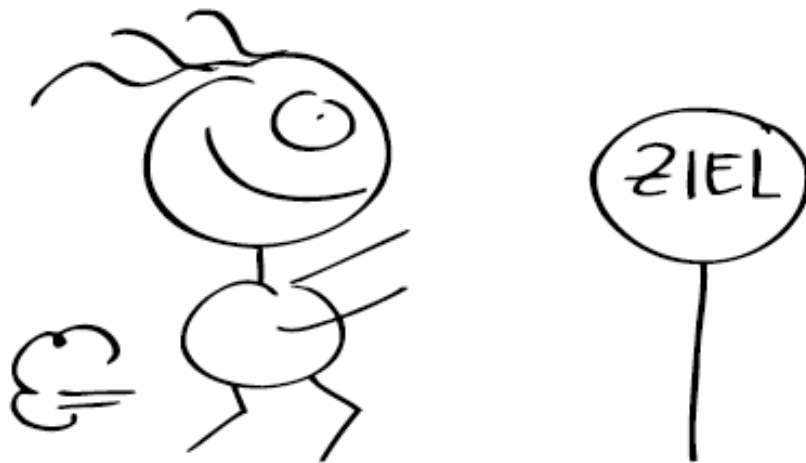


Bildungsgewinner anstatt Bildungsverlierer?

ZRM-Training im Rahmen des Migrantinnen-Förderprogramms ChaGALL



Abschlussarbeit CAS ZRM-Training

Eingereicht an der Universität Zürich,
Psychologisches Institut der Universität Zürich,
Lehrstuhl für Neuropsychologie, Prof. Dr. Lutz Jäncke

bei

Yvonne Küttel lic. phil.

Corinna Bünger
Ruhtalstrasse 9
8400 Winterthur
c.buenger@entwicklungsspielraum.ch

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Bildungsgewinner anstatt Bildungsverlierer?	4
2.1. Migration und Bildungserfolg	4
2.2. Das ChaGALL Programm	6
3. Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM®	8
3.1. Der Rubikon-Prozess	8
3.2. Besonderheiten des ZRM-Trainings mit Jugendlichen	10
4. Identität	11
4.1. Identität im Zürcher Ressourcen Modell	11
Das Körperselbst	11
Das adaptive Unbewusste	11
Die Rig's	12
Das Ich	12
Die me's	13
4.2. Identität jugendlicher Migrant/innen	13
5. Das ZRM-Training im ChaGALL-Programm	15
5.1. Warum ein ZRM-Training im ChaGALL-Programm?	15
5.2. Das ZRM-Training im ChaGALL-Programm	16
5.2.1. Die Struktur des ChaGALL-ZRM-Trainings	16
5.2.2. Der Trainingsablauf	18
5.3. Erfahrungen mit dem ChaGALL-ZRM	24
6. Schlusswort und Ausblick	26
Quellenangaben	27

1. Einleitung

Seit vielen Jahren bin ich als Mittelschullehrerin beruflich mit Jugendlichen unterwegs. Die Fragen, wie Jugendliche am besten ihre schulischen Ziele erreichen, wie sie in der Adoleszenz die sich widerstrebenden Tendenzen des Lustprinzips einerseits und des Leistungsprinzips andererseits unter einen Hut bringen, oder auch nicht, wie sie die Aufgabe der Abgrenzung von der Erwachsenengeneration und des Lernens von eben diesen Erwachsenen meistern, wie sie ihren Weg in diese Gesellschaft finden und die kritische Auseinandersetzung mit dieser suchen, diese Fragen begleiten mich schon lange. Ebenso interessieren mich als selbst im Jugendalter in die Schweiz Eingewanderte die Fragen nach der kulturellen Identität. Wie gehen wir um mit den verschiedenen Kulturen, die wir in uns tragen und mit denen wir in unserer Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit um uns konfrontiert sind, sei es in der Schule, an unseren Arbeitsplätzen, in unseren Familien, in den gesellschaftlichen Umfeldern, in denen wir leben.

In meiner Rolle als Trainerin in einem Migrant/innen-Förderprojekt habe ich die Gelegenheit, diesen Fragen nachzugehen. Die Jugendlichen in unserem ChaGALL-Programm stammen der ganzen Welt und streben eine Ausbildung in einer weiterbildenden Schule auf der SekII-Stufe an. Das ChaGALL-Programm unterstützt sie darin, diese Ziele zu erreichen. Die Schüler/innen sind auf ihrem Weg mit zusätzlichen Hindernissen konfrontiert: den fehlenden Ressourcen ihrer Eltern sie zu unterstützen, den Vorurteilen ihrer Klassenkamerad/innen, fehlenden Kenntnissen über das Schweizer Schulsystem, Sprachhürden u.v.m. Es schien uns darum sinnvoll, zur Stärkung ihrer Persönlichkeit mit den Jugendlichen ein ZRM-Training durchzuführen.

In der folgenden Arbeit stelle ich das ZRM-Training innerhalb des Migrantinnen-Förderprojekts ChaGALL in seinem Kontext vor. Ich beantworte folgende Fragen: Inwiefern werden Migrantinnen im Schulsystem benachteiligt? Wie stellt sich die Frage der Identität für jugendliche Migrant/innen in besonderer Form? Wie kann man konkret in einem schulischen Förderprogramm ein ZRM-Training durchführen? Inwiefern erleben die Jugendlichen dieses Training als sinnvoll und hilfreich? Was hat uns die 5-jährige Erfahrung mit diesem Training gelehrt?

In Kapitel 2 fasse ich einige Forschungsergebnisse zur Chancengerechtigkeit für Migrant/innen im Schweizer Schulsystem zusammen. Kapitel 3 stellt den theoretischen Kern des ZRM-Trainings vor, den Rubikon-Prozess. Ich erkläre kurz den Unterschied zwischen den ZRM-Trainings für Erwachsene und Jugendliche. In Kapitel 4 beschäftige ich mich mit dem neuro-psychologischen Identitäts-Begriff des Zürcher Ressourcen Modells und der besonderen Aufgaben und Herausforderungen der Identitätsbildung in der Jugendzeit. Ich stelle dar, welche zusätzlichen Hindernisse sich Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Weg stellen und wie sie diese meistern. Kapitel 5 stellt das konkrete Training vor, seine Voraussetzungen, die Durchführung, die gemachten Erfahrungen und die Schlüsse, die wir als Team daraus ziehen.

2. Bildungsgewinner anstatt Bildungsverlierer?

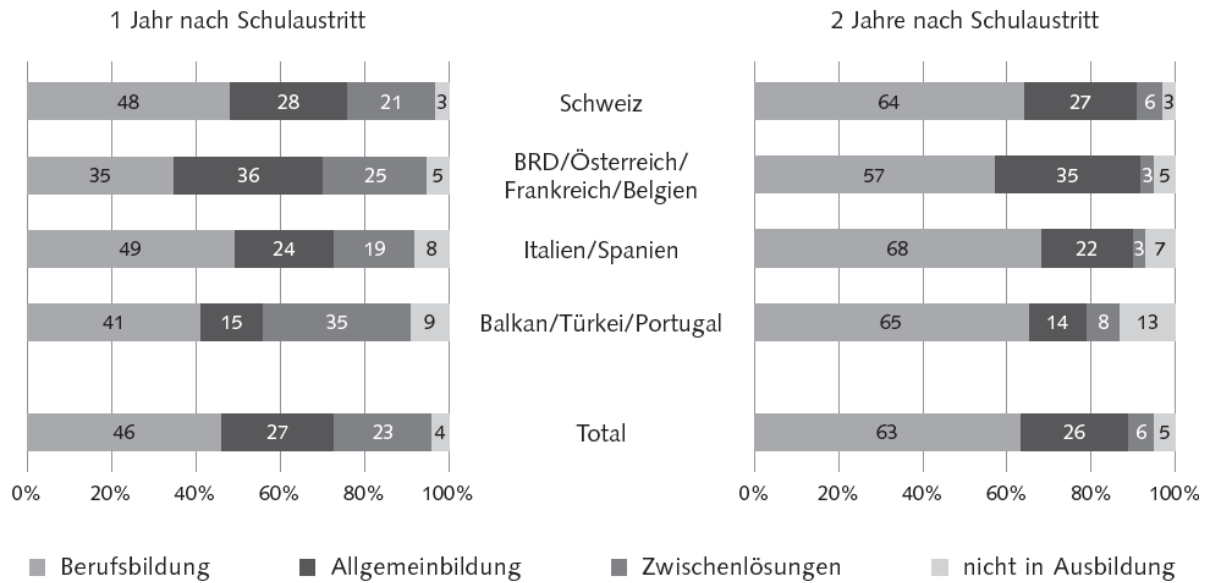
2.1. Migration und Bildungserfolg

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben im schweizerischen Schulsystem nicht die gleichen Chancen wie einheimische Jugendliche.

Beck, Jäpel und Becker (2010) unterscheiden zwischen Migrantinnen erster Ordnung, die im Ausland geboren und im Laufe ihres Lebens in die Schweiz eingewandert sind und Migrant/innen zweiter Ordnung, die zwar in der Schweiz geboren sind, aber zuhause vorwiegend eine andere Sprache sprechen und einen nicht in der Schweiz geborenen Elternteil haben. In den Schweizer Schulen haben etwas mehr als ein Viertel der Kinder Migrationshintergrund, Meyer (2003) relativiert diese relativ hohe Zahl: ein Drittel dieser Kinder ist in der Schweiz geboren, ein Drittel vor der Einschulung eingewandert. „Nur rund 7% einer Schulabgangskohorte haben nicht die ganze obligatorische Schulbahn in der Schweiz absolviert.“ (S. 117)

Der Bildungserfolg ist bezüglich der eingewanderten Nationalitäten sehr unterschiedlich. Meyer (2003) spricht von einer „ausgesprochenen Dreidrittelsgesellschaft“ (S. 117) ein Drittel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (und deren Herkunftsfamilien) kommen aus dem eher nördlichen Europa und haben einen durchschnittlich höheren sozialen Status als die Schweizer Bevölkerung. Diese Jugendlichen sind in den allgemeinbildenden Schulen übervertreten. Ein weiteres Drittel stammt aus Italien und Spanien, den Ländern der ersten Einwanderungswelle in die Schweiz (ca. 1940 – 1970). Diese Jugendlichen sind Migrantinnen zweiter Ordnung. Ihr Bildungserfolg entspricht etwa dem Durchschnitt der Schweizer Jugendlichen. Das letzte Drittel kommt aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien, der Türkei und Portugal, den Ländern zweiten Einwanderungswelle (ca. 1970 bis 2003). In dieser letzten Gruppe zeigen sich die deutlichsten Unterschiede zu Schweizer Jugendlichen bezüglich des Bildungserfolgs. Sie haben ein 2.7mal höheres Risiko, im Erwachsenenalter ohne Ausbildung dazustehen (Beck, Jäpel und Becker, 2010, Meyer, 2003). „Auf Sekundarstufe I besuchen sie überdurchschnittlich häufig Real- bzw. Oberschulen. Ihre Leistungsdefizite gegenüber Einheimischen sind massiv. Unter diesen Voraussetzungen kämen für sie auf Sekundarstufe II vornehmlich Berufsausbildungen mit tiefem bis mittlerem Anforderungsniveau in Frage. Gerade in diesem Ausbildungssegment haben nun aber «Fremde» gegenüber «Einheimischen» (unter sonst gleichen Bedingungen) entscheidende Nachteile.“ (Meyer, 2003, S.118)

Die folgende Tabelle zur Ausbildungssituation der im Jahr 2000 schulentlassenen Jugendlichen nach Herkunftsland zeigt die Unterschiede deutlich auf:



© TREE 2003

Abb. 1 Ausbildungssituation der im Jahr 2000 schulentlassenen Jugendlichen nach Herkunftsland (Meyer, 2003, S. 114)

Mit 15% sind die Jugendlichen aus dem dritten Drittel in den allgemeinbildenden Schulen, d.h. im Kanton Zürich in den Fach- und Handelsmittelschulen, den Berufsmittelschulen sowie den Gymnasien deutlich untervertreten.

Im Hintergrund dieser Effekte stehen zum einen die ökonomischen Ressourcen. Wirtschaftliche Gründe sind ein häufiger Grund für Migration und oft erhalten auch gut ausgebildete Migrant/innen schlechtere Jobs als sie ihrer Ausbildung entsprechen würden. Andererseits spielen die Gelegenheiten zum Spracherwerb eine erhebliche Rolle. Auch Eltern, die im Herkunftsland viele kulturelle Ressourcen hatten, können diese hier nicht immer entsprechend verwerten (Beck, Jäpel und Becker, 2010). Sie kennen das Schulsystem nicht, und können deshalb ihre Kinder nicht entsprechend fördern oder sie sind aufgrund der Sprache und ihrer kulturellen Sozialisation nicht in gleichem Masse in der Lage, sich bei Gesprächen mit Lehrpersonen für ihre Kinder einzusetzen wie Schweizer Eltern. Oder wie eine Lehrperson einer Mittelschule mir sagte: Diese Kinder haben keine Lobby – Schweizer Eltern kommen viel schneller auf Lehrpersonen zu, wenn in der Probezeit Probleme auftauchen.

Fazit: „Entgegen allen bildungs- und integrationspolitischen Absichtserklärungen und Bemühungen ist das hiesige Bildungssystem von der Realisierung des Prinzips der Chancengleichheit für «Einheimische» und «Zugewanderte» weit entfernt.“ (Meyer, 2003)

2.2. Das ChaGALL Programm

Die Entwickler/innen des ChaGALL-Programms – die Abkürzung ChaGALL steht für Chancen-Gerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn – haben es sich zur Aufgabe gemacht an dieser Situation etwas zu ändern. ChaGALL ist ein Förderprogramm für begabte und motivierte jugendliche Migranten und Migrantinnen, die das Potential für eine Mittelschule haben, deren Eltern jedoch nicht über die Möglichkeiten und finanziellen Mittel für die Förderung verfügen. Ziel des Programms ist, dass die Jugendlichen die Aufnahmeprüfung an eine schweizerische Mittelschule, d.h. Gymnasium, Berufsmaturitätsschule oder Fachmittelschule, bestehen und diese erfolgreich absolvieren.

Die europäischen Jugendlichen im Programm stammen aus der dritten Ländergruppe nach Meyer (siehe 2.1.); d.h. aus Serbien, dem Kosovo, Kroatien, Bosnien, Mazedonien, Portugal, der Türkei und Griechenland. Es nehmen aber Jugendliche auch aus Asien (Sri Lanka, Tibet, China), Afrika (z.B. Kenia, Ghana, Somalia, Ägypten) und Lateinamerika (z.B. Mexiko, Brasilien) am Programm teil.

Das Programm wird am Gymnasium Unterstrass seit 2008 entwickelt und durchgeführt. Im Jahr 2013 werden die Jugendlichen des ersten Jahrgangs ihre Maturprüfung ablegen. Entwicklung, Durchführung und Evaluation des Programms werden seit Beginn von verschiedenen Stiftungen gefördert. Seit dem 5. Durchlauf 2012/23 übernimmt der Kanton Zürich die Finanzierung der Trainingseinheiten. Das Programm wird vom Institut für Bildungsevaluation extern evaluiert (Moser und Berger, 2012).

Die Jugendlichen der 2. Sekundarklasse erfahren von ChaGALL entweder durch ihre Klassenlehrperson oder durch Schüler und Schülerinnen, die im Programm sind. Die Sekundarlehrpersonen werden gebeten, für geeignete Schüler/innen ein Empfehlungsschreiben zu verfassen. Geeignete Schüler/innen durchlaufen dann ein Aufnahmeverfahren. Grundlage für die Aufnahme ist die Abklärung der fachlichen Voraussetzungen in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik, die Ergebnisse des Intelligenztests (CFT-20R – Culture Fair Test), die Auswertung eines Fragebogens zur Leistungsmotivation, ein Motivationsschreiben des bzw. der Jugendlichen sowie ein zwanzigminütiges Aufnahmegespräch. Pro Jahrgang werden 12 bis 14 Jugendliche aufgenommen.

Das Programm verlangt den Teilnehmenden einiges ab. Während des dritten Sekundarschuljahres, von Ende August bis zu den kantonalen Aufnahmeprüfungen im darauffolgenden Frühling, besuchen sie jeden Mittwochnachmittag und jeden Samstagmorgen ein fachliches Training in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik. Die Trainerinnen sind Sekundar- und Gymnasial-Lehrpersonen. Sie planen die Trainings gemeinsam und fördern die Schüler/innen individuell. Zusätzlich zu den fachlichen Inhalten werden fachübergreifende Kompetenzen vermittelt und gefördert: Lerntechnik, Sozialkompetenz und Selbstmanagement. Ein ZRM®-Jugendlichen-Training gehört zu diesen fachübergreifenden Lerneinheiten.

Die Jugendlichen werden im ChaGALL-Programm individuell beraten und begleitet. Im Laufe des Jahres entscheidet sich so, welche Mittelschule für sie aufgrund ihrer Fähig-

keiten und Interessen am sinnvollsten ist. Beratung und Begleitung werden nach bestandener Aufnahmeprüfung während der Mittelschulzeit nach Bedarf fortgesetzt.

Das Programm ist ein schweizerisches Pilotprojekt und wurde von einem Team von Lehrpersonen und Dozierenden des Gymnasiums und Institutes Unterstrass ins Leben gerufen.

ChagALL ist ein erfolgreiches Förderprogramm. Rund zwei Drittel der Jugendlichen bestehen die Aufnahmeprüfung an eine Mittelschule und mit wenigen Ausnahmen besuchen sie diese auch noch nach einem Jahr. Das intensive Training wirkt sich unmittelbar auf den Schulerfolg aus. Die Jugendlichen verbessern sich bereits während der Trainingsphase in der Schule. Jugendliche, die den Übertritt an eine Mittelschule schaffen, verfügen bereits zu Beginn des Trainings über höhere kognitive Grundfähigkeiten und bessere schulische Leistungen – insbesondere im Fach Deutsch – als diejenigen, die den Übertritt nicht schaffen. (Moser und Berger, 2012, S. 35)

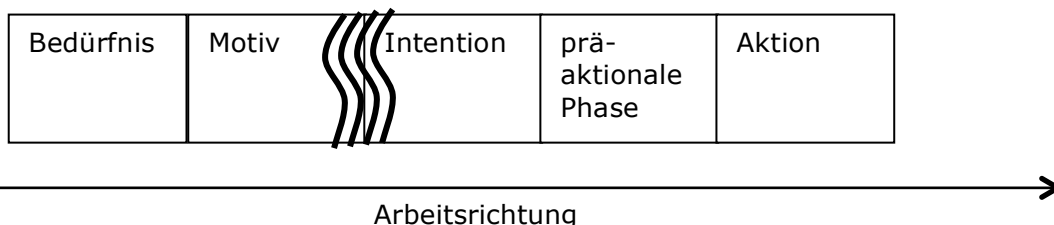
3. Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM®

Das ZRM-Training ist ein theoretisch fundiertes und wissenschaftlich überprüft psycho-edukatives Selbstmanagement-Training. Es ermöglicht den Teilnehmenden, individuelle Ziele zu definieren und eine nachhaltige Veränderung im Bereich Selbstmanagement für Ausbildung, Beruf und Alltag zu erreichen. Es beruht auf neuesten psychologischen und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen zum menschlichen Fühlen, Denken und Handeln und zeigt ressourcenorientierte Methoden auf, die Motivation und Selbstregulation zu steigern. Das ZRM wurde ursprünglich von Dr. Maja Storch und Dr. Frank Krause an der Universität Zürich zur gezielten Förderung von individuellen Handlungspotentialen erfunden und wird seither ständig von Maja Storch und dem ISMZ-Team weiter entwickelt. Zusammen mit Astrid Riedener wurde eine für Jugendliche angepasste Version des Trainings entwickelt (Storch, Riedener, 2005). Das ZRM ermöglicht den Teilnehmenden zu lernen, eigenes Denken, Fühlen und Verhalten gemäss den eigenen Zielen zu steuern und so zu verändern, dass souveränes Handeln auch in schwierigen und belastenden Situationen gelingt.

3.1. Der Rubikon-Prozess

Das ZRM baut auf dem Rubikon¹-Modell auf, einem motivationspsychologischen Prozessmodell zielgerichteten Handelns von Gollwitzer und Heckhausen, das von Grawe um eine erste Stufe erweitert wurde. Das ist der Rubikon-Prozess, wie er im ZRM verwendet wird.

Der Rubikon-Prozess besteht aus 5 Stufen:



Der Rubikon beschreibt den Übergang vom Wollen zu Entschlossenheit. Vor dem Rubikon wollen wir etwas ändern, nach dem Rubikon sind wir dazu entschlossen, wir haben unsere Kräfte gebündelt, sind fähig zielgerecht zu planen, zu denken und mehrheitlich so zu handeln.

Hier stelle ich in Kürze die 5 Arbeitsphasen des ZRM-Trainings vor, wie sie in Storch, Krause 2002/2007 und in Storch, Riedener, 2005 vorgestellt werden. Die Arbeitsphasen des Trainings sind die 5 Übergänge des Prozesses:

¹ Namensgeber des Modells ist der in Norditalien gelegene Fluss Rubikon, vor dem Cäsar im Jahr 49 v. Chr. mit seinen Truppen lagerte, noch nicht definitiv entschlossen, ob er in den Krieg ziehen sollte oder nicht. Nach einer Bedenk- und Vorbereitungszeit sprach er der Überlieferung nach den berühmten Satz: "Alea jacta est." – "Der Würfel ist gefallen.", überquerte den Fluss, kam, sah und siegte.

1. **Vom Bedürfnis zum Motiv – das eigene aktuelle Thema klären:**

In dieser Phase geht es um das, was wir erreichen möchten, sowohl explizit als auch implizit. Wir ermitteln sowohl bewusste als auch unbewusste Tendenzen. So kommen wir Zielkonflikten auf die Spur. Wir sprechen von Zielkonflikten wenn unbewusste Bedürfnisse den bewussten Motiven entgegengesetzt sind und so zielgerechtes Handeln verhindern können. Der Zugang zu den impliziten Gedächtnisinhalten erfolgt über Bilder. Bilder sind beiden Verarbeitungsarten zugänglich und bilden so eine Brücke zwischen den beiden Systemen, Intensionsgedächtnis oder bewusste Verarbeitung und Extensionsgedächtnis oder unbewusste Verarbeitung.

2. **Vom Motiv zur Intention – vom Thema zum Ziel:**

Den Rubikon überqueren wir mit einem hoch motivierenden Motto-Ziel. Motto-Ziele sind Haltungsziele. Sie fassen unsere bewussten Motive und stark positiven motivierenden Gefühle in eine bildhafte Sprache und bilden so Brücke zu unserem Verstand, der für die Planung und Umsetzung unserer Ziele in konkretes Verhalten zuständig ist. Sie haben das Potential, unsere Motivation dauerhaft zu nähren.

3. **Von der Intention zur präaktionalen Phase – vom Ziel zum Ressourcenpool:**

Dann bauen wir einen Ressourcenpool auf. Das ZRM hat einen neuropsychologischen Ressourcenbegriff: Das Bild und das Motto-Ziel bilden den Anfang eines neuen neuronalen Netzwerkes. Je öfter dieses Netzwerk angeregt wird, desto stärker wird es. In diesem Sinne verstehen wir unter einer Ressource alles, was dieses neuronale Netzwerk bewusst oder unbewusst anregt und damit stärkt. Die erste Ressource ist das Motto-Ziel und die Bilder, die sich in ihm spiegeln. Zu diesem Motto-Ziel suchen wir nun Erinnerungshilfen. Erinnerungshilfen können bewusst eingesetzt werden oder auf unbewusster Ebene wirken (Primes). Andere Teilnehmer, Freunde oder Familienmitglieder können soziale Ressourcen sein, die uns in entscheidenden Momenten an unser Motto und unsere Ziele erinnern. Und schliesslich können wir unser Ziel auch ganz konkret „verkörpern“, d.h. in Körperhaltungen und/oder Bewegung umsetzen (Embodiment). Diese Bewegung oder Haltung können wir einüben und dann in den Situationen einsetzen, in denen wir zielgerichtet handeln möchten. Unsere Ressourcen sollen uns ermöglichen so oft wie möglich in der gewünschten Verfassung zu sein, in der wir ohne Anstrengung zielgerichtet handeln können.

4. **Von der präaktionalen Phase zur Aktion – mit meinen Ressourcen zielgerichtet handeln:**

Übung macht die Meisterin. Das ist auch im ZRM so. Die Haltung des Motto-Ziels soll sich im Alltag zeigen und in konkretes zielgerechtes Verhalten übersetzen. Deshalb geht es nun um eine konkrete Trainingsvorbereitung im Alltag. Wir schätzen den Schwierigkeitsgrad von Alltagssituationen ein und planen den Einsatz der Ressourcen in mittelschweren Situationen so, dass zielgerechtes Handeln so wahrscheinlich wie nur möglich wird. Wenn-Dann-Pläne (Achtziger, Gollwitzer, Sheeran, 2008, Storch,

2009) sind ein weiteres hoch effizientes Werkzeug für die Implementierung konkreten Verhaltens.

5. Integration und Transfer – mein Weg im Kurs – mein Weg im Alltag:

In den bisherigen Phasen wurde immer darauf geachtet, die bewusste und die unbewusste Verarbeitung in unserem Gehirn zu synchronisieren, sodass alle Kräfte in die gleiche Richtung steuern. Erfolge stellen sich auch ohne unser weiteres Zutun ein, durch die Kraft von Bild und Motto-Ziel, die Primes und Erinnerungshilfen. Für die Integration ist es wichtig, sich diese Erfolge bewusst zu machen. Wenn wir uns darüber freuen und uns loben, wird unser Belohnungssystem aktiviert, Dopamin ausgeschüttet und so die Bahnung des erwünschten neuronalen Netzes verstärkt. Wenn wir Erfolge wahrnehmen, sind wir motivierter, den Ressourceneinsatz zu planen und die für uns nützlichen Werkzeuge auch in herausfordernden Situationen einzusetzen um weitere Erfolge feiern zu können. Dabei kann die Gruppe der Kursteilnehmenden eine wichtige Rolle spielen, denn sie haben einen Teil des Prozesses miterlebt und können so unterstützend und als Spiegel wirken. Auch die Reflexion des ganzen Prozesses, z.B. malend oder schreibend, kann der Integration und dem Transfer dienen.

3.2. Besonderheiten des ZRM-Trainings mit Jugendlichen

Im klassischen ZRM-Kurs finden die Teilnehmenden zu Beginn mittels positiven somatischen Markern ein Bild aus einer Bildkartei, das ein eindeutig gutes Gefühl auslöst. Diese Gefühlsbotschaft kann die vom Verstand bewusst gesetzten Motive bereichern, sei es in ergänzender, verstärkender oder auch in sich widersprechender Weise. Im Jugendlichen-Training arbeiten wir mit inneren Bildern, so genannten Wunschelementen (Storch, Riedener, 2005, S. 223f): Wer oder was könnte mit dem umgehen, was dich herausfordert? Wer oder was könnte das meistern? Das „Wer oder Was“ können dabei Landschaften sein, Tiere, Pflanzen, Fahrzeuge bestimmter Marken, Roman-, Film- oder Märchenfiguren oder auch andere berühmte Personen. Diese Wunschelemente sind positive Projektionen. Sie haben die Eigenschaften, die die Jugendlichen gerne hätten, deren Potential sie auch in sich tragen, sich jedoch selbst noch nicht so erleben. Der Vorteil von diesen inneren Bildern ist der direkte Bezug zur eigenen Person. Ausserdem kann sich die Bildkartei nicht so rasant den jugendlichen Trends und Bedürfnissen anpassen, wie diese sich verändern. Die Gefahr ist, dass die Teilnehmenden kein Bild finden, das einen wirklich eindeutig stark positiven somatischen Marker auslöst. Die Wunschelement-Methode ist so patent und freudvoll, und ausserordentlich gut dafür geeignet, Motivkonflikte aufzulösen, dass sie auch bei Erwachsenen eingesetzt wird (Storch, 2009).

Sonst unterscheidet sich das Training nur insofern, dass die Theorie-Inputs für die Zielgruppe ansprechend, d.h. möglichst auf den Punkt gebracht und in altersgemäss angepasster Sprache gehalten werden.

4. Identität

In „Ich packs! Selbstmanagement für Jugendliche“ stellen Storch und Riedener (2005, S. 17 ff) ausführlich den Identitätsbegriff vor, der dem ZRM zugrunde liegt. Ich fasse hier kurz zusammen, und werde danach auf die Besonderheiten der Identität bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingehen.

4.1. Identität im Zürcher Ressourcen Modell

Einerseits macht die Identität die Einzigartigkeit eines jeden Menschen aus, den personaler Kern, der den Menschen von Geburt bis zum Tod begleitet. (Erikson, nach Storch, Riedener, 2005, S. 19). Andererseits wird Identität fortlaufend neu erzeugt. Dazu bedarf es einer aktiven Konstruktionsleistung des Individuums (Beck, 1994, zitiert nach Storch Riedener, 2005, S. 18). Das soziale Koordinatensystem eines Menschen wird im Laufe des Lebens komplizierter. Wir brauchen die Fähigkeit auf die ständig zunehmenden und sich verändernden Aspekte der Lebenswelt angemessen reagieren und die entsprechenden Aspekte der eigenen Identität laufend umgestalten zu können. Jeder Mensch hat eine Vielfalt von möglichen Erlebensweisen. In verschiedenen Kontexten verhalten wir uns verschieden. Wir haben alle wie Faust, ach, verschiedene Seelen, die in unserer Brust leben. Die Schwierigkeit besteht darin, die verschiedenen Aspekte in einer zunehmenden Vielfalt der Aussenwelt zu koordinieren. Im Jugendalter ist es wichtig zu lernen, dass Veränderung eine wesentliche Komponente des Lebens ist. Und junge Menschen sollten die Kompetenz entwickeln, sich flexibel auf neue Kontexte einzustellen.

Das Zürcher Ressourcen Modell weist aufgrund von neurobiologischen Erkenntnissen dem Körper und der Körperwahrnehmung eine wesentliche Rolle bei dieser komplexen Integrationsaufgabe zu. Ein junger Mensch hat es mit 5 Elementen seiner Psyche zu tun (Storch, Riedener, 2005, S. 37):

Das Körperselbst, das adaptive Unbewusste, die RIGs, das Ich und die me's.

Das Körperselbst

besteht aus dem Protoselbst und dem gefühlten Kernselbst. Das Protoselbst bildet eine Sammlung der neuronalen Muster aller Körperzustände. Es ist nicht bewusstseinsfähig, nicht an Sprache gekoppelt. Das gefühlte Kernselbst baut auf dem Protoselbst auf. Es erzeugt einen bildhaften, nicht sprachlichen Bericht über alle Zustandsveränderung des eigenen Organismus, wenn äussere oder aus dem Gedächtnis abgerufene Reize im Gehirn verarbeitet werden. Fühlen hat immer zwei Komponenten: die Wahrnehmung der Körperempfindung einerseits und andererseits die Wahrnehmung der Emotion.

Das adaptive Unbewusste

ist ein modular aufgebautes Prozess-System, das sich von Anfang unseres Lebens an in ständig lernender Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt, m.a.W. adaptiert. Es enthält sowohl angeborene als auch erworbene Elemente. Es ist ein enormer Wissens-

speicher, der jede Erinnerung mitsamt ihrer zugehörigen emotionalen Gestimmtheit, mit allen Sinneswahrnehmungen etc. abgespeichert hat, mitsamt dem ganzen zugehörigen inneren Film. So enthält es unsere ganze Lebenserfahrung, weshalb es J. Kuhl auch Extensionsgedächtnis nennt (Storch, Riedener, 2005, S. 26). Erst später entwickelt sich das zweite Basiselement der Informationsverarbeitung: Das Bewusstsein. Als Produkt dieser zweiten Informationsverarbeitung entsteht eine weitere psychische Funktion: Das ICH.

Die Rig's

Die Abkürzung R I G steht für „**R**epresentations of **I**nteractions **G**eneralized“ (Stern, zitiert nach Storch Riedener, 2005, S. 27/28). Sie sind die ersten Inhalte unseres psychischen Systems. In ihnen sind alle Erfahrungen in der Interaktion zwischen Mutter und Kind gespeichert und zwar einerseits die Art der Interaktion und andererseits die zugehörigen Körpergefühle und Affekte. RIGs sind demnach unbewusst entstanden und vorsprachlich, d.h. sie werden auf der Körperebene oder als Emotion gespeichert – inklusive der entsprechenden Bewertung. Die RIG's haben einen wesentlichen und unbewussten Einfluss auf unsere Motivlagen, Beziehungen, Entscheidungen und Handlungsweisen. Sie können nur teilweise bewusst gemacht und versprachlicht werden (z.B. in der Psychotherapie), teilweise sind sie nur als Körperempfindung erfahrbar. Sie bilden einen wesentlichen Teil des adaptiven Unbewussten.

Das Ich

ist ein Produkt der Gehirntätigkeit, es ist als Prozess zu verstehen und nicht als Gegenstand oder Zustand. (S. 31) Es nimmt etwa Ende des 2. Lebensjahres seine Tätigkeit auf. Das Ich-Erleben ist mit Aufmerksamkeit und Reflexion verbunden. Es ist also ans Bewusstsein gekoppelt. Das „Ich“ bzw. der „Ich“-Prozess sucht eine Antwort auf die Frage "Wer bin ich?" weil es merkt, dass es ein Körper-Selbst hat, und weil es klären möchte, was das ganz spezifische Eigene daran ist. Der Begriff «Selbst» beschreibt hingegen die Gesamtpsyché. Es ist Subjekt und Objekt zugleich, der Teil der beobachtet, und der Teil, der beobachtet wird, Bewusstsein Habendes und zu Bewusstsein Kommendes, I (Ich) und Me (Mich).

Die Frage nach dem, was ich bin, hat ihren Höhepunkt im Jugendalter. Zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr baut sich ein neues Selbstbild auf. In diesem Prozess (und natürlich auch noch später) werden Information aus der Aussenwelt aufgenommen und in der eigenen virtuellen Innenwelt bearbeitet. Eine Informationsquelle sind die Reaktionen anderer Menschen auf uns. Diese Reaktionen sind aber alles andere als eindeutig. Die Grossmutter findet uns zum Beispiel einen grossen Schatz, die Mutter eine Zicke, usw. Eine andere Möglichkeit ist unser Verhalten in verschiedenen Situationen zu beobachten. Auch hier stellen wir fest, dass wir uns je nach Kontext sehr verschieden verhalten. So entstehen viele verschiedenen Mini-Theorien über das was wir sind, das sind die me's

Die me's

sind also die Resultate des Nachdenkens des Ichs über sich selbst (Harter, 2003, nach Storch, Riedener 2005, S. 37). Die me's müssen nicht miteinander harmonieren. Im Alter von 12 – 14 Jahren sind die me's noch in verschiedenen Schubladen versorgt, die keine Verbindung haben. Sie stehen getrennt nebeneinander. Im Zuge der kognitiven Entwicklung differenzieren sich die me's aus. Sie werden zahlreicher, im Gedächtnis miteinander verknüpft und sie werden abstrakter. Etwa ab dem Alter von 17 beginnen wir, die verschiedenen Persönlichkeitsanteile zu integrieren. Nach Harter passiert dies durch „Higher Order Abstractions“ (Harter, nach Storch, 2009, S. 53), d.h. durch eine Theorie auf einer Metaebene, die die Widersprüche auflösen und aus dem „Entweder-Oder“ ein „Sowohl-als-Auch“ machen kann. Die gleiche Fähigkeit brauchen wir unser Leben lang für die Auflösung von Motivkonflikten.

4.2. Identität jugendlicher Migrant/innen

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund stellt sich die Frage nach der Identität noch einmal auf besondere Weise. Sie navigieren in der Regel zwischen zwei kulturellen Identitäten. „Der wissenschaftliche Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund war lange Zeit dominiert von der Annahme einer Identitätsdiffusion, unter der die Jugendlichen – als Folge des Aufwachsens zwischen unterschiedlichen Kulturen – zu leiden hätten (Mey, 2008, S. 78).“ Heute sieht man die Situation optimistischer: Jugendliche sind nicht Opfer ihrer Situation, sondern gestalten sie mit. Im besten Fall sind sie Vorreiter/innen einer neuen Generation, ja gar eines „«neuen Typus Mensch», der im Zuge der Globalität zunehmend mit Heterogenität und Vielfalt leben müsse. Kinder von Migrantinnen und Migranten zeigten als «global kids» vor, wie solche Herausforderungen erfolgreich zu bestehen seien (Herzka, zitiert nach Mey, 2008 S. 78).“ Dieser Wandel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung birgt die Gefahr, dass man die Situation der Jugendlichen überhöht und die bestehenden sozialen Ungleichheiten ignoriert (Siehe 1.1.).

Eva Mey (2008) hat Interviews mit Jugendlichen serbischer, kosovo-albanischer und portugiesischer Herkunft aus Emmen geführt, also genau den Jugendlichen der 3. «Klasse» nach Meyer (siehe 1.1). Sie postuliert eine Sichtweise zwischen den beiden Polen von oben: „Jugendliche mit Migrationshintergrund sind nicht wehrlose Opfer, und sie leiden nicht an der «Identitätsdiffusion» im Sinne verinnerlichter Kulturkonflikte. Sie sind aktiv gestaltende Individuen, die ihre Lebensperspektiven jedoch unter Verhältnissen sozialer Ungleichheit entwickeln und realisieren müssen (S. 78).“ Die Jugendlichen, die Mey interviewt hat, möchten, wie unsere Jugendlichen im ChaGALL-Training, als Individuen anerkannt werden, mit ihren persönlichen Stärken und Schwächen. Es kränkt sie und macht sie klein, wenn sie auf ihre ethnische Herkunft und/oder den Ausländerstatus reduziert werden. Sie wollen nicht nur in ihrer Familie und ihren eigenen Kreisen akzeptiert sein, sondern in unserer Gesellschaft ihren Platz finden, die ihnen oft als eine Gesellschaft der «Etablierten» entgegentritt (S. 79). In Bezug auf Bildung ist dies ein wesentlicher Faktor: Die «Etablierten» entscheiden nämlich auch über Bildungschancen.

Wie andere Jugendliche erleben Kinder von Migrant/innen verschiedene Werte von Elternhaus, der Schule und der Peer-Gruppe und leben je nach Kontext die passenden me's. Doch die Diskrepanz ist bei den Jugendlichen aus dieser Gruppe von Migrantinnen in der Regel grösser und die möglicherweise daraus entstehenden Konflikte können sehr virulent sein. Oft sind sie auch Kultur-Übersetzerinnen für ihre Eltern – und andererseits fühlen sich die Eltern durch manche Werte, die die Kinder vertreten, in ihrer Identität bedroht, zum Beispiel möchten sich Mädchen nicht mehr in der Art und Weise unterordnen, wie es die Eltern von ihrem kulturellen Hintergrund gewohnt sind. Gleichzeitig sind die Jugendlichen sehr stark in ihren Familien verwurzelt. „Die Funktion der Familie als Schutzraum einerseits und die Tatsache, dass die gesellschaftliche Stigmatisierung oft gerade die eigenen «ausländischen Eltern» trifft, andererseits schafft ausserordentlich schwierige Konstellationen für die adoleszenten Ablösungsprozesse und damit für die kritische Auseinandersetzung der Kinder mit ihren Eltern. Diese jedoch ist eine wesentliche Bedingung für den Entwurf neuer, eigener Lebensperspektiven. (Mey, S. 80)“

Beim Nachdenken über die Frage „Wer bin ich?“ und „Wer werde ich in Zukunft sein?“ haben diese Jugendlichen also zusätzliche Hindernisse zu überwinden: Sie werden oft nicht als Individuen mit ihren eigenen Qualitäten anerkannt, die Loslösung von den elterlichen Lebensentwürfen ist höchst ambivalent, sie machen in erhöhtem Mass Erfahrungen von Abwertung und Ausgrenzung, erleben bisweilen direkte Diskriminierung und ihre Familien sind häufig ökonomisch schlechter gestellt. Dennoch zeigen die „jungen Frauen und Männer (...) dabei viel Gestaltungs- und Durchhaltewillen, denn eines wollen sie alle: sich ihre Zukunft «gerne gut aufbauen» (Mey, 2008, S. 80).“

5. Das ZRM-Training im ChaGALL-Programm

5.1. Warum ein ZRM-Training im ChaGALL-Programm?

Die Jugendlichen im ChaGALL-Programm entsprechen genau der in 4.2 beschriebenen Gruppe. Sie stammen aus Familien mit wenig materiellen Ressourcen. Die Eltern wünschen sich zwar oft die beste Ausbildung für ihre Kinder, können sie dabei aber kaum unterstützen. Das wird von den Jugendlichen auch als grosser Druck erlebt. Sie möchten ihre Eltern nicht enttäuschen und sind doch in der Umsetzung ihrer Bildungsziele ganz auf sich gestellt.

Die Schülerinnen und Schüler kommen mit einer hohen Grundmotivation ins Programm. Durch die hohe Belastung leidet diese jedoch im Laufe des Trainings. Die Jugendlichen haben kaum noch Freizeit, Beziehungen mit Freunden leiden, der Druck doppelt Hausaufgaben zu machen, für die Schule und für ChaGALL, ist gross (Moser und Berger, 2012, S. 29). Es entstehen die typischen Motivkonflikte, die jeder Jugendliche kennt. Die Disziplin, die sie brauchen, führt zu einem verstärkten «Würgen des Strudelwurms», d.h. zur Unterdrückung ihrer Bedürfnisse nach Freizeit und Zusammensein mit Freunden. Wie man hier gut sieht: die Motivation einzig auf Selbstkontrolle abzustützen ist aus verschiedenen Gründen gefährlich. Selbstkontrolle ist störungsanfällig und anstrengend, sie bricht zusammen, wenn wir zu viel um die Ohren haben, wenn unsere körperlichen Bedürfnisse nicht befriedigt werden, wenn wir zu stark oder zu wenig erregt sind, oder starke Reize auf uns einströmen. Ausserdem birgt der Selbstkontrollmodus auf Dauer ein erhöhtes Krankheitsrisiko. Nach der Rubikon-Überquerung, mithilfe der grossen Motivationskraft von Bild und Motto-Ziel und der Bahnung dieses neuronalen Netzes im Alltag, kann unser Verhalten mehrheitlich durch Selbstregulation gesteuert werden. Es macht mehr Spass, die Ziele zu erreichen und es geht uns besser dabei.

Ein weiterer Punkt ist die Stärkung der Gruppe. Der Klassenverband in der ChaGALL-Gruppe, das leistungsfreundliche Klima, die gegenseitige Unterstützung beim Lernen und die klare Fokussierung auf Ziele, die teilweise über das Bestehen der Aufnahmeprüfungen hinaus gehen, sind ein wesentlicher Erfolgsfaktor des Programms (Moser und Berger, 2012, S. 28). Diese Gruppe zu stärken macht aber auch für die Zeit nach dem Prüfungs-Training Sinn: Auch nach Bestehen der Aufnahmeprüfung in der Probezeit und den folgenden Jahren an der Mittelschule sind die ChaGALL-Programmteilnehmer/innen in höherem Mass auf sich selbst gestellt als Jugendliche aus bildungsnahen Familien, denn die Herkunftsfamilie kann sie nur in Ausnahmefällen unterstützen.

Deshalb haben wir von Anfang an das ZRM-Training als ein persönlichkeitsförderndes Element des ChaGALL-Trainings eingesetzt. Der Zufall wollte es, dass die beiden Mathematik-Fach-Trainerinnen und Projektleitungsmitglieder, Dorothea Baumgartner und Corinna Bünger, im ZRM-Training ausgebildet waren. Uns erschien das ZRM-Training als ideales Mittel, die Motivation und das Beharrlichkeitsvermögen zu stärken sowie den Zusammenhalt in der Gruppe zu festigen. Ausserdem haben die Jugendlichen die verschie-

denen Elemente des ZRM nachher als einen persönlichen Werkzeugkasten zur Verfügung und können sie in anderen herausfordernden Situationen einsetzen.

Mit dem ZRM-Training verfolgen wir folgende Ziele:

1. Die Schüler/innen sind in ihrer Motivation gestärkt und sehen ihren Einsatz und die nötigen Entbehrungen in einem grösseren Lebenszusammenhang.
2. Die Schüler/innen lernen, herausfordernde Situationen zu meistern und sich gezielt darauf vorzubereiten.
3. Die Schüler/innen lernen durch das Training verschiedenen Methoden des Selbstmanagements kennen (u.a. Motto-Ziele, Erinnerungshilfen und Priming, Embodiment, Wenn-Dann-Pläne). Sie lernen aus Erfahrung, welche Methoden für sie wirkungsvoll sind.
4. Der Zusammenhalt und das Vertrauen in der Gruppe werden gestärkt.

5.2. Das ZRM-Training im ChaGALL-Programm

5.2.1. Die Struktur des ChaGALL-ZRM-Trainings

Wir verteilen den ZRM-Kurs auf mehrere Termine, damit zwischendrin Zeit bleibt, Erfahrungen mit dem Ressourceneinsatz zu machen. Diese Erfahrungen können wir beim nächsten Termin besprechen. So entsteht auch ein gewisser Druck, dass man es tatsächlich ausprobiert. Man kann ja schliesslich nur beurteilen, was man wirklich angewendet hat.

Der erste Teil findet an einem Samstag von 9 bis 16 Uhr nach den Herbstferien statt – da fängt gerade die Zeit an, in der einige Schüler/innen in ein Motivationsloch geraten – der zweite Teil einen Monat später an einem Samstagmorgen von 9 bis 13 Uhr. Der Zeitpunkt ist insofern ideal, als ein gewisser Leidensdruck die Motivation erhöht, neue Werkzeuge des Selbstmanagements kennen zu lernen und diese auch auszuprobieren. Zusätzlich gibt es noch Follow-Up-Termine an normalen Trainingstagen. An diesen Terminen werden Erfolge gefeiert und der Ressourceneinsatz in Bezug auf Hindernisse im Lern-Alltag und konkret für die Aufnahmeprüfungen geplant. Zusätzlich können wir im individuellen Coaching während der Trainings auf die Werkzeuge des ZRM zurückgreifen.

Zum Zeitpunkt des zweiten ZRM-Samstages haben die Jugendlichen schon einige Erfahrungen mit dem Training gesammelt. Sie wissen, was funktioniert und wo sie anstehen, sowohl fachlich als auch persönlich. Der Fokus liegt zu dem Zeitpunkt oft auf dem, was alles nicht funktioniert.

Unsere Schüler/innen haben in der Regel noch keine Erfahrung mit solchen Angeboten gemacht. Sie fragen uns, was das sei und was auf sie zukomme und man merkt, dass sie etwas scheu sind. In unserer Kursankündigung versuchen wir sie zu motivieren und an ihre Bedürfnisse anzuknüpfen:

„Am Samstag, den 27. Oktober hast du Gelegenheit ein ressourcenorientiertes Training für zielorientiertes Handeln kennen zu lernen. „Source“ heisst Quelle – eine Resource ist eine Quelle, aus der du schöpfen kannst. Diese Quellen stecken in dir selbst

und können auch aus deiner Umgebung kommen. Wir alle haben jede Menge Ressourcen, aber oft kennen wir sie nicht und können sie darum nicht nutzen. Dieses Training kann dich unterstützen, deine Ziele zu erreichen, die du mit ChaGALL verfolgst, und zwar mit Spass und Power! Es ist eine Art Motivationsspritze! Das **Zürcher Ressourcen Modell** ZRM® wurde an der Universität Zürich von Maja Storch und Frank Krause entwickelt und wird seit vielen Jahren mit grossem Erfolg mit Jugendlichen und Erwachsenen in Schule, Beruf und Privatleben eingesetzt. (...) Wir freuen uns auf einen ideenreichen und kreativen Tag mit euch!"

5.2.2. Der Trainingsablauf

Erster Trainingstag

Am ersten Trainingstag geht es darum, kraftvolle Wunschelemente zu finden und ihre tollen Kräfte in einem Motto-Ziel zu bündeln (Storch und Riedener, 2005, Storch, 2008, Storch, 2009). Wer möchte, kann dieses Motto-Ziel durch ein Logo und/oder Passwort ergänzen. Die Schüler/innen lernen die somatischen Marker, die Zielpyramide (Storch, 2008) und das Prinzip der neuronalen Plastizität kennen. Sie finden erste Ideen für Erinnerungshilfen und erstellen sich einen Wenn-Dann-Plan für eine konkrete Situation in ihrem Lern-Alltag (Storch, 2008, Faude-Koivisto und Gollwitzer, 2009).

Nach der Einleitung mit kurzen Informationen zum ZRM, den Spielregeln, dem Tages-Programm und Überblick über den ganzen Kurs, starten wir mit einer Problemaktualisierung auf einem ersten Arbeitsblatt mit Titel „Elchtest“: Welches Ziel wollen die Schüler/innen mit ChaGALL erreichen und welchen Schwierigkeiten oder Hindernissen (Elchen) begegnen sie auf ihrem Weg? Wir erklären ihnen was ein Elchtest ist und dass es in diesem Training darum geht, gleichsam ein eigenes „Stabilitätsprogramm“ zu entwickeln, so dass sie in Zukunft für ihre Elche gewappnet sind. In einer ersten Runde tauschen wir die Ziele und die Elche aus. Die Ziele sind bei allen die zu erwartenden Ergebnis-Ziele: Die Aufnahmeprüfung an Mittelschule bestehen, eine gute Lehrstelle finden und die Aufnahme in die Berufsmittelschule bestehen, eine Mittelschule bestehen. Typische „Elche“ sind zum Beispiel die Ablenkung durch elektronische Kommunikations-Medien, das Unverständnis und der Druck von Freunden, wenn man keine Zeit mehr hat und immer lernen muss, ein schlechtes Lernklima in der Schule (in manchen Klassen ist es uncool, etwas lernen zu wollen), Blossstellungen von Klassenkameraden wegen schlechter Deutsch-Kenntnisse (schlechte Sprachkenntnisse werden immer wieder einmal mit Dummheit gleichgesetzt) und daraus folgende Schüchternheit, für sich einzustehen oder Fragen zu stellen, Mutlosigkeit wegen schlechter Vorkenntnisse in einem der Prüfungsfächer, oder weil es einfach alles zu viel ist, so viele Aufgaben und Prüfungen, familiäre Verpflichtungen oder Schwierigkeiten, besonders Mädchen haben oft viele Rollen zu navigieren: sie tragen Verantwortung im Haushalt und bei der Betreuung kleinerer Geschwister. Dieser Runde geben wir die Zeit die sie braucht. In der Gruppe finden sich viele Gemeinsamkeiten. Die Teilnehmenden fühlen sich verstanden und in ihren Anliegen ernst genommen. Für manche ist es das erste Mal, dass sie über diese Schwierigkeiten sprechen.

Im nächsten Teil wählen die Teilnehmenden einen ihrer Elche aus. Für diesen Elch suchen sie dann passende Wunschelemente – wir nennen sie auch Kraftelemente. Die Erklärung des Konzepts „Wunschelement“ hat uns immer wieder herausgefordert. Was soll das und wozu soll das gut sein? Unsere Teilnehmenden sind Anwärter/innen auf Mittelschulen und wollen die Hintergründe verstehen. Wir erklären ihnen, dass wir für den Umgang mit solchen Elchen alle Kräfte aktivieren wollen, die uns zur Verfügung stehen. Und weil viele der Elche bei uns etwas auf der Gefühlsebene auslösen, das uns Kraft raubt, ist es sinnvoll, wenn wir auf dieser Ebene etwas entgegen setzen können. Das ist

aber mit Worten und dem Willen oft ganz schwierig. Wenn ich mir sage: „Du musst dich nicht einschüchtern lassen.“ dann hat das oft keine so grosse Wirkung – was die meisten bestätigen können. Die Hirnforschung hat herausgefunden, dass wir hingegen mit positiven Kraft-Bildern einen Einfluss auf die Gefühlswelt nehmen können, weil sie eine Brücke schlagen zwischen unserer Gefühls-Körper-Welt und unserem Verstand (nach der Theorie von Wilma Bucci in Storch, 2008, S. 79 - 87, Storch, 2009). Darum arbeiten wir mit solchen inneren Bildern. Diese Erklärung verstehen die Jugendlichen und sie sind bereit, sich auf das Weitere einzulassen.

Als nächstes nehmen wir eine von Ihnen gewählte allgemein bekannte Person und lassen sie in den verschiedenen Kategorien mit Hilfe der Wunschelement-Liste am Flip Bilder für deren Eigenschaften suchen. Präsident Obama war drei Jahre lang so eine Person, was praktisch war, denn die Idee und Wirkkraft eines Mottos muss man dank „Yes, we can!“ nicht mehr lange erklären. Und dann wählen wir umgekehrt das Beispiel eines fiktiven Schülers, z.B. des schüchternen Ottos, und suchen gemeinsam auf einem nächsten Flip Wunschelemente für ihn, damit er seine Schüchternheit überwinden kann. Dabei nehmen wir uns auch Zeit für Diskussionen – es wird schnell klar, wie individuell solche Bilder sind. Ist für den einen ein roter Ferrari ein solches Wunschelement, ist das für einen anderen zu protzig, damit kann er nichts anfangen. Auf dem Flip weisen wir bereits darauf hin: Starke Bilder! Gutes Gefühl! Im Körper wahrnehmbar! Wir ermutigen sie, die positiven somatischen Marker bei anderen wahrzunehmen, z.B. in einem Strahlen, einem Aufrichten. Danach ist den Teilnehmenden in der Regel klar, um was es geht, auf einzelne Fragen können wir individuell eingehen. Sie füllen das Arbeitsblatt „Wunschelemente“ aus und wählen dann die drei aus, welche die stärksten positiven Gefühle auslösen. Wir erklären das Ideenkorb-Prinzip, den Einbezug von fremden Assoziationen als kreativen Pool für unsere Problemlösung, und sie bekommen in Vierergruppen einen Ideenkorb mit vielen positiven, kraftvollen Eigenschaften von ihren Wunschelementen. Wir erlauben uns, in die Ideenkorbgruppen hineinzuhören und allenfalls korrigierend einzugreifen, wenn wir merken, dass einzelne noch nicht verstanden haben, um was es geht, zum Beispiel negative Assoziationen einbringen, oder gar nicht wissen, was sie tun sollen. Die Jugendlichen wählen danach aus dem Ideenkorb und ihren eigenen Ideen diejenigen aus, die am meisten Freude bereiten und schreiben aus diesen Wörtern und Satzteilen den Text auf dem Arbeitsblatt „So will ich sein!“, den wir seit letztem Mal mit „Ich bin wie...“ starten. Wir möchten dass sie den Text in der Gegenwart formulieren, als erreichte Tatsache. Nach unserer Erfahrung gelingt der Rubikon-Übergang so besser. Wir ermutigen sie, die Texte zuerst in Ihrer Muttersprache zu schreiben, was einzelne gerne tun. Danach schreiben die Teilnehmenden die Formulierungen auf Deutsch auf Moderationskarten und hängen diese mit einem Magnet an die Wandtafel. Die Gruppe geht vor der Tafel hin und her und liest ruhig die einzelnen Texte. Für manche ist es zu diesem Zeitpunkt noch schwierig, den Text öffentlich vorzulesen, auch weil bei einzelnen Sprachschwierigkeiten dazukommen, weshalb sich diese Form bewährt hat.

Dann führen wir in die ZRM-Ziel-Kriterien ein. Das Motto-Ziel soll im ZRM in Annäherungsform geschrieben sein, ohne Negationen (das erste ZRM-Ziel-Kriterium), und

dass sie auf ihre starken positiven Gefühle achten (das zweite ZRM-Ziel-Kriterium). Die Erreichung des Ziels muss auch ganz innerhalb der eigenen Kontrolle liegen (das dritte ZRM-Ziel-Kriterium). Wir öffnen die Runde im Halbkreis vor der Tafel und machen einen ersten Check der bereits geschriebenen Formulierungen: Sind Vermeidungsformulierungen zu finden? Ist jemand noch nicht zufrieden mit dem Grad an Freude? Gibt es negative Gefühle zum Motto? Gibt es allenfalls Formulierungen, die nicht im Kontrollbereich der Person liegen? In spontanen Ideenkörben finden wir andere Formulierungen. Viele berührende Texte stehen da. Es entsteht eine besondere Atmosphäre. Es ist toll, sich die Jugendlichen so ganz in Ihrer Kraft vorzustellen. Aus diesen Texten entstehen dann die Motto-Ziele. Es hat sich bewährt, anhand dieser Texte die Zielkriterien zu erklären und schon spontane Ideenkörbe zu füllen, dann können sie sich bei der Motto-Ziel-Formulierung besser gegenseitig unterstützen.

Ein Beispiel eines Jungen, der Angst hatte, nicht rechtzeitig eine Lehrstelle zu finden und mit seiner Motivation zu kämpfen hatte, so viele Hausaufgaben zu machen: „Ich bin so wie ein Wolf, ich gebe nicht auf, ich kämpfe solange bis ich das kriege was ich will und werde wenn nötig auch laut werden damit man mich bemerkt. Ich bin ein strategischer Denker, wenn es ums Lernen geht und schlau und loyal meinen Freunden und meiner Familie gegenüber. Ich bin so wie ein Wald, sehr lebendig, ruhig und relaxed, äusserlich zähmbar, innerlich nicht. Ich bin so wie Captain Sparrow, abenteuerlustig, verspielt, suche nach kreativen Lösungswegen, gehe mutig vorwärts, selbstbewusst, ich glaube an mich und manchmal bin ich auch frech.“

In der letzten Stunde vor dem Mittagessen haben die Teilnehmenden Zeit, Motto, Logo und Passwort zu finden – mindestens jedoch ein Motto. Das Motto-Ziel dampft die Kraft des oben beschriebenen Textes auf ein paar kurze knackige Worte oder Sätze ein. Das Logo ist die bildliche Umsetzung des Mottos und das Passwort ist eine besondere Erinnerungshilfe: das Motto in Ein-Wort-und-Zahl-Form zum ständigen Priming bei der Benutzung der elektronischen Medien. Wir erklären Ihnen anhand von Beispielen, was mit Motto, Logo und Passwort gemeint ist und beziehen uns dabei auf die Beispiele, mit denen wir die Wunschelemente erklärt haben. Die Motto-Ziele werden in 3-Kriterien-Ideenkörben überprüft und optimiert.

Der Nachmittag beginnt nach einem Aktivierungsspiel mit einer Plenums-Runde: Mein Elch, meine Wunschelemente, mein Motto, (Logo, Passwort). Hier ein paar Beispiele für Mottos: Der Junge von oben fand in mit Hilfe der Gruppe das folgende Motto, das ihn sehr überzeugte: „Ich bin der Kapitän von meinem Schiff. Selbstbewusst verfolge ich mein Ziel, trotz jeder noch so grossen Welle und jedem Sturm. Halte das Steuer cool in der Hand.“ Ein anderer Junge, der erst knapp zwei Jahre in der Schweiz war und in seiner Heimat ein ganzes Schuljahr verpasst hatte, weil er das Pech hatte, dass sein Schulweg durch die Frontlinien des herrschenden Krieges ging, war mit dem Motto: „Zeit ist Gold! Darum tue ich immer etwas.“ zu unserer Freude erfolgreich. Seine Wunschelemente: Fleissig wie die Ameise, selbstsicher, furchtlos und schnell wie ein Tiger, und dauernd im Einsatz wie eine Uhr. Er hat so seine Versagensangst gebändigt und tatsächlich mit permanentem Einsatz und dank hoher Intelligenz und schneller Auffassungsgabe die Auf-

nahmeprüfung in eine Fachmittelschule bestanden. Ein Mädchen, deren Mutter an einer schweren chronischen Krankheit leidet, und die deshalb zuhause viel Verantwortung für die Familie trägt, kaum Unterstützung hat und sich immer wieder um den Gesundheitszustand ihrer Mutter sorgt, hatte als Haupt-Wunschelement die Rose. Ihr Motto: „Mit meiner Willenskraft schaffe ich alles!“. Sie hat tatsächlich ausserordentliche Willenskraft eingesetzt und die Aufnahmeprüfung ans Gymnasium geschafft. Für sie war die Rose wesentlicher als das Motto in Worten – ihr inneres Bild war ein Feld voller Rosen im Sonnenuntergang – so schön und so weit, so viele stärkende und helfende innere Kräfte, die immer für sie da sind. Eine andere Schülerin, die sehr mit fehlendem Mut und Selbstbewusstsein zu kämpfen hatte, hat mit dem Haupt-Wunschelement Gepard und dem passenden Motto „Ich bin wie ein Gepard, der mit viel Mut und Power auf die Beute zugeht.“ ihr Ziel erreicht, eine Banklehre mit begleitender Berufsmaturitätsschule zu machen. Ein extrem ehrgeiziges Mädchen, die sich immer wieder bis an den Rand der Erschöpfung gefordert hat, hatte als Wunschelemente Taylor Swift, so stark, intelligent, selbständig, erwachsen und zielstrebig, Marilyn Monroe, so freundlich, gerecht und überzeugt, Prinzessin Diana, so emotional und liebenswert und eine grüne Landschaft, so ruhig. Ihr Motto: „I am a smart winner, always strong in a unique way.“

Den Übergang vom Arbeitsschritt „Ich bin wie...“ zum Motto-Ziel erleben wir immer wieder als heikel. Manche Jugendlichen schnappen dabei zurück in ihre reine Verstandes-Verarbeitung. Dann steht da „Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg!“ oder andere Standard-Sätze und Redensarten, die zwar für sie richtig und wahr sind, und mit denen sie sich in ihrem Ehrgeiz motivieren, die aber den positiven Affekt hinunterregulieren, was gerade in diesem Schritt nicht passieren sollte. Heikel ist aber auch die Diskussion um diese Ziele. Unsere Jugendlichen sind in der Regel hoch identifiziert mit ihrem Ehrgeiz, ihr Ziel zu erreichen. Sie wollen kämpfen, das Wort ist für sie positiv besetzt, mit eigenem Wirkungserleben. In der Gruppe oder auch im Einzelgespräch finden wir Kompromisse und achten dabei vor allem auf ihre somatischen Marker. Das Motto von oben „Zeit ist Gold wert, darum tue ich immer etwas.“ ist für diesen jungen Mann immer noch absolut zielführend und motivierend. Inzwischen hat er die Probezeit in einem Umfeld mit hohem Leistungsanspruch bestanden. Ein anderes Beispiel zeigt, welche Entwicklung solche Motto-Ziele machen können: „Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg. → Ich habe ständig mein Ziel vor Augen, denn ich weiss was ich will. Furchtlos kämpfe ich gegen meine Ängste an. Nach jeder Niederlage bleibe ich stark und kämpfe weiter. → Wie die Sonnenblume fest verwurzelt in der Erde habe ich ständig mein Ziel vor Augen, denn ich weiss was ich will.“ Am Schluss ist eines ihrer Wunschelemente wieder bildhaft eingeflossen: Die Sonnenblume, die sich ohne Anstrengung nach der Sonne dreht. Nun steht diese selbstregulierende Kraft der bewussten Ausrichtung auf das Ziel zur Seite. Im Beispiel des Rosenfeldes hat das Ressourcen-Bild der Rose vollkommen die Führung übernommen. Das relativ trockene Motto hat die junge Frau bald vergessen. Ich kann mich noch gut erinnern: Am ersten Trainingsmorgen sass sie ganz in sich zusammengesunken auf dem Stuhl. Ihre Wunschelemente waren Harry Potter, Natascha Kampusch (ein Opfer schwersten Missbrauchs) und eben das Rosenfeld im Sonnenuntergang. Die Wahl des zweiten Wun-

schelementes alarmierte uns. Wir haben mit ihr gesprochen und sie bekam die nötige psychologische Unterstützung für die schwierige Familiensituation. Im Laufe des Trainings verschwanden die beiden ersten Wunschelemente und die Rose wurde zu ihrem Motto schlechthin.

An dieser Stelle zeigen wir den Teilnehmenden auch die Zielpyramide (Storch, 2008, 69 – 78), damit dem Verstand noch einmal klar wird, wieso wir solche Motto-Ziele bilden. Wir sind mit dem Ergebnisziel gestartet, in der mittleren Ebene der Pyramide, haben nun ein Motto-Ziel erarbeitet, das an der Spitze der Pyramide steht und kommen jetzt zur Basis der Pyramide, der Verhaltensebene. Das Motto-Ziel ist gemäss der motivationspsychologischen Forschung die Kraftquelle für die untergeordneten Ergebnis- und Verhaltens-Ziele. Es macht die Umsetzung unserer Ziele auf der Verhaltensebene wahrscheinlicher.

Wir erklären mittels einer Power-Point-Präsentation die neuronale Plastizität, was beim Lernen in unserem Gehirn passiert und wie wir mit dem Aufbau eines Ressourcenpools dafür sorgen können, dass das neue neuronale Netz möglichst oft angeregt und die Kraft unseres Mottos genährt wird. Daraufhin füllen die Teilnehmenden das Arbeitsblatt „Erinnerungshilfen“ aus und wir sammeln dann ihre Ideen am Flip. In Einzelarbeit ergänzen sie ihre Liste. Wie bei den Erwachsenen finden manche Jugendlichen dies sehr anregend und lustvoll und andere finden es eher albern. Aber sogar bei denen, die vermeintlich nichts damit anfangen können erleben wir Erstaunliches. Nach eineinhalb Jahren erinnerte sich ein Mädchen auf meine Frage bezüglich ihres Mottos noch an den gelben Würfel mit schwarzen Tupfen, der bei ihr zuhause lag, eine Erinnerungshilfe zu ihrem Motto „Fleissig wie eine Biene!“.

Nach der Pause erklären wir die Wenn-Dann-Pläne der Form „Wenn X eintritt, dann werde ich Y tun“ (Storch, 2008, S. 99 – 110, Achtziger, Gollwitzer, Sheeran, 2008) anhand von Forschungsergebnissen, die mit dem schulischen und beruflichen Bereich zu tun haben (z.B. aus Öttingen, Hönig & Gollwitzer, 2000). Die Teilnehmenden gehen dann zu ihrem ersten Arbeitsblatt, dem Elchtest, zurück und suchen sich einen vergleichsweise kleinen Elch aus, eine Schwierigkeit, die ihnen in den nächsten Wochen mit grösster Wahrscheinlichkeit über den Weg laufen wird. Für diese entwerfen sie einen Wenn-Dann-Plan. Auf dem zugehörigen Arbeitsblatt „Wenn-Dann-Plan“ beschreiben sie zuerst die Situation und ihr bisheriges Verhalten in der Situation, dann finden sie eine neue Verhaltensweise: „Y suchen: Was könnte ich in der Situation tun, um mich mit der Kraft von meinem Motto und Logo in Verbindung zu setzen? Wie könnte ich meine Erinnerungshilfen, meine Ressourcen einsetzen?“ Aufgrund dieser Ideen schreiben sie ihren Wenn-Dann-Plan auf, den wir Trainerinnen gegenlesen und nötigenfalls Tipps für Veränderungen geben.

Der dichte Tag endet mit der Verlosung von Wichtelkindern, alle schreiben ihren Namen und ihr Motto auf einen Zettel, der in das Säckchen kommt, das wir auch für die Zusammenstellung der Ideenkorbguppen brauchen. Dann ziehen alle einen Namen. Wenn sie sich selbst gezogen haben, legen sie den Zettel wieder zurück und ziehen noch einmal.

Zwischen den beiden Samstagen, 10 bis 14 Tage später, widmen wir uns wieder dem ZRM in einem ersten Transfer-Intermezzo an einem normalen ChaGALL-Trainingstag. Alle bringen an diesen Tag ihrem Wichtelkind eine kleine Erinnerungshilfe mit. Wir machen wir eine Runde, in der alle noch einmal ihr Motto und die wichtigen Wunsch- bzw. Kraftelemente mitteilen, eigene Erinnerungshilfen zeigen und eine Situation teilen, in der sie erfolgreich zielgerichtet handeln oder die zieladäquate innere Haltung beibehalten konnten. (Siehe Arbeitsblatt ZRM-Intermezzo im Anhang.) Wir Trainerinnen sehen dann, wie die Schüler/innen ihre Ressourcen nutzen und durch die Erfolgsmeldungen von den einen werden die anderen ermutigt, mit den Werkzeugen des ZRM zu arbeiten.

Zweiter Trainingshalbtage

Am zweiten Trainingstag soll das Ziel im Körper verankert werden und die Teilnehmenden lernen, wie sie den Ressourceneinsatz für vorhersehbare Situationen planen können. Wir spielen exemplarisch zwei bis drei Situationen zweimal szenisch durch, ohne und mit Ressourceneinsatz. In der ganzen Gruppe werden die Szenen diskutiert.

Vorbereitend haben die Schüler/innen wieder ein Arbeitsblatt erhalten, auf dem sie noch einmal ihr Haupthindernis aufschreiben, ihr Motto (Logo und/oder Passwort) und Kraftelemente, ihre Erinnerungshilfen, ihren Wenn-Dann-Plan und zwei Situationen in denen sie in den letzten vier Wochen ihrem Motto Ziel gemäss gehandelt haben. Die Wenn-Dann-Pläne zeigen oft schon in den ersten vier Wochen gute Resultate, insbesondere bei Prüfungsängsten.

Nach der Einleitung und dem Tagesüberblick beginnen wir wieder mit einer Runde mit den Elementen des ausgefüllten Arbeitsblattes. Dann leiten wir das Embodiment ein. Wir lassen die Teilnehmenden in zwei Experimenten selbst erfahren, wie der Geist auf den Körper Einfluss nimmt und umgekehrt. Dann bilden wir beiden Trainerinnen zwei Teilgruppen zu 6 bis 7 Personen und leiten im Kreis das Embodiment an. Es geht uns darum, dass sie eine Haltung und/oder Bewegung finden, die zu ihrem Motto-Ziel passt und die sie auch in der Schule, während einer Prüfung, in einem Gespräch mit einem anderen Jugendlichen, einer Lehrperson oder bei einem Vorstellungsgespräch anwenden können. Im dichten Alltag der Jugendlichen während des ChaGALL-Jahres müssen sie schnell Zugriff auf die Verkörperung ihres Zieles haben können.

In der geteilten Gruppe stehen wir im Kreis und alle machen Vorschläge, die alle mitmachen. Alle achten auch auf somatische Marker bei der Hauptperson. Die Hauptperson ist beim Embodiment manchmal ganz schüchtern. Wenn alle Bewegungen machen und es viel gemeinsames Gelächter gibt, legt sich diese Schüchternheit – oft sind es die Kamerad/innen, die sehen, wann die Hauptperson zu strahlen beginnt. Wir als Trainerinnen unterstützen die lockere Atmosphäre, nehmen die Vorschläge der Gruppe auf, machen selbst als Teilnehmende Vorschläge und ermutigen alle, bei den Bewegungen mitzumachen.

Es folgt die Erklärung der Situationstypen A, B und C, die Wahl einer planbaren Situation mit angemessenem Trainings-Schwierigkeitsgrad und die Planung des Ressourceneinsatzes. Danach spielen wir, je nachdem wie viel Zeit wir haben, ein bis zwei Si-

tuationen. Die Schüler/innen bereiten sich dafür mit ihrem persönlichen Drehbuch vor, (siehe AB „So bringe ich mich neu ins Spiel“). Nach jeder Situation melden die Zuschauer genau zurück, wie sie die Hauptperson erlebt haben – ohne und mit Einsatz der Ressourcen. Die Unterschiede sind zum Teil frappierend! Die Hauptpersonen haben eine ganz andere Körperhaltung, sprechen deutlicher und lauter, sind lockerer. Weil ihre Kamerad/innen die Situationen zum Teil gut kennen, spielen sie mit grosser Lust die Widersacher und merken den Unterschied besonders gut. Die Wahrnehmung der Unterschiede ist ermutigend. Es wird klar, dass der Ressourceneinsatz eben „einen Unterschied macht“, dass man sich in eine Verfassung versetzen kann, in der man die Elche grosszügig umfahren kann ohne ins Schleudern zu kommen. Mit den Szenen und spürbaren Erfolgserlebnissen schliessen wir diesen zweiten Teil ab.

In der individuellen Beratung während der Trainingshalbtage am Mittwoch und Samstag können wir die Schüler/innen dabei unterstützen auch in anderen Situationen ihre Ressourcen einzusetzen. Beim Üben der Auftrittskompetenz lassen wir zum Beispiel eine Person etwas präsentieren, sammeln danach in der Gruppe positives Feedback und Entwicklungspotentiale und wiederholen das Ganze noch einmal mit der gleichen Person, diesmal aber auch noch mit gezieltem ZRM-Ressourcen-Einsatz von Motto-Ziel, Erinnerungshilfen und Embodiment. Das bereiten wir in einem kurzen Coaching von ein paar Minuten separat von der Gruppe vor, denn vor allem mit dem Embodiment sind die Jugendlichen scheu, durch unsere Ermutigung und einen geschützten Raum geht es einfacher. Dann fragen wir wieder das Publikum nach Unterschieden. Unserer Erfahrung nach sind diese für alle wahrnehmbar. Die Schüler werden als lockerer beschrieben, sie hätten die bessere Ausstrahlung, sie stünden anders da, hätten besseren Kontakt zum Publikum u.ä.,. Dann bereiten sich alle mit ihren ZRM-Ressourcen vor und es präsentieren ein paar weitere Schüler.

Ende Januar, wenn es auf die Prüfungen zugeht, machen wir bei Bedarf ein Follow-Up mit der konkreten Planung des Ressourceneinsatzes für die kommende Zeit mit erhöhtem Druck und allfälligen Ängsten und dann in der Woche vor der Prüfung nochmal ein Follow-Up für den Ressourcen-Einsatz an den Prüfungstagen und der Prüfungssituation. (Siehe Arbeitsblatt: Ressourcenplanung für die Prüfungssituation im Anhang.)

5.3. Erfahrungen mit dem ChaGALL-ZRM

Wir haben das Training inzwischen fünfmal durchgeführt. In jeder Gruppe haben wir solche, die absolut Fan werden und das ZRM mit grosser Freude anwenden und solche, die damit wenig anfangen können und es auch nicht nutzen. In der internen Evaluation nach den Aufnahmeprüfungen geben insgesamt etwa 70% der Schüler/innen an, dass sie auf das ZRM als Element des ChaGALL-Trainings nicht verzichten wollen. Die Gründe sind vielfältig. Entweder nutzen sie es selbst und es hilft ihnen sehr oder sie finden es gut, weil es die Gelegenheit gibt sich in der Gruppe ehrlich auszutauschen und man sich dann nicht so alleine fühlt mit dem, was einen so beschäftigt, oder sie finden es gut es kennen gelernt zu haben und sehen, dass es anderen nützt und finden deshalb, dass man es un-

bedingt weiter unterrichten sollte. Die Rückmeldungen sind auch teilweise widersprüchlich. Da schneidet das Training beim Ankreuzen schlecht ab, doch an einer anderen Stelle im Fragebogen schreiben sie über ein Element des Trainings als eine der wichtigsten Dinge im ChaGALL-Programm. Wir denken, dass die Beurteilung der Wirkung des ZRM-Trainings für die Schülerinnen selbst schwierig ist. Aus unserer Warte hat das Training manchmal auch bei Schülerinnen Wirkungen in der Haltung und im Verhalten gezeigt, die die Werkzeuge nicht aktiv angewendet haben. Die Wenn-Dann-Pläne, das ist hinreichend erforscht, wirken ja auf unbewusster Ebene. Ebenso hat das Motto eine unbewusste Wirkung.

Im Laufe der Jahre haben wir gelernt, dass es gut ist mehrere Zwischentermine mit Follow-Ups einzubauen, wo wir in der ganzen Gruppe Erfahrungen austauschen, denn Erfolge von anderen Schüler/innen sind sehr motivierend, dem Konzept auch für sich selbst eine Chance zu geben.

Im ZRM-Training wird ein Ressourcenpool mit Ressourcen für verschiedene Lerntypen gefüllt. Langzeitbefragungen zeigen, dass die meisten Menschen, die mit ZRM arbeiten, aus diesem Pool ein oder zwei Favoriten herausnehmen, mit denen sie persönlich am besten arbeiten können. Auch im Rahmen des ChaGALL-Programms zeigt sich diese Tendenz. Manche Schüler/innen picken sich aus dem Ressourcenpool einzelne Elemente heraus, zum Beispiel die Wenn-Dann-Pläne. Im dritten Jahrgang, dem kritischsten, sagten zwei Schüler, dass sie dank der Wenn-Dann-Pläne ihre Prüfungsangst in der Schule überwinden konnten. Tendenziell kommt bisher in unseren Gruppen das ZRM bei den Mädchen besser an als bei den Jungen. Im Jahrgang mit der Mehrzahl Jungen hatten wir die meisten Kritiker. Allerdings machen wir die Erfahrungen, dass Jungs, die die Elemente des ZRM tatsächlich anwenden, dies sehr erfolgreich tun. Im letzten Jahrgang haben wir einen Jungen, der bereits für das beginnende Schuljahr und die bevorstehende Probezeit neue Wunschelemente gefunden und ein neues Motto entwickelt hat. Er hat eine negative Krisen-Erfahrung des Trainings-Jahres für sich analysiert und wappnete sich nun im Vorfeld für die neue Herausforderung: Er wollte während der Probezeit freundschaftlicher mit sich selbst umgehen, damit es gar nicht zu einer Überlastungs-Krise käme.

Für andere geht ihr im ChaGALL entwickeltes ZRM-Motto weit über das schulische Ziel hinaus. Das Rosen-Bild und Motto von oben zum Beispiel ist eine Kraftquelle die zu einem Lebensmotto für diese junge Frau geworden ist. Obwohl ihre Herausforderungen nicht kleiner geworden sind, steht sie jetzt aufrecht und mit selbstbewusstem Blick da, hat die Probezeit am Gymnasium gemeistert und ist weiterhin eine erfolgreiche Schülerin und in der Schule zufrieden und gut in ihrer Klasse integriert. Sie weiss, dass sie etwas erreichen kann, auch wenn es sehr schwierig erscheint. Das ZRM war für sie, neben der individuellen fachlichen und persönlichen Förderung, ein ganz wichtiges Element des ChaGALL-Trainings, denn es gab ihr konkrete Werkzeuge in die Hand, sich selbst zu moderieren, wenn Angst, Überforderungsgefühle und Mutlosigkeit sie plagten.

6. Schlusswort und Ausblick

Diese Arbeit begründet, wieso das ZRM-Training im spezifischen Kontext des Migrant/innen-Förderprogramms ChaGALL sinnvoll ist. Ausserdem wird die konkrete Durchführung vorgestellt. Die Erfahrung über die Jahre zeigt, dass das Training auf die Weise, wie wir es konzipiert haben, gut durchführbar ist, und von den Jugendlichen angenommen wird. Auch von denjenigen, die dem Ganzen kritisch gegenüber stehen.

Was diese Arbeit nicht leisten konnte ist eine differenzierte Auslegung der Wirkungen des Trainings. Wir wissen nur, dass es für viele wirkungsvoll ist. Das ChaGALL-Training hat jedoch viele Elemente. Die Gruppe von gleichgesinnten, ehrgeizigen jungen Menschen, das intensive fachliche Training in welchem Fortschritte sichtbar werden, die motivierende Unterstützung der Trainerinnen, persönliche Förder- und Beratungsgespräche mit dem Programmleiter Stefan Marcec und den ZRM-Trainerinnen, und nicht zuletzt die hohe Grundmotivation der einzelnen Schüler/innen. In den letzten 4 Jahrgängen haben es 44 Schüler/innen bis zum Ende des Prüfungsvorbereitungstrainings des ChaGALL-Programms ausgehalten. Von diesen gaben 33 an, sie seien dank des Trainings selbstbewusster geworden, 40 sagen, sie seien selbständiger und ebenfalls 40 sagen, sie können ihre eigenen Ziele besser verfolgen. Wir sind überzeugt, dass das ZRM-Training zu diesen Resultaten einen wesentlichen Beitrag leistet.

Es wäre sicher interessant diese Wirkungen in einer Studie genauer zu testen. Zum Beispiel könnte ich mir vorstellen, die Selbststeuerungskompetenz mittels der PSI-Diagnostik von Kuhl vor dem ZRM-Training und zu einem späteren Zeitpunkt in einem Follow-Up zu vergleichen.

Quellenangaben

Achtziger, A., Gollwitzer, P. M., Sheeran, P. (2008). Implementation Intentions and Shielding Goal Striving From Unwanted Thoughts and Feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 3, 381-393

Beck, M., Jäpel, F., Becker, R. (2011). Determinanten des Bildungserfolges von Migrantinnen im Schweizer Schulsystem (DEBIMISS), Projektbeschreibung. Bern, verfügbar unter http://edu.unibe.ch/content/abs/forschung/aktuelle_projekte/determinanten_des_bildungserfolges_von_migranten_im_schweizer_schulsystem_debimiss/index_ger.html [02. 10. 2012]

Beck, M., Jäpel, F., Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolges von Migrantinnen. In: Quenzel, G. Hurrelmann, K. (Hrsg.). *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften VS, S. 313 - 337.

Faude-Koivisto, T., Gollwitzer, P. (2009). Wenn-Dann Pläne: eine effektive Planungsstrategie aus der Motivationspsychologie. In: Birgmeier, B. (Hrsg.). *Coachingwissen: denn sie wissen nicht, was sie tun?* Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften VS, S. 207-225.

Keller-Koller, I. (2009). Begabte mit Migrationshintergrund. Rahmenbedingungen und Erkennung, Masterarbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz, verfügbar unter http://www.schule.winterthur.ch/upload/file/Masterarbeit_Keller_Isabella.pdf [02. 10. 2012]

Mey, Eva (2008). «Zwischen Stuhl und Bank» oder «global kids»? *Terra Cognita*, 13/08, S. 78 - 81

Meyer, Thomas (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: *Bildungsmonitoring Schweiz, Wege in die nachobligatorische Ausbildung: Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule; Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Bern, BfS, S. 111 - 118

Moser, U., Berger, S. (2012). Evaluation des Programms «Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn» Zweiter Kurzbericht zuhanden der Projektleitung. Zürich, Institut für Bildungsevaluation, Universität Zürich

Oettingen, G., Hönig, G., Gollwitzer, P. M. (2000). Effective self-regulation of goal attainment. *International Journal of Educational Research*, 33, 705-732.

Storch, M., Krause, F. (2002/2007). *Selbstmanagement – Ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)*. Bern: Verlag Hans Huber

Storch, M., Riedener, A. (2005). *Ich packs! Selbstmanagement für Jugendliche: Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. Bern, Verlag Hans Huber

Storch, M. (2008) *Rauchpause. Wie das Unbewusste dabei hilft, das Rauchen zu vergessen*. Bern, Verlag Hans Huber

Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In: Birgmeier, B. (Hrsg.). *Coachingwissen: denn sie wissen nicht, was sie tun?* Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften VS, S. 183-205.

Warum Kinder von Migranten seltener studieren. Nationalfonds-Studie zur Ungleichheit der Bildungschancen. *NZZ Online*, 21. Juni 2011, verfügbar unter <http://www.nzz.ch/aktuell/schweiz/studie-migrantenkinder-1.10999914> [02. 10. 2012]

