



Petermann • Jugert • Tänzer • Verbeek

3. Auflage

# Sozialtraining in der Schule



**BELTZ**

Petermann • Jugert • Tänzer • Verbeek  
**Sozialtraining in der Schule**

Materialien für die klinische Praxis

Herausgegeben von

Martin Hautzinger und Franz Petermann

Franz Petermann • Gert Jugert • Uwe Tänzer • Dorothe Verbeek

# Sozialtraining in der Schule

Mit Online-Materialien

3., überarbeitete Auflage

**BELTZ**

*Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Franz Petermann  
Zentrum für Klinische Psychologie und  
Rehabilitation  
Universität Bremen  
Grazer Straße 6  
D-28359 Bremen  
E-Mail: fpeterm@uni-bremen.de

Dr. Gert Jugert  
Elsässer Str. 17  
D-28211 Bremen  
E-Mail: gert.jugert@bipp-bremen.de

Dr. Uwe Tänzer  
Praxis für Kinder- und Jugendlichen-  
psychotherapie  
Breite Straße 30  
D-31224 Peine  
E-Mail: praxis-taenzer@t-online.de

Dr. phil. Dorothe Verbeek  
Verhaltenstherapeutische Praxis  
für Kinder und Jugendliche  
Fegefeuer 12-14  
D-23552 Lübeck  
E-Mail: verbeek@gmx.de

*Herausgeber der Reihe »Materialien für die klinische Praxis«*

Prof. Dr. Martin Hautzinger  
Fachbereich Psychologie  
Universität Tübingen  
Schleichstr. 4  
D-72076 Tübingen  
E-Mail: martin.hautzinger@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Franz Petermann  
Zentrum für Klinische Psychologie und  
Rehabilitation  
Universität Bremen  
Grazer Straße 6  
D-28359 Bremen  
E-Mail: fpeterm@uni-bremen.de

Dieses E-Book ist auch als Printausgabe erhältlich (ISBN 978-3-621-27596-5)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Haftungshinweis: Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

3., überarbeitete Auflage 2012

1. Auflage 1997, Psychologie Verlags Union, Weinheim  
2., überarbeitete Auflage 1999, Psychologie Verlags Union, Weinheim

© Beltz Verlag, Weinheim, Basel 2012  
Programm PVU Psychologie Verlags Union  
<http://www.beltz.de>

Illustrationen: Claudia Styrsky  
Lektorat: Karin Ohms  
Herstellung: Sonja Frank  
Umschlaggestaltung: Federico Luci, Odenthal  
Umschlagbild: veer/CBP 1047396  
Satz: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

E-Book

ISBN 978-3-621-27971-0

# Inhaltsübersicht

Vorwort zur 3. Auflage	12
<b>Teil I Grundlagen</b>	<b>15</b>
1 Wozu braucht man ein Sozialtraining in der Schule?	16
2 Grundlagen des Sozialtrainings	22
3 Ziele des Sozialtrainings	28
<b>Teil II Training</b>	<b>37</b>
4 Grundprinzipien und Methoden des Sozialtrainings	38
5 Durchführung des Sozialtrainings	57
6 Die Trainingssitzungen	72
7 Evaluation	173
<b>Teil III Anhang</b>	<b>183</b>
<b>Verzeichnis der Arbeitsmaterialien</b>	<b>184</b>
<b>Literatur</b>	<b>230</b>
<b>Hinweise zu den Online-Materialien</b>	<b>235</b>
<b>Sachwortverzeichnis</b>	<b>236</b>



# Inhalt

Vorwort zur 3. Auflage	12
------------------------	----

## Teil I Grundlagen 15

### 1 Wozu braucht man ein Sozialtraining in der Schule? 16

1.1 Prävention von Verhaltensproblemen	19
--	----

1.2 Prävention durch das Sozialtraining	21
---	----

### 2 Grundlagen des Sozialtrainings 22

2.1 Sozial-kognitive Lerntheorie	22
----------------------------------	----

2.2 Sozial-kognitive Informationsverarbeitung	22
---	----

### 3 Ziele des Sozialtrainings 28

3.1 Soziale Fertigkeiten	28
--------------------------	----

3.2 Sozial-emotionale Fertigkeiten	30
------------------------------------	----

3.3 Methodisches Vorgehen im Rahmen von sozialen Kompetenztrainings	34
---	----

## Teil II Training 37

### 4 Grundprinzipien und Methoden des Sozialtrainings 38

4.1 Grundprinzipien	38
---------------------	----

4.1.1 Vertrauen und Motivation	38
--------------------------------	----

4.1.2 Klassenmanagementstrategien	39
-----------------------------------	----

4.1.3 Lerntheoretische Grundprinzipien	40
--	----

4.2 Methoden und Bausteine des Sozialtrainings	43
--	----

4.2.1 Methoden	44
----------------	----

4.2.2 Bausteine	53
-----------------	----



<b>5</b>	<b>Durchführung des Sozialtrainings</b>	57
5.1	Praktische Einführung	57
5.2	Aufmerksamkeitsübungen	62
5.3	Warm-ups	65
5.4	Abschlussspiele	67
5.5	Verhaltensregeln	71
<b>6</b>	<b>Die Trainingssitzungen</b>	72
6.1	<b>Trainingssitzung 1: »Ist doch alles nur Spaß – oder?« (Einführungssitzung)</b>	72
6.1.1	Start	73
6.1.2	Verhaltensregel	75
6.1.3	Training	77
6.1.4	Schluss	81
6.1.5	Anpassung an andere Gruppen	82
6.2	<b>Trainingssitzung 2: »Was mir mein Körper sagt!« (Körperspannung)</b>	83
6.2.1	Trainingsanleitung	84
6.2.2	Anpassung an andere Gruppen	86
6.3	<b>Trainingssitzung 3: »Wie ich die anderen sehe« (Soziale Wahrnehmung)</b>	87
6.3.1	Trainingsanleitung	88
6.3.2	Anpassung an andere Gruppen	89
6.4	<b>Trainingssitzung 4: »Wie ich mich selber sehe« (Selbstwahrnehmung)</b>	90
6.4.1	Trainingsanleitung	91
6.4.2	Anpassung an andere Gruppen	93
6.5	<b>Trainingssitzung 5: »Was ist da los?« (Wahrnehmung und Bewertung)</b>	94
6.5.1	Trainingsanleitung	95
6.5.2	Anpassung an andere Gruppen	97

<b>6.6</b>	<b>Trainings-sitzung 6: »Freude« (Gefühle)</b>	98
6.6.1	Trainingsanleitung	99
6.6.2	Anpassung an andere Gruppen	101
<b>6.7</b>	<b>Trainings-sitzung 7: »Ich habe Angst« (Gefühle)</b>	102
6.7.1	Trainingsanleitung	103
6.7.2	Anpassung an andere Gruppen	105
<b>6.8</b>	<b>Trainings-sitzung 8: »Ich bändige meine Wut« (Gefühle)</b>	106
6.8.1	Trainingsanleitung	107
6.8.2	Anpassung an andere Gruppen	109
<b>6.9</b>	<b>Trainings-sitzung 9: »Wenn ich mal traurig bin« (Gefühle)</b>	111
6.9.1	Trainingsanleitung	112
6.9.2	Anpassung an andere Gruppen	115
<b>6.10</b>	<b>Trainings-sitzung 10: »Zwei Seiten einer Medaille« (Hemmungspotenziale)</b>	116
6.10.1	Trainingsanleitung	117
6.10.2	Anpassung an andere Gruppen	119
<b>6.11</b>	<b>Trainings-sitzung 11: »Rosarote Brille« (Denkgewohnheiten)</b>	120
6.11.1	Trainingsanleitung	121
6.11.2	Anpassung an andere Gruppen	124
<b>6.12</b>	<b>Trainings-sitzung 12: »Neue Lösungen finden« (Handlungsalternativen)</b>	125
6.12.1	Trainingsanleitung	126
6.12.2	Anpassung an andere Gruppen	128
<b>6.13</b>	<b>Trainings-sitzung 13: »Pilot und Fluglotse« (Handlungsflexibilität)</b>	129
6.13.1	Trainingsanleitung	130
6.13.2	Anpassung an andere Gruppen	132
<b>6.14</b>	<b>Trainings-sitzung 14: »Miteinander reden« (Kommunikation und Kooperation)</b>	133
6.14.1	Trainingsanleitung	134
6.14.2	Anpassung an andere Gruppen	136

<b>6.15</b>	<b>Trainings-sitzung 15: »Miteinander reden lernen« (Kommunikation und Kooperation)</b>	137
6.15.1	Trainingsanleitung	138
6.15.2	Anpassung an andere Gruppen	140
<b>6.16</b>	<b>Trainings-sitzung 16: »Gut zusammen arbeiten« (Kommunikation und Kooperation)</b>	141
6.16.1	Trainingsanleitung	142
6.16.2	Anpassung an andere Gruppen	144
<b>6.17</b>	<b>Trainings-sitzung 17: »Vom Streiten zur Zusammenarbeit« (Kommunikation und Kooperation)</b>	145
6.17.1	Trainingsanleitung	146
6.17.2	Anpassung an andere Gruppen	149
<b>6.18</b>	<b>Trainings-sitzung 18: »Meine Gefühle – deine Gefühle« (Kommunikation und Kooperation)</b>	150
6.18.1	Trainingsanleitung	151
6.18.2	Anpassung an andere Gruppen	153
<b>6.19</b>	<b>Trainings-sitzung 19: »Stärken von Jungen« (Brainstorming)</b>	154
6.19.1	Trainingsanleitung	155
6.19.2	Anpassung an andere Gruppen	156
<b>6.20</b>	<b>Trainings-sitzung 20: »Stärken von Mädchen« (Brainstorming)</b>	157
6.20.1	Trainingsanleitung	158
6.20.2	Anpassung an andere Gruppen	159
<b>6.21</b>	<b>Trainings-sitzung 21: »Jungen und Mädchen – Ähnlichkeiten und Unterschiede«</b>	160
6.21.1	Trainingsanleitung	161
6.21.2	Anpassung an andere Gruppen	162
<b>6.22</b>	<b>Trainings-sitzung 22: »Mädchen und Jungen – Ähnlichkeiten und Unterschiede«</b>	163
6.22.1	Trainingsanleitung	164
6.22.2	Anpassung an andere Gruppen	165

<b>6.23</b>	<b>Trainings-sitzung 23: »Kunterbunte Mischung – die Stärken unterschiedlicher Kulturen«</b>	166
6.23.1	Trainingsanleitung	167
6.23.2	Anpassung an andere Gruppen	169
<b>6.24</b>	<b>Trainings-sitzung 24: »Über Möglichkeiten und Einschränkungen in einer anderen Kultur«</b>	170
6.24.1	Trainingsanleitung	171
6.24.2	Anpassung an andere Gruppen	172
<b>7</b>	<b>Evaluation</b>	173
<b>7.1</b>	<b>Einleitung</b>	173
<b>7.2</b>	<b>Ergebnisse</b>	174
7.2.1	Kinder	174
7.2.2	Eltern	177
7.2.3	Lehrer	178
<b>7.3</b>	<b>Einordnung der Ergebnisse</b>	180
<b>Teil III</b>	<b>Anhang</b>	183
	<b>Verzeichnis der Arbeitsmaterialien</b>	184
	<b>Literatur</b>	230
	<b>Hinweise zu den Online-Materialien</b>	235
	<b>Sachwortverzeichnis</b>	236

## Vorwort zur 3. Auflage

Mehr denn je sind wir der Meinung, dass Kinder heute außer ihrer Erziehung in der Familie einer effektiven Förderung ihrer emotionalen und sozialen Kompetenzen durch die Schule bedürfen. Denn einerseits steigen die diesbezüglichen Anforderungen an jedes Mitglied der Gesellschaft, andererseits sind die Familien häufig darin überfordert, ihre Kinder zu emotional und sozial kompetenten Menschen zu erziehen.

Nun ist die Schule der Ort für die kognitive und soziale Förderung der Kinder. Doch werden hier zugleich die Verhaltensprobleme der Kinder besonders deutlich. Da die gehäuft auftretenden Verhaltensprobleme Lernmöglichkeiten und Entwicklungschancen von Kindern erheblich einschränken, sollten der Schule und allen Pädagogen eine Möglichkeit gegeben werden, eine frühzeitige und gezielte Förderung des Sozialverhaltens durchzuführen. Hier setzt das »Sozialtraining in der Schule« an: Im Einzelnen ist damit ein Trainingsprogramm zum Aufbau und zur Einübung emotionaler und sozialer Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen im Rahmen der Schulklasse gemeint. Diesen Zielsetzungen entsprechend hat die Autorengruppe seinerzeit ein strukturiertes Programm sozialen Lernens zur Verfügung gestellt. Das Training ist zugleich ein präventives Programm gegen Aggression und Gewalt einerseits sowie Angst und Apathie andererseits.

Das Autorenteam hat seither viel Bestätigung von Lesern, erfolgreiche Evaluationen von Wissenschaftlern, eine starke Nachfrage und gute Rezensionen erfahren. Dennoch haben wir uns vor zwei Jahren der Notwendigkeit gestellt, das bewährte Trainingsbuch gründlich zu überarbeiten:

Wir haben es vor allem in dem Manual oder Handbuchteil (Kap. 5 und 6) zum Teil neu gestaltet zu einem modernen und breit gefächerten Trainingsprogramm emotionaler und sozialer Kompetenz, zur Prävention von Aggression und sozialer Unsicherheit, zum Teil erweitert und modifiziert. Die theoretische Basis (Kap. 1–3) sowie der didaktische und methodische Teil (Kap. 4) sind ebenfalls gründlich überarbeitet und auf den neusten Stand gebracht worden. Zum Kapitel 7 »Evaluation« über die Wirksamkeit des Trainings sei an dieser Stelle angemerkt, dass wir das erneuerte Trainingsprogramm zunächst nur mit einer kleineren Gruppe von Schulkindern durchführen konnten, als wir vorgesehen hatten. Die Ergebnisse einer weiteren Studie werden wir nach Durchführung in einer einschlägigen Zeitschrift veröffentlichen.

Ein praxisnahes und effektives Trainingsbuch braucht gewöhnlich mehrere Jahre, bis es in die Hände derer gelangt, die es als pädagogisches Arbeitsinstrument nutzen wollen. Über die Autoren hinaus ist immer eine ganze Reihe von Personen an der Erstellung beteiligt:

- ▶ Herzlich danken wir an dieser Stelle den Grundschulen im Landkreis Peine, auch dem Landesschulamt Niedersachsen, den Lehrerinnen und ihren Schülern, die das Sozialtraining über ein Schulhalbjahr hindurch durchgeführt bzw. mitgemacht haben.
- ▶ Dieser Dank gebührt in gleicher Weise den Eltern der Schüler, die das Sozialtraining mitgetragen und die Fragebogen zu Beginn und am Ende des Trainings geduldig ausgefüllt haben.
- ▶ Die Befragung der Schüler, Lehrerinnen und Eltern wäre ohne die Mithilfe von Frau Sonja Eggers (Psychologiestudentin aus Braunschweig) nicht möglich gewesen. Dafür danken wir ihr sehr.
- ▶ Die Einzelbeiträge, Korrekturen, Nachträge, Fragebögen, die bei dem Schreiben des Manuskripts und bei der Durchführung der Evaluation anfallen, wollen gesammelt, eingearbeitet, gerechnet und dargestellt sein. Das alles hat Frau Dr. Anne Toussaint vom Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen geleistet. Wir sind ihr zutiefst dankbar für ihre große Hilfe.
- ▶ Es ist bei Fachbüchern immer empfehlenswert, das Manuskript von Fachleuten außerhalb des Teams gegenlesen zu lassen. So hat Frau Dipl.-Psych. Hedwig Jugert das erneuerte und verbreiterte Trainingsmanual (Kap. 6) kritisch gelesen und konstruktiv kommentiert. Ihr sei an dieser Stelle ebenfalls gedankt.
- ▶ Wir danken der Illustratorin dieses Buches, Frau Claudia Styrsky, für ihre einfühlsame und originelle grafische Gestaltung des Trainingsmaterials und Geduld mit mancherlei Wünschen von Autoren nach Veränderung ihrer Vorlagen.
- ▶ Last but not least danken wir dem Beltz Verlag und seiner Lektorin, Frau Dipl.-Psych. Karin Ohms, für die Beratung, Ermutigung und Geduld bei Anfragen und Wünschen.

Wir legen das vorliegende Trainingsbuch gerne in die Hände der Leser, damit sie es mit Schülern durchführen können. Wir wünschen den Anwendern unseres neuen Manuals viele positive Erfahrungen, Freude im Training mit den Schülern und gute Erfolge. Da wir daran interessiert sind, welche Erfahrungen sie mit dem neuen Manual im Sozialtraining machen, freuen wir uns über jegliche Rückmeldung von ihnen während der Durchführung.

Bremen, im Juli 2012

*Franz Petermann, Gert Jugert, Uwe Tänzer und Dorothe Verbeek*



# **Teil I**

## **Grundlagen**



# 1 Wozu braucht man ein Sozialtraining in der Schule?

## Fallbeispiel

### René, 4. Klasse

René ist zehn Jahre alt und besucht die 4. Klasse einer Grundschule. Er lebt gemeinsam mit seinem 7-jährigen Bruder, seiner 2-jährigen Schwester und seiner Mutter in einer kleinen Wohnung. Vor der Schule soll er schnell frühstücken, Gesicht waschen, Zähne putzen, sich anziehen, seine Schulsachen packen und für sich sowie seinen Bruder ein Pausenbrot zubereiten. So treibt René den Bruder an, er solle endlich voran machen. Es gibt Streit, weil sein Bruder sich nichts von ihm sagen lassen will. Als René seinen Bruder anschreit, geht seine Mutter dazwischen. Sie macht ihm Vorwürfe, er sei schließlich zehn Jahre alt und sein Bruder erst sieben.

Auf dem Weg zur Schule ist René sauer und fühlt sich ungerecht behandelt. Auf dem Pausenhof angekommen, sieht er seine Klassenkameraden Fußball spielen und will mitmachen, aber keiner spielt ihm einen Ball zu. Daraufhin läuft er einfach dazwischen und erkämpft sich den Ball. Der Junge, den er dabei umgelaufen hat, schaut ihn verärgert an und fragt »Sag mal, spinnst du?«. René spielt weiter und ist ganz ins Spiel vertieft, die anderen machen ihm den Weg frei.

Es klingelt und der Unterricht beginnt. Erste Stunde Deutsch! René mag die Lehrerin gar nicht. Und mit dem Schreiben und Lesen hat er sowieso riesige Probleme. Da hilft auch die nervige Förderstunde nichts. Gerade wird das Buch »Ronja Räubertochter« durchgenommen und jeder Schüler soll einen Absatz vorlesen. Nun ist René an der Reihe und er beginnt stockend und langsam mit den ersten Sätzen. Einige Mädchen kichern leise. Sofort stoppt er und starrt nur noch in sein Buch. Die Lehrerin ermuntert ihn, weiter zu lesen, doch René bleibt still und sitzt stocksteif da. Er ist wütend und schämt sich. Er weiß genau, was die anderen von ihm denken, die halten ihn sowieso alle für blöd. Jonas, der hinter ihm sitzt, flüstert ihm den nächsten Satz zu. Aber da wird René erst so richtig sauer. »Halt die Fresse, du Arschloch!«, zischt er ihn drohend an. Daraufhin ermahnt ihn die Lehrerin, dass sie solche Ausdrücke in ihrem Unterricht nicht hören will, das habe sie ihm schon häufiger mitgeteilt. Wenn er dies nicht ändere, dann rufe sie seine Mutter an.

Die meisten Mitschüler machen um René einen großen Bogen und meiden wo möglich den Kontakt mit ihm.

### Marvin, 6. Klasse

Nach einem Umzug und dem damit verbundenen Schulwechsel besucht Marvin nun seit einigen Wochen die 6. Klasse seiner neuen Schule. Er konnte schon erste

Kontakte knüpfen, so dass er die große Pause mit drei seiner neuen Mitschüler verbringt. Kurz vor Ende der Pause verlässt die Aufsicht den Schulhof und begibt sich in das Schulgebäude. Diesen Augenblick nutzen fünf Jugendliche einer 8. Klasse und nähern sich Marvin. Sie umringen und schubsen ihn, sodass er in ihrem Kreis hin und her taumelt. Als der Aufsicht führende Lehrer wieder an der Schultür erscheint, lassen ihn die Jugendlichen los, und Marvin geht benommen und verwirrt zu seinen Klassenkameraden, die sich nicht getraut haben, ihm gegen die großen Jugendlichen beizustehen.

Damit nicht genug. Auch in der Klasse gibt es Mitschüler, die es auf Marvin abgesehen haben. Nachdem sich Marvin etwas erholt hat, geht er in seinen Klassenraum. Dort muss er feststellen, dass ein Mitschüler die Pause genutzt hat, sein mitgebrachtes Getränk in und über seiner Schultasche auszuschütten. Das erinnert ihn niederschmetternd an die letzte Woche. Da hatten sich etliche Klassenkameraden über Marvin lustig gemacht, weil er als Pausengetränk gerne Tee trinkt. Immer und immer wieder haben sie ihn damit aufgezogen. Völlig niedergeschlagen setzt er sich auf seinen Platz.

Selbst im Unterricht der dritten Stunde wird Marvin nicht in Ruhe gelassen. Als er vom Lehrer zu einer Antwort aufgefordert wird, hört er geflüsterte Kommentare wie »Der checkt das doch sowie so nicht« oder »Der ist auch noch blöde«. Nach der vierten Stunde, in der zweiten großen Pause, will sich Marvin an den Beratungslehrer der Schule wenden. Der ist aber ausgerechnet heute nicht in der Schule, und auch der Klassenlehrer hat in dieser Pause keine Zeit für Marvin. Voller Sorge denkt er an die letzte Stunde und seinen Weg nach Hause. Denn nur einige Tage, nachdem Marvin an die neue Schule gewechselt war, lauerten ihm Jugendliche auf dem Heimweg auf. Sie jagten ihn den ganzen Weg, und er wurde mehrfach von hinten geschubst, sodass er hinfiel und sich die Knie aufschlug. Ihm graut vor der Zukunft an dieser Schule!!!

Ein Monat später sieht die schulische Situation von Marvin schon etwas besser aus. Der Aufsicht führende Lehrer erzählte Marvins Klassenlehrer von den Übergriffen der Achtklässler. Marvins Klassenlehrer führte seither zwei Gespräche über das Mobben mit seiner Klasse, genau wie es der Klassenlehrer mit der 8. Klasse tat. Die körperlichen Angriffe gingen zurück, die verbalen Attacken jedoch kaum. Die beiden Lehrer waren nun trotz ihres großen inhaltlichen Pensums und ihrer zahlreichen Aufgaben als Klassenlehrer entschlossen, das Sozialverhalten ihrer Schüler gezielter zu fördern. Ihnen war durch die gehäuften Vorfälle in letzter Zeit klar geworden, dass sie sich bisher mit der Rolle des Wächters und Mahners begnügten und sich weniger als Pädagogen verstanden, die auch die emotionale und soziale Entwicklung von Jugendlichen fördern. Sie erkundigten sich in örtlichen Beratungsstellen und im Internet nach Möglichkeiten, den unsozialen Verhaltensweisen einiger ihrer Schüler langfristig entgegenzuwirken. Sie erfuhren wiederholt, dass ein stabiles Vertrauensverhältnis zu den Schülern und ein gutes Klassenklima Voraussetzung für eine systematische Förderung des Sozialverhaltens sei.

Weiterhin würden in der Klasse Verhaltensregeln eingeführt, zum Beispiel für eine faire Kommunikation untereinander. In Rollenspielen lernten die Jugendlichen, sowohl konstruktiv zusammen zu arbeiten und im Schulalltag gewaltfrei zu bestehen, als auch Konflikte ohne Aggression zu lösen. Mit Hilfe ähnlicher Methoden würden die Jugendlichen lernen, ihre sozial-emotionalen Kompetenzen zu entwickeln, zum Beispiel mit Ärger und Wut angemessen umzugehen.

Die beiden Pädagogen haben sich dafür entschieden, nach einer Fortbildung die sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Schüler mit Hilfe eines Sozialtrainings-Handbuches gezielt zu fördern, um so der Gewalt unter ihren Schülern vorzubeugen.

Kinder wie René, häuslich und schulisch überfordert und auf ihre Misserfolge mit Aggressionen reagierend, gibt es viele an unseren Schulen. Auf die häusliche Situation lässt sich im schulischen Kontext nur begrenzt Einfluss nehmen. Das Umfeld Schule als zweite große Lebenswelt von Kindern in diesem Alter bietet jedoch die Chance, positive und korrigierende Erfahrungen zu machen und sozial-emotionale Kompetenzen zu erwerben, die für die Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls unerlässlich sind. Die Situation von Marvin zeigt, dass in Mobbing-situationen mehr als reines Ermahnen der Täter getan werden muss.

Solche Klassensituationen, wie sie eben geschildert wurden, können für einen Lehrer eine der vielen Schlüsselmomente im Lehreralltag sein, die zu dem Entschluss führen, das Sozialverhalten ihrer Schüler systematischer zu fördern und das Klassenklima zu verbessern. Um das tun zu können, müssen die Schüler eine Bereitschaft entwickeln, sich mit ihrem Verhalten im Umgang mit sich selbst und mit anderen auseinanderzusetzen. Voraussetzung hierfür ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Schülern und dem Pädagogen, der die Aufmerksamkeit auf die Stärken und positiven Verhaltensansätze des Schülers lenkt, ebenso aber auch Fehlverhalten benennt sowie Änderungen des Verhaltens einfordert. Es sollten verbindliche Verhaltensregeln aufgestellt werden, die den Kindern eine Grundlage für das gemeinsame Miteinander liefern und damit einen sicheren sozialen Rahmen herstellen. Dazu gehören ebenfalls transparente, der Situation angemessene Maßnahmen bei wiederholter Überschreitung von Regeln. Und nicht zuletzt müssen Kinder sozial-emotionale Kompetenzen erwerben, um sich sozial angemessen behaupten zu können. Bezogen auf unsere Beispiele bedeutet dies:

René sollte im Weiteren mehr Anerkennung für das erfahren, was er sich schulisch traut und schafft, um sein Selbstwertgefühl zu stärken. Seine aggressive Beschimpfung eines Mitschülers sollte als Fehlverhalten benannt werden. Es wäre eine angemessene Form der Wiedergutmachung durch René, sich in Anwesenheit der Klasse bei Jonas zu entschuldigen. Eine Verhaltensregel zur sozialen Kommunikation sollte für die gesamte Klasse eingeführt werden, deren Einhaltung regelmäßig von der Klasse und vom Lehrer zu überprüfen wäre. René benötigt zudem Hilfestellung, um seine Emotionen besser regulieren zu lernen und diese in sozial kompetenter Form zum Ausdruck zu bringen.

Marvins Klassenkameraden sollten lernen, nicht wegzusehen, sondern einzugreifen, wenn er (oder ein anderer Schüler) angegriffen wird. Auch sollten sie seine geringfügige Andersartigkeit (Tee statt Softdrink) akzeptieren und seine Schwierigkeiten mit dem Unterrichtsstoff nicht herausstellen. Seine Mitschüler müssen lernen, dass verbale und körperliche Gewalt nicht akzeptabel sind und ein achtsames Miteinander eine Voraussetzung für gutes Lernen und Leben in der Schule ist.

Im schulischen Alltag stellt es Lehrer jedoch oft vor eine schwierige Aufgabe, neben der kognitiven Bildung der Schüler im Rahmen ihres Bildungsauftrages auch noch die soziale Entwicklung ihrer Schüler zu fördern. Lehrer fühlen sich mitunter mit diesen vielfältigen Anforderungen ihres Berufes überlastet, was zu Frustration und Resignation führen kann. Hier bietet das »Sozialtraining in der Schule« Lehrern zweierlei: Zum einen die Möglichkeit, mit Hilfe des Manuals (Kap. 6) Schülern zu einem sozial-kompetenten Umgang mit sich und anderen zu verhelfen und zum anderen, sich gleichzeitig als Lehrer im pädagogischen Handeln wieder selbstwirksam zu erleben.

## 1.1 Prävention von Verhaltensproblemen

Prävention zielt darauf ab, der Entstehung einer psychischen Störung bei Kindern vorzubeugen, indem eingegriffen wird, bevor sich eine Störung verfestigt (Heinrichs et al., 2008). Prävention folgt demnach dem Gedanken »Vorbeugen ist besser als heilen« (Reinecker & Petermann, 2005) und dieses Ziel ist dadurch erreichbar, dass Gesundheitsrisiken verringert und Ressourcen sowie Kompetenzen aufgebaut werden, die förderlich für die Gesundheit sind.

### Risiko- und Schutzfaktoren

Für die häufiger auftretenden Verhaltensstörungen im Kindesalter wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Risiko- und Schutzfaktoren identifiziert (Bayer et al., 2011; Holmes et al., 2001; Murray & Farrington, 2010). In der Klinischen Kinderpsychologie wird unter einer Verhaltensstörung in der Regel ein wiederkehrendes Muster von Verhaltensproblemen verstanden, das in der Folge zu einer Beeinträchtigung des Kindes in seiner weiteren Entwicklung führt (Petermann, 2008). Der Störungsbegriff bezieht sich hierbei ausdrücklich auf das Verhalten. Bei Verhaltensstörungen unterscheidet man zum einen Kinder mit externalisierenden Problemen, deren Verhalten sich als ausagierend und wenig reguliert charakterisieren lässt (z. B. aggressives oder hyperaktives Verhalten), und zum anderen Kinder mit internalisierenden Verhaltensproblemen, die ängstliches oder depressives und sozial unsicheres Verhalten zeigen. Es handelt sich also jeweils um ein Bündel von problematischen Verhaltensweisen.

Maßnahmen universeller kindbezogener Intervention sollten sich an nachgewiesenen bedeutsame Risiko- und Schutzfaktoren richten, die bestenfalls mit dem zu verhütenden Verhalten ursächlich verbunden sind (Scheithauer & Petermann, 2010). Als Risikofaktoren für Verhaltensprobleme wurden Geschlecht (männlich), schwieriges Temperament (z. B. Impulsivität oder negativer Affekt), niedrige Intelligenz, geringe

emotionale Fertigkeiten (z. B. geringe Empathiefähigkeit), verringerte sozial-kognitive Fähigkeiten und wenig soziale Fertigkeiten identifiziert (Denham et al., 2003; Eisenberg et al., 2005a; Murray & Farrington, 2010).

Die Kenntnis über Risiko- und Schutzfaktoren von Verhaltensstörungen macht es möglich, in der Prävention gezielt die Bereiche zu fördern, die jene Verhaltensweisen stärken, die dem Problemverhalten entgegenwirken.

### **Universelle und selektive Prävention**

Man unterscheidet universelle und selektive Prävention, je nachdem welche Zielgruppe durch die Maßnahme angesprochen wird.

**Universelle Prävention.** Liegt der Interventionszeitpunkt sehr früh, wenn (noch) überhaupt keine Probleme zu beobachten sind und alle Personen einer Gruppe von der Prävention angesprochen werden, bezeichnet man dies als universelle Prävention. Es wird demzufolge nicht beachtet, ob einige Schüler, beispielsweise aufgrund einer familiären Belastung, einem größeren Risiko für eine Verhaltensstörung ausgesetzt sind als andere, sondern es nehmen alle Schüler an einer präventiven Maßnahme teil.

**Selektive Prävention.** Wird dahingegen eine spezielle Gruppe von Kindern für eine Präventionsmaßnahme ausgewählt, wird dies als selektive Prävention bezeichnet. Die Auswahl vollzieht sich meist anhand eines bestehenden Risikofaktors, da dieser die Auftretenswahrscheinlichkeit einer psychischen Störung erhöht (vgl. Heinrichs et al., 2008).

**Einbezug wichtiger Bezugsgruppen.** Neben der Unterscheidung von Präventionsmaßnahmen nach dem Belastungsgrad der Zielgruppe hat es sich zudem als sinnvoll erwiesen, präventive Maßnahmen auch danach zu unterscheiden, ob sie sich direkt an die zu fördernde Person (wie Schüler) oder an andere wichtige Personen, wie Eltern und/oder Lehrer richten (vgl. Reinecker & Petermann, 2005).

Vor allem bei jüngeren Kindern ist es notwendig, die Eltern einzubeziehen. Besonders Maßnahmen, die auf eine Förderung des Erziehungsverhaltens abzielen, haben sich hier bewährt. Es bestehen auch sogenannte Mehrebenenprogramme, bei denen präventive Maßnahmen für Eltern, Schüler und Lehrer miteinander kombiniert werden. Dies gewährleistet, dass alle wichtigen Lebensbereiche eines Kindes gleichermaßen berücksichtigt und angesprochen werden. Maßnahmen, die die Eltern mit einbeziehen, sind oft mit hohem Aufwand verbunden und die praktische Erfahrung zeigt dass meist nur engagierte Eltern teilnehmen und die Eltern von gefährdeten Kindern fehlen. Dennoch ist es immer wünschenswert, die Eltern in Übereinstimmung mit Schulleitung und Lehrerkollegium zur Mitarbeit zu ermutigen.

! Bei dem vorliegenden Sozialtraining handelt es sich ausdrücklich um ein universelles Programm, das dementsprechend alle Schüler einer Klasse profitieren lässt und von einer Bezugsperson (wie z. B. dem Lehrer) durchgeführt werden sollte.

## 1.2 Prävention durch das Sozialtraining

**Universelle Prävention durch das Sozialtraining.** In Deutschland und generell in westlichen Industriegesellschaften weist jedes fünfte Kind psychische Auffälligkeiten auf (Belfer, 2008; Ravens-Sieberer et al., 2007). Zum Abbau oder der Verhinderung solcher psychischer Probleme stellt die universelle Prävention eine gute Möglichkeit dar. Als Vorteil der universellen Prävention wird die Tatsache gesehen, dass kein Kind stigmatisiert, d. h. »abgestempelt« wird, da alle Schüler an der Maßnahme teilnehmen und zudem eine größere Menge betroffener Familien aus der Mittel- und Oberschicht erreicht wird. Diese tragen zwar weniger Risikofaktoren als untere soziale Schichten, stellen jedoch in westlichen Gesellschaften die Mehrheit der Bevölkerung dar (Bayer et al., 2007 zitiert nach Heinrichs et al., 2009). Da es oft schwierig ist, risikobelastete Kinder auszuwählen, sollten eben auch universelle Präventionsmaßnahmen zur Verringerung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt werden (Heinrichs et al., 2009).

Natzke und Petermann (2009) überprüften und wiesen die Wirksamkeit eines schulbasierten Trainingsprogramms zur Prävention aggressiv-oppositionellen und dissozialen Verhaltens nach. Nach Abschluss dieses universell-präventiven Verhaltenstrainings für Schulanfänger berichteten die Lehrer ein Jahr später eine deutliche Abnahme aggressiv-oppositionellen Verhaltens sowie einen merklichen Zuwachs an sozialen und emotionalen Kompetenzen bei den Schülern.

**Gezielte Prävention durch das Sozialtraining.** Von der universellen Prävention wird die selektive bzw. die gezielte Prävention abgegrenzt. Sie richtet sich an Gruppen von Personen, die ein erhöhtes Risiko für z. B. Verhaltensstörungen haben oder erste Anzeichen einer Störung aufweisen. Vorteilhaft bei solchen Interventionen ist die Tatsache, dass gezielt spezifische Risikofaktoren angesprochen werden. In Abhängigkeit der erwünschten Ziele ist je nachdem eine universelle oder eine gezielte Prävention einzusetzen. Im Schulkontext sollte alles getan werden, dass einzelne gefährdete Schüler nicht durch die Teilnahme an einem spezifischen Training zusätzlich stigmatisiert werden.

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der Wirksamkeit schulbasierter, psychosozialer Präventionsprogramme zur Verminderung aggressiven Verhaltens erwiesen sich universelle Programme sowie gezielte Programme für Kinder, bei denen bereits erste Anzeichen einer Verhaltensauffälligkeit vorlagen, als besonders erfolgreiche Ansätze (Wilson & Lipsey, 2007). Welche Art der Prävention (universell oder selektiv) auf welcher Ebene (Schüler, Lehrer/Eltern oder Schulebene) eingesetzt werden soll, ist nach den gewünschten Zielen und nach den Ressourcen (persönliche Fähigkeiten, Arbeitszeit, finanzielle Möglichkeiten) stets im Einzelfall zu entscheiden. Mit dem *Sozialtraining in der Schule* werden alle Schüler einer Gruppe gefördert. Bei den Kindern werden unmittelbar Kompetenzen aufgebaut, die problematisches Verhalten verringern und angemessenes Verhalten fördern. Des Weiteren kann das Klassenklima durch die Einführung verbindlicher Regeln positiv beeinflusst werden und vor allem auch dadurch, dass sich die Kinder im Rahmen des Trainings besser kennenlernen und von den anderen erfahren, wie sie sich in bestimmten Situationen fühlen, wovor sie Angst haben oder was sie gerne mögen.

## 2 Grundlagen des Sozialtrainings

### 2.1 Sozial-kognitive Lerntheorie

Die sozial-kognitive Lerntheorie geht auf Albert Bandura (1976, 1979) zurück, der in den 1960er- und 1970er-Jahren seine Theorie des stellvertretenden oder Modelllernens entwickelte. Er ging davon aus, dass Lernen nicht ausschließlich über eigene Erfahrungen stattfindet, sondern durch die Beobachtung und Imitation des Verhaltens anderer Menschen besonders effektiv erfolgt. Der innovative Charakter seiner Theorie lag vor allem in der Integration kognitiver Elemente wie Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozessen. Das wahrgenommene Verhalten muss im Gedächtnis gespeichert werden, um eingeübt werden zu können. Es wird allerdings nur solches Verhalten als imitierenswert eingeschätzt, von dem man glaubt, dass es erfolgreich ist (= verstärkt wird; vgl. Linden & Hautzinger, 2011; Petermann, 2011).

#### Beispiel

Max beobachtet, wie der von vielen Jungen seiner Clique bewunderte Leon einen anderen Jungen verprügelt. Die Clique findet das Verhalten von Leon super. Es ist nahe liegend, dass der um Anerkennung buhlende Max bei der nächsten Gelegenheit ebenfalls versuchen wird, aggressiv aufzutrumpfen.

**Selbstwirksamkeit.** Bandura (1989, 1992) erweiterte seine Theorie später um den Aspekt der Selbstwirksamkeitserwartung. Nach diesem Konzept wirkt nicht allein die erwartete Konsequenz eines Verhaltens verstärkend, sondern auch die Annahme darüber, ob man ein Verhalten erfolgreich einsetzen kann, also das gewünschte Ziel erreicht (= eine Wirkung erzielt). Dabei spielen sowohl die bisherigen Erfahrungen als auch die Bewertung der aktuellen Situation (Aufgabe) eine Rolle. Im Falle des vorangegangenen Beispiels könnte sich Max beispielsweise überlegen, ob seine Kräfte ausreichen, um siegreich aus einer körperlichen Auseinandersetzung hervorzugehen und damit das gewünschte Ergebnis zu erzielen. Schätzt Max jedoch sein Verhalten als nicht wirksam ein, dann wird er versuchen, Anerkennung auf anderem Wege zu erlangen.

### 2.2 Sozial-kognitive Informationsverarbeitung

**Sozial-kognitive Prozesse.** Sozialverhalten bei Kindern und Jugendlichen sowie auch Erwachsenen wird von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren beeinflusst. Sowohl personenbezogene biologische, psychische sowie kontextorientierte soziale Aspekte

sind von Bedeutung. Besonders sozial-kognitive Prozesse haben sich als äußerst wichtige Einflussfaktoren für Sozialverhalten herauskristallisiert. Diese Prozesse entscheiden darüber, wie wir handlungsrelevante Informationen

- ▶ aufnehmen,
- ▶ interpretieren,
- ▶ bewerten und
- ▶ zur Weiterverarbeitung abspeichern und bereithalten.

**Sozial-kognitive Kompetenzen.** Unter sozial-kognitiven Kompetenzen versteht man folglich all jene Prozesse, die einem konkreten Sozialverhalten vorausgehen und seine Ausführung »überwachen«. Man kann von einer inneren Handlungsvorbereitung und -steuerung sprechen. Von Beelmann und Lösel (2005) werden sie als »Schnittstelle« zwischen kognitiven Verarbeitungsmechanismen und ihren biologischen Grundlagen zum einen sowie sozialen Einflüssen und der Entwicklung von Handlungskompetenzen zum anderen bezeichnet.

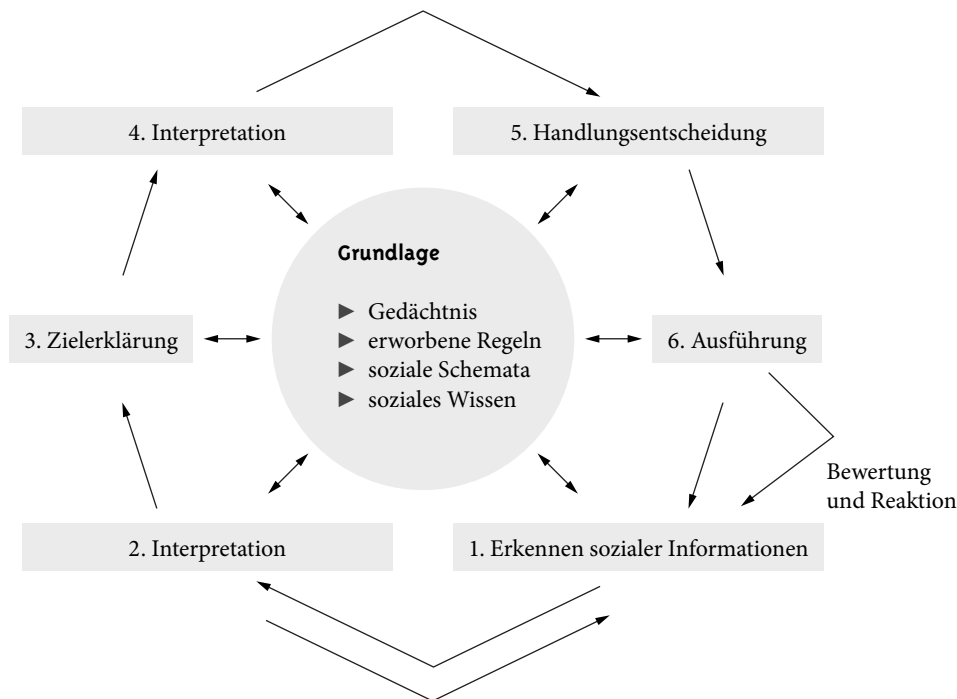
Fragen nach den inneren Prozessen, die an unserer Handlungsplanung beteiligt sind, sowie den inneren Vorgängen, die entscheidend dafür sind, ob ein Kind sich in einer konkreten Situation aggressiv oder sozial angemessen verhält, werden aufgeworfen. Die Befunde, die das gemeinsame Auftreten psychophysiologischer und neuronaler Prozesse bei der sozialen Informationsverarbeitung bestätigen, häufen sich (Dodge, 2010). Doch die genauen Vorgänge, die uns zu konkreten sozialen Verhaltensweisen führen, bleiben zum größten Teil weiterhin unklar. Handlungsvorbereitende Prozesse sind vermutlich sehr komplexer Natur und unterliegen diversen Einflüssen wie zum Beispiel Erfahrungen, Emotionen, biologischer Konstitution oder dem Temperament.

Die Beziehung zwischen verzerrten Mustern der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und Verhaltensstörungen/sozialer Fehlanpassung sowie Verhaltensproblemen bei Kindern wurden in zahlreichen Studien belegt (Crick & Dodge, 1994; Helmsen & Petermann, 2010a; Lansford et al., 2006; Schultz & Shaw, 2003; Ziv & Sorongon, 2011). Dabei kann besonders aggressives Verhalten mit Prozessen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung erklärt werden (Dodge & Schwartz, 1997; Dodge et al., 2002). Diese Ansätze beschreiben die Art und Weise, wie Informationen aus der sozialen Umwelt verarbeitet werden und dadurch Handlungen determinieren. Die Art und Weise, wie ein Kind ein bestimmtes Ereignis interpretiert, beeinflusst, wie es auf die Situation reagieren wird (Lansford et al., 2006). Zudem liefert das Modell auch Erklärungen darüber, welche Fehler sich bei der Verarbeitung sozialer Informationen einschleichen können. Ein besseres Verständnis sozial-kognitiver Verarbeitungsprozesse bei auffälligen Schülern stellt eine fundierte Basis für eine effektive Intervention dar.

Da das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung spezifische Vorgänge beschreibt, die Schüler durch Training und Demonstration erlernen können, bietet sich hier eine gezielte Intervention an (Ziv & Sorongon, 2011).

**Verarbeitungsprozess sozialer Information.** Eines der bedeutsamsten Modelle zur Abbildung dieser vermuteten inneren Vorgänge stellt das sozial-kognitive Informationsverarbeitungsmodell von Crick und Dodge (1994) dar. Der Verarbeitungsprozess





**Abbildung 2.1** Sozial-kognitives Informationsverarbeitungsmodell (modifiziert nach Crick & Dodge, 1994)

sozialer Informationen wird von den Autoren in sechs Stufen unterteilt, die in Abbildung 2.1 illustriert werden.

**(1) Erkennen (Enkodierung) sozialer Informationen**

Zunächst muss die Ausgangssituation einer sozialen Interaktion wahrgenommen und erkannt werden. Auslöser können sowohl innere Vorgänge, wie etwa eigene Gefühle oder Gedanken sein oder auch aus der Umwelt registriert werden.  
*Beispiel 1:* Ich verspüre einen leichten Schlag eines Mitschülers auf dem Rücken, während ich mich auf einem Schulhof aufhalte.

*Beispiel 2:* Ich verspüre einen leichten Schlag eines Mitschülers auf dem Rücken, während ich mich auf einem Schulhof aufhalte, und höre eine leise, aber freundliche Begrüßung.

**(2) Interpretation und Bewertung der aufgenommenen Informationen**

Den wahrgenommenen Reizen werden in der nächsten Verarbeitungsstufe Bedeutungen und Ursachen zugeschrieben. Es entscheidet sich hier, ob das Verhalten eines Interaktionspartners als feindselig oder friedlich aufgefasst wird.  
*Beispiel 1:* Ich interpretiere den Schlag auf den Rücken als feindselige Attacke eines Mitschülers und bewerte diese gedanklich (»Gemeinheit«) und emotional (starke Ärgerreaktion).