



Franz Petermann
Ute Koglin
Nandoli von Marées
Ulrike Petermann

Verhaltenstraining in der Grundschule

Ein Programm zur Förderung
emotionaler und sozialer Kompetenzen

3., überarbeitete Auflage

 hogrefe



Franz Petermann
Ute Koglin
Nandoli von Marées
Ulrike Petermann

Verhaltenstraining in der Grundschule

Ein Programm zur Förderung
emotionaler und sozialer Kompetenzen

3., überarbeitete Auflage

 hogrefe

Franz Petermann
Ute Koglin
Nandoli von Marées
Ulrike Petermann

Verhaltenstraining in der Grundschule

**Ein Programm zur Förderung emotionaler und
sozialer Kompetenzen**

3., überarbeitete Auflage

 **hogrefe**

Prof. Dr. Franz Petermann, geb. 1953. Seit 1991 Inhaber des Lehrstuhls für Klinische Psychologie und seit 1996 Direktor des Zentrums für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen.

Prof. Dr. Ute Koglin, geb. 1972. Seit 2014 Inhaberin des Lehrstuhls für Sonder- und Rehabilitationspädagogische Psychologie der Universität Oldenburg.

Dr. Nandoli von Marées, geb. 1980. Seit 2009 als Schulpsychologin in Baden-Württemberg tätig.

Prof. Dr. Ulrike Petermann, geb. 1954. Seit 2007 Inhaberin des Lehrstuhls für Klinische Kinderpsychologie im Studiengang Psychologie der Universität Bremen.

Wichtiger Hinweis: Der Verlag hat gemeinsam mit den Autoren bzw. den Herausgebern große Mühe darauf verwandt, dass alle in diesem Buch enthaltenen Informationen (Programme, Verfahren, Mengen, Dosierungen, Applikationen, Internetlinks etc.) entsprechend dem Wissensstand bei Fertigstellung des Werkes abgedruckt oder in digitaler Form wiedergegeben wurden. Trotz sorgfältiger Manuskripterstellung und Korrektur des Satzes und der digitalen Produkte können Fehler nicht ganz ausgeschlossen werden. Autoren bzw. Herausgeber und Verlag übernehmen infolgedessen keine Verantwortung und keine daraus folgende oder sonstige Haftung, die auf irgendeine Art aus der Benutzung der in dem Werk enthaltenen Informationen oder Teilen davon entsteht. Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

Copyright-Hinweis:

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Merkelstraße 3
37085 Göttingen
Deutschland

Tel. +49 551 999 50 0
Fax +49 551 999 50 111
verlag@hogrefe.de
www.hogrefe.de

Illustrationen: Irene Stetzka und Iris Walter
Umschlagabbildung: © shutterstock.com / Pressmaster
Satz: ARThür Grafik-Design & Kunst, Weimar
*Die 1. und 2. Auflage des Bandes erschienen unter der
Autorenschaft von Franz Petermann, Ute Koglin, Heike
Natzke und Nandoli von Marées.*

Format: EPUB

3., überarbeitete Auflage 2019

© 2007, 2013 und 2019 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG,
Göttingen

(E-Book-ISBN [PDF] 978-3-8409-2931-1; E-Book-ISBN [EPUB]
978-3-8444-2931-2)

ISBN 978-3-8017-2931-8

<http://doi.org/10.1026/02931-000>

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares
Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books
und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden
vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln
weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden.

Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke,
Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere
Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audiodateien.

Anmerkung:

Sofern der Printausgabe eine CD-ROM beigelegt ist, sind die Materialien/Arbeitsblätter, die sich darauf befinden, bereits Bestandteil dieses E-Books.

Zitierfähigkeit: Dieses EPUB beinhaltet Seitenzahlen zwischen senkrechten Strichen (Beispiel: |1|), die den Seitenzahlen der gedruckten Ausgabe und des E-Books im PDF-Format entsprechen.

^[5] **Vorwort**

Die Förderung der psychischen und körperlichen Gesundheit von Kindern ist eine der vordringlichen Aufgaben unserer Gesellschaft. Während der Erhalt und die Förderung der körperlichen Gesundheit von Geburt an, beispielsweise durch die kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen, einer gewissen Systematik unterliegt, führt die rechtzeitige und systematische Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern vielfach noch ein Schattendasein. In Anbetracht repräsentativer Studien, in denen Kinder und Jugendliche mit einer psychischen Störung einen Anteil von bis zu 20 % ausmachen, mutet die Vernachlässigung frühzeitiger und regelhafter Fördermaßnahmen für die seelische Gesundheit unserer Kinder fast fahrlässig an.

Man geht heute davon aus, dass eine nachhaltig wirksame Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern bereits im Kindergartenalter einsetzen sollte. Kinder, die bereits in diesem Lebensalter Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, tragen ein hohes Risiko, eine psychische Störung zu entwickeln.

Eine einmalig durchgeführte Fördermaßnahme greift jedoch oft zu kurz. So unterscheiden sich die sozialen und kognitiven Anforderungen an Kindergartenkinder deutlich von denen an Schulkinder. Es lag daher nahe, ein Angebot zur Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern zu entwickeln, das dem geschilderten Bedarf Rechnung trägt.

In den letzten Jahren erstellten wir verschiedene *Multikomponentenprogramme*, mit denen die sozialen und emotionalen Fertigkeiten von Kindern gezielt und regelmäßig vom Kindergartenalter bis zum Abschluss des Schulalters gefördert werden. Die zentralen Bestandteile dieses Ansatzes bilden *vier Verhaltenstrainings für Kinder*: Neben dem vorliegenden *Verhaltenstraining in der Grundschule*, das sich vor allem an Kinder der dritten und vierten Grundschulklassen wendet, wurden bislang das *Verhaltenstraining im Kindergarten* sowie das *Verhaltenstraining für Schulanfänger* für Kinder der ersten und zweiten Grundschulklassen entwickelt und bereits in dieser Reihe veröffentlicht; 2016 erschien das *Emotionstraining in der Schule* für Kinder der fünften bis siebten Klasse. Darüber hinaus liegt auch ein *Training mit Jugendlichen* mit dem Präventionsprogramm *JobFit-Training* vor, das in dieser Reihe im Jahr 2017 in der 10. Auflage erschienen ist. Das JobFit-Training ^[6] ist ab der achten Klasse einsetzbar und zielt auf die Veränderung von Arbeits- und Sozialverhalten.

Alle Verhaltenstrainings wurden so aufgebaut, dass sie mit der gesamten Gruppe/Klasse und von der Lehrkraft/pädagogischen Fachkraft in der Schule oder anderen pädagogischen Einrichtungen durchgeführt werden können. Die Trainings sind sowohl inhaltlich als auch im Hinblick auf die Materialien auf die jeweiligen Altersgruppen (Kindergartenalter, 1./2. Klasse; 3./4. Klasse; 5.-7. Klasse etc.) abgestimmt. Alle Programme sind praxiserprobt und ihre Wirksamkeit konnte bereits im Rahmen von wissenschaftlichen Studien nachgewiesen werden.

Im *Verhaltenstraining in der Grundschule* werden die Kinder in drei Kernbereichen gefördert: ihren emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie ihrer moralischen Entwicklung. Das Programm umfasst insgesamt 26 Trainingseinheiten, die in einer Frequenz von zwei Einheiten pro Woche durchführbar sind, sodass das Training innerhalb eines Schulhalbjahres problemlos realisiert werden kann.

Im Grundlagenteil dieses Buchs werden Sie zunächst in das Thema „Prävention von Verhaltensproblemen im inklusiven Bildungssystem“ eingeführt. Im Anschluss erhalten Sie Informationen zu den Trainingsbereichen emotionale und soziale Kompetenzen sowie zur moralischen Entwicklung von Kindern. Im [Kapitel 5](#) werden Ihnen Materialien zur Zusammenarbeit mit den Eltern zur Verfügung gestellt. Diese Materialien liegen seit der 2. Auflage des Bandes 2013 auch in russischer und türkischer Sprache vor. Der Grundlagenteil schließt mit dem [Kapitel 6](#) ab, in dem Sie einen umfassenden Überblick über die Ziele, den Aufbau sowie die wichtigsten Materialien des Verhaltenstrainings erhalten.

Im zweiten Teil dieses Buches werden alle 26 Trainingseinheiten im Detail erläutert, sodass eine problemlose Durchführung für die Lehrkraft (pädagogische Fachkraft) möglich ist.

Dem vorliegenden Handbuch wurde zusätzlich eine *DVD* beigelegt (hintere Innenseite des Buchrückens). Auf dieser DVD finden Sie alle *Arbeitsblätter* und *Tonmaterialien* des Trainings. Um die Motivation der Kinder aufzubauen und

über den Trainingsverlauf aufrechtzuerhalten, wurde jeder Trainingseinheit eine Sequenz des eigens für dieses Training entwickelten Hörspiels „Abenteuer auf Duesternbrook“ vorangestellt. Neben dem Hörspiel und den Arbeitsblättern befindet sich auf der *DVD* noch ein Rapsong, den die Kinder im Rahmen des Trainings bearbeiten.

Abschließend möchten wir uns noch einmal herzlich bei allen Kindern, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern bedanken, die uns bei den Evaluationsstudien unterstützt haben und uns wertvolle Rückmeldungen zum Training gegeben haben. Ein besonderer Dank gilt unseren Illustratorinnen Irene Stetzka und Iris Walter, die uns bei der Gestaltung des Trainings sehr unterstützt haben.

[7] Wir wünschen Ihnen und Ihren Schülerinnen und Schülern Erfolg bei der Durchführung dieses Programms. Über ein Feedback zum Training würden wir uns selbstverständlich sehr freuen (E-Mail: fpeterm@uni-bremen.de oder ukoglin@uni-oldenburg.de).

Bremen, Oldenburg
und Freiburg
im März 2019

Franz und Ulrike
Petermann,
Ute Koglin und
Nandoli von Marées

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1 Prävention von Verhaltensproblemen im inklusiven Bildungssystem

2 Trainingsbereich: Emotionale Kompetenz

2.1 Was versteht man unter emotionaler Kompetenz?

2.2 Wie regulieren Kinder ihre Emotionen?

2.3 Welche Defizite im Bereich emotionaler Kompetenz zeigen Kinder mit problematischem Sozialverhalten?

3 Trainingsbereich: Soziale Kompetenz

3.1 Was versteht man unter sozialer Kompetenz?

3.2 Wie ist der Zusammenhang zwischen emotionalen und sozialen Kompetenzen?

4 Trainingsbereich: Moralische Entwicklung

4.1 Was versteht man unter Moral?

4.2 Wie entwickelt sich moralisches Verhalten?

4.3 Welche Rolle spielt Moral in sozialen Interaktionen?

4.4 Wie fördert man die Moralentwicklung?

5 Kooperation mit den Eltern

5.1 Öffentlichkeitsarbeit

5.2 Elternabende und Elternbriefe

6 Konzeption und Aufbau

6.1 Zielgruppe

6.2 Durchführung des Trainings

6.3 Trainingssetting

6.4 Ziele des Verhaltenstrainings

6.5 Aufbau des Trainings

6.6 Das Hörspiel „Abenteuer auf Duesternbrook“ als Rahmen des Trainings

6.7 Aufbau der Trainingseinheiten

6.8 Umgang mit den Materialien

7 Trainingseinheiten

7.1 Trainingsbereich: Emotionale Kompetenz

7.1.1 Erste Trainingseinheit: Vorstellung der Protagonisten

7.1.2 Zweite Trainingseinheit: Einführung des Verstärkerplans

7.1.3 Dritte Trainingseinheit: Emotionswissen vertiefen

7.1.4 Vierte Trainingseinheit: Emotionsstärken wahrnehmen, einschätzen und benennen I

7.1.5 Fünfte Trainingseinheit: Emotionsstärken wahrnehmen, einschätzen und benennen II

7.1.6 Sechste Trainingseinheit: Vertiefung des Wahrnehmens, Einschätzens und Benennens von Emotionsstärken

7.1.7 Siebte Trainingseinheit: Sammeln von Wutkontrollstrategien

7.1.8 Achte Trainingseinheit: Erstellen eines Wutkontrollplans

7.1.9 Neunte Trainingseinheit: Ärgerwahrnehmung vertiefen

7.1.10 Zehnte Trainingseinheit: Wutkontrollstrategien praktisch einüben

7.2 Trainingsbereich: Soziale Kompetenz

7.2.1 Elfte Trainingseinheit: Soziale Wahrnehmung und Wutkontrolle I

7.2.2 Zwölfte Trainingseinheit: Soziale Wahrnehmung und Wutkontrolle II

7.2.3 Dreizehnte Trainingseinheit: Soziale Wahrnehmung und Wutkontrolle III

7.2.4 Vierzehnte Trainingseinheit: Soziale Wahrnehmung/Handlungsalternativen finden I

7.2.5 Fünfzehnte Trainingseinheit: Soziale Wahrnehmung/Handlungsalternativen finden II

7.2.6 Sechzehnte Trainingseinheit: Handlungskonsequenzen erkennen

7.2.7 Siebzehnte Trainingseinheit: Handlungskonsequenzen bewerten

7.2.8 Achtzehnte Trainingseinheit: Umfassende soziale Problemlösung

7.3 Trainingsbereich: Eigen- und Sozialverantwortung

7.3.1 Neunzehnte Trainingseinheit: Akzeptanz von Regeln fördern

7.3.2 Zwanzigste Trainingseinheit: Gerechter Umgang miteinander I

7.3.3 Einundzwanzigste Trainingseinheit: Gerechter Umgang miteinander II

7.3.4 Zweiundzwanzigste Trainingseinheit: Eigenverantwortung erlernen I

7.3.5 Dreiundzwanzigste Trainingseinheit: Eigenverantwortung erlernen II

7.3.6 Vierundzwanzigste Trainingseinheit: Zivilcourage fördern I

7.3.7 Fünfundzwanzigste Trainingseinheit: Zivilcourage fördern II

7.3.8 Sechsendzwanzigste Trainingseinheit: Abschlusseinheit

8 Festigung und längerfristige Stabilisierung der Trainingseffekte

9 Ergebnisse zur Effektivität des Verhaltenstrainings in der Grundschule

9.1 Erste Studie: Kurzfristige Effektivität

9.2 Zweite Studie: Mittelfristige Effektivität

Literatur

Anhang

Mitmach-Plan

Materialien auf der DVD

Materialien auf DVD

^[13] **1 Prävention von Verhaltensproblemen im inklusiven Bildungssystem**

Prävention verfolgt das Ziel, das Auftreten von Krankheiten oder psychischen Störungen zu verhindern oder abzumildern und folgt damit dem Gedanken „Vorbeugen ist besser als Heilen“ ([Petermann & Petermann, 2011](#)). Dieses Ziel kann dadurch erreicht werden, dass Gesundheitsrisiken reduziert werden und Ressourcen und Kompetenzen aufgebaut werden, die gesundheitsförderlich sind.

Im schulischen Kontext mischen sich bisweilen Ansätze der Prävention und der Förderung. Die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gehört bereits lange zum Selbstverständnis von Lehrkräften. Seit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems steht die sozial-emotionale Förderung aller Schülerinnen und Schüler jedoch besonders im Fokus und geht auch mit besonderen Herausforderungen bei denjenigen Schülerinnen und Schülern einher, die bereits ausgeprägte Verhaltensprobleme aufweisen. Laut Bildungsberichterstattung ([Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018](#)) wiesen im Schuljahr 2016/2017 rund eine halbe Million Kinder an allgemeinbildenden Schulen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Dies bedeutet, dass ihre

Beeinträchtigungen so stark ausgeprägt sind, dass sie dem Unterricht nur mit besonderer Unterstützung folgen können. Obwohl dem Förderschwerpunkt Lernen nach wie vor die meisten Schülerinnen und Schüler zugeordnet sind, hat sich die Anzahl der Kinder mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung verdoppelt ([Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018](#)). In den Bundesländern variiert die Anzahl der Kinder, die eine Förderschule besuchen oder inklusiv unterrichtet werden, deutlich in Abhängigkeit davon, wie die Länder danach streben ein inklusives Bildungssystem umzusetzen. Für alle Kinder werden jedoch Maßnahmen nötig, die eine Förderung und Prävention sozial-emotionaler Kompetenzen erlauben.

Eine schulische Prävention und Förderung wird auch aus Sicht von Nachbardisziplinen der Pädagogik und Sonderpädagogik, wie der Psychologie und Psychotherapie, als besonders wichtig angesehen. Daten aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS) zeigen auf, dass rund 20 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland Probleme im Bereich sozial-emotionaler Entwicklung aufweisen ^[14] ([Hölling et al., 2014](#)). Kinder aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus weisen deutlich höhere Belastungen auf als Kinder aus Familien mit einem mittleren oder hohen Sozialstatus. Dieser hohen Anzahl an Kindern mit sozial-emotionalen Problemen steht seit Jahren der Appell der Bundespsychotherapeutenkammer (BPTK) entgegen, die auf eine flächendeckende strukturelle Unterversorgung von Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten und -therapeutinnen hinweist ([BPTK, 2006](#)). Die Prävalenzrate psychischer Störungen ist bei Kindern ebenso hoch wie bei

Erwachsenen, dennoch entfallen nur 12,2 % der Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen auf den Bereich „Kinder und Jugend“. Auch die Anzahl von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen pro Kind lässt deutlich zu wünschen übrig. Für August 2018 berichtet [Seifried \(2018\)](#) eine durchschnittliche Verteilung von 7 258 Schülerinnen und Schüler auf einen Schulpsychologen¹. Dabei variiert das Verhältnis über die Bundesländer von 4 413 in Bremen bis auf 15 062 Kinder auf einen Schulpsychologen im Land Niedersachsen. Kinder mit Erlebens- und Verhaltensstörungen besuchen jedoch in aller Regel eine Schule und müssen und sollen von den Lehrkräften in der Schule unterrichtet werden. Für Kinder mit gravierenden externalisierenden Verhaltensstörungen (ADHS, aggressives Verhalten) können sich für die Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler erhebliche Schwierigkeiten und Belastungen ergeben, da diese Kinder Grenzen anderer überschreiten. Als „Systemsprenger“ laufen sie Gefahr durch Ausschluss und Weiterreichen an andere Institutionen aus dem Bildungssystem ausgeschlossen zu werden ([Baumann, Bolz & Albers, 2017](#)). In einem inklusiven Bildungssystem müssen jedoch für alle Kinder Lösungen bereitgestellt werden. Zusammenfassend verdeutlicht diese Problemlage die herausragende Stellung der Schule, Kinder in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung zu fördern.

Aus dem angloamerikanischen Sprachraum haben sich als Antwort auf ähnliche Herausforderungen zur Förderung und Prävention Mehrebenenprogramme für den schulischen Kontext entwickelt. Diese Ansätze finden zunehmend auch

im deutschen Sprachraum Aufmerksamkeit. Ein prominentes Beispiel dafür ist das Response-to-Intervention-Programm mit dem Anspruch, das „Wait-to-fail-Problem“ zu lösen (vgl. [Grosche & Huber, 2012](#)). Demnach wird argumentiert, dass das bisherige Bildungssystem erst nach einer Eskalation von Problemverhalten mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs reagiert. Ein präventiv ausgerichtetes Förderkonzept handelt im Vergleich dazu optimaler Weise bevor solche Verhaltensprobleme und Defizite in der sozial-emotionalen Entwicklung auftreten. Beim Response-to-Intervention-Modell (RTI) handelt es sich um ein dreistufiges Präventionsmodell. Zunächst bezog es sich vorwiegend auf Schü^{|15|}lerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen des Lernens. Für Schülerinnen und Schüler mit Problemen in der sozial-emotionalen Entwicklung kann das Modell weiter ausdifferenziert werden ([Gresham, 2005](#); s. [Abb. 1](#)).

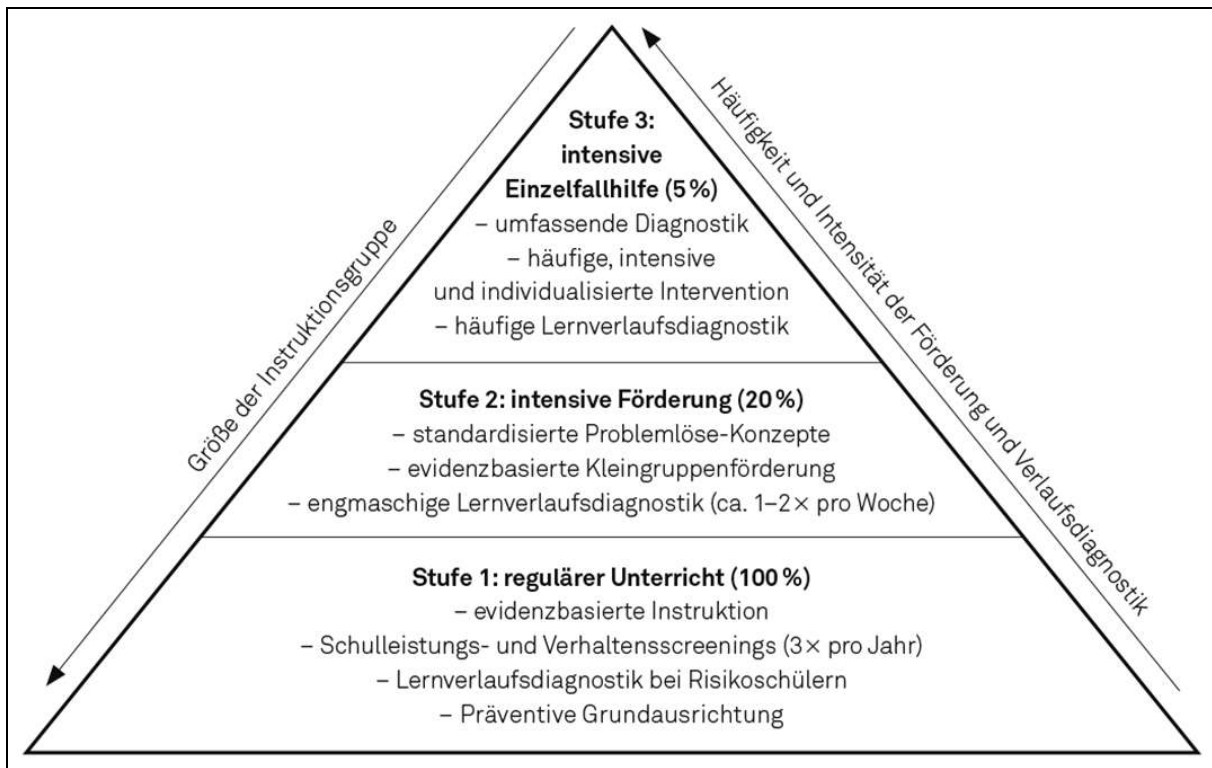


Abbildung 1: Das Response-to-Intervention-Modell
(Grosche & Huber, 2012, S. 34)

Nach dem RTI-Modell wird in der ersten Stufe für alle Kinder ein hochwertiger regulärer Unterricht angeboten (vgl. Grosche & Huber, 2012). Für alle Kinder einer Klasse werden dabei evidenzbasierte Maßnahmen zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung eingesetzt. Diese Grundausrichtung entspricht einer „universellen Prävention“, die für alle Kinder einer Klasse angeboten wird. Neben dieser allgemeinen Förderung wird im RTI-Modell essenziell eine begleitende Diagnostik zur Feststellung des Erfolgs dieser Förderung durchgeführt. Dadurch wird es erst möglich zu überprüfen, ob eine Schülerin oder ein Schüler auf die Förderung angemessen reagiert hat. Wenn ein Kind auf die Maßnahme positiv reagiert, z. B. im Sinne einer

Reduktion von problematischem Verhalten, wird das Kind wie bisher weitergefördert. Sollte ein Kind nicht ausreichend auf eine Maßnahme ansprechen, werden Angebote aus der zweiten Stufe bereitgestellt, die beispielsweise auch in Kleingruppen angeboten werden können. Diese zweite Stufe bezieht sich – deckungsgleich mit den Prävalenzraten aus der KiGGS-Studie – auf ca. 20 % aller Schülerinnen und Schüler. Auf dieser Stufe findet eine Intensivierung der Förderung statt und eine engmaschige Wirkungskontrolle. Auf der dritten Stufe befinden sich ca. 5 % der Kinder, mit den stärksten Problemen, die in der Ausrichtung eine intensive Einzelfallhilfe erhalten. Besonders bei Kindern mit chronischen Erlebens- und Verhaltensstörungen muss für diese Kinder die Förderung im Übergang zur Therapie auch in einem multiprofessionellen Team (Schulpsychologin, Jugendhilfe, Schulsozialarbeit) abgestimmt werden (vgl. [Huber, 2015](#)).

Mit dem *Verhaltenstraining in der Grundschule* werden alle Kinder einer Klasse/Gruppe gefördert. Es kann daher im Sinne des Mehrebenenmodells auf der ersten Stufe mit der gesamten Klasse durchgeführt werden. Es werden unmittelbar Kompetenzen bei den Kindern aufgebaut, die problematisches Verhalten verringern und angemessenes Verhalten fördern. Darüber hinaus kann das Klassen-/Gruppenklima durch die Einführung verbindlicher Regeln positiv beeinflusst werden, aber auch dadurch, dass die Kinder während der Einheiten von den anderen erfahren, wie sie sich zum Beispiel in bestimmten Situationen fühlen, wovor sie Angst haben oder was sie besonders gerne

mögen. Die Kinder können sich im Rahmen des Trainings auf diese Weise genauer kennenlernen.

Das *Verhaltenstraining in der Grundschule* kann ebenfalls als standardisierte und evidenzbasierte Kleingruppenförderung der zweiten Stufe eingesetzt werden. Es kann in dieser Stufe vollständig mit allen Einheiten durchgeführt werden, aber je nach Bedarf kann ein Fokus auf bestimmte Einheiten gelegt werden. Beispielsweise können wir empfehlen, besonders die Einheiten zur Emotionswahrnehmung und Emotionsregulation (s. [Kap. 7.1](#)) kleinschrittig für Kinder mit Regulationsschwierigkeiten durchzuführen. Eine ähnliche Empfehlung wird auch für Kinder ausgesprochen, die eine intensive Einzelfallhilfe benötigen. Allerdings sollte die Förderung – zum Beispiel Arbeitseinheiten aus dem Grundschultraining – mit bereits bestehenden Therapiemaßnahmen für das Kind abgestimmt werden. Werden ähnliche Inhalte bereits im Rahmen einer Psychotherapie mit einem Kind erarbeitet, besteht die Gefahr einer mangelnden Abstimmung der Interventionen für ein Kind.

Inhaltlich greift das vorliegende *Verhaltenstraining in der Grundschule* Kompetenzen auf, die sich in einer Reihe von empirischen Studien als besonders wichtig für eine angemessene sozial-emotionale Entwicklung bewährt haben. Zentral fokussiert das vorliegende Trainingsprogramm besonders auf drei Hauptelemente:

- die Förderung emotionaler Kompetenzen,

- die Förderung sozialer Kompetenzen und
- die Förderung der Moralentwicklung.

In [Kapitel 2](#) und [Kapitel 3](#) werden daher wichtige Begrifflichkeiten zur emotionalen und zur sozialen Kompetenz erläutert. Eine Förderung in diesen Bereichen wirkt sich positiv auf die soziale Entwicklung von Kindern aus. Die Wirksamkeit darauf basierender Präventionsmaßnahmen konnte durch verschiedene Studien festgestellt werden. In unserem Training haben wir darüber hinaus den Bereich der Moralentwicklung einbezogen, was bislang eher eine Ausnahme darstellt. Der Einbezug der Förderung der Moralentwicklung basiert auf der Ansicht, dass es nicht nur wichtig ist, Kindern dabei zu helfen, Regeln zu lernen und sie auch einzuhalten, sondern dass es auch wichtig ist, dass sie den Sinn dieser Regeln verstehen^[17] und positiv bewerten. Erst dadurch entsteht auch bei den Kindern die Überzeugung, dass eine Regel richtig und wichtig ist, sodass sie zum Beispiel auch dann eingehalten wird, wenn keine Erwachsenen anwesend sind. Darüber hinaus existieren auch Situationen, für die es keine „expliziten“ Regeln gibt, sondern in denen die Schülerinnen und Schüler eigenständig beurteilen müssen, ob sie etwas tun oder eben nicht tun. Im Rahmen des Trainings lernen sie, solche Situationen schrittweise zu überdenken und die Konsequenzen für alle Beteiligten zu bewerten. Die Fördermethode im Training richtet sich dabei nach den aktuellen wissenschaftlichen Ergebnissen zur Moralentwicklung (vgl. [Kap. 4](#)).

Wirksamkeit präventiver Maßnahmen. Mit Hilfe präventiver Maßnahmen können wir die soziale Entwicklung von Kindern fördern und ihre Entwicklung positiv beeinflussen. Besonders Maßnahmen, die auf die Förderung emotionaler Kompetenzen und sozialer Problemlösefähigkeiten abzielen, schnitten in Analysen zur Wirksamkeit im Vergleich zu anderen Maßnahmen gut ab. Von Kindern, die an solchen Maßnahmen teilnehmen, werden nach dem Training geringere Verhaltensprobleme berichtet ([Durlak & Wells, 1997](#)). Das *Verhaltenstraining in der Grundschule* wurde begleitend zur Entwicklung in Grundschulklassen umgesetzt. In den vergangenen Jahren wurden erste Wirksamkeitsstudien zur kurz- und mittelfristigen Effektivität des Trainings durchgeführt ([Marées & Petermann, 2009, 2010a](#)). Die Ergebnisse dieser Studien sind in [Kapitel 9](#) am Ende dieses Manuals kurz dargestellt.

Die Wirksamkeit einer Maßnahme kann dadurch verstärkt werden, dass sie kein einmaliges Ereignis bleibt. Es sollte mit der Förderung früh begonnen werden und es sollten im Entwicklungsverlauf wiederholt ähnliche Fördermaßnahmen angeboten werden, das heißt, zu unterschiedlichen Altersstufen wieder aufgegriffen bzw. vertieft werden. Dies ist besonders sinnvoll, da bei früh auftretenden Verhaltensauffälligkeiten ein besonderes Risiko der Verfestigung besteht ([Tremblay, 2010](#)). Kinder, die bereits vom Kindergarten bis zur Grundschule oppositionell-aggressives Verhalten zeigen, weisen ein besonders stabiles Problemverhalten auf. Vor diesem Hintergrund bietet es sich zum Beispiel an, zunächst das *Verhaltenstraining im Kindergarten* ([Koglin & Petermann, 2013](#)), dann das

Verhaltenstraining für Schulanfänger ([Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2016](#)) und schließlich das vorliegende *Verhaltenstraining in der Grundschule* durchzuführen. Als Weiterführung ab der 5. Klasse kann vertiefend das *Emotionstraining in der Schule* eingesetzt werden ([Petermann, Petermann & Nitkowski, 2016](#)). Dadurch kann erreicht werden, dass die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen und Gefühlen anderer, aber auch die angemessene Lösung von Konflikten zwischen Kindern selbstverständlich zum Alltag gehört.

- 1 Häufig wird in diesem Buch aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf geschlechtsdifferenzierende Formulierungen verzichtet bzw. jeweils abwechselnd die männliche oder weibliche Form verwendet. Selbstverständlich sind an den gegebenen Textstellen sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint.

^[18] **2 Trainingsbereich: Emotionale Kompetenz**

Emotionen werden als Gefühlszustände beschrieben, die mit physiologischen Reaktionen, wie etwa dem Erröten bei Scham, und Kognitionen, wie zum Beispiel dem Gedanken an ein eigenes Fehlverhalten, einhergehen (vgl. [Dalglish & Power, 1999](#); [Petermann & Wiedebusch, 2016](#); [Zins & Elias, 2006](#)). Sie prägen unser Verhalten und spielen eine bedeutsame Rolle für unsere zwischenmenschlichen Beziehungen. So können uns Emotionen (Ängste) vor Gefahren warnen und geeignete Verhaltensweisen auslösen (z. B. Flucht bei der Begegnung mit einem Tiger) und damit unseren Fortbestand sichern.

Wir unterscheiden zwischen primären und selbstbezogenen, sekundären Emotionen ([Petermann & Wiedebusch, 2016](#)). Zu den primären Emotionen zählen Ekel, Überraschung, Freude, Angst, Trauer und Ärger. Diese Emotionen werden von Säuglingen bereits im Laufe des ersten Lebensjahrs gezeigt. Insbesondere der mimische Ausdruck dieser Emotionen gilt als universell und kulturübergreifend. Als selbstbezogene oder sekundäre Emotionen werden zum Beispiel Stolz, Scham und Schuld bezeichnet. Sekundäre Emotionen können bei Kindern frühestens ab der Mitte des zweiten Lebensjahres beobachtet werden, da das Erleben dieser Emotionen bestimmte kognitive Fertigkeiten voraussetzt, die sich erst im Laufe der Kindheit herausbilden. Bevor ein Kind beispielsweise ein Gefühl wie

Scham erleben kann, muss es zumindest ein basales Bewusstsein über sich selbst entwickelt sowie soziale Normen und Verhaltensstandards verinnerlicht haben.

Wenngleich die grundsätzliche Bedeutsamkeit von Emotionen für unser Leben als unbestritten galt, wurde erst in jüngerer Zeit wieder der Umgang mit Emotionen und seine Beziehung zu Sozialverhalten oder etwa der psychischen Gesundheit genauer untersucht. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff der emotionalen Kompetenz geprägt.

2.1 Was versteht man unter emotionaler Kompetenz?

Im Laufe der vergangenen Jahre wurden verschiedene Konzepte von emotionaler Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen diskutiert. Ein vielfach beachtetes Konzept legte [Saarni \(1999, 2002\)](#) vor. In diesem Konzept werden emotionale Kom^[19]petenzen vor allem im Hinblick auf ihre Funktion im Rahmen sozialer Beziehungen betrachtet. Anhand ihres Ansatzes gelten Kinder als emotional kompetent, wenn sie emotionale Fertigkeiten in sozialen Beziehungen anwenden und sich dessen bewusst sind, welchen Nutzen die Verwendung emotionaler Fertigkeiten mit sich bringt (emotionale Selbstwirksamkeit). Man kann also von emotionaler Selbstwirksamkeit sprechen, wenn:

- Kinder sich dessen bewusst sind, dass ihr eigener Emotionsausdruck ihre Mitmenschen beeinflussen kann,