



Petermann • Jugert • Tänzer • Verbeek

3. Auflage

Sozialtraining in der Schule



BELTZ

Leseprobe aus: Petermann, Sozialtraining in der Schule, ISBN 978-3-621-27596-5

© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-621-27596-5>

3 Ziele des Sozialtrainings

3.1 Soziale Fertigkeiten

Soziale Fertigkeiten sind erforderlich, um das Zusammenleben in unterschiedlichen sozialen Kontexten angemessen und für alle Beteiligten positiv zu gestalten. Voraussetzung dafür ist eine differenzierte soziale Wahrnehmung, eine komplexe soziale Urteilsfähigkeit und ein umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen. Soziale Fertigkeiten beziehen sich demnach darauf, in einer sozialen Interaktion effektiv handeln zu können. Dies schließt ein, eigene Ziele zu erreichen und gleichzeitig positive Beziehungen über die Zeit und über verschiedene Situationen hinweg aufrechtzuerhalten (Petermann, 2002; Rose-Krasnor, 1997).

Caldarella und Merrell (1997) untersuchten im Rahmen einer Meta-Analyse, welche Verhaltensweisen am häufigsten unter dem Begriff »soziale Fertigkeiten« zusammengefasst werden. Dabei kristallisierten sich für Kinder und Jugendliche fünf Kompetenzbereiche heraus:

- (1) **Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen:** durch prosoziales Verhalten, wie z. B. andere loben; Empathie und soziale Teilhabe zeigen
- (2) **Ausgewogenes Selbstmanagement:** beispielsweise Stimmungsregulation oder Konfliktbewältigung
- (3) **Schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit:** wie Aufforderungen nachkommen; Aufgaben zu Ende führen; Anweisungen des Lehrers befolgen
- (4) **Kooperationsbereitschaft:** wie Erwartungen akzeptieren; Regeln befolgen; mit Kritik angemessen umgehen
- (5) **Selbstbewusstsein:** zum Beispiel Gespräche beginnen, Kontakt herstellen können

Modell sozialer Fertigkeiten von Merrell

Ein Modell sozialer Fertigkeiten stammt von Merrell (2008) und setzt eine Reihe unterschiedlicher Konzepte hierarchisch zueinander in Beziehung. Die sozialen Kompetenzen werden in Merrells Modell adaptiven Verhaltensweisen untergeordnet. Die Fähigkeit, eine Sprache sprechen und verstehen zu können, wäre ein Beispiel für adaptives Verhalten. »Soziale Kompetenz« und »Soziale Fertigkeiten« werden hier unterschieden. Demnach beinhaltet der Begriff »soziale Kompetenz« eine *Einschätzung* darüber, wie *angemessen* soziale Aufgaben ausgeführt werden. Unter »sozialen Fertigkeiten« werden demgegenüber spezifische soziale Verhaltensweisen verstanden, die man ausführen *muss*, um als sozial kompetent betrachtet zu werden (Merrell, 2008).

Gleichaltrigenbeziehungen stehen zu sozialen Kompetenzen in einer wechselseitigen Beziehung: Gute Beziehungen können aus sozialen Kompetenzen resultieren, können aber auch die Voraussetzung für den Erwerb sozialer Kompetenzen bilden.

Die Klinische Kinderpsychologie legt bei der Beschreibung sozialer Fertigkeiten das Augenmerk eher auf bestimmte Bewältigungsprozesse, anhand derer man kompetente und inkompetente Kinder differenzieren kann. Cillessen und Bellmore (2011) nennen für Kindergarten- und Grundschulkindern verschiedene Alltagsaufgaben, in denen komplexe soziale Fertigkeiten von Bedeutung sind:

- ▶ beim Spielverhalten,
- ▶ beim Eintritt in eine laufende soziale Interaktion und
- ▶ bei der Suche nach angemessenen Konfliktlösungen.

Dabei wurden Schüler von Gleichaltrigen oder anderen Beurteilern, wie Lehrern, umso sozial kompetenter eingeschätzt, je häufiger sie in komplexe Spiele mit *mehreren Gleichaltrigen* involviert waren und je stärker sie *soziale Rollenspiele* bevorzugten.

In Bezug auf den Eintritt in eine soziale Interaktion wurden die Kinder, die in der Lage waren, sich sozial zu integrieren (z. B. in ein Spiel oder eine Unterhaltung) statt zu versuchen, die Interaktion zu kontrollieren oder andere zu dominieren, von Gleichaltrigen als sozial kompetenter wahrgenommen.

Emotionsregulation. Häufig überschneiden sich Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz mit der Fähigkeit zur Emotionsregulation (Petermann & Kullik, 2011). So zeigte sich in soziometrischen Untersuchungen, in denen Kinder ihre Spielkameraden nach Beliebtheit einschätzten, eine Korrelation zwischen sozialer Kompetenz und dem Ausdruck positiver Emotionen, während sie negativ mit dem Ausdruck von Ärger assoziiert wurde. Je seltener Kinder an Konflikten beteiligt waren und je stärker sie prosoziale Lösungsstrategien wählten, umso sozial kompetenter wurden sie von Gleichaltrigen eingeschätzt. Kinder, die häufiger zu feindseligen Konfliktlösungsstrategien (z. B. verbale oder körperliche Aggression) neigten, wurden weniger von Gleichaltrigen akzeptiert (Rose & Asher, 1999). Soziale Kompetenzen erleichtern demnach Kindern die Interaktion mit anderen Kindern und haben einen positiven Einfluss auf die Beliebtheit in der Gleichaltrigengruppe (Henricsson & Rydell, 2006).

Prosoziales Verhalten. Eng mit sozialer Kompetenz ist prosoziales Verhalten verbunden, das sich – ähnlich wie die soziale Kompetenz – auf die Aufrechterhaltung von positiven Beziehungen zu anderen bezieht. Im Vergleich zur sozialen Kompetenz ist das Konzept des prosozialen Verhaltens enger gefasst und meint vorrangig solches Verhalten, das andere unterstützen soll, zum Beispiel jemandem helfen, etwas mit jemandem teilen oder jemanden trösten.

Die Verfügbarkeit der beschriebenen sozialen Fertigkeiten allein macht jedoch noch keine soziale Kompetenz aus. Entscheidend ist vielmehr, dass und wie die Fertigkeiten ausgeführt werden. Sozial inkompetent verhält sich ein Schüler, wenn er nicht in der Lage ist, die verfügbaren Fertigkeiten flexibel, aufgaben- und situationsangemessen einzusetzen. Trotzdem werden in der Klinischen Psychologie die Begriffe *soziale Kompetenz* und *soziale Fertigkeiten* weitgehend synonym verwendet (vgl. Merrell & Gimpel, 1998). Ein sachgemäßer Wortgebrauch wäre den Begriff »soziale Kompetenz« als Oberbegriff für soziale Fertigkeiten zu verwenden (vgl. Bauer, 1999).

Bedeutung sozialer Kompetenz

Soziale Kompetenz ist in allen Altersstufen und Kontexten von großer Bedeutung. So müssen bereits Kindergartenkinder in der Lage sein, sich in die Gruppe einzufügen und Verhaltensregeln zu befolgen. Im Schulalter nimmt die Bedeutung sozialer (und emotionaler Kompetenz) weiter zu, da nun noch mehr Wert auf die Integration in den Klassenverband und das Befolgen von Anweisungen gelegt wird, Konflikte zwischen Schülern häufiger auftreten und Freundschaften eine immer größere Rolle spielen. Bei Jugendlichen und Heranwachsenden kommen weitere Entwicklungsaufgaben hinzu, wie die Ablösung von den Eltern, der Aufbau von Beziehungen zum anderen Geschlecht sowie der Eintritt ins Erwerbsleben. Für all diese Bereiche wird soziale Kompetenz benötigt. Gleichzeitig zu den steigenden Anforderungen an die soziale Kompetenz tragen die zunehmenden Lernerfahrungen auch zur Entwicklung sozialer Kompetenz bei. Je älter Jugendliche werden, desto besser sind sie zum Beispiel in der Lage, Grenzen zu akzeptieren, Kompromisse zu suchen und Konflikte konstruktiv zu lösen (Fuhrer, 2008).

Wie bei anderen Entwicklungsbereichen auch wird die soziale Kompetenz durch zahlreiche psychosoziale und soziokulturelle Faktoren beeinflusst. Hierzu zählen zum Beispiel das Erziehungsverhalten und der sozioökonomische Status (Einkommen und Bildung) der Eltern, aber auch die eigene formale Schulbildung der Jugendlichen oder ihr Migrationshintergrund. So weisen Absolventen der Förder- oder Hauptschule, Jugendliche ohne Schulabschluss oder Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig Defizite in ihrem Repertoire sozialer Fertigkeiten auf (Fuhrer, 2008). Aus diesem Grund richten sich viele soziale Kompetenztrainings gezielt an diese Zielgruppen (Jugert et al., 2010, 2011; Petermann & Petermann, 2010a).

Im Zusammenhang mit den Einflussfaktoren auf die soziale Kompetenz weisen viele Forscher auf die basale Bedeutung der emotionalen Kompetenz hin (vgl. zur Übersicht Petermann & Wiedebusch, 2008).

3.2 Sozial-emotionale Fertigkeiten

Der kompetente Umgang mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer ist Voraussetzung, um ein angemessenes Verhaltensrepertoire zu entwickeln, befriedigende Beziehungen aufzubauen, aber auch um sich vor Gefahren zu schützen. Mangelnde Kompetenzen und Verzögerungen in der Entwicklung im Bereich emotionaler Fertigkeiten stellen einen bedeutsamen Risikofaktor für das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten dar (Briggs-Gowan et al., 2004). Emotionen spielen auf allen Ebenen kognitiver Verarbeitung sozialer Information eine Rolle (s. Abschn. 3.1).

Nach Petermann und Wiedebusch (2008) sind unter dem Begriff »emotionale Kompetenz« folgende Aspekte subsummiert:

- ▶ der mimische und/oder sprachliche Ausdruck von Emotionen,
- ▶ das Erkennen und Verstehen von Gefühlen bei sich und bei anderen,
- ▶ Einfühlungsvermögen und
- ▶ die selbstgesteuerte Emotionsregulation.

Zahlreiche Studien konnten zeigen, dass eine hohe emotionale Kompetenz die Grundlage für die Entwicklung sozial kompetenten Verhaltens bildet (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008). So zeigen Personen, die die Gefühle anderer Personen nachempfinden können, in ihrem Verhalten mehr prosoziale Aspekte (Eisenberg et al., 2004). Auch ein umfangreicheres Emotionsverständnis und eine bessere Emotionsregulationsfähigkeit gehen mit einer höheren sozialen Kompetenz einher (Izard et al., 2001; Murphy et al., 2004). Darüber hinaus haben emotional kompetente Schüler mehr Sozialkontakte und sind bei Gleichaltrigen beliebter (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008).



Generell kann davon ausgegangen werden, dass die emotionale Kompetenz die soziale Kompetenz beeinflusst, umgekehrt aber auch durch diese beeinflusst wird. Aufgrund des engen und wechselseitigen Zusammenhangs wird deshalb häufig zusammenfassend von sozial-emotionaler Kompetenz gesprochen.

Modell emotionaler Kompetenz von Saarni

Inzwischen sind verschiedene Konzepte zur emotionalen Kompetenz entstanden. Ein bedeutsames Konzept wurde von Saarni entwickelt (1999, 2002). Emotionale Kompetenzen werden hierin vor allem im Hinblick auf ihre Funktion im Rahmen sozialer Interaktion betrachtet. Demnach gelten Kinder als emotional kompetent, wenn sie emotionale Fertigkeiten in sozialen Beziehungen anwenden und sich über den Nutzen, den die Verwendung emotionaler Fertigkeiten mit sich bringt, bewusst sind (emotionale Selbstwirksamkeit). Man kann also vom emotionaler Selbstwirksamkeit sprechen, wenn

- ▶ Kinder sich darüber bewusst sind, dass ihr eigener Emotionsausdruck Einfluss auf andere haben kann und
- ▶ sie gelernt haben, ein emotionales Verhalten zu zeigen, mit dem sie andere zu positiven Reaktionen bewegen.

In ihrem Konzept benennt Saarni (2002) die folgenden acht emotionalen Schlüsselfertigkeiten, die Kinder in sozialen Beziehungen erlernen und die stark von familiären und kulturellen Einflüssen geprägt sind:

- (1) Die eigenen Gefühle erkennen;
- (2) die Gefühle anderer erkennen und verstehen;
- (3) die Fähigkeit, altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen zu können;
- (4) sich in andere einfühlen können;
- (5) wissen, dass Gefühls erleben und Gefühlsausdruck unterschiedlich sein können;
- (6) mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können;
- (7) wissen, dass soziale Beziehungen durch emotionale Kommunikation mitgeprägt werden und
- (8) emotionales Selbstwirksamkeitserleben.

Diese Schlüsselfertigkeiten wurden anhand empirischer Befunde und nicht nach einem theoretischen Erklärungsmodell zusammengestellt. Daher existieren womöglich über die genannten emotionalen Fertigkeiten hinaus noch weitere Fertigkeiten, durch die Saarnis Konzept erweitert werden kann. Nach Saarni kann die Entwicklung dieser Fertigkeiten nur in sozialen Beziehungen erfolgen, das heißt in den Beziehungen der Kinder zu ihren Eltern, zu Gleichaltrigen oder auch zu Lehrern.

In der emotionalen Entwicklung kommt besonders den Eltern eine wichtige Funktion zu, da die Kinder die emotionalen Ausdrucksweisen und Bewertungen ihrer Eltern imitieren. So geben sie ihren Kindern durch Lob oder Tadel Rückmeldung über die Angemessenheit eines geäußerten Gefühls und unterstützen ihr Kind dabei, Emotionen zu regulieren. Emotionale Kompetenz kann daher ausschließlich in sozialen Beziehungen gelernt werden.

Nach Saarni (2002) besteht eine enge Verbindung zwischen emotionaler Kompetenz und den eigenen Werten sowie der eigenen Moral. Wie emotionale Fertigkeiten eingesetzt werden, ist von den Handlungszielen abhängig, die wiederum von den eigenen Werten und moralischen Maßstäben geprägt sind. Demnach besteht ein Unterschied darin, ob ein Kind Emotionen bei anderen erkennen will, um auf andere einzugehen und zu helfen oder um eigene Vorteile zu erreichen.

Aggressive Kinder

Kinder mit aggressivem Verhalten zeigen Abweichungen in verschiedenen Bereichen emotionaler Kompetenz. Die emotionalen Defizite von Kindern mit oppositionell-aggressivem Verhalten werden von Petermann und Wiedebusch (2008) folgendermaßen beschrieben:

- ▶ Häufiges Erleben negativer Gefühle (besonders Ärger/Wut),
- ▶ eine mangelnde Emotionsregulation,
- ▶ eine eingeschränkte Fähigkeit, eigene Gefühle und die Gefühle anderer wahrzunehmen,
- ▶ ein mangelndes Emotionsverständnis und
- ▶ eine geringe Empathie.

Emotionsausdruck. In Bezug auf den Emotionsausdruck wiesen Calkins und Dedmon (2000) darauf hin, dass Kleinkinder mit aggressivem Verhalten in Stresssituationen stärker zum Ausdruck negativer Emotionen neigten als Kinder ohne dieses Risiko. In einer weiteren Studie mit Sieben- bis Zehnjährigen waren aggressive Kinder insgesamt weniger gut in der Lage, ihre Wut zu regulieren und wiesen häufiger und intensiver Ärger im Gesichtsausdruck auf (Bohnert et al., 2003). Insgesamt korrelierte das intensivere und häufigere Ausdrücken von Ärger mit stärkeren Ausprägungen aggressiven Verhaltens bei den untersuchten Kindern.

Emotionsregulation. Ein wesentliches Merkmal aggressiver Kinder stellen Probleme bei der Emotionsregulation dar (Eisenberg et al., 2005b). Den Kindern mangelt es an Strategien, die intensiv erlebten negativen Gefühle angemessen zu steuern. Die eingeschränkte Emotionsregulation zeigt sich bei der Intensität und Dauer der Emotionen und steuert gleichzeitig die begleitenden physiologischen Prozesse und Verhaltens-

weisen (Eisenberg et al., 2005a; Petermann & Wiedebusch, 2008). Eine unzureichende Emotionsregulation geht mit weniger prosozialen und stärkeren aggressiven Verhaltensweisen einher. Diese Kinder erfahren von Gleichaltrigen eine stärkere Ablehnung und zeigen zudem Defizite in der moralischen Entwicklung (Eisenberg et al., 2004).

Helmsen und Petermann (2010b) wiesen in ihrer Studie nach, dass körperlich aggressive Kinder während einer frustrierenden Aufgabe ihre Aufmerksamkeit häufiger auf den frustrationsauslösenden Reiz richteten, häufiger kognitive Verbalisierungen vornahmen sowie ihre Emotionen im Vergleich zu unauffälligen, nicht aggressiven Kindern häufiger external regulierten.

Geringe Empathie. Studien weisen ebenso daraufhin, dass bei aggressiven Kindern ein geringeres Einfühlungsvermögen vorhanden ist (De Wied et al., 2005; Strayer & Roberts, 2004). Die Fähigkeit, sich in eine traurige Person hineinzudenken und -fühlen, motiviert in der Regel dazu, ihr zu helfen. Kann jedoch ein derart belastender Zustand beim Gegenüber nicht wahrgenommen werden, bleibt in Konsequenz auch das Hilfeverhalten aus. Damit in Einklang zeigen Jugendliche mit mehr Empathievermögen mehr prosoziale Verhaltensweisen und empathisches Verhalten hängt negativ mit aggressivem Verhalten zusammen (McMahon et al., 2006). Die hemmende Auswirkung von Empathie trifft sowohl bei proaktiver als auch bei reaktiver Aggression zu (Feschbach & Feschbach, 2009, zitiert nach De Wied et al., 2010).

Ängstliche Kinder

Bei Kindern mit ängstlichem Verhalten ist ebenfalls ein Mangel an emotionalen Kompetenzen zu beobachten. Nach Petermann und Wiedebusch (2008) lassen sich bei Kindern mit Ängsten und emotionalen Problemen folgende Schwierigkeiten feststellen:

- ▶ ein eingeschränkter mimischer Emotionsausdruck,
- ▶ eine geringere Fertigkeit, Emotionen bei anderen zu deuten (Ausdruck, Ursachen),
- ▶ eine mangelnde Emotionsregulation,
- ▶ eine selektive Aufmerksamkeit für bedrohliche Informationen und
- ▶ ein mangelndes Emotionsverständnis.

Befinden sich ängstliche Kinder in emotional aufwühlenden Situationen, scheinen sie ein begrenztes Handlungsrepertoire zu haben, um mit ihren Emotionen umzugehen.

Ängstliche Kinder können nach Suveg und Zeman (2004) schlechter Sorgen, Trauer und Ärger regulieren. Die mangelnden Fertigkeiten werden dadurch sichtbar, dass die Gefühle sehr intensiv erlebt werden und die Kinder gleichzeitig wenig Vertrauen haben, mit diesen gut umzugehen. Sie setzen überwiegend hemmende Strategien ein, um solche Gefühle zu unterdrücken. Auch neigen sie dazu, Situationen mit hoher emotionaler Erregung zu vermeiden oder sich daraus zurückzuziehen.

Als erfolgreiche kognitive Strategie zur Emotionsregulation erweist sich die Neubewertung der Situation. Ängstliche Kinder erweisen sich bei Anwendung dieser Taktik als weniger erfolgreich und wenden diese Strategie im Vergleich zu unauffälligen Altersgenossen im Alltag weniger häufiger an (Carthy et al., 2010).

Ängstliche Kinder vernachlässigen positive (»beruhigende«) Merkmale und wenden sich verstärkt potentiell bedrohlichen Aspekten einer Situation zu. Die Fertigkeit,

sich von negativen Reizen abzuwenden, zum Beispiel durch Wegsehen, geht bereits bei Säuglingen mit einer besseren Emotionsregulation einher (Posner & Rothbart, 2000). Bezüglich des Emotionswissens liegen ebenfalls Hinweise vor, dass ängstliche Kinder Probleme aufweisen. Southam-Gerow und Kendall (2000) berichten, dass ängstliche Kinder weniger Strategien kennen, um zwischenmenschliche Ziele zu erreichen, indem sie eigene Gefühle verändern oder verbergen.

3.3 Methodisches Vorgehen im Rahmen von sozialen Kompetenztrainings

Häufig werden soziale Kompetenztrainings im Schulsetting (während des regulären Unterrichts) durchgeführt (z. B. Petermann et al., 2006, 2012). Der Vorteil liegt in der direkten Umsetzung durch den Lehrer, der seine Schüler kennt und der nach Beendigung des Programms einzelne Trainingsinhalte in den Unterricht integrieren kann. Des Weiteren werden alle Schüler erreicht, unabhängig davon, wie stark die Defizite in der sozialen Kompetenz ausgeprägt sind (sog. universelle Prävention; s. Abschn. 1.1). Hierbei ist es von besonderer Bedeutung, der Lehrkraft wichtige lerntheoretische Grundlagen, Methoden und Strategien zu vermitteln (vgl. dazu Petermann, 2011), wie problematisches Schülerverhalten erfolgreich reduziert und positives Sozialverhalten aufgebaut werden kann. Weitere Informationen unter www.bipp-bremen.de

Programme zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen sollten idealerweise im Vorschulalter beginnen und über die gesamte Schullaufbahn in entwicklungsangemessener Form fortgeführt werden (Koglin & Petermann, 2011). Die Arbeitsgruppe für kognitives, soziales und emotionales Lernen (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; CASEL, 2003) hat die folgenden fünf erlernbaren Kompetenzen identifiziert:

- (1) **Selbsterkenntnis:** Wissen um eigene Gefühle und Gedanken; eigene Fähigkeiten realistisch einschätzen und ein fundiertes Selbstbewusstsein haben.
- (2) **Soziales Bewusstsein:** Verständnis für die Gefühle und Gedanken anderer; Verschiedenheit der Menschen zu schätzen wissen und positiv mit diesen interagieren.
- (3) **Selbstmanagement:** Fähigkeit, mit den eigenen Emotionen so umzugehen, dass die Bewältigung von Aufgaben erleichtert statt behindert wird; sich Ziele setzen und diese verwirklichen; bei Frustrationen und Rückschlägen nicht aufgeben.
- (4) **Beziehungsfertigkeiten:** Aufbau und Erhalt positiver Beziehungen, die auf klarer Kommunikation und Kooperation basieren; Widerstand gegenüber unangemessenem sozialen Druck, Aushandeln von Konfliktlösungen und bei Bedarf Einholen von Unterstützung.
- (5) **Verantwortungsvolle Entscheidungen treffen:** Entscheidung treffen, die auf genauer Berücksichtigung relevanter Faktoren und den wahrscheinlichen Konsequenzen alternativer Handlungswege basieren; Respekt gegenüber anderen haben und Verantwortung für eigene Entscheidungen übernehmen.

4 Grundprinzipien und Methoden des Sozialtrainings

4.1 Grundprinzipien

Wenn man sich die Ausgangslage der Kinder genauer anschaut, muss man damit rechnen, dass gerade die »schwierigeren« Kinder der Klasse dem Sozialtraining gegenüber misstrauisch eingestellt sind und vielleicht eine Abwehrhaltung einnehmen. Es gibt verschiedene Verhaltensmuster, die es Kindern schwer macht, sich in eine Klasse zu integrieren: Manche erleben zahlreiche Situationen als gegen sich gerichtet und sind schnell in Streitereien verwickelt. Andere versuchen durch häufiges Kaspern, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, um eigene Unsicherheiten zu überspielen, wirken damit im Training jedoch oftmals störend. Wieder andere sind so zurückhaltend und ängstlich, vermeiden den Kontakt zu den Mitschülern und trauen sich nicht, in Gegenwart von anderen etwas zu sagen oder zu machen. Und schließlich sind einige derart unruhig und unkonzentriert, dass sie besonders viel Steuerung und Aufmerksamkeit vom Trainer benötigen. Doch gerade um diese Kinder sollten sich Trainer besonders bemühen. Es gilt, diesen Kindern günstige Lernbedingungen zu schaffen, damit sie neue positive Erfahrungen sammeln können und ihr Verhalten ändern lernen. Grundvoraussetzung ist eine vertrauensvolle Beziehung zum Trainer. Daneben helfen Klassenmanagementstrategien, die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Aufgabe zu lenken und die Mitarbeit zu fördern, sodass Fehlverhalten reduziert werden kann. Kinder mit Verhaltensproblemen sind besonders darauf angewiesen, zu ihrer sozialen Orientierung hilfreiche Korrekturen zu erhalten, was durch verhaltensabhängiges Lob bzw. Rückmeldung bestens erfolgen kann. Auch sollte bei Kindern mit Verhaltens- oder emotionalen Problemen der Einsatz eines Verstärkerplans überlegt werden, um positive Verhaltensweisen gezielt zu fördern (vgl. Abschn. 4.2.1). Tritt grobes Fehlverhalten auf, sind negative Konsequenzen erforderlich, die nach bestimmten Kriterien auszuwählen und durchzuführen sind.

4.1.1 Vertrauen und Motivation

Das Vertrauen der Schüler zum Trainer ist eine der wesentlichen Grundvoraussetzungen für die Veränderungsbereitschaft von Kindern. Nehmen Schüler den Trainer als engagiert und an ihnen interessiert wahr, lernen sie motivierter und zeigen eher prosoziales und verantwortungsvolles Verhalten (Hoy & Weinstein, 2006). Der Trainer muss die Kinder erfahren lassen, dass es in den Stunden des Sozialtrainings um ihre Belange geht. Er soll sie auffordern, ihre Gedanken, Gefühle und Erfahrungen mitzu-

teilen. Der Trainer soll zu kleinen Veränderungsschritten ermutigen und möglichst häufig zuversichtliche Bemerkungen an die Kinder richten, um ihr Selbstvertrauen zu stärken (z. B. »Ich finde es gut, dass du den anderen Kindern von deinen eigenen Erfahrungen erzählt hast«). Fehlschläge, etwa in Gruppenarbeiten oder Rollenspielen, muss der Trainer durch Hinweise auf die Schwierigkeit der jeweiligen Situation klären und entschärfen. Solche Hinweise entlasten, verhindern aggressive Reaktionen und ermutigen zu weiteren Bemühungen. Ankündigungen, Zusagen und Absprachen, etwa die Kinder könnten einmal das Thema und die Art der Bearbeitung selbst bestimmen o. Ä., müssen zuverlässig eingehalten werden.

In einem strukturierten Manual wie dem Sozialtraining ist besonders auf Freiräume zur Mitbestimmung zu achten, da nur auf diese Weise die Eigeninitiative gefördert werden kann. Kinder, die den Ablauf des Geschehens mitbestimmen können, denen Verantwortung übertragen wird für die Aufbewahrung, Aktualisierung und Ergänzung der Trainingsmaterialien, die Anerkennung und Unterstützung erfahren seitens des Trainers, sind besser motivierbar. Die inhaltliche Ausgestaltung vieler Rollenspiele und Übungen kann ebenso den Schülern überlassen werden.

Manchmal muss der Trainer von der vorgegebenen Sitzungsstruktur abweichen, da akute Probleme einzelner Schüler oder der gesamten Klasse im Vordergrund stehen. Die Bearbeitung aktueller Konflikte innerhalb der Klasse trägt zur Entlastung der betroffenen Kinder bei, und die Kinder können an der Lösung eines größeren Konflikts mitwirken und so ihre soziale und Problemlösekompetenz steigern.

Vertrauensbildendes und motivationsförderndes Trainerverhalten

(nach Petermann, 2012)

- ▶ Klare Aussagen über das Training machen
- ▶ Kinder direkt ansprechen
- ▶ Freude zeigen, loben, aber auch berechtigten Ärger ausdrücken
- ▶ Zuversicht vermitteln und ermutigen, auch bei kleinen Schritten
- ▶ Fehlschläge der Kinder klären und »entschärfen«
- ▶ In belastenden Situationen die Kinder durch Körperkontakt unterstützen
- ▶ Informationen vertraulich behandeln und Zusagen einhalten
- ▶ Verantwortung übertragen
- ▶ Bewältigbare Anforderungen stellen und gezielte Rückmeldungen geben
- ▶ Bisherige Entwicklung des Schülers akzeptieren und mit ihm eine Perspektive entwickeln

4.1.2 Klassenmanagementstrategien

Neben einem Trainerverhalten, das das Vertrauen und die Motivation der Schüler stärkt, sind auch proaktive Klassenmanagementstrategien hilfreich, um problematischem Verhalten vorzubeugen und soziales Verhalten im Klassenkontext zu fördern.

Der proaktive Klassenmanagement-Ansatz umfasst folgende Strategien (Little & Akin-Little, 2008):

- ▶ Möglichst viele **Gelegenheiten zur aktiven Mitarbeit geben**: Häufigere Fragen und Aufforderungen gehen einher mit stärkerer Schülerbeteiligung und weniger unangemessenem Schülerverhalten. Als optimal werden drei bis vier Aufforderungen pro Minute während der Unterrichtsstunde beurteilt (Sutherland et al., 2003).
- ▶ **Attraktive Aufgaben** mit hohem Aufforderungscharakter voranstellen.
- ▶ **Wahlmöglichkeiten geben**. Das Anbieten von Wahlmöglichkeiten kann deutlich aggressiv-oppositionelles Verhalten reduzieren (Shogren et al., 2004).
- ▶ **Räumliche Nähe zum Schüler herstellen**. Die Nähe des Trainers hilft oftmals, störendes Verhalten einzudämmen und die Aufmerksamkeit des Schülers umzulenken.

Neben diesen gruppenorientierten Maßnahmen ist der gezielte Einsatz einzelfallorientierter Methoden elementarer Bestandteil jeder Verhaltensförderung. Diese werden im nachfolgenden Abschnitt vorgestellt.

4.1.3 Lerntheoretische Grundprinzipien

Wir wenden uns nun den lernpsychologischen Grundlagen zur systematischen Verhaltensförderung des einzelnen Kindes zu und beschreiben, wie diese im Sozialtraining angewendet werden können. Beim lerntheoretischen Ansatz werden zwei Formen der Verstärkung und zwei Formen der Bestrafung (negative Konsequenzen) unterschieden (s. Tab. 4.1).

Tabelle 4.1 Verstärkung und Bestrafung

	Erwünschtes Verhalten	Unerwünschtes Verhalten
Konsequenz	Positive Verstärkung z. B. Lob	Indirekte Bestrafung z. B. Aufmerksamkeitsentzug
	Negative Verstärkung z. B. keine Hausaufgaben	Direkte Bestrafung z. B. Strafarbeit

Verstärkung bei erwünschtem Verhalten

Positive Verstärkung. Bei der positiven Verstärkung - auch Belohnung genannt - folgt ein angenehmer Reiz auf ein erwünschtes Verhalten. Die positive Verstärkung durch ein verhaltensabhängiges Lob gehört zu den effektivsten Verstärkungsstrategien zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens (Oliver & Reschly, 2007; Petermann, 2011). Beispiele positiver Verstärkung sind im nachfolgenden Kasten aufgeführt. Eine positive Verstärkung kann jedoch nicht nur verbal, sondern auch nonverbal durch Gestik und Mimik zum Ausdruck gebracht werden. Ein freundliches, anerkennendes Zunicke, Zulächeln oder Zuzwinkern des Trainers zeigt dem Schüler, dass der Trainer

sein Verhalten aufmerksam verfolgt und positives Verhalten wahrnimmt. Der Trainer kann auch die gute Mitarbeit der gesamten Klasse positiv verstärken, indem er sie etwa das Abschlussspiel wählen lässt. Eine systematische Form der positiven Verstärkung kann in einem Verstärkerplan umgesetzt werden (vgl. Abschn. 4.2.1).

Negative Verstärkung bedeutet, dass als Konsequenz auf ein Verhalten ein negativ erlebter Zustand entfällt. Hier ein Beispiel aus dem Schulalltag: Ein Lehrer verzichtet auf die Hausaufgaben, da die Schüler sich während der Stunde sehr aktiv beteiligt haben.

Beide Verstärkungsprozesse – positive wie negative Verstärkung – bewirken, dass ein bestimmtes Verhalten häufiger gezeigt wird.

Im nachfolgenden Kasten sind Beispiele für verhaltensabhängiges Lob im Sinne der positiven Verstärkung bei Kindern mit unterschiedlichem Problemverhalten aufgeführt.

Beispiel

Verhaltensabhängiges Lob

Bei Kindern mit aggressivem Verhalten

- ▶ »Prima, dass du mit Max zusammen das Rollenspiel ausprobierst!« (Kooperation)
- ▶ »Du hast sehr gut nachempfinden können, wie es dem Jungen wohl gerade geht!« (Einfühlungsvermögen)
- ▶ »Du hast es gerade geschafft, trotz der Beleidigungen von Bastian nicht zu treten oder zu schubsen. Das war bestimmt ganz schön schwer für dich.« (Impulskontrolle)

Bei Kindern mit unsicher-ängstlichem Verhalten

- ▶ »Ich freue mich, dass du dich in dem Gespräch heute mehrfach beteiligt hast. Das war prima!« (sich am Gespräch beteiligen)
- ▶ »Klasse, dass du dich getraut hast, im Rollenspiel mitzumachen!« (sich aktiv einbringen)
- ▶ »Ich finde es gut, dass du deine eigene Meinung vertrittst.« (eigene Meinung äußern)

Bei unkonzentrierten, impulsiven Kindern

- ▶ »Ich habe gemerkt, wie du dich heute bemüht hast, die anderen ausreden zu lassen. Das ist dir prima gelungen.« (Impulskontrolle)
- ▶ »Du hast genau hingeschaut, was auf dem Arbeitszettel zu sehen war, und alles Wichtige entdeckt. Sehr gut.« (Aufmerksamkeit)
- ▶ »Dir ist es heute während der Sitzung besser gelungen, ruhig sitzen zu bleiben. Weiter so!« (Verminderung von Hyperaktivität)

Negative Konsequenzen bei problematischem Verhalten

Positive Strategien stellen zwar den Schwerpunkt jeder Verhaltensförderung dar, reichen allein jedoch nicht immer aus. Bei deutlichem und wiederholtem Fehlverhalten sind negative Konsequenzen notwendig, um die Häufigkeit und Intensität von problematischem Verhalten zu vermindern. Damit negative Konsequenzen diesen Anspruch erfüllen, sind folgende Kriterien zu berücksichtigen: Negative Konsequenzen müssen wohldosiert und überlegt eingesetzt werden, sollten in sinnhaftem Zusammenhang mit dem Problemverhalten stehen und zeitnah umgesetzt werden (Little & Akin-Little, 2008). Sie sollten sachlich ausgeführt werden, ohne Ärger, Drohungen und Prinzipienreiterei. Die Auswahl der Konsequenzen sollte nicht erst in der kritischen Situation erfolgen, da in der Konfliktsituation aufgrund starker Affekte des Trainers oftmals Strafen ausgesprochen werden, die im Nachhinein als überzogen oder als nicht durchsetzbar zu beurteilen sind. Das heißt, negative Konsequenzen sind a priori auszuwählen und mit den Schülern im Sinne der Transparenz und Verlässlichkeit zu besprechen. Auch sei betont, dass wohlüberlegte negative Konsequenzen Fehlverhalten am wirksamsten reduzieren, wenn sie mit positiver Verstärkung kombiniert werden (Landrum & Kaufmann, 2006). Wenn sich zeigt, dass die ausgesprochenen negativen Konsequenzen nicht effektiv sind, sollten diese ausgesetzt und anhand der beschriebenen Kriterien neue Maßnahmen überlegt werden – Bestrafungen werden nicht wirkungsvoller, wenn sie strenger oder intensiver werden (Kaufmann, 2005). Der Einsatz von aversiven Maßnahmen wie Time-out (Auszeit) sollte anhand schriftlicher Richtlinien der Schule erfolgen und nur in Absprache mit der verantwortlichen Leitung durchgeführt werden (Kaufmann, 2005).

Bei negativen Konsequenzen unterscheidet man – analog zu den positiven Konsequenzen – ebenso zwei Formen: Der Entzug von positiven Reizen/Privilegien (**indirekte Bestrafung**) oder das Darbieten aversiver Reize (**direkte Bestrafung**; s. Tab. 4.1). Maßnahmen im Sinne der indirekten Bestrafung sind aversiven Konsequenzen vorzuziehen. Bei leichtem Problemverhalten kann der Aufmerksamkeitsentzug als Form der indirekten Bestrafung sinnvoll sein.

Beispiel

Aufmerksamkeitsentzug in Kombination mit positiver Verstärkung

Ein Schüler sucht die Aufmerksamkeit des Trainers, indem er wiederholt seine Antworten auf die Frage des Trainers in die Klasse ruft. Ein konsequentes Ignorieren als gezielte Intervention kann schon dazu führen, dass der Schüler mit der Zeit aufhört und sich im weiteren Verlauf angemessen mit Handzeichen meldet. In diesem Moment ist es entscheidend, dass der Trainer die positive Verhaltensänderung des Schülers wahrnimmt und ihn aufruft. Durch diese unmittelbare positive Verstärkung des erwünschten Verhaltens wird die Auftretenswahrscheinlichkeit angemessener Wortmeldungen des Schülers erhöht.

Doch nicht nur der Entzug von Aufmerksamkeit, auch andere positive Reize bzw. Privilegien können vorübergehend entzogen werden, wenn sie in sinnvollem Zusammenhang mit dem Problemverhalten stehen (z. B. ein attraktives Klassenamt wird vorübergehend entzogen; Kleingruppe darf erst zum Schluss ihr Rollenspiel vorspielen).

Wiedergutmachung. Auf eine Form der negativen Konsequenzen wollen wir an dieser Stelle noch einmal besonders eingehen: die Wiedergutmachung. Wenn ein Schüler durch unangemessenes Verhalten einen Schaden verursacht, muss er seine Umwelt zur Kompensation des Schadens in einen besseren als den ursprünglichen Zustand versetzen.

Beispiel

Wiedergutmachung

Ein Schüler hat ein in Teilen ausgefülltes Arbeitsblatt eines anderen Schülers beschädigt. Als Konsequenz auf sein Verhalten muss der Schüler das Arbeitsblatt für den Betroffenen als Wiedergutmachung vollständig bearbeiten.

Wurde nicht eine Sache beschädigt, sondern ein Schüler beleidigt, dann gilt es, sich bei dem Schüler aber auch bei der gesamten Klasse zu entschuldigen, da er das Klassenklima belastet hat. Neben verbalen Entschuldigungen sind Wiedergutmachungshandlungen (für die gesamte Klasse einen Kuchen backen etc.) wünschenswert.

4.2 Methoden und Bausteine des Sozialtrainings

Bei der Weiterentwicklung des Sozialtrainings haben wir uns an aktuellen Forschungsergebnissen zur Entwicklungspsychopathologie und zur Evaluation von Verhaltenstrainings orientiert. Demnach sind folgende Merkmale für die Effektivität eines Trainings erforderlich:

- ▶ **Multimodales Vorgehen.** Ein multimodales Vorgehen ist allgemein erfolgreicher. Das heißt: Verhaltensorientierte (z. B. Verhaltensbeobachtung, Verstärkerplan) und kognitive Verfahren (Problemlösetraining, Wahrnehmungstraining) werden mit einem sozialen Fertigkeitstraining (strukturierte Rollenspiele) kombiniert (Petermann, 2011).
- ▶ **Struktur.** Sowohl das gesamte Verhaltenstraining als auch jede einzelne Trainingssitzung sollten eine gleichbleibende Struktur aufweisen, um verhaltensauffälligen, gefährdeten, aber auch unauffälligen Kindern eine gute Orientierung zu bieten (Petermann & Petermann, 2012).
- ▶ **Transfer.** Um den Transfer der Erfolge von sozialen Verhaltenstrainings in den Alltag der Kinder zu sichern, müssen die Alltagserfahrungen der Kinder in das Training unbedingt einbezogen werden. Daneben muss es den Kindern ermöglicht