

Selina Kulka

Teamgeist
**Untersuchung der Effekte des sozial-
emotionalen Trainings auf das
Gewaltverhalten von Kindern**

Simonswald

2019

Abstract

This pilot study refers to effects of the schoolbased social-emotional programme „Teamgeist“ on the aggressive behavior of children. Accordingly, the characteristics empathy and impulsivity of the children who participated „Teamgeist“ are collected. The data collection was carried out by means of a written survey adapted from two standardized tests. A total of six classes (n=100) from a primary school in Östringen took part in the pilot study. The results of the data collection show that the pupils in the sample show above-average empathy and below-average impulsivity. Genderspecific results could be observed: girls showed an average higher empathy than boys. On the other hand, the average impulsivity of the male participants was higher. The results may show that participating the training reduces the risk of aggressive and violent behavior. Boundaries of the pilot study are presented and implications for further scientific action are pointed out.

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Pilotstudie setzt sich mit den möglichen Auswirkungen des sozial-emotionalen Trainingsprogramms „Teamgeist“ auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern auseinander. Es wurden Daten bezüglich der Faktoren *Empathievermögen* und *Impulsivität* der teilnehmenden Kinder erhoben und die erhaltenen Ergebnisse hinsichtlich des Aggressions- und Gewaltverhaltens der Kinder interpretiert. Als Messinstrument wurde ein aus zwei standardisierten Verfahren adaptierter Fragebogen eingesetzt. An der Befragung nahmen insgesamt sechs Klassen (n=100) der Silcherschule in Östringen teil. Die Ergebnisse der Datenerhebung zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe eine auffällig überdurchschnittlich ausgeprägte Empathiefähigkeit und eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Impulsivität aufweisen. Geschlechtsspezifische Ergebnisse konnten festgestellt werden. Mädchen weisen im Schnitt eine höhere Empathiefähigkeit als Jungen auf. Demgegenüber weisen die männlichen Teilnehmer der Stichprobe eine durchschnittlich höhere Impulsivität auf. Mit den festgestellten Ergebnissen geht die Annahme einher, dass eine Teilnahme an dem Training das Risiko für aggressives und gewalttätiges Verhalten reduziert. Grenzen der Pilotstudie werden dargestellt und Implikationen für weiteres wissenschaftliches Vorgehen aufgezeigt.

Inhaltsverzeichnis

THEORETISCHER TEIL

1	EINLEITUNG	6
1.1	Vorgehensweise	7
2	SOZIAL-EMOTIONALE KOMPETENZ	9
2.1	Emotionale Kompetenz	9
2.2	Soziale Kompetenz	12
3	AGGRESSION UND GEWALT	16
3.1	Begriffsbestimmungen	16
	3.1.1 Aggression	16
	3.1.2 Gewalt	18
3.2	Formen aggressiven Verhaltens	21
3.3	Ursachen aggressiven Verhaltens	22
	3.3.1 Familiäre Risikofaktoren	23
	3.3.2 Risikofaktoren im Umfeld des Kindes.....	25
	3.3.3 Kindbezogene Risikofaktoren	26
4	SOZIAL-EMOTIONALE DEFIZITE ALS RISIKOFAKTOREN AGGRESSIVEN VERHALTENS	28
5	SOZIAL-EMOTIONALES LERNEN ALS GEWALTPRÄVENTIONSMABNAHME	33
5.1	Zum Gewaltpräventionsprogramm "Faustlos....."	35
6	DAS TRAININGSPROGRAMM TEAMGEISTER.....	38
6.1	Grundlegende Informationen	38
6.2	Hintergründe und Schwerpunkte	39
6.3	Inhaltliche Struktur	43
6.4	Methodisches Vorgehen	49
6.5	Evaluationsergebnisse	50
6.6	Gegenüberstellung mit "Faustlos"	52
	6.6.1 Zu den Faktoren Empathievermögen und Impulskontrolle	54
7	FORMATIVE EVALUATION	56

EMPIRISCHER TEIL

8	FRAGESTELLUNG	58
9	METHODE	60
10	MESSNSTRUMENT	62
11	STICHPROBE	64
12	DURCHFÜHRUNG	65
13	AUSWERTUNG	67
14	ERGEBNISSE	68
14.1	Empathieskala	68
14.2	Impulsivitätsskala	73
14.3	Geschlechtsspezifische Ergebnisse	79
14.4	Klassenbezogene Ergebnisse	81
14.5	Vergleich mit der Normstichprobe	82
	14.5.1 Skala Empathie	83
	14.5.2 Skala Impulsivität	84
15	DISKUSSION	85
15.1	Grenzen der Pilotstudie	88
15.1	Weiterer Forschungsbedarf	89
16	SUMMATIVE EVALUATION.....	90
 ABBILDUNGSVERZEICHNIS		94
 LITERATURANGABEN		96
 ANHANG		103

1 Einleitung

Aggression und die daraus resultierende Gewalt begegnen uns überall und scheinbar zunehmend häufiger. In regelmäßigen Abständen tauchen in Tageszeitungen oder anderen Medien Schlagzeilen wie „Massenschlägerei am Rheinufer“¹ oder „Pfleger tötet 106 Patienten“² auf. Besonders betroffen scheint die Bevölkerung, wenn Jugendliche oder junge Erwachsene Gewalt- und Straftaten begehen. So auch in dem aktuellen Vergewaltigungsfall in Freiburg im Breisgau, bei dem eine junge Frau von mindestens acht heranwachsenden Männern sexuell missbraucht wurde. Im Zuge solcher Fälle bleibt neben großer Fassungslosigkeit und der Frage nach dem „Warum?“ vor allem die Frage „Wie kann so etwas verhindert werden?“ oft unbeantwortet. Im Fall der Freiburger Gruppenvergewaltigung soll eine Reihe von Sicherheitsmaßnahmen, wie dem Hinzuziehen von Polizisten oder der Realisierung lokaler Razzien und sogenannter Sicherheitskonferenzen, dafür sorgen, dass Freiburg sicherer und die bestehende Kriminalität eingeschränkt wird. Diese Sicherheitsvorkehrungen stellen allerdings nur eine Notlösung dar, da es sich hierbei lediglich um die Verhinderung und Unterbindung bereits entstandener Wut und Gewalt handelt. Vielmehr scheint es an fundamentalen und nachhaltigeren Maßnahmen zu fehlen, die Gewalt nicht nur intervenieren, sondern vorbeugen und somit erst gar nicht entstehen lassen. Die mögliche Lösung lautet somit nicht Gewaltintervention, sondern Gewaltprävention. Das Ziel präventiver Maßnahmen ist es, Aggression und Gewalt anhand der Verhaltensformung und der Förderung von Schutzfaktoren vorzubeugen. Besonders Kinder und Jugendliche sind Zielgruppe solcher Maßnahmen, da diese noch am Anfang ihrer Persönlichkeitsentwicklung stehen und so in einem höheren Maße von der Prävention profitieren. Mit der Förderung dieser jungen Generation und einer konsequenten und flächendeckenden Umsetzung präventiver Maßnahmen könnten Gewaltdelikte wie diese

¹ vgl. Spiegel Online: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/koeln-dutzende-jugendliche-pruegeln-sich-am-rheinufer-a-1204129.html>, zuletzt abgerufen am 19.11.2018

² vgl. Hamburger Abendblatt Online: <https://www.abendblatt.de/vermischtes/article212497415/Pfleger-toetet-106-Patienten.html>, zuletzt abgerufen am 19.11.2018

in Freiburg möglicherweise nachhaltig verhindert werden. Mit dieser Annahme geht jedoch einher, dass die angewandten präventiven Maßnahmen in allen Fällen wirkungsvoll sind und sich tatsächlich positiv auf das Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen auswirken. Bislang liegen jedoch nur vereinzelt umfangreiche und vor allem überzeugende Evaluationen zu diversen schulbasierten Präventionsmaßnahmen vor. Auch „Teamgeister“ ist ein sozial-emotionales Lernprogramm, das sich im deutschsprachigen Raum bereits etabliert hat, zu dem aber bislang keine überzeugenden Evaluationsdaten vorliegen. Somit stellt sich die legitime Frage: Ist das „Teamgeister“-Training, das bereits an diversen Schulen eingesetzt wird, wirksam und hat es tatsächlich positive Effekte auf das (Gewalt-)Verhalten von Kindern? Mit diesen Fragen setzt sich die vorliegende Arbeit auseinander und nähert sich einer Beantwortung dieser an.

1.1 Vorgehensweise

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Dabei dient der erste und theoretische Teil als Basis für die Fragestellung, die in einem zweiten und empirischen Teil geklärt werden soll.

Zu Beginn des theoretischen Teils soll sich dem Thema der vorliegenden Arbeit angenähert werden, indem die verwendeten Termini *sozial-emotionale Kompetenz* und *Gewalt* und der darin implizierte Begriff der *Aggression*, definiert werden.

Im zweiten Kapitel werden zunächst die Begriffe der *sozialen und emotionalen Kompetenz* bestimmt und deren Beziehung zueinander dargestellt. Zusätzlich sollen in diesem Schritt jene Kompetenzen dargestellt werden, die zu den Fähigkeitsbereichen der sozialen und emotionalen Kompetenz zählen.

Im dritten Kapitel werden die Konstrukte *Aggression* und *Gewalt* einzeln definiert und voneinander abgegrenzt. Nachdem geklärt wurde, auf welchem Begriffsverständnis die vorliegende Arbeit beruht, werden in dem folgenden Kapitel verschiedene Formen von aggressivem Verhalten vorgestellt. Kapitel 3.3 setzt sich schließlich mit der Ursachenerklärung aggressiven Verhaltens auseinander. Dazu werden mögliche Risikofaktoren für aggressives Verhalten erarbeitet und dargestellt.

Das vierte Kapitel widmet sich speziell der Darstellung kindbezogener Risikofaktoren in Form von sozialen und emotionalen Kompetenzen. Demzufolge werden soziale und emotionale Fähigkeiten vorgestellt, die nachweislich einen hohen Einfluss auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern haben.

In Kapitel 5 wird daraufhin auf das sozial-emotionale Lernen als eine Möglichkeit schulbasierter Gewaltprävention eingegangen und einige sozial-emotionale Präventionsprogramme vorgestellt. Folglich soll in einem gesonderten Abschnitt detailliert auf das im deutschsprachigen Raum erfolgreiche Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ (Cierpca, 1999) eingegangen und dessen Schwerpunkte skizziert werden.

Nachdem der Zusammenhang von sozial-emotionalen Kompetenzen und aggressivem Verhalten ausführlich dargelegt wurde, wird im fünften Kapitel das Trainingsprogramm „Teamgeist“ (Wilms u. Wilms, 2009) vorgestellt. Dabei wird sowohl auf allgemeine Informationen des Trainings sowie auf dessen Aufbau, Hintergründe und theoretische Schwerpunkte eingegangen. Die beiden letzten Abschnitte des Kapitels widmen sich der Evidenz des Trainingsprogramms und der Gegenüberstellung mit dem nachweislich wirksamen „Faustlos“-Programm.

Der theoretische Teil der Arbeit schließt mit einer formativen Evaluation, in der die erarbeiteten Inhalte zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Fragestellung bewertet werden.

Auf die Erarbeitung theoretischer Inhalte folgt der empirische Teil der vorliegenden Arbeit. In Kapitel 7 soll zunächst das Thema der vorliegenden Arbeit präzisiert und eine konkrete Fragestellung formuliert werden. Auf diesen Schritt folgen die Vorstellung und die Begründung der gewählten Methode und die Beschreibung der Stichprobe. Folgend wird im neunten Kapitel das verwendete Messinstrument detailliert dargestellt und begründet. In den folgenden Kapiteln wird das wissenschaftliche Vorgehen abgebildet, in dem die Durchführung und die Datenauswertung beschrieben werden. In Kapitel 15 werden die Ergebnisse dargelegt und in der anschließenden Diskussion interpretiert. Zum Schluss wird auf Grenzen der vorliegenden Arbeit und auf die Möglichkeiten weiteren Forschungsvorgehens eingegangen. Die Arbeit schließt mit einer summativen Evaluation.

2 SOZIAL-EMOTIONALE KOMPETENZ

„Teamgeister“ ist ein Trainingsprogramm, welches zum Ziel hat die emotionalen und sozialen Kompetenzen von Kindern in der Grundschule zu fördern. So werden in dem Training etliche sozio-emotionale Fähigkeiten eingeübt, mit dem Ziel diese in der Alltagsroutine der Kinder zu automatisieren. An dieser Stelle stellt sich jedoch die Frage, was überhaupt unter den Termini sozialer beziehungsweise emotionaler Kompetenz zu verstehen ist und wie diese in Beziehung zueinander stehen. Soziale und emotionale Fähigkeiten werden in der Umgangssprache oftmals synonym verwendet oder zumindest in ähnlicher Art und Weise definiert. Tatsächlich weisen die beiden Termini einen engen Zusammenhang auf, weshalb die beiden Begriffe auch in der Fachliteratur häufig zu sozial-emotionalen oder sozio-emotionalen Fähigkeiten zusammengefasst werden. Für ein genaueres Verständnis sollen die zwei Fähigkeitsbereiche jedoch im Folgenden einzeln beleuchtet werden.

2.1 Emotionale Kompetenz

Bislang gibt es keine von allen Emotionspsychologen akzeptierte theoretische Definition für den Terminus Emotion (vgl. Schick, H., 2012, S. 207). Nach der Arbeitsdefinition von Janke können Emotionen aber grundsätzlich als

„vorübergehende psychische Vorgänge [beschrieben] werden, die durch äußere und innere Reize ausgelöst werden und durch eine spezifische Qualität und einen zeitlichen Verlauf gekennzeichnet sind“ (Janke, B., 2007, S. 347).

Wichtig ist im Deutschen jedoch die Abgrenzung zu den Begriffen Affekt und Stimmung. Während ein Affekt einen eher kurzfristigen, aber heftigen Emotionszustand darstellt, der meist von einer reflexartigen Verhaltenstendenz begleitet wird, beschreibt die Stimmung einen lange andauernden Gemütszustand (vgl. Schick, H., 2012, S. 207). Emotionen stellen demgegenüber zeitlich datierte und nicht überdauernde psychische Zustände dar, die nicht unbedingt an ein äußeres Geschehnis angebunden sind. (vgl. ebd.). Der Fähigkeitsbereich der emotionalen Kompetenz bezieht sich folglich auf den Terminus der Emotion und beschreibt

die Fähigkeit im Umgang und im Wissen dieser. Allgemein gesprochen wird emotionale Kompetenz als die Fähigkeit bezeichnet, mit Gefühlen und Bedürfnissen für sich alleine und im Zusammensein mit anderen umgehen zu können (vgl. Pfeffer, S., 2017, S. 9). Dazu zählen nach Denham drei unterschiedliche Kompetenzbereiche: Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation (vgl. Schick, H., 2012, S. 214). Auch Petermann und Wiedebusch zählen zur emotionalen Kompetenz verschiedene Fähigkeiten auf und ergänzen die oben genannten Komponenten um einige Details. Die beiden Psychologen und Professoren fassen unter dem Konstrukt der emotionalen Kompetenz folgende Fähigkeitsbereiche: die Regulation des eigenen mimischen Gesichtsausdruckes, das Erkennen des Emotionsausdruckes anderer Personen, der sprachliche Emotionsausdruck, das Emotionswissen und -verständnis und die Emotionsregulation (vgl. Pfeffer, S., 2017, S. 9). Im Laufe der Entwicklung verändert und erweitert sich das Repertoire an emotionalen Fertigkeiten, die bestenfalls zu einer umfassenden emotionalen Kompetenz führen. So bauen auf basalen Fertigkeiten, wie beispielsweise dem Erkennen von Basisemotionen (z.B. Freude oder Trauer), nach und nach komplexere Fähigkeiten auf, wie zum Beispiel das Erkennen von sekundären Emotionen (z.B. Scham oder Neid). Demzufolge kann ein Kind erst dann die Fähigkeit zur Empathie erlangen, wenn es in der Lage ist die Emotionen andere zu erkennen und zu deuten (vgl. Petermann u. Wiedebusch, 2003, S. 29ff.). Die Emotionspsychologin Carolyn Saarni benennt in ihrem Konzept zur emotionalen Kompetenz acht Schlüsselkompetenzen, die aufeinander aufbauen und im Lebensverlauf der Kinder entwickelt werden. Die folgende Auflistung beruht nicht auf einem theoretischen Modell, sondern orientiert sich an den Befunden empirischer Untersuchungen zur emotionalen Entwicklung (vgl. Pfeffer, 2012, S. 10).

Emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (1999)
1. <i>Die Fähigkeit sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein.</i> Dies schließt das Wissen darüber ein, dass in einigen Situationen auch mehrere, widerstreitende Emotionen erlebt werden können. 2. <i>Die Fähigkeit, die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen.</i>

Dies schließt die Interpretation von Hinweisen und Emotionen, die sich aus der Situation oder aus dem Ausdrucksverhalten anderer Personen ergeben ein.

3. *Die Fähigkeit, über Emotionen zu kommunizieren.*

Dies schließt die Kenntnis des in der jeweiligen Kultur gebräuchlichen Emotionsvokabulars und den Erwerb emotionaler Skripte ein.

4. *Die Fähigkeit der Empathie.*

Diese ermöglicht, am emotionalen Erleben anderer Personen Anteil zu nehmen.

5. *Die Fähigkeit zur Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck.*

Hierzu zählen die Erkenntnis, dass das emotionale Ausdrucksverhalten anderer Personen nicht mit ihren erlebten Emotionen übereinstimmen muss und die Fähigkeit, den Einfluss des eigenen emotionalen Ausdrucksverhaltens auf andere abschätzen zu können und ihn bei der Selbstpräsentation strategisch zu berücksichtigen.

6. *Die Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen.*

Dies schließt den Einsatz von Selbstberuhigungsstrategien ein, mit denen die Dauer und Intensität negativer Emotionen verringert werden können.

7. *Die Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein.*

Dies beinhaltet das Wissen darüber, dass soziale Beziehungen zu anderen Personen von der Art und Weise geprägt sind, in der über Emotionen kommuniziert wird.

8. *Die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit.*

Diese ermöglicht es, in sozialen Interaktionen bei anderen Personen erwünschte Reaktionen hervorzurufen.

Abbildung 1: Emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (1999) (vgl. Saarni 1999, zitiert nach Petermann u. Wiedebusch, 2013, S.15f.)

Das Modell nach Saarni zeigt, dass die Ausbildung emotionaler Fertigkeiten stark auf Interaktionserfahrungen mit anderen Personen angewiesen ist, was den Zusammenhang von emotionaler und sozialer Kompetenz verdeutlicht. Im Folgenden soll daher auch dieser Terminus bestimmt werden.

2.2 Soziale Kompetenz

Der Fähigkeitsbereich der sozialen Kompetenz ist eng mit dem der emotionalen Kompetenz verknüpft. Die Entwicklung sozialer Fertigkeiten setzt gewissermaßen ein Emotionsverständnis und das Regulieren von Emotionen voraus (vgl. Pfeffer, S., 2017, S. 11). Ist ein Kind nicht fähig Emotionen zu erkennen und mit diesen umzugehen, wird es diesem durchaus schwer fallen mit anderen Personen in Kontakt zu treten und positive Bindungen aufzubauen. Aber was genau beinhaltet der Begriff der sozialen Kompetenz eigentlich? Ist damit lediglich die Fähigkeit gemeint, innerhalb einer sozialen Gruppe interagieren beziehungsweise mit seinen Mitmenschen kooperieren zu können? Da es sich bei dem Begriff der sozialen Kompetenz um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, ist eine eindeutige und einheitliche Begriffsbestimmung auch in der Fachliteratur nicht möglich (vgl. Lang, D., 2009, S. 2). Allgemeine Einigkeit besteht jedoch darin, dass es sich bei dem vorliegenden Terminus um die Fähigkeit handelt, mit anderen Menschen zu interagieren oder alltagspsychologisch ausgedrückt mit diesen gut auszukommen (vgl. ebd., S. 15). Alle engeren Definitionen von sozialer Kompetenz gehen aus unterschiedlichen psychologischen Teildisziplinen hervor und analysieren den Terminus unter verschiedenen Gesichtspunkten (vgl. ebd.). Laut David DuBois und Robert Felner (2002) ist ein Mensch dann sozial kompetent, wenn er es versteht sich an die sozialen Bedingungen seiner Umwelt anzupassen (vgl. Pfeffer, S., 2017, S. 12). Als sozial kompetent gelten also all jene Personen, die es verstehen, sich als Individuum ihre Umwelt anzupassen und dementsprechende Routinen und Handlungen auszuführen. Riemann und Allgöwer fassen das Konstrukt der sozialen Kompetenz ein wenig enger. Ihrer Begriffserklärung zufolge wird „soziale Kompetenz [...] Personen zugeschrieben, die in der Lage sind, so mit Personen zu interagieren, dass dieses Verhalten ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine der an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt“ (Lang, D., 2009, S. 16). Der Psychologe Uwe Kanning (2002) versteht soziale Kompetenz als das Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird (vgl. Schick, H., 2012, S. 238). Dieser Definition zufolge steckt hinter jedem sozialen Handeln eine Absicht beziehungsweise ein Ziel. Sozial kompetent ist das

Verhalten aber nur dann, wenn soziale Aspekte dabei berücksichtigt werden, also beispielsweise keiner dabei verletzt wird oder anderweitig zu Schaden kommt. Aus letzterer Definition geht hervor, dass es sich bei dem Konstrukt der sozialen Kompetenz um eine Ansammlung aus Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt, die in interaktiven Situationen benötigt werden. So beschreibt auch Kanning soziale Kompetenz als „die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welches die Qualität des eigenen Sozialverhaltens fördert“ (vgl. Lang, D., 2009, S. 16). Dieses Wissen, also die Ansammlung sozialer Fähigkeiten, kommt dann in sozialen Situationen beziehungsweise Interaktionen zum Tragen. Dabei bestimmt die jeweilige Situation und die darin beteiligten Personen das soziale Verhalten maßgeblich. Dies bedeutet, dass sozial kompetentes Verhalten nicht universal als ein solches gilt, sondern dieses stark von der Situation, den Interessen der teilhabenden Personen und der jeweiligen Kultur und deren Normen und Werten abhängt (vgl. Pfeffer, S., 2017, S. 14). Je nachdem in welcher Umgebung, sei es in welcher Gesellschaft oder auch in welcher Gruppe sich Kinder oder auch Erwachsene aufhalten, kann sich sozial kompetentes Verhalten voneinander unterscheiden. Klar ist jedoch, dass es unterschiedliche Fähigkeiten gibt, die sozial kompetentes Verhalten ausmachen. Paul Caldarella und Kenneth Merrell fassen in ihrem Modell fünf verschiedene Fähigkeitsbereiche der sozialen Kompetenz zusammen und differenzieren diese anhand alltäglicher Beispiele aus. Die folgende Tabelle zeigt einen Überblick dieser sozialen Fähigkeitsbereiche.

Modell der Sozialen Kompetenz (nach Caldarella und Merrell)	
Fähigkeitsbereiche	Beispiele
1. Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehungen zu anderen	Fähigkeit der Perspektivübernahme Andere wahrnehmen Anderen helfen Andere loben
2. Selbstmanagement-Kompetenzen	Die eigene Gefühlslage „managen“ Ärger kontrollieren Konflikte bewältigen

3. Kognitive Kompetenzen	Der Anweisung der Erzieherin, der Eltern oder der Lehrkraft folgen Zusammenhänge verstehen Um Hilfe bitten
4. Kooperative Kompetenzen	Normen in einer Gemeinschaft erkennen Soziale Regeln anerkennen Angemessen auf konstruktive Kritik reagieren
5. Positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeiten	Ein Gespräch beginnen Ein Bedürfnis äußern Darauf bestehen, dass man gehört wird und Freundschaften schließen

Abbildung 2: Modell der sozialen Kompetenz nach Caldarella und Merrell (1997)
(vgl. Caldarella und Merrell 1997, zitiert nach Pfeffer, 2012, S. 10)

Besonders die ersten beiden Fähigkeitsbereiche, also diese zur Bildung positiver Beziehungen zu anderen und zum Selbstmanagement, verdeutlichen erneut den Zusammenhang der emotionalen und sozialen Kompetenz. Diese Verwobenheit wurde auch durch zahlreiche Studien untersucht und bestätigt (vgl. Petermann F. & Wiedebusch S., 2003, S. 22). Mehrere Arbeiten, unter anderem diese von Denham et al., weisen nach, dass verschiedene emotionale Fertigkeiten des Kindes eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung eines angemessenen Sozialverhaltens darstellen (vgl. ebd.). Auch aus der Studie von Schultz, Izard, Ackermann und Youngstrom (2001) geht ein Zusammenhang der emotionalen und sozialen Kompetenz hervor. So gehen mit einem umfangreichen Emotionswissen und der Fähigkeit zum Erkennen von Emotionsausdrücken weniger soziale Probleme und weniger soziale Zurückgezogenheit einher (vgl. ebd., S. 23). Die vorgestellten Begriffsbestimmungen emotionaler und sozialer Kompetenz zeigen, dass es sich bei den Termini um unterschiedlich zu definierende Konstrukte handelt und diese voneinander abzugrenzen sind. Studien, wie die oben skizzierten, zeigen jedoch zusätzlich, dass die soziale stark von der emotionalen Kompetenz abhängt und be-

legen somit die enge Verwobenheit der beiden Konstrukte. Dieser starke Zusammenhang begründet die Kombination der beiden Begriffe als sozio-emotionale oder sozial-emotionale Kompetenz.

3 Aggression und Gewalt

Das Thema der vorliegenden Arbeit verlangt nicht nur die Definitionen sozialer und emotionaler Kompetenz, sondern ebenfalls die Auseinandersetzung mit den Konstrukten Gewalt und Aggression. Im folgenden Kapitel sollen die Termini bestimmt und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die Fragen „Was versteht man unter Aggression und Gewalt?“ und „Welche Faktoren beeinflussen die Entwicklung aggressiven und gewalttätigen Verhaltens maßgebend?“.

3.1 Begriffsbestimmungen

Aggression und Gewalt sind feste Bestandteile unserer Alltagswelt. So begegnet uns aggressives Verhalten in unterschiedlichsten Situationen und an verschiedensten Orten, wie beispielsweise an öffentlichen Orten, zu Hause, aber auch in der Schule. Besonders sichtbare Gewalt, wie körperliche Auseinandersetzungen oder Sachbeschädigungen, werden in unserem alltäglichen Verständnis mit gewalttätigem Handeln verbunden. Aber was genau versteht man unter den Begriffen Gewalt und Aggression? Sind diese synonym zu verwenden oder voneinander abzugrenzen?

3.1.1 Aggression

Sowohl im Alltagsverständnis, als auch in der Forschungsliteratur sind eine Vielzahl inhomogener Definitionen des Begriffes Aggression vorzufinden. Diese Inhomogenität begründet sich dadurch, dass sich verschiedenste Disziplinen, wie beispielsweise die Psychologie, die Soziologie oder die Kriminologie, mit dem Terminus auseinandersetzen (vgl. Melzer, W. u.a., 2015, S. 116 ff.). Dementsprechend herausfordernd ist es, eine einheitliche Begriffsbestimmung für den Terminus Aggression festzulegen. Im Folgenden sollen einige Definitionen vorgestellt werden, um sich einer Begriffsbestimmung von Aggression anzunähern.

Folgt man der Etymologie, so leitet sich der Terminus Aggression vom lateinischen Verb *aggredi* ab (vgl. Hacker, F. 1985, S. 38). Übersetzt werden kann das Verb auf zwei unterschiedliche Art und Weisen. Zunächst heißt es *herangehen*, im Sinne einer Annäherung, gleichzeitig kann es ebenso *angreifen* bedeuten, was jedoch eher im Sinne einer Berührung steht und weniger in der eines tatsächlichen Angriffs (vgl. ebd.). Die ursprüngliche Bedeutung des vorliegenden Terminus fasst die Bedeutung dessen also sehr weit und konnotiert diesen durchaus positiv. Unter dieser Definition versteht sich demnach auch das Wetteifern und weitere positive Formen des In-Angriff-Nehmens. Diese weit gefasste Deutung des Begriffes Aggression gilt heutzutage als eher unspezifisch und zu allgemein, da dieser zufolge Aggression im Grunde genommen dasselbe meint wie Aktivität (vgl. Nolting, H.-P., 1997, S. 25) und dementsprechend jedes Handeln des Menschen als aggressives gedeutet werden könnte. Eine engere Begriffsbestimmung des Terminus Aggression nimmt der Psychologe und Professor Klaus Fröhlich-Gildhoff vor. Dieser beschreibt Aggression als „[...] zielgerichtete und beabsichtigte körperliche oder verbale Tätigkeit [...], die zu einer psychischen oder physischen Verletzung führt“ (Fröhlich-Gildhoff, K., 2006, S. 15.). Diese Begriffsdeutung schließt das absichtsvolle Handeln und die Differenzierung von physischer und verbaler Aggression mit ein. Auch die weithin akzeptierte Definition von Baron und Richardson fasst den Begriff Aggression sehr eng. Diese beschreibt Aggression als „jede Form von Verhalten, das darauf abzielt einem anderen Lebewesen zu schaden oder es zu verletzen, das motiviert ist diese Behandlung zu vermeiden“ (Stroebe, J., 2007, S. 267). Aus dieser Definition ergeben sich mehrere wichtige Eingrenzungen, die bei der Begriffsbestimmung des Terminus zu beachten sind.

1. Jedes aggressive Verhalten definiert sich durch seine *Motivation* und nicht durch seine Konsequenzen (vgl. Stroebe, J., 2007, S. 267). Dementsprechend gilt der Schuss eines Schützen auf eine Person nur dann als Aggression, wenn zuvor die Absicht darin bestand die Zielperson zu treffen. Analog dazu wird ein Schuss, der eine Person nur versehentlich getroffen hat nicht zu aggressivem Verhalten gezählt.

2. Jedes aggressive Verhalten beruht auf einer *Schädigungsabsicht*. Der Handelnde ist sich demzufolge darüber bewusst, dass das betreffende Verhalten der Zielperson potentiell Schaden zufügen könnte (vgl. ebd.).

3. Aggression wird als ein *Verhalten* definiert, *welches die Zielperson vermeiden möchte* (vgl. ebd.). Ein Schütze, der darum gebeten wurde, die Zielperson zu erschießen, weist dieser Deutung nach kein aggressives Verhalten auf. In diesem Sinne gelten auch sadomasochistische Sexualpraktiken nicht als Aggression.

Die vorgenommene Darstellung verschiedenster Definitionen und Begriffsdeutungen für den Terminus Aggression zeigt die Breite an Deutungsmöglichkeiten für diesen Begriff. An dieser Stelle sei jedoch bemerkt, dass sich die vorliegende Arbeit von weit gefassten Begriffsbestimmungen distanziert. Dem Thema entsprechend sind eng gefasste Definitionen zweifelsohne sinnvoller. Dennoch stellt sich an dieser Stelle die Frage, in welcher Beziehung der Terminus Aggression zu diesem der Gewalt steht und inwiefern diese voneinander abzugrenzen sind.

3.1.2 Gewalt

Wie für den Terminus Aggression herrscht auch für den Begriff Gewalt kein homogenes Begriffsverständnis. Weder in der Umgangssprache noch in der Fachliteratur gibt es Konsens über eine genaue Begriffsbestimmung des vorliegenden Terminus (vgl. Melzer, W., 2015, S. 23 f.). Besonders im Alltagsverständnis hat der Gewaltbegriff fast durchgehend einen negativen Bedeutungsgehalt (vgl. ebd.). Dass der Begriff jedoch nicht in jedem Fall negativ konnotiert wird und im Deutschen vielfältig gedeutet werden kann soll im Folgenden skizziert werden.

Nähert man sich dem Terminus wieder vonseiten der Etymologie, so stößt man auf den althochdeutschen Begriff *(gi)walt*, welcher mit der Bezeichnung *Verfügungsfähigkeit* übersetzt werden und durch die Anwendung von Zwang gegenüber Menschen beschrieben werden kann (vgl. Imbusch, 2010, S. 29). Auch im Lateinischen findet sich eine nicht ausschließlich negativ etikettierte Deutung des Gewaltbegriffes wieder. Auf der einen Seite kann Gewalt mit dem Begriff *violentia* übersetzt werden, welcher Gewalt im Sinne einer rohen, gegen die Sitte und das Recht verstoßende Einwirkung auf Personen meint. Auf der anderen Seite kann

der Gewaltbegriff jedoch auch mit dem Wort *potestas* übersetzt werden, was das Durchsetzungsvermögen in Macht- Herrschaftsbeziehungen beschreibt (vgl. Melzer, W., 2015, S. 26).

Auch in anderen Sprachen, wie beispielsweise dem Englischen, herrscht keine eindeutig negative Etikettierung des Gewaltbegriffes. Wie im Lateinischen kann der Terminus durch die zwei unterschiedlichen Bezeichnungen *power* oder *violence* beschrieben werden. Dabei wird das Wort *power* vorrangig mit dem Begriff *Macht*³ übersetzt, während das Wort *violence* eher mit den Begriffen *Gewalttätigkeit* oder *gewalttätiges Vorgehen* gleichgesetzt werden kann⁴. In der deutschen Sprache erfolgt keine Begriffsunterscheidung für den vielfältigen Gewaltbegriff. So haben wir es im Deutschen mit einem durchaus mehrdeutigen Begriff zu tun, der eine Vielzahl von Bedeutungsgehalten fasst (vgl. Melzer, W., 2015, S. 26). Diese Mehrdeutigkeit des Gewaltbegriffes präzisieren Endreß und Rampp wie folgt:

„Gewalt erweist sich nicht nur als ein schwer fassbarer, vieldeutiger und mehrdimensionaler Begriff, er ist auch in hohem Maße ambivalent, und das in doppelter Hinsicht: Gewalt kann einerseits der Zerstörung wie der Herstellung und Begründung sozialer Ordnungen dienen; andererseits kann sie Ausdruck sowohl der Gefährdung und Vernichtung von Leben als auch der Rettung desselben sein.“
(Werkner, I-J., 2017, S. 3).

Hinsichtlich der Mehrdeutigkeit des Terminus unterscheiden Melzer et al. grundlegend drei Dimensionen voneinander: die staatliche Gewalt, die strukturelle Gewalt und die personale Gewalt (vgl. Melzer, W., 2015, S. 25 f.). Die vorliegende Arbeit beschränkt sich aufgrund ihrer Fragestellung auf die Dimension der personalen Gewalt. Diese meint die verstoßende Einwirkung auf Personen, die die Schädigung und das Leiden von Menschen mit sich bringen (vgl. ebd., S. 27). Dabei kann zwischen physischer und psychischer Gewalt, also zum Beispiel zwischen Prügeleien oder aber lediglich Beschimpfungen, unterschieden werden (vgl. ebd.). Eine dritte Form der personalen Gewalt stellt das Mobbing dar, welches sich speziell auf gewalttätiges Verhalten im Rahmen von Institutionen, wie die der

³ vgl. Duden Online: <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/power>., zuletzt abgerufen am 15.09.18

⁴ Vgl. Duden Online: <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/violence>, zuletzt abgerufen am 15.09.18

Schule oder der Arbeit bezieht. Die Psychologin Gertrud Nunner-Winkler reduziert den Gewaltbegriff noch weiter, in dem sie Gewalt als „absichtsvolle und physische Schädigung“ definiert. Die psychische Gewalt sei bei diesem Gewaltbegriff nicht mit einbezogen, da diese Form der Gewalt keine monologische, sondern eine interaktive Tat sei, bei der der Täter auf das Mitwirken des Opfers angewiesen sei (vgl. Scheithauer & Petermann, 2004, S. 39). Nichtsdestotrotz eint die Absicht der Schädigung und das Zufügen von Leid anderer Personen das allgemeine Begriffsverständnis die Mehrheit der gängigen Definitionen personaler Gewalt, wie die Definition der Weltgesundheitsorganisation bestätigt. Diese versteht unter Gewalt:

„de[n] absichtliche[n] Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichen Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, die entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklungen oder Deprivation führt“. (WHO, 2002, S. 6)

Nun stellt sich jedoch die Frage, wie die beiden Termini Aggression und personale Gewalt voneinander abzugrenzen sind. Wie eingangs erwähnt, beschreibt Klaus Fröhlich-Gildhoff Aggression als eine zielgerichtete und beabsichtigte körperliche oder verbale Tätigkeit [...], die zu einer psychischen oder physischen Verletzung führt. Wobei liegt hier also der Unterschied zur obigen Definition der personalen Gewalt? Im Sprachgebrauch werden Aggression und Gewalt oft gleichbedeutend gebraucht, was daran liegt, dass sich zwischen Aggression und Gewalt auch in der Fachliteratur oftmals keine eindeutige Trennlinie ziehen lässt. Dennoch lassen sich Unterschiede herausarbeiten, die die Begriffe voneinander abgrenzen können. Der Aggressionsforscher, Psychiater und Psychoanalytiker Friedrich Hacker beschreibt die Beziehung der beiden Termini mit folgenden Worten: „Alle Gewalt ist Aggression, aber nicht alle Aggression ist Gewalt“ (Hacker, F., 1985, S. 31) und verdeutlicht damit, dass eine genaue Abgrenzung der beiden Termini höchst komplex ist. Auch Petermann und Koglin setzen die beiden Begriffe miteinander in Beziehung und beschreiben gewalttätiges Handeln als eine Steigerung aggressiven Verhaltens. Das Ziel einer Gewalttat sei es, eine andere Person massiv zu schädigen, was bis zum Tod führen könne. (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 9). Diesen beiden Definition ist zu entnehmen, dass es sich bei der Ausübung von Gewalt in jeglicher Form um eine Art von Aggression handelt. Aus

diesem Grund wird in den folgenden Kapiteln vorrangig der Begriff Aggression verwendet, der jedoch durchgehend den Begriff der Gewalt impliziert. Im Bezug auf die vorliegende Arbeit stellt sich jedoch nicht nur die Frage, was unter den Termini Aggression und Gewalt zu verstehen ist, sondern ebenfalls wie sich aggressives und gewalttätiges Verhalten im Kindesalter äußert und wie sich dieses begründen lässt.

3.2 Formen aggressiven Verhaltens

Wie den vorgestellten Begriffsbestimmungen von Aggression und Gewalt zu entnehmen ist, zählen zu diesen Konstrukten vielfältige und durchaus heterogene Verhaltens- und Handlungsweisen. Auch Franz Petermann und Ute Koglin beschreiben aggressives Verhalten als ein Konstrukt, welches eine große Anzahl heterogener Verhaltensweisen umfasst (vgl. ebd., S. 11). Aufgrund dieser vorherrschenden Heterogenität aggressiven Verhaltens nehmen Vitello und Stoff (1997) eine Unterteilung verschiedener Ausdrucksformen von Aggression und Gewalt vor (vgl. Petermann F., & Koglin, U., 2013, S. 10). Grundlegend unterscheidet man zwischen verbaler und körperlicher Aggression. Unter verbaler Aggression versteht man unter anderem abwertende Bemerkungen, Beschimpfungen und Anschuldigungen, sowie Nötigungen und Erpressungen (vgl. ebd.). Körperliche Aggression kann indirekt, beispielsweise durch das Androhen einer Faust, aber auch direkt, in Form eines Schlages erfolgen (vgl. ebd.). Des Weiteren wird zwischen offener und verdeckter Aggression differenziert. Unter offener Aggression versteht man dabei feindseliges und trotziges Verhalten, was eher unkontrolliert verläuft, wie zum Beispiel verbale Streitereien oder Kämpfe. Gedecktes aggressives Verhalten zeichnet sich im Gegensatz dazu als kontrolliertes aggressives Handeln aus, wie etwa das geplante Legen eines Feuers oder das Klauen von Gegenständen (vgl. Görtz-Dorten, A & Döpfner, M., 2014, S. 5; Petermann, F., Döpfner, M. & Görtz-Dorten, A., 2016, S. 2). Um das Ziel und die Absicht aggressiven Verhaltens zu bestimmen, nehmen Vitello und Stoff eine Unterscheidung zwischen proaktiver und reaktiver Aggression vor. Aggressive Handlungen werden dann als proaktiv bezeichnet, wenn mit dieser ein bestimmtes Ziel verfolgt und das Verhalten demnach geplant und zielgerichtet ausgeführt wird. Reaktive Handlungen sind hingegen eine Reaktion auf eine wahrgenommene Provokation oder Bedrohung

und entstehen dementsprechend aus einem Impuls heraus (vgl. Petermann F., & Koglin, U., 2013, S. 10). Darüber hinaus steht die affektive Aggression der ‚räuberischen‘ Aggression gegenüber. Während affektive Handlungen sich durch ihre Unkontrolliertheit, Impulsivität und Ungeplantheit auszeichnen stellt die ‚räuberische‘ Aggression eine kontrollierte, zielorientierte und versteckte Verhalten dar (vgl. Petermann, F., Döpfner, M. & Görtz-Dorten, A., 2016, S. 2).

Besonders interessant ist die Tatsache, dass die jeweilige Form aggressiven Verhaltens stark abhängig von dem Geschlecht eines Kindes ist. Dabei könnte zunächst die Annahme bestehen, dass Jungen tendenziell häufiger aggressives Verhalten zeigen als Mädchen. Dies konnte jedoch von Crick et al. bereits im Jahr 1993 widerlegt werden. Ihren Untersuchungen zufolge zeigen Mädchen genauso oft aggressives Verhalten wie Jungen. Unter Berücksichtigung der von Vitello und Stoff vorgenommen Unterteilung aggressiver Verhaltensformen zeigt sich jedoch durchaus ein geschlechtsspezifischer Unterschied: während Jungen vermehrt reaktive Aggression aufweisen, wenden Mädchen häufiger proaktive oder verdeckte Aggression an (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2014, S. 15). Tendenzuell zeigen Jungen demnach mehr sichtbares aggressives Verhalten, was mit einer erhöhten Impulsivität und einer reduzierten Kontrolle von Emotionen einhergeht. Mädchen hingegen zeigen eher relationale Aggression, wie beispielsweise das absichtliche Ausschließen anderer oder das schlechte Reden über andere Kinder (vgl. ebd.).

3.3 Ursachen aggressiven Verhaltens

Mit den Fragen „Warum tritt Aggression auf?“ und „Welche Einflussfaktoren auf aggressives Verhalten gibt es?“ beschäftigen sich verschiedene Disziplinen, wie die Psychologie, seit geraumer Zeit. Daraus resultierten diverse Erklärungsansätze, zum Teil auch einander konkurrierende, die die Ursachen von Aggression und Gewalt in unterschiedlicher Hinsicht zu klären versuchen. Diese Ansätze werden als klassische Erklärungstheorien bezeichnet und versuchen den Entstehungsmechanismus aggressiven und gewalttätigen Verhaltens zu beschreiben. Beispiele hierfür sind der „Triebtheoretische Ansatz“ nach Sigmund Freud, die „soziale Lerntheorie“ nach Albert Bandura und die „Frustrations-Aggressions-Hypothese“

nach Dollard und Miller. Aufgrund der vorliegenden Fragestellung wird auf eine vertiefte Darstellung dieser Erklärungstheorien verzichtet. Dennoch bilden die Ansätze einen wichtigen Bestandteil der Aggressions- und Gewaltforschung. Ein umfangreiches Repertoire an Informationen zu den klassischen Erklärungstheorien findet sich in den Werken von Melzer et al. (2015) und Jonas et al. (2014) wieder. Die genannten Werke sind in dem beigefügten Literaturverzeichnis vorzufinden.

Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit stellt sich jedoch vielmehr die Frage, welche Faktoren einen maßgebenden Einfluss auf das Aggressionsverhalten von Kindern haben. Aus diesem Grund sollen im Folgenden einige Faktoren erarbeitet werden, die nachweislich ein Risiko für Aggressions- und Gewaltverhalten darstellen.

3.3.1 Familiäre Faktoren

Es ist vielfach belegt, dass familiäre Umstände und Verhaltensweisen das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern in einem hohen Maße beeinflussen. Dabei sind besonders Kinder, die in *zerrütteten Familienverhältnissen* und -strukturen aufwachsen mit einem erhöhten Risiko für späteres aggressives Verhalten behaftet. Vor allem Kinder von Alleinerziehenden, aber auch Jungen, die das Fehlen einer Vaterrolle erleben, sind besonders betroffen (vgl. Bertet, R., 2011, S. 24). Jedoch können auch Kinder innerhalb strukturell gefestigter Familien aggressives Verhalten entwickeln. Besonders Kinder, deren Eltern an chronischen Schwierigkeiten leiden, wie beispielsweise Arbeitslosigkeit oder einem *niedrigen sozio-ökonomischen Status* zeigen häufiger aggressives Verhalten als andere Gleichaltrige (vgl. Fröhlich-Gildhoff, K., 2006, S. 49). In ihren Untersuchungen bestätigen Galloway u. Skardhamar (2010), dass Armut und finanzielle Schwierigkeiten der Eltern als Risikofaktoren für aggressives Verhalten gelten (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 48). Einen weiteren Risikofaktor für späteres aggressives Verhalten stellen häufige Konflikte, insbesondere aggressive und gewalttätige Auseinandersetzungen, zwischen den Eltern dar (vgl. Fröhlich-Gildhoff, K., 2006, S. 49). Die Untersuchungsergebnisse von Krohn, Hall u. Lizotte (2009) betonen ebenfalls, dass *Ehe- oder Partnerkonflikte* und Gewalt in

der elterlichen Partnerschaft das Risiko für aggressives Verhalten bei Kindern erhöhen (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 48f.). Nicht zuletzt trägt der *Erziehungsstil* von Eltern eine tragende Rolle im Zusammenhang mit dem Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern (vgl. Bertet, R., 2011, S. 24). Besonderen Einfluss auf das aggressive Verhalten von Kindern haben dabei der Mangel an sozialen Regeln und deren inkonsequente Einhaltung und eine negative Rückmeldung in der Erziehung (vgl. Fröhlich-Gildhoff, K., 2006, S. 50). Scheithauer und Petermann betonen des Weiteren, dass „ein strenger, strafender Erziehungsstil ein[en] [besonders] [großen] Risikofaktor für aggressives Verhalten von Kindern darstellt (Scheithauer & Petermann, 2004, S. 396). Auch Petermann und Koglin weisen darauf hin, dass ein harsches Erziehungsverhalten und körperliche Bestrafung einschlägige Risikofaktoren für aggressives Verhalten darstellen. Der Anstieg aggressiven Verhaltens durch ein solches Erziehungsverhalten kann dabei durch das Modelllernen erklärt werden. Demzufolge erleben die Kinder, dass ihre Eltern durch körperliche Aggression Erfolg erzielen und ahmen dieses Verhalten sehr wahrscheinlich nach (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 46). Gershoff, Lansford, Sexton, Davis-Kean u. Sameroff (2012) konnten in einer großen US-amerikanischen Längsschnittstudie zeigen, dass bereits das „Klappen“ mit vermehrtem externalisierendem und aggressivem Verhalten aus Sicht der Lehrer einhergeht (vgl. ebd., S. 46f). *Körperliche Misshandlungen und Missbrauch* als extreme Varianten eines negativen Erziehungsverhaltens sind empirisch belegte Risikofaktoren für kindliche Fehlentwicklung und aggressiv-dissoziales Verhalten (vgl. ebd). Shields und Cicchetti weisen anhand ihrer Untersuchungen auf, dass erlebte Misshandlungen zu einem unangemessenen und impulsiven Verhalten des Kindes führen. Umgekehrt können körperliche Misshandlungen auch zu einer emotionalen Verflachung des Kindes beitragen. Betroffene Kinder reagieren demzufolge weniger stark auf angstausslösende oder bedrohliche Reize und reagieren damit unempfindlicher auf die Bedrohung durch die Eltern. Im Kontext der Peer-Group geht diese emotionale Verflachung jedoch mit einem ungünstigen Problemverhalten und aggressivem Verhalten einher (vgl. ebd).

3.3.2 Risiken im Umfeld des Kindes

Nicht nur innerhalb der Familie kann aggressives Verhalten verursacht werden, auch die *Schule* und andere Bildungseinrichtungen leisten einen Beitrag zur Entstehung von Aggression bei Kindern. Darunter fällt unter anderem der Mangel an Normverdeutlichung und das fehlende Durchsetzen von Grenzziehung (vgl. Bertet, R., 2011, S. 24). Ähnlich wie bei dem Erziehungsstil der Eltern kommt es also auch ausschlaggebend darauf an, wie mit aggressivem Verhalten umgegangen beziehungsweise wie dieses sanktioniert wird. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt mitunter auch der oftmals nicht vorhandene pädagogische Konsens. Damit ist gemeint, dass Kinder in der Schule und anderen Bildungseinrichtungen einem sich unterscheidenden Maß an Verhaltenserwartungen und Sanktionen ausgesetzt sind und dementsprechend unterschiedliche Handlungsweisen aufzeigen (vgl. ebd.). Dies hat zur Folge, dass die Hemmschwelle für das Ausführen von aggressiven Handlungen je nach Lehrperson oder Erzieher(in) in erheblichem Maß schwanken kann und keine eindeutige Grenzziehung für aggressive Verhaltensweisen vorherrscht.

Der *Einfluss der Gleichaltrigen* auf das Auftreten aggressiv-dissozialen Verhaltens war Gegenstand der Studie von Dijkstra et al. (2011). Die Untersuchungsergebnisse belegen, dass aggressives Verhalten besonders häufig auftritt, wenn die Peers eines Kindes ebenfalls durch abweichendes Verhalten auffallen. Bereits im Jahr 2000 konnten Patterson et al. jedoch nachweisen, dass dieser Einfluss besonders groß bei Jugendlichen mit einem späteren Beginn von aggressivem Verhalten ist (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 49f.). White und Renk (2012) weisen anhand ihrer Untersuchungen zusätzlich nach, dass Kinder mit aggressivem Verhalten überproportional häufig in städtischen Bezirken mit sozial benachteiligten Familien aufwachsen (vgl. ebd., S. 50f.). Petermann und Koglin gehen jedoch davon aus, dass der Einfluss des *Wohnviertels* keinen direkten Zusammenhang mit aggressivem Verhalten aufweist, sondern die dort lebenden Menschen und die vorherrschenden Lebensumstände einen indirekten Einfluss auf das Verhalten des Kindes haben. Demnach stellt ein positives Erziehungsverhalten (zum Beispiel mütterliche Wärme, Interesse und Kontrolle der kindlichen Aktivitäten) einen Mediator für dieses Risiko dar. Das bedeutet, dass ein problembelastetes Wohn-

gebiet keinen Effekt mehr auf das Verhalten von Kindern hat, wenn Eltern ein positives Erziehungsverhalten aufweisen (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 50). Anderson et al. (2003) belegen zusätzlich den viel diskutierten Zusammenhang zwischen *Gewalt in den Medien* und aggressivem Verhalten.

„[Ihre] Forschung zu Gewalt in Film und Fernsehen, in Videospielen und in Musik kommt zu dem eindeutigen Befund, dass Gewalt in den Medien die Wahrscheinlichkeit aggressiven und gewaltsamen Verhaltens sowohl kurzfristig als auch langfristig erhöht“ (Jonas, K., 2007, S.82 f.).

Auch Bushman und Green (1990) bestätigen dies und weisen nach, dass dieser Zusammenhang unter anderem dadurch entsteht, dass der Konsum von Mediengewalt die Leichtigkeit, mit der man auf aggressive Gedanken und Gefühle zurückgreifen kann, erhöht (vgl. ebd., S. 285).

3.3.3 Kindbezogene Faktoren

Neben familiären und weiteren sozialen Risiken, spielen ebenfalls kindbezogene Einflussfaktoren, besonders in der Gewaltpräventionsforschung, eine zentrale Rolle. Zum Einen wird aggressives Verhalten nachweislich von genetischen und neurobiologischen Faktoren des Kindes beeinflusst. Zum Anderen stellt die Ausprägung der emotionalen und sozialen Kompetenz eines Kindes eine enorme Einflussgröße auf das Aggressions- und Gewaltverhalten dar.

In diesem Abschnitt werden zunächst genetische und neurobiologische Risiken aggressiven Verhaltens skizziert. Den sozial-emotionalen Risikofaktoren wird ein eigenes Kapitel gewidmet, da diesen aufgrund der Fragestellung eine besondere Relevanz zugetragen wird.

Burt et al. (2009) weisen nach, dass für aggressives Verhalten eine mittlere bis hohe Erblichkeit besteht. Dabei wurde zwischen unterschiedlichen Formen von Aggression differenziert und festgestellt, dass der genetische Einfluss auf offenes aggressives und gewalttätiges Verhalten stärker ist als auf verdecktes Aggressionsverhalten.

„Der genetische Einfluss für offen aggressives Verhalten steigt von der Kindheit bis zum Jugendalter an, während der Umwelteinfluss über die Zeit abnimmt. Im Vergleich dazu nimmt der genetische Einfluss auf verdeckt aggressives Verhalten über die Zeit ab, während der Umwelteinfluss in etwa gleich bleibt“ (Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 36).

Die epigenetische Forschung zählt zudem frühkindliche Entwicklungsrisiken, wie beispielsweise Schwangerschaftsrisiken und Geburtskomplikationen, zu den Risikofaktoren für späteres aggressives Verhalten. Baillargeon et al. (2011) bestätigen, dass Rauchen in der Schwangerschaft, ein geringes Geburtsgewicht oder ein geringes Gestationsalter mit aggressivem und gewalttätigem Verhalten im Kindesalter korrelieren (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 40).

Neben genetischen Aspekten spielt das Temperament eines Kindes nachweislich eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit aggressivem und gewalttätigem Verhalten (vgl. Fröhlich-Gildhoff, K., 2006, S. 36). Mit dem Faktor Temperament sind dabei „[alle] konstitutionellen Unterschiede in Aktivität, Reaktivität und Selbstregulation des Menschen“ gemeint, die stark anlagebedingt sind (ebd.). Demnach stellt das im Kleinkindalter festgestellte schwierige Temperament einen Risikofaktor für aggressives Verhalten und externalisierenden Verhaltensstörungen dar (vgl. ebd., S. 38). Auch Frick u. Morris (2004) untersuchten den Einfluss des Temperaments eines Kindes und dessen Aggressionsverhalten unter Berücksichtigung verschiedener Formen von Aggression. Die Ergebnisse zeigen, dass reaktiv-aggressives Verhalten häufig mit einem Temperament, das sich durch eine starke negative Emotionalität, einem hohen physiologischen Erregungsniveau und einer geringen Verhaltenshemmung ausdrückt, einhergeht (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 31).

Eng mit dem Temperament verknüpft sind soziale und emotionale Fähigkeiten, die in den 1990er Jahren zunehmend in den Blickwinkel der Aggressionsforschung gerieten. Die Ergebnisse damalig durchgeführter Studien weisen den Zusammenhang zwischen der sozial-emotionalen Kompetenz und dem Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern nach. Auch der heutige Forschungsstand weist auf, dass soziale und emotionale Defizite als proximale Risikofaktoren für aggressives Verhalten gelten (vgl. ebd., S. 42ff.). Das folgende Kapitel widmet sich der Vorstellung sozial-emotionaler Fähigkeiten als Risiko- beziehungsweise Schutzfaktoren für aggressives Verhalten von Kindern.

4 Sozial-emotionale Defizite als Risikofaktoren aggressiven Verhaltens

Die Erlangung sozialer und emotionaler Kompetenzen stellt einen elementaren Entwicklungsschritt im Reifungsprozess von Kindern dar. Soziale und emotionale Kompetenzen bereiten nicht nur auf das Arbeits- und das Leben in der Gemeinschaft vor, sondern erweisen sich zusätzlich als protektive Faktoren gegenüber psychischen Erkrankungen oder Verhaltensauffälligkeiten, wie zum Beispiel unsicherem oder aggressivem Verhalten (vgl. Melzer et al., 2015, S. 431). Defizite im Bereich dieser sozial-emotionalen Kompetenzen gelten folglich als Risikofaktoren für aggressives Verhalten und weitere Verhaltensauffälligkeiten. Zwar stellen sozial-emotionale Fähigkeiten kindbezogene Faktoren dar, dennoch stehen die Kompetenzen immer in einem wechselseitigen Verhältnis mit der Lebenswelt, wie zum Beispiel dem Umgang mit der Familie oder gleichaltrigen Peers, und sind daher durchaus modifizierbar (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 36ff). Außerdem ist zu beachten, dass emotionale und soziale Kompetenzen nicht isoliert anzusehen sind, sondern wie in Kapitel 2 bereits erarbeitet eng miteinander verknüpft sind und sich daher gegenseitig beeinflussen.

Nach Dodge et al. (2002) geht aggressives Verhalten von Kindern besonders häufig mit einer verzerrten sozial-kognitiven Informationsverarbeitung einher. Nach dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung (abgekürzt: SIP-Modell; Crick u. Dodge 1994) ist das Sozialverhalten die Konsequenz komplexer Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse, die in sechs Schritten beschrieben werden können: Enkodierung und Interpretation soziale Reize, Zielklärung, Entwicklung von Handlungsalternativen, Vorwegnahme der Handlungskonsequenzen und Handlungsentscheidung (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 44). Kinder, die zu aggressivem Verhalten neigen, reagieren häufiger auf provozierende Reize, können ihre Emotionen schlechter kontrollieren und greifen folglich häufiger zu aggressiven Problemlösestrategien als nicht-aggressive Kinder (vgl. Görtz-Dorten, A. & Döpfner, M., 2010, S. 6f.). Youngstrom et al. (2000) belegen mit ihren Untersuchungen, dass aggressive Kinder ganz allgemein Defizite und Verzerrungen

in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung aufweisen und somit auch im Repertoire sowie in der Auswahl von Handlungsstrategien (vgl. Petermann & Koglin, 2013, S. 33). Dabei fällt es aggressiven Kindern besonders schwer, geeignete Problemlösestrategien in Konfliktsituationen zu finden und anzuwenden. Nach Youngstrom steht neben der Anzahl der produzierten Handlungsmöglichkeiten ebenfalls die Qualität vorhandener Handlungsalternativen in Zusammenhang mit dem Verhalten von Kindern (vgl. ebd., S. 34). So fallen aggressive Kinder besonders dadurch auf, dass ihnen nicht nur wenige, sondern auch qualitativ minderwertige Lösungen einfallen (vgl. ebd.). Crick und Dodge (1994) bestätigen zusätzlich, dass die Wahl dieser Kinder besonders häufig zu aggressiven Lösungsstrategien tendiert (vgl. Melzer et al., 2015, S. 46).

Aber auch Kinder mit einer effizienten sozial-kognitiven Informationsverarbeitung können aggressives und gewalttätiges Verhalten entwickeln (vgl. Görtz-Dorten, A. & Döpfner, M., 2010, S. 9). Diese Kinder haben häufig Schwierigkeiten negative Emotionen zu kontrollieren und nicht-aggressive Lösungsstrategien zu generieren. Aus diesem Grund geht aggressives Verhalten nachweislich mit einer mangelnden Impulskontrolle und einer defizitären Emotionskontrolle einher (vgl. ebd.). Kullik und Petermann (2012) bestätigen, dass sich eine unzureichende Impulskontrolle und Emotionsregulation auf das Aggressionsverhalten von Kindern auswirkt (vgl. Petermann, Döpfner & Görtz-Dorten, 2016, S. 19). Eine mangelhafte Impulskontrolle meint in diesem Zusammenhang sowohl das nur geringfügige oder das Nicht-Vorhandensein von Handlungs- und Problemlösestrategien, als auch das unzureichende Kontrollieren von starken Emotionen wie Wut und Ärger (vgl. Görtz-Dorten, A. & Döpfner, M., 2010, S. 9). Bandon, Calkins, Grimm, Kease und Brien konnten anhand ihrer Untersuchung den Zusammenhang der Emotionskontrolle und dem Aggressionsverhalten bei Kindern sogar bis ins Kleinkindalter nachweisen (vgl. Petermann, Döpfner & Görtz-Dorten, 2016, S. 19). Aggressiven Kindern fällt es somit schwer ihre eigenen Gefühle zu erkennen und rechtzeitig zu kontrollieren. Diese Schwierigkeit entsteht unter anderem durch das Fehlen geeigneter Selbstberuhigungsstrategien (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2006, S. 47).

Garner, Dunsmore und Southam-Gerrow (2008) kamen in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass nicht nur die mangelhafte Regulation von Emotionen einen Risikofaktor für aggressives Verhalten darstellt, sondern ebenfalls Defizite in basalen emotionalen Fähigkeiten, wie dem Erkennen und Deuten von Emotionen. Blair et al. (2001) berichten, dass die Kinder größere Schwierigkeiten haben, das Gefühl Angst bei anderen Personen zu erkennen (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 43). Auch Petermann und Wiedebusch (2003) stellen fest, dass aggressive Kinder über einen eingeschränkten mimischen Gesichtsausdruck und eine eingeschränkte Fähigkeit eigene Gefühle wahrzunehmen verfügen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2006, S. 47). Allgemein, so Petermann und Wiedebusch, sei das Emotionswissen aggressiver und gewalttätiger Kinder sehr gering, womit Defizite in der Benennung und Interpretation eigener und fremder Gefühle einhergehen (vgl. ebd.). Mit dem Mangel basaler emotionaler Fertigkeiten und den Verzerrungen der sozialen Informationsverarbeitung geht ebenfalls ein defizitäres Empathievermögen der Kinder einher. So fanden Hughes, White, Sharpen und Dunn (2000) in ihren Untersuchungen heraus, dass Kinder, die von ihren Eltern als aggressiv eingestuft wurden, deutlich weniger empathische Reaktionen und prosoziale Verhaltensweisen vorzeigten (vgl. ebd., S. 111). Diese Annahme überschneidet sich mit den Untersuchungsergebnissen von Eaves und Eysenck (1977), die eine bedeutsame negative Korrelation zwischen dem Empathievermögen von Kindern und sozial abweichendem Verhalten belegen konnten (vgl. Stadler et al., 2004, S. 12). Schwenck et al. (2012) betonen, dass insbesondere proaktiv-aggressive Kinder über ein unzureichendes Einfühlungsvermögen verfügen (vgl. Petermann, Döpfner & Görtz-Dorten, 2016, S.). So fällt es aggressiven Kindern besonders schwer, sich in die Gefühlslage einer anderen Person zu versetzen. Calderella und Merrell (1997) fanden in ihren Untersuchungen heraus, dass aggressive Kinder bereits in der Fähigkeit der Perspektivübernahme Defizite aufweisen, welche ein unzureichendes Empathievermögen begünstigen (vgl. Melzer, 2015, S. 432).

Neben der defizitären Wahrnehmung der Gefühle anderer, weisen aggressive Kinder ebenfalls Verzerrungen in der Selbstwahrnehmung auf. So neigen aggressive Kinder oftmals dazu die eigenen (sozialen) Fertigkeiten besser zu bewerten als die der anderen (vgl. Petermann & Koglin, 2013, S. 34). Krahé (2001) stellt zudem fest, dass aggressives Verhalten, nicht einer niedrigen, wie früher oft ange-

nommen, sondern mit einer unrealistischen und übertriebenen Selbsteinschätzung einhergeht (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2006, S. 47). Webster-Stratton und Lindsay vermuten dabei, dass diese überzogene Selbsteinschätzung als Mittel dient, um unterlaufene Fehler und Schwierigkeiten zu überdecken (vgl. Petermann & Koglin, 2013, S. 34). Krahé bringt diese Aussagen auf einen Punkt:

„Individuals holding inflated and/or unstable views of themselves are more easily threatened in their self-esteem and are more likely to show aggression to restore positive self-appraisal“ (Conradt & Essau, 2004, S. 110).

Dabei entsteht ein Teufelskreis, in dem aggressive Kinder, die ohnehin schon über ein verzerrtes Selbstbild verfügen, der Meinung sind, dass aggressives Handeln zu weiterer Anerkennung führt. Aggressives Verhalten ist in diesen Fällen ein Instrument, um den Selbstwert der Kinder weiter zu erhöhen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2006, S. 47).

Wie in Kapitel 2 bereits verdeutlicht hängen soziale Fähigkeiten in hohem Maße von den emotionalen Fertigkeiten eines Kindes ab. Dementsprechend gehen mit Defiziten der emotionalen Kompetenz automatisch Rückstände sozialer Fähigkeiten einher. Folglich neigen aggressive Kinder dazu weniger Rücksicht auf ihre Mitmenschen zu nehmen und sind so nur wenig in der Lage positive Bindungen aufzubauen und zu erhalten. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass aggressive Kinder weniger beziehungsfördernde Ziele, zum Beispiel zum Erhalt von Freundschaften, verfolgen (vgl. Petermann & Koglin, 2013, S. 33). Hosser (2006) stellt fest, dass das Knüpfen von Kontakten und Bilden von positiven Beziehungen oder gar Freundschaften zu den fundamentalen menschlichen Motiven gehören und einen basalen Schritt der sozialen und emotionalen Entwicklung darstellen (vgl. Schick, 2012, S. 245). Defizite in der Bindungsfähigkeit lassen sich unter anderem durch bereits erfahrene desorganisierte und unsichere Bindungserlebnisse, insbesondere zu der primären Bindungsperson, der Mutter, erklären (vgl. ebd., S. 245; Fröhlich-Gildhoff, 2006, S. 45). Auch Dornes (1997) bestätigt, dass aggressive Kinder aufgrund vergangener Zurückweisungen eine negative Erwartungshaltung gegenüber neuen Bindungen erhalten (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2006, S. 45). Diese negative Erwartungshaltung wirkt sich, wie auch das SIP-Modell verdeutlicht, auf das weitere Handeln der Kinder aus. Zusätzlich ist zu vermuten, dass mitunter das mangelhafte Empathievermögen und die fehlende Perspek-

tivübernahme weitere Variablen darstellen, die den Aufbau positiver Beziehungen hemmen und Isolation und aggressives Verhalten so wiederum begünstigen. Dementsprechend sind Defizite in der sozialen beziehungsweise emotionalen Entwicklung nicht isoliert zu betrachten und voneinander abzugrenzen, sondern stehen in einem wechselseitigen Bedingungsgefüge. Je mehr Fähigkeiten dabei beeinträchtigt sind, desto höher ist das Risiko für die Ausbildung aggressiven und gewalttätigen Verhaltens (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 142).

Um die vorgestellten sozial-emotionalen Risikofaktoren übersichtlich darzustellen, zeigt die folgende Abbildung diese in einem Überblick.

Defizite in der sozialen und emotionalen Kompetenz bei aggressivem Verhalten
• Eingeschränkter mimischer Gesichtsausdruck • Eingeschränkte Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen und zu beschreiben • Unzureichende Erkennung und Interpretation der Gefühle anderer • Mangelndes Emotionswissen • Geringfügiges Vorhandensein von Problemlösestrategien • Eingeschränkte Emotionsregulation und Impulskontrolle • Mangelhaftes Empathievermögen • Unrealistische und/oder übertriebene Selbsteinschätzung • Eingeschränkte Fähigkeit zum Aufbau und Erhalt positiver Bindungen

Abbildung 3: Defizite sozial-emotionaler Kompetenzen bei aggressivem Verhalten (eigene Darstellung, angelehnt an Petermann u. Koglin, 2013, Pfeffer 2012 und Petermann u. Wiedebusch 2003)

Die vorausgehende Erarbeitung diverser Risikofaktoren zeigt, dass es sich bei den Ursachen aggressiven und gewalttätigen Verhaltens um durchaus komplexe Risikokonstellationen handelt. Das Wissen um diese komplexen Zusammenhänge lässt es jedoch zu, vielseitige Ansatzpunkte für die Konzeption präventiver Maßnahmen von Aggressions- und Gewaltverhalten abzuleiten. Im folgenden Kapitel soll daher gezielt auf das sozial-emotionale Lernen als eine Möglichkeit der schulbasierten Gewaltprävention eingegangen werden.

5 Sozial-emotionales Lernen als Gewaltpräventionsmaßnahme

Die in Kapitel drei und vier erarbeiteten Untersuchungsergebnisse liefern verschiedene Ansätze für eine ursachenbezogene Gewaltprävention (vgl. Schubarth, W., 2013, S. 96). Präventive Maßnahmen werden grundlegend nach deren Zielgruppe kategorisiert. Nach Mrazek und Haggerty (1994) unterscheiden sich dabei drei Subtypen voneinander: die selektive, die indizierte und die universelle Prävention. Während sich die selektive Prävention an Kinder mit einem erhöhten Risiko für Fehlentwicklungen richtet, widmet sich die indizierte Prävention den Kindern, die bereits erste Symptome einer Fehlentwicklung vorzeigen. Die universelle Prävention hingegen richtet sich an eine Gesamtgruppe von Personen unabhängig von deren Risikobelastung (z.B. alle Kindergartenkinder, alle Schülerinnen und Schüler) (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 143f.). Bei schulischen Gewaltpräventionen handelt es sich vorwiegend um universelle Maßnahmen, da von dieser Präventionsstrategie in der Regel alle teilnehmenden Kinder profitieren und zudem eine Stigmatisierung Einzelner ausgeschlossen wird. Weiter kann zwischen kontextorientierten und personenorientierten Ansätzen differenziert werden. Kontextbezogene Maßnahmen sind solche, die das Ziel haben die Lebensverhältnisse von Kindern zu ändern (z.B. Erziehungskompetenzen der Eltern, Wohnverhältnisse). Die personenorientierten Ansätze richten sich direkt an Kinder oder Jugendliche mit dem Ziel, Kompetenzen aufzubauen oder bereits bestehendes Problemverhalten zu reduzieren. Diverse Untersuchungsergebnisse, unter anderem diese von Bornstein et al. (2010), zeigen auf, dass die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit einer positiven Entwicklung von Kindern einhergeht (vgl. auch Kapitel 4; vgl. ebd.). Aus diesem Grund zielen schulbasierte Präventionsprogramme häufig auf das Stärken sozial-emotionaler Schutzfaktoren, wie emotionalen oder sozial-kognitiven Fähigkeiten ab (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 145). Nach Schubarth (2013) sind kurzfristige Maßnahmen, wie beispielsweise Projektstage oder einmalige Fortbildungen, aufgrund der Komplexität des Ursachengefüges von Aggression und Gewalt, nur wenig wirksam. Im Gegensatz dazu sind langfristige und systematische Präventionsmaßnahmen be-

sonders effektiv (vgl. Schubarth, W., 2013, S. 143f, wie auch solche, die auf mehreren Ebenen ansetzen, zum Beispiel der des Kindes und der Eltern, und aus aufeinander aufbauenden Modulen bestehen (vgl. Petermann & Mareés, 2010, S. 224).

Maßnahmen, die in der Grundschule eingesetzt werden, sind häufig universelle Präventionsprogramme, die langfristig (z.B. über die gesamte Grundschulzeit) und modular konzipiert sind. In diesen Gewaltpräventionsprogrammen werden besonders häufig Methoden des Selbstinstruktionstrainings oder des Rollenspiels angewandt. Viele Programme enthalten darüber hinaus weitere Materialien, wie zum Beispiel Schülerhefte, Handpuppen oder andere Spielmaterialien (vgl. Petermann, F. & Koglin, U., 2013, S. 145). Inhaltlich steht besonders häufig die Förderung der Emotionswahrnehmung, des Empathievermögens und der Verbalisierung von Emotionen im Mittelpunkt der Präventions-Curricula. Ein Beispiel für ein solches Curriculum ist das „Dinosaur Social Skills and Problem Solving“-Programm (Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001), in welchem die Kinder lernen ihre eigenen Gefühle zu benennen, über Gefühle zu sprechen und sich in die Gefühlslage anderer hineinzusetzen (vgl. Petermann u. Wiedebusch, 2003, S. 181). Beispiele für weitere Präventionsprogramme dieser Art sind das „Verhaltenstraining in der Grundschule“ (Petermann, 2013), „Fit und Stark durchs Leben“ (Burow, Aßhauer u. Hanewinkel, 1998) oder „PATHS“ (Greenberg et al, 1995). Weitere Beispiele für Gewaltpräventionsprogramme sind in den Werken „Gewalt und Mobbing an Schulen - Möglichkeiten der Prävention und Intervention“ (Schubarth, 2013) und „Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen - Hintergründe und Praxis“ (Petermann & Koglin, 2013) vorzufinden. Die in Kapitel 4 dargestellten Erkenntnisse führten zur Konzeption etlicher sozial-emotionaler Trainingsprogramme. Evidenzbasierte Programme liegen im deutschsprachigen Raum bislang jedoch nur geringfügig vor. Besonders Präventionsprogramme des Primarbereichs wurden häufig nicht oder nur unzureichend auf ihre Effektivität hinsichtlich des Aggressionsverhaltens der teilnehmenden Kinder überprüft. Eines der wenigen nachweislich wirksamen Präventionsprogramme für die Grundschule stellt das „Faustlos“-Programm dar, das von dem Psychiater Manfred Cierpka konzipiert wurde und sich im deutschsprachigen Raum zu einem der am häufigsten eingesetzten schulbasierten Gewaltpräventionen etabliert hat. Aufgrund seines

Erfolges und seiner nachgewiesenen Effektivität wird das Präventionsprogramm im folgenden Kapitel in Kürze vorgestellt.

5.1 Zum Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“

„Faustlos“ (Cierpka, 1999) ist ein schulbasiertes Gewaltpräventionsprogramm, das für Kindergartenkinder und Schülerinnen und Schüler der ersten bis zur dritten Klasse entwickelt wurde. Das Programm ist die deutsche Adaption des US-amerikanischen Programms „Second Step“, das vom Committee for Children in Seattle entwickelt wurde und in den USA seither mit Erfolg angewandt wird (vgl. Schubart, W., 2013, S. 124). In den 1990er Jahren wurde die deutsche Version von dem Psychiater Manfred Cierpka am Heidelberger Universitätsklinikum entwickelt (vgl. ebd., S. 124f.). Das Programm fundiert auf dem theoretischen SIP-Modell nach Crick und Dodge (1994; vgl. Kapitel 4) und zielt demnach auf die Förderung der Konfliktlösefähigkeit von Kindern ab (vgl. Cierpka, M., 2011, S. 26). Cierpka stützt sich zudem auf die vielfach belegte Erkenntnis, dass gewalttätiges Verhalten eng mit einem Mangel an Einfühlungsvermögen, Impulskontrolle, Problemlösungs- und Selbstbehauptungsfähigkeiten sowie mit mangelnden Fähigkeiten beim Umgang mit Ärger und Wut zusammenhängt (vgl. Cierpka, M., 2011, S. 33f.). Davon ausgehend setzt sich das „Faustlos“-Curriculum aus den drei folgenden aufeinander aufbauenden Einheiten zusammen:

- Einheit 1 : Empathievermögen
- Einheit 2 : Impulskontrolle
- Einheit 3 : Umgang mit Ärger und Wut

In der ersten Einheit „Empathievermögen“ sollen die Kinder lernen, Gefühle, Gestik und Mimik anderer zu erkennen, sich in andere hineinzuversetzen und angemessen auf Mitmenschen zu reagieren. Dabei wird sehr viel Wert auf die Einschätzung von Gefühlen gelegt, das heißt, die Kinder sollen lernen Gefühle zu identifizieren und erfahren, dass sich diese bei jedem Menschen auf eine andere Art und Weise äußern können (vgl. Cierpka, M., 2011, S. 63 ff.). Um Konfliktsituationen erfolgreich bewältigen zu können, ist es für Kinder immens wichtig über

ein Repertoire geeigneter Verhaltens- und Problemlösestrategien zu verfügen (vgl. Kapitel 4). In der zweiten Einheit sollen aus diesem Grund geeignete Problemlöseverfahren vermittelt und Verhaltensmöglichkeiten eingeübt werden. So soll beispielsweise in einer Lektion speziell das Problem „Ausschluss aus einer Gruppe“ von den Kindern gelöst werden. Dazu werden Strategien schrittweise mit den Kindern eingeübt und in Rollenspielen direkt angewandt (vgl. ebd., S. 24 ff.). Die letzte Einheit, Umgang mit Ärger und Wut, umfasst Techniken, wie mit Stress umgegangen und wie dieser vermindert werden kann. In den unterschiedlichen Lektionen üben die Kinder Strategien ein, um mit heftigen Gefühlen, wie Leid oder Schmerz, zurechtzukommen. Eine besonders wichtige Rolle spielen hierbei Beruhigungstechniken, die wie auch die Problemlösestrategien, schrittweise von den Schülerinnen und Schülern erlernt werden (vgl. ebd., S. 91f.).

Alle drei Bereiche sind im „Faustlos“-Curriculum im Kindergarten sowie in der Grundschule enthalten. Dabei enthält das Curriculum im Kindergarten 28 Einheiten, das für die Grundschule hingegen 51 Lektionen, welche in Klasse eins bis drei behandelt werden (vgl. Cierpka, M., 2011, S. 51f.). Jede Lektion bezieht sich ganz speziell auf eine Fähigkeit, die die Kinder lernen sollen. Da die Lektionen aufeinander aufbauen ist es wichtig, dass die vorgegebene Reihenfolge der Einheiten und einzelnen Lektionen eingehalten wird (vgl. ebd., S. 53). Jede Lektion enthält eine Fotokarte, auf der eine bestimmte Situation abgebildet ist und die gleichzeitig das Thema vorstellt. Zunächst wird eine Geschichte zu der Fotokarte erzählt, über die im Anschluss Meinungen diskutiert und Fragen gestellt werden sollen. Daran anschließend werden Rollenspiele und weitere Übungen des Gelernten durchgeführt (Schubarth, W., 2013, S.126).

Die Wirksamkeit des Gewaltpräventionsprogramms „Faustlos“ wurde vielfach belegt. Diverse Studien haben gezeigt, dass sich die sozialen Kompetenzen der Kinder verbessern und die körperliche sowie die verbale Aggression der Kinder vermindert wurden. Bereits mit der ersten deutschsprachigen Version verbesserten sich die sozialen Kompetenzen von Kindern und sie lehnten aggressive Verhaltensweisen als Mittel der Konfliktlösung verstärkt ab (vgl. Hahlweg u.a., 1998). Wilson et al. (2003) weisen in einem großen Übersichtsartikel auf, dass das Programm bei allen Kindern, am deutlichsten jedoch bei Risikokindern, zu einer

Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen führte (Wilson, Lipsey u. Derzon, 2003). Zudem fanden die amerikanischen Forscher Frey und Nolen in ihren Untersuchungen heraus, dass die Teilnahme an „Second Step“ körperliche und verbale Aggression der Kinder verminderte und zu einer Steigerung prosozialer Verhaltensweisen führte. Es wurde festgestellt, dass „Second-Step“-Kinder nach der Durchführung des Trainingsprogramms Gefühle besser identifizieren und Folgen von Handlungen besser vorhersagen konnten als Kinder, die nicht an „Second-Step“ teilnahmen (Frey u. Nolen, 2003). Ebenso positive Effekte melden Lehrkräfte, die mit dem „Faustlos“-Curriculum gearbeitet haben. Sie heben besonders ein verbessertes Sozialverhalten vor, aber auch zur Prävention aggressiven Verhaltens sei das Programm hilfreich (Cierpka u. Schick, 2003).

Das Präventionsprogramm „Faustlos“ wird an unzähligen Schulen im deutschsprachigen Raum eingesetzt, nicht zuletzt aufgrund seiner vielfach nachgewiesenen Effektivität auf das Gewaltverhalten von Kindern. Ein weiteres sozial-emotionales Trainingsprogramm, welches bereits an vielen deutschsprachigen Schulen eingesetzt wird, ist das von Ellen und Heiner Wilms entwickelte „Teamgeist“, auf welches sich die vorliegende Arbeit konzentriert. Das folgende Kapitel widmet sich der ausführlichen Vorstellung des Präventionsprogramms. Da die vorliegende Arbeit der Fragestellung nachgeht, inwiefern das „Teamgeist-Programm“ Auswirkungen auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern hat, soll im letzten Abschnitt schließlich eine Gegenüberstellung des „Teamgeist“-Trainings mit dem nachweislich effektiven „Faustlos“-Programm erfolgen.

6 Das Trainingsprogramm „Teamgeist“

6.1 Grundlegende Informationen

„Teamgeist – Aktivitäten für ein respektvolles und gesundes Miteinander“ nennt sich das Trainingsprogramm, das Ellen und Heiner Wilms im Laufe der 2000er Jahre speziell für Kinder im Grundschulalter konzipiert haben. Das Training ist eine Adaption des niederländischen Programms „Leevstijl“ (Schulte, 1999) und wurde von den Autoren in die deutsche Sprache übersetzt und an die deutschen Schulverhältnisse angepasst (vgl. Wilms & Wilms, 2009, S. 3). Bei dem niederländischen Präventionsprogramm handelt es sich ebenfalls um eine Adaption des US-amerikanischen Programms „Skills for Growing“. „Skills for Growing“, kurz „SFG“, ist ein Präventionsprogramm, das von der Lions Quest Foundation entwickelt und ursprünglich für die Suchtprävention konzipiert wurde, aber auch zur Prävention von Gewalt eingesetzt werden kann. Lions Quest ist eine in den 1980er Jahren gegründete Kooperation zwischen der Lions Clubs International, der weltweit größten Service-Organisation und der Quest International, einer Non-Profit-Organisation (vgl. Schubarth, W., 2013, S. 166f.). Das Augenmerk des Programms liegt auf der Vermittlung von Lebenskompetenzen und somit auch auf der Stärkung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern im Grundschulalter (vgl. Schubarth, 2013, S. 166). Auch die deutsche Adaption „Teamgeist“ hat die Vermittlung sozialer und emotionaler Kompetenzen zum Ziel. Das Training stellt kein Interventionsverfahren dar, das bereits bestehende Probleme oder auffällige Verhaltensweisen unterbinden soll. Vielmehr ist das Programm eine universelle Prävention, die es vorsieht auffälliges beziehungsweise antisoziales Verhalten in der Schule vorzubeugen. Hinsichtlich dieser Zielsetzung wird das Trainingsprogramm bestenfalls in allen Klassen einer Schule angewandt und bildet einen festen Bestandteil des wöchentlichen Stundenplans. Von den Autoren empfohlen, sollte das Trainingsprogramm einmal pro Woche für jeweils eine Schulstunde in jeder Klasse über das gesamte Schuljahr hinweg durchgeführt werden. Dabei bezieht sich das Curriculum „Teamgeist 1/2“ auf Schülerinnen und Schüler der ersten und zweiten Klasse und „Teamgeist 3/4“ dementspre-

chend auf Kinder der dritten und vierten Klasse. Beide Versionen verfügen über eine Lehrerhandreichung und Schülerhefte und weitere Materialien, wie Spiele oder Geschichten. Das Trainingsprogramm kann sowohl von einer Lehrperson als auch einem Sozialarbeiter/-in der Schule durchgeführt werden, im Idealfall von beiden gemeinsam.

6.2 Hintergründe und Schwerpunkte

Wie eingangs beschrieben, basiert das Trainingsprogramm „Teamgeist“ auf dem US-amerikanischen Programm „Skills for Growing“. „SFG“ ist ein evidenzbasiertes Grundschulprogramm, das soziales und emotionales Lernen, Charakterentwicklung, Prävention von Drogen und Mobbing sowie das Lernen durch Erfahrung integriert. Die Lions-Quest-Foundation beschreibt das Programm wie folgt:

„The elementary years are the prime time to teach attitudes and skills that will help all children thrive. Lions Quest Skills for Growing capitalizes on the enormous potential of children and directs their energies into becoming capable and healthy young people with a sense of direction, solid skills, and a strong commitment to their families, schools and communities.“⁵

Das Trainingsprogramm „Skills for Growing“ beruht auf einem Ansatz, der auf dem positiven Kindheits- und Jugendentwicklungsrahmen basiert. Dieser Rahmen integriert zwei Schlüsselprinzipien:

1. Alle Schülerinnen und Schüler besitzen Stärken (Ressourcenorientierung)
2. Werden die Stärken der Schülerinnen und Schüler durch vorhandene Entwicklungsressourcen gefördert, entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler akademisch, sozial und emotional fort und erlangen die Fähigkeiten mit negativen Erlebnissen und schwierigen Situationen umzugehen. Entwicklungsressourcen, die von der Schule bereit gestellt werden können, sind eine sichere und positive Atmosphäre und die Ermöglichung von sozialem und emotionalem Lernen anhand systematischer und altersgerechter Curricula (vgl. Kidron, Garibaldi, Anderson, Osher, 2015, S. 2).

⁵ vgl. Lions Quest Homepage: <https://www.lions-quest.org/elementary-social-and-emotional-learning/>, zuletzt abgerufen am 17.10.2018

Das „Skills for Growing“- und „Teamgeist“-Curriculum stellen eine solche Entwicklungsressource dar.

Beide Programme gehören zu der Gruppe der „Life-Skills-Programme“, die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als die effektivsten pädagogischen Programme angesehen werden (vgl. Wilms u. Wilms, 2009, S. 6).

„Programme zur Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen sind ein Beispiel für umfassende Gesundheitsförderungsprogramme, die auf die Vermeidung unterschiedlicher Risikoverhaltensweisen abzielen. Es wird davon ausgegangen, dass Jugendliche mit Hilfe der erlernten personalen und sozialen Kompetenzen [...] Probleme konstruktiv und gesundheitsförderlich bewältigen und nicht auf risikoreiches Verhalten [...] ausweichen“ (Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W., Ravens-Sieberger, U., 2003, S. 312).

Als Life-Skills-Programm stellt „Teamgeist“ die Förderung von Lebenskompetenzen in den Mittelpunkt. Die WHO definiert diese Lebenskompetenzen als „Kompetenzen, die Menschen helfen, die Anforderungen des täglichen Lebens erfolgreich zu bewältigen“ (vgl. WHO-Bericht: „Partners in Life Skills Education“, 1999). Zu diesen „life skills“ zählt die WHO zehn grundsätzliche Kompetenzen auf:

<i>Selbstwahrnehmung</i>	Sein Selbst, seine Stärken und Schwächen, Wünsche, Abneigungen wahrnehmen und verbalisieren können
<i>Umgang mit Gefühlen</i>	Eigene und fremde Gefühle erkennen und verbalisieren können und wissen, wie Gefühle unser Handeln beeinflussen
<i>Empathie</i>	Sich in andere hineinversetzen und sie so besser verstehen und akzeptieren können
<i>Beziehungskompetenz</i>	Sich in unterschiedlichen Situationen verbal und nonverbal ausdrücken können
<i>Entscheidungskompetenz</i>	Entscheidungen treffen und die Auswirkungen vorab bedenken können
<i>Kritisches Denken</i>	Informationen und Erfahrungen analysieren, beeinflussende Faktoren erkennen und bewerten

	können
<i>Kreatives Denken</i>	Handlungsalternativen zum eigenen Verhalten und zum Verhalten anderer erkennen und flexibel reagieren können
<i>Problemlösekompetenz</i>	Die Lösung von Problemen aktiv angehen und Konflikte auf dem Verhandlungsweg lösen können
<i>Stressbewältigung</i>	Stresssituationen erkennen, kontrollieren und sich selbst beruhigen können

Abbildung 4: „Life skills“ der WHO (eigene Darstellung, in Anlehnung an Wilms u. Wilms 2009 und WHO, 1999)

Das „Teamgeist“-Programm folgt diesen von der Weltgesundheitsorganisation formulierten „life skills“ und fördert somit die Gesundheit der Kinder sowohl physisch (durch den Verzicht auf Gewalt oder Suchtmittel), psychisch (zum Beispiel durch emotionale Sicherheit und den sicherem Umgang mit Gefühlen) und sozial (etwa durch die Förderung sozialer Bindungen, das Einüben in Kommunikation und Empathie) (vgl. Wilms u. Wilms, 2011, S. 5).

Wie auch in anderen sozial-emotionalen Präventionsprogrammen (vgl. Kapitel 4.1) ist die Förderung emotionaler Kompetenzen ein zentraler Aspekt des „Teamgeist“-Curriculums. Folgt man der Definition von Saarni (vgl. Kapitel 2.1) werden in „Teamgeist“ emotionale Kompetenzen sehr umfangreich und vielfältig gefördert. So soll unter anderem das Emotionswissen der Kinder, anhand der Erarbeitung verschiedener Emotionen, wie Wut, Angst oder Trauer und deren Merkmalen und Auslöser erweitert werden. Ebenfalls soll geübt werden, Emotionsausdrücke zu erkennen und diese der passenden Emotion zuzuweisen. Dies meint nicht nur das Erkennen des Emotionsausdruckes anderer, sondern ebenfalls das Einschätzen des eigenen emotionalen Zustandes. Diese Einschätzung von eigenen Gefühlen und dieser anderer beruht auf der Kenntnis verschiedenster Körpersignale, gestischer und mimischer, aber auch verbaler Ausdrucksformen. Auch der Ausdruck des eigenen emotionalen Zustandes wird in diesem Zusammenhang gefördert. Auf dem Erkennen und Einschätzen eigener Gefühle baut folglich die Fähigkeit zur Emotionsregulation auf. Die Schülerinnen und Schüler lernen hier-

bei diverse Umgangsformen für die erarbeiteten Emotionen kennen und erfahren dabei, dass sich diese je nach Situation und von Person zu Person voneinander unterscheiden können. Besonders der Umgang mit den Emotionen Ärger und Wut wird in dem Trainingsprogramm „Teamgeist“ behandelt. Die Schülerinnen und Schüler lernen im Zusammenhang mit diesen Emotionen verschiedene nonverbale und verbale Umgangsformen kennen und lernen so mit diesen umzugehen. Diese Umgangsformen sollen als Ressourcenansammlung dienen, die bei Ärgernissen oder Streit angewandt werden können und zu einer stärkeren Impulskontrolle und somit zur Entspannung dienen. Vor allem im gemeinsamen Spiel fällt es Kindern oft schwer ohne Ärger, Streit oder gar körperliche Auseinandersetzungen auszukommen, besonders dann, wenn die Kinder sich nicht gut kennen. Um ein konfliktfreies Spiel zu ermöglichen, ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ein Empathievermögen entwickeln, um sich besser in andere Personen, wie zum Beispiel Spielpartner hineinversetzen zu können. „Teamgeist“ fördert diese Kompetenzen, in dem die Kinder lernen sollen Bedürfnisse der anderen Kinder einzuschätzen und diese zu deuten. So sollen soziale Situationen auf Bildern von den Kindern erkannt und eingeschätzt werden. Die Bilder spiegeln in den meisten Fällen Streitsituationen wieder, in denen die Emotionen Ärger und Wut zentral sind. Nach der Beschreibung der Bilder sollen die Kinder sich einfühlen und reflektieren, wie sie sich selbst in der jeweiligen Situation fühlen würden.

Neben der Vermittlung emotionaler Kompetenzen ist ein weiterer zentraler Schwerpunkt des Programms, die Kinder zu gruppenfähigen Personen zu machen. Dazu gehört der Lernprozess, dass soziale Gruppen aus unterschiedlichen Persönlichkeiten mit verschiedenen Erfahrungen und Einstellungen bestehen. Das soziale Lernziel ist dann erreicht, wenn Kinder gelernt haben, Unterschiedlichkeit, Buntheit und Heterogenität ihres Klassenverbandes als etwas ganz Selbstverständliches und nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung zu erfahren (vgl. ebd., S. 4). Die Kinder sollen jedoch nicht nur dazu befähigt werden sich in sozialen Gruppen bewegen zu können, sondern ebenfalls sich selbst als individuelle Persönlichkeit wahrzunehmen. Deshalb ist die Stärkung des Individuums bei der Bewältigung altersangemessener Entwicklungsaufgaben ein weiterer Akzent des Trainingsprogramms. Dazu bietet das „Teamgeist“-Programm eine Reihe von Übungen, die den Kindern helfen sollen altersspezifische Entwicklungsaufgaben

zu bewältigen. Besonders sollen die Kinder in die Lage versetzt werden, mit den eigenen Möglichkeiten und Grenzen Frieden zu schließen und ein gesundes, aber zugleich realistisches Selbstbild aufzubauen. Um diese Entwicklung zu unterstützen sind in „Teamgeist“ viele Anlässe zur Ermutigung und Stärkung vorgesehen, ebenso wie Hilfsmittel zur Vermeidung einer Fehlerkultur und von Demoralisierung (vgl. ebd., S. 4f.).

Um einen besseren Einblick in das Curriculum und die Umsetzung dieser Schwerpunkte zu erhalten werden in den folgenden Kapiteln sowohl die inhaltliche Struktur als auch das grundlegende methodische Vorgehen des Präventionsprogramms beschrieben.

6.3 Inhaltliche Struktur

Bevor sich dem Aufbau des Programms gewidmet wird sei an dieser Stelle bemerkt, dass sich die vorliegende Arbeit lediglich mit den Inhalten der Version „Teamgeist 1 /2“ auseinandersetzt. Die Begründung für dieses Vorgehen findet sich im empirischen Teil dieser Arbeit wieder.

Das „Teamgeist“-Curriculum ist aufgrund des Lebenskompetenzansatzes sehr umfangreich und umfasst eine beachtliche Menge an trainierten emotionalen und sozialen Fähigkeiten. Das Trainingsprogramm ist inhaltlich in sieben Bereiche gegliedert. Die Gliederung des Curriculums orientiert sich stark an der von der WHO vorgenommen Einteilung der Lebenskompetenzen (vgl. Kapitel 5.2). Die Einheiten sind nochmals in einzelne Lektionen unterteilt, deren Anzahl je nach Baustein variiert. Die Einheiten werden in folgender Reihenfolge durchgeführt: Gemeinschaft, Kommunikation, Selbstvertrauen, Gefühle, Familie, Freunde und Entscheidungen. Dabei ist es wichtig, dass diese Reihenfolge sowohl im ersten als auch im zweiten Schuljahr eingehalten wird. Jede Einheit ist in mehrere Lektionen gegliedert, die sich jeweils der Förderung einer bestimmten Kompetenz widmen. Das Inhaltsverzeichnis des „Teamgeist“-Curriculums zeigt die Einteilung der Einheiten und deren Lektionen.

Klasse 1		Klasse 2	
Gemeinschaft		Gemeinschaft	
Lektion 1: Das mag ich gerne	27	Lektion 4: Das bin ich	99
Lektion 2: Wir sind freundlich zueinander	32	Lektion 5: Rücksicht nehmen	103
Lektion 3: Wir helfen einander	37	Lektion 6: Miteinander umgehen	106
Kommunikation		Kommunikation	
Lektion 1: Hör mir bitte zu	41	Lektion 3: Ich höre zu!	108
Lektion 2: Fragen und erzählen	47	Lektion 4: Ich kann alles besser als du	111
Selbstvertrauen		Selbstvertrauen	
Lektion 1: Ich habe schon Vieles gelernt	52	Lektion 3: Freundlich sein	116
Lektion 2: Ich wünsche mit etwas	56	Lektion 4: Ich bin stolz auf mich	119
Gefühle		Gefühle	
Lektion 1: Fröhlich oder ärgerlich oder traurig	61	Lektion 4: So viele verschiedene Gefühle	124
Lektion 2: Lachen oder weinen	64	Lektion 5: Manchmal bin ich schüchtern	128
Lektion 3: Manchmal habe ich Angst	68	Lektion 6: Manchmal schäme ich mich	132
Familie		Familie	
Lektion 1: Eine große Familie	72	Lektion 3: Menschen, die dich gerne haben	137
Lektion 2: Wen ich gerne habe	76		
Freunde		Freunde	
Lektion 1: Spielst du mit mir?	79	Lektion 5: Was wollen wir spielen?	140
Lektion 2: Wenn ich sauer bin	82	Lektion 6: Ärger und Wut	144
Lektion 3: Necken oder ärgern?	85	Lektion 7: Ärgern, schikanieren, mobben	149
Lektion 4: Nein sagen	90		
Entscheidungen		Entscheidungen	
Lektion 1: Erst denken, dann handeln	93	Lektion 2: Wer entscheidet was?	152
		Lektion 3: Ja oder nein?	157

Abbildung 5: Inhaltsverzeichnis „Teamgeister 1/2" (vgl. Wilms u. Wilms, 2009)

In der ersten Einheit „**Gemeinschaft**“ sollen sich die Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse zunächst besser kennenlernen, um ein möglichst positives Klassenklima zu schaffen. In der ersten Lektion „Das mag ich gerne“ sollen sich die Kinder einander erzählen, was sie mögen und gleichzeitig erfahren, dass jeder etwas anderes gerne hat. Die folgende Lektion „Wir sind freundlich zueinander“ thematisiert verschiedene Verhaltensweisen, die von den Kindern als freundliche oder unfreundliche Umgangsformen bewertet werden sollen. Das Ziel dieser Lektion ist es, dass Kinder zwischen freundlichem und unfreundlichem Verhalten unterscheiden und die Folgen von verschiedenen Verhaltensweisen, wie zum Beispiel Regelverstößen, einschätzen können. Die dritte Lektion „Wir helfen einander“ ist die letzte Lektion der Einheit Gemeinschaft, die in der ersten Klasse durchgeführt wird. In dieser sollen die Kinder lernen, um Hilfe zu bitten und anderen zu helfen. In der zweiten Klasse wird die Einheit Gemeinschaft mit der vier-

ten Lektion „Das bin ich“ fortgesetzt. Diese Lektion nützt der Wiederbekanntmachung der Schülerinnen und Schüler, indem sich die Kinder gegenseitig vorstellen. Es folgt die Lektion „Rücksicht nehmen“, in der die Kinder erfahren, dass es wichtig ist, aufeinander Rücksicht zu nehmen. Hierbei werden erneut freundliche Umgangsweisen thematisiert und anhand von Spielen erprobt. Durch diese Spiele sollen die Kinder erfahren, dass es ein schönes Gefühl ist anderen zu helfen. In der sechsten und letzten Lektion „Miteinander umgehen“ sollen die Kinder anhand von Gruppenarbeiten lernen, miteinander zu kooperieren und Vereinbarungen sowie Regeln der Gruppe zu treffen.

Auf diese Einheit folgt der Baustein **„Kommunikation“**. In dessen erster und zweiter Lektion „Hör mir bitte zu“ und „Fragen und Erzählen“ üben die Kinder das Erzählen, nachzufragen und gut zuzuhören. Die in der zweiten Klasse aufbauenden Lektion „Ich höre zu!“ dient zur Vertiefung der ersten beiden Lektionen, indem wichtige Inhalte dieser nochmals gezielt wiederholt werden. Zusätzlich sollen die Kinder zwischen gutem und schlechtem Zuhören unterscheiden und mittels der Stimmbetonung Gefühle erkennen und benennen. In der letzten Lektion „Ich kann alles besser als du“ setzen sich die Kinder mit dem Thema Angeben auseinander und werden dazu angeregt über Möglichkeiten nachzudenken, wie man auf Angeben reagieren kann.

Die dritte Einheit **„Selbstvertrauen“** wird mit der ersten Lektion „Ich habe schon vieles gelernt“ eingeführt. In dieser Lektion lernen die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes (Nicht-)Können einzuschätzen und dafür Anerkennung von ihren Mitschülern zu erhalten. In der Lektion „Ich wünsche mir was“ sollen die Erstklässler sich ihrer eigenen Wünsche bewusst werden und diese ausdrücken. Im zweiten Schuljahr wird diese Einheit mit den Lektionen „Freundlich sein“ und „Ich bin stolz auf mich“ fortgesetzt. Das Ziel Ersterer ist es, dass die Kinder sich gegenseitig loben, Komplimente machen und freundlich zueinander sind, sodass die Mitschülerinnen und Mitschüler ein positives Selbstbild entwickeln und gleichzeitig eine positive Atmosphäre geschaffen wird. In der Lektion „Ich bin stolz auf mich“ sollen die Kinder reflektieren, was sie bereits gelernt haben und dies zum Ausdruck zu bringen. Die Kinder lernen außerdem, wie sie klar und deutlich ausdrü-

cken, dass sie etwas nicht wollen. In Rollenspielen üben die Kinder in dieser Lektion daher ihre Stimme und ihren Körper selbstbewusst einzusetzen.

Die vierte Einheit ist die Einheit **„Gefühle“**. Sie setzt sich aus insgesamt sechs Lektionen zusammen und stellt folglich eine der umfangreichsten Bausteine in dem „Teamgeist“-Curriculum dar. In diesem Baustein sollen sich die Kinder mit unterschiedlichen Emotionen beschäftigen und lernen mit diesen umzugehen. In der ersten Lektion „Fröhlich oder ärgerlich oder traurig“ üben die Kinder die Gefühle anderer anhand des Gesichtsausdrucks zu erkennen und zu interpretieren. Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Emotionen (Freude, Trauer, Wut) ihren Auslösern zuordnen. In der zweiten Lektion „Lachen oder weinen“ geht es darum, fröhliche und traurige Situationen voneinander zu unterscheiden. Außerdem sollen die Kinder reflektieren, wann sie selbst fröhlich beziehungsweise traurig sind. Im Mittelpunkt der dritten Lektion steht die Emotion Angst. In dieser sollen die Kinder beschreiben, wovor sie Angst haben und üben mit der Emotion Angst umzugehen. In der zweiten Klasse trainieren die Kinder anhand der Lektion „So viele verschiedene Gefühle“ erneut Emotionen anhand des Gesichtsausdrucks einer Person oder aus dargestellten Situationen heraus zu deuten. Die fünfte Lektion „Manchmal bin ich schüchtern“ thematisiert die Schüchternheit. Die Kinder sollen anhand der vorgeschlagenen Aktivitäten erfahren, dass es normal ist, schüchtern zu sein und wie man mit dem Schüchtern-Sein umgehen kann. In der letzten Lektion „Manchmal schäme ich mich“ setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit peinlichen Situationen und dem Misslingen auseinander. Ziel dieser Lektion ist es, dass die Kinder verstehen, dass man aus Missgeschicken lernen und wie man mit solchen Situationen umgehen kann.

Die fünfte Einheit des Curriculums setzt sich mit dem Thema **„Familie“** auseinander. In der ersten Lektion „Eine große Familie“ setzen sich die Kinder zunächst mit den Bezeichnungen einzelner Familienmitglieder und verschiedenen Familienkonstellationen auseinander. Dabei sollen sich die Kinder mit ihrer eigenen Familie auseinandersetzen und reflektieren, warum ihre Familie für sie wichtig ist. In der zweiten Lektion „Wen ich gerne habe“ teilen die Kinder mit, welches Familienmitglied sie gerne haben und warum. Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler zwischen rücksichtsvollen und rücksichtslosen Umgangsfor-

men unterscheiden und sich selbst dabei reflektieren. Die letzte Lektion dieser Einheit erfolgt in der zweiten Klasse und heißt „Menschen die dich gerne haben“. Diese Lektion dient vorrangig zur Wiederholung bereits erarbeiteter Inhalte, wie zum Beispiel die Bezeichnungen von Familienmitgliedern. Zudem sollen die Kinder in dieser Lektion ebenfalls darüber sprechen, wen sie aus ihrer Familie gerne haben.

Die vorletzte Einheit „**Freunde**“ ist mit insgesamt sieben Lektionen die umfangreichste des Curriculums. In dieser Einheit werden eine Reihe sozialer Kompetenzen mit den Kindern trainiert, indem diese direkt Erfahrungen im Spiel mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sammeln. In der ersten Lektion der Einheit „Spielst du mit mir“ geht es darum Kinder ins gemeinsame Spielen mit einzubeziehen. So sollen die Kinder gemeinsam mit einem Partner überlegen, welches Spiel beiden gefallen könnte und erleben, dass es schön ist, wenn ein gemeinsames Spiel gefunden wird. Die zweite Lektion „Wenn ich sicher bin“ thematisiert speziell Ärger- und Streitsituationen im gemeinsamen Spiel. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren sich selbst, indem sie sagen, was sie tun, wenn sie sich ärgern oder wütend sind. Anschließend lernen die Kinder mögliche Verhaltensweisen (z.B. darüber sprechen, treten, beschimpfen) in einem Streit kennen und bewerten diese danach, inwieweit der Ärger durch diese verschlimmert oder gemindert werden kann. Die nächste Lektion „Necken oder ärgern?“ soll die Kinder dafür sensibilisieren, wann nur geneckt und wann ernsthaft geärgert wird. Dazu sollen die Kinder aus neutralen Beispielen Ärgersituationen identifizieren von anderen differenzieren. Die letzte in der ersten Klasse durchgeführte Lektion heißt „Nein sagen“. In dieser Lektion lernen die Kinder wie sie reagieren können, wenn sie geärgert werden und lernen somit sich in akuten Situationen durchzusetzen. Die fünfte Lektion wird im zweiten Schuljahr eingeführt und heißt „Was wollen wir spielen?“. In dieser Lektion sollen erneut die in Lektion 1 erlernten Fähigkeiten trainiert und vertieft werden. Dabei werden viele soziale Kompetenzen, wie beispielsweise Absprachen treffen und gemeinsam Probleme lösen, gefördert. Es folgt die Lektion „Ärger und Wut“, in der die Kinder besonders für die Emotion Wut sensibilisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den Emotionen auseinander und reflektieren, wann und über was sie schon einmal richtig wütend waren. Nachdem die Kinder sich gemeinsam diverse Ärgersituati-

onen überlegen und sammeln, sollen im Anschluss verschiedene Reaktionsmöglichkeiten für den Umgang mit Ärger und Wut überlegt und gesammelt werden. Die letzte Lektion der Einheit „Freunde“ nennt sich „Ärgern, Schikanieren, Mobben“ und soll das Einfühlungsvermögen der Kinder stärken. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler sich zunächst mit den Themen Schikanieren und Mobben und deren typischen Erscheinungsformen und Merkmalen (z.B. lachen, stoßen/schubsen) auseinandersetzen. Daran anschließend sollen die Kinder sich anhand einer Geschichte in die Lage eines schikanierten Kindes versetzen und gemeinsam reflektieren, wie dieses Kind sich wohl gefühlt haben mag.

Das „Teamgeist“-Curriculum schließt jedes Schuljahr mit der Einheit **„Entscheidungen“** ab. In dieser Einheit wird insbesondere die Entwicklung eines gesundheitsförderlichen Lebensstils angebahnt und darauf abgezielt, dass Kinder lernen Entscheidungen eigenständig zu treffen. Die erste Lektion „Erst denken, dann handeln“ ist die einzige Lektion dieser Einheit, die für das erste Schuljahr vorgesehen ist. In dieser Lektion lernen die Kinder zwischen gesunden und ungesunden Verhaltensweisen zu unterscheiden (z.B. Obst essen, fernsehen). In gleicher Weise sollen gefährliche von ungefährlichen Situationen differenziert werden (z.B. Spielen, über die Straße rennen). Mit diesen Aufgaben sollen die Kinder lernen Risiken einzuschätzen und ihre Entscheidungen gut zu überdenken. In der zweiten Klasse wird die Einheit mit der Lektion „Wer entscheidet was?“ fortgeführt. Hierbei sollen zunächst die erarbeiteten Inhalte der ersten Lektion wiederholt und gefestigt werden. Zusätzlich sollen die Kinder reflektieren, wann sie selbst Entscheidungen treffen und wann es sinnvoll ist, Erwachsenen die Entscheidung zu überlassen. Ziel der Lektion ist es dennoch den Kindern Sicherheit im Treffen ihrer eigenen Entscheidungen zu geben und mehr Selbstbewusstsein zu vermitteln. In der letzten Lektion der Einheit „Entscheidungen“ und der des gesamten Curriculums „Teamgeist 1/2“ ist die Lektion „Ja oder Nein?“. Hier sollen die Kinder das üben, was auch Erwachsenen in vielen Fällen immer noch Schwierigkeiten bereitet: Nein zu sagen. Indem den Kindern verschiedene Alltagssituationen (z.B. ein Freund überredet dich bei Rot über die Straße zu gehen) vorgestellt werden, sollen diese sich nach kurzem Überlegen entweder für die Antwort Ja oder Nein entscheiden. Zum Abschluss wird gemeinsam reflektiert warum Nein sagen in manchen Situationen besonders wichtig ist.

6.4 Methodisches Vorgehen

Das Motto des „Teamgeist“-Programms folgt dem von Albert Einstein formulierten Satz „Lernen ist Erfahrung – alles andere ist Information“. Dementsprechend ist „Teamgeist“ ein prozessorientiertes Training, das nicht das Produkt in den Vordergrund stellt, sondern sich mehr am Lernprozess der Kinder orientiert. Daher stehen besonders die Erfahrungen im Mittelpunkt, die die Kinder mit Gleichaltrigen oder anderen Personen, wie Lehrerinnen oder Lehrern, sammeln. „Ein wichtiges Ziel ist es demnach, die Schülerinnen und Schüler [...] in einem entspannten, kooperativen Klima miteinander in Kontakt und Kommunikation zu bringen“ (Wilms u. Wilms, 2011, S. 10). Die Motivation der Kinder soll insbesondere dadurch gesteigert werden, dass sich nicht an der Vermittlung fachlicher Fähigkeiten (Sachorientierung) orientiert wird, sondern an den altersspezifischen Bedürfnissen der Kinder (Bedürfnisorientierung) (vgl. ebd.). Aus diesem Grund knüpft „Teamgeist“ an bekannten Erfahrungen und Methoden an und verbindet sie mit Themen, die bei der entsprechenden Altersgruppe im Vordergrund stehen (vgl. Schubarth, W., 2013, S. 167). In den oben beschriebenen Lektionen (vgl. Kap. 5.3) sollen Aktivitäten mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, die als gezielte Impulse für sozial-emotionale Lernprozesse angesehen werden. Die Aktivitäten variieren je nach angewandter Methode und Sozialform untereinander. So sollen die Kinder in Einzel- oder Partnerarbeit, aber auch in Gruppen aktiv werden, miteinander kommunizieren und Erfahrungen sammeln. Außerdem verfügt „Teamgeist“ über eine Vielfalt von Methoden, die die Kinder anregen und motivieren sollen, wie zum Beispiel Interaktionsspiele, Fantasiereisen, Wahrnehmungsübungen oder Rollenspiele (vgl. Schubarth, W., 2013, S. 167f.). Zum Schluss einer jeden Lektion findet eine abschließende Aktivität in Form einer Abschlussrunde statt, um gemeinsame Erfahrungen und erarbeitete Inhalte zu reflektieren. Die Anzahl der Lektionen und der einzelnen Aktivitäten kann dabei je nach Baustein variieren. Wie viele Aktivitäten pro Lektion durchgeführt werden, liegt in dem Ermessen der Trainingsleiterin oder des Trainingsleiters. Unabdingbar ist es jedoch mindestens eine Aktivität und eine Abschlussrunde in jeder Lektion durchzuführen. Durchaus sinnvoll ist es außerdem, eine klare Struktur beizubehalten, indem die Reihenfolge der Bausteine in der ersten und in der zweiten Version des Trainings deckungsgleich durchgeführt wird.

Das sozial-emotionale Lernprogramm impliziert ebenfalls die Schulung von zukünftigen Trainingsleiterinnen oder Trainingsleitern. Um ein möglichst effektives Präventionsprogramm zu gewährleisten, bieten Ellen und Heiner Wilms Fortbildungen an, sogenannte „Teamgeist-Trainings“. Ziel der Fortbildungen ist es, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen Überblick über Inhalte und Methoden des Trainings zu verschaffen und diese in ihrem Handeln zu instruieren. Anhand einer Fragebogenerhebung unmittelbar nach den Fortbildungen sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Qualität dieser beurteilen. Die Auswertung der Erhebungen zeigen durchweg positive Ergebnisse auf. So sind beispielsweise 75,6 % der Befragten der Meinung, dass sie anhand der Fortbildungen praxisnah an die Methoden und Inhalte des Trainingsprogramms herangeführt wurden⁶.

6.5 Evaluationsergebnisse

Das sozial-emotionale Trainingsprogramm „Teamgeist“ basiert auf dem US-amerikanischen „Skills for Growing“. Die Wirksamkeit des von der Lions Quest Foundation entwickelten Programms wurde in diversen Studien untersucht und bestätigt. Bereits im Jahr 1995 untersuchten Shewan und Laird das Lions-Quest-Programm und kamen zu dem Ergebnis, dass Skills-for-Growing signifikante und positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Lebenskompetenzen und auf die Fähigkeit zur Konfliktlösung hat (vgl. Shewan & Laird, 1995). In ihrer quasi-experimentellen Untersuchung betonten Kidron et al., dass Kinder, die an dem „Skills for Growing“-Programm teilnahmen über ein höheres soziales Bewusstsein, bessere Beziehungskompetenzen und eine bessere soziale Kompetenz verfügten, als Kinder, die an keinem sozial-emotionalen Training teilnahmen. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass sich Kinder der „Skills-for-Growing“-Schulen signifikant weniger störend und respektlos verhielten als die Kinder der anderen Schulen (Kidron et al., 2015). Im Dezember 2015 veröffentlichten Kidron et al. eine sehr umfangreiche Studie zu dem Programm „Skills for Growing“, deren Untersuchung sich über drei Jahre hinweg erstreckte. In einem Prä-Post-Vergleichsgruppen-Design wurden Schulen dem „SFG“-Programm, einem anderen sozial-emotionalen Trainingsprogramm oder keinem Trainingsprogramm zu-

⁶ vgl. Teamgeist Homepage: <https://www.teamgeist-gs.de/evaluation/>, zuletzt abgerufen am 08.10.2018

gewiesen. Nach drei Jahren konnte festgestellt werden, dass die Teilnahme am SFG-Programm zwischenmenschliche Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erhöhte und das Schul- und Klassenklima als sicherer wahrgenommen wurde. Es konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, die an dem „SFG“ Programm teilnahmen, und diesen, die an einem anderen sozial-emotionalen Lernprogramm teilnahmen, festgestellt werden. Signifikante Unterschiede konnten lediglich zwischen Schulen, die kein Präventionsprogramm durchführten, festgestellt werden. Dabei wurde anhand der Längsschnittanalyse aufgedeckt, dass sich Schülerinnen und Schüler der Trainingsschulen weniger störend oder auffällig verhielten, als Kinder, die an keinem sozial-emotionalen Training teilnahmen. Außerdem konnten keine geschlechtsspezifischen Effekte nachgewiesen werden. Interessanterweise erzielten die Viert- und Fünftklässler insgesamt bessere Ergebnisse als die Drittklässler der Schulen, die an dem „Skills for Growing“-Programm teilnahmen (vgl. Kidron et al., 2015). Diese Studie betont insbesondere den Mehrwert sozial-emotionaler Trainingsprogramme, die systematisch an Schulen durchgeführt werden. Auch über die Grenze der USA hinaus wurden Evaluationen zu dem Lions-Quest-Programm durchgeführt. So wurde die Wirksamkeit des Programms auch in der Türkei im Jahr 2016 untersucht. Mine Gol-Guven fand in seiner quasi-experimentellen Studie heraus, dass „Skills for Growing“ einen positiven Effekt auf das Schulklima und auf das Verhalten der Schüler, insbesondere auf deren Fähigkeit zur Konfliktlösung, hat (vgl. Gol-Guven, 2016). In den Niederlanden sind kaum Studien vorzufinden, die die Wirksamkeit des Trainingsprogramms „Leevestijl“ belegen. Auch im deutschsprachigen Raum gibt es bisher keine hinreichenden Evaluationsdaten zu der deutschen Adaption „Teamgeist“.

Das „Faustlos“-Programm ist, wie bereits beschrieben, ein Präventionsverfahren, das sich im deutschsprachigen Raum durchgesetzt und etabliert hat. Nicht zuletzt aufgrund seiner vielfach nachgewiesenen Effektivität hinsichtlich der Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten, besonders jedoch von aggressivem und gewalttätigem Verhalten der teilnehmenden Kinder. Da sich die vorliegende Arbeit im Speziellen mit Auswirkungen auf das Aggressions- und Gewaltverhalten auseinandersetzt, soll im Folgenden eine Gegenüberstellung des evidenzbasierten „Faustlos“-Programms und dem bislang nicht ausreichend untersuchten „Teamgeist“-

Training erfolgen. Im Zuge dessen werden sowohl Gemeinsamkeiten, als auch Unterschiedlichkeiten beider Präventionsprogramme erarbeitet und mögliche Vorteile des „Teamgeist“-Trainings angeschnitten.

6.6 Gegenüberstellung der Programme „Teamgeist“ und „Faustlos“

Im vorliegenden Kapitel wurde erarbeitet, dass für das US-amerikanische Präventionsprogramm „Skills for Growing“ bereits zahlreiche Evaluationsstudien vorliegen. Die von Heiner und Ellen Wilms entwickelte Adaption „Teamgeist“ wurde im deutschsprachigen Raum bislang jedoch noch nicht auf seine Wirksamkeit überprüft. Die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern sich die Teilnahme an dem „Teamgeist“-Programm im Speziellen auf das Aggressions- und Gewaltverhalten auswirkt. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel erarbeitet, inwiefern das „Teamgeist“-Programm Parallelen zu wirksamen Gewaltpräventionen aufzeigt beziehungsweise sich von diesen abhebt. Folglich wird das „Teamgeist“-Curriculum dem bereits skizzierten und evidenzbasierten „Faustlos“-Curriculum gegenübergestellt und von diesem abgegrenzt werden. Bei beiden Programmen handelt es sich um kindbezogene und universelle Präventionsmaßnahmen, deren grundlegende Intention es ist, die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern zu stärken. Desweiteren sind beide Präventionsprogramme systematische Langzeitmaßnahmen, die sich im Speziellen an Kinder der Grundschule richten. Während das „Faustlos“-Curriculum lediglich Kinder der ersten bis zur dritten Klasse impliziert, kann das „Teamgeist“-Programm über die gesamte Grundschulzeit (erste bis vierte Klasse) eingesetzt werden. Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei beiden Programmen um Präventionen, die die Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen beabsichtigen und demnach auffälliges Verhalten vorbeugen. Aufgrund der differenten theoretischen Ansätze unterscheiden sich die Schwerpunkte beider Präventionsprogramme jedoch voneinander. Das „Faustlos“-Programm stützt auf dem SIP-Modell (Crick & Dodge, 1994) und fokussiert demzufolge vor allem auf die Förderung sozial-kognitiver Fähigkeiten von Kindern (vgl. Kapitel 4 & 4.1.1). Das „Teamgeist“-Programm hingegen basiert auf dem Lebenskompetenzansatz der WHO und sieht demnach die Förderung einer größeren Menge vielfältiger sozial-emotionaler Kompetenzen

vor. Basierend auf dem Lebenskompetenzansatz gilt das „Teamgeist“-Training auch als Gesundheitspräventionsprogramm und als eine Maßnahme zur Förderung von Vielfalt, Heterogenität und dem sozialen Miteinander in der Schule und in der Klasse (vgl. Kapitel 5.2). Auch das methodische Vorgehen beider Programme überschneidet sich teilweise. Die in dem „Faustlos“-Programm durchgehend eingesetzte Methode des Rollenspiels findet sich ebenfalls in dem „Teamgeist“-Programm wieder. Im Gegensatz zu „Faustlos“, das die Einübung und Automatisierung von Fähigkeiten zum Ziel hat, legt das „Teamgeist“-Programm einen hohen Wert auf Abwechslung in Form von methodischer Vielfalt. Dieses Vorgehen begründet sich dadurch, dass das „Teamgeist“-Programm nicht wie das „Faustlos“-Programm an den Outcomes der Schülerinnen und Schüler festhält, sondern vielmehr an dem individuellen Lernprozess und an dem gemeinsamen und intrinsisch motivierten Lernen (vgl. Kapitel 5.4). Dementsprechend findet Lernen in „Teamgeist“ auf einer anderen Ebene statt und orientiert sich an den individuellen Ressourcen eines jeden Individuums unter Einbezug der Gruppe. Um Überdruß und Langeweile vorzubeugen und die Lernbereitschaft der Kinder dementsprechend hochzuhalten, findet ein ständiger Wechsel von Sozialformen und angewandten Methoden statt. Auch das vielfältige Zusatzmaterial, wie beispielsweise Schülerhefte oder Geschichten, sollen diese methodische Zielsetzung unterstützen. Daraus folgend findet sich die in „Faustlos“ überpräsenste Methode des Rollenspiels auch in dem „Teamgeist-Programm“ wieder.

Aufgrund differenter theoretischer Ansätze und den daraus resultierenden Förderschwerpunkten, unterscheidet sich auch die inhaltliche Struktur der Curricula voneinander. Während das „Faustlos“-Curriculum die Fähigkeitsbereiche Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut implementiert, finden sich in dem „Teamgeist“-Programm unzählige Bausteine vor, die vielfältige sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern stärken (vgl. Kapitel 5.3). So werden in „Teamgeist“ Fähigkeiten gefördert, die über den Fähigkeitsbereich der Konfliktlösung hinausgehen, wie zum Beispiel die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und zum Selbstbewusstsein oder die Fähigkeit gesunde Entscheidungen zu treffen (vgl. Kapitel 5.3 und 5.4). Zusätzlich finden sich die in dem Faustlos-Curriculum vorhandenen Fähigkeiten so auch in dem „Teamgeist“-Training wieder. In den verschiedenen Kapiteln werden sowohl das Empathievermögen als auch die Fä-

higkeit zur Impuls- und Emotionskontrolle gefördert. Der folgende Abschnitt skizziert, in welchem Rahmen diese Fähigkeiten in dem „Teamgeist“-Programm trainiert werden.

6.6.1 Zu den Faktoren Empathievermögen und Impulskontrolle

Das nachweislich wirksame Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ setzt auf die Förderung dreier Schutzfaktoren aggressiven Verhaltens: Empathievermögen, Impulskontrolle und die Fähigkeit der Emotionsregulation. Auch in dem „Teamgeist“-Curriculum finden sich diese Fähigkeitsbereiche wieder.

Die emotionalen Kompetenzen finden sich zum größten Teil in dem Baustein „Gefühle“ wieder. Die Erarbeitung der Emotionen Freude, Trauer, Scham, Wut, Ärger und Verlegenheit mit deren jeweiligen Merkmalen und Auslösern, erweitert das Emotionswissen der Schülerinnen und Schüler. Ebenfalls soll geübt werden, Emotionsausdrücke zu erkennen und diese der passenden Emotion zuzuweisen. Dies meint nicht nur das Erkennen des Emotionsausdruckes anderer, sondern ebenfalls das Einschätzen des eigenen emotionalen Zustandes. Die Einschätzung von eigenen Gefühlen und anderer beruht auf der Kenntnis verschiedenster Körpersignale und gestischer, mimischer, aber auch verbaler Ausdrucksformen. Auch der Ausdruck des eigenen emotionalen Zustandes wird in diesem Zusammenhang gefördert. Auf dem Erkennen und Einschätzen eigener Gefühle baut folglich die Fähigkeit zur *Emotionsregulation* auf. Die Schülerinnen und Schüler lernen hierbei diverse Umgangsformen für die erarbeiteten Emotionen kennen und erfahren dabei, dass sich diese je nach Situation und von Person zu Person voneinander unterscheiden können. Besonders der *Umgang mit den Emotionen Ärger und Wut* wird in dem Trainingsprogramm „Teamgeist“ behandelt. Die Schülerinnen und Schüler lernen im Zusammenhang mit diesen Emotionen verschiedene nonverbale und verbale Umgangsformen kennen und lernen so mit diesen umzugehen. Diese Umgangsformen sollen als Ressourcenansammlung dienen, die bei Ärgernissen oder Streit angewandt werden können und zu einer stärkeren *Impulskontrolle* und somit zur Entspannung dienen. Vor allem im gemeinsamen Spiel fällt es Kindern oft schwer ohne Ärger, Streit oder gar körperlichen Auseinandersetzungen auszukommen, besonders dann wenn die Kinder sich noch nicht gut kennen. Aus diesem Grund finden sich auch in der Einheit „Freunde“ Übungen zur Emotionskon-

trolle wieder. Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler vor allem ihr eigenes Handeln in Ärger- oder Streitsituationen reflektieren und Alternativen für impulsive oder aggressive Verhaltensstrategien kennenlernen. Um ein konfliktfreies Spiel zu ermöglichen ist es außerdem wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ein *Empathievermögen* entwickeln, um sich besser in andere Personen, wie zum Beispiel Spielpartner hineinversetzen zu können. „Teamgeist“ fördert diese Kompetenz, indem die Kinder lernen, Bedürfnisse anderer Kinder einzuschätzen und diese zu deuten. Wie bereits in Kapitel 6.2 beschrieben sollen die Kinder anhand illustrierter Streitsituationen lernen, die Gefühle anderer zu deuten und die Situation dementsprechend einzuschätzen. Schließlich sollen sich die Kinder in die Gefühlslage der abgebildeten Personen hineinversetzen und diese reflektieren und zum Ausdruck bringen. Besonders häufig sind dabei Streitsituationen abgebildet, in denen die Emotionen Ärger und Wut im Vordergrund stehen.

Evaluationsstudien des „Faustlos“-Programms bestätigen die Wirksamkeit der Förderung dieser Fähigkeiten hinsichtlich des Aggressions- und Gewaltverhaltens teilnehmender Kinder. Das „Teamgeist“-Programm, dessen Vorreiter „Skills for Growing“ zwar mehrfach auf seine Wirksamkeit überprüft wurde, wurde im deutschsprachigen Raum bislang nicht ausreichend hinsichtlich seiner Effekte untersucht. Die vorgenommene Gegenüberstellung und die Evidenz des US-amerikanischen „Skills for Growing“ stützen jedoch die Annahme, dass sich das „Teamgeist“-Programm positiv auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern auswirkt.

7 Formative Evaluation

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit den Auswirkungen des Trainingsprogramms „Teamgeister“ auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern auseinander.

Zunächst wurde in einer Einführung an das Thema herangeführt und die Vorgehensweise der Arbeit beschrieben. Im zweiten Kapitel wurde sich den Begriffen der sozialen und emotionalen Kompetenz angenähert. Aufgrund der Intransparenz dieser Begriffe war es durchaus sinnvoll, diese in einem ersten Schritt zu bestimmen und zu beschreiben.

In Kapitel 3 wurden die Termini Aggression und Gewalt unter verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet. Es wurden zunächst Begriffsbestimmungen der beiden Termini Aggression und Gewalt vorgenommen, bevor auf die Ursachen und Einflussfaktoren eingegangen wurde. Die in Kapitel 3.1 vorgenommenen Begriffsbestimmungen der beiden Termini waren insofern notwendig, als dass eine Abgrenzung derer, aber auch deren Beziehung zueinander festgestellt werden konnte. Zwar beschäftigt sich die vorliegende Arbeit nicht genauer mit verschiedenen Ausrichtungen und Formen von Aggression und Gewalt, dennoch sollte eingegrenzt werden, auf welchem theoretischen Verständnis der Termini die vorliegende Arbeit basiert. Um eine Verbindung zwischen den vorgestellten Termini herzustellen, wurden in Kapitel 3.3 diverse Risikofaktoren aggressiven Verhaltens vorgestellt, mitunter auch kindbezogene Faktoren in Form von sozialen und emotionalen Fähigkeiten.

Diese wurden folglich in einem gesonderten Kapitel detailliert erarbeitet und vorgestellt (vgl. Kapitel 4). Anhand diverser Untersuchungsbefunde wurde nachgewiesen, dass Defizite sozial-emotionaler Fähigkeiten das Risiko für aggressives und gewalttätiges Verhalten erhöhen. Dementsprechend stellen gut ausgebildete soziale und emotionale Fertigkeiten Schutzfaktoren für Aggressions- und Gewaltverhalten dar.

Aus den in Kapitel 4 erarbeiteten Erkenntnissen legitimiert sich die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten als eine mögliche Maßnahme zur Prävention von

Aggression und Gewalt. Demzufolge wurde in Kapitel 5 auf sozial-emotionale Präventionsprogramme für Schulen im Allgemeinen und speziell für Grundschulen eingegangen. In diesem Zug wurden diverse schulbasierte Präventionsprogramme für Kinder im Grundschulalter vorgestellt. Gleichzeitig zeigt das Kapitel auf, dass bislang nur wenige Programme dieser Form hinsichtlich ihrer Wirksamkeit untersucht wurden. Aus diesem Grund wurde in dem darauffolgenden Abschnitt das „Faustlos“-Curriculum vorgestellt. Das Gewaltpräventionsprogramm fördert ebenfalls soziale und emotionale Fähigkeiten und ist ein im deutschsprachigen Raum sehr erfolgreiches und evaluiertes Programm.

Das sechste Kapitel der Arbeit widmet sich schließlich der ausführlichen Vorstellung des Trainingsprogramms „Teamgeist“. Nachdem die Schwerpunkte, die inhaltliche Struktur und das methodische Vorgehen des Programms beschrieben wurden, wurde in Kapitel 6.5 auf bestehende Evaluationsdaten des Programms eingegangen. Dabei konnte festgestellt werden, dass es im deutschsprachigen Raum bisher keine Untersuchungen zu dem Trainingsprogramm gab und die Wirksamkeit des Programms lediglich durch die Evidenz des Vorreiter-Programms „Skills for Growing“ legitimiert werden kann. Aus diesem Grund wurde in einem letzten Kapitel eine Gegenüberstellung mit dem umfangreich evaluierten Präventionsprogramm „Faustlos“ vorgenommen. In diesem Abschnitt wurde erarbeitet, dass sich die Präventionsprogramme „Teamgeist“ und „Faustlos“ in vielerlei Hinsicht überschneiden. Besonders ersichtlich wurde anhand der vorgenommenen Gegenüberstellung jedoch, dass es sich bei dem „Teamgeist“-Programm um ein durchaus umfangreicheres Curriculum handelt, dessen Schwerpunkte sich nicht allein auf die Prävention von Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern fokussiert. Dennoch finden sich die Fähigkeitsbereiche „Empathie“, „Impulskontrolle“ und „Emotionsregulation“ auch in dem „Teamgeist“-Programm wieder, wenngleich diese auf unterschiedliche Weise gefördert werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Förderung dieser Fähigkeitsbereiche anhand der Evaluationen des „Faustlos“-Programms im deutschsprachigen Raum bereits mehrfach bestätigt wurde, legitimiert sich nun die Annahme, dass mit der Durchführung des Teamgeist-Programms ebenfalls positive Effekte auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern einhergehen. Der Überprüfung dieser Annahme soll sich im folgenden empirischen Teil der Arbeit angenähert werden.

8 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem sozial-emotionalen Trainingsprogramm „Teamgeister“ und dessen Auswirkungen auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern. Das Thema der Arbeit lautet daher „Teamgeister-Auswirkungen des sozial-emotionalen Trainings auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern.“ Um eine ‚beantwortbare‘ und präzise Fragestellung zu formulieren, ist es notwendig das Thema einzugrenzen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 38). Demnach stellt die vorliegende Arbeit keineswegs eine Evaluation des Trainingsprogramms im Hinblick auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern dar. Solch eine Zielsetzung wäre aufgrund der zeitlichen und inhaltlichen Rahmenbedingungen der Arbeit nicht möglich. Vielmehr stellt die Arbeit eine Art Pilotstudie dar, die auf mögliche Effekte des „Teamgeister“-Programms hinweist. In Zusammenarbeit mit Herrn Prof. Dr. Dr. von Carlsburg und Frau Dr. Möller wurde das Thema der vorliegenden Arbeit eingegrenzt und eine Fragestellung formuliert. Die Eingrenzung bezieht sich sowohl auf die angewandte Methode als auch auf den Umfang der zu erfassenden Merkmale. So sieht es die Arbeit nicht vor, Effekte anhand eines Prä-Post-Test-Designs festzustellen, sondern die Ausprägungen sozial-emotionaler Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die an dem „Teamgeister“-Training teilgenommen haben, zu erheben. Dabei sollen jene Merkmalsausprägungen erhoben werden, die nachweislich einen hohen Einfluss auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern haben (vgl. Kapitel 4). Aufgrund der zeitlichen Gegebenheiten wurde sich in Absprache mit Herrn Prof. Dr. Dr. von Carlsburg auf die Erfassung zweier Merkmale beschränkt. Dabei handelt es sich zum Einen um die Erfassung der Empathiefähigkeit und zum Anderen um die Erfassung der Impulsivität. Beide Fähigkeiten weisen einen engen Zusammenhang mit dem Aggressions- und Gewaltpotenzial von Kindern auf (vgl. Kapitel 4). Ebenso wurde die Förderung dieser Fähigkeiten vielfach als wirksam bewertet, wie Evaluationen des „Faustlos“-Programms zeigen (vgl. Kapitel 4.1.1).

Aus der in Absprache mit Herrn Prof. Dr. Dr. von Carlsburg vorgenommenen Eingrenzung des Themas leiten sich demnach zwei Teilfragen ab:

1. „Welche Ausprägungen der Faktoren *Empathievermögen* und *Impulsivität* weisen Kinder auf, die an dem Trainingsprogramm „Teamgeist“ teilgenommen haben?“
2. „Welche Rückschlüsse lassen sich aus den Ergebnissen auf das Aggressions- und Gewaltverhalten der Kinder ziehen?“

9 Methode

Um die in Kapitel 7 formulierten Forschungsfragen beantworten zu können, wurde auf die Methode der quantitativen Datenerhebung zurückgegriffen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 47). Zur Erhebung der Fähigkeit zur Impulskontrolle und des Empathievermögens der Kinder wurde eine schriftliche Befragung beziehungsweise ein Fragebogen als Messinstrument eingesetzt (vgl. ebd.). Der Fragebogen, oder auch die schriftliche Befragung, ist eine bedeutende Methode der quantitativen Forschung (Esser, Hill & Schnell, 2013, S.350); Reinders, 2015, S.57). Auf diese Weise können innerhalb kurzer Zeit die Antworten vieler Personen aufgenommen werden, weshalb diese Methode eine sehr konstruktive ist (vgl. Döring & Bortz, 2016, S.398). Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Interviews findet bei der schriftlichen Befragung keine Beeinflussung vonseiten der Interviewerin oder des Interviewers statt, weshalb die Situation als „neutral“ beschrieben werden kann (Aeppli et al., 2016, S.165). Dennoch muss bei der Verwendung eines Fragebogens als Messinstrument Einiges beachtet werden, was im Folgenden kurz aufgeführt werden soll.

Zunächst gilt es zu beachten, dass die Methode des Fragebogens eine reaktive ist. Damit ist gemeint, dass sich die Testpersonen darüber im Klaren sind, dass sie an einer Befragung teilnehmen. Aus diesem Grund gilt es zu beachten, dass sich die Bearbeitungssituation und die Qualität des Fragebogens auf die erhobenen Daten auswirken können. Daher muss berücksichtigt werden, dass das Ausfüllen so objektiv wie möglich, also beispielsweise ohne das Stellen von Rückfragen und das individuelle Eingehen auf einzelne Testpersonen, stattfindet (vgl. Aeppli et al., 2016, S. 165; Döring u. Bortz, 2016, S. 398f.). Zusätzlich besteht die Gefahr, dass Fragen nur oberflächlich, nicht korrekt oder gar nicht beantwortet werden (vgl. Aeppli et al., 2016, S. 165). Des Weiteren sollte berücksichtigt werden, dass für das Ausfüllen des Fragebogens schriftsprachliche Kenntnisse vorausgesetzt werden. So sollte besonders bei der Zielgruppe Kinder darauf geachtet werden, dass der Umfang, die Sprache und die Struktur des Fragebogens nicht zu einer Überforderung führen.

Bevor das methodische Vorgehen realisiert und die erhobenen Daten ausgewertet und interpretiert werden, ergeben sich folgende Arbeitshypothesen:

H_0 : Die Kinder, die an dem Trainingsprogramm „Teamgeist“ teilgenommen haben, weisen keine überdurchschnittlich ausgeprägte Empathiefähigkeit und keine unterdurchschnittlich ausgeprägte Impulsivität auf.

H_1 : Die Kinder, die an dem Trainingsprogramm „Teamgeist“ teilgenommen haben, weisen eine überdurchschnittlich ausgeprägte Empathiefähigkeit und eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Impulsivität auf.

Im Folgenden gilt es nachzuweisen, dass die Hypothese H_0 verworfen und somit festgestellt werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler, die an „Teamgeist“ teilgenommen haben, eine überdurchschnittliche Empathiefähigkeit und einen unterdurchschnittlichen Hang zur Impulsivität aufweisen.

10 Messinstrument

Zur Erfassung der Merkmale *Empathiefähigkeit* und *Impulsivität* wurde aus zwei standardisierten Fragebogen ein neu strukturiertes Messinstrument konstruiert. Um die *Empathiefähigkeit* der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, wurde die Skala „Empathie“ des *Inventars zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie* (IVE; Stadler et al., 2004) verwendet. Der IVE ist eine deutschsprachige Adaption des Impulsivitätsfragebogens I6 von Enyseck und Eysenck (1980) und dient der Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie. Bei dem Verfahren handelt es sich um einen Selbstbeurteilungsfragebogen, der für Kinder von neun bis vierzehn Jahren geeignet ist. Die Skala Empathie umfasst mit insgesamt sechzehn Items den Bereich des Perspektivwechsels, des Einfühlungsvermögens und der Sensitivität gegenüber den Gefühlen anderer Personen. Für die Skala Empathie liegen die internen Konsistenzen zwischen $\alpha = .86$ (Jungen) und $\alpha = .77$ (Mädchen) (vgl. Stadler et al., S. 13ff.). Das Merkmal *Impulsivität* wurde anhand der Skala „Störungen der Impulskontrolle“ des *Fragebogens zum aggressiven Verhalten von Kindern* (FAVK; Görtz-Dorten u. Döpfner, 2010) erfasst. Der FAVK ist ein Instrument zur Erfassung auslösender und aufrechterhaltender Komponenten aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen zwischen vier und vierzehn Jahren. Dazu werden anhand vier unterschiedlicher Skalen vier Komponenten aggressiven Verhaltens erfasst: Störungen sozial-kognitiver Informationsverarbeitung, Störungen der Impulskontrolle, Störungen sozialer Fertigkeiten und Störungen sozialer Interaktionen. Der FAVK liegt zum Einen in Form einer Fremdbeurteilung vor, die von Eltern, Lehrpersonen oder Erzieherinnen oder Erziehern ausgefüllt werden kann. Zum Anderen kann der Fragebogen in Form einer Selbstbeurteilung von den Kindern und Jugendlichen selbst bearbeitet werden (vgl. Görtz-Dorten u. Döpfner, 2010, S. 6ff.). Das Antwortschema des Verfahrens ist vierstufig („gar nicht“, „ein wenig“, „weitgehend“ und „besonders“) und unterscheidet zwischen aggressivem Verhalten gegenüber Gleichaltrigen und Erwachsenen. Die internen Konsistenzen der Gesamtskala liegen mit $\alpha = .95$ im Elternurteil und $\alpha = .92$ im Selbsturteil im hohen Bereich. Für den Fragebogen der vorliegenden Arbeit wurde sowohl die Skala zur Empathie des IVE, als auch die Skala zur Impulskontrolle des FAVK adaptiert. Da bei

der Konzeption der schriftlichen Befragung darauf geachtet wurde, dass die Kinder nicht überfordert werden, wurden die Skalen gekürzt und modifiziert (Kromrey et al., 2016, S. 349). Diesbezüglich wurde die Skala Empathie auf vier und die Skala Impulskontrolle auf drei Items reduziert. Zusätzlich wurden die Antwort-schemata der beiden Skalen zu einer dreistufigen Ratingskala modifiziert. Anhand der verbalen Skalenkennzeichnung „immer“, „manchmal“ und „nie“ sollten die Häufigkeit auftretender Verhaltensweisen von den Kindern eingeschätzt werden (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 59ff.). Um eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, wurde auf eine dreistufige Ratingskala zurückgegriffen. Um die Zuverlässigkeit der adaptierten Items jedoch beizubehalten, wurden diese gar nicht bis minimal modifiziert (z.B. Umstellung von Satzgliedern). Da sich beide Fragebogen für Kinder ab neun Jahren eignen, war es nicht nötig die Items schwerwiegend zu modifizieren beziehungsweise zu vereinfachen. Zusätzlich wurde der Fragebogen durch zwei offene Fragen („Wenn ich wütend bin ...“, „Wenn ich einen traurigen Film sehe...“) ergänzt. Bei diesem Format haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, etwas Selbstformuliertes als Antwort auf eine offene Frage niederzuschreiben. Ein großer Vorteil hierbei ist, dass die Testperson sich nicht an bereits vorgegebene Antwortkategorien halten muss, sondern diese selbst verbalisieren oder zum Ausdruck bringen kann. Auf der anderen Seite kann gerade das auch zum Nachteil werden, beispielsweise bei Personen, deren Verbalisierungsvermögen nicht sehr stark ausgeprägt ist. Zudem ist die Auswertung von offenen Fragen sehr zeitintensiv und aufwendig (vgl. ebd., S. 52f.). Aus diesen Gründen beschränkt sich der verwendete Fragebogen auf lediglich zwei offene Fragen. Um die Benachteiligung einzelner Schülerinnen und Schüler bestmöglichst zu verhindern, dürfen die Kinder ihre Antwort verschriftlichen oder aufmalen.

Die vollständige Version des konstruierten Fragebogens ist im Anhang auf S.104 zu finden.

11 Stichprobe

An der Pilotstudie nahmen die Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klasse der Silcherschule in Östringen teil. Dabei handelt es sich um drei dritte und drei vierte Klassen, deren gesamte Schülerinnen und Schüler an dem „Teamgeister 1/2“-Training teilgenommen. Wie von den Entwicklern empfohlen findet das Training in jeder Klasse einmal pro Woche statt und wird von der Schulsozialarbeiterin und der Klassenlehrerin gemeinsam durchgeführt. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klasse belief sich zum Zeitpunkt der Durchführung auf insgesamt 133 Kinder. Jedoch konnten nicht alle Kinder der Klassen an der Pilotstudie teilnehmen, da nicht alle Eltern mit der Teilnahme ihrer Kinder einverstanden waren. Folglich belief sich die Stichprobe auf $n = 100$. Die Stichprobe setzte sich aus 51 weiblichen und 49 männlichen Schülern zusammen. Insgesamt wurden 51 Drittklässler/innen und 49 Viertklässler/innen befragt. Auf weitere individuelle Beschreibungen der Biografien der einzelnen Teilnehmer wurde verzichtet, da der Einfluss von Vorerfahrungen und Erlebnissen in der Erhebung und Auswertung der Daten aus zeitlichen Gründen vernachlässigt werden sollte.

12 Durchführung

Die Datenerhebung wurde in dem Zeitraum vom 24.10.2018 bis zum 26.10.2018 in den dritten und vierten Klassen der Silcherschule in Östringen durchgeführt. Um die Zustimmung der Eltern zu erlangen, wurde bereits vor diesem Zeitraum ein Elternbrief erstellt und an die Kinder der Klassen verteilt. Ebenso wurde in dem Zeitraum vor der Durchführung eine Pilotierung bzw. ein Pre-Test-Fragebogen mit vier Kindern der Grundschule in Simonswald durchgeführt (vgl. Aepli et al., 2016, S.174). So war es möglich, zum Einen unklare Begriffe zu erkennen und durch andere zu ersetzen, zum Anderen die Zeit, die eine Befragung benötigt, einzuschätzen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S.405; Raab-Steiner & Benesch, 2012, 63f). Nach der Pilotierung wurden aufgrund der Rückmeldung der Kinder und meiner persönlichen Wahrnehmung nochmals Veränderungen an dem Fragebogen vorgenommen. Die Befragung der Klassen der Silcherschule fand an insgesamt zwei Tagen statt. So wurden alle dritten Klassen am Mittwoch den 24.10.2018 und alle vierten Klassen am Freitag den 26.10.2018 befragt. Bevor die Schülerinnen und Schüler den Fragebogen selbstständig ausfüllen konnten, war es notwendig den Fragebogen anzuleiten. Dazu wurde der Fragebogen auf eine Folie gedruckt und mithilfe eines Overhead-Projektors an die Wand projiziert. Daraufhin wurden die Regeln der Befragung und die genaue Vorgehensweise mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam besprochen. Außerdem wurde den Kindern jedes einzelne Item vorgelesen, so dass an dieser Stelle Verständnisfragen gestellt werden konnten. Ebenfalls wurde zu diesem Zeitpunkt darauf hingewiesen, dass der Test anonym durchgeführt und die Kinder ihren Namen auf keinen Fall auf dem Bogen angeben sollten. Der Fragebogen konnte daraufhin von jedem Kind selbstständig ausgefüllt werden. Eine Zeitbeschränkung wurde nicht vorgegeben, sodass jedes Kind den Fragebogen in Ruhe und mit Sorgfalt ausfüllen konnte. Die Befragung dauerte im Schnitt zwanzig bis fünfundzwanzig Minuten. Die Anleitung dauerte dabei in keiner Klasse länger als zehn Minuten.

Vor der Auswertung und der Interpretation der Daten sollte Einiges beachtet werden. So können bei einer schriftlichen Befragung immer sogenannte Verfä-

schungstendenzen auftreten. Das meint, dass Fragebogen Messinstrumente sind, die äußerst sensitiv gegenüber absichtlicher Verfälschung in jede beliebige Richtung sind („Faking Good“ versus „Faking Bad“) (vgl. Raab-Steiner, 2012, S. 64). So können befragte Personen den Fragebogen so bearbeiten, dass ihre Antworten mit den ihrer Meinung entsprechenden gesellschaftlichen Normen und Erwartungen konform sind. Diese Tendenz wird in der Wissenschaft als soziale Erwünschtheit bezeichnet (vgl. ebd.). In solchen Fällen können die Antworten der Befragung durchaus euphemistisch ausfallen und nicht unbedingt der Wahrheit entsprechen. Daher ist es wichtig, Fragen klar auszudrücken und Rahmenbedingungen zu schaffen, die sozial erwünschten Antworten entgegenwirken, was ein anonymer und vertraulicher Umgang mit den Daten begünstigt (Aeppli et al., 2016, S. 175; Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 64f.). Des Weiteren kann es vorkommen, dass Testpersonen für die Beantwortung von Fragen bevorzugt die mittleren Bereiche einer Skala verwenden. Diese Tendenz kann zum Einen dadurch erklärt werden, dass die Befragten nicht dazu bereit sind viele Informationen über sich Preis zu geben, zum Anderen kann es sein, dass die Befragten nicht über ausreichende Informationen verfügen, um die Frage zu beantworten. Bei dieser Verfälschungstendenz handelt es sich um die sogenannte „Tendenz zur Mitte“ (vgl. Raab-Steiner, 2012, S. 65). Im Gegensatz dazu können ebenfalls Extremantworten, also Antworten an den Endpositionen von bestimmten Testpersonen bevorzugt werden. Zusätzlich können vermehrt Antwortmöglichkeiten gewählt werden, die über eine gewisse Länge, Wortfolge oder Position (z.B. mittig) verfügen. Ebenso können befragte Personen durch einen Rateeffekt oder durch eine zu schnelle Bearbeitung die Befragung verfälschen (Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 64ff.).

13 Auswertung

Die Daten der Fragebogenerhebung wurden mittels Microsoft Excel übertragen und analysiert. Die Häufigkeiten der qualitativen Daten wurden festgestellt, kategorisiert, in einer Tabelle veranschaulicht und die Daten, die für die Überprüfung der Forschungsfragen wichtig waren interpretiert, um Hypothesen entwickeln zu können (vgl. Lück & Baur, 2011). Die Rohwerte der Datenerhebung wurden übertragen und verwertbar gemacht. Die Werte wurden in relative und absolute Mittelwerte umgerechnet. Bei der Berechnung der relativen Mittelwerte wurden die Auswertungssysteme der Skalen des IVE und des FAVK übernommen, um eine Vergleichbarkeit der jeweiligen Werte zu erreichen.

14 Ergebnisse

Das Empathievermögen der Schülerinnen und Schüler wurde mit den Items 1, 3, 5 und 7 des Fragebogens erfasst. Die Impulsivität wurde ergo mit den Items 2, 4 und 6 erfasst. Im folgenden Kapitel werden die Items der Skalen „Empathie“ und „Impulsivität“ dargestellt und beschrieben. In einem nächsten Schritt werden die Skalen des verwendeten Fragebogens mit den Normen der adaptierten Verfahren verglichen. Der letzte Abschnitt des Kapitels widmet sich Darstellung und Beschreibung geschlechtsspezifischer und klassenbezogener Ergebnisse.

14.1 Empathieskala

In Item 1 der Empathieskala sollten die Schülerinnen und Schüler subjektiv einschätzen, wie häufig sie Mitleid mit einem Kind haben, dem es schlecht geht.

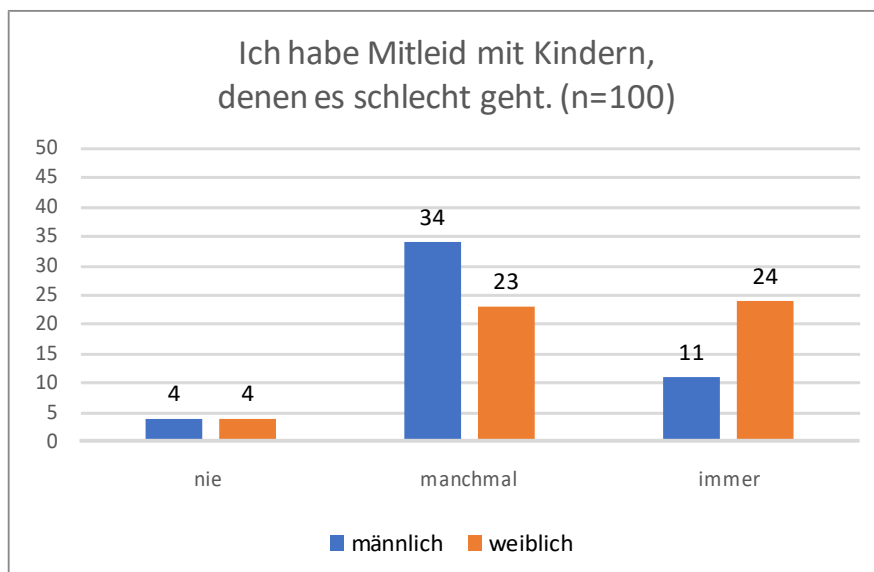


Abbildung 6: Einschätzung zur Aussage „Ich habe Mitleid mit Kindern, denen es schlecht geht.“ (in absoluten Häufigkeiten)

Wie Abbildung 6 zu entnehmen ist, haben vergleichsweise wenige Kinder angegeben nie Mitleid mit einem Kind zu haben. Sehr deutlich bildet sich in diesem Item die Tendenz zur Mitte ab, da der Großteil der Kohorte (n=57) sich für die Häufigkeitsangabe „manchmal“ angegeben hat. Interessant ist allerdings, dass die

Häufigkeitsangabe „immer“ in dieser Frage von mehr als doppelt so vielen mehr Mädchen (n=24) wie Jungen (n=11) gewählt wurde.

Das dritte Item des Fragebogens bezog sich auf die subjektive Einschätzung der Aussage „Wenn jemand weint werde ich traurig.“.

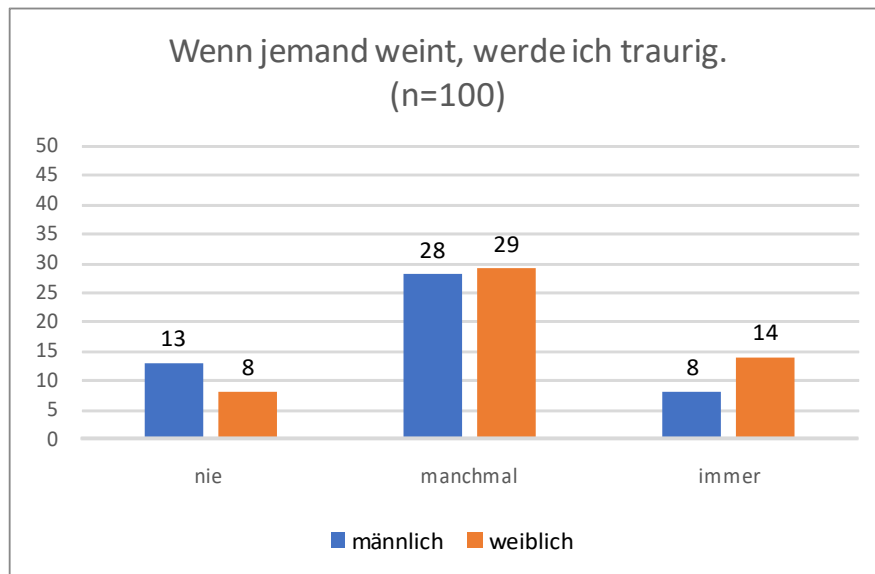


Abbildung 7: Einschätzung zu der Aussage „Wenn jemand weint werde ich traurig.“ (in absoluten Häufigkeiten)

Abbildung 7 zeigt eine eindeutige Polarisierung zur Mitte. Dennoch ist auffällig, dass die weiblichen Teilnehmerinnen eher zu der Häufigkeitsangabe „immer“ (n=14) und die männlichen Teilnehmer zu der Angabe „nie“ (n=13) tendieren.

Item 5 bezog sich auf die subjektive Einschätzung zu der Aussage „Kinder, die oft gehänselt werden, tun mir leid.“

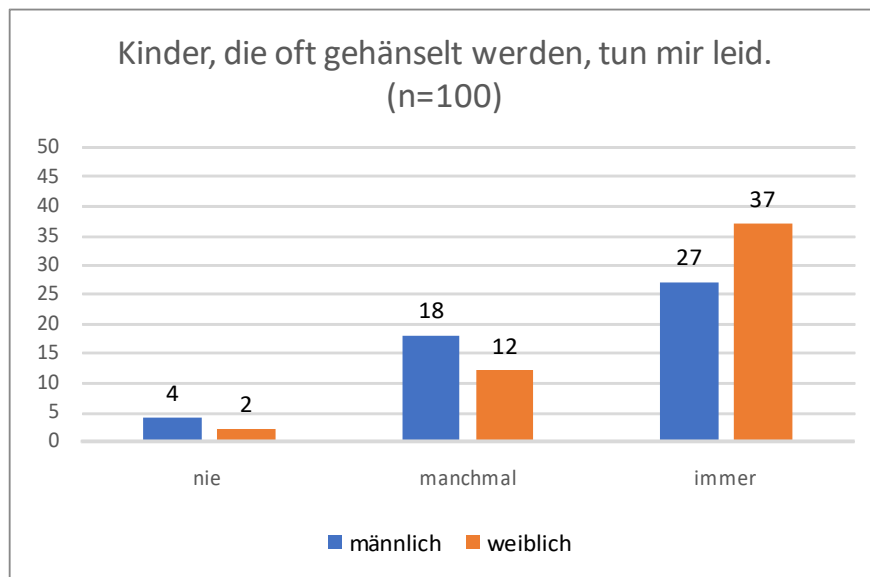


Abbildung 8: Einschätzung zu der Aussage „Kinder, die oft gehänselt werden tun mir leid.“ (in absoluten Häufigkeiten)

Wie in Abbildung 8 ersichtlich wird, zeichnet sich eine eindeutige Polarisierung zu der Häufigkeitsangabe „immer“ ab. Besonders auffällig zeigt sich die Tendenz erneut bei dem weiblichen Geschlecht, da mehr als die Hälfte aller weiblichen Teilnehmern der Stichprobe ($n=37$) hier angibt „immer“ Mitleid mit einem gehänselten Kind zu verspüren. Bei den Jungen ist die Tendenz ebenfalls, jedoch in abgeschwächter Form, zu erkennen.

In Item 6 sollten die Schülerinnen und Schüler eine subjektive Angabe zu der Aussage „Ich werde traurig, wenn meine Freunde unglücklich sind.“ machen.

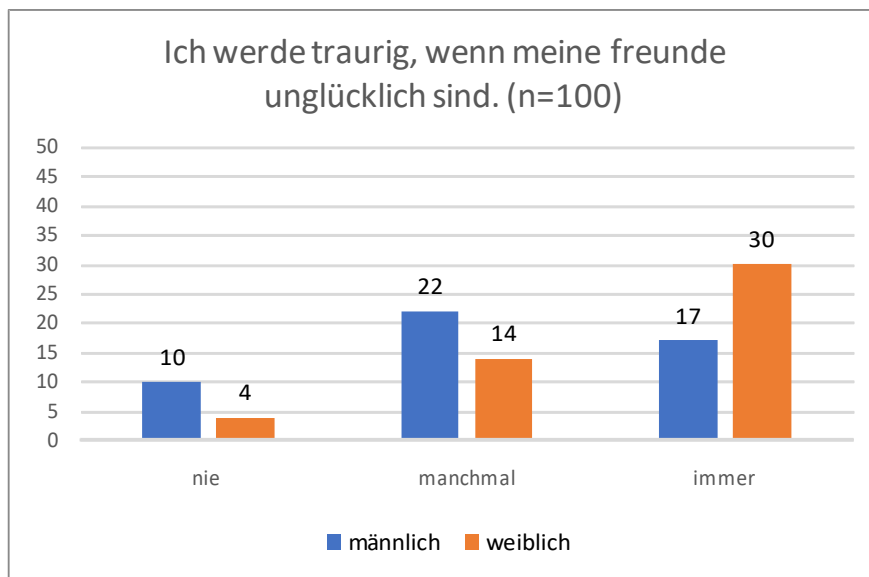


Abbildung 9: Einschätzung zu der Aussage „Ich werde traurig, wenn meine Freunde unglücklich sind.“ (in absoluten Häufigkeiten)

Auch in Abbildung 9 spiegelt sich eine eindeutige Tendenz wieder. Wie auch in Item 7 geben hier mehr als die Hälfte der weiblichen Teilnehmern ($n=30$) an, „immer“ empathisch zu reagieren, wenn ihre Freunde unglücklich sind. Bei den männlichen Teilnehmern ergibt sich kein eindeutiges Bild. Die Mehrheit der Jungen ($n=22$) gibt an, „manchmal“ empathisch zu reagieren.

Das letzte Item der Empathieskala „Wenn ich einen traurigen Film sehe, ...“ gibt keine Antwortmöglichkeiten vor und entspricht somit dem Format einer offenen Frage. Die Schülerinnen und Schüler haben hierbei vielseitige Antworten aufgeschrieben, die in der Auswertung als empathisch und nicht empathisch bewertet wurden. Dementsprechend wurden solche Antworten als empathisch bewertet, die ein Mitfühlen zum Ausdruck brachten. Die folgenden Abbildungen spiegeln empathische Antworten wieder.

8. Wenn ich einen traurigen Film sehe ... fange ich an zu weinen
und ich schaue es nie wieder an nur mit
meiner Familie.

Abbildung 10: Ergänzung einer/s Schülerin/Schülers zu der offenen Aussage „Wenn ich einen traurigen Film sehe ...“ (empathisch 1)

8. Wenn ich einen traurigen Film sehe ... muss ich
weinen.

Abbildung 11: Ergänzung einer/s Schülerin/s zu der offenen Aussage „Wenn ich einen traurigen Film sehe ...“ (empathisch 2)

Andere Schülerinnen und Schüler formulierten eine Antwort, die kein Mitgefühl zum Ausdruck brachte und demnach als nicht empathisch gewertet wurde. Die folgenden beiden Abbildungen sind Beispiele für Antworten, die als nicht empathisch eingestuft wurden.

8. Wenn ich einen traurigen Film sehe ... kucke ich ihn
an und bleibe sitzen.

Abbildung 12: Ergänzung einer/s Schülerin/s zu der offenen Aussage „Wenn ich einen traurigen Film sehe ...“ (nicht empathisch 1)

8. Wenn ich einen traurigen Film sehe ... bleibe ich ganz normal.

Abbildung 13: Ergänzung einer/s Schülerin/s zu der offenen Aussage „Wenn ich einen traurigen Film sehe ...“ (nicht empathisch 2)

Stellt man die Antwortmöglichkeiten „empathisch“ und „nicht empathisch“ in einer graphischen Darstellung gegenüber, so zeigt sich folgendes Ergebnis:

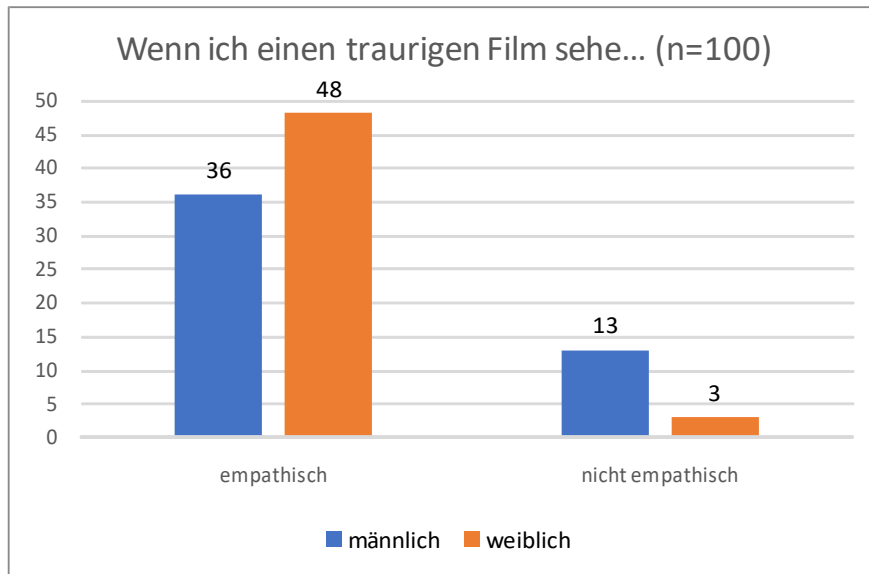


Abbildung 14: Empathische und nicht-empathische Ergänzungen der offenen Aussage „Wenn ich einen traurigen Film sehe...“ (in absoluten Häufigkeiten)

Abbildung 14 spiegelt eine klare Tendenz wieder. Weitaus mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ($n=74$) geben an empathisch zu reagieren, wenn sie einen traurigen Film sehen. Auch hier wird deutlich, dass mehr weibliche als männliche Teilnehmer empathische Reaktionen angeben. Analog dazu geben mehr männliche Teilnehmer an nicht empathisch zu reagieren.

14.2 Impulsivitätsskala

Die Items 2, 4, 6 und 8 der schriftlichen Befragung dienen der Erfassung der Impulsivität der Schülerinnen und Schüler. Das achte und letzte Item stellt wie auch in der Empathieskala eine offene Frage dar, in der es die Aufgabe der Kinder ist, einen Satz zu vervollständigen.

Im ersten Item der Impulsivitätsskala sollten die Schülerinnen und Schüler einschätzen, wie häufig sie wütend werden, wenn sie lange auf etwas warten müssen.

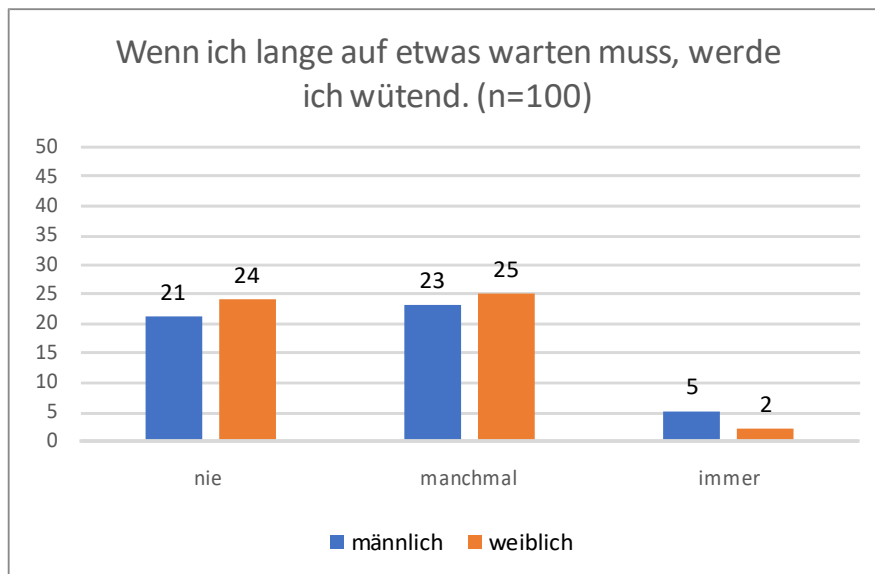


Abbildung 15: Einschätzung zu der Aussage „Wenn ich lange auf etwas warten muss, werde ich wütend.“ (in absoluten Häufigkeiten)

Abbildung 15 zeigt die Verteilung der Angaben der Schülerinnen und Schüler. Besonders deutlich wird dabei, dass sehr wenige Schülerinnen und Schüler angeben „immer“ impulsiv zu reagieren. Dennoch geben mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler an „manchmal“ impulsiv zu reagieren.

Anhand des zweiten Items sollten die Kinder eine subjektive Einschätzung zu der Aussage „Wenn ich wütend bin schreie oder schlage ich, bevor ich nachdenke.“ treffen.

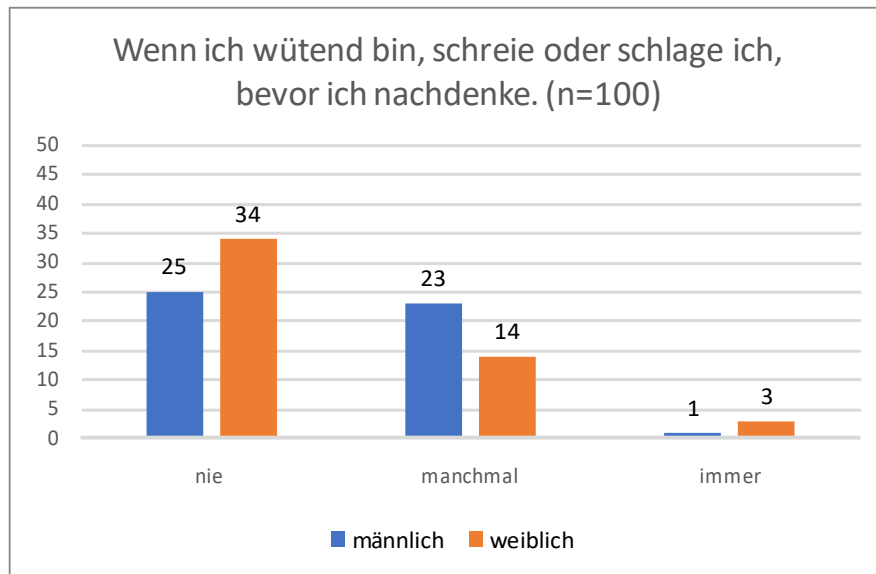


Abbildung 16: Einschätzung zu der Aussage „Wenn ich wütend bin, schreie oder schlage ich bevor ich nachdenke.“ (in absoluten Häufigkeiten)

Aus der vorangehenden Abbildung kann ein beträchtliches Ergebnis erfasst werden. Mehr als die Hälfte aller weiblichen und männlichen Teilnehmer gibt an „nie“ in einem wütend Zustand impulsiv zu handeln. Auch hervorzuheben ist, dass lediglich ein männlicher und drei weibliche Teilnehmer angeben „immer“ impulsiv zu handeln.

Item 6 ist das letzte geschlossene Item der Skala zur Erfassung der Impulsivität. In diesem sollten die Schülerinnen und Schüler einschätzen, wie oft es passiert, dass sie wütend werden und sich danach schlecht beruhigen können.

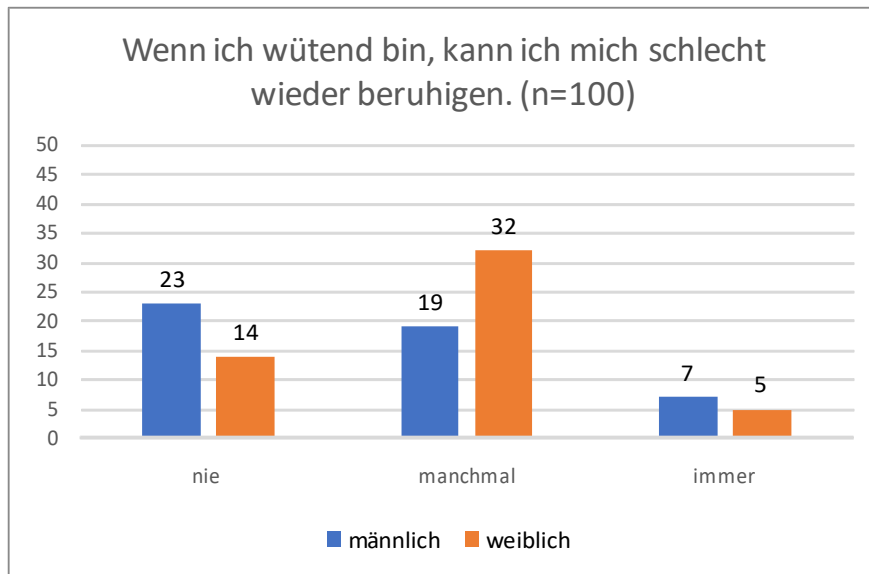


Abbildung 17: Einschätzung zu der Aussage „Wenn ich wütend bin kann ich mich schlecht wieder beruhigen.“ (in absoluten Häufigkeiten)

Abbildung 17 zeigt keine klare Tendenz. Besonders auffällig ist hier jedoch, dass die in den bisher dargestellten Items ersichtliche Geschlechtertendenz nicht zu erkennen ist. Während knapp die Hälfte aller männlichen Teilnehmer angibt „nie“ impulsiv zu reagieren, macht lediglich ein Drittel der weiblichen Teilnehmer diese Angabe. Mit $n=32$ gibt mehr als die Hälfte der weiblichen Teilnehmer an, dass sie sich „manchmal“ schlecht wieder beruhigen können.

Wie in der Skala zur Erfassung der Empathiefähigkeit, ist auch in der Impulsivitätsskala eine offene Frage vorzufinden. So sollten die Schülerinnen und Schüler anhand des achten Items den Satz „Wenn ich mich ärgere ...“ vervollständigen. Die angegebenen Antworten der Kinder wurden den zwei konträren Antwortmöglichkeiten „impulsives“ und „nicht impulsives Verhalten“ zugewiesen. Die Zuweisung der Antwortmöglichkeiten wurde unter Berücksichtigung der in Kapitel 4 erarbeiteten Inhalte vorgenommen. Demnach wurden Antworten, die ein unkontrolliertes und reaktives Verhalten beschreiben, als impulsiv eingestuft. Die folgenden Abbildungen zeigen Beispiele für Antworten, die als impulsiv bewertet wurden.

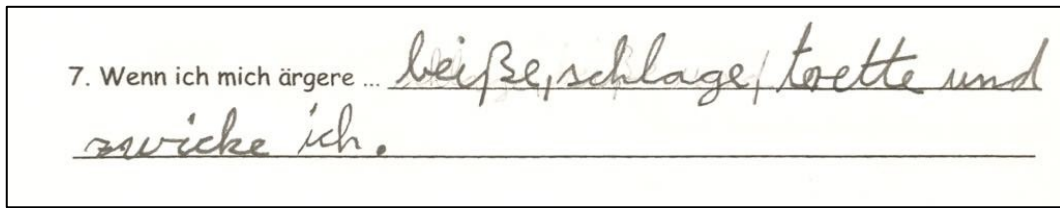


Abbildung 18: Ergänzung einer/s Schülerin/s zu der offenen Aussage „Wenn ich mich ärgere...“ (impulsiv 1)

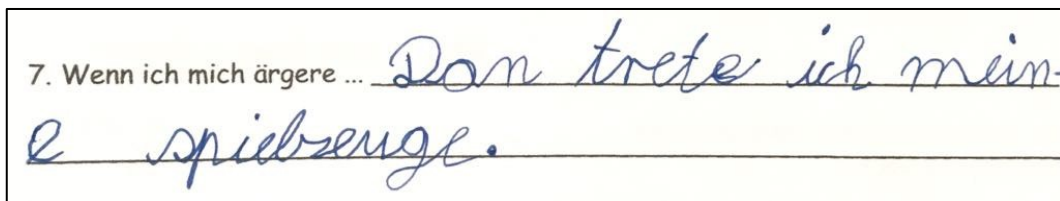


Abbildung 19: Ergänzung einer/s Schülerin/s zu der offenen Aussage „Wenn ich mich ärgere...“ (impulsiv 2)

Andere Schülerinnen und Schüler gaben Antworten an, die als nicht impulsiv bewertet wurden. Die angegebenen Antworten waren hier sehr unterschiedlich und reichten von Ausweichstrategien bis hin zu Beruhigungsstrategien. Die folgenden beiden Abbildungen zeigen zwei unterschiedliche Beispiele der als nicht impulsiv bewerteten Antworten.

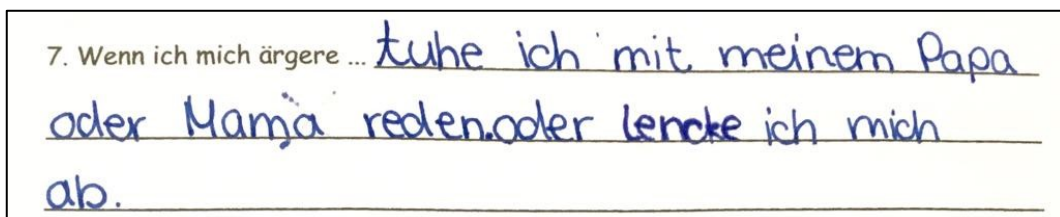


Abbildung 20: Ergänzung einer/s Schülerin/s zu der offenen Aussage „Wenn ich mich ärgere...“ (nicht impulsiv)

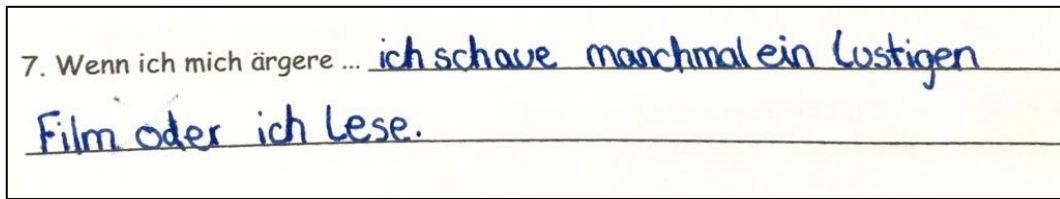


Abbildung 21: Ergänzung einer/s Schülerin/s zu der offenen Aussage „Wenn ich mich ärgere...“ (nicht impulsiv)

Trotz klarer Anweisungen in der Durchführung gaben hier einige Schülerinnen und Schüler neutrale Angaben an, dem vorgesehenen Antwortmuster nicht zugewiesen werden konnten, an. Die folgende Abbildung spiegelt ein solches Beispiel wider.

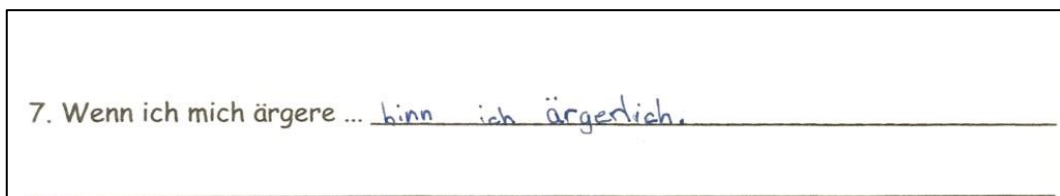


Abbildung 22: Ergänzung einer/s Schülerin/s zu der offenen Aussage „Wenn ich mich ärgere...“ (nicht auswertbar)

Vergleicht man die Antwortmöglichkeiten „impulsiv“ und „nicht impulsiv“ kommt man zu folgendem Ergebnis:

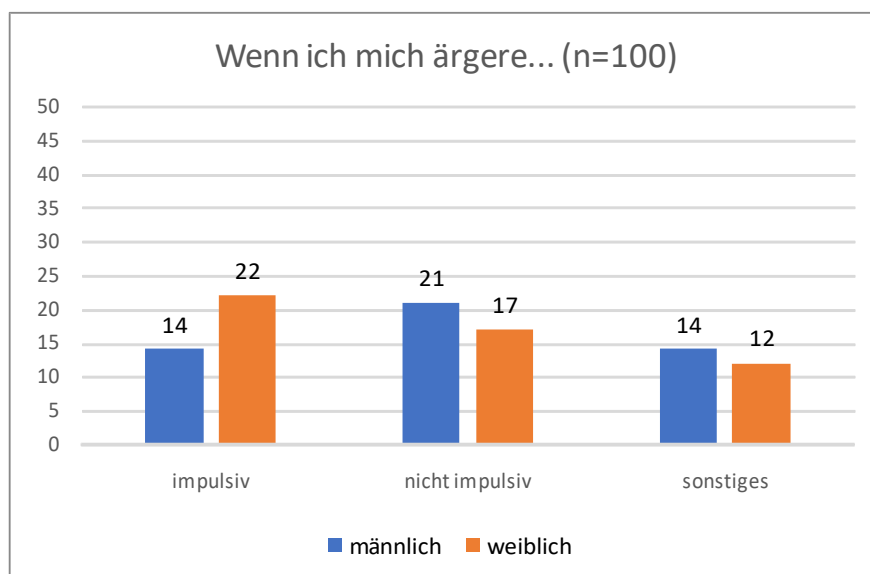


Abbildung 23: Impulsive und nicht impulsive Antworten zu der offenen Frage „Wenn ich mich ärgere,...“ (in absoluten Häufigkeiten)

In Abbildung 23 ist kein eindeutiger Trend ersichtlich. Interessanterweise geben mehr Mädchen (n=22) als Jungen (n=14) „impulsiv“ Reaktionen an. Zusätzlich ist auffällig, dass beinahe die Hälfte aller weiblichen Teilnehmer angibt „impulsiv“ zu reagieren. Da insgesamt 38 Schülerinnen und Schüler angeben „nicht impulsiv“ zu reagieren und im Vergleich dazu nur 36 Kinder impulsive Reaktionen angeben, überwiegt die Angabe der nicht-impulsiven Reaktionen knapp, jedoch nicht sehr bedeutsam. Zu „Sonstiges“ zählen alle Angaben, die dem Antwortmuster „impulsiv/nicht-impulsiv“ nicht zugewiesen werden konnten (vgl. Abb. 22).

14.3 Geschlechtsspezifische Ergebnisse

Insgesamt nahmen an der Befragung 49 Jungen und 51 Mädchen teil. Unterteilt man die Stichprobe in Geschlechter, so ergibt sich ein interessantes Ergebnis.

Die folgende Abbildung zeigt die gesamte Item-Statistik (ausgenommen der offenen Fragen 8 und 9) anhand des relativen Mittelwertes:

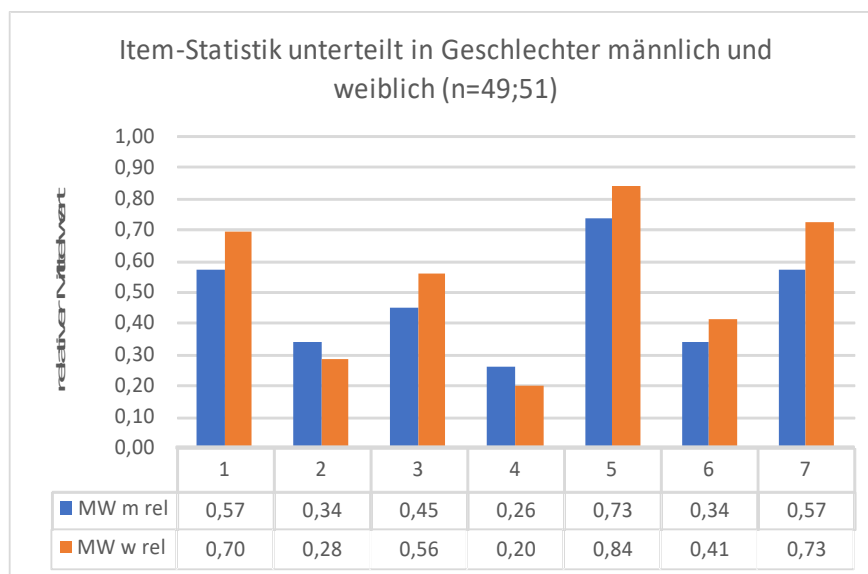


Abbildung 24: Item-Statistik unterteilt in die Geschlechter männlich (m = blau) und weiblich (w=rot) (in relativen Mittelwerten)

Die Abbildung spiegelt zum Einen die Ausprägung der einzelnen Items anhand der Angabe der jeweiligen Mittelwerte wider und hebt zum Anderen deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern hervor.

Deutlich wird, dass die Stichprobe auf der Skala „Empathie“ (Item 1, 3, 5 und 7) deutlich höhere Werte als auf der Skala „Impulsivität“ (Item 2, 4 und 6) erzielt. Besonders deutlich wird der Unterschied anhand der Gegenüberstellung des vierten ($mw=.20$ bzw. $.26$) und des fünften Items ($mw=.73$ bzw. $.84$).

Betrachtet man das Merkmal Geschlecht, so ist über die gesamte Item-Skala hinweg ein deutlicher Trend erkennbar. In allen Items der Skala „Empathie“ (Item 1, 3, 5 und 7) liegen die Werte der weiblichen Teilnehmerinnen deutlich über diesen der männlichen Mitschüler. Besonders ersichtlich wird dieser Unterschied in dem siebten Item, in welchem die männlichen Teilnehmer einen Mittelwert von $mw=.57$ und die Mädchen einen Mittelwert von $mw=.73$ erreichen. Demnach sind die weiblichen Schüler um 16% empathischer als die männlichen Schüler. Auch in den Items 1, 3 und 5 handelt es sich um vergleichbare und zudem deutlich erkennbare Unterschiede. Im Hinblick auf die Skala „Impulsivität“ (Item 2, 4 und 6) sind weniger eindeutige, aber dennoch aussagekräftige Ergebnisse zu erkennen. Anhand der Items 2 und 4 wird deutlich, dass Jungen häufiger impulsiv reagieren als ihre weiblichen Mitschüler. Diese Tendenz setzt sich im sechsten Item jedoch nicht fort. Hier geben mit 16% deutlich mehr weibliche Schüler an, impulsiv zu reagieren.

Insgesamt sind anhand der Geschlechterunterteilung klare Tendenzen zu erkennen: Die weiblichen Teilnehmer geben deutlich häufiger an empathisch zu reagieren als ihre männlichen Mitschüler. Im Gegensatz dazu geben im Schnitt deutlich mehr männliche Teilnehmer an impulsiv zu reagieren. Durchschnittlich sind die weiblichen Teilnehmer um ca. 13% empathischer als die männlichen Teilnehmer. Die Jungen sind im Schnitt um 6,3% impulsiver als ihre weiblichen Mitschüler.

14.4 Klassenbezogene Ergebnisse

Die folgende Abbildung zeigt die gesamte Item-Statistik (ausgenommen der offenen Fragen 8 und 9) anhand des relativen Mittelwertes und unterteilt in die Klassen 3 und 4:

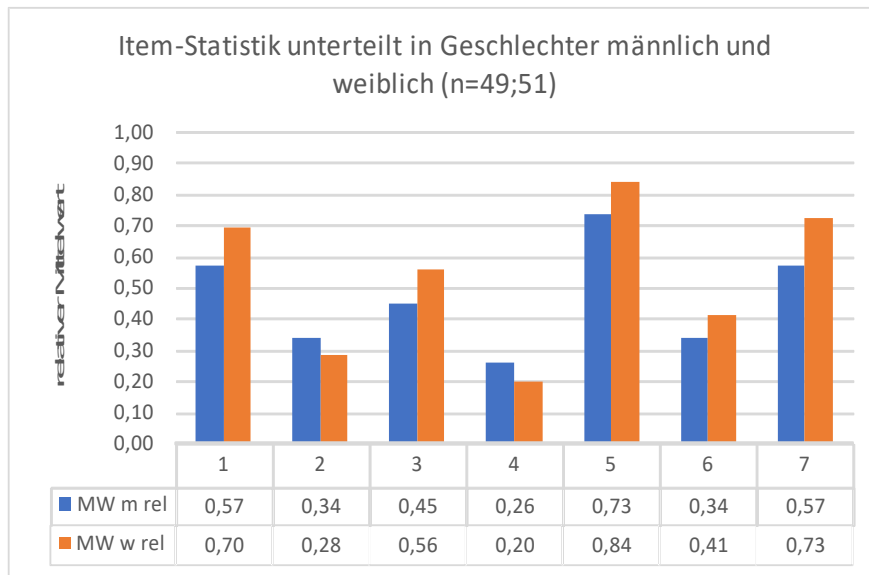


Abbildung 25: Item-Statistik unterteilt in Klasse 3 (3 = rot) und Klasse 4 (4 = blau) (in relativen Mittelwerten)

Um klassenbezogene Ergebnisse darzustellen, wurde die Stichprobe in Klassen unterteilt. Dabei beläuft sich die Anzahl der Drittklässler auf n=51 und diese der Viertklässler auf n=49. Abbildung 25 stellt die gesamte Item-Statistik unterteilt in Klassen dar. Anhand der Darstellung der gesamten Item-Statistik ist ein interessanter Trend zu erkennen: In allen Items der Empathieskala (Item 1, 3, 5 und 7) erzielen die Drittklässler höhere Werte als die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen. Besonders eindrücklich ist das Ergebnis von Item 5, in dem die Kinder der dritten Klasse einen Mittelwert von $mw=.77$ und die Viertklässler lediglich den Mittelwert $mw=.36$ aufweisen. Damit sind die Drittklässler um 41% empathischer als die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen. In den Items 1 und 3 sind vergleichbare Unterschiede vorzufinden. In Item 7 setzt sich diese

Tendenz jedoch nicht fort, da sich hier kein klassenspezifischer Unterschied auftritt.

Auf der Impulsivitätsskala ist ebenfalls ein eindeutiger Trend zu erkennen: In allen Items erzielen die Viertklässler höhere Werte als die Kinder der dritten Klassen. Auch hier handelt es sich um deutlich erkennbare Unterschiede. Besonders hervorzuheben ist das vierte Item („Wenn ich wütend bin, schreie oder schlage ich, bevor ich nachdenke.“), in welchem die Drittklässler einen Mittelwert von $mw=.24$ und die Viertklässler einen Mittelwert von $mw=.81$ erzielen. Damit sind die Viertklässler mit einem Unterschied von 57% deutlich impulsiver als die Kinder der dritten Klassen. Mit der Analyse klassenbezogener Unterschiede gehen demnach zwei eindeutige Tendenzen einher: zum Einen erzielen die Drittklässler auf der Empathieskala im Durchschnitt höhere Mittelwerte als die Kinder der vierten Klassen. Insgesamt sind die Drittklässler rund 31 % empathischer als die Kinder der vierten Klassen. Zum Anderen erzielen die Kinder der vierten Klasse deutlich höhere Ergebnisse auf der Impulsivitätsskala als die Schülerinnen und Schüler der dritten Klassen. Im Durchschnitt sind die Viertklässler rund 38% impulsiver als die Schülerinnen und Schüler der dritten Klassen. Demzufolge wurden bei der Analyse klassenbezogener Effekte sehr auffällige und deutliche Unterschiede festgestellt.

14.5 Vergleich mit den Normstichproben

Wie bereits beschrieben, setzt sich der neu konzipierte Fragebogen aus leicht modifizierten und ausgewählten Items der Skalen des IVE und des FAVK zusammen (vgl. Kapitel 9). Da es sich bei den Fragebogenverfahren IVE und FAVK um normierte Verfahren handelt bietet es sich an, die Skalenwerte des verwendeten Fragebogens mit den Normwerten beider Verfahren in Vergleich zu setzen. Dazu wurden die Rohwerte der Erhebung in T-Werte und relative Mittelwerte umgerechnet und den Mittelwerten der Normstichprobe gegenübergestellt und diese in einem Diagramm dargestellt.

14.5.1 Skala Empathie

Die folgende Abbildung zeigt die gesamte Itemstatistik der Empathieskala anhand der relativen Mittelwerte verglichen mit den Mittelwerten der Normstichprobe der Items des IVE:

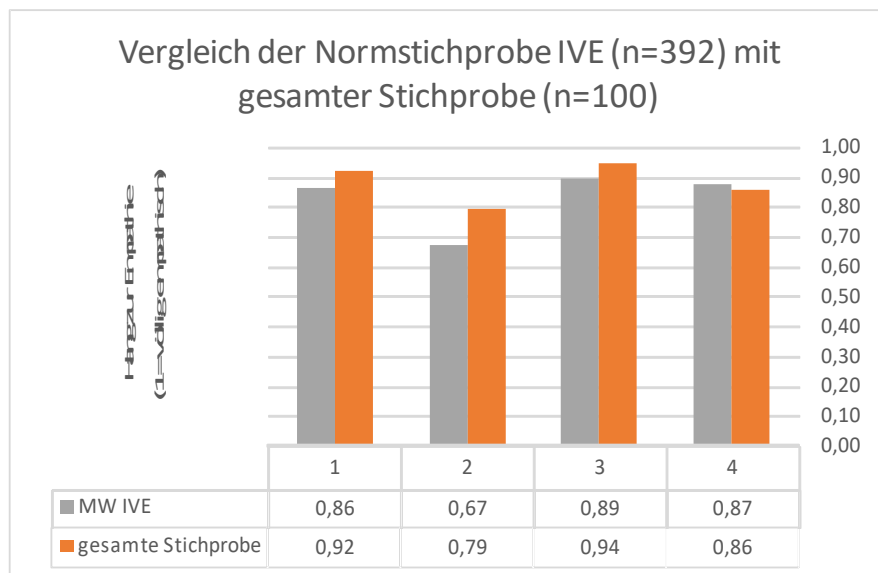


Abbildung 26: Skala „Empathie“ im Vergleich mit der Normstichprobe des IVE

Wie in Abbildung 26 ersichtlich, nähern sich die Mittelwerte der Stichprobe den Mittelwerten der Normstichprobe an. Interessanterweise erzielt die Stichprobe der vorliegenden Pilotstudie in den Items eins bis fünf höhere Mittelwerte als die Normstichprobe. Besonders deutlich wird dieses Ergebnis in Item 2 („Wenn jemand weint werde ich traurig.“). In diesem Item erzielten die Schülerinnen und Schüler der Kohorte einen Mittelwert von $mw=.79$. Demgegenüber beträgt das relative Mittel der Normstichprobe $mw=.67$. Demnach liegt der Mittelwert der Stichprobe um 12% über diesem der Norm. Lediglich im siebten Item liegt das relative Mittel der Stichprobe unterhalb des Mittels der Normstichprobe. Da es hierbei lediglich um einen Unterschied von 1% handelt, ist dieses Ergebnis jedoch nicht sehr relevant.

14.5.2 Skala Impulsivität

Die folgende Darstellung zeigt die gesamte Itemstatistik der Impulsivitätsskala anhand der relativen Mittelwerte verglichen mit den Mittelwerten der Normstichprobe der Items des FAVK:

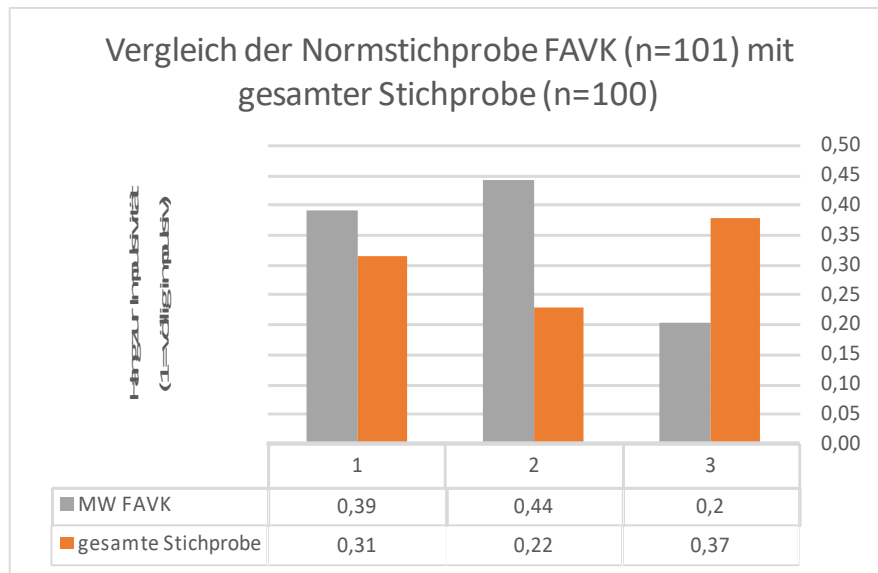


Abbildung 27: Skala „Impulsivität“ im Vergleich mit der Normstichprobe des FAVK

Der in Abbildung 27 dargestellte Vergleich spiegelt keinen eindeutigen Trend wider. In den Items eins und zwei liegt das Mittel der befragten Stichprobe eindeutig unter dem Mittel der Normstichprobe. Im ersten Item der Impulsivitätsskala („Wenn ich lange auf etwas warten muss werde ich wütend.“) liegt der Mittelwert der Stichprobe rund 8% über diesem der Normstichprobe. Bei dem zweiten Item („Wenn ich wütend bin, schrei oder schlage ich, bevor ich nachdenke.“) handelt es sich sogar um einen sehr auffälligen Unterschied von 22%. Das dritte Item der Skala „Impulsivität“ setzt diese Tendenz nicht fort. In diesem Item liegt der Mittelwert der Stichprobe (mw=.37) deutlich über diesem der Normstichprobe (mw=.20). In diesem Fall liegt die Stichprobe ganze 17% oberhalb der Norm. Insgesamt zeigt sich auf der Impulsivitätsskala kein vergleichbar eindeutiger Trend wie auf der Empathieskala. Im Durchschnitt liegt der Gesamtwert der Skala „Impulsivität“ der Stichprobe mit einem Unterschied von 4,3% unterhalb des Mittels der Normstichprobe. Hierbei handelt es sich allerdings um einen weniger auffällenden Unterschied.

15 Diskussion

Im Folgenden werden die zuvor dargestellten Ergebnisse der Pilotstudie diskutiert und anschließend zusammenfassend dargestellt und interpretiert. Außerdem werden Bezüge zu dem zuvor erarbeiteten theoretischen Teil hergestellt. Die Gliederung dieses Kapitels orientiert sich dabei an den eingangs formulierten Hypothesen und der Fragestellung der empirischen Arbeit, die es nachfolgend zu prüfen gilt. Das Kapitel schließt mit der Diskussion der Grenzen der Pilotstudie und der Formulierung weiterer Forschungsmöglichkeiten. An dieser Stelle sei ebenfalls bemerkt, dass sich die Interpretation der Ergebnisse lediglich auf die Version „Teamgeister 1/2“ bezieht, da diese sowohl von den Dritt- als auch von den Viertklässlern der Silcherschule durchlaufen wurde. Die Version „Teamgeister 3/4“ und dessen mögliche Effekte wurde in der Interpretation dementsprechend nicht beachtet. Anhand der Ergebnisse können mögliche Entwicklungseffekte lediglich vermutet werden.

Zunächst wird die erste Forschungsfrage anhand der Ergebnisse der Datenerhebung diskutiert. Im Anschluss wird unter Einbezug der theoretischen Inhalte der Arbeit Bezug auf die zweite Forschungsfrage genommen.

Forschungsfrage 1:

Welche Ausprägungen der Faktoren „Empathievermögen“ und Impulsivität weisen Kinder auf, die an dem Trainingsprogramm „Teamgeister 1/2“ teilgenommen haben?

Die Ergebnisse der Datenerhebung haben gezeigt, dass die Kinder, die an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben, durchschnittlich hohe Werte auf der Empathieskala und niedrige Werte auf der Impulsivitätsskala erzielt haben. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erlangen, wurde in Kapitel 13.5 ein Vergleich der Werte der Stichprobe und der Normstichprobe der Skalen des IVE und des FAVK vorgenommen. Auf der Skala „Empathie“ weist die Stichprobe im Durchschnitt

einen Mittelwert auf, der deutlich über der Norm liegt. Damit geht einher, dass die Empathiefähigkeit der Kinder der Stichprobe deutlich überdurchschnittlich ist.

Auf der Skala „Impulsivität“ liegen die Mittelwerte der Stichprobe zum Teil über und zum Teil unter dem Mittel der Normstichprobe. Dennoch zeigt sich, dass der Gesamtwert der Stichprobe unterhalb der Norm liegt, womit einhergeht, dass die befragten Kinder, wenn auch weniger deutlich als auf der Skala der Empathie, unterdurchschnittlich impulsiv sind.

Die Analyse der Datenauswertung hat somit gezeigt, dass die Kinder, die an dem Trainingsprogramm „Teamgeister“ teilgenommen haben, eine auffällig überdurchschnittliche Empathiefähigkeit und eine unterdurchschnittliche Impulsivität aufweisen. Demnach kann die Hypothese H_0 verworfen und die Hypothese H_1 bestätigt werden. Des Weiteren konnten anhand der Datenauswertung auffällige geschlechtsspezifische und klassenbezogene Ergebnisse festgestellt werden. Demzufolge sind die Mädchen der Stichprobe im Durchschnitt deutlich empathischer als Jungen. Im Gegenzug zeigt sich, dass die männlichen Teilnehmer deutlich impulsiver sind als ihre weiblichen Mitschüler.

Interessanterweise stellt sich anhand der Analyse heraus, dass die Kinder der dritten Klassen im Schnitt auffällig empathischer sind als die Kinder der vierten Klassen. Im Gegensatz dazu sind die Viertklässler deutlich impulsiver als die Mitschülerinnen und Mitschüler der dritten Klassen. Mit diesem Ergebnis geht einher, dass keine eindeutigen Entwicklungstendenzen des Trainings sichtbar sind.

Forschungsfrage 2:

„Welche Rückschlüsse lassen sich aus den Ergebnissen auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern ziehen?“

In Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit wurden Zusammenhänge zwischen sozial-emotionalen Fähigkeiten und dem Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern erarbeitet. Diverse Untersuchungsergebnisse weisen nach, dass Defizite sozial-emotionaler Fertigkeiten Risikofaktoren für aggressives und gewalttätiges Verhalten darstellen. Somit gehen unter anderem auch Defizite in der Impulskontrolle und dem Empathievermögen mit einem erhöhten Risiko für Aggressions- und

Gewaltverhalten einher (vgl. Kapitel 4). Des Weiteren verdeutlicht die Wirksamkeit ähnlicher schulbasierter Präventionsprogramme, dass mit der Förderung sozial-emotionaler Faktoren eine Minderung des Risikos für Verhaltensauffälligkeiten sowie aggressiven und gewalttätigen Verhaltens einhergeht.

Die Ergebnisse der Datenerhebung zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler, die an dem „Teamgeister 1/2“-Training teilgenommen haben, ein überdurchschnittlich hohes Empathievermögen aufweisen. Viele Befunde, so auch diese von Eaves und Eysenck (1977), weisen eine bedeutsame negative Korrelation des Faktors Empathie und dem aggressiven Verhalten von Kindern nach (vgl. Stadler et al., 2004, S. 12). Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass die Kinder, die mit dem „Teamgeister“-Programm gefördert wurden, ein geringeres Risiko für aggressives und gewalttätiges Verhalten aufweisen. Mit dieser Annahme geht die Hypothese einher, dass die Förderung empathischer Fähigkeiten in dem „Teamgeister“-Training einen positiven Effekt auf das Verhalten und insgesamt auf das Aggressionsverhalten der Kinder hat. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die festgestellten geschlechtsspezifischen Effekte: Schwenck et al. (2012) weisen auf, dass besonders pro-aktiv aggressive Kinder häufig über ein nur geringfügig ausgeprägtes Empathievermögen verfügen. Die in Kapitel 3 erarbeiteten Inhalte zeigen, dass besonders Jungen häufiger pro-aktive Aggressionsformen ausweisen als Mädchen. Die Ergebnisse der Pilotstudie unterstützen diese Befunde, indem festgestellt wurde, dass die männlichen Schüler deutlich geringere Werte auf der Empathieskala erzielen als ihre weiblichen Mitschüler.

Auf der Impulsivitätsskala erzielt die Stichprobe unterdurchschnittliche Werte, womit einhergeht, dass die Schülerinnen und Schüler Impulse besser kontrollieren können. Unter anderem weisen Kullik und Petermann (2012) nach, dass aggressives Verhalten häufig mit einer unzureichenden Kontrolle der Impulsivität gekoppelt ist. Demnach sind Kinder, die eine erhöhte Impulsivität aufweisen mit einem höheren Risiko für aggressives Verhalten behaftet (vgl. Petermann, Döpfner & Görtz-Dorten, 2016, S. 19). Anhand der theoretischen Auslegung des adaptierten Fragebogens und den erhobenen Daten ist davon auszugehen, dass die Kinder der Stichprobe überdurchschnittlich gut in der Lage sind, Problemlösestrategien anzuwenden und starke Emotionen wie Wut und Ärger zu kontrollieren (vgl. Görtz-Dorten, A. & Döpfner, M., 2010, S. 9). Im Hinblick auf die itemspezifische Aus-

wertung ist besonders ein Ergebnis der deskriptiven Auswertung interessant: Die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe erzielten besonders hohe Werte in dem dritten Item der Impulsivitätsskala („Wenn ich wütend bin, kann ich mich schlecht wieder beruhigen.“). Demzufolge fällt es den Kindern, die an dem „Teamgeister“-Training teilgenommen haben, besonders schwer, sich nach einem Wutanfall zu beruhigen und sogenannte Beruhigungsstrategien anzuwenden. Da die Stichprobe im Durchschnitt jedoch niedrige Werte auf der Skala „Impulsivität“ erzielt, besteht die Annahme, dass sich die Förderung der Impulskontrolle und der Regulation starker Emotionen in „Teamgeister 1/2“ positiv auf das Verhalten der Kinder auswirkt und Aggressions- und Gewaltpotenzial reduziert.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich das „Teamgeister“-Training positiv auf das Verhalten der Kinder auswirkt und aggressives und gewalttätiges Verhalten vorbeugt. Da die Werte auf der Empathieskala auffälliger als diese auf der Impulsivitätsskala sind, ist zudem davon auszugehen, dass das „Teamgeister 1/2“-Training empathische Fähigkeiten wirksamer fördert als diese der Kontrolle von Impulsen.

15.1 Grenzen der Pilotstudie

Die Pilotstudie prüft, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Trainingsprogramms „Teamgeister“ eine überdurchschnittlich ausgeprägte Empathiefähigkeit und eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Impulsivität nachweisen. Im Zuge der Interpretation der Ergebnisse, mittels Hinzuziehen der theoretisch erarbeiteten Inhalte, wurden Rückschlüsse auf das Aggressions- und Gewaltverhalten der Kinder gezogen. Demzufolge ist zu betonen, dass die Pilotstudie auf mögliche Auswirkungen verweist und diese lediglich als Hypothesen zu verstehen sind. Demzufolge stellt die vorliegende Arbeit keine Evaluation dar, die die Effektivität des „Teamgeister“-Programms untersucht. Die Merkmale „Empathie“ und „Impulsivität“ wurden zudem aufgrund zeitlicher Rahmenbedingungen lediglich einmalig erhoben. Inhaltlich begrenzt sich die Pilotstudie auf die Feststellung zweier Risikofaktoren aggressiven und gewalttätigen Verhaltens. Demnach bleiben andere Risikofaktoren, wie beispielsweise die Emotionsregulation oder das Emotionswis-

sen, in der Pilotstudie unbeachtet. Um die Faktoren „Empathie“ und „Impulsivität“ zu erheben wurde auf die Methode der schriftlichen Befragung zurückgegriffen (vgl. Kapitel 10). Demnach ist zu beachten, dass es sich bei den interpretierten Ergebnissen um subjektive Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler handelt. Zusätzlich ist darauf hinzuweisen, dass das Auftreten diverser Verfälschungstendenzen nicht ausgeschlossen werden kann (vgl. Kapitel 10).

15.2 Weiterer Forschungsbedarf

Mit der in Kapitel 14.1 dargestellten Grenzen der Pilotstudie gehen Anregungen und Möglichkeiten für weiteres wissenschaftliches Vorgehen einher. So konnte die vorliegende Pilotstudie zwar nachweisen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des „Teamgeist“-Trainings über eine überdurchschnittliche Fähigkeit zur Empathie und eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Impulsivität verfügen. Dennoch können diese Ergebnisse nicht eindeutig auf die Effektivität des Trainings zurückgeführt werden. Um die Effektivität des Trainings nachzuweisen und die erhobenen Merkmalsausprägungen auf die Wirksamkeit des Trainings rückführen zu können, ist es dementsprechend notwendig ergänzende und umfassendere Evaluationsstudien durchzuführen. Denkbar wäre in diesem Fall eine Langzeitstudie anzusetzen, die anhand eines quasi-experimentellen Designs Trainingseffekte untersucht. Anhand eines Prä-Post-Designs mit zwei Erhebungszeitpunkten könnten so zum Einen Veränderungen der sozial-emotionalen Fähigkeiten untersucht werden. Zum Anderen, oder auch ergänzend, könnten durch die Untersuchung von Trainings- und Kontrollgruppen ein Vergleich zwischen trainierten und untrainierten Kindern vorgenommen werden. Des Weiteren könnten die Anzahl der untersuchten Faktoren gesteigert und anhand zusätzlicher oder umfassenderer Messinstrumente untersucht werden. Interessant wäre es außerdem, das Selbsturteil der schriftlichen Befragung anhand der Urteile von Eltern und Lehrern zu ergänzen, um so die Repräsentativität der Studie zu steigern. Auch die Untersuchung einer größeren Stichprobe, die sich aus Kindern verschiedener Schulen zusammensetzt wäre sinnvoll und würde ebenfalls zur Erhöhung der Repräsentation der Studie beitragen.

16 Summative Evaluation

Die vorliegende Arbeit hat sich mit dem sozial-emotionalen Trainingsprogramm „Teamgeister“ und dessen Auswirkungen auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern auseinandergesetzt. Folglich wurde es als wichtig empfunden, sowohl das Konstrukt der sozial-emotionalen Kompetenz, als auch die Termini Aggression und Gewalt zu definieren. Hierbei konnte herausgestellt werden, dass eine Heterogenität unter den Verständnisweisen der Begriffe vorherrscht. Des Weiteren wurde im Zuge dieses Schrittes eine Abgrenzung der Termini Gewalt und Aggression vorgenommen, in dem sich herausstellte, dass gewalttätiges Handeln eine gesteigerte Form aggressiven Verhaltens darstellt. In einem weiteren Schritt wurde besonders auf die Formen und Ursachen aggressiven Verhaltens eingegangen. In diesem Abschnitt wurden unter anderem familiäre Faktoren und Faktoren aus der Umwelt erarbeitet, die nachweislich ein Risiko für aggressives und gewalttätiges Verhalten darstellen, erarbeitet. Ebenfalls wurden kindbezogene Faktoren als Risikofaktoren erarbeitet. Aufgrund des Arbeitsthemas wurde sich in einem gesonderten Kapitel den sozial-emotionalen Fähigkeiten als Einflussfaktoren für kindliche Aggression und Gewalt gewidmet. In diesem Kapitel wurde erarbeitet, dass diverse sozial-emotionale Fähigkeiten, wie beispielsweise das Empathievermögen oder die Impulsivität eines Kindes, einen großen Einfluss auf die Entwicklung aggressiven Verhaltens haben. Es wurden verschiedene Untersuchungsergebnisse vorgestellt, die diesen Zusammenhang belegen. Nach der Präsentation dieser Befunde wurde in einem nächsten Abschnitt auf die Möglichkeit der Gewaltprävention anhand der Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten überleitet. In diesem Schritt wurden Möglichkeiten der Gewaltprävention skizziert und besonders auf schulbasierte Gewaltpräventionsmaßnahmen eingegangen. In einem gesonderten Abschnitt wurde sich dem Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ (Cierpka, 1999) gewidmet, das ebenfalls soziale und emotionale Kompetenzen von Grundschulkindern fördert. In diesem Unterkapitel wurde erarbeitet, dass mit dem „Faustlos“-Programm die drei Fähigkeitsbereiche Empathie, Impulskontrolle und Emotionsregulation trainiert werden. Des Weiteren wurde auf die Wirksamkeit des Programms eingegangen und verdeutlicht, dass „Faustlos“

eines der wenigen schulbasierten Gewaltpräventionen ist, das umfangreich auf seine Wirksamkeit überprüft wurde und dessen Effektivität nachzuweisen ist. Mit der Erkenntnis, dass sozial-emotionale Faktoren einen hohen Einfluss auf das Aggressions- und Gewaltverhalten haben und mit der Förderung dieser Kompetenzen aggressives Verhalten nachweislich vorgebeugt beziehungsweise reduziert werden kann, wird das Thema der vorliegenden Arbeit und die Annahme, dass sozial-emotionale Trainings einen positiven Effekt auf das Gewaltverhalten von Kindern haben, legitimiert. Auf der Grundlage dieser theoretischen Erarbeitung wurde folglich das Trainingsprogramm „Teamgeist“ umfangreich vorgestellt. „Teamgeist“ ist ein schulbasiertes Präventionsprogramm, das sich an Schüler der Klassen eins bis vier richtet und aufgrund des Lebenskompetenz-Ansatzes systematisches und vielfältiges sozial-emotionales Lernen vorsieht. Ebenfalls wurde erarbeitet, dass das Programm eine Adaption des US-amerikanischen „Skills for Growing“ ist, welches in den USA vielfach auf seine Wirksamkeit untersucht wurde. Es wurde festgestellt, dass für die deutschsprachige Adaption „Teamgeist“ bislang jedoch noch keine aussagekräftigen Evaluationsstudien vorliegen. Schließlich wurde in Kapitel 6.6 eine Gegenüberstellung des „Teamgeist“-Trainings mit dem evidenzbasierten „Faustlos“-Programm vorgenommen. Der Vergleich verdeutlichte, dass all jene Kompetenzen des „Faustlos“-Curriculums auch in „Teamgeist“ trainiert werden und dass es unter anderem auch Überschneidungen in dem methodischen Vorgehen gibt. Darüber hinaus wurde ebenfalls ersichtlich, dass in dem Teamgeist-Programm vielfältigere Methoden angewandt und weit mehr sozial-emotionale Fertigkeiten trainiert werden. Mit dem Vergleich und den dadurch gewonnen Erkenntnissen geht die Annahme einher, dass das „Teamgeist“-Programm sowie das US-amerikanische „Skills for Growing“ als auch das verwandte „Faustlos“-Programm, positive Auswirkungen auf das Aggressions- und Gewaltverhalten von Kindern haben. Der Beantwortung dieser Hypothese wurde sich in dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit angenähert. In einem ersten Schritt des empirischen Vorgehens wurde die Fragestellung präzisiert und geeignete Hypothesen generiert. Demnach galt es festzustellen, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Trainingsprogramms „Teamgeist“ eine überdurchschnittlich hohe Empathiefähigkeit und eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Impulsivität aufweisen. Für die Datenerhebung wurde die Methode der schriftlichen Befragung gewählt. In Kapitel 10 wurde das Messinstrument, das sich aus

den Skalen des IVE und des FAVK zusammensetzt, beschrieben, die Wahl des Instruments begründet und mögliche Nachteile dargelegt. Die Stichprobe, die sich aus drei dritten und drei vierten Klassen zusammensetzt, wurde in einem nächsten Schritt vorgestellt und beschrieben. In den darauffolgenden Kapiteln wurde sowohl die Durchführung als auch die Auswertungsmethode skizziert. Die Ergebnisse wurden in Kapitel 14 deskriptiv analysiert und sowohl die einzelnen Items als auch die Gesamtskalen anhand geschlechtsspezifischer und klassenbezogener Vergleiche dargeboten. Ebenso wurde ein Vergleich mit den Normwerten des IVE und des FAVK und der gesamten Stichprobe vorgenommen. In der anschließenden Diskussion wurden die Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung und der Hypothesen interpretiert und beantwortet. Demnach konnte die Annahme bestätigt werden, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des „Teamgeister“-Programms sowohl eine überdurchschnittliche Fähigkeit zur Empathie als auch eine unterdurchschnittlich ausgeprägte Impulsivität aufweisen. Ebenfalls wurden geschlechtsspezifische und klassenbezogene Ergebnisse festgestellt. Um auf mögliche Auswirkungen auf das Aggressions- und Gewaltverhalten der Kinder einzugehen, wurden die Ergebnisse in einem weiteren Schritt unter Einbezug der theoretisch erarbeiteten Inhalte interpretiert. Demzufolge ist davon auszugehen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von „Teamgeister“ ein geringes Risiko für aggressives beziehungsweise gewalttätiges Verhalten aufweisen als andere Gleichaltrige, die nicht an dem Training teilgenommen haben. Außerdem ist davon auszugehen, dass die männlichen Teilnehmer mit einem höheren Risiko für Aggressions- und Gewaltverhalten behaftet sind als die weiblichen Teilnehmer. Schließlich wurden Grenzen der vorliegenden Arbeit und daraus resultierende Möglichkeiten für weiteres Forschungsvorgehen dargestellt. Demnach ist die vorliegende Arbeit als Pilotstudie anzusehen, die lediglich auf mögliche Auswirkungen des „Teamgeister“-Trainings hinweist und gleichzeitig die Dringlichkeit weiterer umfassenderer Evaluationen hervorhebt.

Angesichts der Tatsache, dass schulbasierte Gewaltprävention eine scheinbar banale, aber doch so elementare Maßnahme darstellt, um Gewalt und Kriminalität nachhaltig zu reduzieren, bleibt die Hoffnung, dass diese Arbeit einen Beitrag dazu leisten konnte, einen Anstoß für weiteres Forschungsvorgehen zu geben.

*Die Neigung der Menschen, kleine Dinge für wichtig zu halten, hat sehr
viel Großes hervorgebracht.*

Georg Christoph Lichtenberg

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (1999)	11
<i>Abbildung 2:</i> Modell der sozialen Kompetenz nach Caldarella und Merrell (1997)	14
<i>Abbildung 3:</i> Defizite sozial-emotionaler Kompetenzen bei aggressivem Verhalten	33
<i>Abbildung 4:</i> Life skills der WHO	41
<i>Abbildung 5:</i> Inhaltsverzeichnis „Teamgeister 1/2“	45
<i>Abbildung 6:</i> Einschätzung zu der Aussag „Ich habe Mitleid mit Kindern, denen es schlecht geht.“	70
<i>Abbildung 7:</i> Einschätzung zu der Aussage „Wenn jemand weint werde ich traurig.“	71
<i>Abbildung 8:</i> Einschätzung zu der Aussage „Kinder, die oft gehänselt werden tun mir leid.“	72
<i>Abbildung 9:</i> Einschätzung zu der Aussage „Ich werde traurig, wenn meine Freunde unglücklich sind.“	73
<i>Abbildung 10:</i> Ergänzung eines Schülers zu der offenen Aussage „Wenn ich einen traurigen Film sehe...“ (empathisch 1)	74
<i>Abbildung 11:</i> Ergänzung eines Schülers zu der offenen Aussage „Wenn ich einen traurigen Film sehe...“ (empathisch 2)	74
<i>Abbildung 12:</i> Ergänzung eines Schülers zu der offenen Aussage „Wenn ich einen traurigen Film sehe...“ (nicht empathisch 1)	74
<i>Abbildung 13:</i> Ergänzung eines Schülers zu der offenen Aussage „Wenn ich einen traurigen Film sehe...“ (nicht empathisch 1)	74
<i>Abbildung 14:</i> Empathische und nicht empathische Ergänzungen zu der offenen Aussage „Wenn ich einen traurigen Film sehe...“	75
<i>Abbildung 15:</i> Einschätzung zu der Aussage „Wenn ich lange auf etwas warten muss werde ich wütend.“	76
<i>Abbildung 16:</i> Einschätzung zu der Aussage „Wenn ich wütend bin schreie oder schlage ich bevor ich nachdenke.“	77
<i>Abbildung 17:</i> Einschätzung zu der Aussage „Wenn ich wütend bin kann ich mich schlecht wieder beruhigen.“	78
<i>Abbildung 18:</i> Ergänzung eines Schülers zu der offenen Aussage „Wenn ich wütend bin...“ (impulsiv 1)	79
<i>Abbildung 19:</i> Ergänzung eines Schülers zu der offenen Aussage „Wenn ich wütend bin...“ (impulsiv 2)	79

<i>Abbildung 20:</i> Ergänzung eines Schülers zu der offenen Aussage „Wenn ich wütend bin...“ (nicht impulsiv 1)	79
<i>Abbildung 21:</i> Ergänzung eines Schülers zu der offenen Aussage „Wenn ich wütend bin...“ (nicht impulsiv 1)	80
<i>Abbildung 22:</i> Ergänzung eines Schülers zu der offenen Aussage „Wenn ich wütend bin...“ (nicht auswertbar).....	80
<i>Abbildung 23:</i> Impulsive und nicht impulsive Ergänzungen zu der offenen Aussage „Wenn ich wütend bin...“	80
<i>Abbildung 24:</i> Gesamte Item-Statistik unterteilt in die Geschlechter männlich (m=blau) und weiblich (w=rot).....	81
<i>Abbildung 25:</i> Gesamte Item-Statistik unterteilt in die Klasse 3 (rot) und Klasse 4 (blau)	83
<i>Abbildung 26:</i> Skala „Empathie“ im Vergleich mit der Normstichprobe des IVE	85
<i>Abbildung 27:</i> Skala „Impulsivität“ im Vergleich mit der Normstichprobe des FAVK	86

Literatur

AEPPLI, J., GASSER, L., GUTZWILLER, E. & TETTENBORN, A. (2016) : Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt Verlag.

BERTET, R. (2011) : Gewaltprävention in der Schule. Wege zu prosozialem Verhalten. Bern : Huber.

CIERPKA, M. (2011) : Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg : Herder Verlag.

CIERPKA, M. & SCHICK, A. (2005): Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: das FAUSTLOS-Curriculum. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

DÖRING, N. & BORTZ, J. (2016) : Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg : Springer Verlag.

ESSAU, C.-A., CONRADT, J. (2004) : Aggression bei Kindern und Jugendlichen. München : Ernst Reinhardt Verlag.

ESSER, E., HILL, P. & SCHNELL, R. (2013) : Methoden der empirischen Sozialforschung. München : Oldenburg Verlag.

FRÖHLICH-GILDHOFF, K. (2006) : Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention. Stuttgart : Kohlhammer.

GÖRTZ-DORTEN, A., DÖPFNER, M. (2010) : Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern. Göttingen : Hogrefe.

HACKER, F. (1985) : Aggression. Die zunehmende Brutalisierung unserer Welt. Düsseldorf – Wien : Econ Verlag.

HURRELMANN, K., KLOCKE, A., MELZER, W., RAVENS-SIEBERER, U. (Hrsg.) (2003): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim: Juventa.

IMBUSCH, P. (2010) : Jugendliche als Täter und Opfer von Gewalt. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

JANKE, B. (2007) : Entwicklung von Emotionen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.). Handbuch der Entwicklungspsychologie (S. 347 – 356). Göttingen : Hogrefe Verlag.

JONAS, K., STROEBE W., HEWSTONE, M. (2014) : Sozialpsychologie. Berlin ; Heidelberg : Springer Verlag.

LANG, D. (2009) : Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Erwachsenen (Psychologie, Bd. 61). Landau : Verlag Empirische Pädagogik.

LÜCK, D. & BAUR, N. (2011) : Vom Fragebogen zum Datensatz. In L. Akreimi, N. Baur & S. Fromm (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1. Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik* (Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene, Bd. 1, 3., überarb. u. erw. Aufl., S. 22–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

MELZER, W., HERRMANN, D., SANDFUCHS, W., SCHÄFER, M., DASCHNER, P. (2015) : Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kinder und Jugendlichen. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt Verlag.

MOOSBRUGGER, H. & KELAVA, A. (2012): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin ; Heidelberg : Springer.

NOLTING, H.-P. (1997) : Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – Wie sie zu vermindern ist. Ein Überblick mit Praxischwerpunkt Alltag und Erziehung. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt.

PETERMANN, F., DÖPFNER, M. & GÖRTZ-DORTEN, A. (2016) : Aggressiv-oppositionelles Verhalten im Kindesalter. Göttingen : Hogrefe Verlag.

PETERMANN, F. & KOGLIN, U. (2015) : Aggressive Kinder und Jugendliche. Prävention und Therapie – ein Überblick. Wiesbaden : Springer Verlag.

PETERMANN, F. & KOGLIN, U. (2013) : Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis. Berlin ; Heidelberg : Springer.

PETERMANN, F. & KOGLIN, U. (2013) : Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Göttingen : Hogrefe.

PETERMANN F., NIEBANK, K. & SCHEITHAUER, H. (2004) : Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Berlin ; Heidelberg : Springer Verlag.

PETERMANN, F. & WIEDEBUSCH, S. (2016) : Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen : Hogrefe Verlag.

PFEFFER, S. (2012) : Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in Gemeinschaft stark werden. Freiburg : Herder Verlag.

SCHICK, H. (2012) : Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis. Stuttgart : Kohlhammer Verlag.

SCHUBARTH, W. (2013) : Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart : Kohlhammer Verlag.

STADLER, C., JANKE, W., SCHMECK, K. (2004) : Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9 – 14-jährigen Kindern. Göttingen : Hogrefe Verlag.

RAAB-STEINER, E., BENESCH, M. (2015) : Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien : Facultas Universitätsverlag.

REINDERS, H., DITTON, H., GRÄSEL, C. GNIEWOSZ, B. (2015) : Empirische Bildungsforschung : Strukturen und Methoden. Wiesbaden : Springer Verlag.

WAHL, K. (2009) : Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick. Heidelberg : Spektrum Akademischer Verlag.

WERKNER, I.-J. (2017) : Militärische versus polizeiliche Gewalt. Aktuelle Entwicklungen und und Folgen für internationale Friedensmissionen. Berlin ; Heidelberg : Springer.

WILMS, E. & WILMS, H. (2009) : TEAMGEISTER. Aktivitäten für ein faires und gesundes Miteinander. Stuttgart : Verlag für pädagogische Medien Ernst Klett.

Internetquellen

BADISCHE ZEITUNG : Artikel „Gruppenvergewaltigung in Freiburg“ vom 02.11.2018. Online abrufbar unter : <http://www.badische-zeitung.de/freiburg/gruppenvergewaltigung-in-freiburg-es-gibt-nun-zehn-verdaechtige-und-neue-ermittlungsergebnisse—158619626.html>, zuletzt abgerufen am 19.11.2018

C. W. VAN OVERRVELD & J. J. LOUWE (2005) : Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. Online abrufbar unter : <http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616319>, zuletzt abgerufen am 15.10.2018

HAMBURGER ABENDBLATT : Artikel „Pfleger tötet 106 Patienten“ vom 10.11.2017. Online abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/koeln-dutzende-jugendliche-pruegeln-sich-am-rheinufer-a-1204129.html>, zuletzt abgerufen am 19.11.2018

KIDRON, Y., GARIBALDI, M., ANDERSON, E. & OSHER, D. (2015) : Lions Quest Skills for Growing: Implementation and Outcome Study in Wood County, West Virginia Final Report. American Institutes for Research. Online abrufbar auf : <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2016/05/SFG-2015dec.pdf>, zuletzt abgerufen am 20.10.2018

KIDRON, Y., GARIBALDI, M. & OSHER, D. (2015) : Study Brief : The Effects of three Lions Quest Programs on Student's Behaviors and prosocial attitudes. Online abrufbar auf : https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2015/11/Year2EvaluationLionsQuest_Brief.pdf, zuletzt abgerufen am 20.10.2018

LANGENSHEIDT ONLINE : <https://de.langenscheidt.com/> , zuletzt abgerufen am 29.09.2018

LIONS QUEST HOMEPAGE : Skills for Growing. Online abrufbar auf : <https://www.lions-quest.org/elementary-social-and-emotional-learning/>, zuletzt abgerufen am 01.11.2018

SCHICK, A. & CIERPKA, M. (2003) : Präventionsprogramme. Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. Online abrufbar unter : file:///C:/Users/admin/Downloads/Faustlos_Evaluation_eines_Curriculums_zur_Foerderung.pdf, zuletzt abgerufen am 23.10.2018

SEHWAN, K. & LAIRD, M. (1995) : An Outcome Evaluation of Lions Quest „Skills for Growing“ : Grades : K-5. Online abrufbar auf : <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2015/11/OutcomeEvaluationSkillsForGrowingK-5.pdf>, zuletzt abgerufen am 18.10.2018

SPIEGEL ONLINE : Artikel „Massenschlägerei am Rheinufer“ vom 21.04.2018. Online abrufbar unter : <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/koeln-dutzende-jugendliche-pruegeln-sich-am-rheinufer-a-1204129.html>, zuletzt abgerufen am : 19.11.2018

TEAMGEISTER HOMEPAGE : Online abrufbar unter : <https://www.teamgeister-gs.de/> , zuletzt abgerufen am 02.11.18

WHO (2002) : Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung. Online abrufbar unter:

http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf, zuletzt abgerufen am 08.10.2018

WHO (1999) :Life Skills Education in Schools. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2.

Geneva: WHO. Online abrufbar unter :

http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf, zuletzt abgerufen am 07.10.2018

Elternbrief zur Einverständniserklärung**Liebe Eltern der Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 und 4,**

mein Name ist Selina Kulka und ich studiere Sonderpädagogik auf Lehramt an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg. Letztes Schulhalbjahr habe ich mein Praktikum an der Silcherschule absolviert und bin auf das Trainingsprogramm „Teamgeister“ gestoßen, dass mit den Schülerinnen und Schülern an der Schule durchgeführt wird.

Ich habe mich dazu entschieden das Trainingsprogramm „Teamgeister“ zum Thema meiner Bachelorarbeit zu machen und es hinsichtlich seiner Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder zu überprüfen. Mit meiner Arbeit möchte ich herausfinden, ob das Trainingsprogramm den Kindern hilft und sich positiv auf ihr Verhalten auswirkt. Hierfür wurde ein Fragebogen von mir entwickelt, der von den Schülerinnen und Schülern anonym ausgefüllt wird und ausschließlich von mir eingesehen und ausgewertet werden kann. Es sind ganz einfach gestellte Fragen, die Ihre Kinder leicht beantworten können oder sogar nur ankreuzen müssen. Auf Wunsch können Sie den Fragebogen gerne einsehen.

Ich würde mich freuen, wenn Sie zustimmen, dass Ihr Kind an der Befragung teilnimmt und bedanke mich schon einmal für Ihre Unterstützung. Bitte geben Sie den ausgefüllten Abschnitt Ihrem Kind bis zum **Freitag den 19. Oktober** mit. Falls Sie noch Fragen haben sollten, können Sie mich gerne unter 0176/81663792 erreichen oder mir eine E-Mail an kulkaselina@web.de schreiben.

Mit freundlichen Grüßen,
Selina Kulka

.....

Mein Kind _____ der Klasse : _____

- ☐ Darf anonym an dem Fragebogen teilnehmen.
☐ Darf nicht anonym an dem Fragebogen teilnehmen.

Datum & Unterschrift : _____

Fragebogen Empathiefähigkeit und Impulsivität

Klasse : _____

Datum : _____

Ich bin ein :

☐ Junge☐ MädchenLese die Sätze genau.Überlege wie oft dir so etwas passiert.Kreuze entweder nie, manchmal oder immer an.

	Nie	manchmal	immer
1. Ich habe Mitleid mit Kindern, denen es schlecht geht.	☐	☐	☐
2. Wenn ich lange auf etwas warten muss werde ich wütend.	☐	☐	☐
3. Wenn jemand weint werde ich traurig.	☐	☐	☐
4. Wenn ich wütend bin schreie oder schlage ich, bevor ich nachdenke.	☐	☐	☐

	Nie	manchmal	immer
5. Kinder, die oft gehänselt werden tun mir leid.	☐	☐	☐
6. Wenn ich wütend bin kann ich mich schlecht wieder beruhigen.	☐	☐	☐
7. Ich werde traurig, wenn meine Freunde unglücklich sind.	☐	☐	☐



Überlege was du tun würdest.



Schreibe oder male auf.

8. Wenn ich mich ärgere _____

9. Wenn ich einen traurigen Film sehe _____

Danke für's Mitmachen !



Hiermit genehmige ich dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung die Veröffentlichung des Werkes.

Simonswald 18.01.19

Ort & Datum

S. Kulka

Unterschrift