



**Franz Petermann
Heike Natzke
Nicole Gerken
Hans-Jörg Walter**

Verhaltenstraining für Schulanfänger

Ein Programm zur Förderung
emotionaler und sozialer Kompetenzen

4., aktualisierte Auflage

 **hogrefe**

Verhaltenstraining für Schulanfänger

**Franz Petermann
Heike Natzke
Nicole Gerken
Hans-Jörg Walter**

Verhaltenstraining für Schulanfänger

Ein Programm zur Förderung emotionaler
und sozialer Kompetenzen

4., aktualisierte Auflage



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

Dipl.-Psych. Heike Natzke (1962-2008). 1999-2008 Mitarbeiterin am Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen.

Dipl.-Psych. Nicole Gerken, geb. 1972. Seit 2010 als niedergelassene Psychotherapeutin für Kinder und Jugendliche in Bremerhaven tätig.

Dr. Hans-Jörg Walter, geb. 1951. Seit 1999 als niedergelassener Psychotherapeut für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in Bremen tätig.

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 Wissenstand 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 Warenamen 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
E-Mail: verlag@hogrefe.de
Internet: www.hogrefe.de

Illustrationen: Iris Walter

Umschlagabbildung: © LuckyImages – Fotolia.com

Satz: ARThür Grafik-Design & Kunst, Weimar

Format: PDF

4., aktualisierte Auflage 2016

© 2006, 2013, 2016 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen

(E-Book-ISBN [PDF] 978-3-8409-2709-6; E-Book-ISBN [EPUB] 978-3-8444-2709-7)

ISBN 978-3-8017-2709-3

<http://doi.org/10.1026/02709-000>

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.

Vorwort zur 4. Auflage

Der Bedarf an frühzeitiger und systematischer Verhaltensförderung unserer Kinder ist in den vergangenen Jahren seit der Veröffentlichung dieses Trainingsprogramms weiterhin gestiegen. Es ist letztlich die Vielfalt der Nachrichten über auffälliges und aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen, die scheinbare „Salonfähigkeit“ mangelnder Wertschätzung, Gleichgültigkeit und Rücksichtslosigkeit, die uns im alltäglichen Miteinander oft beunruhigen.

Diese Entwicklung hat in jüngerer Zeit nicht nur öffentliche Diskussionen darüber entfacht, sondern auch zu Initiativen geführt, die eine systematische Verhaltensförderung von Kindern unterstützen. Vor allem das zum 01.01.2016 in Kraft getretene Präventionsgesetz wird in Deutschland die Verbreitung und Finanzierung von präventiven Maßnahmen im schulischen Kontext unterstützen.

Eine Initiative haben wir selbst ins Leben gerufen: Mit unserem Luxemburger Modell einer frühzeitigen, breit gefächerten und langfristig angelegten sozialen Förderung von Kindern wird dieses Training zu einem Baustein in einer Reihe von unterschiedlichen Präventionsmaßnahmen. Das „Verhaltenstraining im Kindergarten“ (Koglin & Petermann, 2013) und das „Verhaltenstraining in der Grundschule“ (Petermann, Koglin, Natzke & von Mareés, 2013), ein Programm für Kinder der dritten und vierten Klassen, bilden einige Facetten dieser Initiative. Darüber hinaus konnten wir von 2013 bis heute unser neues „Emotionstraining in der Schule“ (Petermann, Petermann & Nitkowski, 2016) entwickeln und überprüfen. Dieses Training ist für alle Schultypen der fünften bis siebten Klasse geeignet. Ein wichtiges Angebot stellt auch unser JobFit-Training für Abschlussklassen der Haupt- und Realschule dar (Petermann & Petermann, 2010), das ab der achten Klasse durchführbar ist.

Wenn sich eine Schulklasse für die Durchführung des Verhaltenstrainings entscheidet, so ist das ein guter Anfang, der allerdings von der Klassenebene auf die Schulebene ausgeweitet werden sollte, damit die festgelegten Verhaltensweisen und Konfliktlösungen einen verlässlichen und allgemeingültigen Charakter bekommen. Auf der Schulebene sollten Konzepte erarbeitet werden, die für alle Schülerinnen und Schüler der Schule und natürlich auch für alle Lehrkräfte Gültigkeit haben. Dieses betrifft das Verhalten auf dem Schulweg, im Unterricht, in den Pausen wie in der Betreuung gleichermaßen. Hilfreich könnten hier Initiativen zur Entwicklung von sozialen Regeln zur Verbesserung des sozialen Miteinanders in der Schule sein. Eltern könnten auch in möglichen Arbeitsgruppen (z. B. der Klassenelternsprecher) mit einbezogen werden. Ein langfristiger Handlungsplan verschafft Lehrkräften wie Kindern Sicherheit, Orientierung und mehr Spaß am Lernen und Lehren.

Mit der vierten Auflage unseres „Ferdi-Trainings“, wie Kinder das „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ vielfach nennen, verfolgen wir weiterhin die rechtzeitige und gezielte Verhaltensförderung von Kindern zu Beginn ihrer Schulzeit. In diese aktualisierte Auflage sind wertvolle Erfahrungen von Lehrkräften, Pädagogen schulexterner Einrichtungen und Psychologen eingeflossen, die das Training regelmäßig durchführen. Zudem wurde unser Buch um ein ausführliches Glossar ergänzt.

Bremen, im Februar 2016

Für die Autorengruppe
Prof. Dr. Franz Petermann

Vorwort zur 1. Auflage

Jeder Übergang im Leben ist mit neuen Anforderungen und Aufgaben verbunden. Mit dem Eintritt in die Schule beginnt der „Ernst des Lebens!“ – so drohten uns früher unsere Eltern. Die Einschulung ist oft gleichbedeutend mit dem ersten, unumkehrbaren Schritt des Kindes ins Erwachsenenleben. Man wird erstmals mit unausweichlichen Anforderungen, festen „Dienstzeiten“, „Urlaub“ (Ferien), Aufgaben und Hausaufgaben konfrontiert. Die Kinder arbeiten in weitgehend willkürlich zusammengesetzten Gruppen, die abgelieferte Arbeit wird bewertet und ein Curriculum gibt das Arbeitstempo vor.

Viele Kinder sind diesen neuen Herausforderungen nicht gewachsen. Sie reagieren mit ungünstigem Sozialverhalten. Ungünstiges Sozialverhalten (mangelnde Mitarbeit, Unsicherheit, soziale Angst, oppositionell-aggressives Verhalten) gefährdet jedoch den Schulerfolg. Gerade in der Phase des Schulbeginns führt ungünstiges Sozialverhalten oft zu schlechten Schulleistungen. Darüber hinaus torpediert ungünstiges Sozialverhalten das „soziale Klima“ in der Klasse. Wenn bereits beim Eintritt in die Schule „das Faustrecht“ regiert, kann sich das Verständnis für soziale Regeln, die Freude am konstruktiven Wettbewerb und besonders die Entwicklung von Teamgeist nur sehr bedingt herausbilden.

Aus diesem Grund traten die Bremer Schulbehörde, das Landesinstitut für Schule (LIS) des Landes Bremen und die Senatorische Behörde für Bildung und Wissenschaft (Bremen) mit der Bitte an uns heran, ein präventives Verhaltenstraining für Schulanfänger zu entwickeln. Eine Arbeitsgruppe des Zentrums für Klinische Psychologie und Rehabilitation um Frau Dr. Dorothee Verbeek erarbeitete mit mir vor dem Hintergrund internationaler und eigener Präventionsprogramme ein Konzept, das vom Land Bremen finanziell unterstützt und gemeinsam mit dem Landesinstitut für Schule (LIS) realisiert wurde. Das Land Bremen übernahm den Hauptanteil der Kosten dieses Praxisprojektes, das in den Jahren 1999 und 2000 durchgeführt wurde.

Frau Dipl.-Psych. Heike Natzke und Dipl.-Psych. Nicole Gerken ist die Umsetzung des theoretischen Konzeptes in das nun vorliegende Verhaltenstraining für Schulanfänger zu verdanken. Zu ihren besonderen Leistungen gehörte darüber hinaus die Entwicklung und Durchführung der Lehrerfortbildungen, die Gestaltung unserer „Ferdi-Geschichte“ und vieles andere mehr. Mit Rat und Tat und seiner langjährigen praktischen Erfahrung als Psychologischer Psychotherapeut stand uns dabei Dr. Hans-Jörg Walter zur Seite. Frau Iris Walter (Bremen) erstellte als Mitglied unserer Gruppe alle Zeichnungen.

Wir bedanken uns bei den vielen Bremer Grundschulen, die uns durch ihre Kooperation und ihr Engagement unterstützten. Die Begeisterung der Lehrer, der Eltern und der Kinder verdeutlichte uns unmittelbar, dass unser eingeschlagener Weg richtig war.

Den Lesern und den Kindern, die mit unserem Training arbeiten, wünschen wir Spaß und Erfolg. Bitte nehmen Sie mit uns Kontakt auf, wenn Sie unsere Hilfe bei der Umsetzung des Trainings brauchen.

Bremen, im Februar 2002

Für die Autorengruppe
Prof. Dr. Franz Petermann

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	13
2 Trainingsbereich: Sozial-kognitive Kompetenzen	16
3 Trainingsbereich: Emotionale Kompetenzen.....	20
4 Trainingsbereich: Soziale Kompetenzen	24
5 Problematisches Sozialverhalten	27
6 Lerntheoretische Grundlagen	30
7 Klassenführung und Problemmanagement	33
7.1 Schulwirklichkeit und proaktives Lehrerverhalten	33
7.2 Klare und bestimmte Anweisungen geben	35
7.3 Verhalten fördern durch positives Verstärken (Loben)	37
7.4 Mögliche Konsequenzen bei Nichtbefolgen einer Anweisung	38
7.5 Mögliche Konsequenzen bei erneutem Auftreten des Problemverhaltens (Auszeit)	39
7.6 Abschließende Bemerkungen	43
8 Konzeption und Aufbau des Verhaltenstrainings.....	45
8.1 Zum Präventionsbegriff	45
8.2 Rahmenbedingungen des Verhaltenstrainings für Schulanfänger ..	45
8.3 Ziele des Verhaltenstrainings	47
8.4 Aufbau des Trainings	48
8.5 Die „Schatzsuche“ als didaktischer Rahmen des Trainings	52
8.6 Die Handpuppe „Ferdi“	53
8.7 Aufbau der Trainingssitzungen	53
8.8 Verlaufskontrolle	54
9 Umgang mit den Materialien.....	56
9.1 Umgang mit dem Trainingsvertrag	56
9.2 Umgang mit dem Verstärkerplan	57

9.3	Einsatz von Selbstinstruktionen	59
9.4	Der „Ferdi-Plan“	59
9.5	Rollenspiele	61
9.6	Umgang mit Transfer- und Hausaufgaben: Die Ferdi-Aufgaben	61
10	Einbeziehen der Eltern	63
11	Inhalte und Instruktionen des Trainings	71
11.1	Ferdi stellt sich vor	73
11.2	Die Schatzsuchergeschichte	78
11.3	Der Schatzsuchervertrag	91
11.4	Der Schatzsucherruf	110
11.5	Das Orakel	115
11.6	Das Missverständnis	118
11.7	Baltasar ist traurig	124
11.8	Wir helfen Baltasar!	133
11.9	Mortimer hat Angst	141
11.10	Wir helfen Mortimer!	148
11.11	Cäsar ärgert sich	155
11.12	Wir helfen Cäsar!	162
11.13	Wir haben viele Gefühle!	168
11.14	Das „Wann-bekomme-ich-Ärger?“-Spiel	183
11.15	Wir lernen Rollenspielregeln!	196
11.16	Mein Platz ist besetzt!	201
11.17	Die Beschimpfung	210
11.18	Das Missgeschick	214
11.19	Das Federmäppchen	222
11.20	Lust auf Kekse	231
11.21	Vordrängeln am Kiosk	239
11.22	Das Murmelspiel	247
11.23	Der Klassenkasper	255
11.24	Die Bewährungsprobe	263
11.25	Die Drachenprüfung	271
11.26	Der Schatz wird gehoben!	278
11.27	Was wir von Ferdi gelernt haben und wie es weitergeht	282
11.28	Hinweise zur Stabilisierung der Effekte	287
12	Überprüfung der Wirksamkeit	289
Literatur		297

Glossar	301
Anhang	307
Trainerbeobachtungsbogen	309
Problemanalysebogen	312
Arbeitsbogen „Konkretisierung des Zielverhaltens“ (Schatzsucherregeln) ..	313
Arbeitsbogen „Logische Konsequenzen bei Regelbefolgung und Regelverletzung“	314
Materialien auf der CD-ROM	315

1 Einleitung

Schulisches Lernen und Sozialverhalten entscheiden über den Schulerfolg eines Kindes. Oft behindert ungünstiges Sozialverhalten das schulische Lernen. Um die Schullaufbahn von Anfang an positiv zu beeinflussen, entwickelten wir seit 1999 ein neues Programm für die Phase des Schulbeginns, um den Kindern das „Einleben“ in die Schule zu erleichtern.

Wir bezeichnen unser Programm als „Verhaltenstraining“, wobei diese Wortwahl verdeutlichen soll, dass Sozialverhalten lern- und einübbar ist. Durch das Einüben von positivem Sozialverhalten soll problematisches Sozialverhalten reduziert werden. Problematisches Sozialverhalten wird vielfach schon im Kindergarten beobachtet und vom sozialen Bezugsfeld des Kindes oft (ungewollt) bekräftigt. Das bewirkt, dass Kinder bestimmte emotionale und soziale Fertigkeiten (= Kompetenzen) nicht entwickeln. Neuere entwicklungspsychologische Studien weisen zudem darauf hin, dass der Erwerb sozialer Fertigkeiten ein breites Spektrum an sozial-kognitiven und emotionalen Kompetenzen voraussetzt. So mangelt es Kindern mit auffälligem Sozialverhalten häufig an geeigneten Emotionsregulationsstrategien (Kullik & Petermann, 2012; Petermann & Wiedebusch, 2016; Webster-Stratton, 2000). Der Erwerb wirksamer Emotionsregulationsmuster ist eng mit der Fähigkeit zur Aufmerksamkeits- und Verhaltenssteuerung verbunden. So gelingt es beispielsweise sozial kompetenten Kindern besser, ihre selektive Aufmerksamkeit auf positive Reize zu lenken. Kinder können auf diese Weise ihre Erregung reduzieren. Umgekehrt schaffen es Kinder weniger gut, ihre Aufmerksamkeit in problematischen Situationen auf deren positive Aspekte zu fokussieren (Eisenberg et al., 2005). Eine differenzierte soziale Wahrnehmung bildet demnach einen bedeutsamen Faktor im Rahmen der Entwicklung von sozial-kognitiven Kompetenzen und muss bereits früh gefördert werden (Beelmann & Lösel, 2005).

Durch ein frühzeitig durchgeführtes Verhaltenstraining kann es gut gelingen, sozial-kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen bei Schulanfängern aufzubauen, um so der Entwicklung unangemessener Verhaltensweisen entgegenzuwirken. Das im Folgenden dokumentierte Programm wurde wissenschaftlich überprüft und die Stabilität der Ergebnisse konnte belegt werden (vgl. Gerken et al., 2002; Natzke & Petermann, 2009; Petermann & Natzke, 2008). Unser Verhaltenstraining basiert auf verhaltenspsychologischen Prinzipien, die in diesem Buch kurz ausgeführt werden. Als weiterführende Literatur zur Erläuterung verhaltenspsychologischer Prinzipien empfehlen wir die Übersichten von Linden und Hautzinger (2015) sowie von Petermann (2015).

Bevor auf die Grundlagen des Verhaltenstrainings eingegangen wird, soll das Trainingspaket kurz skizziert werden. Das Paket setzt sich aus drei Komponenten zusammen:

- dem vorliegenden *Trainingshandbuch*,
- einer dem Trainingshandbuch beiliegenden *CD-ROM* sowie
- einem *Arbeitsheft* für Kinder.

Die für die Durchführung des Verhaltenstrainings notwendige *Chamäleon-Handpuppe* ist nicht im Trainingspaket enthalten und muss separat bestellt werden. Die Bestellung kann über die Testzentrale Göttingen (Herbert-Quandt-Str. 4, 37081 Göttingen, <http://www.testzentrale.de>) oder bei der Firma Folkmanis (Jochen Heil, Handpuppen und Therapiematerial, Am Haag 11C, 97234 Reichenberg; <http://www.Folkmanis-and-more.de>) erfolgen.

Das Trainingshandbuch

Das vorliegende Buch gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil, dem eigentlichen Manual zur Trainingsdurchführung. Der *theoretische Teil* umfasst alle Grundlagen des Trainings. Der *praktische Teil* des Buchs enthält eine ausführliche Darstellung der einzelnen Trainingssitzungen, inklusive aller Bildmaterialien. Da in einigen Trainingssitzungen zusätzlich zum Bild- auch Tonmaterial bearbeitet werden soll, liegt diesem Buch eine *CD-ROM* mit kurzen Hörspielen und einem Lied bei. Um Veränderungen im Verhalten der Kinder dokumentieren zu können, befindet sich im Anhang ein auf die Trainingsinhalte abgestimmter Trainerbeobachtungsbogen (vgl. auch *CD-ROM*).

Im praktischen Teil dieses Buches (vgl. Kap. 11) wird jede Trainingssitzung ausführlich in Struktur und Inhalt geschildert. Die detaillierte Darstellung jeder Trainingssitzung wird durch eine Tabelle mit den Lernzielen, dem praktischen Vorgehen sowie einer Aufstellung der für die jeweilige Trainingssitzung benötigten Materialien eingeleitet. *Ein Teil der Bildmaterialien des Verhaltenstrainings ist ausschließlich im Kapitel 11 und nicht im Arbeitsheft enthalten.* Es handelt sich hierbei im Wesentlichen um Motive, die für die Einbindung in das Arbeitsheft der Kinder ungeeignet erschienen. Beispielsweise werden die Kinder auch mit unangemessenen Problem- und Konfliktlösungen konfrontiert. Um die Kinder davor zu bewahren, sich die Negativbeispiele einzuprägen, sollen diese Lösungen den Kindern lediglich per Overheadprojektor oder Beamer zugänglich gemacht werden. Dazu müssen sie zuvor aus dem vorliegenden Buch auf eine Folie kopiert oder eingescannt werden.

Das Arbeitsheft für Kinder

Um den Kindern die Sammlung loser Arbeitsblätter zu ersparen und eine über den eigentlichen Trainingszeitraum hinausreichende Wirkung der Inhalte zu gewährleisten, sollte jedem Kind ein auf das Verhaltenstraining abgestimmtes

Arbeitsheft zur Verfügung gestellt werden. Das Arbeitsheft für die Kinder hat den Charakter einer „Fibel“, in der die wichtigsten Bildmaterialien des Trainings enthalten sind. Es sollte in Klassenstärke vorliegen (Petermann, Natzke, Gerken & Walter: Auf Schatzsuche. Ein Abenteuer mit Ferdi und seinen Freunden, 2., veränderte Auflage 2006, ISBN 978-3-8017-2027-8). Im Trainingsmanual (Kapitel 11) dieses Buches finden Sie genaue Angaben über die Verwendung des Arbeitsheftes.

Die Trainingshandpuppe

Die Handpuppe, das Chamäleon „Ferdi“, spielt eine wichtige Rolle bei der Durchführung des Trainings. Um den Trainingsleitern den Umgang mit der Handpuppe zu erleichtern, werden in den Darstellungen im Trainingsmanual (Kapitel 11) Textvorschläge für die Handpuppe angeboten. Diese grau hinterlegten Textvorschläge dienen lediglich als Anregung für die individuelle Gestaltung durch den Trainer. Bei der Realisierung der Handpuppenszenen genügt es, die Kernaussagen der Textvorschläge umzusetzen. Um eine lebendige Ausgestaltung der Szenen zu erreichen, sollte auf Gesten und Stimmmodulation geachtet werden. Die Modulation der Stimme sollte so erfolgen, dass sie für die Schülerinnen und Schüler angenehm klingt. „Ferdi“ sollte dadurch eine freundliche und eigene „Persönlichkeit“ annehmen. Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, dieses vor Beginn des Trainings einmal von Außenstehenden beurteilen zu lassen. Der Umgang mit der Handpuppe muss vor dem Training also unbedingt geübt werden!

2 Trainingsbereich: Sozial-kognitive Kompetenzen

Wir wissen heute, dass Sozialverhalten bei Kindern und Jugendlichen (und auch Erwachsenen) generell von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren beeinflusst wird. Es spielen hier sowohl personenbezogene, biologische sowie psychische als auch kontextorientierte soziale Aspekte eine bedeutsame Rolle (siehe hierzu auch Kap. 3, 4 und 5). Als ausgesprochen gewichtige Einflussfaktoren für Sozialverhalten haben sich *sozial-kognitive Prozesse* herauskristallisiert, die darüber entscheiden, wie wir handlungsrelevante Informationen

- aufnehmen,
- interpretieren,
- bewerten und
- zur Weiterverarbeitung bereithalten (abspeichern).

Als sozial-kognitive Kompetenzen werden demnach all jene Prozesse bezeichnet, die einem *konkreten sozialen Verhalten* vorausgehen und seine Ausführung „überwachen“. Im Prinzip kann man von einer inneren Handlungsvorbereitung und -steuerung sprechen. Beelmann und Lösel (2005) bezeichnen sie anschaulich als „*Schnittstelle*“ zwischen kognitiven Verarbeitungsmechanismen und ihren biologischen Grundlagen einerseits sowie sozialen Einflüssen und der Entwicklung von Handlungskompetenzen andererseits.

Doch welche inneren Prozesse sind an unserer Handlungsplanung beteiligt? Welche inneren Vorgänge geben den Ausschlag darüber, ob ein Kind sich in einer bestimmten konkreten Situation sozial angemessen oder aggressiv und unsocial verhält? Obwohl in den vergangenen Jahren durch Erkenntnisse der Hirnforschung einiges Licht in das Dunkel zerebraler Prozesse gelangte, sind die präzisen Vorgänge, die uns zu bestimmten (sozialen) Verhaltensweisen führen, weiterhin unklar. Es ist jedoch zu vermuten, dass handlungsvorbereitende Prozesse höchst komplexer Natur sind und vielen verschiedenen Einflüssen, wie zum Beispiel Gefühlen, Erfahrungen, der biologischen Konstitution oder auch dem Temperament, unterliegen. Aus diesem Grund wurden sogenannte soziale Informationsverarbeitungsmodelle entwickelt, um diese vermuteten inneren Vorgänge verständlich abzubilden.

Als eines der bedeutsamsten Modelle gilt das sozial-kognitive Informationsverarbeitungsmodell von Crick und Dodge (1994; s. Abb. 1).

Die Autoren gliedern den *Verarbeitungsprozess sozialer Informationen* in sechs Stufen:

1. Erkennen sozialer Informationen

Zunächst muss die Ausgangssituation einer sozialen Interaktion erkannt werden. Auslöser können sowohl inneren Vorgängen, wie etwa eigenen Gefühlen

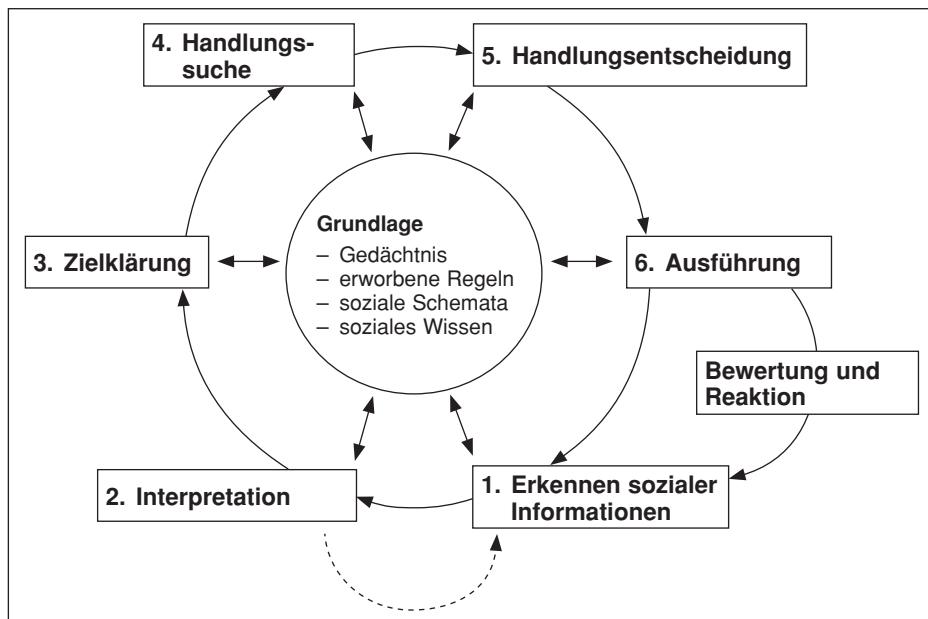


Abbildung 1: Sozial-kognitives Informationsverarbeitungsmodell (modifiziert nach Crick & Dodge, 1994)

oder Gedanken, entsprechen als auch aus der Umwelt wahrgenommen werden.

Beispiel 1: Ich verspüre einen leichten Schlag eines Mitschülers auf den Rücken, während ich mich auf einem Schulhof aufhalte.

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

2. Interpretation und Bewertung der aufgenommenen Informationen

In der nächsten Verarbeitungsstufe werden den wahrgenommenen Reizen Bedeutungen und Ursachen zugeschrieben. Hier entscheidet sich etwa, ob das Verhalten eines Interaktionspartners als feindselig oder friedfertig interpretiert wird.

Beispiel 1: Ich interpretiere den Schlag auf den Rücken als feindselige Attacke eines Mitschülers und bewerte diese gedanklich („Gemeinheit!“) und emotional (starke Ärgerreaktion).

Beispiel 2: Ich interpretiere den Schlag auf den Rücken als überschwängliche Begrüßung eines Mitschülers und bewerte diese gedanklich („Wie nett!“) und emotional (Freudereaktion).

3. Klärung des Handlungsziels anhand der Interpretation und Bewertung

Auf der Grundlage der Wahrnehmung und Interpretation der „Auslöser“ wird ein eigenes Handlungsziel, eine Verhaltensreaktion, entworfen.

Beispiel 1: Ich entscheide mich für einen „Vergeltungsschlag“ („Dem zeig' ich's! Der soll mich kennen lernen! Mich schlägt niemand ungestraft! Den mache ich fertig!“).

Beispiel 2: Ich entscheide mich für eine freundliche Entgegnung („Na, dem muss ich jetzt erst mal freundlich „Tag“ sagen. Ich freue mich ihn zu sehen.“).

4. Handlungsrecherche in Abstimmung mit dem Handlungsziel

Anhand des entworfenen Handlungsziels werden mögliche Reaktionen aus dem abgespeicherten Handlungsrepertoire abgerufen oder neue Handlungsmöglichkeiten geplant.

Beispiel 1: Ich könnte treten, hauen oder schubsen und zusätzlich noch schimpfen.

Beispiel 2: Ich könnte ihm auch einen Klaps auf die Schulter geben oder die Hand zum Schütteln hinhalten, lächeln und „Hallo“ sagen.

5. Handlungsauswahl

Die Handlungsauswahl erfolgt anhand der Kriterien Kosten, Nutzen, Folgen und weiteren Kriterien wie etwa sozialer Erwünschtheit.

Beispiel 1: Im Schubsen bin ich richtig gut. Außerdem habe ich den Gegner dann erst einmal in einiger Distanz zu mir und kann schon mal den nächsten „Schlag“ planen. Ich wähle passend dazu das gemeinste Schimpfwort, das mir einfällt.

Beispiel 2: Ich freue mich unheimlich ihn zu sehen. Ein Klaps auf die Schulter zeigt dem Mitschüler, wie sehr ich mich freue. Ich weiß, dass er das gern mag.

6. Handlungsausführung

Die ausgewählte Handlung wird eingeleitet und ihre Ausführung überwacht.

Beispiel 1: Ich schubse den vermeintlichen Angreifer mit voller Wucht zurück und beschimpfe ihn unflätig. Es klappt gut. Er stürzt und stöhnt vor Schmerz.

Beispiel 2: Ich gebe dem Mitschüler einen freundlichen Klaps auf die Schulter, lächle ihn an und sage „Hallo“.

Bewertung und Reaktion der Umwelt sowie eigene Empfindungen

Die Reaktionen und Bewertungen von mittelbaren oder unmittelbaren Interaktionspartnern sowie eigene Empfindungen werden registriert und gegebenenfalls zum Auslöser einer erneuten Handlung.

Beispiel 1: Um uns herum hat sich eine erschrockene Menge gebildet. Ich sehe ihre bewundernden Blicke und anerkennendes Johlen. Jetzt komme ich so richtig in Fahrt ...

Beispiel 2: Der Mitschüler lächelt zurück und erzählt mir begeistert von seinem „Einser“ in der Mathematikarbeit.

Die dargestellten kognitiven Verarbeitungsprozesse können natürlich nicht ohne Rückgriff auf den eigenen abgespeicherten Wissens- und Erfahrungsschatz erfolgen. Aus dieser von Crick und Dodge (1994) als „Datenbasis“ bezeichneten „Schaltzentrale“ können beispielsweise Informationen über soziale Regeln, regelkonformes Verhalten, Erinnerungen an ähnliche Vorerfahrungen, Erfolge und Misserfolge mit entsprechenden Verhaltensweisen abgerufen werden. Obwohl das Modell wegen seiner linearen Abfolge etwas anderes suggeriert, laufen all diese Prozesse in der Regel weitgehend automatisiert ab und bieten daher wenig Spielraum für Variationen.

Das ursprüngliche Modell von Dodge und Kollegen wurde von Lemerise und Arsenio (2000) insofern modifiziert, als dass sie einen stärkeren Beitrag von Emotionen an den beschriebenen Prozessen postulieren. Demnach kann man von einer emotionalen Beteiligung auf praktisch jeder der sechs Verarbeitungsstufen ausgehen.

Welche Informationen wir aufnehmen und wie wir sie bewerten und in unser Erfahrungsspektrum einordnen, entscheidet maßgeblich darüber, wie wir Beziehungen und Kommunikation gestalten (vgl. Aronson, Wilson & Akert, 2004; Zimbardo & Gerrig, 2004; Zimmer, 2005). So hat sich in vielen Studien gezeigt, dass Kinder mit problematischen, aggressiven Verhaltensweisen Defizite und Abweichungen auf allen beschriebenen Verarbeitungsstufen aufweisen. Aggressive Kinder

- zeigten demnach eine stärkere selektive Aufmerksamkeit für aggressive Hinweisreize,
- nahmen ihre Interaktionspartner als aggressiver wahr und unterstellten ihnen häufiger feindselige Absichten,
- entwarfen eher unsoziale, aggressive Ziele,
- zeigten ein tendenziell eingeschränktes Handlungsrepertoire mit dem Schwerpunkt auf aggressivem und impulsivem Verhalten,
- wählten eher Handlungen mit geringerer Selbstkontrolle und kurzfristiger Orientierung und
- beurteilten Konsequenzen aggressiven Verhaltens eher positiv (vgl. u. a. Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Lösel & Beelmann, 2005; Lösel & Bliesener, 2003; Petermann & Petermann, 2013; Zelli, Dodge, Lochman, Laird & Conduct Problems Prevention Research Group, 1999).

Um derartigen Defiziten vorzubeugen, sollten Kinder bereits frühzeitig in der differenzierten Verarbeitung sozialer Informationen gestärkt werden. Im Verhaltenstraining für Schulanfänger erfolgt eine Förderung sozial-kognitiver Kompetenzen speziell in der Trainingsstufe 2 (Aufmerksamkeitslenkung, differenzierte Wahrnehmung und Interpretation) sowie in der Trainingsstufe 4 (vor allem das Finden vieler alternativer Lösungsstrategien, Antizipation von Handlungskonsequenzen und Bewertung von Handlungen und deren Konsequenzen).

3 Trainingsbereich: Emotionale Kompetenzen

Erst der kompetente Umgang mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer ermöglicht es uns, ein angemessenes Verhaltensrepertoire zu entwickeln, befriedigende Beziehungen zu knüpfen, aber auch uns vor Gefahren zu schützen. Wie wir in Kapitel 2 sehen konnten, sind Emotionen auf praktisch allen Stufen kognitiver Verarbeitung sozialer Informationen mitbeteiligt. Doch was versteht man unter emotionalen Kompetenzen?

Petermann und Wiedebusch (2016) fassen unter dem Begriff der emotionalen Kompetenz die folgenden Aspekte zusammen:

- den eigenen mimischen Ausdruck von Emotionen,
- das Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer,
- den sprachlichen Emotionsausdruck,
- das Emotionswissen und -verständnis und
- die selbstgesteuerte Emotionsregulation.

Es existieren mittlerweile verschiedene Konzepte zur emotionalen Kompetenz. Ein weithin anerkanntes Konzept wurde von Saarni (1999; 2002) entwickelt. In diesem Konzept werden emotionale Kompetenzen vor allem im Hinblick auf ihren Nutzen für soziale Interaktionen betrachtet. Demnach liegt emotionale Kompetenz vor, wenn Kinder emotionale Fertigkeiten in sozialen Interaktionen anwenden und so selbstwirksames Verhalten zeigen. Man kann also von emotionaler Selbstwirksamkeit sprechen, wenn:

- Kinder sich darüber bewusst sind, dass ihr eigener Emotionsausdruck andere Personen beeinflusst und
- sie gelernt haben, ihr Verhalten strategisch zu steuern, um gewünschte Reaktionen bei anderen hervorzurufen.

Saarni (2002) beschreibt acht emotionale Schlüsselfertigkeiten, die Kinder in sozialen Beziehungen erlernen und die stark von familiären und kulturellen Einflüssen geprägt sind.

Kasten 1: Acht Schlüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenz (nach Saarni, 2002, S. 13)

- Die eigenen Gefühle erkennen;
- die Gefühle anderer erkennen und verstehen;
- die Fähigkeit, altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen zu können;
- sich in andere einfühlen können;
- wissen, dass Gefühlserleben und Gefühlsausdruck unterschiedlich sein können;
- mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können;
- wissen, dass soziale Beziehungen durch das emotionale Ausdrucksverhalten mitgeprägt werden;
- emotionales Selbstwirksamkeitserleben.

1. *Die eigenen Gefühle erkennen.* Erst mit dem Erkennen und dem Bewusstsein für eigene Gefühle wird die Voraussetzung geschaffen, über Gefühle zu reden. Ist man sich der eigenen Gefühle bewusst, kann man anderen mitteilen, wie es einem geht. Beim Erleben belastender Gefühle wird es so leichter, nach Lösungen zu suchen.
2. *Die Gefühle anderer erkennen und verstehen.* Es ist notwendig, das Ausdrucksverhalten anderer zu erkennen, situationsbedingte Ursachen für Emotionen zu verstehen und zu begreifen, dass emotionale Zustände höchst subjektiv sind. Durch das Verständnis der Subjektivität emotionalen Erlebens wird deutlich, dass Menschen in gleichen Situationen sehr verschiedene Gedanken und Gefühle haben können. Die Fähigkeit, Emotionen anderer zu erkennen, führt dazu, das eigene Handeln besser auf den Interaktionspartner abstimmen zu können. Erst wenn ein Kind beispielsweise erkennt, dass ein anderes Kind traurig ist, kann es ihm helfen und es trösten.
3. *Die Fähigkeit, altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen zu können.* Das Emotionsvokabular variiert mit dem Alter, der kulturellen Zugehörigkeit und Subkultur. Mit zunehmendem Alter wird es notwendig, dabei auch soziale Rollen und Verhaltenskonventionen mit zu berücksichtigen. So wird mit fortschreitender Kindheit gelernt, dass es zum Beispiel nicht in jeder Situation angemessen ist, aufrichtig mitzuteilen, wie man sich gerade fühlt.
4. *Sich in andere einfühlen können.* Diese Fähigkeit geht über das bloße Erkennen des Gefühls hinaus. Empathisch auf andere zu reagieren bedeutet, die Gefühle anderer nachzuempfinden und sich in die Gefühlswelt anderer hineinzuversetzen. Diese Fähigkeit gilt als eine wesentliche Voraussetzung für prosoziales Verhalten.
5. *Wissen, dass Gefühlserleben und Gefühlausdruck unterschiedlich sein können (Maskierung).* Die Fertigkeit eigene Gefühle vor anderen verbergen zu können, diese also zu „maskieren“, ist für ein Leben in der Gemeinschaft notwendig. Würden wir immer sofort deutlich zeigen, wie wir uns fühlen, würde ein friedlicher Umgang mit anderen deutlich erschwert. Man würde häufiger der vollen Stärke, der Wut oder der Trauer des jeweils anderen ausgesetzt sein. So wäre beispielsweise ein „diplomatischer Umgang“ in Krisensituationen nahezu unmöglich. Die Fähigkeit zur Maskierung hilft uns, eigene Ziele zu erreichen, sich beispielsweise zu schützen. Die Erkenntnis, dass es in bestimmten Situationen sinnvoll ist, eigene Emotionen zu maskieren, bezieht sich sowohl auf die eigene Person als auch auf andere Personen. Ein Kind lernt, dass nicht nur es selbst eigene Gefühle maskiert, sondern auch andere. In diesem Zusammenhang lernen Kinder zudem, wie ihr Ausdrucksverhalten andere beeinflusst und das Wissen darüber, wie es wirkt.

6. Mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können. Dies schließt den Einsatz von Selbstregulationsstrategien ein, mit denen die Dauer und Intensität negativer Emotionen verringert werden können. Kinder, die sich nicht von ihren Emotionen überwältigen lassen, können sich besser auf soziale Situationen einstellen. In einer Konfliktsituation können sie sich beispielsweise flexibler mit Problemen auseinandersetzen und dabei auch die Gefühle und Interessen anderer berücksichtigen.

Gefühle werden reguliert, indem man sie vermeidet, hemmt, aufrecht erhält oder verändert (vgl. Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004). Dadurch wird das Auftreten, die Art, die Intensität oder die Dauer von Emotionen beeinflusst. Durch die Regulation von Gefühlen können so körperliche oder soziale Anforderungen bewältigt werden, beispielsweise, indem man die Aufmerksamkeit umlenkt, Selbstberuhigung einsetzt, Hilfe sucht und Verhalten in Abhängigkeit von der Situation hemmt oder aktiviert. Typische Emotionsregulationsstrategien, die im Kindesalter häufig auftreten, werden in Kasten 2 zusammengefasst.

Kasten 2: Emotionsregulationsstrategien in der Kindheit (nach Petermann & Wiedebusch, 2016)

- Interaktive Strategien (mit anderen reden, um Hilfe bitten),
- Aufmerksamkeitslenkung (die eigene Wut regulieren, indem man an etwas „Schönes“ denkt),
- Selbstberuhigungsstrategien (Selbstgespräche oder Verhaltensrituale),
- Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation (Weggehen oder Abwenden),
- Manipulation/Veränderung der Situation (z. B. Gegenstand entfernen),
- kognitive Regulationsstrategien (Gefühle oder die Situation herunterspielen, die Situation neu bewerten),
- externe Regulationsstrategien (z. B. Wut und Ärger körperlich ausagieren) und
- Einhalten von Darbietungsregeln (eigene Emotionen verstecken oder andere vorspielen).

7. Wissen, dass soziale Beziehungen durch emotionale Kommunikation mitgeprägt werden. Dies beinhaltet das Wissen, dass soziale Beziehungen zu anderen Personen von der Art und Weise geprägt sind, in der über Emotionen gesprochen wird. Hier ist weniger die Art der situativen Auseinandersetzung mit Emotionen gemeint, sondern der Stellenwert, den Emotionen in Beziehungen situationsübergreifend erhalten. Es gibt Personen, mit denen Kinder intensiver und offener über eigene Gefühle sprechen (z. B. die Mutter) als mit anderen. Die Art und Weise wie über Emotionen gesprochen wird, beeinflusst die Qualität der Beziehung. So werden bestimmte Emotionen nur sehr vertrauten Personen mitgeteilt, da diese Informationen auch verletzend machen.

8. Emotionales Selbstwirksamkeitserleben. Diese Fähigkeit beinhaltet das Akzeptieren der eigenen Emotionen, unabhängig davon, ob diese positiv oder negativ sind. Das Akzeptieren basiert auf der Überzeugung, dass die erlebten Gefühle gerechtfertigt sind und unter Achtung der eigenen Wertvorstellungen bewältigt werden können. Diese Fähigkeit beeinflusst damit erheblich das Selbstwertempfinden einer Person. Diese anspruchsvolle Fähigkeit setzt allerdings erst ab dem Jugendalter ein.

Die Auswahl dieser acht Schlüsselfertigkeiten basiert ausschließlich auf empirischen Befunden zur emotionalen Entwicklung. Saarni (2002) stellt fest, dass es über die genannten Schlüsselfertigkeiten hinaus, weitere geben mag, die hier noch nicht genannt sind. Die Entwicklung dieser Fertigkeiten kann nach Saarni nur in sozialen Beziehungen gelingen, das heißt in den Beziehungen der Kinder zu ihren Eltern, den Gleichaltrigen oder auch Lehrkräften.

Besonders den Eltern kommt in der emotionalen Entwicklung eine wichtige Funktion zu, denn die Kinder imitieren die emotionalen Ausdrucksweisen und Bewertungen ihrer Eltern. Sie geben ihren Kindern beispielsweise durch Lob oder Tadel Rückmeldungen darüber, wie angemessen ein geäußertes Gefühl ist, und sie helfen ihrem Kind dabei, Emotionen zu regulieren. Daher kann emotionale Kompetenz ausschließlich in sozialen Beziehungen gelernt werden. Nach Saarni (2002) steht emotionale Kompetenz eng mit eigenen Werten und mit der eigenen Moral im Zusammenhang. Wie emotionale Fertigkeiten eingesetzt werden, hängt von den Handlungszielen ab, die wiederum von den eigenen Werten und moralischen Maßstäben geprägt sind. So ist es ein Unterschied, ob ein Kind Emotionen bei anderen erkennen will, um eigene Vorteile zu erreichen oder um auf andere einzugehen und zu helfen.

Im Verhaltenstraining für Schulanfänger werden emotionale Kompetenzen sensu Saarni in der dritten und vierten Trainingsstufe vermittelt, indem besonders folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- die eigenen Gefühle erkennen,
- die Gefühle anderer erkennen und verstehen,
- die Fähigkeit, ein altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen zu können,
- sich in andere einfühlen zu können sowie
- mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen zu können.

4 Trainingsbereich: Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen oder soziale Fertigkeiten können in hohem Maße zu einem friedlichen Miteinander beitragen. Defizite in diesem Bereich stellen dagegen einen Risikofaktor für problematisches Sozialverhalten bei Kindern und Jugendlichen dar. Die Förderung sozialer Fertigkeiten bildet daher in den meisten namhaften Präventionsprogrammen einen integralen Bestandteil (Beelmann, Pfost & Schmitt, 2014). Doch was verstehen wir unter sozialen Kompetenzen oder sozialen Fertigkeiten?

Es haben sich zwei Forschungsrichtungen herausgebildet, die wertvolle Beiträge zur Weiterentwicklung der Konzepte „soziale Fertigkeiten“ und „soziale Kompetenzen“ bereit gestellt haben. Eine der beiden Forschungsrichtungen zu sozialen Fertigkeiten stammt aus der lernpsychologischen Tradition. Hier wurde versucht, den Begriff „soziale Fertigkeit“ zu konkretisieren und mittels spezifischer Verhaltensbeschreibungen zu definieren. Im Rahmen einer Meta-Analyse untersuchten Caldarella und Merrell (1997), welche Verhaltensweisen in einschlägigen Studien am häufigsten unter dem Begriff „soziale Fertigkeit“ subsummiert wurden. Für das Kindes- und Jugendalter kristallisierten sich fünf Kompetenzbereiche heraus (s. Kasten 3).

Kasten 3: Bereiche sozialer Fertigkeiten nach Caldarella und Merrell (1997)

- *Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen*: etwa durch prosoziales Verhalten, wie andere loben; Empathie und soziale Teilhabe;
- *ausgewogenes Selbstmanagement*: etwa durch die Fähigkeit, sich auch in schwierigen Situationen anpassen zu können; das eigene Verhalten regulieren oder kontrollieren zu können;
- *schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit*: wie etwa Aufforderungen nachkommen; Aufgaben zu Ende führen; Anweisungen von Lehrkräften befolgen;
- *Kooperationsbereitschaft*: zum Beispiel Erwartungen akzeptieren; Regeln befolgen; Teilen sowie
- *Selbstbewusstsein*: beispielsweise Gespräche beginnen, Kontakt herstellen können.

Ein weiteres interessantes Modell sozialer Fertigkeiten entwarf Merrell (2003). Es ist deshalb nennenswert, weil es eine Reihe unterschiedlicher Konzepte hierarchisch zueinander in Beziehung setzt (vgl. Abb. 2).

Merrells Modell ordnet die soziale Kompetenz adaptiven Verhaltensweisen unter. Ein Beispiel für adaptive Verhaltensweisen wäre zum Beispiel die Fähigkeit, eine Sprache zu sprechen und verstehen zu können. Interessant ist, dass er den Unterschied zwischen den Begriffen „sozialer Kompetenz“ und „soziale Fertigkeit“ herausarbeitet und sie ebenfalls hierarchisch anordnet. Demnach transportiert der

Begriff der „sozialen Kompetenz“ eine *Einschätzung* darüber, wie angemessen man soziale Aufgaben ausführt. Dem gegenüber versteht man unter „sozialen Fertigkeiten“ spezifische soziale Verhaltenweisen, die man ausführen *muss*, um als sozial kompetent eingestuft zu werden (Merrell, 2003).

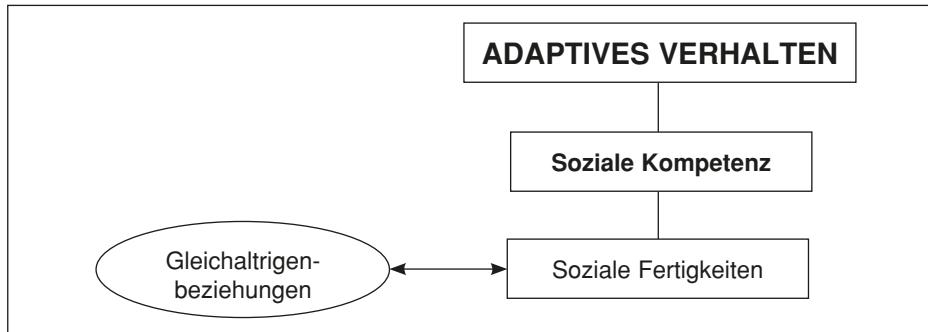


Abbildung 2: Modell sozialer Fertigkeiten modifiziert nach Merrell (2003)

Gleichaltrigenbeziehungen sind hier nicht das Ergebnis sozialer Kompetenzen, sondern stehen zu ihnen in einer wechselseitigen Beziehung: Gute Beziehungen können aus sozialen Kompetenzen resultieren, können allerdings ebenso die Voraussetzung für den Erwerb sozialer Kompetenzen bilden.

Die zweite Forschungsrichtung zum Bereich „sozialer Fertigkeiten“ hat ihre Wurzeln in der Entwicklungspsychologie. Vertreter dieser Richtung fokussieren bei der Beschreibung sozialer Fertigkeiten eher bestimmte Prozesse, aufgrund derer man kompetente und inkompetente Kinder unterscheiden kann. Für Kindergarten- und Grundschulkinder nennen Cillessen und Bellmore (2004) vier Alltagsaufgaben, in denen hohe soziale Fertigkeiten gefragt sind:

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

Demnach wurden Kinder dieser Altersgruppen von Gleichaltrigen oder anderen Beurteilern, wie etwa Lehrkräften, sozial umso kompetenter eingeschätzt, je häufiger sie in komplexe Spiele mit *mehreren Gleichaltrigen* verwickelt waren und je stärker sie *soziale Rollenspiele* bevorzugten.

Bezogen auf den Eintritt in eine soziale Interaktion wurden die Kinder von Gleichaltrigen als sozial kompetenter eingeschätzt, die in der Lage waren, sich sozial (z. B. in ein Spiel oder eine Unterhaltung) zu integrieren, anstatt Gleichaltrige zu dominieren. Für den Bereich der Emotionsregulation tritt eine Überschneidung zur emotionalen Kompetenz auf, die nach wie vor häufig in der Literatur vorzu-

finden ist (zur Übersicht: Petermann & Wiedebusch, 2016). In soziometrischen Untersuchungen, in denen Kinder ihre Spielkameraden nach Beliebtheit einschätzen, korrelierte soziale Kompetenz mit dem Ausdruck positiver Emotionen, während sie negativ mit dem Ausdruck von Ärger assoziiert wurde. Schließlich schätzten Kinder Gleichaltrige als sozial kompetenter ein, je seltener sie in Konflikte verwickelt waren und je stärker sie auf prosoziale Lösungsstrategien zurückgriffen. Umgekehrt wurden die Kinder weniger von Gleichaltrigen akzeptiert, die häufiger zu feindseligen Konfliktlösungsstrategien (z. B. verbale oder körperliche Aggression) neigten (Rose & Asher, 1999).

Im Verhaltenstraining für Schulanfänger werden soziale Kompetenzen vor allem in der vierten Trainingsstufe eingeübt. Dabei findet man eine Vielzahl der oben genannten Aspekte sozialer Fertigkeiten wie etwa:

- die Sammlung möglichst vieler angemessener Problemlösungen in sozialen Situationen,
- die positive Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen,
- ausgewogenes Selbstmanagement,
- schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit sowie
- Kooperationsbereitschaft.

5 Problematisches Sozialverhalten

Präventionsprogramme wie das Verhaltentraining für Schulanfänger können dazu beitragen, aggressivem und oppositionellem Verhalten bei Kindern vorzubeugen. Doch was verstehen wir unter problematischem Sozialverhalten?

Aggressives Verhalten bildet das problematischste Sozialverhalten bei Kindern und Jugendlichen; rund 5 % bis 10 % der Kinder sind als aggressiv (oppositionell-aggressiv) einzustufen (Petermann & Petermann, 2013). Die Häufigkeit aggressiven Verhaltens unter Kindern und Jugendlichen wächst mit zunehmendem Alter; dies ändert sich erst im jungen Erwachsenenalter (ab 18 Jahren) wieder. Aggressives Verhalten ist besonders schwer zu ändern, das heißt, es besteht ein Zusammenhang zwischen aggressiven Verhaltensauffälligkeiten im frühen Kindesalter und Delinquenz im Jugend- und Erwachsenenalter (Fergusson, 1998; Caspi & Moffitt, 1995; zusammenfassend: Petermann & Petermann, 2013). Es ist auch mehrfach belegt, dass aggressives Verhalten und Aufmerksamkeitsdefizite im Kindergarten- und Grundschulalter Risikofaktoren für die Entwicklung einer massiven Aggressionsproblematik darstellen (Craig & Pepler, 1997).

Während man beispielsweise bei einem zweijährigen Kind aufgrund seiner wenig ausgeprägten Fähigkeiten zur Selbstkontrolle unkontrollierte Wutausbrüche als altersentsprechend einschätzen würde, geht man bei Grundschulkindern davon aus, dass sie bereits in der Lage sein sollten, ihre Emotionen selbstständig zu regulieren.

Ob aggressives Verhalten als problematisch eingeschätzt wird, hängt von verschiedenen Merkmalen ab: Dafür sollte das Problemverhalten

- über einen längeren Zeitraum bestehen (6 Monate),
- sich über die Zeit auf immer mehr Bereiche erstrecken (alle Unterrichtsfächer, Pausenhof, Freizeitbereich) und
- eine bestimmte Ausprägung aufweisen.

Das Ausmaß aggressiven Verhaltens lässt sich vor dem Hintergrund sogenannter Klassifikationssysteme für psychische Störungen einordnen. Hierbei handelt es sich um Ordnungsschemata, bei denen sich Experten über die Kriterien geeinigt haben, die bei der Beurteilung einer psychischen Störung angelegt werden müssen. Es liegen zwei akzeptierte Klassifikationssysteme vor: Es handelt sich um das *Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen* (DSM-5; APA, 2015) sowie die *Internationale Klassifikation Psychischer Störungen* (ICD-10; WHO, 1993).

Da ein Präventionsprogramm nicht der therapeutischen Behandlung dient, können solch psychiatrische Kriterien nur sehr begrenzt zur Problembeschreibung

herangezogen werden. Im Detail bezieht sich das Verhaltenstraining für Schulanfänger auf

- mittelmäßig ausgeprägte Aufmerksamkeitsprobleme,
- Probleme der Emotions- und Impulskontrolle (z. B. sehr schnell auslösbarer Ärgerreaktionen) und
- das auf den schulischen Bereich begrenzte oppositionelle Verhalten.

In vielen Studien zum Interaktionsverhalten von Eltern und Kindern wird übereinstimmend das Klima in Familien mit einem aggressiv-oppositionellen Kind als konfliktgeladen beschrieben (Buhrmester et al., 1992; Dadds et al., 1992; Petermann & Petermann, 2012). So verhalten sich die Eltern aggressiver Kinder zum Beispiel insgesamt negativer und ungeduldiger als die Eltern von verhaltensauffälligen Kindern (Sanders & Dadds, 1992). Dieser negative Interaktionsstil verstiftet oppositionelles und aggressives Verhalten beim Kind (Dishion et al., 1995).

Neben Interaktionsproblemen zwischen Eltern und Kind kommen mangelhafte Erziehungsfertigkeiten auf Seiten der Eltern hinzu, die die Probleme des Kindes verstärken. Studien zeigen, dass die Eltern aggressiver Kinder in der Regel zu viele oder widersprüchliche Aufforderungen geben, zu überkontrollierendem und strafendem, aber inkonsequenter Erziehungsverhalten neigen (vgl. Petermann & Petermann, 2012). In der Folge mangelt es den Kindern an positiven Vorbildern für angemessenes Konfliktlöseverhalten. Kinder in solchen sozialen Kontexten haben es besonders schwer, positives Sozialverhalten aufzubauen (Dumas et al., 1995; Rothbaum & Weisz, 1994; Stein & Perrin, 1998).

In der Schuleintrittsphase tritt aggressives Verhalten vielfach erstmals besonders stark zu Tage. Bis zu diesem Alter können die Probleme im familiären Rahmen oft noch „gemanagt“ werden (Petermann, 2013). Nun werden neben den Verhaltensproblemen der Kinder auch ihre Lernprobleme auffällig. Der Misserfolg führt zu einer ablehnenden Haltung gegenüber der Schule und begünstigt die Entwicklung schulischer Defizite (Hinshaw, 1992).

Im Schulalter gewinnt darüber hinaus die Rolle der Gleichaltrigen eine zunehmende Bedeutung für die Sozialentwicklung. Viele aggressive Kinder sowie Kinder mit unaufmerksam/hyperaktivem Verhalten werden aufgrund ihrer störenden Verhaltensweisen bereits im Grundschulalter von Gleichaltrigen abgelehnt. Solche frühen Zurückweisungen von anderen Kindern führen zur sozialen Isolation des verhaltensauffälligen Kindes, worin ein weiterer bedeutsamer Risikofaktor für die Entwicklung des Kindes liegt (Koglin & Petermann, 2013). Wird ein aggressives Kind von seinen Mitschülern erst einmal zurückgewiesen, sind positive Veränderungen in der Beziehung der Mitschüler zu dem „Problemkind“ nur sehr schwer zu erzielen (Pepler et al., 1995). Das aggressive Kind wird sich in der Folge solchen Mitschülern zuwenden, die ähnliche Verhaltensprobleme auf-