

# Projektbericht

Anti-Aggressions-Training  
„Ich und die Gruppe“

Zeitraum der Durchführung: 1.12.1998 bis 30.6.1999

Zu Händen von Frau Barbara Maria Ostermann  
Diplom-Psychologin und Konfliktberaterin im Polizeipräsidium  
Düsseldorf

vorgelegt von Christof Loose  
Psychologie-Student der HHU-Düsseldorf

Düsseldorf, den 12.6.1999

## **Inhalt**

	Seite
0.1. Inhaltsangabe .....	2
0.2. Projektbeschreibung .....	3
0.3. Einführung .....	4
0.4. Erstellung des Trainings .....	6
0.4.1. Selbstverständnis als Trainer .....	7
0.5. Anfrage an Schulen und deren Nachfrage .....	7
0.6. Erfahrungen bei der Durchführung .....	7
0.7. Auswertung .....	10
0.8. Diskussion .....	16
0.8.1. Ausblick .....	17
0.9. Literatur .....	18
0.10. Anhang .....	19
- 2 Klassenbilder	

## 0.2. Projektbeschreibung des Anti-Aggressions-Training (AAT)

Das vorliegende Training befasst sich mit Aggressionen, wie sie in Gruppen auftritt. Es besteht aus zwei Blöcken, wobei jeder Block ca. 90 Minuten umfasst.

Zielgruppe sind Grundschul Kinder im 3.- 4. Schuljahr.

Der Ausgangspunkt für das Training ist folgende Beobachtung: Versucht ein Lehrer die Aggressivität und Disziplinlosigkeit einer Klasse in Gesprächen mit einzelnen Schülern anzugehen, so wird er fast immer feststellen, dass man mit den einzelnen Kindern und Jugendlichen vernünftig reden kann, dass sie rationalen Argumenten aufgeschlossen und einsichtig sind, dass sie aber - in Mehrzahl auftretend - rasch wieder in eine brüllende Horde verwandelt werden können, die allen rationalen Argumenten unzugänglich sind.

Nach dem Training sollten die Kinder in der Lage sein, die wachsende Bereitschaft zur Gruppenaggression zu erkennen und wirksam entgegen zu arbeiten. Sie sollten verstanden und eingeübt haben, wie man sich als „Opfer“, als Mitglied einer aggressiven Gruppe und als Außenstehender möglichst effektiv gegen die Aggression stark macht.

Wie kann dieses Ziel erreicht werden?

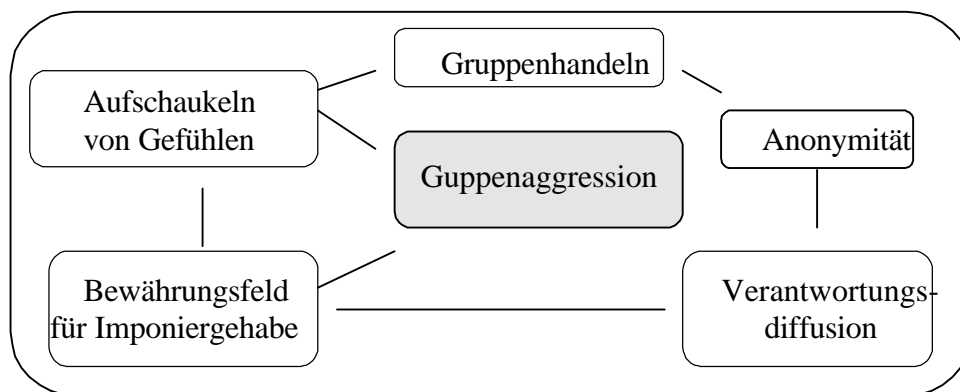
Im ersten Teil soll anhand einer Fallgeschichte der unten stehende Circulus vitiosus kindgerecht erarbeitet werden.

*Umfang*

*Zielgruppe*

*Motivation*

*Ziel*



**Abb.2.1: Circulus vitiosus der Aggression als Gruppenphänomen**

Die aus dem Gruppenhandeln resultierende Anonymität mündet in die Diffusion der Verantwortung. Das daraus entstehende Bewährungsfeld für Imponiergehabe kann in der Gruppe zum Aufschaukeln von Emotionen führen, die in eine Entladung aggressiven Verhaltens zu Tage treten kann. Da ein solches aggressives Verhalten in der Gruppe geäußert wird, schließt sich der Kreis und es droht eine Eskalation, was die Aggression von Gruppen unberechenbar macht.

*Teufelskreis*

Der zweite Teil des Trainings dient direkt der Verhaltensmodifikation und stellt somit das Kernstück dar: Die Methode ist das Rollenspiel, in dem alternatives Verhalten gemeinsam erarbeitet, ausprobiert und eingeübt werden

Ferner wird mit den Kindern die „Verhaltensrichtlinien bei Aggressionen“ besprochen; darin werden den Kindern exemplarisch Ratschläge gegeben, wie sich als Opfer eines Angriffs verhalten können.

Das Training wird beendet mit der Urkundenverteilung

Zur Vertiefung des Trainings steht ein Konzept zur Verfügung, das sich im Anhang befindet.

### **0.3. Einführung**

Ich möchte zunächst eine Frage aufwerfen, die mir Kommilitonen und Freunde häufig gestellt haben. Sie lautet: Warum ist dieses Anti-Aggressions-Training schon an Kinder der 3.- 4. Schulklasse gerichtet? Hätten nicht Schüler zum Beispiel aus der 7. oder 8. Klasse ein solches Training nötiger? Ich berufe mich in diesem Zusammenhang auf Statistiken, die besagen, dass auch Grundschul Kinder schon ein erhöhtes Aggressionspotential zeigen. Darüber hinaus weisen Franz und Ulrike Petermann (1997), renommierte Aggressionsforscher, generell darauf hin, dass aggressives Verhalten unter Kindern weit verbreitet ist, wobei die Auftretenshäufigkeit bei älteren Kindern bis zur Pubertät ständig zunimmt (von 3,2 % auf 10 %; vgl. Dumas, 1989, für die USA).

Die Eheleute Petermann (1993; Vorwort) bemerkten allgemein dazu, dass Aggression und Gewalt unter Kindern nicht unbedingt zahlenmäßig zugenommen habe; sie beginne jedoch heute in einem früheren Lebensalter und die Erscheinungsformen seien in ihrem Verlauf massiver. Hierzu die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS)<sup>1</sup> von den Jahren 1996 und 1997: Während 1996 der Anteil der Gesamtzahl aller Tatverdächtigen bei den Kinder bis 14 Jahren um 5,9 % lag, musste ein Jahr später ein Anteil von 6,4 % verbucht werden. Dies bedeutet zwar ein Anstieg der Kinderkriminalität um 0,5 Prozentpunkte, doch müssen diese Daten mit größter Vorsicht interpretiert werden, denn es liegen gute Argumente dafür vor, dass sich in den Steigerungsraten der letzten Jahre primär ein verändertes Anzeige - und Ermittlungsverhalten widerspiegelt. Unterstützt wird diese Sichtweise durch den Verweis auf die Strafverfolgungsstatistik: Dort nämlich zeigt sich, dass die Abgeurteilten- und Verurteiltenzahlen bislang weitgehend konstant geblieben sind., also keineswegs in gleicher Weise wie die Tatverdächtigenzahlen ansteigen (DJI, 1999, Seite A97). Eine deutliche Sprache hingegen sprechen die neuesten Berechnungen der PKS für das Jahr 1998: Die Zahl der tatverdächtigen Kinder stieg um fast 6 %. Und ganz konkret wird berichtet,

*Warum ein AAT  
für Grundschul-  
kinder?*

*„Kinder  
heute so  
gewalttätig wie nie  
zuvor“  
(WZ, 25.5.99)*

<sup>1</sup>Die Daten der PKS habe ich vom Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI), Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, erhalten. Es handelt sich um eine Dokumentation des Hearings des Bundesjugendkuratoriums am 18. Juni 1998 in Bonn und ist erschienen unter dem Titel „Der Mythos des Monsterkids; Strafmündige Mehrfach- und Intensivtäter“ (1999).

<sup>2</sup>Die Kriminalprävention lässt sich in eine primäre, sekundäre und tertiäre unterteilen, wobei die primäre Prävention auf die ganze Gesellschaft abzielt, die sekundäre auf potentielle Täter und Opfer und die tertiäre zum Schutz vor Rückfall und Wiederholung (DJI, 1998, Seite 0/5 f).

dass 1998 über 14000 Kinder unter 14 Jahren der Körperverletzung verdächtigt wurden; dies entspricht einem Anstieg von 14,1 % (Rheinische Post, 26. 5. 1999, Titelblatt).

Mit Blick auf die vergangene Dekade nimmt der relative Anteil der Gewaltdelikte junger Menschen an der Gesamtkriminalität seit etwa zehn Jahren zu. In diesem Zusammenhang sei - so das Bundesjugendkuratorium, 1997 - insbesondere eine höhere Belastung bei jüngeren Gruppen von Jugendlichen (12-16 Jahre) zu finden. Gerade bei dieser Deliktart sei auf die wachsende Bedeutung von *Gruppendelikten und Bandenkriminalität* hinzuweisen. Es werde deshalb empfohlen, diesem Phänomen einerseits in der Forschung und in der Fachdiskussion mehr Aufmerksamkeit zu widmen; zum anderen sollten Modelle entwickelt werden, die gezielt auf die Selbststeuerung - und Kontrolle von jugendlichen Szenen und Cliques setzen (DJI, 1999, Seite A99).

Genau diese Problematik sollte sich in dem hier vorgestellten AAT wiederfinden. Doch zu meiner Überraschung musste ich feststellen, dass in Sachen Gewaltprävention speziell für Grundschulen kein Training in der Literatur beschrieben ist. Es gibt zahlreiche Trainings z. B. für aggressive oder sozial unsichere Kinder (vgl. Petermann & Petermann, 1997), doch sind diese meist für bereits verhaltensauffällige Kinder konzipiert. Bei der Vielzahl der Trainings für verhaltensauffällige Kinder bekam ich den Eindruck, dass es sich bei den sogenannten Gewaltpräventionsprogrammen mehr um Intervention als um Prävention handelte. Eine wirkliche - im Fachjargon primäre<sup>2</sup> - Prävention, d.h. (auch) für „normale“ Kinder, zumal eine, die sich auf einen einzigen Schultag beschränkt, konnte ich nicht auffinden und ist meines Wissens auch noch nicht entwickelt worden.

Wenn man einen Blick auf die Aggressionsforschung dieses Jahrhunderts wirft, drängt sich einem die Frage auf, nach welchem Verständnis das Phänomen der Aggression betrachtet werden muss. Eine lerntheoretische Betrachtung der Entstehung von Aggression kann im Vergleich zu tiefen-psychologischen (Freud) oder triebethologischen (Lorenz) als optimistisch bezeichnet werden. Warum ist das so? Sie geht davon aus, dass Verhaltensweisen wie Aggression durch Lernen erworben werden und damit prinzipiell auch veränderbar sind. Gerade in diesem lerntheoretischen Ansatz liegt die Wurzel für meine Motivation, ein AAT zu entwickeln: Sie ist - wie ich finde - die einzige Chance, Einfluss auf das Sozialverhalten von Kindern zu nehmen, denn wenn ich Aggressionsäußerungen triebtheoretisch erkläre, wird jeglicher Versuch, einer solchen Äußerung entgegenzuwirken ad absurdum geführt. Ferner sprechen alle lerntheoretischen Befunde dafür, dass sich Aggression durch „Austoben“ steigert, da ein ungünstiger Prozess der Selbstverstärkung einsetzt (Nolting, 1987). Darum soll an dieser Stelle ausdrücklich festgehalten werden, dass dieses Training auf der Annahme beruht, dass Aggression ein *gelerntes* Verhalten ist und somit über Verstärkungs- und Modelllernen (Bandura, 1979) beeinflusst werden kann.

Aus neurobiologischer Sicht stellt sich das Problem wie folgt dar: Die oben erwähnte Selbstverstärkung vermag eine besonders nachhaltige Konsolidierung in stabile und erstaunlich widerstandsfähige Engramme zu bilden. Da Reizeinwirkungen eine physiologische Gedächtnisspur im Gehirn hinterlassen (Engrammbildung), muss in einem Anti Aggressions Training sowohl das

***Gruppendelikte  
und  
Banden-  
kriminalität  
nehmen an  
Bedeutung  
zu***

***Primäre  
Prävention  
ist unterbesetzt***

***Aggression  
ist ein  
gelerntes  
Verhalten***

(Engrammbildung), muss in einem Anti-Aggressions-Training sowohl das alternative und prosoziale Verhalten *erfahren* als auch *verstärkt* werden, damit zuletzt genannte Verhaltensweisen mit in ein „Reaktionsrepertoire“ aufgenommen und gezeigt werden können (Dorsch, 1994, Engramm).

#### **0.4. Erstellung des Trainings**

In meinen Recherchen über das Thema Aggressionen bin ich mit einer Fülle von Definitionen und Strukturierungsansätzen konfrontiert worden. Es stellte sich die Frage, welche Form von Aggression in diesem Training aufgegriffen werden sollte. Noch wichtiger: Was ist eigentlich eine Aggression? In etymologischer Hinsicht fällt hier eine Definition nicht schwer: Das Wort Aggression kommt aus der lateinischen Sprache; das Verb *aggredi* heißt so viel wie *angreifen*. In semantischer Hinsicht möchte ich mich hier auf eine kurzgefasste, aber bündige Definition beschränken: Körperliches oder verbales Handeln, das mit der Absicht ausgeführt wird, zu verletzen oder zu zerstören (Zimbardo, 1995, Glossar).

Auf die Frage, welche Formen von Aggression den thematischen Gegenstand bilden können, gibt THALMANN (1975) Beispiele an: Aggressivität als Folge von Schulversagen oder als Versuch, psychische Schwierigkeiten zu bewältigen, oder als Folge von Kontaktsuche, als unbewusster Wunsch nach Bestrafung, schließlich als Ventil gegen Zwänge und nicht zuletzt eben die Form der Aggression, wie sie als Gruppenphänomen in Erscheinung tritt (siehe 0.3. Einleitung).

Den wissenschaftlichen Hintergrund, auf dem der Inhalt des Trainings basiert, bilden die Deindividuationsstudien, die seit den 50er Jahren dieses Jahrhunderts durchgeführt wurden (siehe Konzept „Ich und die Gruppe“). Für die Erstellung des *circulus vitiosus* (siehe 0.1. Projektbeschreibung) zeichne ich mich verantwortlich, wobei ich lediglich die angestellten Überlegungen THALMANNS mit denen von ZIMBARDO verknüpft und zu einem Kreis verbunden habe.

Nun zum praktischen Teil des Trainings, der eine Brückenfunktion erfüllt: Die angestellten Überlegungen aus Deindividuationsstudien (Anonymität, Verantwortungsdiffusion; Imponiergehabe), die bei der Aggression als Gruppenphänomen zum Tragen kommen, mussten mit den speziellen sozialen Problemen der Kinder verbunden werden. Hier kommt dem Rollenspiel eine tragende Funktion zu, denn im Rollenspiel üben die Kinder neue Verhaltensweisen ein. Sie überdenken aufgrund der neuen Erfahrung ihre alten und modifizieren in einigen Fällen - bislang nicht hinterfragte - unsoziale „Selbstverständlichkeiten“. Hier wird deutlich, dass das Ausprobieren und Einüben neuer Lösungswege keineswegs ausreicht, sondern es ist eben auch die kognitive und emotionale Einsicht, die für eine längerfristige Verhaltensmodifikation im Sinne von prosozialem Verhalten so wichtig ist. Darum muss im Anschluss an Rollenspielen immer auch eine Reflexion über Motive und Gefühle der Akteure erfolgen.

##### **0.4.1. Selbstverständnis als Trainer**

Mein Selbstverständnis als Trainer fußt auf einem Grundgedanken, der als George A. Kellys „first principle“ bekannt geworden ist: „Wenn Sie nicht

*Aggression  
zielt ab auf  
Verletzung oder  
Zerstörung*

*Rollenspiel  
übernimmt  
Brücken-  
funktion*

George A. Kellys „first principle“ bekannt geworden ist: „Wenn Sie nicht wissen, was mit einem Patienten los ist: fragen Sie ihn, es kann sein, dass er es Ihnen sagen kann“ (zitiert nach Bannister & Fransella, 1986, S. 57). Ich meine, dass die Aspekte, die implizit in diesem „ersten Prinzip“ enthalten sind, auch im Umgang mit Kindern weitreichende Bedeutung haben.

Allem voran halte ich den Vertrauensaufbau zwischen Trainer und Kinder für elementar. Die Kinder sollen merken, dass der Trainer ein wirkliches Interesse an ihnen und nicht so sehr an seinem Training hat. Für das Kind ist aber nicht nur das Interesse wichtig, sondern auch die Akzeptanz seiner Person. Dies impliziert, dass das Kind als vollwertiger Mensch betrachtet und behandelt wird. Wie jeder andere Mensch auch hat es Probleme im Zusammenleben mit anderen. Hier tritt nun der Trainer auf den Plan und bietet dem Kind Lösungsvorschläge für aufkommende Aggressionen (innerhalb von Gruppen- und Bandengeschehen) an. Dabei muss stets die Transparenz des Trainings gegeben sein, denn eben diese Durchschaubarkeit ermöglicht dem Kind, eine vertrauensvolle Beziehung zum Trainer aufzubauen. Nur in einer solchen Atmosphäre kann meines Erachtens ein Kind die nötige Selbstöffnung vollziehen, die notwendig ist, einmal erlernte und unsoziale Verhaltensweisen zu überdenken und ggf. durch neue und prosoziale zu ersetzen.

*Vertrauen  
der Kinder  
mittels  
Interesse  
und  
Akzeptanz  
gewinnen*

*Selbst-  
öffnung der  
Kinder bahnen*

### **0.5. Anfrage an Schulen und deren Nachfrage**

Nach Fertigstellung des Trainings schrieb ich fünfzehn Grundschulen im Raum Düsseldorf an. Ich bot den Schulleitern das von mir entworfene und von Frau Ostermann supervidierte Training an, wobei ich darauf achtete, solche Schulen auszuwählen, die in Stadtteilen mit sozialem Brennpunkt angesiedelt waren (z. B. Oberbilk und Garath). Wir erwarteten keine allzu große Resonanz seitens der Schulen: Wir glaubten, die SchulleiterInnen hätten Wichtigeres zu tun, als uns zu antworten. Schon ein Tag nach Absenden der Briefe meldeten sich mehrere SchulleiterInnen und bekundeten großes Interesse an dem Training. Ursprünglich habe ich mit Frau Ostermann vereinbart, zehn Trainingstage in Grundschulen durchzuführen, doch schon am ersten Tage meldete der erste interessierte Anrufer, ein Schulleiter aus Itter, sich für acht Trainingstage an! Insgesamt haben die anrufenden LehrerInnen für insgesamt 40 Termine Trainingstage gewünscht, die - soviel kann ich vorwegnehmen - mit Hilfe einer weiteren Mitarbeiterin (Barbara Spießbach) auch realisiert worden sind. Von diesen 40 Trainingstagen habe ich schließlich 24 in den verschiedensten Schulen durchgeführt.

*Großes Interesse  
seitens der  
Schulen*

### **0.6. Erfahrungen bei der Durchführung**

Da ich zum ersten Mal als Anti-Aggressions-Trainer in der Öffentlichkeit aufgetreten bin, erfüllte mich eine gewisse Spannung: Wie werden mich die LehrerInnen, wie die Kinder aufnehmen? Wie werde ich mich und das Training zu verkaufen wissen? In welchen Aspekten musste ich das Training modifizieren? Was für Effekte auf das Gewaltpotential waren zu erwarten? Dies waren u.a. die brennendsten Fragen, die ich nun auch nacheinander beantworten möchte.

#### **Wie werden mich die LehrerInnen, wie die Kinder aufnehmen?**

Zunächst zu den LehrerInnen: Diese nämlich waren ausnahmslos in

wohlgesonnener Weise mir gegenübergetreten. Sie zeigten reges Interesse an dem Training und waren auch sonst aufgeschlossen, über SchülerInnen und ihren jeweiligen Problemen zu berichten. LehrerInnen - diese Erfahrung machte ich - haben auch keine Scheu davor, Kritik sachlich an den Mann zu bringen. Dieser Bereitschaft verdanke ich eine ständige Aufarbeitung meines Trainings und meiner Durchführung.

*LehrerInnen  
waren wohl-  
wollend und  
kritikfreudig*

Nun zu den SchülerInnen: Auch hier herrschte im allgemeinen großes Interesse, das sich in einer kindlich unverblünten Neugier offenbarte: Viele Kinder gingen schon vor Unterrichts- bzw. Trainingsbeginn auf mich zu und fragten ungeniert zum Beispiel nach dem Grund meines Besuches. Im großen und ganzen wurde ich von den Kindern sehr herzlich empfangen: In ca. 90 % der Klassen wurde ich mit den Worten begrüßt „GUTEN MORGEN HERR LOOSE“, was wie geübt einstimmig von der Klasse zu mir an den Pult schallte. Es gab jedoch gelegentlich auch einzelne Kinder, die eine andere Art der Begrüßung bevorzugten: z.B. „Morgen Bulle“.

*Kinder ver-  
hielten sich  
neugierig und  
entgegen-  
kommend*

So hatte ich bei vier (von 24) Klassen das Gefühl, dass sich die Schüler verweigerten. Die Erarbeitung des Circulus vitiosus verlief nicht nur schleppend, sondern kam zuweilen zu einem Stillstand. In solchen Klassen habe ich versucht, einzelne Schüler direkt von ihren eigenen Erfahrungen berichten zu lassen. Diese Maßnahme - sofern die Kinder tatsächlich von sich berichteten - belebte die verhaltende Atmosphäre in der Klasse, so dass der Teufelskreis doch noch zu Ende gebracht werden konnte.

### **Wie werde ich mich und das Training zu verkaufen wissen?**

Warum ist diese Frage wichtig? Ich glaube, sie ist für die Gretchenfrage nach der Effektivität des Trainings von entscheidender Bedeutung: Das eigentliche Ziel des Trainings ist ja eine Verminderung des Gewaltpotentials unter den Kindern, doch dieses Ziel ist nicht erreichbar, wenn der Trainer nicht und nur unzureichend sich und sein Training für die Kinder interessant zu gestalten weiß. Ich glaube, dass ich die Kinder im großen und ganzen erfolgreich anzusprechen vermochte. Diese Annahme schließe ich aus den Rückmeldungen der Kinder nach dem Training (z.B. Herr Loose, kommen sie doch noch mal zu uns!) und aus den oft strahlenden Gesichtern auf den Bildern, die ich in jeder Klasse nach dem Rollenspiel gemacht habe. Zusätzlich kommen die vielen kleinen und netten Gesten der SchülerInnen, die zwischen Tür und Angel geschehen wie z.B. der häufige Wunsch, mir zum Abschied die Hand zu geben. Eine Klasse aus der Bonifatius-Schule sang zum Abschied ein Lied, wie man es aus den Fußballstadien kennt: „Loose, wir danken dir“. In einer anderen Schule (Jahnstraße) erhielt ich von einem Mädchen nach dem Training ganz verschämt ein selbstgemaltes Bild, auf dem eine Blume mit einer Sonne zu erkennen war. Dieses Bild war signiert mit „von Romy“. Wieder eine andere Klasse auf der Iiterstr. schrieb mir nachträglich einen Brief, in dem sich die SchülerInnen für das Training bedankten. Alle SchülerInnen (einschließlich der Lehrerin) unterzeichneten diesen Brief und waren offensichtlich auch mit dem Inhalt einverstanden, der u. a. den Satz beinhaltete: „Sie waren ein echt klasse Lehrer!“. In der Parallelklasse wünschten fast alle Kinder aufrichtigst um mein Autogramm; sie wollten es für sich oder ihre Freunde.

*Kinder  
waren  
im allgemeinen  
begeistert*

Selbstverständlich war ein Personenkult nicht in meinem Sinne, doch wenn ich als „Modell“ im Sinne von Bandura anerkannt werden würde, so hatte dies sicherlich auch einen positiven Effekt auf die Effizienz des Trainings. Diese großen und kleinen Gesten gaben mir letzten Endes die Gewissheit, dass ich als Person und als Trainer von den meisten Schülern anerkannt wurde.

Gleichwohl weiß ich auch von zwei Klassen zu berichten, in denen ich bis zuletzt das Gefühl hatte, ich und meine Botschaft seien unerwünscht. Es handelte sich dabei eine jüdische Grundschule, deren Kinder einen extrem hohen Ausländeranteil aufwiesen (bei ca. 80 %). Viele dieser Kinder - so schilderten sie es selber - haben lange Zeit in Wohncontainern leben müssen.

Sie beschrieben ihr soziales Umfeld als rau und gewalttätig. Ich habe bei diesen Schilderungen gelegentlich gedacht, ob diese Kinder nicht das aggressive Verhalten zum Leben, ja Überleben brauchten. Ist es überhaupt wünschenswert, ein solches Kind dazu zu bewegen, nicht-aggressives Verhalten zu zeigen? Ich meine ja, denn es ist die einzige Chance, auch diese benachteiligten Kinder und späteren Erwachsenen in die Gesellschaft zu integrieren.

### **In welchen Aspekten musste ich das Training modifizieren?**

Diese Frage stellte ich mir nach jedem Training. Oft waren es auch die LehrerInnen, die zu einer Modifizierung anregten. So wurde schon zu Beginn der Trainingsreihe deutlich, dass ich die guten Schüler, eben jene, die sich oft und vor allem schnell meldeten, zu oft habe sprechen lassen. Dabei wollte ich doch gerade die nicht so guten Schüler, eben jene, die oft „oben draufliegen und zuhauen oder unten liegen und einstecken“ ansprechen. Dieses Ziel konnte ich zum Teil dadurch erreichen, dass ich den Kindern mehr Zeit zum Überlegen gab („Jetzt nehmt mal die Arme herunter und denkt noch einmal alle nach“). Durch direktes Fragen konnte ich auch den ein oder anderen zur Mitarbeit anregen.

Eine weitere Verbesserung des Trainings war das Tafelbild. Insbesondere die weniger „aufgeweckten“ SchülerInnen hatten Verständnisprobleme im schematisch angedeuteten Gedankenkreislauf. Hierzu überlegte ich mir ein neues Tafelbild: Ich malte den Kopf von Bert, „in den es hineinzugucken galt“. Von diesem Kopf aus stiegen Gedankenblasen in verschiedene Richtungen auf, wobei der Inhalt der Gedankenblasen den Teufelskreis bildete, der von den Kindern verstanden werden musste. Mit diesem Tafelbild habe ich - auch bei problematischen SchülerInnen - gute Erfahrung gemacht. Zusätzlich arbeitete ich nach einigen Trainingstagen mehr mit farbiger Kreide an der Tafel.

Auch in der Wortwahl hatte ich einiges an Verbesserungen vorzunehmen: Ich bemerkte, dass ich stellenweise zu schwierige Wörter benutzte. Diesem Problem konnte ich nur allmählich nachkommen, wobei meine Aufmerksamkeit auf die Wortwahl nie abließ. Ich musste ein neues und für Kinder gut verständliches Register entwickeln, was mir mit der Zeit ganz gut gelungen ist.

Ebenso gelang es mir mit jedem Trainingstage besser, die Kinder so zu führen, dass sie den Teufelskreis selbst erarbeiteten. Dieses Ziel erreichte ich nicht in allen Klassen, denn - wie schon erwähnt - differierte die Bereitschaft zur Mitarbeit zum Teil erheblich.

*Langsam  
denkenden  
SchülerInnen  
Zeit lassen*

*Neues Tafelbild*

Ein weiteres Problem stellte die Tatsache dar, dass bei den Kindern nach einer gewissen Zeit die Aufmerksamkeit nachließ. Eine Lehrerin gab mir den Tipp, mehr meine Stimme zu modulieren. Sie schrieb mir: „Mal lauter, mal leiser sprechen, mal schneller, mal langsamer, mal höher und mal tiefer; dies erweckt mehr Aufmerksamkeit“. Diesen Tipp fand ich besonders hilfreich. Ich probierte dies direkt am nächsten Trainingstag aus und gewann wirklich den Eindruck, dass die Kinder länger konzentriert mitarbeiten konnten.

*Angemessene  
Wortwahl*

*Mehr Mitarbeit  
von den Kindern  
ermöglichen*

### **Was für Effekte auf das Gewaltpotential waren zu erwarten?**

Mit diese Frage möchte ich auf den nächsten Punkt (0.7. Ergebnisse) überleiten, denn was die Effekte angeht, war vollkommen auf das Urteil der LehrerInnen angewiesen. Diese bekamen nach dem Trainingstag einen Feedback-Bogen, den sie nach 7 Tagen anonym an Frau Ostermann weiterleiten sollten.

*Stimme  
modulieren*

### **0.7. Auswertung**

Die Ergebnisdarstellung bezieht sich wie oben erwähnt auf die Beurteilung der KlassenlehrerInnen. Für die Beurteilung erhielten diese einen von mir angefertigten Fragebogen, der 19 Items enthielt. Jedes Item bestand aus einer Aussage, wie zum Beispiel: „Das Training war für die Kinder zu anstrengend.“ oder „Das Training war für die Kinder in der Wortwahl angemessen“. Diese Items sollten auf einer Skala „Stimmt vollkommen“ bis „Stimmt überhaupt nicht“ eingestuft werden.

*LehrerInnen  
beurteilten das  
Trainings*

Die Auswertung dieser Itembeantwortung erfolgte folgendermaßen: Jede Skala wies 12 cm Länge auf, wobei am rechten Pol „Stimmt überhaupt nicht“ und am linken Pol „Stimmt vollkommen“ stand. Je nach Formulierung des Items wurde jeder cm vom rechten bzw. linken Pol als ein Punkt in der Gesamtbewertung berechnet, wobei viele Punkte ein für das Training/ den Trainer wünschenswertes Ergebnis darstellte. Es waren demnach pro Item maximal 12 Punkte zu vergeben (größer als 0,5 wurde auf-, kleiner gleich 0,5 wurde abgerundet).

*Anonymität  
gewährleistete  
Offenheit  
bei der  
Beurteilung*

Zusätzlich hatten die LehrerInnen die Möglichkeit, Kritik und Vorschläge auf dem Feedback-Bogen zu vermerken. Diese Möglichkeit wurde auch oft genutzt, so dass eine ständige Verbesserung des Trainings möglich war.

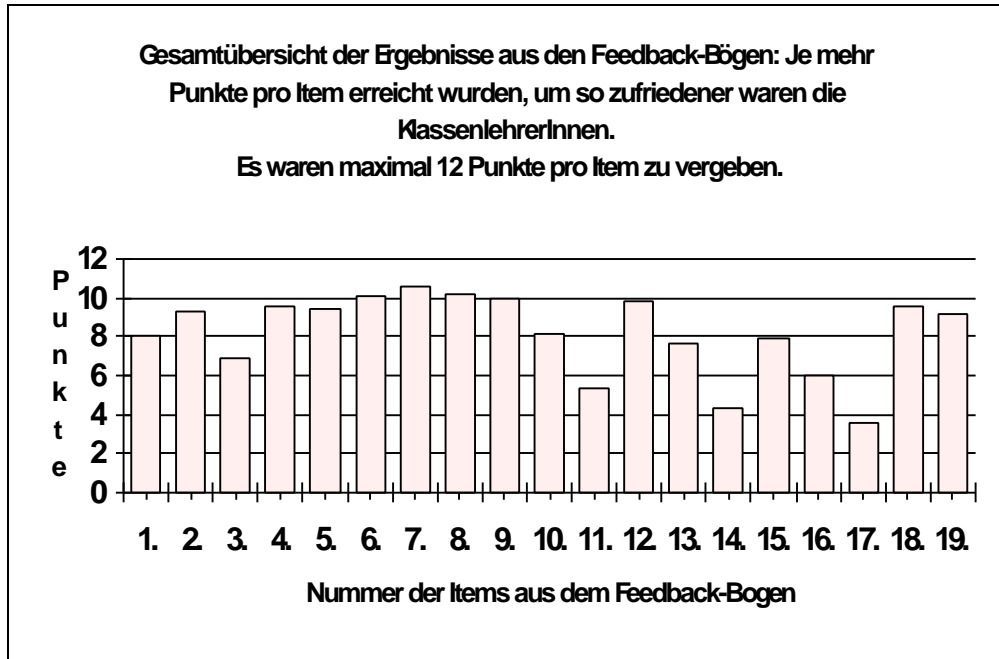
Um einer falschen Rücksichtnahme auf den Trainer vorzubeugen, wurden die LehrerInnen gebeten, keinen Absender auf ihrem Feedback-Bogen zu versehen. Aufgrund dieser Anonymität erhoffte ich mir eine maximale Offenheit, die dem Training und letzten Endes den Kindern zu Gute kommen sollte.

Die Ergebnisdarstellung ist ausschließlich deskriptiv und beruht auf den Einschätzungen der KlassenlehrerInnen. Die 19 Items des Fragebogens deckten folgende Bereiche ab: *Anspruch, Darbietung, Effektivität und allgemeine Zufriedenheit*. Von 24 ausgeteilten Feedback-Bögen sind mir 17 zurückgeschickt worden.

Auf diesem 17 Bögen beruhen die nun folgenden Ergebnisse.

In Abbildung 1 ist eine erste Ergebnisdarstellung aufgeführt, die alle Items

abdeckt. Wie die Items im einzelnen definiert sind, kann dem Feedback-Bogen im Anhang entnommen werden.



**Abbildung 7.1: Gesamtübersicht der Ergebnisse**

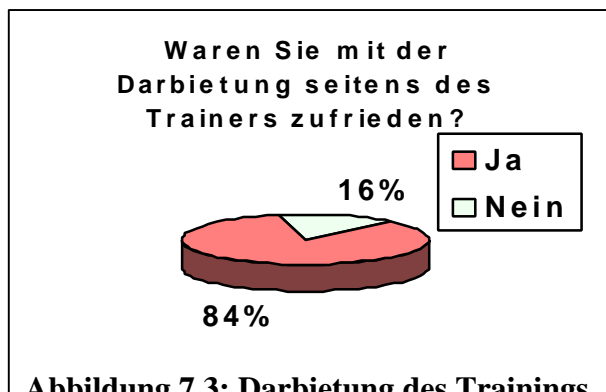
An dieser Stelle sollen jedoch nur die Kategorien Anspruch, Darbietung, Effektivität und allgemeine Zufriedenheit zusammenfassend dargestellt werden.



**Abbildung 7.2: Anspruch des Trainings**

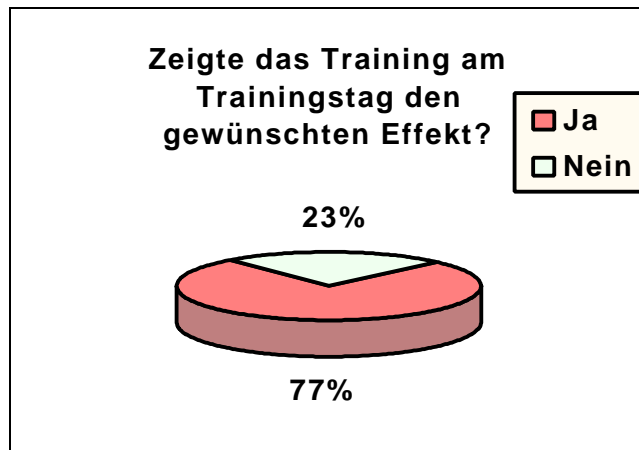
Die ersten vier Items betreffen den Anspruch des Trainings: Ziel dieser Fragen war es zu erfahren, in wie weit die KlassenlehrerInnen das Training für diese Altersklasse im Anspruch für angemessen empfanden. Im Mittel vergaben die Befragten 8,485 von 12 Punkten, was einer prozentualen Verteilung von 71 % ergibt.

Die zweite Kategorie setzt sich mit Fragen der Darbietung (Abb. 7.3.) auseinander. Dahinter versteckt sich die Zufriedenheit der LehrerInnen mit dem Trainer als Pädagoge und Psychologe. Von 12 möglichen Punkten verteilten die LehrerInnen im Mittel 10,088 Punkte, was einer 84 % igen Zufriedenheit entspricht.



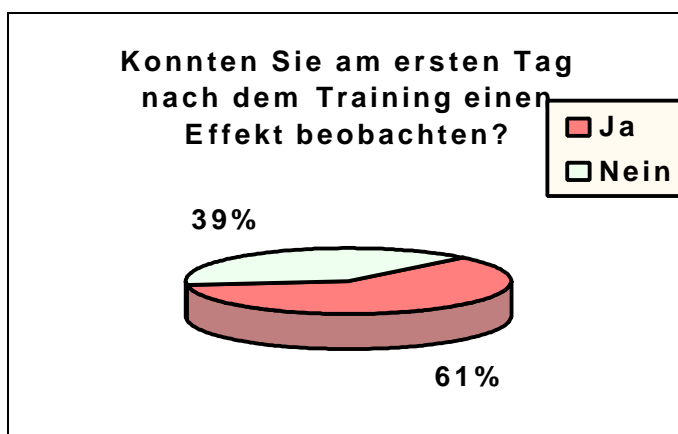
**Abbildung 7.3: Darbietung des Trainings**

Die dritte Kategorie stellt die Effektivität dar: Die KlassenlehrerInnen wurden gebeten, die Effektivität des Trainings zu drei Zeitpunkten einzustufen: am Trainingstag, am 1. Tag nach dem Training und am 7. Tag nach dem Training. Die folgenden drei Diagramme sind den o.g. Zeitpunkten nach geordnet; sie behandeln also zusammengefasst die Frage nach der Effektivität zu einem speziellen Zeitpunkt.



**Abbildung 7.4: Trainingseffekt am gleichen Tag**

Die LehrerInnen beobachteten im Mittel einen in 77 % der Fälle stattgefundenen Effekt, was einem Punktwert von 9,196 entspricht.



**Abbildung 7.5: Trainingseffekt am 1. Tag**

Am ersten Tag nach dem Training sank der beobachtbare Trainingseffekt auf 61% ab, was einem Punktwert von 7,294 entspricht.

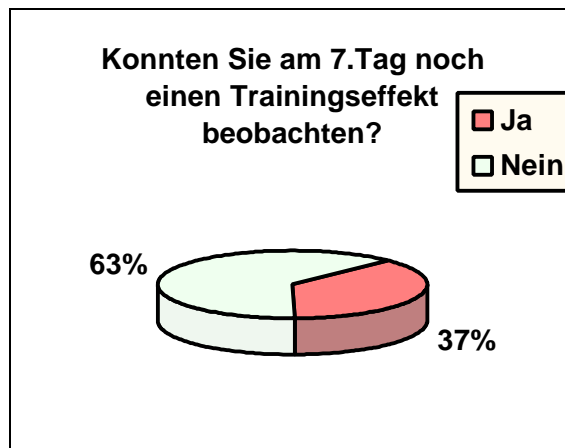


Abbildung 7.6: Trainingseffekt am 7. Tag

7 Tage nach dem Training konnte noch in 37 % der Fälle ein Effekt ausgemacht werden; die LehrerInnen vergaben für diesen Fragenkomplex im Mittel 4,486 von 12 möglichen Punkten.

Den Verlauf verfolgend kann die Effektivität auch folgendermaßen dargestellt werden:

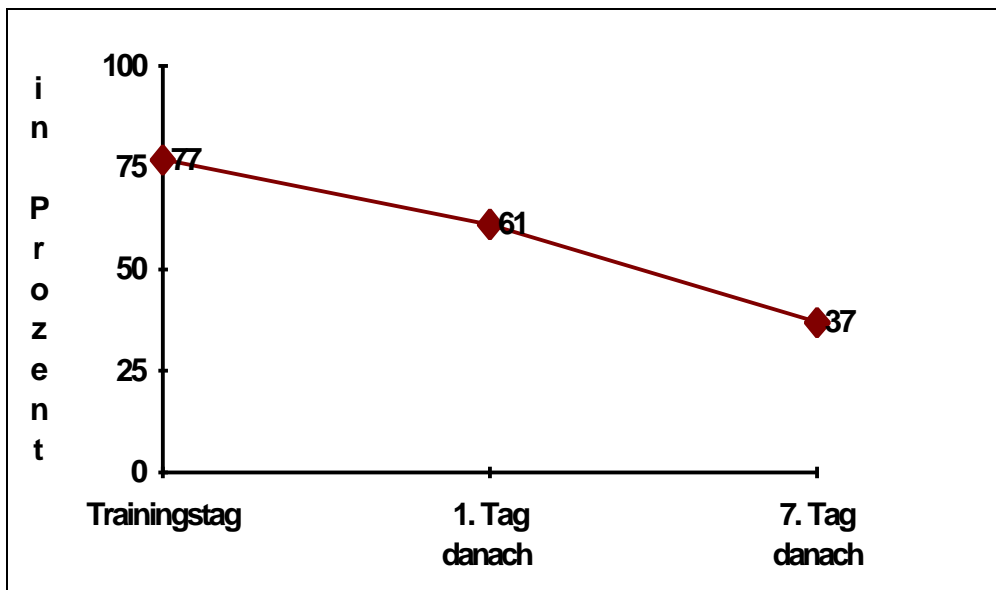
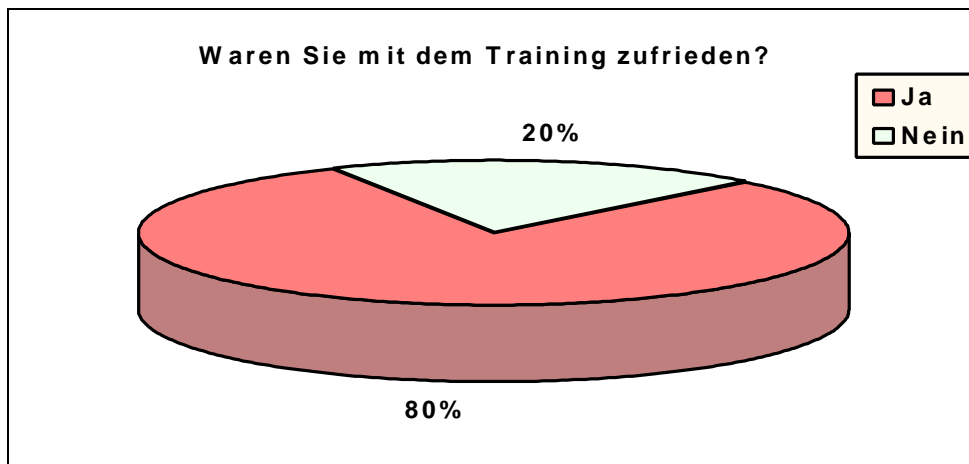


Abbildung 7.7: Verlauf der Effektivitätseinschätzung

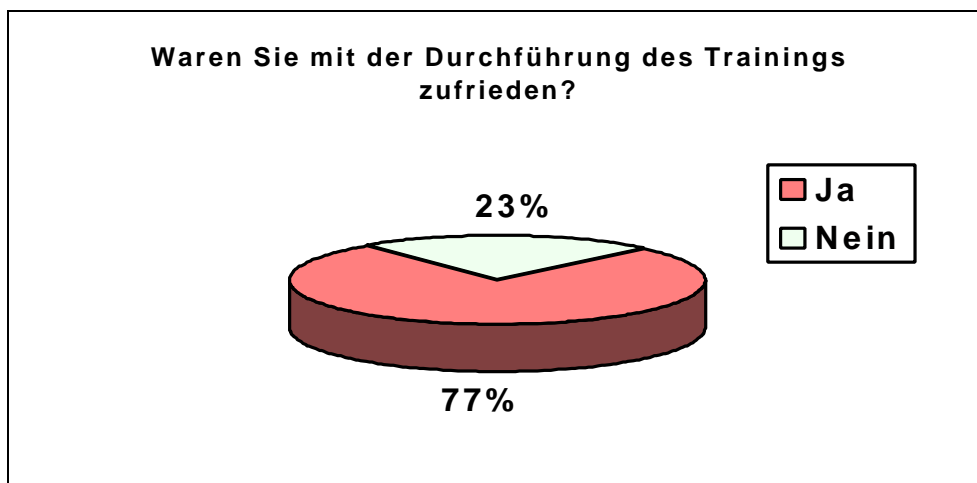
Der Abfall der Effektivitätskurve beginnt schon am 1. Tag nach dem Training von 77% auf 61% und setzt sich bis zum 7. Tag auf 37 % fort.

Zuletzt sollten die LehrerInnen ihren Gesamteindruck zum Ausdruck bringen: Gefragt war hier nach der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Training und dem Trainer. Dabei zeigt sich folgendes Ergebnis:



**Abbildung 7.8: Allgemeine Zufriedenheit mit dem Training**

Im Mittel waren die LehrerInnen zu 80 % mit dem Training als solches zufrieden, was einem Punktwert von 9,6 entspricht.



**Abb. 7.9: Die allgemeine Zufriedenheit mit der Durchführung des Trainings**

Die LehrerInnen verteilten für diese Frage gemittelt 9,2 von 12 möglichen Punkten, was einer Zufriedenheit von ca. 77 % entspricht.

## 0.8. Diskussion

Insgesamt sehe ich in den Ergebnissen der Feedback-Bögen mein subjektives Gefühl von Zufriedenheit in den Klassen (siehe Punkt 0.6.) bestätigt. Im einzelnen beurteile ich die Ergebnisse folgendermaßen:

Mit Blick auf den Anspruch des Trainings konnte ich eine 71 % ige Zufriedenheit verbuchen. Diese Prozentzahl hinkt allerdings derjenigen der allgemeinen Trainingszufriedenheit von 80 % hinterher. Warum ist das so? Ich glaube, dass das Training insgesamt gesehen für 3. und 4. Klassen nicht zu schwer ist. Dennoch meine ich beobachtet zu haben, - und dies bestätigten mir einige KlassenlehrerInnen - dass gerade die problematischen Schüler in den 3. Klassen Schwierigkeiten hatten, dem Inhalt des Trainings zu folgen. Da es aber gerade diese Schüler sind, die oft „oben drauf liegen und mithauen“ oder „unten drunterliegen und einstecken müssen“, darf ein Training nur so schwierig sein, dass auch der langsamste und schlechteste Schüler zu folgen vermag. Dieses Ziel ist aber schlecht vereinbar mit dem Vorhaben, ein für alle Schüler interessantes und spannendes Training durchzuführen. Möglicherweise war das Training den KlassenlehrerInnen der 3. Klassen aber aus o. g. Gründen zu schwierig, weswegen die Anspruchszufriedenheit etwas an Prozentpunkten verlor<sup>3</sup>. Tendenziell würde ich daher zukünftig das Training nur für 4. Klassen anbieten

In der Darbietung zeigten sich die LehrerInnen zu 84 % zufrieden. Ich glaube, dass dieses gute Ergebnis mitunter der Grundhaltung zu verdanken ist, die Kinder als vollwertige Menschen anzusehen und zu behandeln. Dies merken die Kinder ebenso wie die LehrerInnen. Auch hier stellt sich jedoch das Problem, dass Schüler mit unterschiedlicher Auffassungsgabe die Themen auch unterschiedlich aufnehmen. Trotz dieses Dilemmas darf dieses Ergebnis als ein Erfolg gewertet werden.

Die Fragen zur Effektivität waren besonders interessant: Wenn noch am Trainingstage eine 77%ige Effektivität beobachtbar war, war sie einen Tag später schon auf 61 % abgesunken; und am 7. Tage nach dem Training drohte sie mit 37 % zu versanden. Darf dieses Ergebnis überraschen? Ich meine nein. Schließlich handelt es sich nur um ein eintägiges Training. Es wäre vermessen zu erwarten, dass dieser kurze „Trainingsauftritt“ eine sofortige Verhaltensmodifikation veranlassen könnte. Vielmehr betrachte ich das Training als ein zusätzlichen Mosaikstein in der Ausbildung eines verantwortungsbewussten heranreifenden Menschen. Dass die Botschaft des Trainings verstanden wurde, zeigt die 75% ige Effektivität am Trainingstage. Diese Ergebnisse bezüglich der Effektivität erachte ich als dringenden Appell, längere Trainingseinheiten zu entwickeln und durchzuführen.

Zu guter Letzt steht der hohe Prozentrang der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Training. Trotz mangelnder Effektivität - besonders nach dem 7. Tage (37%) - zeigten sich die LehrerInnen hoch zufrieden. Dies ist einerseits für mich als Trainer und Person sehr erfreulich, denn ich habe die KlassenlehrerInnen als sehr kritikfreudig erlebt. Andererseits frage ich mich, ob in der mangelnden Effektivität einerseits und der hohen allgemeinen

*Trainingsinhalte für 3. Klassen oft zu schwer*

*Darbietung erhielt mit 84% Zufriedenheit bestes Ergebnis*

*Trainingseffekt ist zunächst vorhanden, versandet aber schnell*

*Allgemeine*

<sup>3</sup> Eine nachträgliche Trennung von Feedback-Bögen der 3. und 4. Klassen ist aus Gründen der anonymen Datengewinnung nicht mehr möglich.

Zufriedenheit nicht eine Widerspruch auszumachen ist? Ich glaube nein, denn in der hohen Zufriedenheit spiegelt sich meiner Meinung nach ein anderer Aspekt wider: Es ist Hoffnung, dass von offizieller Stelle wie z.B. den Behörden die zunehmende Gewaltbereitschaft unter Kindern erkannt und angegangen wird. In Gesprächen mit den LehrerInnen und Schulleitern habe ich oft bemerkt, dass diese sich mit der wachsenden Gewalt alleingelassen fühlen. Sie sind oft gezwungen, der steigenden Aggression auf den Pausenhöfen und in den Klassenräumen tatenlos zuzusehen. Dies mag mit ein Grund sein, warum sich eine 80 % ige Zufriedenheit ergeben hat.

*Zufrieden-  
heit liegt  
bei 80 %!*

*LehrerInnen  
fühlen sich  
oft allein  
gelassen*

### **0.8.1. Ausblick**

Es steht außer Frage, dass die Notwendigkeit für Gewaltpräventionsprogramme gegeben ist. Dafür sprechen jedenfalls die zuletzt erhobenen Daten aus der Polizeilichen Kriminalstatistik (siehe 0.3. Einführung). Diese Statistiken werden von „Hilferufen“ seitens der LehrerInnen bezüglich ansteigender Gewaltbereitschaft bei Kindern ständig untermauert. Und die große Nachfrage, die ich bei dem Trainingsangebot miterlebte, stützt diesen Eindruck. Ich meine, dass die primäre Prävention von Kinderkriminalität direkt in der Schule beginnen muss, denn dort - im Zusammenleben mit anderen Kindern - kann noch gezielt Einfluss auf Gruppenaggression genommen werden. Dass eine Prävention von Gruppendelikten und Bandenkriminalität dringend notwendig ist, hat selbst das Bundesjugendkuratorium 1997 festgestellt (siehe 0.3. Einführung). Darum bleibt nur zu hoffen, dass auch die nötigen Gelder für die Durchsetzung solcher Programme bereitgestellt werden.

*Primäre  
Prävention muss in  
Schulen installiert  
werden*

Zuletzt auch ein persönliches Wort: Mir hat die Arbeit als Trainer sehr viel Spaß gemacht. Nicht nur die Entwicklung des Trainings stellte sich als große Herausforderung dar, sondern eben auch die Durchführung. Ich habe wichtige und in der Regel gute Erfahrungen im Umgang mit Kindern und KlassenehrerInnen gemacht. Besonders gefallen hat mir Arbeit mit den Kindern, denn hierbei ist nie Langeweile aufgetreten: Jede Klasse zeigte ein etwas anderes Bild in der Auseinandersetzung mit dem Training. Gerade dieser Aspekt erforderte eine große Wachsamkeit, um die Bedürfnisse der Kinder zu verstehen und aufgreifen zu können.

*Training  
war ein  
persönlicher  
Erfolg*

Abschließend möchte ich noch Barbara Maria Ostermann für ihr Vertrauen danken: Sie hat mir meinem Ideenreichtum, meiner Kreativität und meinem Tatendrang maximalen Raum gelassen. Dies gab mir die Möglichkeit, ein Verantwortungsgefühl erster Güte für das Projekt AAT „Ich und die Gruppe“ zu entwickeln und zu übernehmen.

## **0.9. Literatur:**

- Bandura, A. (1979). *Aggression*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bannister, D. & Fransella, F. (1986). *Inquiring man: The psychology of personal constructs* (3 rd. ed.). London: Croom Helm.
- Diener, E. (1979) Deindividuation, self-awareness, and disinhibition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1160-1171.
- DJI; Deutsches Jugendinstitut e.V. (1998). *Literaturdokumentation von Arbeitsansätzen der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention*. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention.
- DJI; Deutsches Jugendinstitut e.V. (1999). *Der Mythos der Monsterkids; Strafunmündige „Mehrfach - und Intensivtäter“*. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention.
- Dorsch, F. (1994). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 12. Auflage. Göttingen: Hans Huber Verlag
- Dumas, I.E. (1989). Treating antisocial behavior in children: Child and family approaches. *Clinical Psychology Review*, 9, 197-222
- Nolting, H. P. (1987). *Lernfall Aggression - wie sie entsteht, wie sie zu verhindern ist* (völlig neugestaltete Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Petermann, F. & Petermann, U. Hg. (1993). *Angst und Aggression bei Kindern und Jugendlichen*. München: Quintessenz
- Petermann, F. & Petermann, U. (1997). *Training mit aggressiven Kindern* (8., überarbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Prentice-Dunn, S. & Rogers, R.W. (1982) Effect of public and private self-awareness on deindividuation and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 503-513.
- Prentice-Dunn, S. & Rogers, R.W. (1983) Deindividuation and aggression. In R.G. Green & E. I. Donnerstein (eds) *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (vol. 2). New York: Academic Press
- Singer, J. E. , Brush, C. & Lublin, S. C. (1965) Some aspects of deindividuation: Identification and conformity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 356-378.
- Thalmann, H.-C. (1975) *Der schwierige Schüler*, Stuttgart: Bonz
- Zimbardo, P. G. (1995) *Psychologie* (6.Auflage), Berlin: Springer