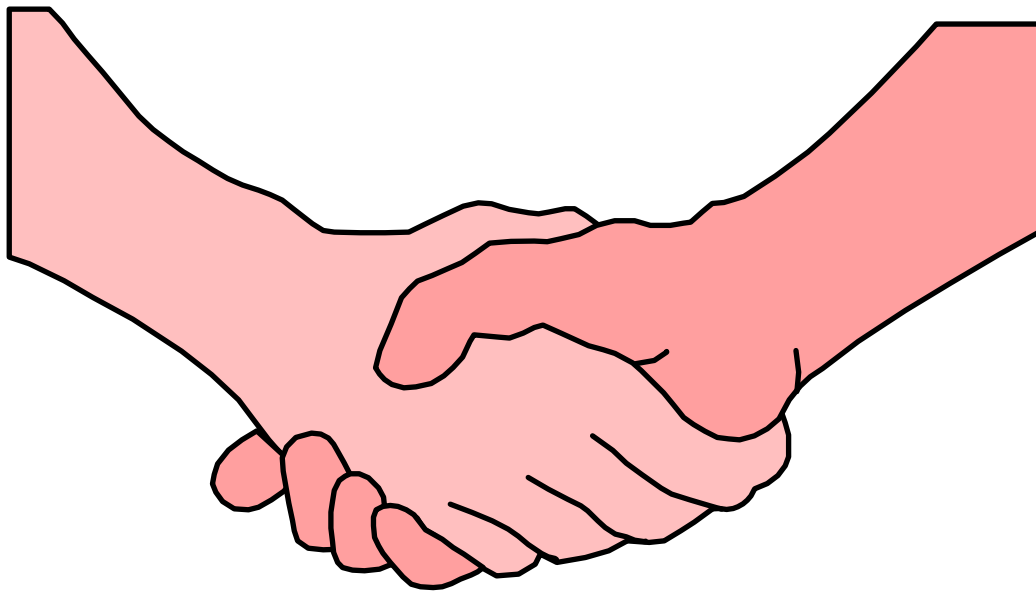


Das *Training Soziale Kompetenz* für die Grundschule – Erste empirische Befunde einer Evaluation

Petra Buchwald



© Priv.Doz. Dr. Petra Buchwald
Abteilung für Weiterbildung und Beratung
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Universitätsstr. 1
40225 Düsseldorf

Tel 0211-81-12859
buchwald@phil-fak.uni-duesseldorf.de

Inhalt

Inhalt	2
Einleitung	3
1 Gewalt an Schulen	3
1.1 Formen der Gewalt im schulischen Kontext – wie sie entstehen und woher sie kommen	3
1.2 Mobbing und Bullying als Gewaltbegriffe an Schulen	5
1.3 Schon Gewalt oder noch spielerischer Kampf?	5
1.4 Hat die Gewalt an Schulen in den letzten Jahren zugenommen?	6
1.5 Besteht bereits dringender Handlungsbedarf?	7
1.6 Handlungsmöglichkeiten in der Schule	7
2 Soziales Lernen und soziale Kompetenz	8
2.1 Soziales Lernen	8
2.2 Soziale Kompetenz	9
2.2.1 Trainingsmöglichkeiten sozialer Kompetenz in der Schule	10
2.2.2 Das <i>Training Soziale Kompetenz</i> (TSK)	11
3 Empirische Untersuchung	13
3.1 Fragestellungen	13
3.2 Beschreibung der Messinstrumente	13
3.2.1 Fragebogen zu sozialen Konflikten in der Grundschule für LehrerInnen (TSK-G 28)	13
3.2.2 Fragebogen zu sozialen Konflikten für SchülerInnen (SK)	14
3.2.3 Fragebogen zum Erfolg von <i>Training Soziale Kompetenz</i> für SchülerInnen (TSK-G 40)	14
3.3 Untersuchungsdesign und Durchführung der Untersuchung	14
3.4 Die Stichprobe	15
3.5 Deskriptive Ergebnisse	15
3.5.1 Einschätzung sozialer Konflikte vor dem Training (TSK-G 28) durch Lehrerinnen	15
3.5.2 Einschätzung sozialer Konflikte (SK) vor dem Training durch SchülerInnen	18
3.5.3 Einschätzung des TSKs nach dem Training (TSK-G 40) durch SchülerInnen	22
3.5.4 Längsschnittliche Befunde	24
4 Diskussion	24
5 Literaturverzeichnis	26

Einleitung

Wohl kaum ein Thema hat in den letzten zwei Jahrzehnten ähnlich an Bedeutung gewonnen wie das der Gewalt. Massenmedien sorgen für stete Präsenz und befassen sich variantenreich mit den Auswirkungen. Diverse gesellschaftliche Entwicklungen geben dem Thema Gewalt zusätzliche Brisanz. Längst sind Fragen nach den Ursachen und der Prävention von Gewalt zentralen Themen unserer Gesellschaft.

Kein Wunder also, dass auch den Gewalt- und Aggressionshandlungen im schulischen Kontext immer mehr Beachtung zukommt und sich einer stetig wachsenden Zahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen erfreut. Damit stark verknüpft ist auch die Forderung nach der Förderung sozialer Kompetenzen bei SchülerInnen. Soziale Kompetenz wird in der Schule dringend benötigt und soziale Inkompetenz ist ein Krisenzustand, der den schulischen Lebensbereich stark tangiert und negativ beeinflusst. Um langfristig das Auftreten von Gewalt- und Aggressionshandlungen unter SchülerInnen zu reduzieren sind Präventions-Maßnahmen erforderlich, die die aggressionsfördernden Bedingungen verändern. Ein besonders wirksamer Schritt in diese Richtung ist ein Training der sozialen Kompetenz bei SchülerInnen. In wissenschaftlichen Studien konnte die protektive Wirkung sozialer Kompetenz bereits bestätigt werden (Glattacker, Engel, Käßler, Hilt & Grüner, 2002; Nolting & Knopf, 1998). Vor diesem Hintergrund wird im folgenden die Evaluation des *Training Soziale Kompetenz* für die Grundschule vorgestellt, welches von der Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern der Stadt Meerbusch entwickelt wurde.

Zunächst widmet sich das erste Kapitel dem Thema *Gewalt an Schulen*. Hier werden Formen der Gewalt im schulischen Kontext unterschieden und erklärt, wie diese Gewaltformen in der Schule entstehen und wo sie ihren Ursprung haben. Es folgt eine Differenzierung der Begriffe *Mobbing* und *Bullying* als Gewaltbegriffe in der Schule. Weiterhin werden sogenannte *spielerische Kämpfe* von dem Begriff der Gewalt abgegrenzt. Es folgt ein Überblick zur Ausprägung von Gewalt an deutschen Schulen in den letzten Jahren, zudem werden Handlungsmöglichkeiten für die Schule differenziert dargelegt. Das zweite Kapitel befasst sich mit dem Thema *Soziales Lernen und Soziale Kompetenz*. Hier werden theoretische Zusammenhänge erläutert und Möglichkeiten der Förderung von sozialer Kompetenz vorgestellt. Vor allem das *Training Soziale Kompetenz* der Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Erwachsene der Stadt Meerbusch wird dabei vorgestellt. Im dritten Kapitel werden erste Befunde einer empirischen Evaluation dieses Trainings dargestellt und abschließend in Kapitel 4 diskutiert.

1 Gewalt an Schulen

1.1 Formen der Gewalt im schulischen Kontext – wie sie entstehen und woher sie kommen

Schmidt (1994) stellte bereits Anfang der 90er Jahre eine immer niedrigere Hemmschwelle für Gewalttätigkeiten und eine zunehmende Härte unter den SchülerInnen fest. Wenn von Gewalt in der Schule gesprochen wird, ist häufig nicht Gewalt sondern vielmehr Aggression gemeint. Aggressives Verhalten hat unterschiedlichste Ursachen, die innerhalb oder außerhalb der Schule liegen können.

Der Begriff der Gewalt im schulischen Kontext lässt sich eingrenzen auf eine zielgerichtete direkte Schädigung von Personen und Sachen. Damit ist eine klare Abgrenzung zu den Begriffen Verhaltensstörungen, Disziplinschwierigkeiten, abweichendes Verhalten, Unterrichtsstörungen, grobe Streiche oder Handlungen aus Übermut und Risikolust möglich. Unter erzieherischen Gesichtspunkten ist es sinnvoll, massive verbale Aggressionen (z.B. Gewaltausdrücke, Hänseleien,

Beleidigungen) und nonverbale Aggressionen (z.B. gemeine Gesten) in den Gewaltbegriff einzubeziehen. SchülerInnen sind zudem den verbalen und nonverbalen Aggressionen ihrer LehrerInnen ausgesetzt, sei es durch Herabsetzungen oder ironisch spöttische Bemerkungen. Verbale und nonverbale Aggressionen werden von einigen AutorInnen als Vorstufe zur Gewalttätigkeit angesehen. Befragungen von Valtin (1995a) und Untersuchungen von Hanewinkel, Niegel und Ferstl (1993) zeigten, dass (non-)verbale Aggressionen seitens der KonfliktgegnerInnen häufig als starke Provokation erlebt werden und zur Eskalation führen können. Der häufige Gebrauch verbaler und nonverbaler Aggression kann die Hemmschwelle für gewalttätiges Handeln herabsetzen. PädagogInnen sind daher veranlasst, auf solche Phänomene stärker zu achten und möglichst zielgerichtet einzugreifen.

Das im schulischen Bereich häufig auftretende Erleben von Machtlosigkeit fördert außerdem aggressive oder gewalttätige Verhaltensweisen von SchülerInnen. "Risikofaktoren für die Entwicklung von psychischer und physischer Gewalt sind also auch in der Schule selbst zu finden und liegen nicht nur außerhalb der Schule" (Hanewinkel et al., 1995, S. 38). Bestimmte schulische Strukturen erschweren z.B. die Erfüllung seelischer und sozialer Grundbedürfnisse von Kindern nach Anerkennung, Geborgenheit, Orientierungssicherheit und Respekt (Valtin, 1995b). Solche Faktoren nehmen Einfluss auf die Entwicklung von SchülerInnen, beispielsweise durch Leistungs- und Konkurrenzdruck, Zensuren, Zwang zur Auslese, Unterdrückung des kindlichen Bewegungsdrangs, durch einen strengen 45-Minuten-Rhythmus des Unterrichts, durch durchgängigen Frontalunterricht, Schulgröße und Anonymität, durch die Klassengrößen, Lautstärke in den Klassen und durch den baulichen Zustand der Schule, um nur einige sozial-ökologische Faktoren zu nennen (vgl. Schmidt, 1994; Valtin, 1995b).

Wie äußert sich Gewalt und wie kann sie im schulischen Kontext erkannt werden. Was ist schon gewalttätig und was ist noch Spaß? Dazu lässt sich im Bereich Schule nach Valtin (1995a) folgende Differenzierung treffen:

- ⇒ *Gewalt unter SchülerInnen* durch Körperverletzung, Drohung, Erpressung, sexuelle Übergriffe
- ⇒ *Gewalt gegenüber LehrerInnen*, vor allem durch Körperverletzung.
- ⇒ *Vandalismus*, durch Beschädigung, Diebstahl von fremdem Eigentum.
- ⇒ *Feindselig-aggressives verbales und nonverbales Verhalten* unter SchülerInnen und gegenüber LehrerInnen durch Verspotten, Gewaltausdrücke, Auslachen oder gemeine Gesten.
- ⇒ *Feindselig-aggressives Verhalten von Lehrkräften* gegenüber SchülerInnen durch Herabsetzung, Verächtlich machen, Sarkasmus, Beleidigungen und systematisches 'Fertigmachen' des Schülers.

In der Schule ist nicht nur der Unterricht ein kritisches Feld für Gewalthandlungen, sondern auch umliegende Schauplätze wie Schulhof, Pausenhalle oder Schulweg (Nolting & Knopf, 1998; Olweus, 1999). Es lassen sich zwei Hauptphänomene feststellen, die in einer Schulklasse zu Gewalt führen können. Zum einen kann das 'Fremde' in einer Klasse Ursache für das Entstehen von Gewalt sein. Damit ist die Gewalt gegen Außenseiter, schwache und ruhige Kinder gemeint. Zum anderen ist die unterschiedliche Sensibilität von SchülerInnen für Gewalt zu nennen, die zu Missverständnissen und damit auch zu aggressivem Verhalten unter den SchülerInnen einer Klasse führen kann. So neigen Jungen zu einer höheren Gewaltbereitschaft als Mädchen, die eher zu sprachlichen Gewalttätigkeiten tendieren. Damit ist das Geschlecht ein wesentliches Merkmal für die individuelle Ausprägung aggressiven Verhaltens und die Geschlechterverteilung in einer Schulklasse spielt eine Rolle für die Art des aggressiven Verhaltens (vgl. Nolting, 1999).

An dieser Stelle wird erkennbar, dass Schule Gewalt produzieren kann, aber Gewalt auch oft importiert wird. Weiterhin wird sichtbar, welche Fülle an Faktoren Berücksichtigung finden

müssen, wenn es darum geht die Ursachen aggressiven Verhaltens in der Schule aufzudecken. Bei Hurrelmann (1995) wird Gewalt als ein Ausdruck fehlender sozialer Kompetenz und nicht gelungener Auseinandersetzung mit Lebensanforderungen, Entwicklungsaufgaben und Belastungssituationen gesehen. Die Entstehung gewalttätigen Verhaltens kann als Verteidigungs- und Kompensationsmechanismus in psychisch belasteten Situationen interpretiert werden, wobei den Personen keine produktive Form der Bewältigung und Verarbeitung zur Verfügung steht (vgl. Nolting, 1999; Valtin, 1995b). Aggressiv reagierende Kinder und Jugendliche leiden oft unter einer gestörten Wahrnehmung von sich selbst und anderen. Sie deuten gewisse Umweltreize oft falsch und aus ihren Ängsten resultieren aggressive Reaktionen. Sie fühlen sich bedroht und möchten sich einen 'Erstschlag' sichern, um sich einen Vorteil beim Angriff verschaffen können. Solche generalisierten Handlungen führen im ärgsten Fall immer wieder zu neuen Aggressionen und ihnen wohnt ein Selbstverstärkungsprozess inne. Wenn Gewalt als Verteidigungsmechanismus fungiert, dann liegt der Nutzeffekt des Gewalttäters nicht darin, etwas zu bekommen, sondern etwas abzuwehren, wie zum Beispiel Angriffe oder Unannehmlichkeiten. Die Form der Aggression ist dann von Abwehr oder Verteidigung geprägt und soll letztlich dem Schutz beziehungsweise der eigenen Sicherheit dienen. Nolting (1999, S. 115) formuliert dazu: „Die Abwehr bildet hier eine Nahtstelle zwischen Aggression und Angst. Hier hat die Aggression eine ähnliche Funktion wie die Flucht: eben Selbstschutz beziehungsweise Sicherheit“. Allerdings ist nicht jede Abwehr-Aggression allein von Angst motiviert, sondern auch von dem Bestreben, Anforderungen oder Wünsche anderer abzuwehren. Schließlich wird alles abgewehrt, was nicht den eigenen Absichten entspricht.

1.2 Mobbing und Bullying als Gewaltbegriffe an Schulen

Im Zusammenhang mit Gewalt an Schulen tauchen häufig die Begriffe *Mobbing* und *Bullying* auf (vgl. Olweus, 1999). Bullying leitet sich aus dem englischen Wort für Rüpel (engl. *bully*) ab und bezeichnet physische und psychische Formen von Gewalt. Dabei geht es in erster Linie um antisoziale Formen aggressiven Verhaltens. Im Kontext Schule beschreibt Bullying die Schikane unter SchülerInnen, womit meist einseitige Angriffe gegen bestimmte Opfer gemeint sind, aber Streitereien, Statuskämpfe oder Raufspiele nicht dazuzählen (vgl. Nolting & Knopf, 1998).

Das Wort *mob* wird im englischen Sprachgebrauch für Pöbel oder Horde eingesetzt (Kasper, 1998; Wöbken-Ekert, 1998). In der Verhaltensforschung beschrieb man das Zusammenrotten von Tieren zur Abwehr eines gemeinsamen Feindes mit *Mobbing*. Zu Beginn der 1970er Jahre wurde der Mobbing-Begriff eingeführt, um das gegenseitig rohe Verhalten von Kindern in Gruppen zu beschreiben. Mobbing unter SchülerInnen und LehrerInnen ist zu einer griffigen Formulierung für feindselige Handlungen in der Schule geworden. Für *Mobbing* im schulischen Kontext liefert Olweus (1999, S. 22) folgende Definition: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“.

1.3 Schon Gewalt oder noch spielerischer Kampf?

Immer bleibt in Bezug auf Gewalt und Aggression die Problematik bestehen, eine Situation richtig einzuschätzen. Diese Einschätzung muss nicht nur von den in eine aggressive Handlung involvierten Personen vorgenommen werden, sondern auch von außenstehenden Personen wie LehrerInnen oder Eltern. Kindern fechten spielerisch häufig ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechende Kämpfe aus und diese Spaßkämpfe haben für die soziale Entwicklung von SchülerInnen einen nicht zu unterschätzenden Wert. Rauhe Spiele, grobes Durchsetzen von Ansprü-

chen, Knüffe, Tritte und Prügeleien gehören zum Sozialleben der Kinder innerhalb und außerhalb der Schule, und zwar nicht nur in unserem europäischen Kulturkreis (Krappmann, 1995).

In der Forschung hat man zwar genau klassifizieren, was Gewalt ist. Aber haben Kinder eine ähnliche Einschätzung von Gewalthandlungen? Wo ergibt sich aus kindlicher Perspektive die Grenze zwischen spielerischem Körpereinsatz und gewalttätigen Übergriffen? Welche spezifischen Übergriffe sind nur Teil von ganz normalen, eher als alltäglich zu bezeichnenden kindlichen Auseinandersetzungen? „Manche Entwicklungs- und Sozialisationsforscher vertraten sogar die Auffassung, daß gerade Erfahrungen der Kinder mit Gewalttätigkeiten untereinander ihnen verdeutlicht, wie wenig aggressives Verhalten geeignet sei, Spiel und Zusammenarbeit zu sichern“ (Krappmann, 1995, S. 46). Kämpfe zum Spaß oder Spiel sind also unbedingt von dem eigentlichen Aggressionsbegriff abzugrenzen. Spielerische Kampfaktionen haben vielmehr eine positive Sozialisationsfunktion und nehmen zugleich Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenz. Sie können zur Entwicklung von Problemlösefertigkeiten beitragen und verhelfen zu der Fähigkeit, das Verhalten seines Gegenübers richtig zu interpretieren (Nolting, 1999). Es bedarf letztlich einer genauen Beobachtung der jeweiligen Konfliktsituation, um den Kindern das Lernen angemessener und kreativer Auseinandersetzung zu ermöglichen, da auch Konflikte und Streit einer gewissen Übung bedürfen. Daher ist es gerade für PädagogInnen, die vermehrt auf Gewalthandlungen in der Schule reagieren müssen, wichtig zu wissen, welche subjektiv Bedeutung Kinder den in ihrer kindlichen Lebenswelt ausgetragenen Scheinkämpfen beimessen (vgl. Tillmann, 1995). Einen Einblick in diese kindlichen Lebenswelten zu erlangen und diese besser verstehen zu können wird zukünftig von immer größerer Bedeutung werden und stellt auch einen Aspekt der hier vorliegenden empirischen Untersuchung dar.

1.4 Hat die Gewalt an Schulen in den letzten Jahren zugenommen?

Man kann tatsächlich von einer zunehmenden Gewalt unter Kindern und Jugendlichen in Form von Mobbing und Schulvandalismus sprechen und davon ausgehen, dass diese Entwicklung noch anhält. Es handelt sich vermehrt um Delikte wie Sachbeschädigung, Körperverletzung, Erpressung und sexuelle Übergriffe. Auch Presseberichte und Fernsehreportagen über dieses Thema häufen sich und man spricht von einer „Chronologie des Grauens – Häufigster Tatort: Schulen“ (Schwelen, 2002, S. 2).

Bereits 1978 berichteten Grauer und Zinnecker, dass die Schulen in der Bundesrepublik in einem nie dagewesenen Ausmaß Gewaltakten von SchülerInnen ausgesetzt seien und diese Gewalttätigkeiten völlig neuartige Phänomene wären. Während in den Medien der Eindruck entsteht, Gewalttätigkeiten unter Kindern und Jugendlichen nähmen in Schulen zu, wird in der Wissenschaft eine differenziertere Diskussion über dieses Thema geführt. Aus wissenschaftlicher Perspektive hat sich das Ausmaß von Gewalt an Schulen in letzter Zeit kaum verändert, aber LehrerInnen und Eltern sind dafür heute wesentlich stärker sensibilisiert. In einer Institution wie der Schule müssen viele Menschen miteinander auskommen und demgemäß existieren dort alle Formen menschlicher Gefühlsäußerungen – Liebe und Hass, Glück und Enttäuschung, Wut und Trauer – und eben auch Gewalt (Tillmann, 1995). Es ist noch unklar, wie sich das Problem der Gewalt an unterschiedlichen Schulformen darstellt und welchen Einfluss beispielsweise die Klassengröße haben kann. Es wird angenommen, dass an Großstadt-Schulen ein erhöhtes Gewaltpotential herrscht. Jedoch sind die so genannten Großstadt-Kinder bei der Frage nach vermehrter Gewaltanwendung im schulischen Alltag unauffälliger als allgemein angenommen. Olweus (1999) zeigte, dass an städtischen Schulen im Vergleich zu ländlichen ein größeres Problembewusstsein für die Gewaltthematik existiert.

Ein wichtiger Aspekt, der mitverantwortlich für die zunehmende Aggression an Schule sein kann sind die mittlerweile stark veränderten Familienstrukturen. Anstelle von traditionellen Familien-

formen oder Großfamilien treten Einzelkind-Familien, alleinerziehende Mütter und Väter oder Patchwork-Familien. Konfliktaustragungen können durch die häusliche Situation seltener geübt werden und finden schließlich ihren Platz im Schulalltag. Außerdem fällt es Eltern heute offenbar schwerer, ihren Kindern eine Orientierung zu bieten. Viele Eltern wissen selbst nicht mehr genau, was richtig oder falsch für die Erziehung ihrer eigenen Kinder ist. Es entzieht sich oft ihrer Kenntnis, was ihre Kinder in der Freizeit machen, sie begrenzen den Fernsehkonsum ihrer Kinder nicht ausreichend, ebensowenig wie deren Flucht in die virtuellen Welten von Videospiele (vgl. Kirbach, 2002; Gangloff, 2002).

Häufig fehlt den SchülerInnen auch die Anbindungen an ein gut funktionierendes soziales Netzwerk, das sie auffängt. Diffuse Ängste haben bei Kindern zugenommen, wahrscheinlich ausgelöst durch fehlende soziale Unterstützung bei gleichzeitiger Vielfalt von neuen Situationsanforderungen wie z.B. eine erweiterte Freizeitgestaltung, Computerspiele, Freizeitparks oder die mediale Nachrichtenflut. Eine adäquate Bewältigung der sich verändernden Situationen ist für Kinder sehr schwer, da Stressbewältigungsmöglichkeiten fehlen oder noch nicht ausreichend geübt sind.

Gewalt an Schulen ist ein Problem, aber auch die Bielefelder Forschungsgruppe um Tillmann (1999) spricht von einer dramatisierten Darstellung des Phänomens durch die Medienwelt. Nach Aussage von vielen LehrerInnen sind die SchülerInnen in den letzten Jahren schwieriger und problematischer geworden.

1.5 Besteht bereits dringender Handlungsbedarf?

Diese Frage kann eindeutig mit *ja* beantwortet werden. Aggressives Verhalten ist nach Petermann und Petermann (1978) eine der häufigsten Verhaltensstörungen von Kindern und eine frühzeitige Prävention daher dringend anzuraten, bevor sich ungünstige Verhaltensmuster etablieren können. Aggression als unsoziales, zerstörerisches Verhalten bedarf der besonderen Aufmerksamkeit und muss als Signal verstanden werden. Nach Olweus (1999) besteht eine große Chance, die momentane Gewaltentwicklung an Schulen positiv zu beeinflussen, da 60 bis 70 Prozent der Schulkinder gar nicht an gewalttätigen Handlungen beteiligt sind, weder als Opfer noch als Täter. Und genau diese Gruppe ist in der Lage, dazu beizutragen der Gewalt in der Schule entgegenzuwirken. Es gilt daher durch Präventionsprogramme, wie das der Beratungsstelle Meerbusch, gegen Gewalt vorzugehen und diese kostbare Ressource der sozialen Kompetenz zu stärken. Auch wenn noch gar kein extrem aggressives Verhalten in der Schule auffällt, wird Aggression während des Unterrichts als besonders störend empfunden, nicht nur von den Initiatoren, sondern auch von den Betroffenen. Opfer und Täter werden gleichfalls in der Nutzung ihrer kognitiver Fähigkeiten und sozialer Fertigkeiten eingeschränkt, was einen entscheidenden Einfluss auf die Schulleistung nimmt (vgl. Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer & Verbeek, 1999).

1.6 Handlungsmöglichkeiten in der Schule

Anstatt in der Schule durch Sondermaßnahmen gegen Gewalt aufzurüsten, sollte vielmehr nach der Qualität der Schule als sozialer und emotionaler Erfahrungsraum gefragt werden. Wie lässt sich diese Qualität von Schule verbessern? Es geht dabei vor allem um den Umgang mit solchen SchülerInnen, die sich durch Ausgrenzung bedroht fühlen, sich gegen die Schule wenden und eine Anti-Schulhaltung einnehmen.

Die erste Handlungsmöglichkeit der Schulen ist die Leistungsförderung, denn es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Schulversagen und dem Auftreten aggressiver und gewalttätiger Handlungen. Hier müsste es gelingen, SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten so zu fördern, dass

sich ihre Leistungen verbessern, sodass ein wesentlicher Risikofaktor für gewalttätiges Handeln entfällt. Eine weitere Empfehlung stammt von Tillmann (1995), der fordert, sich den Problemen einzelner SchülerInnen mehr anzunehmen. Die SchülerInnen müssen sich s.E. in der Schule mit ihren persönlichen Schwierigkeiten aufgenommen und verstanden fühlen, denn manifeste Lebensprobleme können rasch gravierende Lernschwächen nach sich ziehen, wenn man nicht auf sie eingeht. Außerdem ist es wichtig, die Chancenstruktur der Schule transparent und gerecht zu gestalten. „Entscheidend sind objektiv faire und berechenbare Umgangsformen im fachlichen Leistungsbereich und im sozialen Beziehungsbereich, die jedem Schüler – auch solchen mit ungewöhnlichem Leistungsprofil – die Chance zur Anerkennung und zur Akzeptierung bieten“ (Tillmann, 1995, S. 72). Die nächste Empfehlung richtet sich an eine gezielte Sozialerziehung im Unterricht, bei dem die SchülerInnen lernen sollen, ihre Probleme innerhalb und außerhalb der Schule mit legal und sozial akzeptierten Mitteln zu bewältigen. LehrerInnen sind dazu aufgefordert hinzusehen, Grenzen zu setzen und für einen Täter-Opfer-Ausgleich zu sorgen. SchülerInnen, die Gewalt angewendet haben, müssen an der Behebung der materiellen und immateriellen Schäden aktiv mitarbeiten. Schließlich ist die positive Wirkung von SchülerInnenfreundschaften nicht zu unterschätzen, die von LehrerInnen gezielt gefördert werden können (vgl. Tillmann, 1995). In einem norwegischen Projekt hat Olweus (1999) diesbezüglich den positiven Effekt von Schullandheim-Aufenthalten dargelegt. Schließlich spricht sich Tillmann (1995) für eine Erziehung aus, die dem männlichen Geschlecht besser gerecht wird. Jugendliche Gewalt ist im wesentlichen männliche Gewalt und Schulversagen ist vor allem ein Jungenproblem (Etzold, 2002). Die Pisa-Studie bestätigte erst kürzlich, dass bei der Lesekompetenz die Mädchen den Jungen weit überlegen sind. Dies ist aber kein Ergebnis, das internationale Gültigkeit besitzt. Somit scheint es in anderen Ländern durchaus gelungen zu sein, diese Kompetenz auch bei Jungen stärker zu fördern. Hinzu kommt, dass sich Anforderungen an die SchülerInnen verändert haben und heute andere Qualitäten zählen, als vor 30 Jahren. Die heutigen Anforderungen entsprechen eher typisch weiblichen Begabungen wie Sprachgewandtheit, Lesefreude, Kommunikationstalent und Teamfähigkeit und gelten als Schlüsselqualifikationen für eine erfolgreiche Bildungskarriere. Jungen werden in unserer Gesellschaft aber oft als sozial inkompetent, kommunikationsunfähig und schwach im Bewältigen von Konflikten eingeschätzt. Insofern sollte auf eine Förderung von Jungen in besonderem Maße geachtet werden, vor allem in schulischen Kontexten.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass viele Handlungsmöglichkeiten im Bereich des sozialen Lernens liegen, auf das im folgenden genauer eingegangen wird.

2 Soziales Lernen und soziale Kompetenz

2.1 Soziales Lernen

Soziales Lernen meint die Vermittlung und Reflexion von Erfahrungen mit Menschen, von Wissen über Strukturen und Funktionen gesellschaftlicher Handlungsfelder sowie die Umsetzung von Erfahrungen und Wissen in Verhalten, Handlungsstrategien und Zukunftsentwürfe (vgl. Schaub & Zenke, 1999). Die wesentlichen Wurzeln des Begriffs gehen auf erziehungspsychologische Intentionen von Tausch und Tausch (1977) zurück, die individuelle Freiheit, Selbstbestimmung, Kooperation und soziale Einordnung als zentrale Voraussetzung für sozial-integratives, demokratisches Verhalten von LehrerInnen und SchülerInnen ansahen.

Bereits 1968 wurden Gesamtschulen eingerichtet, die den Begriff des Sozialen Lernens erstmals im Schulalltag präzisieren wollten. Das Ziel war die soziale Integration von SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Gruppen und unterschiedlicher Leistungsfähigkeit, um dem Abbau sozialer Ungleichheiten in unserer Gesellschaft entgegenzuwirken. Mitte der 70er Jahre entstand das bis heute richtungsweisende Team-Kleingruppen-Modell, welches soziales Lernen mit fachlich-

inhaltlichem Lernen verbindet (Aronson, 1988; Buchwald, 2003). Im folgenden soll dargelegt werden, welchen Zielen soziales Lernen in der Schule im Allgemeinen nachgeht und welche Ziele mit dem *Training Soziale Kompetenz* im Besonderen verfolgt werden.

Soziales Lernen kann als eine Änderung des Verhaltens im Umgang mit anderen Menschen bezeichnet werden. Es wird stark durch kognitive Prozesse geprägt und ist abhängig vom Umgang mit anderen Menschen (Bandura, 1979). Synonym kann von sozial-kommunikativem Lernen gesprochen werden, welches sich auf Aspekte wie Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, Kooperieren, Integrieren, Gespräche leiten und Präsentieren bezieht. Um soziales Lernen zu initiieren, ist es wichtig Verhaltensweisen zu fördern, die im Bereich der Teamfähigkeit, Kooperation, Konsensbereitschaft, Akzeptanz und Toleranz liegen. Soziales Lernen im Rahmen des *Training Soziale Kompetenz* betrifft LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen gleichermaßen. Gemeinsame soziale Normen und Verhaltensweisen sollen durch gemeinsame Erziehung und Konfliktbewältigung von allen Beteiligten reflektiert und übernommen werden (vgl. Buchwald, Schwarzer & Hobfoll, 2004). Ziel ist es, die Interaktions- und Konfliktfähigkeit einzelner SchülerInnen zu entwickeln, weiterhin emotional gefestigte und arbeitsfähige Gruppenbeziehungen herzustellen und Aspekte der Gruppendynamik in die SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktion einzubeziehen (Gudjons, 2003).

Soziales Lernen ist kein passiver, einseitiger Anpassungsvorgang seitens der SchülerInnen, sondern bedeutet, dass LehrerInnen wie SchülerInnen sich in einem Interaktionsprozess befinden, dessen Ergebnis eine Einigung darstellt. Soziales Lernen in der Schule zu fördern bedeutet daher, die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen mit einem besonderen Unterrichtsprogramm zu erweitern (vgl. Nolting & Knopf, 1998).

2.2 Soziale Kompetenz

Unter Kompetenz versteht man die Fähigkeit einer Person Anforderungen in bestimmten Bereichen zu entsprechen. Soziale Kompetenz kommt im Umgang mit anderen Menschen zum Ausdruck und bezeichnet die Fähigkeit, soziale Beziehungen und persönliche Fähigkeiten zu nutzen, um soziale Beziehungen herzustellen und in angemessenem Rahmen auszugestalten. Soziale Kompetenz liegt vor, wenn die „individuelle Fähigkeit zur Erkennung von Beziehungskonflikten, zur Entwicklung von Strategien zu deren Lösung und zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung positiver Beziehungen“ besteht (Küching & Wittrock, 1983, S. 35). Soziale Kompetenz ist individuell zu erwerben, wobei der Lernvorgang über eine angst- und bewertungsfreie Rückmeldung des eigenen Verhaltens erfolgen muss. Eine Aufstellung spezifischer sozial kompetenter Verhaltensweisen gibt Gambrill (1977).

Beispiele sozial kompetenter Verhaltensweisen	
Nein-Sagen	Komplimente akzeptieren
Versuchungen zurückweisen	Auf Kontaktangebote reagieren
Auf Kritik reagieren	Gespräche beginnen
Änderungen bei störendem Verhalten verlangen	Gespräche aufrechterhalten
Widerspruch äußern	Gespräche beenden
Unterbrechungen im Gespräch unterbinden	Erwünschte Kontakte arrangieren
Sich entschuldigen	Um Gefallen bitten
Schwächen eingestehen	Komplimente machen

Unerwünschte Kontakte beenden	Gefühle offen zeigen
-------------------------------	----------------------

Abb. 2.1: Beispiele sozial kompetenter Verhaltensweisen (nach Gambrell, 1977, S. 540)

Danach sollte soziale Kompetenz nicht nur als kommunikative Kompetenz verstanden werden, sondern auch als interaktive Kompetenz in Form von sozial kompetentem Verhalten. Dazu gehören u.a. Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Selbstbehauptung, Durchsetzungsfähigkeit, soziale Fertigkeiten, aber auch Interaktionsfertigkeiten. Voraussetzung für ein sozial kompetentes Verhalten ist nach Petermann und Petermann (1994) das Frei sein von sozialer Angst und das Verfügen über soziale Fertigkeiten. Sozial kompetentes Verhalten ist an ein positives Selbstkonzept gebunden, welches das gesamte Wissen über die eigene Person und die Summe der gesammelten Erfahrungen darstellt. Ist ein Kind von den eigenen Fähigkeiten überzeugt, besitzt es Selbstvertrauen und kann die Ausführung einer Handlung mit entsprechender Selbstsicherheit unterstützen (vgl. Petermann & Petermann, 1994).

Das Selbstwertgefühl und die jeweilige Verwirklichung eigener Entwicklungsmöglichkeiten stehen in Beziehung zueinander, denn „kein Werturteil ist für den Menschen wichtiger, kein Faktor für seine psychische Entwicklung und Motivation entscheidender als das Urteil über sich selbst“ (Akin, 2000, S. 11). Die positive Selbsteinschätzung ist von großer Bedeutung für ein sozial kompetentes Verhalten. Der Prozess der Selbsteinschätzung ist allerdings kein bewusstes Urteil, sondern vielmehr eine verschleierte Emotion. Es handelt sich hierbei um eine langfristige Erfahrung, welche Teil jeder Gefühlsregung ist (vgl. Akin, 2000).

2.2.1 Trainingsmöglichkeiten sozialer Kompetenz in der Schule

Wie kann das Sozialverhalten von SchülerInnen gefördert werden? Hurrelmann (1995) nennt das soziale Kompetenztraining als wichtiges Instrument zur Förderung des Sozialverhaltens von SchülerInnen. Ein solches Training soll Fähigkeiten und die allgemeine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit schulischen sowie sozialen Ansprüchen stärken. Den SchülerInnen sollte die Möglichkeit gegeben werden, zu lernen wie man Kontakte knüpft, Emotionen wahrnimmt und ausdrückt, soziale Beziehungen zu FreundInnen festigt und pflegt und soziale Verhaltensweisen im Austausch mit Lehrkräften erlernt. Resultat soll die Entwicklung von prosozialem Verhalten sein.

'Social-Skills-Trainings' basieren auf der Erkenntnis, dass mangelndes Sozialverhalten im Kindes- und Jugendalter das Ergebnis nicht gelernter oder falscher Fertigkeiten darstellt (Linderkamp, 2002). Kinder haben beispielsweise über eine Bezugsperson falsche Problemlösestrategien (Aggressionen oder Rückzug bei Konflikten) erlernt oder konnten ihre sozialen Fertigkeiten nicht ausreichend erproben bzw. in der Praxis anwenden. Dadurch steht den Kindern im Bedarfsfall kein geeignetes 'soziales Handwerkszeug' zur Verfügung. Derartige Fertigkeiten einzuüben, die zu einer Bewältigung vielseitiger und häufig auftretender sozialer Anforderungen notwendig sind, ist oberstes Ziel von sozialen Kompetenztrainings.

Es existieren bereits gute praxisorientierte Konzepte zur Stärkung sozialer Fertigkeiten (vgl. Glattacker et al., 2002; Linderkamp, 2002), die als Präventionsmaßnahmen angewendet werden, mit dem Ziel Gewaltphänomenen bereits im Vorfeld ihrer Entstehung zu begegnen oder als Interventionsmaßnahme im Sinne von Anti-Gewalt-Programmen, um bereits existierendes Gewaltpotenzial zu reduzieren.

Nolting und Knopf (1998) geben eine Übersicht über Maßnahmen zur Umsetzung von Programmen, durch die LehrerInnen sowohl eingreifend als auch präventiv zur Gewaltminderung innerhalb der Schule beitragen können. Sie nennen dabei u.a. *schulbezogene Maßnahmen* zur

Verbesserung von Schule und Unterricht. Diese haben das Ziel, ein soziales Klima zu schaffen, das sich durch eine akzeptierende Haltung aller AkteurInnen auszeichnet. Die praktische Umsetzung führt über die Förderung des Sozialgefüges Schule und die Verfestigung von kooperativen Strukturen. Zu vermittelnder Inhalt und Lernziel der jeweiligen Unterrichtsform sind selbstbestimmtes, kooperatives Lernen und Motivierung bei Vermeidung von Misserfolgen im Leistungsbereich. Angebote für Spiele, Bewegung und Entspannung sowie eine verstärkte Aufsicht in den Pausen sind dabei flankierende Maßnahmen, die zur Verbesserung des sozialen Klimas in Schule und Unterricht beitragen (vgl. Nolting & Knopf, 1998; Olweus, 1999).

Eine *schülerInnenbezogene Maßnahme* ist der Unterricht zur Förderung sozialer Kompetenz. Hier geht es um Trainingsprogramme zum sozialen Wissen, Verstehen und Handeln (wie z.B. das *Training Soziale Kompetenz* der Beratungsstelle Meerbusch). Dort werden schulische Gewalt und Konflikte mit MitschülerInnen oder LehrerInnen zum Unterrichtsthema gemacht. Spiele und Übungen zur Kommunikation, Einfühlung und gewaltfreier Konfliktlösung sind Inhalt solcher Trainings. Als Hilfsmittel werden Texte, Bilder, Filme, Rollenspiele und Kommunikationsübungen herangezogen, welches die Methoden des Trainingsprogramms darstellen (vgl. Nolting & Knopf, 1998; Olweus, 1999).

Weiterhin sind *opferbezogene Maßnahmen*, die den akuten Schutz des Opfers und die langfristige Stärkung des Sozialverhaltens beinhalten wesentliche Schritte. Hierzu bedarf es klarer Regeln und Normen, damit erwünschte Gewaltmeldungen nicht als vermeintliches 'Petzen', sondern als konstruktive Kritik gewertet werden. Ein guter Opferschutz kann durch so genannte 'PatenSchülerInnen' gewährleistet sein oder durch Hilfe und aktives Eingreifen von BeobachterInnen bzw. Involvierten während einer Gewalthandlung. Den Opfern sollen Anleitungen und Handlungskonzepte für ein selbstsicheres Verhalten und die Möglichkeiten für einfühlsame Gespräche und sportliches Training an die Hand gegeben werden. Bei den Programmen muss die Opferproblematik auf der Ebene der 'teaching social skills' im Vordergrund stehen (vgl. Nolting et al., 1998).

Schließlich nennen Nolting und Knopf (1998) das *Mehr-Ebenen-Konzept*, das sich mit Schule, Schulklasse und Individuum gleichzeitig beschäftigt. Durch Schärfung des Problembewusstseins der Eltern für gewalttätige Konflikte werden auch Akzente auf Elternhaus-ebene gesetzt. In der Schule wird für mehr Aufsicht gesorgt, ferner werden Regelungen für kritische Situationen auf dem Schulhof und für das Warten in der Klasse aufgestellt. Auf Klassenebene gibt es Klassenregeln gegen Gewalt, Klassengespräche und soziales Lernen im Unterricht. Damit soll weniger das schulische Lernen als vielmehr die gesamte soziale Struktur in und um Schule verbessert werden (vgl. Posse, 2001a).

2.2.2 Das *Training Soziale Kompetenz* (TSK)

Das *Training Soziale Kompetenz* wurde von der Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern der Stadt Meerbusch konzipiert und ist Gegenstand der hier vorliegenden Evaluationsstudie. Es soll an dieser Stelle kurz vorgestellt werden und kann bei Bedarf bei der Beratungsstelle angefordert werden¹.

Das *Training Soziale Kompetenz* verfolgt mehrere Ziele. Zum einen sollen aggressiven Kindern, die zu gewalttätigen Konfliktlösungen neigen, Alternativen aufgezeigt werden. Weiterhin sollen Kinder, die leicht Opfer aggressiver Handlung werden, neue Handlungsmöglichkeiten erlernen, damit sie die Opferrolle verlassen können. Bereits bestehende sozial-kompetente Verhaltensweisen von Kinder sollen verstärkt werden. Um diese Ziele zu erreichen, werden Wahrnehmungs- und Kommunikationsspiele bzw. Übungen angeboten, die dazu dienen, sich besser kennenzulernen, das Selbstwertgefühl der Kinder zu steigern und ihnen eine Verbesserung der Gefühlswahr-

¹ Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern der Stadt Meerbusch, Hochstr. 3, 40670 Meerbusch

nehmung und des Umgangs mit ihren Gefühlen zu ermöglichen. Zudem wird eine Verbesserung der Kommunikation untereinander angestrebt, und zwar auf der verbalen sowie nonverbalen Ebene. SchülerInnen sollen lernen sich mitzuteilen, auszudrücken und anderen zuzuhören. Konflikte sollen insgesamt verstanden werden und SchülerInnen sollen nach dem Training besser dazu in der Lage sein, Konflikte gewaltfrei auszutragen und kooperativ zusammenzuarbeiten.

Das TSK ist in 14 Unterrichtsstunden untergliedert und soll wöchentlich in einer festgelegten Unterrichtsstunde pro Klasse durchlaufen werden. Das Training ist so angelegt, dass für jede Unterrichtseinheit 2 bis 3 Spiele und Gruppenarbeiten mit den Kindern durchgeführt werden können, die jeweils eines der oben genannten spezifischen Ziele verfolgen. Ein idealtypischer Ablauf des *Training Soziale Kompetenz* mit den jeweils intendierten Zielen verläuft nach folgendem Stundenplan:

<p><u>1. Stunde:</u> <i>Eselsbild:</i> Einführung in Trainingsziele <i>Namensspiel:</i> Wenn ich ein Tier wäre... <i>Händeticken:</i> rücksichtsvoll miteinander umgehen <i>Drei Dinge verändern:</i> Sein Gegenüber genauer wahrnehmen</p>	<p><u>2. Stunde:</u> <i>Händeticken</i> <i>Wer von uns fehlt?:</i> Besser aufeinander achten <i>Ich denke an ein Kind, das ...:</i> Andere Kinder mit ihren Eigenarten wahrnehmen</p>
<p><u>3. Stunde:</u> <i>Heimliche Verständigung:</i> nonverbale Kommunikation <i>Spießbrutenlauf:</i> positive Verstärkung geben <i>Obstsalat:</i> sich verständigen, rücksichtsvoll miteinander umgehen</p>	<p><u>4. Stunde:</u> <i>Stühle rutschen:</i> rücksichtsvoll miteinander umgehen ohne schlagen oder rempeln <i>Meine Hand – Deine Hand:</i> Vorsichtiges umgehen miteinander, Selbstwahrnehmung, <i>Ich-Bild:</i> Selbst- und Fremdwahrnehmung</p>
<p><u>5. Stunde:</u> <i>Ein Ort an dem ich mich wohl fühle:</i> Selbstwahrnehmung, sich einander mitteilen <i>Wohin gehört der Kopf?:</i> Gefühlswahrnehmung, nonverbale Kommunikation</p>	<p><u>6. Stunde:</u> <i>Körpersprache:</i> Gefühlswahrnehmung, nonverbale Kommunikation <i>Alles hört auf mein Kommando:</i> Förderung des Selbstwertgefühls <i>Bild zu zweit:</i> nonverbale Kommunikation, Kooperation</p>
<p><u>7. Stunde:</u> <i>Fliegen fangen:</i> Kooperation, Regeln einhalten <i>Schutzhütte:</i> Kooperation</p>	<p><u>8. Stunde:</u> <i>Gleich und ungleich:</i> Gemeinsamkeiten entdecken, Regeln einhalten <i>Gefühlsuhr Dino:</i> Gefühlswahrnehmung <i>Gefühle raten Dinohöhle:</i> Gefühlswahrnehmung, nonverbale Kommunikation</p>
<p><u>9. Stunde:</u> <i>Der Stuhl gehört mir:</i> Äußern von Bedürfnissen, neue Verhaltensweisen ausprobieren <i>Geduldsfäden:</i> Gefühlswahrnehmung bei sich und anderen</p>	<p><u>10. Stunde:</u> <i>Armringen:</i> Abbau von Aggression <i>Hahnenkampf:</i> Abbau von Aggression <i>Feedback-Runde:</i> erste Erfahrungen</p>
<p><u>11. Stunde:</u> <i>Begriffe raten:</i> Kooperation <i>Igel streicheln:</i> Umgang mit Gefühlen, nonverbale Kommunikation <i>Wiedergutmachungszettel:</i> Wiedergutmachung</p>	<p><u>12. Stunde:</u> <i>Zusammenarbeit:</i> Kooperation <i>Feedback zu den Themen:</i> Wiedergutmachen, Geduldsfäden.</p>

<p><u>13. Stunde:</u> Gruppenbild: Kooperation</p>	<p><u>14. Stunde:</u> <i>Friedenstuch:</i> nachhaltiges soziale kompetentes Verhalten zeigen <i>Urkunden:</i> Anerkennung fürs Mitmachen <i>Geschenke machen:</i> besserer Umgang miteinander</p>
---	--

Abb. 2.2: Ablauf des Training Soziale Kompetenz

Die genannten Übungen stammen außer von der Beratungsstelle selbst von Löffel und Manske (2003), Portmann (1996), Smith (1994) und Walker (1998). Ergänzend zu dem Programm werden 10 Regeln zur Deeskalation an die KlassenlehrerInnen ausgegeben und eingesetzt.

3 Empirische Untersuchung

In folgenden wird eine vorläufige empirische Evaluation des *Trainings Soziale Kompetenz* für die Grundschule vorgestellt, durchgeführt an einer Meerbuscher Grundschule.

3.1 Fragestellungen

Ziel des *TSK* ist es, soziales Wahrnehmen, Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen zu verbessern sowie das Einfühlungsvermögen und die Kommunikation der Grundschüler zu steigern. Es sollen hierbei soziale Zusammenhänge, die Einfühlung in andere Menschen, das Anerkennen, Akzeptieren und Respektieren von Regeln und Normen, soziales Handeln und konstruktive Konfliktlösestrategien erweitert und geübt werden. Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung können diese Ziele nicht überprüft werden. Hier sollen vielmehr erste deskriptive Befunde berichtet werden, die Hinweise darauf geben können, ob sich durch das *TSK* möglicherweise aggressive Handlungen und soziale Konflikte verringern lassen.

Überprüft wird zum zweiten Messzeitpunkt, ob das *TSK* bei den SchülerInnen einen feststellbaren Einfluss ausübte, ob *TSK* von den SchülerInnen gut angenommen wurde, ob es ihnen geholfen hat, zukünftig besser miteinander auszukommen und somit Konflikte besser zu bewältigen und ob die SchülerInnen den Eindruck hatten, dass die einzelnen Übungen einen andauernden Effekt erzielen konnten.

3.2 Beschreibung der Messinstrumente

In der vorliegenden Studie wurde das Erleben von sozialen Konflikte bei den SchülerInnen vor dem Training mit dem Fragebogen SK erfasst. Nach dem Training befragte man die Kinder nach dem Erfolg des sozialen Kompetenztrainings mit dem Fragebogen TSK-G 40. Zudem wurden die Lehrerinnen vor dem Training dazu befragt, wie sie die derzeitige Grundstimmung an der Schule einschätzen und dazu aufgefordert, das Konfliktverhalten ihrer SchülerInnen näher zu beschreiben. Dazu wurde der Bogen TSK-G 28 eingesetzt. Die einzelnen Fragebogen werden im Folgenden genauer beschrieben.

3.2.1 Fragebogen zu sozialen Konflikten in der Grundschule für LehrerInnen (TSK-G 28)

Dieser vor dem Training eingesetzte Fragebogen zur Erfassung des Konfliktverhaltens der SchülerInnen in der Schule ist ein Auswertungsbogen der Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern der Stadt Meerbusch. Es handelt sich um 15 offene Fragen, die an die Lehrerinnen gerichtet sind und nach der Grundstimmung in der Schule sowie dem Konfliktverhalten der SchülerInnen

nen fragen. Sämtliche Fragen werden im Zusammenhang mit den Ergebnissen in Kap. 3.5.1 aufgeführt.

3.2.2 Fragebogen zu sozialen Konflikten für SchülerInnen (SK)

Der Fragebogen für die GrundschülerInnen wurde nach einem von Olweus (1996) entwickelten Verfahren zur Messung von Mobbing in der Schule modifiziert und enthält 12 Items zur Erfassung sozialer Konflikte (vgl. Tab. 3.1 in Kap. 3.5.2). Zehn Items betreffen Aussagen über körperliche und psychosoziale Konflikte, zwei Items erheben die Häufigkeit von Kämpfen und Raufereien zum Spaß. Die Häufigkeit des Auftretens von Konflikten und Raufereien wurde von den GrundschülerInnen auf einer 3-stufigen Skala von 0 (stimmt nicht), 1 (stimmt manchmal) und 2 (stimmt oft) eingeschätzt.

3.2.3 Fragebogen zum Erfolg von *Training Soziale Kompetenz* für SchülerInnen (TSK-G 40)

Der Fragebogen zur Erfassung des Erfolges des *TSK* ist ebenfalls ein Sammlung von 6 offenen Fragen, formuliert von der Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern der Stadt Meerbusch, die an die SchülerInnen gerichtet sind und sie retrospektiv nach dem Erfolg des Trainings befragen (vgl. Kap 3.5.3).

3.3 Untersuchungsdesign und Durchführung der Untersuchung

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten (vgl. Abb. 3.1). Die Fragebogen zu T1 erheben *soziale Konflikte in der Grundschule* und wurde an die SchülerInnen und LehrerInnen aller Klassenstufen ausgegeben. Parallel zur Datenerhebung wurden Eltern und LehrerInnen zu T2 in das *Training Soziale Kompetenz* eingeführt und nahmen getrennt voneinander an einer jeweils 2 bis 4-stündigen Informationsveranstaltungen zum Thema 'Stressmanagement im Erziehungsalltag' (vgl. Schwarzer, Meißer & Buchwald, 2002) teil.

Darauf folgten 14 Unterrichtseinheiten (ca. 1 × pro Woche mit einer Lehrerin und einem Eltern teil in der Schulklasse) gemäß dem *TSK* in allen Klassen der Stufen 1 bis 4. Im Anschluss wurden die SchülerInnen mit Hilfe des Fragebogens zur Auswertung des Trainings (TSK-G 40) zum Zeitpunkt T4 befragt.

Die Erhebungszeitpunkte T1 und T4 datieren aus dem Frühjahr und Sommer 2001. An der ersten SchülerInnen-Erhebung nahmen 234 SchülerInnen teil und 139 SchülerInnen konnten nach dem Training (T4) wieder befragt werden. Die Evaluation bezieht sich auf diese beiden Befragungen.

	T 1 März 2001	T 2 April 2001	T 3 Juni 2001	T 4 Juli 2001
Frage- Bogen	Lehrerinnen TSK-G 28			Kinder TSK-G 40
Training		Lehrerinnen	14 Unterrichtsstun- den TSK für Kinder	

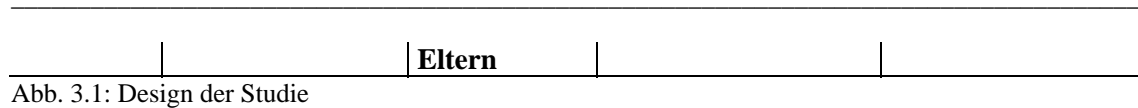


Abb. 3.1: Design der Studie

3.4 Die Stichprobe

Die untersuchte Schule liegt am Rande einer Großstadt in einem wohlhabenden Ort mit ländlichem Kleinstadtcharakter. Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung setzt sich zu T1 aus 53,4% Mädchen und 46,6% Jungen zusammen. Das Durchschnittsalter der SchülerInnen betrug 8,2 Jahre zu T1. Zum Zeitpunkt T1 waren 26,5% der befragten SchülerInnen in Klassenstufe 1, 28,6% in Klassenstufe 2, 34,6% in Klassenstufe 3 und 10,3% in Klassenstufe 4.

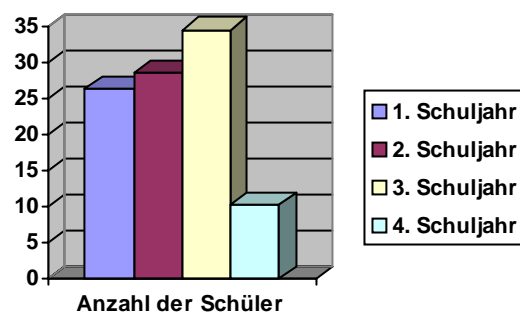


Abb. 3.2: Verteilung der SchülerInnen über die Klassenstufen zum Zeitpunkt T1.

3.5 Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse in Bezug auf Konflikt- und Aggressionshandlungen unter SchülerInnen in Grundschulen sowie der Erfolg des Meerbuscher *Trainings Soziale Kompetenz* detailliert beleuchtet.

3.5.1 Einschätzung sozialer Konflikte vor dem Training (TSK-G 28) durch Lehrerinnen

Anhand von 15 offenen Fragen gaben die Lehrerinnen (N = 12) ihren Eindruck bezüglich des Konfliktpotenzials und der Konfliktbewältigung an der Grundschule wieder (vgl. Kap 3.2.1). Die Grundstimmung in den Klassen wurde fast ausschließlich als freundlich bezeichnet, dennoch empfanden 2 Lehrerinnen die Stimmung als aggressiv. Folgende Abbildung 3.3 zeigt, dass nach Meinung der Lehrerinnen vor allem aus Meinungsverschiedenheiten Konflikte entstehen und Streitigkeiten zwischen Jungen und Mädchen oft Konflikte auslösen. Letztere gehen gemäß der Lehrerinnen-Beobachtungen von beiden Seiten gleichermaßen aus und es handelt sich oft um Neckereien und Streit um Spielregeln.

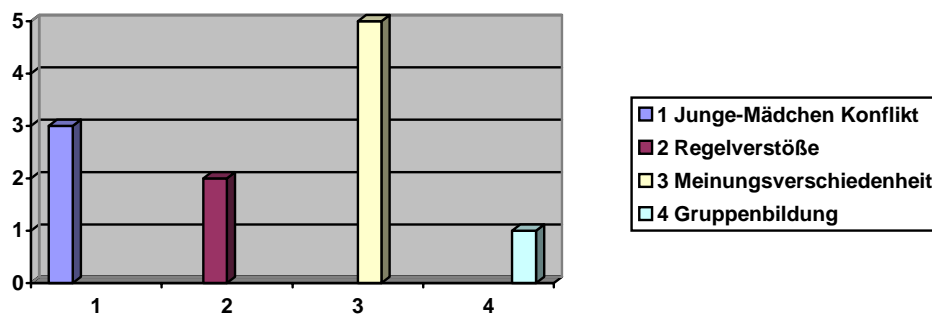


Abb. 3.3: Welche Konflikte kommen unter den Kindern während des Unterrichts, in den Pausen und auf dem Schulweg häufig vor?

Konflikte werden nach Angabe der Lehrerinnen vor allem durch treten und boxen ausgetragen, manchmal auch durch gegenseitiges Beleidigen. Vorrangig deutsche Jungen sind immer wieder in solche Konflikte verwickelt (entweder als Initiatoren oder Betroffene) und Jungen werden generell auch als häufigste Urheber von Unterrichtsstörungen genannt. Abbildung 3.4 zeigt, welche Erklärungen die Lehrerinnen dafür hatten.

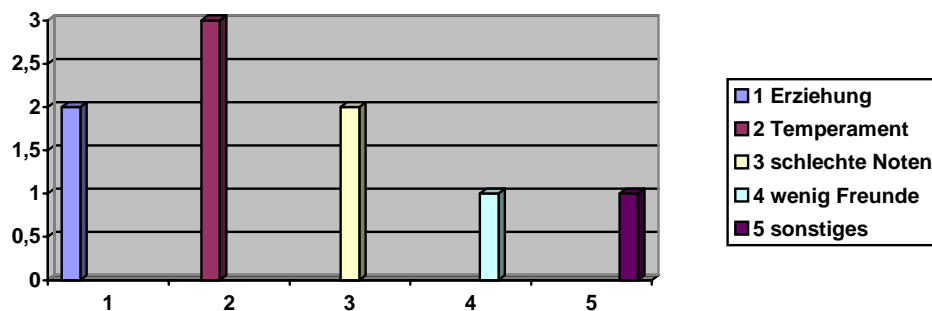


Abb. 3.4: Haben Sie eine Erklärung dafür??

Die Mehrzahl der Lehrerinnen glaubt zudem, dass vor allem körperlich zarte Mädchen nicht in der Lage sind sich zur Wehr zu setzen. Dadurch geraten sie in eine Opferrolle und entwickeln kein Selbstbewusstsein. Nach Auffassung der Lehrerinnen sind es aber gerade die selbstbewussten und ausgeglichenen Kinder, die ein positives Konfliktverhalten an den Tag legen. Die meisten Lehrerinnen glauben, dass die Kinder für ihr prosoziales Verhalten von anderen nur manchmal, selten oder nie gelobt werden.

Im weiteren geht es um die Frage, worüber Jungen bzw. Mädchen in Streit geraten. Bei den Mädchen sind es laut den Beobachtungen der Lehrerinnen meistens Konflikte um Freundschaftsbeziehungen und Anerkennung, bei den Jungen treten ihrer Ansicht nach die meisten Konflikte bei Pausenspielen auf, manchmal auch im Kontext von Positionskämpfen in der Gruppe. Mädchen tragen diese Konflikte meist verbal aus, aber auch durch ausgrenzendes Verhalten oder im körperlichen Zweikampf. Umgekehrt ist es bei den Jungen, die nach Meinung der Lehrkräfte Konflikte häufig auf körperliche Weise austragen und nur manchmal verbal streiten. Die Lehrerinnen sehen das Klassengeschehen durch das Verhalten der Jungen oft und stark gestört, durch das Benehmen der Mädchen kommt es in der Klasse zwar zu Gruppenbildungen und manchmal zu schlechter Stimmung, aber nach Auffassung der Lehrerinnen wird das Klassengeschehen davon kaum betroffen. Dementsprechend geben die Lehrerinnen beinahe einhellig an, dass die Konfliktbewältigung der Jungen ihre Aufmerksamkeit mehr in Anspruch nimmt als der

Streit unter Mädchen, sie aber beiden gegenüber gleichartig reagieren. Die folgende Abbildung 3.5 zeigt die Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen, die die Lehrerinnen besonders stören

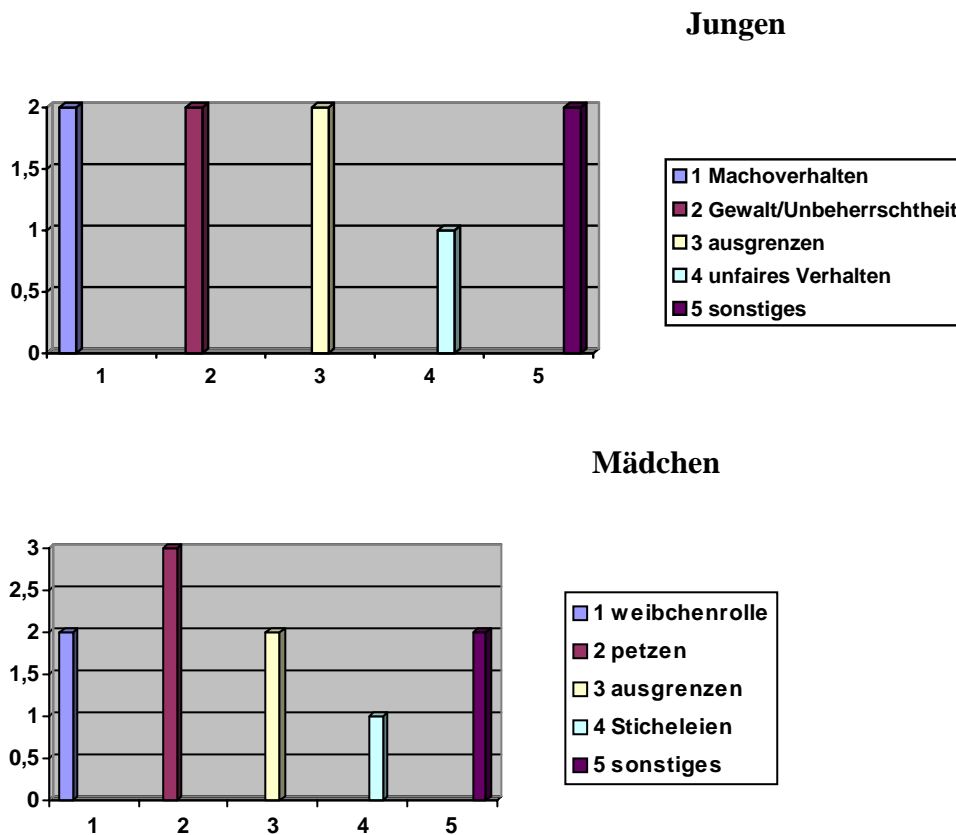


Abb. 3.5: Gibt es bestimmte Verhaltensweisen, die Sie bei Jungen (oben) bzw. Mädchen (unten) besonders stören?

Auf die Frage, auf welche Konflikte unter Kindern die Lehrerinnen empfindlich reagieren, nennen die Lehrerinnen vor allem das Ausschließen von anderen, körperliche Gewalt und Unehrlichkeit. Nicht so schlimm werden kleine Rängeleien und neckische Spiele empfunden.

Schließlich werden die Lehrerinnen genauer nach ihren Reaktionen auf die Konflikte der Kinder befragt. Dabei stellte sich heraus, dass sie meistens spontan reagieren und wenn überhaupt, dann wechselnde Strategie im Umgang mit den Konflikten einsetzen. Dazu gehört manchmal ein Einzelgespräch, aber meistens hören sich die Lehrerinnen in einem Gruppengespräch beide Seiten an und wollen die Kinder eine eigene Lösung finden lassen, um sich dann selbst wieder zurückzuziehen.

Abbildung 3.6 zeigt, in welchen Situationen die Lehrerinnen selbst aggressiv werden.

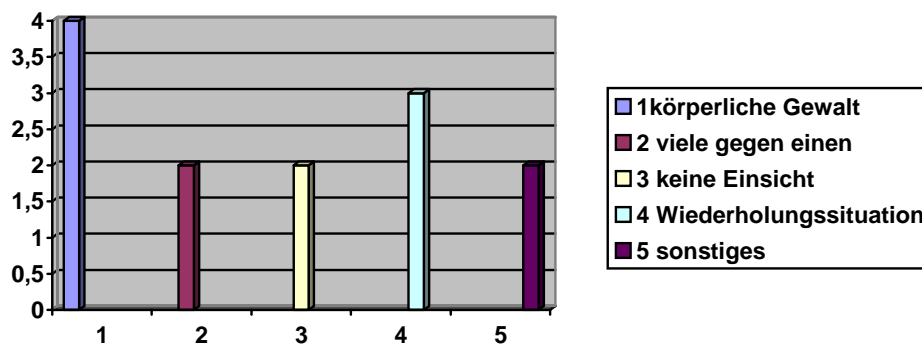


Abb. 3.6: In welchen Situationen werden Sie aggressiv?

Auf die Frage, welche Bedingungen sich ändern müssten, damit Konflikte in der Klasse lösbarer werden, wünschten sich einige Lehrerinnen mehr Zeit und kleinere Klassen, um die bestehenden Regeln besser einhalten zu können. Einige Lehrerinnen waren aber mit den herrschenden Bedingungen auch durchaus zufrieden, so wie sie auch größtenteils mit ihrer eigenen Vorgehensweise bei Konflikten zufrieden waren.

3.5.2 Einschätzung sozialer Konflikte (SK) vor dem Training durch SchülerInnen

Die SchülerInnen beantworteten vor dem Training 12 Fragen zu den sozialen Konflikten in ihrer Schule (vgl. Kap 3.2.2). Zunächst wurde der Fragebogen SK einer Faktorenanalyse unterzogen (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation). Es ergaben sich drei Subskalen, wobei Item 8 („Jemand hat versucht mich in einen Raum einzusperren“) ausgeschlossen wurden, da es von allen Kindern verneint wurde. Die folgende Tabelle 3.1 zeigt die jeweiligen Faktorenladungen der Subskalen des Fragebogens zu T1.

Tab. 3.1: Faktorenladungen des Fragebogens Soziale Konflikte (SK)

Items	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
1. Manche haben gemeine und verletzende Dinge zu mir gesagt.	,696	,185	5,184E-02
2. Manche haben gemeine und böse Späße mit mir gemacht.	,563	,211	-2,258E-03
3. Manche haben mich geschlagen oder getreten.	,778	-,108	-,147
4. Manche haben gemeine Schimpfworte hinter mir hergerufen.	,631	,257	-2,136E-02
7. Ich wurde geschubst oder herum geschleudert.	,679	,240	-,152
5. Ich wurde aus meiner Freundesgruppe ausgeschlossen.	2,280E-02	,791	-1,850E-02
6. Ich durfte nicht mitmachen, wenn Pläne geschmiedet wurden.	,146	,753	3,614E-02
9. Meine Freunde haben Lügen über mich verbreitet.	,368	,494	2,853E-02
10. Manche haben mich bei meinen Freunden schlecht gemacht.	,298	,643	-9,911E-02

11. Meistens kämpfen wir in den Pausen nur ein bisschen zum Spaß.	7,286E-03	4,517E-02	,822
12. Wir foppen uns nur zum Spaß.	-7,026E-02	-2,408E-02	,813
8. Jemand hat versucht mich in einen Raum einzusperren.	,332	,315	-,355

Wie ersichtlich wird, ergeben sich drei Subskalen, deren Einzelladungen mit ca. 0.5 jeweils hoch auf den einzelnen Faktoren laden. Der erste Faktor beinhaltet Items, die nach Konflikten mit unspezifischen sozialen Gruppen fragen. Dieser Faktor erklärt eine Gesamtvarianz des Fragebogens SK von 30%. Der zweite Faktor wird durch Items beschrieben, die sich eher auf Konflikte mit FreundInnen beziehen, Faktor 2 erklärt 12,6% der Gesamtvarianz. Die dritte Faktor beinhaltet die Items zum spielerischen Kampf unter SchülerInnen und erklärt 10% der Gesamtvarianz.

Eine anschließende Reliabilitätsanalyse der Subskalen bestätigte ihre interne Konsistenz. Tabelle 3.2 zeigt die Mittelwerte, Standardabweichungen, Trennschärfen und Cronbachs Alpha für die einzelnen Dimensionen. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Subskalen 'Konflikte mit unspezifischen sozialen Gruppen' (Faktor 1) ist mit einem Wert von .74 als zufriedenstellend zu bezeichnen, ebenso wie die der Subskala 'Konflikte im Freundeskreis' (Faktor 2) mit einem Wert von .69. Für Faktor 3 wird auf Grund der Itemzahl keine interne Konsistenz berechnet.

Tab. 3.2: Psychometrische Kennwerte des Fragebogens Soziale Konflikte (Mittelwert M, Standardabweichung SD, Trennschärfekoeffizient r_{it} , Cronbachs Alpha)

Skala (Itemanzahl)	M	SD	r_{it} min / max	Cronbachs Alpha
Konflikte mit unspezifischen sozialen Gruppen (5)	.68	.47	0.41 / 0.55	.74
Konflikte im Freundeskreis (4)	.47	.46	0.40 / 0.52	.69
Spielerischer Kampf (2)	1.2	0.65		

Das Ausmaß von Konflikten bei Jungen und Mädchen wird gemäß den Ergebnissen der Faktorenanalyse für die drei speziellen Arten von Konflikten getrennt dargestellt (s. Abb. 3.9).

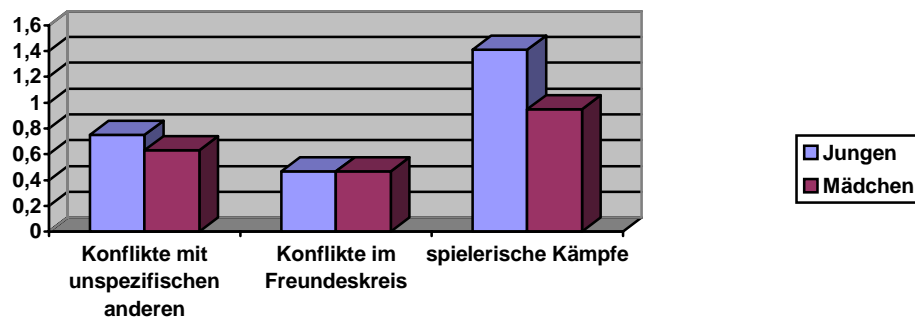


Abb. 3.9: Ausmaß der Konfliktsituationen bei Jungen und Mädchen

Hier zeigten sich interessante geschlechtsspezifische Befunde. Aus der subjektiven Perspektive der Kinder berichteten Jungen und Mädchen gleichermaßen häufig von Konflikten mit irgendwelchen anderen oder mit ihren FreundInnen. Aber in spielerische Kämpfe waren Jungen deutlich öfter verwickelt. Dieser Befund steht im Gegensatz zu Studien, in denen Jungen generell häufiger in aggressive Handlungen verwickelt waren als Mädchen (vgl. Olweus, 1983, 1999).

Insgesamt lässt sich erkennen, dass bei der vorliegenden Stichprobe nur ein geringes Maß an Konflikten zwischen den SchülerInnen bestand. Aus den Mittelwerten (vgl. Tab. 3.2) von Faktor 1 ($M = .68$) und Faktor 2 ($M = .47$) lässt sich eine Tendenz zur Antwortmöglichkeit 'stimmt nicht = 0' ablesen. In einer Studie zum Thema Gewalt und Aggression an Schulen von Hanewinkel et al. (1995) wurden ähnliche Ergebnisse für den Bereich Grundschule gefunden. Bei 376 GrundschülerInnen wurde zu 64% die Häufigkeit von Konflikten und Gewalt mit 'nie – selten – gelegentlich' angegeben. In unserer Studie gaben 85,8% der SchülerInnen an, Konflikte mit unspezifischen anderen selten zu erleben. Weiterhin kreuzten bei Hanewinkel et al. (1995) 77,8% SchülerInnen 'Auslachen' mit 'nie – selten – gelegentlich' an. Das entspricht in der eigenen Studie etwa dem Verhalten, was Item 2 beschreibt („Manche haben gemeine und böse Späße mit mir gemacht“) und hier lagen die Antworten zu 89,6% im Bereich 'stimmt nicht – stimmt manchmal'. Item 9 („Manche haben Lügen über mich verbreitet“) der eigenen Studie wurde zu 90,2% im Intervall von 'stimmt nicht – stimmt manchmal' beantwortet und kann im weiteren Sinne mit der Kategorie 'Spotten' bei Hanewinkel et al. (1995) verglichen werden, die dort zu 83,1% mit 'nie – selten – gelegentlich' beantwortet wurde. Zum besseren Vergleich sind die Ergebnisse in Tabelle 3.3 nochmals gegenübergestellt.

Tab. 3.3: SchülerInnen, die (non-)verbale Aggression eher selten erleben in der eigenen Stichprobe und in der von Hanewinkel et al. (1995)

Skala	Eigene Studie SchülerInnen (N = 234)	Hanewinkel et al. SchülerInnen (N = 376)
Gemeine Ausdrücke	85,8%	64%
Auslachen	89,6%	77,8%
Spotten	90,2%	83,1%

Im Weiteren wird die Ausprägung der drei Dimensionen von Konfliktsituationen über die Klassenstufen hinweg beschrieben. Abb. 3.10 veranschaulicht, dass es im Mittel die meisten Konflikte mit unspezifischen sozialen Gruppen in Klassenstufe 1 gab. In Stufe 2 nahm diese Art von Konflikten ab und wurde in Klassenstufe 3 noch geringer, um dann in Klassenstufe 4 wieder anzusteigen. Bei Konflikten im Freundeskreis war das Niveau über alle Klassenstufen hinweg relativ gleichmäßig niedrig. Spaßkämpfe fanden hingegen wesentlich öfter als ‚echte‘ Konflikte statt und ebenfalls über alle Klassenstufen hinweg gleich oft.

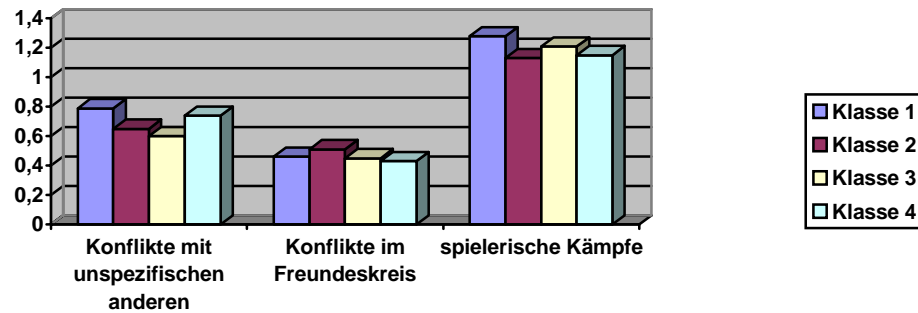


Abb. 3.10: Häufigkeit der Konfliktsituationen in Klassenstufe 1 bis 4

Die nachstehende Tabelle 3.4 zeigt die Interkorrelation der drei Subskalen des SK.

Tab. 3.4: Interkorrelation der Subskalen des Fragebogens Soziale Konflikte

	Konflikte mit unspezifischen sozialen Gruppen (F1)	Konflikte im Freundeskreis (F2)	Spielerischer Kampf (F3)
Konflikte mit unspezifischen sozialen Gruppen (F1)	1,00		
Konflikte im Freundeskreis (F2)	0,472**	1,00	
Spielerischer Kampf (F3)	- 0,131*	-0,053	1,00

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (1-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (1-seitig) signifikant.

Die Subskalen 'Konflikte mit unspezifischen sozialen Gruppen' (F1) und 'Konflikte im Freundeskreis' (F2) korrelieren signifikant und in moderatem Maße. Die Subskalen F1 und F3 korrelieren hängen signifikant aber schwach und negativ zusammen, ein Zusammenhang der Skalen F2 und F3 besteht nicht.

Es wird deutlich auf, dass SchülerInnen, die häufig soziale Konflikte mit unspezifischen Gruppen haben, auch eher Konflikte im Freundeskreis erleben. Spielerische Kämpfe hingegen finden seltener statt, wenn häufige Konflikte mit unspezifischen sozialen Gruppen angegeben werden. Ein Zusammenhang zwischen Konflikten im Freundeskreis und spielerischen Kämpfen besteht nicht.

3.5.3 Einschätzung des TSKs nach dem Training (TSK-G 40) durch SchülerInnen

Das Messinstrument TSK-G 40 enthält 6 offene Fragen, die eine erste Evaluation des *Training Sozialer Kompetenz* ermöglichen sollen (vgl. Kap 3.2.3). Da sich die Antworten der SchülerInnen häufig in großer Bandbreite und vielfältigsten Kategorien bewegten, sind aber einheitliche Schlussfolgerungen schwierig. Eine stringente statistische Auswertung ist nicht möglich, aber es entsteht ein erster Eindruck über den Erfolg des Trainings, der im folgenden anhand der deskriptiven statistische Auswertung dargestellt wird.

Der Fragenkatalog wurden bei den SchülerInnen ca. 4 Wochen nach Durchlaufen des Trainings eingesetzt und etwa 92% konnten sich an die Trainingsstunden erinnern (Frage 1). Fast 90% gaben an, dass sie bei Unterrichtsübungen Spaß hatten (Frage 2). Zu 91,4% empfanden die GrundschülerInnen das Training als etwas Besonderes im Unterschied zum normalen Unterricht (Frage 3). Fast 22% der SchülerInnen stellten aber auch fest, dass ihnen Teile des Trainings gar nicht gefielen (Frage 4). Bemerkenswert ist, dass nur etwa die Hälfte der SchülerInnen das Training uneingeschränkt als hilfreich in Bezug auf das zukünftige Zurechtkommen mit anderen SchülerInnen einschätzten, etwa 20% glaubten, dass das Training *vielleicht* dazu verhilft (Frage 5). Weiterhin glaubten dennoch ca, 74% der SchülerInnen, dass das Training auch einen Monat später noch Wirkung zeitigte (Frage 6). Tabelle 3.5 gibt die Ergebnisse wieder.

Tab. 3.5: Antworthäufigkeiten zum TSK-G 40 (in %)

Items	Nein	Vielleicht	Ja
1) Erinnert Ihr Euch an die Stunden/Übungen?	7,2%	--	92,1%
2a) Hat Euch das Training Spaß gemacht?	5,0%	4,3%	89,2%
3) War an den Übungen etwas anders als sonst im Unterricht?	7,9%	--	91,4%
4) Gab es auch etwas, was Euch nicht gefallen hat?	78,4%	--	21,6%
5) Glaubt Ihr, dass die Übungen Euch geholfen haben mit anderen Kindern besser zurechtzukommen?	19,4%	18,7%	52, 5%
6) Glaubt Ihr, dass diese Übungen Euch auch jetzt noch weiterhelfen?	10,8%	14,4%	74,1%

--: Keine Nennung in dieser Kategorie.

Diese Ergebnisse lassen den Rückschluss zu, dass die einzelnen Übungen den Kindern positive in Erinnerung geblieben sind, zumeist viel Spaß gemacht haben und gut angenommen wurden. Interessant ist, dass die zentrale Frage 5 nach der Effektivität der Übungen („Glaubt Ihr, dass die Übungen Euch geholfen haben, mit anderen Kindern besser zurechtzukommen?“) nur von etwa der Hälfte der SchülerInnen vorbehaltlos bejaht wurde, weitere 20% der SchülerInnen glauben, dass das Training vielleicht einen positiven Effekt gehabt haben könnte und immerhin 20% schließen dies aus. Die Nachhaltigkeit des Trainings bewerten wiederum fast 75% der SchülerInnen einen Monat später noch als positiv. Die Kinder wurden in Frage 2 zusätzlich aufgefordert anzugeben, was genau ihnen bei dem *Training Sozial Kompetenz* Spaß gemacht hat. Als beliebteste Übungen wurden *Drei Dinge Verändern, Händeticken, Fliegen fangen, Armringen, Hahnenkampf, Dino-Spiel* und das *Ich-Bild* und von den SchülerInnen angeführt (vgl. Tab. 3.6).

Tab. 3.6: Aufstellung der Häufigkeiten zu Item 2b „Was hat euch Spaß gemacht?“

Übungen	Prozent (%)
Spiele, Geschichten	22,3%
Händeticken	6,5%
Drei Dinge Verändern	5,8%
Fliegen fangen	5,0%
Hahnenkampf	4,3%
Ich-Bild	4,3%
Armringen	3,6%
Dino-Spiel	3,6%

Diese Übungen wurden im Nachhinein von den SchülerInnen auch besonders gut erinnert und sie besitzen möglicherweise auch besonders nachhaltigen Charakter.

Die nachstehende Tabelle 3.7 zeigt die Interkorrelation der 6 Items des TSK-G 40.

Tab. 3.7: Interkorrelation der Items des TSK-G 40

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
1. Erinnert Ihr Euch an die Stunden/Übungen?	1,00					
2. Hat Euch das Training Spaß gemacht?	0,02	1,00				
3. War an den Übungen etwas anders als sonst im Unterricht?	0,08*	0,19	1,00			
4. Gab es auch etwas, was Euch nicht gefallen hat?	0,14	-0,24**	0,07	1,00		
5. Glaubt Ihr, dass die Übungen Euch geholfen haben mit anderen Kindern besser zurechtzukommen?	0,11	0,43**	0,14	-0,18	1,00	
6. Glaubt Ihr, dass diese Übungen Euch auch jetzt noch weiterhelfen?	0,15	0,29**	0,15	-0,23**	0,50**	1,00

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Die Interkorrelationen der einzelnen Fragen deuten auf die Validität der Aussagen der Kinder hin. Eine negative Korrelation zwischen Frage 2 und Frage 4 ($r = -.24$) bestätigt, dass Kinder, denen das Training Spaß gemacht hat auch angaben, dass ihnen kaum etwas nicht gefallen hat. Weiterhin stehen Item 5 und 6 in positivem Zusammenhang ($r = 0,5$). SchülerInnen, die davon überzeugt waren, dass die Übungen ihnen geholfen haben besser mit anderen Schülern zurechtzukommen, glaubten auch an anhaltenden Effekt des Trainings.

Der signifikant positive Zusammenhang von Item 2 mit den Items 5 und 6 spricht dafür, dass die Kinder sich durch das Training motiviert fühlten und es von ihnen auch dementsprechend gut angenommen wurde. Die negative Korrelation der Items 4 und 6 unterstützt diese Annahme: Je weniger die SchülerInnen an den Übungen des Trainings auszusetzen hatten, um überzeugter

waren sie, das diese Übungen ihnen auch jetzt noch weiterhelfen mit ihren MitschülerInnen besser zurechtzukommen.

3.5.4 Längsschnittliche Befunde

Die vorliegenden Daten wurden außerdem auf aggregiertem Niveau analysiert. Das heißt, die Daten der einzelnen SchülerInnen wurden gemäß der bestehenden Schulklassen zusammengefasst und auf Schulklassen-Ebene ($N = 6$) analysiert. So kann die Frage beantwortet werden, ob die durch den Fragebogen SK zu T1 festgestellten Konfliktdimensionen mit den Aussagen bezüglich des Trainingserfolgs (TSK-G 40) zusammenhängen. Die Korrelationsanalyse zeigt zunächst, dass ein signifikanter Zusammenhang mit den Items aus dem Fragebogen zur Effektivität des Trainings (TSK-G 40) nur für die Skalen 'Konflikte mit unspezifischen anderen' und 'Konflikte im Freundeskreis' besteht. Die dritte Subskala des Fragebogens SK, die spielerische Kämpfe erfasst, steht nicht in Zusammenhang mit den Fragen nach dem Training (TSK-G 40).

Schulklassen, die vor allem von Konflikten mit unspezifischen anderen berichteten, empfanden die Übungen des Trainings als etwas Besonderes im Vergleich zu dem, was normalerweise im Unterricht stattfindet ($r = .77$, $p < .05$). Schulklassen, die vor allem Konflikte im Freundeskreis erlebten, konnten sich besonders gut an das Training erinnern ($r = .85$, $p < .01$). Weiterhin hatten SchülerInnen aus diesen Schulklassen auch viel Spaß an dem Training ($r = .70$, $p < .05$). Die zentrale Frage danach, ob die SchülerInnen glauben, dass die Übungen ihnen helfen konnten, besser mit anderen Kindern zurechtzukommen, stand mit keiner der Konfliktarten in Zusammenhang.

4 Diskussion

Zentrales Anliegen dieser Untersuchung war es, herauszufinden ob und in welchem Ausmaß Gewalt- und Aggressionshandlungen bei GrundschülerInnen vorhanden sind und ob sich solche Konflikte durch ein Training der sozialen Kompetenz verringern lassen. Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass SchülerInnen an Grundschulen in Konflikte verwickelt sind und sich hinsichtlich der Konfliktdimensionen 'Konflikte mit unspezifischen sozialen Gruppen', 'Konflikte im Freundeskreis' und 'Spielerische Kämpfe' unterscheiden. Für die hier untersuchte Stichprobe kann festgehalten werden, dass das Ausmaß der Konflikte mit unspezifischen sozialen Gruppen und der Konflikte im Freundeskreis eher niedrig war, was im Einklang mit anderen Untersuchungen an Grundschulen steht (vgl. Hanewinkel et al., 1995). Die Angaben der Lehrerinnen der Grundschule, die vor dem Training ihren Eindruck bezüglich des bestehenden Konfliktpotenzials wiedergaben, bestätigt dies. Darüber hinaus hängen die beiden Konfliktdimensionen miteinander zusammen, sodass anzunehmen ist, dass manche Kinder generell eher in Konflikte verwickelt sind und sowohl in ihrem Freundeskreis als auch mit allen möglichen anderen Kindern aneinandergeraten.

Die Ergebnisse lassen sich ferner dahingehend interpretieren, dass einige Kinder, die keine ‚echten‘ Konflikte haben, zur Auseinandersetzung mit ihren MitschülerInnen den spielerischen Kampf suchen. Dies geschieht in der vorliegenden Stichprobe vor allem bei Jungen und kann beispielsweise erklärt werden mit der einsetzenden Geschlechtsrollenorientierung (Kasten, 1996) und dem stärkeren körperlichen Bewegungsdrang von Jungen. Bemerkenswert ist auf jeden Fall, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede hier nur im Hinblick auf spielerische Kämpfe nachweisen ließen und ansonsten Jungen wie Mädchen gleichermaßen selten in Konflikte und Aggressionshandlungen involviert waren. Interessant ist, dass die Lehrerinnen der Schule erkennen, dass Jungen vorrangig in spielerische Kämpfe verwickelt sind, das Verhalten der Jungen im Unterricht aber als erhebliche Störung empfinden.

Des Weiteren lässt sich eine Entwicklung von Konflikten mit unspezifischen sozialen Gruppen über die Klassenstufen hinweg darstellen. Hier zeigte sich eine starke Ausprägung in der ersten Grundschulklasse, die in der zweiten und dritten Stufe abnimmt, um in der vierten Klasse wieder anzusteigen. Möglicherweise müssen SchülerInnen der ersten Klassen sich zunächst in ihrer neuen Umgebung orientieren und kompensieren eine etwaige Verunsicherung mit der Verteidigung ihrer neuen individuellen Position an der Schule. Die SchülerInnen der 4. Klasse wiederum stehen kurz vor dem Wechsel zur weiterführenden Schule. Damit kann Konkurrenz- und Leistungsdruck einhergehen, der u.a. durch aggressives Handeln bewältigt wird. Zudem muss möglicherweise auch die momentane Positionen gegenüber den unteren Klassen verteidigt werden. Bei den Konflikten im Freundeskreis und den spielerischen Kämpfen zeigen sich über alle Klassen hinweg keine bemerkenswerten Unterschiede.

Einen Monat nach dem Training wurden die Kinder zu dem TSK befragt. Fast alle Kinder konnten sich noch gut an das Training erinnern und empfanden es als etwas Besonderes, was Spaß gemacht hatte. Allerdings waren nur ca. die Hälfte der Kinder von der Effektivität des TSKs überzeugt, 20% der Kinder glaubten, dass das Training vielleicht einen positiven Nutzen hatte und immerhin 20% verneinten einen solchen. Den Darstellungen der Kinder kann durchaus Glauben geschenkt werden, denn die Interkorrelationen der einzelnen Fragen deuten auf die Validität der Aussagen hin. Warum einige Kinder Zweifel an der Wirksamkeit des Trainings hatten, kann aufgrund der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden, sollte aber in zukünftigen Untersuchungen weiter exploriert werden. Auf jeden Fall fühlten sich die SchülerInnen durch das Training motiviert und es wurde insgesamt sehr positiv angenommen.

Erste längsschnittliche Befunde auf Schulklassen-Ebene deuten an, dass ein Zusammenhang zwischen den Konflikten der SchülerInnen vor dem Training und der Beurteilung des Trainings danach besteht. Schulklassen, die vor allem von Konflikten mit unspezifischen anderen berichteten, empfanden die Übungen des Trainings als etwas Besonderes im Vergleich zu dem, was normalerweise im Unterricht stattfindet. Vielleicht fühlen sich diese SchülerInnen von den Übungen besonders angesprochen, gerade weil sie nach Lösungen suchen für die Konflikte, in die sie verwickelt sind. Schulklassen, die vor allem Konflikte im Freundeskreis erlebten, konnten sich besonders gut an das Training erinnern. Hier ist zu bedenken, dass die Auseinandersetzungen mit FreundInnen emotional sicherlich aufregender und anstrengender ist als mit irgendwelchen anderen Gruppen. Daher hat wahrscheinlich auch die Bewältigung solcher Konflikte im Zuge des Trainings einen höheren Erinnerungswert. Für diese Erklärung spricht außerdem, dass SchülerInnen, die vor allem Konflikte im Freundeskreis erlebten, auch besonders viel Spaß an dem Training hatten. Lassen sich nämlich diese emotional belastenden Konflikte mit FreundInnen lösen, kehren Spaß und Freude zurück.

Dass die zentrale Frage nach der Effektivität des Trainings mit keiner der drei Konfliktarten in Zusammenhang stand ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass das Konfliktpotential an der untersuchten Schule generell sehr gering ausgeprägt war. Das bestätigt auch die Befragung der 12 Lehrerinnen der untersuchten Grundschule, die die Atmosphäre an der Schule mehrheitlich als freundlich bezeichneten. Da durch das TSK soziale Kompetenzen gefördert werden sollen, wäre möglicherweise eine Erfassung der bereits bestehenden sozialen Kompetenzen vor dem TSK sinnvoller gewesen, um Zusammenhänge aufzudecken. Hier wie in anderen empirischen Studien deutet sich zudem an, dass nicht alle SchülerInnen in Konflikte verwickelt sind, sondern eher eine kleine Minderheit zu gewalttätigem Verhalten neigt. Zukünftig wäre interessant, ob gerade das Verhalten dieser kleinen Minderheiten durch ein Training aller SchülerInnen verändert werden kann. Betrachtet man die Aussagen der Lehrerinnen genauer, könnte man annehmen, dass es eine kleine Minderheit von aggressiven Jungen gibt, unter denen vor allem körperlich zarte Mädchen leiden. Ob dieses Konfliktpotenzial grundsätzlich durch ein TSK zu lösen ist bleibt fraglich.

5 Literaturverzeichnis

- Akin, T. (2000). *Selbstvertrauen und soziale Kompetenz – Übungen, Aktivitäten und Spiele für Kids ab 10*; Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Aronson, E. (1988). *The social animal*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1979). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buchwald, P. (2003). *Effects of Cooperative Learning on Test Anxiety, Coping and Performance*. Eingeladener Vortrag zum Test Anxiety-Symposium (Chair: J. Stöber) der 24. Internationalen Konferenz der Stress and Anxiety Research Society (STAR) 10.-12.7.03, Lissabon (Portugal).
- Buchwald, P., Schwarzer, C. & Hobfoll, S.E. (2004) (Hrsg.). *Stress gemeinsam bewältigen – Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping*. Göttingen: Hogrefe.
- Etzold, S. (2002). Die neuen Prügelknaben. *Die Zeit*, 31, 23-24.
- Gambrill, 1977**
- Gangloff, T. P. (2002). Zu viel Actionfilme und Computerspiele? *Rheinischer Merkur*, 18, 3.
- Glattacker, M., Engel, E.-M., Käppler, C., Hilt, F. & Grüner, T. (2002). Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? – Eine Erste Bilanz über das Präventionsprogramm „Konflikt-Kultur“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 141-150.
- Gudjons, H. (2003). *Spielbuch Interaktionserziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanewinkel, R., Niegel, G. & Ferstl, R. (1995). Zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen - ein empirischer Überblick. In R. Valtin & R. Portmann (Hrsg.), *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule* (S. 26-38). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband-e.V.
- Hurrelmann, K. (1995). Gewalt: ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz. In R. Valtin & R. Portmann (Hrsg.), *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule* (S. 75-84). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband-e.V.
- Kasper, H. (1998). *Mobbing in der Schule – Probleme annehmen, Konflikte lösen*. Weinheim: Beltz.
- Kasten, H. (1996). *Männlich – Weiblich. Geschlechtsrollen und ihre Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Kirbach, R. (2002). Ritzen, Sex und Meerschweinchen. *Die Zeit*, 33, 9-10.
- Krappman, L. (1995). Rauhe Spiele, Grobheit, Prügelei-Beobachtungen unter Viertkläßlern. In R. Valtin & R. Portmann (Hrsg.), *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule* (S. 46-53). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband-e.V.
- Küching, W. & Wittrock, M. (1983). *Zur sozialen Kompetenz des Lehrers*. Essen: NDS.
- Linderkamp, F. (2002). *Evaluation eines Trainings sozialer Kompetenz für Kinder im Einzelfalldesign*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 121-132.
- Löffel, H. & Manske, C. (2003). *Ein Dino zeigt Gefühle*. Ruhnmark: Mebes & Noack.
- Nolting, H.-P. & Knopf, H. (1998). Gewaltminderung in der Schule: Viele Vorschläge – Wenig Studien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 249-260.
- Nolting, H.-P. (1999). *Lernfall Aggression*. Hamburg: Rowohlt.
- Olweus, D. (1999). *Gewalt in der Schule – Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.

-
- Petermann, F., Jugert, G., Rehder, A., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1999). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, U. & Petermann, F. (1978). *Training mit aggressiven Kindern*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Petermann, U. & Petermann, F. (1994). *Training mit sozial unsicheren Kindern – Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung*. Weinheim: Beltz.
- Portmann, R. (1996). *Spiele zum Umgang mit Aggressionen*. München: Don Bosco.
- Posse, N. (2001). Regeln für ein förderliches pädagogisches Klima. *Lernende Schule*, 14, 6-11.
- Schaub, H. & Zenke K.G. (1999). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Dtv.
- Schmidt, R. (1994). *Was tun gegen Gewalt – unter Kindern und Jugendlichen? – Analyse, Konzept, Hilfen*. Essen: Wingen Verlag.
- Schwarzer, C., Meißner, B. & Buchwald, P. (2002). *Stressmanagement im Erziehungsalltag*. Aachen: Caritas.
- Schwelien, M. (2002). „Mal so richtig aufräumen“. *Die Zeit*, 19, 2-3.
- Smith, C. (1994). *Hauen ist doof. 162 Spiele gegen Aggression in Kindergruppen*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Tausch & Tausch 1978

- Tillmann, K.-J. (1995). Gewalt in der Schule – ein altes oder neues Thema? In R. Valtin & R. Portmann (Hrsg.), *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule* (S. 66-74). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband-e.V.
- Valtin, R. (1995b). Der Beitrag der Grundschule zur Entstehung und Verminderung von Gewalt. In R. Valtin & R. Portmann (Hrsg.), *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule* (S. 7-20). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.
- Valtin, R. (1995a). Was ist Gewalt?- Definitionen von Kindern. In R. Valtin & R. Portmann (Hrsg.), *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule* (S. 22-25). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband-e.V.
- Walker, J. (1998). *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wöbken-Ekert, G. (1998). *Vor der Pause habe ich richtig Angst*. Frankfurt: Campus-Verlag.