeit des Perspektivwechsels im Leporello mit aufgenommen, da sich immerhin rund 21% der Mädchen eher nicht für die Sicht einer Person, mit der sie ein Problem haben, interessieren. Da es gerade im Schulalltag zu Konflikten kommen kann und der Perspektivwechsel hier oft weiterhelfen kann, durfte auch dieser nicht außer Acht gelassen werden. Gleichzeitig bot sich hierfür eine geeignete Methode an, welche eben diese Fähigkeit stärken soll. Gemeint ist hier das Reframing. All diese aufgeführten Faktoren können sich stark gegenseitig beeinflussen und das Leben der jungen Mädchen* verändern, weswegen wir auf diese im Leporello aufmerksam machen möchten.

4. Reflexion des Arbeitsprozesses

Dieses Kapitel exploriert und reflektiert den Arbeitsprozess unseres Studierendenprojekts. Dabei geht es im ersten Teil um die Reflexion des inhaltlichen Prozesses, im darauffolgenden Abschnitt um die Gestaltung des Seminars und in einem letzten Teil um die Reflexion des Gruppenprozesses.

Reflexion des inhaltlichen Prozesses

Gemäß unseres Ansatzes, die Forschung zunächst offen zu halten und explorativ an den Themenkomplex Empowerment von jugendlichen Mädchen rund um die Themen Selbstwert, Schönheitsideale und Sexualität heranzugehen, gab es in unserem Prozess immer wieder Erkenntnisse, Impulse oder Feedback, die unsere Forschung maßgeblich beeinflussten, uns

vor Herausforderungen stellten und in manchen Fällen Wendepunkte im Arbeitsprozess darstellten. Ein bedeutender Punkt, der immer wieder im Laufe der zwei Semester aufkam, war der Abgleich zwischen Theorie und Praxis, genauer gesagt zu erfahren, dass bestimmte Vorgehensweisen oder von uns aufgestellte Hypothesen nicht wie gedacht in der Praxis umsetzbar waren. So stellten wir beispielsweise zu Anfang des Projekts Thesen zu den Themen Selbstwert, Schönheitsideale und Sexualität auf, die wir durch Fragebögen und Hospitationen in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit überprüfen wollten. Hierdurch sollten Eindrücke zu den genannten Themen eingeholt und insbesondere der Forschungsgegenstand konkretisiert werden. Schnell bekamen wir aus der Praxis der Sozialen Arbeit die Rückmeldung, dass Hospitationen im Sinne von mit den Jugendlichen zu sprechen und einen Einblick in den Alltag der Einrichtungen zu bekommen, nicht gewünscht waren. Die Begründungen, dass die Arbeit mit Jugendlichen auf Beziehungsbildung aufbaut und nicht ohne weiteres Interviews geführt werden können, erschien uns ebenso nachvollziehbar wie das Argument, die Jugendlichen nicht der Situation aussetzen zu wollen, 'still beobachtet' zu werden. Stattdessen erhielten wir das Angebot, Interviews mit Leiter*innen beziehungsweise Sozialarbeiter*innen der Einrichtungen zu führen und den (ersten, explorativen) Fragebogen mit ihnen zu besprechen, sodass sie ihn gegebenenfalls an die Jugendlichen in ihrer Einrichtung weiterleiten. Diese Interviews bereicherten unsere Forschung letztendlich immens und trugen maßgeblich zur Konkretisierung der Forschungsfrage bei.

So erhielten wir bei einem Interview mit der Leiterin eines Mädchentreffs in Berlin-Hellersdorf das Feedback, der Fragebogen werde von ihr als pathologisierend und defizitorientiert empfunden. Zudem setze er ein hohes Maß an Reflexion voraus, die die Sozialarbeiterin der Mehrheit ihrer Adressatinnen nicht zuschreibe. Aus dieser Rückmeldung folgten mehrere Reaktionen und Überlegungen unsererseits. Zunächst einmal war es das erste Expert*innen-Interview unserer Forschung und konstituierte eine Art Praxisschock. Wir hatten uns den Übergang unserer theoretisch erarbeiteten Materialien in die Praxis der Sozialen Arbeit einfacher vorgestellt und zogen daraus die Schlüsse, dass ein ständiger Abgleich der Theorie mit der Praxis immer essentiell ist, um die Praxisangemessenheit des Konzipierten nicht aus den Augen zu verlieren. Auch brachte uns die Rückmeldung dazu, unser Vorgehen und die hinter den Parametern des Fragebogens stehenden Gedanken kritisch zu hinterfragen. Dazu gehörte auch, eventuelle eigene blinde Flecken zu sehen. So begleitete uns den restlichen Prozess über unter anderem die ständige Überprüfung, ob den unseren Interpretationen zugrundeliegenden Gedanken nicht doch immer wieder Defizitorientiertheit innewohnte. Gleichzeitig stellte das 'negative' Feedback eine gute Übung dar, sich nicht von einer Rückmeldung komplett verunsichern und lahmlegen zu lassen. Stattdessen zogen wir die Schlüsse, an die eigenen Fähigkeiten zu

glauben und Feedback als integralen Teil des Forschungsprozesses zu sehen, der diesen bereichert, da er im ständigen Austausch zwischen Praxis und Forschung stattfindet. Alle genannten Erkenntnisse und Impulse begleiteten uns den weiteren Forschungsprozess über und stellten wertvolle Ressourcen da, auf die wir bei weiterem Einholen von Feedback zurückgreifen konnten.

Gepaart mit weiterem, sehr positiven Feedback anderer Menschen bezüglich des Fragebogens eröffneten diese Gedanken den Raum für zusätzliche Überlegungen. So kamen wir zu dem Schluss, dass Einrichtungen der offenen Jugendarbeit Besonderheiten mit sich bringen, die dazu führen, dass dieses Arbeitsfeld nicht das Adäquateste für unsere weitere Forschung war. Die Sozialarbeiter*innen, mit denen wir sprachen, verstanden einen besonderen Schutzauftrag gegenüber ihren Adressat*innen, den sie als einen der wichtigsten Punkte ihrer Arbeit sahen. Auch stellen die Jugendlichen in offenen Einrichtungen der Jugendarbeit meist nicht einen Querschnitt der Gesellschaft dar, sondern sind oftmals mit besonderen Anforderungen und Belastungen konfrontiert, beispielsweise Mehrfachdiskriminierungen wie Rassismus oder Klassismus. Uns wurde klar, dass wir bei der Beantwortung des Fragebogens insgesamt von privilegierten, reflektierten Jugendlichen ausgingen – so wie wir sie selber aus unserem Umfeld und der eigenen Sozialisation kennen. Diese Erkenntnis war einer der Momente, in denen uns der eigene blinde Fleck bewusst wurde. Damit sagen wir nicht, dass alle Jugendlichen in offenen Jugendeinrichtungen den Fragebogen nicht ausfüllen könnten (ohne davon zum Beispiel getriggert zu sein). Vielmehr rückten die Rückmeldungen aus der Praxis die unterschiedlichen Merkmale sozialarbeiterischer Handlungsfelder der Jugendarbeit in den Fokus. Die Reflexion des Feedbacks trug somit maßgeblich dazu bei, dass wir uns für die weitere Forschung auf das Arbeitsfeld Schule festlegten, da hier (neben dem erleichterten Zugang) ein breitere und heterogenere Masse an Jugendlichen vorzufinden ist.⁶

Eine weitere einschneidende Entwicklung im Forschungsprozess bestand in den Einschränkungen rund um den Ausbruch der Covid19-Pandemie. Die geplanten Beobachtungen an der Sophie-Scholl-Schule waren somit nicht mehr möglich. Die Idee, stattdessen Online Beobachtungen in Foren, Online Beratungsstellen oder durch Videos von Youtuber*innen/ Influencer*innen durchzuführen, wurden nach ausgiebiger Recherche aufgrund folgender Reflexionen verworfen:

6 Auch im Kontext Schule sind gesellschaftliche Faktoren wie Kiezbedingungen, familiäre und ethnische (zugeschriebene) Hintergründe, kulturelles Kapital etc. mitzudenken

1. Die Themen dieser Medien sind in den allermeisten Fällen bereits definiert, was unserem Forschungsdesign widersprach, in dem es darum ging, zu explorieren, welche Faktoren Stressoren für Mädchen darstellen
2. Influencer*innen und Youtuber*innen bloggen meist zu ganz spezifischen Themen, die sich oft um den Themenkomplex Comedy/ Unterhaltung drehen (und damit nicht dem Gebiet unserer Forschung entsprechen)
3. In Foren und Online Jugendberatungen (zum Beispiel die von "Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V.") werden spezifische Fragen gestellt und von Moderator*innen professionell beantwortet, sodass der Mehrwert unserer Forschung zumindest neu definiert gemusst hätte
4. Die Auswahl der Kanäle hätte der Beachtung von Kriterien wie Alter und Geschlecht bezüglich der Zielgruppe bedurft, die insbesondere aufgrund der Anonymität und Verwendung von Alias-Namen nicht zu bestimmen war

Somit hätten weder Aussagen über Stressoren noch über die Repräsentativität der Beobachtungen getroffen werden können. Die aufgezählten Punkte gelten ebenso für die Recherche zu zusätzlichen Informationen im Kontext der Auswertung des Fragebogens, welche zeitweise als Möglichkeit im Raum stand. Gepaart mit der Tatsache, dass für eine solche Recherche schlichtweg die Zeit fehlte, erübrigte sich ein Hinzuziehen von Informationen dieser Kanäle aus den gleichen Gründen wie oben aufgelistet.

Auch die Erstellung und Auswertung des zweiten Fragebogens lieferten weitere Erkenntnisse. So bemerkten wir bei der Konzipierung, dass manche Parameter des Fragebogens an gesellschaftliche Normen stoßen. Genauer heißt das, es gab Aussagen, deren Beantwortung wir hinsichtlich Resilienzförderung für spannend und aufschlussreich hielten, von denen wir jedoch annahmen, dass sie Menschen wohlmöglich nicht ehrlich beantworten würden und aufgrund dessen nicht in den Fragebogen aufnehmen. Beispielsweise strichen wir die Aussage "Ich nehme die Bedürfnisse und Gefühle Anderer wahr und gehe auf sie ein", da es unserer Meinung nach gesellschaftlich geächtet ist, auszusagen, man nehme die Gefühle anderer nicht wahr. Jedoch können wir im Rückblick sagen, dass wir dadurch auch die Möglichkeit ausgeschlossen haben, Ergebnisse zu dieser Aussage einzuholen – die dann immer noch einer kritischen Beleuchtung unterlegen hätten. Gleichzeitig lag ein Anspruch in der Konzipierung auch darin, die Parameter so viel wie möglich zu kürzen. Ein Parameter aufgrund der Ursache herauszunehmen, dass bereits im Vorhinein Bedenken darüber vorliegen, dass aus den Aussagen keine eindeutigen Schlüsse für unsere Forschung gezogen werden können, erscheint uns nach wie vor legitim.

Zudem stellten wir bei der Erstellung des Fragebogens fest, dass nicht alle Aspekte von Resilienz über einen Fragebogen abzufragen sind. Dies liegt zum einen darin, dass die Aussagen in einem Fragebogen generell gehalten sind und zum anderen darin, dass manche Aspekte nur in Interaktionen zu beobachten sind. So wollten wir beispielsweise untersuchen, inwiefern Mädchen* in Schuldzuweisungen denken oder sprechen – in Beobachtungen wie wir sie im schulischen Alltag geplant hatten wären Erkenntnisse zu diesen Aspekten eventuell möglich gewesen. Diese Reflexionen waren maßgeblich, uns die Grenzen einer quantitativen Methode und damit auch unserer Forschung vor Augen zu führen.

Bei der Verteilung des Fragebogens stießen wir auf Schwierigkeiten aufgrund der Einschränkungen um COVID-19. Zum einen erreichte der Fragebogen die Mädchen* nur virtuell – und die Erfahrung des ersten Fragebogens hatte uns gezeigt, dass besonders viele Datensätze erfolgten, wenn die Fragebogen direkt im Klassenzimmer ausgefüllt wurden. Darüber hinaus bekamen wir häufig das Feedback von Lehrpersonen, dass sie aufgrund der Einschränkungen keinen Kontakt zu der Altersgruppe hatten – meist bestand nur Kontakt zwischen Schüler*innen und Klassenlehrer*innen. Ein Grund, dass trotz alledem 224 Datensätze vollständig ausgefüllt wurden ist vermutlich auch der Tatsache geschuldet, dass wir vehement alle (auch entfernten) Kontakte anschrieben, bei denen wir von einer Verbindung zur Altersgruppe wussten.

Eine Herausforderung in der Auswertung des Fragebogens bestand darin, nicht bestimmen zu können, inwiefern die Antworten der Befragten auch davon beeinflusst waren, gesellschaftlichen Erwartungen oder dem eigenen Selbstbild entsprechen zu wollen. Gleichzeitig merkten wir, wie schwer es uns viel, defizitäres Denken abzulegen – welches beispielsweise dem zuvor erwähnten Denken innewohnte. Uns darüber klar zu werden, führte nicht nur dazu, die Aussagen der Mädchen für voll zu nehmen (was nicht bedeutet, ein kritisches Hinterfragen auszuschließen), sondern ließ uns zudem Forschungsprozesse allgemein reflektieren. So ist unserer Meinung nach Forschung immer auch subjektiv beeinflusst; dies zeigt sich zum Beispiel in der Auswahl der Parameter eines Fragebogens ebenso wie in der Interpretation von Ergebnissen. Vielmehr geht es darum, die eigene Perspektive – subjektive Einstellungen und Normen – transparent zu machen und damit Abstand von der vermeintlich absoluten Objektivität von Forschenden zu nehmen. So schreibt der Arzt und Professor André Blum in seinem Zeit-Artikel “Der Mythos objektiver Forschung” unter Anderem:

“Trotz ihres subjektiven Verhaltens verstehen sich viele Wissenschaftler als Vertreter der absoluten Wahrheit, unabhängig von Zeit, Ort und Person. Aufgrund dieses Selbstverständnisses werden in den Publikationen alle Hinweise auf Emotionen wie Hoffnungen, Enttäuschungen und Entdeckerfreuden ausgelassen. Das literarische Rahmenwerk der wissenschaftlichen Publikation dient demnach der Mystifizierung eines durchaus menschlichen Unternehmens, und Mystifizierungen sind immer gefährlich.”

Wir verstehen die Transparenz und Reflexion des eigenen Forschungsprozess als einen essentiellen Schritt, um über Studien und Ergebnisse in die Diskussion zu gehen. In diesem Sinne verstehen wir unsere Forschung als Beitrag zum Themenkomplex um Resilienz-förderung und Empowerment von jugendlichen Mädchen und sind gleichzeitig bereit, andere Perspektiven zuzulassen sowie die eigenen zu hinterfragen.

Reflexion der Seminargestaltung

Dem Format des Studierendenprojekts wohnt inne, dass Studierende das Modul in erster Linie in Selbstorganisation – mithilfe der Begleitung und Prüfung durch eine*n hauptamtlich Lehrende*n – durchführen (vgl. Modulhandbuch Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit ab WS 2014/15, S. 25f.). Die Besonderheit dieses Formats haben wir in mehrfacher Weise genutzt. Zum einen bestand eine Grundüberzeugung darin, dass wir als Teilnehmer*innen des Seminars uns möglichst viel inhaltlich einbringen und dabei vor allem an subjektiven Interessen und Motivation anknüpfen. So nutzten wir die Freiheit des Projekts, zunächst explorativ zu forschen und bemerkten, wie viel mehr Leistung wir erbrachten, wenn die zu erledigenden Aufgaben mit einem intrinsischen Interesse einhergingen anstatt dem Gefühl, eine Aufgabe allein als Muss zu erledigen. Neben dem Anreichern von Wissen über die letzten beiden Semester, das für jede*n von uns die Wissensaneignung anderer Seminare um vielfaches übersteigt, haben wir gleichzeitig ein Potential genutzt, das eben das Format dieses Moduls bietet: die Erprobung eines anderen Lernmodells.

Den Unterschied von Lernen aufgrund von Interesse anstatt von 'Zwang' oder 'Auswendiglernen' beschäftigte schon die Motivations-Trainerin Vera Birkenbihl, die den Unterschied zwischen 'Lernen' und 'Pauken' aufmacht. Laut Birkenbihl besteht gepauktes Wissen in Auswendiggelerntem während Lernen jene Aneignung von Wissen ist, die aufgrund von Interesse und Faszination erfolgt. Dass der Großteil von dem, was Menschen sich an Wissen aneignen, wieder vergessen wird, hat ihrer Meinung nach damit zu tun, dass diese Dinge gepaukt wurden – Gelerntes hingegen wird nicht vergessen (vgl. Birkenbihl Akademie, 2011, 4:59 – 6:22). Wir haben diese Aussagen Birkenbihls im Kontext des Seminars besprochen, autobiographisch reflektiert und mit Menschen in unserem Umfeld diskutiert und sehen sie nicht nur als eingängig, sondern von großer Relevanz für alle Lernkontexte.

Die Selbstgestaltung anhand subjektiver Interessenslagen führte dazu, dass wir die zum Forschungsprozess gehörenden Elemente wie Theorie- und Methodenaneignung in Form von Inputs der Seminarteilnehmer*innen stattfanden. Beispiele für die auf diesem Wege angeeigneten Themengebiete sind: Selbstwert, Scham, Resilienz, Mentalisierung und epistemisches Vertrauen, der Mechanismus der "Selbsterfüllenden Prophezeiung", system-

theoretische Grundlagen, das Handlungsfeld Schulsozialarbeit und Schule, Informationen über den Forschungsprozess und die Konkretisierung der Forschungsfrage, quantitative und qualitative Auswertung. Damit soll nicht gesagt werden, dass es nicht auch Aufgaben innerhalb des Forschungsprozesses gab, die schlichtweg erledigt werden mussten (mehr hierzu in der Reflexion des Gruppenprozesses). Jedoch war der Pool dieser 'Pflichtaufgaben' um einiges geringer als wir es aus den restlichen Seminaren des Studiengangs kennen.

Zudem hatten wir insbesondere durch den explorativen Charakter des Seminars einen sehr offenen Blick für die Forschung. So bezogen wir das neu angeeignete Wissen in die Forschung mit ein – wenn nötig wurde Themenfelder erweitert, Thesen oder Formulierungen verworfen. Dabei gelang es uns, eine stetige Offenheit für neue Impulse zu haben und gleichzeitig den roten Faden rund um den Themenkomplex 'Empowerment von jugendlichen Mädchen*' nicht aus den Augen zu verlieren. Erwähnenswert ist in diesem Kontext auch die Rolle der Betreuerin unseres Projekts, Dr. Marlene-Anne Dettmann. In regelmäßigen Abständen trafen wir uns, um den Forschungsstand zu besprechen und ihr Feedback zu den verschiedenen Teilen des Forschungsprozesses einzuholen. Ihre Begleitung bereicherte uns hinsichtlich einer professionellen Außensicht und sozialarbeiterisch erfahrenen Einschätzung unserer einzelnen Forschungsvorhaben sowie dem Blick für den (zeitlichen) Rahmen des Moduls. Darüber hinaus gaben uns ihre Denkanstöße oder Empfehlungen auch die Möglichkeit, unsere Forschung und die ihr zugrunde legenden Begründungen weiter zu schärfen, indem wir Einwände entweder miteinfließen oder uns auch gegen sie entscheiden konnten – jedoch mit vorangehender Diskussion.

Ein letzter Punkt der Reflexion unserer Seminargestaltung besteht in dem Element der Selbstreflexion. So verstehen wir Selbstreflexion als unabdingbaren Teil sowohl der Praxis wie auch der Forschung Sozialer Arbeit. Insbesondere hinsichtlich der Themen des Projekts, zu denen wir alle autobiographische Bezüge haben, war es uns ein Anliegen, den Raum für die Thematisierung von eigenen Erfahrungen und Anknüpfungspunkte zu schaffen. Zum einen passierte dies thematisch zum jeweiligen Thema der Seminarsitzung, beispielsweise im Austausch zu eigenen Erfahrungen als Jugendliche mit den Themen Selbstwert, Sexualität und Scham. Zum anderen widmeten wir im zweiten Semester ein ganzes Treffen allein Biographiearbeit und setzten uns im Zuge dessen jeweils eine eigene Übung zu Resilienzförderung und Empowerment, die wir über mehrere Wochen beobachteten und anschließend in der Gruppe besprachen und reflektierten.

Wir sehen die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, insbesondere hinsichtlich des Themenkomplexes zu dem gearbeitet wird, als Grundlage für die Arbeit mit Adressat*innen zu ebendiesen Themen. Sich bewusst zu werden, wo beispielsweise eigene Scham empfunden oder der Selbstwert in Frage gestellt wird, kann nicht nur das Erkennen

und Thematisieren von Phänomenen, wie Projektion oder Übertragungen in der Praxis als Sozialarbeiter*in erleichtern. Auch führt ein subjektiver Bezug zu den Themen eventuell dazu, den Adressat*innen mehr Verständnis entgegenzubringen. Biographische Reflexion und Erfahrungsaustausch innerhalb einer Gruppe hat zudem das Potential, Impulse darüber zu gewinnen, welchen Einfluss strukturelle Gegebenheiten auf ein Thema haben (beispielsweise die unterschiedlichen Anforderungen, die an Jungen und Mädchen hinsichtlich Sexualität gestellt werden). Zu guter Letzt bedeutet eine Auseinandersetzung mit eigenen Prägungen und Herausforderungen auch immer eine Förderung der subjektiven Handlungsfähigkeit und damit eine Stärkung der eigenen Person – so zumindest haben wir es erfahren. In diesem Sinne schließt sich hier der Kreis zum thematischen Überbau des Projekts: auch das Empowerment von Sozialarbeitenden selber ist mitzudenken.

Reflexion des Gruppenprozesses

Von Anfang an lag ein Fokus darauf, die Arbeitsatmosphäre des Seminars möglichst angenehm für alle Teilnehmer*innen zu gestalten. Jedoch stellte uns die Selbstgestaltung des Seminars auch vor Herausforderungen. So merkten wir zum Beispiel nach den ersten Sitzungen, dass ein paar von uns aufgrund der explorativen Natur des Projekts Orientierung fehlte. Durch ein Stimmungsbild, in dem jede*r Teilnehmer*in seine*ihre Wünsche zur Seminargestaltung äußern konnte, brachten wir einige strukturierende Elemente wie die Verteilung von konkreten Aufgaben und das Festhalten der 'To dos ' für die jeweils folgende Sitzung ein. Das Einholen von Stimmungsbildern bewährte sich über die gesamte Dauer des akademischen Jahres als wichtiges Element für eine angenehme Gruppendynamik.

Ein weiterer Fokus der Gestaltung des Gruppenprozesses lag darin, den Raum so zu gestalten, dass sich alle möglichst nach ihren Bedürfnissen in das Seminar einbringen konnten. Das bedeutet auch, die unterschiedlichen Grade an Motivation und Kapazitäten zu sehen, die die einzelnen Teilnehmer*innen für das Modul zur Verfügung stellten. Aufgaben nicht als Muss zu verteilen und den Druck herauszunehmen brachte jedoch mitweilen auch Schwierigkeiten mit sich, da manche Dinge innerhalb eines akademischen Kontexts einfach erledigt werden müssen. Dazu kamen wir durch die intensive Zusammenarbeit zu (zunächst fünf und ab Ende des ersten Semesters zu) vier Studierenden in eine sehr enge Gruppendynamik, die sich mit Freundschaft verzweigte. Die Konflikte, die sich hierdurch an gewissen Punkten ergaben, stellten eine weitere wichtige Lernressource und Erfahrungsquelle dar.

So lernten wir durch diese Konflikte am eigenen Leib die Wichtigkeit, Unzufriedenheiten anzusprechen und dabei die Trennung von Kritik am Verhalten und Kritik an der

Person zu wahren – ein Punkt, der auch in unseren Handlungsempfehlungen für die Praxis aufgegriffen wird (vgl. Anhang). Dabei bestand die Grundlage darin, einen Raum zu haben, in dem jede Perspektive – wie auch Unzufriedenheit mit dem Handeln einer anderen Person – subjektiv wahr ist und damit Platz haben darf. Vertrauen in die Gruppe sowie sich selber zu haben, dass der Konflikt angenommen und letztendlich geklärt wird, formte eine weitere essentielle Bedingung, um ehrliche Kritik zu ermöglichen. So ergeben sich neben Erkenntnissen aus der thematischen Auseinandersetzung und der Seminargestaltung auch aus der Reflexion über die gruppendynamischen Prozesse des Seminars ein paar wichtige Anregungen, die uns über das Studierendenprojekt hinaus in die Praxis Sozialer Arbeit begleiten werden.

5. Fazit

Welche Herausforderungen spielen im Alltag von Mädchen* eine Rolle, welche Ressourcen haben wir beobachten können und welche Handlungsmöglichkeiten lassen sich daraus für Fachkräfte der Institution Schule ableiten? Welche Fragen blieben offen und wurden Neue aufgeworfen?

Unsere theoretischen Literaturrecherchen zu Themenkomplexen wie Resilienz, epistemischen Vertrauen, dem Zugehörigkeits-Selbstbestimmungskonflikt, Selbsterfüllender Prophezeiung und auch die praxisnahen Ergebnisse der Feld- und Hauptforschung haben ergeben, dass das Selbstkonzept eines Mädchens* Einflüssen ausgesetzt ist, die sowohl für die Mädchen* selbst, als auch für die Fachkräfte, die im Bildungskontext mit ihnen arbeiten, Herausforderungen darstellen können. Die Auswertung der Umfragen zogen neben inhaltlichen Erkenntnissen vor Allem welche über Forschungsprozesse und -vorgänge im Allgemeinen mit sich. Die Ergebnisse sind eine Stichprobe möglicher Denk- und Handlungsstrukturen von Mädchen*. Die Repräsentanz der Umfrage, deren Parameter auf unserer Literaturrecherche zu Resilienz basiert, ist aufgrund von Faktoren wie beschränkter Teilnehmerinnenzahl, Anonymität, seiner Form, etc. eingeschränkt. Deswegen wird diese Arbeit als eine erste Annäherung der Resilienzpotentiale von Mädchen* und vor allem als lehrreiche erste selbstständige Forschungserfahrung verstanden. Generell wurden wir darin geübt, keine voreiligen Kausal-Zusammenhänge zwischen Erklärungen und Verhalten, Parametern/Thesen und Abstimmung, zu ziehen, aber viele Ideen zu bekommen.

Unsere Frage danach, wie Herausforderungen bewältigt werden, die sich aufgrund unseres ressourcenorientierten Strebens im Verlauf der zwei Semester fortwährend herauskristallisiert hat, fand ihre zentrale Antwort im Begriff der Resilienz. Dieser gab mit

seinen verschiedenen Perspektiven auf den Menschen und ihr Umfeld viel Aufschluss darüber, in welchen Lebensbereichen Stärken und Potentiale liegen, auf die Mädchen* selbstwirksam zugreifen können. Alltagsstressoren und vermeintliche Defizite ließen sich erkennen, in ihnen allerdings im gleichen Zuge mit der Fokussierung auf die Bewältigung, statt den Widerstand, auch Handlungsoptionen finden. Die zahlreichen Ressourcen, die die Mädchen* in der Umfrage bei sich selbst feststellten, bieten Anlass, Forschungsinteressen weiterhin weg von Defiziten zu verfolgen. Auch wenn die aktuelle Forschung zu Resilienz häufig im Krisenkontext erfolgt und dort Widerstandsfähigkeit in „größeren“ Herausforderungen untersucht wird, ziehen wir aus unserer Arbeit die Erkenntnis, dass dem Begriff eine hohe Alltagstauglichkeit innewohnt. Neben der positiven Resonanz auf den Resilienzbezug von professioneller Seite und der hohen Beteiligung der Mädchen* an der Hauptumfrage, ziehen wir den Schluss, dass er sich sowohl für die Arbeit mit Mädchen* als auch das Handlungsfeld Schule anbieten kann.

In dem Bewusstmachen und Kommunizieren über innerer Vorgänge, sei es der Mädchen*, der Lehrer*innen, der Schulsozialarbeiter*innen oder selbst uns als Studierende sehen wir ein großes Potenzial, unsere Zielgruppe in der Schule zu stärken. Die Sensibilisierung für Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Mädchen* stießen auf positive Resonanz und die Bereitschaft zur Kooperation bestätigte die Relevanz unseres Themas. Die Bereitschaft, sich mit eigenen und gesellschaftlichen Normen, Werten und Vorstellungen, als auch mit persönlichen Selbstbildern und Schamgefühlen im Kontext der Schule auseinanderzusetzen, wirft Fragen auf: Was bedeutet Schule heute? Dient sie der reinen Wissensvermittlung? Welchen Auftrag hat sie und wer definiert ihn? Unterstützt sie benachteiligende Strukturen? Wie geht sie mit Herausforderungen um? Ist sie mit ihren Angeboten an den Bedürfnissen der Mädchen* angepasst? Welche Interessen hat sie zu vertreten und wie werden Interessenskonflikte zwischen verschiedensten Parteien behandelt?

Das Studium der Sozialen Arbeit betont in zahlreicher theoretischer Lehre die Relevanz von Ressourcen- und Lebensweltorientierung. Diese zwei Semester waren ein Praxisschock, der die Bewusstmachung, wie wichtig der stetige Abgleich zwischen Theorie und Praxis in der Forschung ist, mit sich zog. Durch wechselseitige Auseinandersetzung mit Arbeitskräften verschiedener Handlungsfelder, dem wiederholten Einholen von Feedback zu unseren Vorgehensweisen, der Umfragen mit Jugendlichen und der ständigen Selbstreflexion unserer Position als Forschende und Studierende, meinen wir der Aufgabe gerecht geworden zu sein, im Sinne unserer Zielgruppe Unterstützungsmöglichkeiten aufgewiesen zu haben. Die Bereitschaft, idealistische Forschungsvorhaben und Praxisvorstellungen mit vorhandenen theoretischen Konzepten und der tatsächlichen, vorherrschenden Praxis

abzugleichen, um daraus realistische Handlungsmöglichkeiten abzuleiten, halten wir für die Basis einer im Bildungskontext arbeitenden Haltung.

Das Befassen und Ausüben mit Methoden, Peerarbeit und die Auseinandersetzung mit bewährten Resilienztrainings sind Ansätze, die wir in weiterführender Arbeit fokussieren würden. Unser Interesse für den Umgang mit Tabus und Scham wuchs mit den Praxiserkundungen. Gerade der Schutzauftrag, den sich Arbeitskräfte in der Mädchenarbeit annehmen und ihn im Öffnen von Schutzräumen verfolgen, ist im Umgang mit Mädchen hochaktuell. Dabei stellte sich uns u. A. die Frage, inwieweit es Alternativen oder Ergänzungsmöglichkeiten gäbe, dem Schutzauftrag gerecht zu werden und Grenzen zu wahren, dazu aber eine offene Kommunikation zwischen Peers zu ermöglichen, die nicht auf Angst und der Sorge vor potenziellen Gefährdungen basiert und weg von der Ausgrenzung hin zu einem Miteinander leitet.

Trotz der Offenheit für Vorschläge seitens der Fachkräfte zeigten sich in den Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen diverse Herausforderungen, was das Umsetzen präventiver Unterstützungsangebote, zeitlicher Kapazitäten und anderer Ressourcen angeht. Auch zeigten sich viele Diskrepanzen zwischen theoretischer Idee und praktischer Umsetzung. Der Auftrag von und Anspruch an Schulen verändert sich mit gesellschaftlichem Wandel und seinen Anforderungen. Unsere Erfahrungen zeigten, dass Schule nicht nur Wissensvermittlung ist, sondern ein Ort des zwischenmenschlichen Kompetenzerwerbs und der kommunikativen Kompetenzentwicklung. Hier bestimmen allerdings Symptombekämpfungen akuter Konflikte und Bedarfe aus Mängeln heraus den Arbeitsalltag mehr als das selbstbestimmte Ausführen präventiver Projekte, die sich an der Aufrechterhaltung von positiven Bedürfnissen orientieren. Die Schulsozialarbeit ist dabei konzeptuell ein fester Bestandteil der Schule, was nicht automatisch bedeutet, dass sie in jeder Institution als ein solcher aufgefasst wird. Uns begegneten Problematiken unter den Fachkräften, die sich u.A. aus Machtgefällen, hierarchischen Strukturen und fehlender kompetenter Leitung ergeben.

Tägliche Interessenskonflikte zwischen Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen und Erwachsenen, aber auch Kinder mitinbegriffen, unterstreichen die Notwendigkeit von Kommunikationsräumen. Wie ein Austausch auf Augenhöhe und die Sensibilisierung für andere Bedürfnisse, als die der eigenen Rolle, gelingen kann und wie vorhandene Ressourcen entdeckt und genutzt werden können, wäre auch im Sinne der Resilienz von Interesse. Die Art der Kommunikation unter den Vorbildern beeinflusst auch das Miteinander der Jugendlichen und Mädchen. Forschung dahin zu betreiben, welche Lernerfolge das Vorleben von Werten und Vorstellungen hat, wäre ein gegensätzlicher Ansatz zum pädagogischen Zeigefinger-Lehren. Den Ansatz, unsere primäre Zielgruppe Mädchen*

indirekt durch Erwachsene zu erreichen, die ihnen begegnen und die zu benachteiligenden Strukturen beitragen können, haben wir mit unserem Leitfaden verfolgt.

Literaturverzeichnis

- Albert, M. et al. (2015). 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Abgerufen am 15.07.2020 von <https://www.uni-bielefeld.de/soz/powi/pdf/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf> _
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baer, U. (2017). Der leise Schrei: Warum manche Menschen so ungern Hilfe annehmen können. Abgerufen am 15.07.2020 von <https://www.trauma-und-wuerde.de/der-leise-schrei-warum-manche-menschen-so-ungern-hilfe-annehmen-koennen/>
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2015). *Handbuch Mentalisieren*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Barth, E., Böttger, B., Ghattas, C., & Schneider I. (2013). *Inter. Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in der Welt der zwei Geschlechter*. Berlin: NoNo Verlag
- Birkenbihl Akademie. (2011). Sprachen lernen für SchülerInnen mit Vera F. Birkenbihl – Sprachen lernen. *Youtube*. Abgerufen am 13.07.2020 von <https://www.youtube.com/watch?v=A5ulmNa-8yw&feature=youtu.be>
- Blum, André. (1998). Der Mythos objektiver Forschung. *Zeitonline*. Abgerufen am 12.07.2020 von https://www.zeit.de/1998/25/199825.faelschung_.xml/seite-4
- Brockmann, J., & Kirsch, H. (2010). Konzept der Mentalisierung. Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung. *Psychotherapeut* 55, 279–290.
- Duden a. Sexismus. Abgerufen am 21.07.2020 von <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/sexismus>
- Duden b. Patriarchat. Abgerufen am 21.07.2020 von <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/patriarchat?ls=patriarchat&s=patriarchat>
- Engelfried, C., & Voigt-Kehlenbeck, C. (2010) *Gendered Profession: Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2008). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P. & Champbell, C. (2017). Böses Blut – Ein Rückblick: Bindung und Psychoanalyse. *Psyche* 71(4), 275–305.
- Fachhochschule Potsdam. *Modulhandbuch Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit – Präsenzstudiengang*. Gültig ab WS 2014/15. Abgerufen am 13.07.2020 von https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/fb-sozialwesen/studium/ordnungen_und_module/basa-praesenz/studieneintritt_2014/Modulhandbuch_basapraesenz_ws_14_15.pdf
- Gabriel, T. (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 207 – 217.
- Hartmann, J., Klesse, C., Wagenknecht, P., Fritzsche, B. & Hackmann, K. (2007). *Heteronormativität - Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jugendberatung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. Abgerufen am 14.07.2020 von <https://jugend.bke-beratung.de/views/home/index.html>

Jungbauer, J. (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Kunkel, P. (2016). Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit. Abgerufen am 10.07.2020 von http://www.kvschulsozialarbeit.de/Gesetzliche_Verankerung_von_SchuSoz.pdf

Kirsch, H., Brockman, J. & Taubner, S. (2016). *Praxis des Mentalisierens*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lohmeier, A. (2018). *Humor in der Beratung*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Lorenz, G. (2018). *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule - Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.

Marks, S. (2013). Scham im Kontext von Schule. *Soziale Passagen* 5, 37-49.

Nonnenmacher (2019). Grübeln. Abgerufen am 14.07.2020 von <https://medlexi.de/Gr%C3%BCbeln>

Nomos. (2017). *Gesetze für die Soziale Arbeit. Textsammlung* (7. Aufl.). Baden-Baden: Nomos Gesetze.

Siegrist, U. & Luitjens, M. (2011). *30 Minuten Resilienz*. Offenbach: GABAL Verlag.

Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Reinfelder, E.-C., Jahn, R. & Gingelmaier, S. (2019). *Supervision und psychische Gesundheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Seele und Gesundheit. Psychologischer Grundkonflikt. Abgerufen am 10.07.2020 von <https://www.seele-und-gesundheit.de/psycho/grundkonflikt.html>

Stein, H. (2009). Fördert das Mentalisieren die Resilienz? In J. G. Allen & P. Fonagy (Hrsg.), *Mentalisierungsgestützte Therapie* (S. 422–449). Stuttgart: Klett-Cotta.

Tiedemann, J. (2013). *Scham*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Verkehrswacht Medien und Service-Center. Jugend und Pubertät. Abgerufen am 13.07.2020 von <https://www.verkehrswacht-medien-service.de/sekundarstufe/jugendliche-im-strassenverkehr/jugend-und-pubertaet/>

Von Hagen, C. & Voigt, F. (2013). Resilienz. *Psychotherapie im Dialog* 1, 16 – 20.

WPGS. Selbsterfüllende Prophezeiung. Abgerufen am 09.07.2020 von <https://wpgs.de/fachtexte/wirtschaftspsychologie/selbsterfuellende-prophezeiung/>

Wrase, M. (2013). Bildungsrecht – wie die Verfassung unser Schulwesen (mit-)gestaltet. Abgerufen am 10.07.2020 von <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/174625/bildungsrecht-wie-die-verfassung-unser-schulwesen-mit-gestaltet>