

Emotionale Kompetenzen in Schulklassen und Kindergruppen fördern – Das Programm „Mich und Dich verstehen“

Michael Behr und Gernot Aich

M. Roth et al. (Hrsg.), *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie*, DOI 10.1007/978-3-662-48199-8_2, © Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2016

2.1 Zielsetzung des Programms

Das Programm „Mich und Dich verstehen“ (MUDV) (Bieg und Behr 2005) will im Rahmen der primären Prävention und der Entwicklungsförderung allen Kindern der Altersgruppe 8–12 Jahre, belasteten und unbelasteten, zusätzliche emotionale Kompetenzen vermitteln. Die Kinder sollen ihre eigenen Gefühle differenzierter wahrnehmen können, sie sollen sich auf dieser Grundlage besser in andere einfühlen können und sie sollen mit Angst und Stress besser umgehen können. Ziele dieser Art gibt es schon länger in einer Reihe von Programmen, die aber letztlich spezifische psychosoziale Probleme angehen wollen, wie beispielsweise Suchtmittelgebrauch, Gewaltprävention, Depression, soziale Integration oder Streitschlichtung. Emotionale Kompetenzen werden hier mehr oder weniger implizit als Mediator verstanden, um Verhaltensänderungen auffälliger Kinder in umschriebenen psychosozialen Problembereichen zu bewirken. Manchmal durchlaufen Schulklassen diese Programme komplett, obwohl sie auf Problemschüler bzw. Problemsituationen zugeschnitten sind. Das MUDV-Programm wendet sich von seinem Aufbau her ebenfalls an alle Kinder und vermittelt emotionale Kompetenzen unabhängig von Problembereichen. Es verfolgt somit nicht nur präventiv eine Defizit- bzw. Problemorientierung, sondern explizit auch eine Entwicklungsförderung aller Kinder. Solche Programme, die die Förderung emotionaler Fähigkeiten als primäres Ziel verfolgen, liegen sonst oft nur als Ratgeberliteratur vor, bieten eine Sammlung von Spielen und Übungen und sind nicht evaluiert (z. B. Portmann 2013; Pfeffer 2012; Kirschenbaum 1994; Gottman 2000; Shapiro 1999; Steiner 2000; Rich 2001).

Trainingsinhalte zur Förderung emotionaler Kompetenzen finden sich z. B. in Programmen zum Sozialverhalten. Das „Sozialtraining in der Schule“ von Petermann et al. (2012) berichtet somit etwa über die Verminderung von Aggression und Angst bei leicht gestörten, nicht jedoch bei schwer gestörten Schülern. Auch das Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ (Cierpka 2001; 2011), eine deutsche Version des amerikanischen Second-Step-Programms (Beland 1988; Committee for children 1992) berichtet über eine Verringerung aggressiven Verhaltens und eine Zunahme emotionaler Kompetenzen. Dies entspricht den mit „Second Step“ erzielten Ergebnissen (Frey et al. 2000; Grossman et al. 1997). Die Evaluation des Präventionsprogramms „GO – Gesundheit und Optimismus“ von Manz et al. (2001) deutet daraufhin, dass das Programm in seinen Kernelementen wirksam ist. Obwohl diese Programme auch auf die Förderung emotionaler Kompetenzen abzielen, erwiesen sich die diesbezüglichen Ergebnisse eher als uneinheitlich.

Das PATHS-Curriculum (Promoting Alternative Thinking Strategies) (Kusche und Greenberg 1994) ist ein gutes Beispiel für ein Programm, das primär den Aufbau emotionaler Kompetenzen anzielt. Seine Effekte sind eindeutig belegt. Es handelt sich um ein Programm für ganze Schulklassen zur direkten Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Grundschulkindern. Es soll vor allem grundlegende Entwicklungsprozesse emotionaler Kompetenzen und positive Peerbeziehungen fördern. Das Programm ist als präventive Intervention für Grundschulen konzipiert und wird von den jeweiligen Klassenlehrern innerhalb eines Schuljahres unterrichtet. Die Evaluation dieses Programms (Greenberg et al. 1995) prüfte unmittelbar die Veränderung emotionaler Kompetenzen mittels umfassender Einzelinterviews aller teilnehmenden Kinder und anschließendem Expertenrating und konnte Wirkungen mit hohen Effektstärken aufzeigen.

Das PATHS-Curriculum stellt neben „Faustlos“ ein Programm dar, das für die Durchführung durch Regellehrkräfte in kompletten Schulklassen, also bei einer unselektierten Population, konzipiert und so auch evaluiert wurde. Es wird der Zielgruppe und der Primärpräventions- und Förderzielsetzung insofern besonders gerecht, als es nicht auf eine Einzelproblematik zentriert ist wie etwa Drogen, Gewalt oder Depression. Vom Programm profitiert also nicht nur ein Teil der Teilnehmenden, für die eine Intervention notwendig wäre, sondern es fördert eine Metakompetenz, die unmittelbar für alle Kinder günstige Entwicklungsoptionen umfasst. Während die anderen Programme aufgrund anderer Ziele nur marginal prüfen, ob schon Grundschul Kinder in solchen emotionalen Kompetenzen gefördert werden können, belegt die PATHS-Evaluation dies für diverse Subkompetenzen und mit hohen Effektstärken. Hier besteht direkte eine Parallelität zum MUDV-Programm, das gleichfalls die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Emotionen unmittelbar aufbauen möchte. Aufgrund der Befundlage will unsere Studie die Wirksamkeitsnachweise des PATHS-Curriculums dahingehend replizieren, dass sich Verbesserungen emotionaler Kompetenzen für Grundschul Kinder der 3. und 4. Klasse auch dann nachweisen lassen, wenn die Daten nicht durch Ratingprozeduren nach Einzelinterviews, sondern durch Selbstauskunft aus Fragebogeninventaren sowie durch die Einschätzungen von Eltern und Lehrern gewonnen werden. Zusätzlich soll geprüft werden, ob im Verbund mit den Trainingseinheiten zur emotionalen Kompetenz auch im Bereich Angst und Stress Verbesserungen eintreten, obwohl nur 12 Unterrichtsstunden lang interveniert wird. Aufgrund der mehrfach festgestellten Zusammenhänge zwischen emotionalen und sozialen Kompetenzen (Work und Olsen 1990; Greenberg und Kusche 1993) werden Verbesserungen im Bereich des Sozialverhaltens und der Aggressivität gleichfalls angenommen, obwohl dazu nicht explizit interveniert wird.

2.2 Anwendungsbereiche

Unselektierte Schulklassen und Kindergruppen können MUDV mit Anleitung durch ihre Klassenlehrkraft oder Betreuungsperson durchlaufen. Das Programm ist besonders auf den Altersbereich von 8 bis 12 Jahren bzw. die Klassenstufen 3–6 ausgerichtet. Das Programmmanual ist so aufgebaut, dass Lehrkräfte es schnell umsetzen können und der Zeitaufwand für die Vorbereitung sehr gering ist. Die Bezüge zum Bildungsplan sind im Manual dargestellt, und die Umsetzung des Programms kann im Rahmen der Bildungspläne erfolgen.

Auch für Psychologen oder Sozialpädagogen sollte die Anleitung kein Problem darstellen. Sie sollten grundlegende Erfahrungen im Umgang mit Kindergruppen haben, sich in das Programm so einarbeiten, dass sie den Ablauf der Übungen antizipieren können, so-

wie die theoretischen Grundlagen kennen. Plausiblerweise kann das Programm auch in der Heimerziehung, in sozialpädagogischen Einrichtungen oder der Freizeitpädagogik eingesetzt werden.

2.3 Theoretischer Hintergrund

MUDV versteht sich als ein *Präventionsprogramm*, das emotionale Kompetenzen der Person als Metafähigkeiten für diverse Bereiche des Umgangs mit sich selbst und anderen betrachtet. Das Programm verfolgt somit nicht nur präventiv eine Defizit- bzw. Problemorientierung, sondern explizit auch eine *Entwicklungsförderung* aller Kinder.

Theoretisch basiert das Programm auf der personenzentrierten Persönlichkeitstheorie von Rogers (1959), dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus (Lazarus und Launier 1978; Lazarus und Folkman 1984) und es orientiert sich an den Fähigkeitskonzepten der emotionalen Intelligenz von Salovey und Mayer (1990; Mayer und Salovey 1997) und der emotionalen Kompetenz von Saarni (1999).

2.3.1 Die personenzentrierte Persönlichkeitstheorie

Die personenzentrierte Persönlichkeitstheorie betrachtet ein Individuum als umso gesünder, je vollständiger es organismische Erfahrungen wahrnimmt und als Teil des Selbstkonzeptes symbolisiert. Reize im Wahrnehmungsfeld des Individuums besitzen eine Bedeutung für das Selbst. Diese wird vom Selbstkonzept bestimmt: Das Erleben von Reiz und Bedeutung wird je nach ihrer Bedrohlichkeit für das Selbst abgespalten, verzerrt oder vollständig wahrgenommen. Eine seelisch gesunde Person nimmt nahezu alle emotionalen Erfahrungen wahr und kann sie in ihr Selbstkonzept integrieren. Sie ist „kongruent“ (Rogers 1959, 1963). Neuere Fortschreibungen dieser Theorie betonen, dass die Prozesse bei der Wahrnehmung und Symbolisierung von Emotionen sich auf mehreren Erfahrungsebenen vollziehen, und sie hypothetisieren die sozialen Bedingungen für differenzierte Wahrnehmungen von Emotionen als deutlich komplexer, als es Rogers in seinem Entwurf tat (Greenberg et al. 1993; Mearns und Thorne 2000; Behr 2012a). Wenn sich eine vollständigere Symbolisierung von Emotionen auch außerhalb der Ursprungsfamilie mit den in ihr gelebten Werte- und Bewertungssystemen fördern lässt, dann spricht dies für Interventionen in bedeutenden primären Sozialisationsinstanzen, welche Kognitionen, Bewertungen sowie den Umgang mit und Ausdruck von Emotionen differenzieren. Kindbezogene Förderansätze außerhalb des Psychotherapiebereiches und mit belegter Wirksamkeit, die auf dieser Theorie basieren, sind der schülerzentrierte Unterricht (Wagner 1976, 1977) und die Gordon-Trainings (Gordon 1970; Müller et al. 2001). Beide modifizieren das Bezugspersonenverhalten so, dass günstige Bedingungen für Kinder bzw. Schüler geschaffen werden, Emotionen zu erleben.

2.3.2 Das transaktionale Stressmodell von Lazarus

Das transaktionale Stressmodell von Lazarus (Lazarus und Folkman 1984) vertritt in Analogie zur Persönlichkeitstheorie von Rogers die Auffassung, dass nach der Wahrnehmung eines Reizes Bewertungsprozesse in der Person bestimmen, wie eine Emotion erlebt wird. Stres-

serleben ist konzipiert als eine Funktion der Einschätzung eines Reizes als bedrohlich sowie der Einschätzung eigener Selbstwirksamkeit beim Coping (*primary and secondary appraisal*). Copingstrategien werden unterschieden in problemlösende (z. B. auf eine Prüfung lernen, Verhandeln, Hilfe holen) und in emotionsorientierte Strategien (z. B. Umbewerten der Situation, Entspannen, Rückzug). Forschungen zu kindlichem Coping sind jüngerer Datums und zeigen, dass Kinder zwar viel Stress erleben, dass sie aber sehr wenig Vorstellungen über Bewältigungsstrategien haben (Hurrelmann 1990; Lohaus 1990). Dies verbessert sich aber mit dem Alter deutlich (Lohaus 1990; Saarni 1997). In Situationen, die Kinder als schlecht kontrollierbar erleben, wenden sie eher emotionsorientierte Strategien an, erleben sie die Situation als kontrollierbar, wenden sie zudem problemlösende Strategien an.

2.3.3 Die Fähigkeitskonzepte

Die persönlichkeitspsychologische Begründung des Ansatzes wird ergänzt durch Fähigkeitskonzepte, wie sie insbesondere durch Salovey und Mayer (1990) etabliert wurden und besonders von Goleman (1995) in die populärwissenschaftliche Debatte eingespeist wurden. In den letzten Jahren wurden zunehmend Forschungsarbeiten veröffentlicht, die sich mit der Entwicklung und Regulation von Emotionen bei Kindern befassen (Walden und Smith 1997; Saarni 1999). Diesen Forschungsarbeiten liegt zwar meist das Konzept der emotionalen Intelligenz zugrunde, eine Basis für diese Konzeption ist aber Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen, die eine Eigenständigkeit verschiedener Intelligenzformen postuliert (Gardner 1985). Sein Modell der personalen Intelligenz umfasst zwei Aspekte. Der internale meint vor allem den Zugang zum eigenen Gefühlsleben: der Fähigkeit, Gefühle unterscheiden zu können, zu etikettieren, in symbolische Codes zu verschlüsseln und als Hilfe zum Verstehen und Steuern von Verhalten zu benutzen. Der externale meint Fähigkeiten, Unterscheidungen zwischen anderen Individuen wahrzunehmen und zu treffen – vor allem zwischen ihren Stimmungen, Temperamenten und Motiven (Gardner 1985).

2.3.4 Der Oberbegriff „emotionale Sensitivität“

Mayer und Salovey (1997) und Saarni (1999) haben Gardners Entwurf in ihrem Konzept der emotionalen Intelligenz aufgegriffen und definieren dieses Konstrukt anhand ganzer Bündel von emotionalen Fähigkeiten in den Bereichen des Wahrnehmens, Erlebens und Handelns mit sich selbst und anderen. Zur präziseren Beschreibung des mit unserer Intervention Angezielten definieren wir ein Konstrukt „emotionale Sensitivität“ als einen die persönlichkeitspsychologische Perspektive und die Fähigkeitskonzepte integrierenden Oberbegriff. Dieser versucht, Zustände und Fähigkeiten der Person enger und operationalisierbarer zu umschreiben und dabei auf den Modellen von Rogers und Lazarus aufzubauen. Emotionale Sensitivität meint eine Durchlässigkeit für den Aufbau emotionaler Erfahrungen innerhalb der Person. Wenn ein Reiz auf den Organismus einwirkt, werden körperliche Empfindungen, Erregung, Kognitionen, Bewertungen, Imaginationen oder spontanes Verhalten aktiviert. Diese Faktoren interagieren und modifizieren sich unter Umständen in Kreisläufen. Die Person erlebt dies als Emotionen. Sie kann ihre eigenen Gefühle und Gedanken der anderen Person gegenüber nicht nur kongruent, sondern auch so ausdrücken, dass sie diese weder verletzt noch entwertet.

2.3.5 Der Empathiebegriff

Das Drei-Komponenten-Modell nach Feshbach (1975, 1997) beschreibt Empathie als Zusammenwirken von

- *Kognitiver sozialer Perspektivübernahme*: Man übernimmt die Perspektive der anderen Person, ein kognitiver Prozess, der einen Sinnzusammenhang zwischen Wahrnehmungen, Emotionen, Motiven und dem Verhalten der anderen Person konstruiert. Die frühen Arbeiten von Rogers (1951, 1959) beschreiben im Wesentlichen ein solches Empathieverständnis.
- *Decodierung von Ausdrucksignalen*: Nonverbale Signale wie Tonfall, Stimmfarbe, Gesichtsausdruck, Körpersprache, Atmung geben Hinweise auf den emotionalen Zustand der Person. Bahnbrechende Arbeiten zur Decodierung des Gesichtsausdrucks stammen von Ekman (1982).
- *Berührbarkeit*: Das Verhalten des Gegenübers löst in der Person spontan Gefühle aus, in der Psychotherapie Gegenübertragung bzw. Therapeutenerleben genannt. Es ist für das Verständnis der Psychodynamik und für die Supervision von großer Bedeutung (Cohn 1975; Eisenberg et al. 1998; Behr 2012b).

Die in der Evaluation des MUDV-Programms verwendeten Empathiemessinstrumente wurden auf der Grundlage des Drei-Komponenten-Modells weiterentwickelt (Behr et al. 2004b; Monigl 2010). Im Programm selbst (vgl. Abschn. 2.5) finden sich zu allen drei Komponenten Übungen mit den Zielen, dass die Kinder die soziale Perspektive der anderen Person kognitiv erfassen, nonverbale Hinweisreize deuten und die Gefühle erkennen können, welche die Präsenz der anderen Person in ihnen selbst auslöst.

2.4 Entwicklung des Programms

Die Entwicklung und Evaluation von MUDV war eines von vier Teilprojekten im Kolleg „Forschung und Nachwuchs (FuN)“, *Gesundheitsförderung im Regelunterricht von Grundschulen*. Es wurde durch das Ministerium für Wissenschaft Forschung und Kunst Baden-Württemberg und durch die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd gefördert. Entwicklung und Evaluation des Programms war Gegenstand der Dissertation von Bieg (2003).

2.5 Darstellung des Programms in einer Übersicht

Das Programm und Praxismanual wurde im Hogrefe Verlag als Buch veröffentlicht und ist mit Stand 2015 erhältlich (Bieg und Behr 2005). Das Buch umfasst 221 DIN-A4-Seiten. Es wendet sich an Lehr- und Fachkräfte im Schul- und psychosozialen Bereich.

Ein knapp 50-seitiger Teil beschreibt die theoretischen Grundlagen und die praktischen Rahmenbedingungen für eine Durchführung. So werden z. B. auch Vorschläge gegeben, wie die Programmdurchführung auf einem Elternabend dargestellt werden kann und welche Antworten auf häufige Fragen von Eltern gegeben werden können. Auf ca. 80 Seiten werden die Übungen, Spiele und Lernanlässe dargestellt. Weitere 80 Seiten umfasst der Materialteil mit Kopiervorlagen, Folienvorlagen und Ähnlichem.

Das Programm besteht aus Serien von Spielen und Lernanlässen zu drei Themen:

1. der Wahrnehmung eigener Gefühle,
2. der Förderung des Einfühlungsvermögens und
3. der Angst- und Stressbewältigung.

Die Lernanlässe benötigen jeweils ca. 10–30 Minuten, viele davon sind im Stil von Spielen organisiert, außerdem gibt es eine Reihe von Entspannungsübungen und Phantasiereisen. Das Programmbuch schlägt eine Reihenfolge vor. Die Spiele und Lernanlässe sind im Programmbuch so ausführlich beschrieben, zum Teil mit Vorschlägen für wörtliche Impulse, dass Regellehrkräfte sie ohne zeitaufwendige Vorbereitung durchführen können, nachdem sie sich mit den Grundideen des Programms vertraut gemacht hatten. Dazu werden auch entsprechend viele Präsentationsmaterialien und Arbeitsblattkopiervorlagen angeboten.

Zur Wahrnehmung von eigenen Gefühlen gibt es 29 Spiele/Lernanlässe,

- die die Wahrnehmung von Emotionen auf verschiedenen Ebenen des Erlebens differenzieren:
 - Körpererleben,
 - Imaginationen,
 - Gefühlswörter,
- welche negative Bewertungen die Tatsache vermindern, dass man überhaupt Emotionen hat und dass man bestimmte Emotionen hat,
- welche den sozial angemessenen Ausdruck von Emotionen fördern.

Beispiel 1: Die Kinder sollen sich in einer Reihe aufstellen und sich dabei der Körpergröße nach einordnen und ihre Position notieren, anschließend sollen sie ihre Wunschposition einnehmen zu:

- welche Körpergröße sie gerne hätten,
- wie viel Freude sie empfinden, wenn jemand sie ins Kino zu einem Film ihrer Wahl einladen würde.

Beispiel 2: Gefühlswürfel: Es wird ein Pappwürfel gebastelt, auf dem anstelle von Zahlen Gefühlswörter stehen (neidisch, glücklich, traurig, eifersüchtig, neugierig, ängstlich), die Kinder sollen in 3er/4er-Gruppen würfeln und sich darüber austauschen, z. B. wann jeder so ein Gefühl schon einmal hatte, woran man das merkt und was man macht, wenn man sich so fühlt.

Zur Förderung des Einfühlungsvermögens gibt es 25 Spiele/ Lernanlässe,

- die das Decodieren von Ausdrucksverhalten anderer und die kognitive soziale Perspektivenübernahme fördern,
- die die Akzeptanz von Emotionen bei anderen fördern.

Beispiel 1: Sechs Bilder von Kindern, an deren Gesichtsausdruck Gefühle zu erkennen sind, werden mit der Kindergruppe auf ihre Ausdrucksmerkmale hin analysiert: z. B. Augenbrauen, Augen, Mund, Muskel- und Hautveränderungen.

Beispiel 2: Die Kinder sollen eine Geschichte weiterschreiben, bei der für eine Schülerin der Schulvormittag mit schlechten Gefühlen und Misserfolgen beginnt, dabei sollen sie die Perspektive des Mädchens einnehmen. Einige Fortsetzungsgeschichten werden dann vor der Klasse vorgelesen und in Hinblick auf die Perspektivenübernahme besprochen.

Zur Angst- und Stressbewältigung gibt es 30 Spiele/Lernanlässe,

- die die differenzierte Wahrnehmung von Angst und Stress auch in Hinblick auf das Körpererleben und auf Kognitionen fördern,
- die allgemein verschiedene Möglichkeiten der Stressbewältigung aufzeigen,
- die die emotionsorientierten Bewältigungsstrategien, kognitives Umbewerten sowie Atementspannung üben,
- die problemlösende Strategien über Rollenspiele üben,
- die die Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch Strategien positiver Selbstbekräftigung verstärken.

Beispiel 1: Die Kinder hören ein Gedicht, das Anlässe für Angst benennt, anschließend sollen sie selbst anhand eines Arbeitsblattes in Sprechblasen hineinschreiben, wovor sie Angst haben, und in einen Kopfumriss dazu ein Bild malen. Anschließend Auswertungsgespräch mit der Gesamtgruppe und erstes Thematisieren, was bei Angst getan werden kann. Dann erneut Stillarbeit: Die Kinder sollen notieren, woran sie in ihrem Körper erkennen, dass sie Angst haben. Erneut Auswertungsgespräch.

Beispiel 2: Die Kinder notieren auf kleine Zettel, was sie tun, wenn sie Angst haben. Diese werden mit Klebestreifen an die Tafel geheftet, anschließend Gruppengespräch.

Es folgen Vorschläge für ein Abschlussgespräch mit der Kindergruppe, das die Inhalte der drei Epochen noch einmal Revue passieren lässt.

2.6 Dauer der Durchführung des Programms

Das Programm umfasst in der Gesamtsumme 36 (Unterrichts-)Stunden (45 Minuten). Die zeitliche Organisation beim Evaluationsprojekt sah vor, dass die drei Teile des Programms jeweils in dreitägigem Epochenunterricht durchgeführt wurden, und zwar so, dass täglich in der ersten Stunde Mathematik unterrichtet wurde, in der 2.–5. Stunde das Programm. Grund: Bildungsplaninhalte der Mathematik wurden nicht in das Programm integriert, wohl aber Bildungsplaninhalte anderen Fächer. Nach der ersten dreitägigen Epoche fand eine achtwöchige Pause statt, dann wurde die zweite dreitägige Epoche durchgeführt und nach erneut acht Wochen Pause die dritte Epoche. Die Praxiserfahrung langjähriger Lehrkräfte lässt es als plausibel erscheinen, dass die Pausen zwischen den Epochen auf bis zu 4 Wochen verkürzt werden können und falls kein Epochenunterricht organisiert werden kann, die Programmteile zwar segmentierter, aber nicht in Einheiten unter 90 Minuten durchgeführt werden sollten.

2.7 Versionen

Das Programm wurde ausschließlich in der vorliegenden Gesamtversion evaluiert. Es ist so angelegt, dass Fachkräfte auch Teile davon durchführen können, jedoch stehen Wirksamkeitsnachweise für Teildurchführungen noch aus.

2.8 Empirische Fundierung

Eine ausführliche Darstellung des Evaluationsprojektes und seiner Ergebnisse findet sich in Bieg (2003).

2.8.1 Methode

2.8.1.1 Stichprobe

Es nahmen 491 Kinder am Prätest (260 Jungen und 210 Mädchen) der Klassenstufen 3 und 4 aus 23 Grundschulklassen teil, wobei vollständige Daten (Prä- und Posttest) für insgesamt 470 Kinder vorlagen. Die Versuchsgruppe bestand aus 199 Jungen (Altersdurchschnitt: 9,0 Jahre, SD = 0,75 Jahre), und 146 Mädchen (M = 9,0 Jahre, SD = 0,74), die Kontrollgruppe aus 61 Jungen (M = 9,2 Jahre, SD = 0,75 Jahre), und 64 Mädchen (M = 9,0 Jahre, SD = 0,73 Jahre). Die randomisierte Zuweisung von Klassen zur Versuchs- und Wartekontrollgruppe wurde durch schulorganisatorische Bedingungen verändert.

2.8.1.2 Eingesetzte Testverfahren

- *Skalen zum Erleben von Emotionen – Kinder (SEE-K)*. Das Instrument stellt eine in der Entwicklung begriffene Kinder- und Jugendlichenversion des Erwachsenentests SEE dar (Behr und Becker 2004, 2012), die Aspekte der Wahrnehmung eigener Emotionen erfasst.
- *Empathie bei Kindern*. Zur Messung der Fähigkeit kognitiver sozialer Perspektivenübernahme wurden den Teilnehmern sieben kurze Szenarios aus der kindlichen Alltagswelt vorgelegt. Die Gefühle der Protagonisten sollten erkannt werden. Eine darauf aufbauende und deutlich umfassendere Version zum Erfassen von Empathie bei Kindern und Jugendlichen wurde von Monigl (2010) vorgelegt.
- *Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter* (Lohaus et al. 1996).
- *Kinder-Angst-Test-II (KAT-II)* (Turner und Tewes 2000). Verwendet wurde die Traitskala „allgemeine Ängstlichkeit“.
- *Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K)* (Wagner und Baumgärtel 1978), Skalen „Extraversion“ und „Neurotizismus“.
- Um die Entwicklung der Schulleistungen zu kontrollieren, wurde jeweils angepasst an die Klassenstufe und den Erhebungszeitpunkt der *Allgemeine Schulleistungstest* für 2. Klassen (Rieder 1991), für 3. Klassen (Fippinger 1991) und für 4. Klassen (Fippinger 1992) mit allen Subtests durchgeführt.
- Die Eltern aller teilnehmenden Kinder wurden gebeten, vier Subskalen der *Child Behavior Checklist (CBCL)*; Döpfner et al. 1998) auszufüllen, Rücklaufquote: 65,3 % der Eltern (absolut 307) haben zu beiden Messzeitpunkten den Fragebogen zurückgesandt.
- Die Lehrer wurden gebeten, für alle Kinder vier Subskalen der *Teacher Report Form* (TRF; Döpfner und Melchers 1993) auszufüllen.
- Es wurden die Fehlzeiten der Kinder über einen Zeitraum von 3 Monaten vor und nach Programmdurchführung erhoben.

2.8.1.3 Versuchsplan

Es wurde ein Kontrollgruppendesign mit zwei Messzeitpunkten realisiert. Es gab keine wesentlichen Ausgangswertunterschiede zwischen den Gruppen. Der zweite Messzeitpunkt lag 8 Wochen nach Abschluss der Intervention als „Quasi-Follow-up“, da ein dritter Messzeitpunkt als reales Follow-up schulorganisatorisch nicht möglich war.

2.8.2 Ergebnisse

Das Outcome wurde in einer 2 * 2-Varianzanalyse mit Messwiederholung als Wechselwirkung zwischen Messzeitpunkt und Interventions-/Kontrollgruppe und mit dem Effektstärkemaß η^2 erfasst (vgl. Bieg 2003, S. 106–129). Ein η^2 von ca. 0,01 gilt dabei als kleiner, von 0,06 als mittlerer und von 0,14 als großer Effekt (Cohen 1988). Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse berichtet, die Angaben beziehen sich dabei auf den Gruppe * Zeit-Interaktionseffekt. Effekte bestanden bei einzelnen Variablen darin, dass sich, anders als die Interventionsgruppe, die Kontrollgruppe ungünstig veränderte. Dies wurde über Einzelvergleiche mit t-Test kontrolliert, und aus diesem Grund wurde η^2 dem Effektstärkemaß Cohens d vorgezogen.

Folgende F-Werte und Effektstärken (Gruppe * Zeit-Interaktionseffekt) wurden für die den *emotionalen Kompetenzen* zuzurechnenden Variablen gefunden:

- Akzeptanz eigener Emotionen (SEE-K): $F(1,395) = 21,11, p < 0,001, \eta^2 = 0,05,$
- Empathie: $F(1,330) = 6,27, p < 0,05, \eta^2 = 0,02,$
- Extraversion (HAPEF): $F(1,348) = 4,00, p < 0,05, \eta^2 = 0,01,$
- Hedonistische Emotionsregulation (SSK): $F(1,390) = 14,36, p < 0,001, \eta^2 = 0,04,$
- Emotionsregulierende Aktivitäten (SSK): $F(1,420) = 16,24, p < 0,001, \eta^2 = 0,04.$

Folgende F-Werte und Effektstärken (Gruppe * Zeit-Interaktionseffekt) wurden für die den Bereichen *Angst und Stress* zuzurechnenden Variablen gefunden:

- *Aktuelles Stresserleben* (SSK): $F(1,439) = 23,19, p < 0,001, \eta^2 = 0,05;$ der Effekt entsteht durch Anstieg in der Interventionsgruppe.
- Neurotizismus (HAPEF): $F(1,354) = 4,71, p < 0,05, \eta^2 = 0,01;$ Der Effekt entsteht durch Abnahme von Neurotizismus in der Kontrollgruppe.
- *Körperliche Beschwerden (aus Lehrersicht, TRF)*: $F(1,349) = 3,99, p < 0,05, \eta^2 = 0,01.$ Der Effekt entsteht durch Anstieg in der Interventionsgruppe.
- *Suche nach sozialer Unterstützung* (SSK): $F(1,425) = 7,06, p < 0,01, \eta^2 = 0,02.$ Der Effekt entsteht durch Abnahme in der Kontrollgruppe.
- *Angst/Depressivität* (aus Elternsicht, CBCL): $F(1,297) = 6,49, p < 0,05, \eta^2 = 0,02.$
- *Fehlzeiten der Kinder*: $F(1,368) = 2,99, p < 0,10$ (In der Interventionsgruppe sinken die Fehlzeiten, einseitig signifikant: Tendenz).
- Die Variablen *Angst, Stresssymptome, problemorientiertes Handeln* (jeweils Selbstauskunft Kinder) und *körperlichen Beschwerden* (aus Elternsicht, CBL) blieben ohne Nachweis eines Effektes.
- *Schulleistung*: Hypothesengemäß zeigten die standardisierten Leistungstest kein Nachlassen der Schulleistung in der Interventionsgruppe weder gegenüber der Kontrollgruppe $F(1,234) = 0,27$ noch im Prä-Post-Einzelvergleich. Das Gleiche gilt für die Elterneinschätzung der Schulleistung.

2.8.3 Diskussion und Fazit

Die Studie belegt die Wirksamkeit des Programms. Eine ca. 6 Monate umfassende Intervention, die an insgesamt 9 Epochentagen durchgeführt wird, erzielt Verbesserungen bei der Emotionswahrnehmung und im Umgang mit Stress und Angst, wobei der zweite Messzeitpunkt im Sinne eines Quasi-Follow-up erst 2 Monate nach Ende der Intervention platziert war. Die Schulleistungen blieben durch die Intervention unbeeinflusst. Dagegen lässt sich nicht nachweisen, dass allein durch die Verbesserung emotionaler Kompetenzen sich auch das Sozialverhalten der Kinder verbessert.

Im Bereich des Aufbaus emotionaler Kompetenzen erweisen sich am eindeutigsten die Effekte. Von der Nachhaltigkeit dieser Effekte kann umso mehr ausgegangen werden, als diese Themen sogar 5 bzw. 7 Monate vor dem zweiten Messzeitpunkt behandelt wurden.

Hinsichtlich des Abbaus von Angst und Stress finden sich zum Teil paradoxe Effekte. Die Interventionskinder schätzen zum zweiten Messzeitpunkt mehr Situationen als belastend ein. Auch die Lehrer glauben, bei den Interventionskindern mehr körperliche Symptome zu entdecken. Dem steht entgegen, dass die Fehlzeiten der Interventionskinder, anders als bei den Kontrollgruppenkindern, zurückgegangen sind. Die Eltern geben an, dass sie die Interventionskinder am Ende als weniger ängstlich/depressiv erleben als die Kontrollgruppenkinder. Dieser Effekt wird durch das Lehrerrating und den KAT nicht bestätigt, allerdings belegt die Arbeit von Federer et al. (2001), dass für die Erhebung von Angst bei Kindern dieser Altersgruppe die Elternbefragung unverzichtbar ist und sie das valide Ergebnis erbringt. Der paradoxe Effekt der scheinbaren trainingsbedingten Zunahme von Belastungen, den auch schon Dirks et al. (1994) feststellten, kann so interpretiert werden, dass die Intervention auch eine Aufmerksamkeitssteigerung für das Erleben von Stress bzw. bei den Lehrkräften für körperliche Symptome erbracht haben könnte. Die Sensibilisierung der Wahrnehmung für diese Themen könnte das Erleben intensiviert haben, obwohl sich dies bei der distanzierteren Betrachtung der Eltern und bei den objektiven Daten hinsichtlich der Schülerfehlzeiten nicht wiederfindet; im Gegenteil, hier werden Verbesserungen belegt. Außerdem finden sich günstige Effekte beim Coping von Angst und Stress (Suche nach sozialer Unterstützung).

Die Ergebnisse stützen die Konzeptualisierung von emotionalen Kompetenzen als Metakompetenzen, deren Förderung weitere Entwicklungen im Bereich des Abbaus von Angst und des Bewältigens von Belastungen freisetzen. Hinsichtlich des Sozialverhaltens konnten mit dem Training keine Effekte erzielt werden. Das Training erzielt Effekte in den Bereichen, die auch Lerninhalte dargestellt haben, ein Transfer lässt sich nicht belegen. Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass soziale Kompetenzen zusätzlich explizit trainiert werden müssen. Ein Emotionswahrnehmungstraining allein reicht diesbezüglich nicht aus (vgl. auch Bieg und Behr 2005).

2.9 Aus der Praxis: Bewertung und Stellenwert des Programms in der Praxis

Befragungen der durchführenden Lehrkräfte wurden qualitativ ausgewertet. Ihre Einschätzungen können wie folgt verdichtet beschrieben werden:

- » Die Lehrpersonen bemerkten, dass sich die Kinder nach dem Training aufgeschlossener und kommunikationsfreudiger verhielten. Vor allem die Jungen erzählten mehr über sich

Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung
von Empathie

Ein praxisorientiertes Kompendium

Roth, M.; Schönefeld, V.; Altmann, T. (Hrsg.)

2016, XV, 212 S. 12 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-662-48198-1