



Petermann • Jugert • Tänzer • Verbeek

4. Auflage

Sozialtraining in der Schule

BELTZ

Petermann • Jugert • Tänzer • Verbeek

Sozialtraining in der Schule



Dr. Uwe Tänzer, Dipl.-Psych., ist Psychologischer Psychotherapeut mit eigener Praxis in Peine.



Dr. Dorothe Verbeek, Dipl.-Psych., ist Psychologische Psychotherapeutin, Dozentin und Supervisorin mit eigener Praxis für Kinder und Jugendliche in Lübeck.

Franz Petermann • Gert Jugert • Uwe Tänzer • Dorothe Verbeek

Sozialtraining in der Schule

Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial

4., überarbeitete Auflage

BELTZ

Dr. Uwe Tänzer
Praxis für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie
Breite Str. 30
31224 Peine
E-Mail: praxis-taenzer@t-online.de

Dr. Dorothe Verbeek
Verhaltenstherapeutische Praxis für Kinder und Jugendliche
Königstr. 58
23552 Lübeck
E-Mail: dv@schmid-verbeek.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-621-28996-2 Print
ISBN 978-3-621-28997-9 E-Book (PDF)

4. Auflage 2024

© 2024 Programm PVU Psychologie Verlags Union
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Karin Ohms
Umschlagbild: mauritius images / Johnér
Herstellung: Uta Euler
Satz: WMTP Wendt-Media Text-Processing GmbH, Birkenau
Gesamtherstellung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsübersicht

Vorwort zur 4. Auflage	10
I Grundlagen	
1 Wozu braucht man ein Sozialtraining in der Schule?	14
2 Grundlagen des Sozialtrainings	23
3 Ziele des Sozialtrainings	29
II Training	
4 Grundprinzipien und Methoden des Sozialtrainings	40
5 Durchführung des Sozialtrainings	60
6 Die Trainingssitzungen	74
7 Evaluation	177
Anhang	
Verzeichnis der Arbeitsmaterialien	188
Arbeitsmaterialien	193
Literatur	239
Sachwortverzeichnis	245

Inhalt

Vorwort zur 4. Auflage	10
------------------------	----

I Grundlagen

1 Wozu braucht man ein Sozialtraining in der Schule?	14
1.1 Prävention von Verhaltensproblemen	19
1.2 Prävention durch das Sozialtraining	21
2 Grundlagen des Sozialtrainings	23
2.1 Sozial-kognitive Lerntheorie	23
2.2 Sozial-kognitive Informationsverarbeitung	24
3 Ziele des Sozialtrainings	29
3.1 Soziale Fertigkeiten	29
3.2 Sozial-emotionale Fertigkeiten	31
3.3 Methodisches Vorgehen im Rahmen von sozialen Kompetenztrainings	35

II Training

4 Grundprinzipien und Methoden des Sozialtrainings	40
4.1 Grundprinzipien	40
4.1.1 Vertrauen und Motivation	40
4.1.2 Klassenmanagementstrategien	42
4.1.3 Lerntheoretische Grundprinzipien	43
4.2 Methoden und Bausteine des Sozialtrainings	46
4.2.1 Methoden	46
4.2.2 Bausteine	56
5 Durchführung des Sozialtrainings	60
5.1 Praktische Einführung	60
5.2 Aufmerksamkeitsübungen	65
5.3 Warm-ups	68
5.4 Abschlussspiele	70
5.5 Verhaltensregeln	73

6	Die Trainingssitzungen	74
6.1	Trainingssitzung 1: »Ist doch alles nur Spaß – oder?« (Einführungssitzung)	75
6.2	Trainingssitzung 2: »Was mir mein Körper sagt!« (Körperspannung)	86
6.3	Trainingssitzung 3: »Wie ich die anderen sehe« (Soziale Wahrnehmung)	90
6.4	Trainingssitzung 4: »Wie ich mich selber sehe« (Selbstwahrnehmung)	93
6.5	Trainingssitzung 5: »Was ist da los?« (Wahrnehmung und Bewertung)	97
6.6	Trainingssitzung 6: »Freude« (Gefühle)	101
6.7	Trainingssitzung 7: »Ich habe Angst« (Gefühle)	105
6.8	Trainingssitzung 8: »Ich bändige meine Wut« (Gefühle)	109
6.9	Trainingssitzung 9: »Wenn ich mal traurig bin« (Gefühle)	114
6.10	Trainingssitzung 10: »Zwei Seiten einer Medaille« (Hemmungspotenziale durch Empathie)	120
6.11	Trainingssitzung 11: »Rosarote Brille« (Denkgewohnheiten)	124
6.12	Trainingssitzung 12: »Neue Lösungen finden« (Handlungsalternativen)	129
6.13	Trainingssitzung 13: »Pilotin und Fluglotsin« (Handlungsflexibilität)	133
6.14	Trainingssitzung 14: »Miteinander reden« (Kommunikation und Kooperation)	137
6.15	Trainingssitzung 15: »Miteinander reden lernen« (Kommunikation und Kooperation)	141
6.16	Trainingssitzung 16: »Gut zusammenarbeiten« (Kommunikation und Kooperation)	145
6.17	Trainingssitzung 17: »Vom Streiten zur Zusammenarbeit« (Kommunikation und Kooperation)	149
6.18	Trainingssitzung 18: »Meine Gefühle – deine Gefühle« (Kommunikation und Kooperation)	154
6.19	Trainingssitzung 19: »Stärken von Jungen« (Brainstorming)	158
6.20	Trainingssitzung 20: »Stärken von Mädchen« (Brainstorming)	161
6.21	Trainingssitzung 21: »Jungen und Mädchen – Ähnlichkeiten und Unterschiede«	164
6.22	Trainingssitzung 22: »Mädchen und Jungen – Ähnlichkeiten und Unterschiede«	167
6.23	Trainingssitzung 23: »Kunterbunte Mischung – die Stärken unterschiedlicher Kulturen«	170
6.24	Trainingssitzung 24: »Über Möglichkeiten und Einschränkungen in einer anderen Kultur«	174
7	Evaluation	177
7.1	Einleitung	177
7.2	Ergebnisse	178
7.2.1	Kinder und Jugendliche	178
7.2.2	Eltern	181
7.2.3	Lehrkräfte	182
7.3	Einordnung der Ergebnisse	184

Anhang

Verzeichnis der Arbeitsmaterialien	188
Arbeitsmaterialien	193
Literatur	239
Sachwortverzeichnis	245

Vorwort zur 4. Auflage

Das letzte Jahrzehnt hat uns eindrucksvoll vor Augen geführt, in welchem gravierendem Ausmaß durch nationale und internationale Ereignisse das Gleichgewicht der Gesellschaft und damit einhergehend das soziale und psychische Gleichgewicht jedes Menschen erschüttert werden kann. Nach dem Unglück von Fukushima mit seinen globalen Auswirkungen folgten 2015 eine große Flüchtlingsbewegung und seit Beginn der Corona-Pandemie reißen die Belastungen kaum noch ab (s. auch Kap. 1).

In der Folge ist eine ausdrückliche Beschäftigung mit den Auswirkungen dieser Krisen in einem geschützten Rahmen dringlicher denn je. Familien sind in diesen Krisenzeiten – was besonders in der Lockdown-Zeit mit dem Homeschooling deutlich wurde – oft überfordert und stoßen an ihre Grenzen. Ein wichtiger Ort, Kinder und Jugendliche zu emotional und sozial kompetenten Menschen zu erziehen, ist die Schule.

Jedoch kann es auch in der Schule schnell zu Überforderungen der Lehrkräfte kommen, wenn diese neben ihrem Bildungsauftrag zusätzlich den Erziehungsauftrag wahrnehmen sollen. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, in der Schule ausdrückliche Zeiten und Freiräume zu schaffen, um den Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, sich gezielt den emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Schulkinder zu widmen. Diese Rahmenbedingungen könnten durch den Einsatz des vorliegenden *Sozialtraining in der Schule* gewährleistet werden. In erster Linie handelt es sich um ein strukturiertes, präventives Programm, mit dem emotionale und soziale Kompetenzen im Klassenverband eingeübt werden und damit Aggression und Gewalt, starker Angst und Stimmungsproblemen entgegengewirkt wird.

Darüber hinaus wurde bei der aktuellen Überarbeitung einer größeren Flexibilität Raum gegeben, um auf Veränderungen in der Gesellschaft schnell und gezielt reagieren zu können.

Die Arbeitsmaterialien sind im E-Book enthalten, das Sie sich kostenfrei mit dem Code, der vorne ins Buch eingedruckt ist, herunterladen können.

Nicht zuletzt wurde auf eine gendergerechte Sprache mit wechselnder Nennung von weiblichen und männlichen Bezeichnungen geachtet. Auf Nachfrage in unseren psychotherapeutischen Praxen haben sich die Kinder und Jugendlichen mit großer Mehrheit für einen derartigen Wechsel »Schülerinnen« und »Schüler« ausgesprochen, sodass wir uns gegen die Alternativen »Schüler*innen«, »Schüler / innen«, »SchülerInnen« o. Ä. entschieden haben. Im 1., 3. und 5. Kapitel verwenden wir die männlichen Bezeichnungen (eine Münze hat über diesen Anfang im ersten Kapitel entschieden) und im 2. und 4. Kapitel die weiblichen Bezeichnungen. Im umfangreichen 6. Kapitel beginnt die erste Sitzung mit den weiblichen Bezeichnungen und wechselt sich dann von Sitzung zu Sitzung ab.

In tiefer Verbundenheit gedenken wir in diesen Zeilen Prof. Dr. Franz Petermann, der 2019 im Alter von 65 Jahren nach schwerer Erkrankung verstorben ist. Als Teil des Au-

torenteams hat er mit seinem großen Erfahrungsschatz einen wesentlichen Anteil an der Entwicklung und den stetigen Überarbeitungen des *Sozialtraining in der Schule* gehabt.

Auch die Aktualisierung der 4. Auflage hat viel Zeit in Anspruch genommen, um eine weitere Verbesserung des Trainings umzusetzen. Über die Autor:innen hinaus ist immer eine ganze Reihe von Personen an der Erstellung beteiligt:

- ▶ Herzlich danken wir an dieser Stelle erneut den Grundschulen im Landkreis Peine, den Lehrkräften sowie ihren Schülern und Schülerinnen, die das Sozialtraining zur Evaluation für die 3. Auflage über ein Schulhalbjahr hindurch absolviert haben.
- ▶ Dieser Dank gebührt in gleicher Weise den Eltern der Schülerinnen und Schüler, die das Sozialtraining mitgetragen und die Fragebogen zu Beginn und am Ende des Trainings geduldig ausgefüllt haben.
- ▶ Die Befragung der Schüler und Schülerinnen, Lehrkräfte und Eltern wäre ohne die Mithilfe von Frau Sonja Eggers (Psychotherapeutin aus Peine) nicht möglich gewesen. Dafür danken wir ihr sehr.
- ▶ Die Einzelbeiträge, Korrekturen, Nachträge, Fragebogen, 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 ebenfalls für die 3. Auflage geleistet. Vielen Dank für diese große Hilfe.
- ▶ Es ist bei Fachbüchern immer empfehlenswert, das Manuskript von Fachleuten außerhalb des Teams gegenlesen zu lassen. Allen Beteiligten, die das erneuerte und erweiterte Trainingsmanual kritisch gelesen und konstruktiv kommentiert haben, sei an dieser Stelle ebenfalls gedankt.
- ▶ Auch danken wir der Illustratorin dieses Buches, Frau Claudia Styrsky, für ihre einfühlsame und originelle grafische Gestaltung des Trainingsmaterials und Geduld mit mancherlei Wünschen von Autor:innen nach Veränderung ihrer Vorlagen.
- ▶ Ein besonderer Dank gebührt dem Beltz Verlag und insbesondere seiner Lektorin, Frau Dipl.-Psych. Karin Ohms, die den Impuls für die Überarbeitung gegeben und uns mit Beratung, Ermutigung und Geduld bei Anfragen und Wünschen zur Seite gestanden hat.
- ▶ Und unseren Familien gehört ein großer Dank für ihre Geduld und ihren Zuspruch. Trotz der vielen Zeit, die für eine Überarbeitung eines Buches erforderlich ist, haben sie uns immer das Gefühl gegeben, dass es gut und richtig ist.

Den Anwenderinnen und Anwendern wünschen wir mit dem neuen Manual viele positive Erfahrungen, Freude im Training mit den Schülern und Schülerinnen sowie viele und gute Erfolge. Nach wie vor sind wir sehr daran interessiert, welche Erfahrungen mit dem neuen Manual im Sozialtraining gemacht werden, und freuen uns über jede Rückmeldung, Anmerkung und Verbesserungsvorschläge.

Peine und Lüneburg, im Herbst 2023

Uwe Tänzer und Dorothe Verbeek



Grundlagen

- 1 Wozu braucht man ein Sozialtraining in der Schule?
- 2 Grundlagen des Sozialtrainings
- 3 Ziele des Sozialtrainings

1

Wozu braucht man ein Sozialtraining in der Schule?

1.1 Prävention von Verhaltensproblemen

1.2 Prävention durch das Sozialtraining

Fallbeispiel

Linus, 4. Klasse

Linus 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 Linus den Bruder an, er solle endlich voranmachen. Es gibt Streit, weil sein Bruder sich nichts von ihm sagen lassen will. Als Linus 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 Linus 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?«. Linus spielt weiter und ist ganz ins Spiel vertieft, die anderen machen ihm den Weg frei.

Es klingelt und der Unterricht beginnt. Erste Stunde Deutsch! Linus 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 Linus 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, weiterzulesen, doch Linus 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 Linus 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 Kinder und Jugendlichen machen um Linus einen großen Bogen und meiden, wo möglich, den Kontakt mit ihm.

Noah, 6. Klasse

Nach einem Umzug und dem damit verbundenen Schulwechsel besucht Noah nun seit einigen Wochen die 6. Klasse seiner neuen Schule. Er konnte schon erste Kontakte knüpfen, sodass 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 Noah. Sie umringen und schubsen ihn, sodass er in ihrem Kreis hin und her taumelt. Als der aufsichtführende Lehrer wieder an der Schultür erscheint, lassen ihn die Jugendlichen los und Noah 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 Noah abgesehen haben. Nachdem sich Noah 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 Jungen und Mädchen seiner Klasse über Noah 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 Noah nicht in Ruhe gelassen. Als er vom Lehrer zu einer Antwort aufgefordert wird, hört er geflüsterte Kommentare wie »Der checkt das doch sowieso nicht« oder »Der ist auch noch blöde«.

Nach der vierten Stunde, in der zweiten großen Pause, will sich Noah 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 Noah.

Voller Sorge denkt er an die letzte Stunde und seinen Weg nach Hause. Denn nur einige Tage, nachdem Noah 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 Noah schon etwas besser aus. Der aufsichtführende Lehrer erzählte Noahs Klassenlehrer von den Übergriffen der Achtklässler. Noahs 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 Lehrkräfte waren nun trotz ihres großen inhaltlichen Pensums und ihrer zahlreichen Aufgaben als Klassenlehrer entschlossen, das Sozialverhalten ihrer Schüler und Schülerinnen 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 wurden in der Klasse Verhaltensregeln eingeführt, z. B. für eine faire Kommunikation untereinander. In Rollenspielen lernten die Jugendlichen, sowohl konstruktiv zusammenzuarbeiten und im Schulalltag gewaltfrei zu bestehen, als auch Konflikte ohne Aggression zu lösen. Mithilfe ähnlicher Methoden würden die Jugendlichen lernen, ihre sozial-emotionalen Kompetenzen zu entwickeln, z. B. mit Ärger und Wut angemessen umzugehen.

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

Kinder wie Linus, 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 Noah zeigt, dass in Mobbing-situationen mehr als reines Ermahnen der Täter getan werden muss.

Solche Klassensituationen, wie sie eben geschildert wurden, können für eine Lehrkraft einer der vielen Schlüsselmomente im Schulalltag sein, die zu dem Entschluss führen, das Sozialverhalten der jungen Menschen an ihrer Schule systematischer zu fördern und das Klassenklima zu verbessern. Um das tun zu können, müssen die jungen Menschen 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 der Lehrkraft, die die Aufmerksamkeit auf die Stärken und positiven Verhaltensansätze des einzelnen Kindes 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 angemessen behaupten zu können. Bezogen auf unsere Beispiele bedeutet dies:

Linus 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 Linus, 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 von der Lehrkraft zu überprüfen wäre. Linus benötigt zudem Hilfestellung, um seine Emotionen besser regulieren zu lernen und diese in sozial kompetenter Form zum Ausdruck zu bringen.

Noahs Mitschüler sollten lernen, nicht wegzusehen, sondern einzugreifen, wenn er (oder ein anderer Schüler) angegriffen wird. Auch sollten sie seine geringfügigen Besonderheiten (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 Lehrkräfte jedoch oft vor eine schwierige Aufgabe, neben der kognitiven Bildung im Rahmen ihres Bildungsauftrages auch noch die soziale Entwicklung der Schüler zu fördern. Lehrkräfte fühlen sich mitunter mit diesen vielfältigen Anforderungen ihres Berufes überlastet, was zu Frustration und Resignation führen kann. Hier bietet das »Sozialtraining in der Schule« zweierlei: zum einen die Möglichkeit, mithilfe des Manuals (Kap. 6) Schülern zu einem sozial-kompetenten Umgang mit sich und anderen zu verhelfen, und zum anderen, sich gleichzeitig als Lehrkraft im pädagogischen Handeln wieder selbstwirksam zu erleben.

Psychische Belastung durch Corona, Krieg, Klimakrise

Alltägliche Szenen in der Schule, die die Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen vor Augen führen, kann ein wesentlicher Grund sein, das Sozialtraining durchzuführen. Ein weiterer ergibt sich aus der allgemeinen Verunsicherung und hohen psychischen Belastungen junger Menschen infolge von einschneidenden globalen Krisen wie Pandemie, Krieg, Klimawandel, Inflation oder Energieknappheit.

Corona-Pandemie. Kinder und Jugendliche waren durch die Corona-Pandemie besonders psychisch belastet, resümiert der Gesundheitsausschuss des Bundestages im September 2022. Durch massive Kontakteinschränkungen, Schulschließungen und Online-Unterricht entfiel ein geregelter Alltag und der zwischenmenschliche Kontakt mit Gleichaltrigen nahezu gänzlich. In Familien mit umfangreichen Ressourcen (z. B. ausreichend Wohnraum, zugewandtes Familienklima, Gesundheit der Eltern, berufliche und finanzielle Sicherheit) konnten die psychosozialen Auswirkungen der Pandemie einigermaßen abgefedert werden. Zahlreiche Familien waren jedoch vor so große, vielfältige Herausforderungen gestellt, dass eine ausreichende Kompensation der Pandemiefolgen nicht gelang und die psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen spürbar zunahm. Die Auswirkungen der Pandemie auf die psychische Gesundheit bilden sich in den Ergebnissen aus repräsentativen epidemiologischen Studien ab. Hier ist vor allem die *COPSY-Studie* (Kaman et al., 2021) zu nennen, die in Anlehnung an die als Langzeit angelegte *BELLA-Studie* (Reiß et al., 2020) durch das Robert-Koch-Institut durchgeführt wird. Demnach nahm die psychische Belastung der 11- bis 17-jährigen Befragten während der Pandemie erheblich zu. 82% der Kinder und Jugendlichen berichteten noch in der dritten Pandemiewelle im Herbst 2021 von Belastungen durch die

Pandemie, 35 % fühlen sich in ihrer Lebensqualität eingeschränkt. Psychische Auffälligkeiten und psychosomatische Beschwerden zeigen sich deutlich höher als vor der Pandemie, wobei Kinder und Jugendliche aus Risikofamilien (beengter Wohnraum, geringe Bildung, angespanntes Familienklima) sich als stärker belastet beschrieben.

Inflation, Krieg und Klimawandel. Klingen die pandemiebedingten Sorgen ab, nimmt die Angst vor materiellen Sorgen im Zuge der Inflation, vor Krieg und Klimawandel zu. Einer Befragung Jugend in Deutschland der Bertelsmann-Stiftung (2022) zufolge berichtet die Hälfte der 500 befragten Jugendlichen, durch den Ukraine-Krieg vermehrt Angst und Traurigkeit zu erleben. Zudem gab mehr als 40 % der 12- bis 18-Jährigen an, sich sehr große Sorgen bezüglich des Klimawandels zu machen. Die Verunsicherung von jungen Menschen wird in den Ergebnissen besonders deutlich: Die meisten Sorgen bereitet Jugendlichen demnach die Inflation (71 %), gefolgt vom Ukraine-Krieg (62 %), Klimawandel (55 %), Wirtschaftskrise (54 %) und Energieknappheit (49 %). Trotz der Krisen blickt die Mehrheit der jungen Menschen allerdings optimistisch auf ihre persönliche Zukunft.

Auswirkungen zunehmender Digitalisierung auf die psychische Entwicklung

Digitale Medien sind seit Jahren im Alltag von Kindern und Jugendlichen angekommen, was sich durch die Corona-Pandemie mit Schulschließungen und Online-Unterricht noch einmal deutlich verstärkt hat. Mehrstündige Gaming- und Social-Media-Sessions sind für viele Kinder und Jugendliche keine Seltenheit. Ausmaß und Auswirkungen einer intensiven Mediennutzung auf die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind in den letzten Jahren zunehmend Gegenstand zahlreicher Studien. Für die als Längsschnitt konzipierte KIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020a) wurden rund 1.200 Kinder zu ihrem Mediennutzungsverhalten befragt. Demnach nutzen 71 % der Sechs- bis 13-Jährigen das Internet, bei den 12- bis 13-Jährigen sind es mit 97 % nahezu alle. Die Kinder und Jugendlichen erfuhren durch die bundesweiten Schulschließungen im Jahr 2020 einen deutlichen Schub in der digitalen Ausstattung. Der persönliche Besitz eines Computers oder Laptops stieg laut KIM-Studie bei Jugendlichen von 65 auf 72 % (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020b). Die tägliche Internetnutzungsdauer ist zwischen 2019 und 2020 um ca. 25 % gestiegen.

Je mehr Zeit mit Computer und Smartphone verbracht wird, desto weniger bleibt für echte soziale Kontakte, für Bewegung, Hobbys, Schlaf etc. Werden essenzielle Bedürfnisse im Kindes- und Jugendalter vernachlässigt, hat dies negative Auswirkungen auf die Psyche. So zeichnete sich in der Schulbus-Studie (2021) die Zunahme eines problematischen Medienkonsums ab. Demnach ist der Anteil der 14- bis 17-Jährigen, die ein entsprechend problematisches Nutzungsverhalten aufweisen, auf rund 20 % angestiegen. Eine Internet- / Computerspielabhängigkeit liegt bei etwa 5 % aller 12- bis 17-Jährigen vor, wobei Mädchen etwas stärker betroffen sind als Jungen.

Körperwahrnehmung. Auch in Bezug auf die selbstkritische Körperwahrnehmung geben die Untersuchungsergebnisse durchaus Anlass, dieses Thema verstärkt in den Blick zu nehmen: Um die 40 % der Befragten klagen wegen des eigenen Körpergewichts über

regelmäßige Stimmungsschwankungen, und gut ein Drittel hat im letzten Jahr eine Diät gemacht. Es ist kaum möglich, sich auf Instagram, TikTok und Co. nicht mit anderen zu vergleichen. Dabei fehlt es vielen Kindern und Jugendlichen noch an einem ausreichenden Bewusstsein dafür, dass die Beiträge, Videos und Fotos in den sozialen Medien einer Bildbearbeitung und Filterung unterliegen und nicht die Realität wiedergeben. Ein ständiger Vergleich mit vermeintlich perfekten Menschen in einem vermeintlich aufregenden Leben kann die eigene Person und die eigene Lebenswelt blass und langweilig erscheinen lassen. Die negativen Auswirkungen eines intensiven Social-Media-Konsums auf das Selbstwertgefühl und ein Zusammenhang mit Stimmungsproblemen, Depressionen und Essstörungen sind wissenschaftlich mittlerweile gut belegt.

Die genannten Studien belegen exemplarisch die hohe psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen. Die persönlichen Ressourcen zur Bewältigung von schlechten Nachrichten sind durch die Zeit der Pandemie bei vielen verbraucht und zeigen den gestiegenen Unterstützungsbedarf. Die Schule kann diese Aufgabe sicher nicht allein lösen. Wohl aber bietet sich hier die Chance, sich im schulischen Kontext den Bedürfnissen und Nöten der Kinder und Jugendlichen anzunehmen. Durch ein Sozialtraining – das den Fokus auf die Stärkung des Selbstvertrauens, den Erwerb von sozial-emotionalen Kompetenzen sowie auf ein gutes Wir-Gefühl legt und zugleich Raum lässt für Ängste, Sorgen, Hilflosigkeitsgefühle oder Wut – kann die Schule zur Überwindung von Unsicherheit einen wesentlichen Beitrag leisten und wichtige Kompetenzen in der realen Welt vermitteln.

1.1 Prävention von Verhaltensproblemen

Prävention zielt darauf ab, der Entstehung einer psychischen Störung bei Kindern und Jugendlichen 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 nachgewiesene bedeutsame Risiko- und Schutzfaktoren richten, die bestenfalls mit dem zu verhütenden Verhalten ursächlich verbunden sind (Scheithauer & Petermann, 2010). Als Risikofaktoren für Verhaltensprobleme wurden männliches Geschlecht, 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, bspw. aufgrund einer familiären Belastung, einem größeren Risiko für eine Verhaltensstörung ausgesetzt sind als andere, sondern es nehmen alle Kinder und Jugendlichen 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 Lehrkräfte 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 sog. Mehrebenen-Programme, bei denen präventive Maßnahmen für Eltern, Kinder und Lehrkräfte miteinander kombiniert werden. Dies gewährleistet, dass alle wichtigen Lebensbereiche eines Kindes gleichermaßen berücksichtigt und angesprochen werden. Maßnahmen, die die Eltern miteinbeziehen, 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. der Lehrkraft) 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). Zur Minderung oder Verhinderung solcher psychischen 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 Kinder und Jugendlichen an der Maßnahme teilnehmen und zudem eine größere Menge betroffener Familien aus der Mitte der Gesellschaft erreicht wird. Diese tragen zwar weniger Risikofaktoren als sozial benachteiligte Familien, 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 Lehrkräfte ein Jahr später eine deutliche Abnahme aggressiv-oppositionellen Verhaltens sowie einen merklichen Zuwachs an sozialen und emotionalen Kompetenzen bei den Kindern.

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 (Kind/Jugendlicher, Lehrkraft/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, vor allem auch dadurch, dass sich die Kinder im Rahmen des Trainings besser kennenlernen und voneinander erfahren, wie sie sich in bestimmten Situationen fühlen, wovor sie Angst haben, was sie wütend, traurig oder hilflos macht oder was sie gerne mögen.

2 Grundlagen des Sozialtrainings

2.1 Sozial-kognitive Lerntheorie

2.2 Sozial-kognitive Informationsverarbeitung

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 naheliegend, dass der um Anerkennung ringende Max bei der nächsten Gelegenheit ebenfalls versuchen wird, aggressiv aufzutrumphen.

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 und zufrieden 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.