

Training deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen

Ein primär-präventives Programm für Schulklassen ab Klasse 5



inklusive
Download-
Material



Janine Neuhaus

Training deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen

Ein primärpräventives Programm für Schulklassen ab Klasse 5

Unter Mitarbeit von Dieter Kleiber und Bettina Hannover
Mit einem Vorwort der Berliner Polizeipräsidentin Barbara Slowik

Mit 5 Abbildungen und 7 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Lopolo/shutterstock.com


Satz und Layout: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-45259-3

Inhalt

Vorwort der Berliner Polizeipräsidentin Barbara Slowik	7
1 Theoretische Grundlagen	8
1.1 Aggression in Reaktion auf Provokationen oder Bedrohung	8
1.2 Das Erkennen von und der Umgang mit Emotionen	10
1.3 Die Wahrnehmung und Interpretation von sozial herausfordernden Situationen	12
1.4 Selbstsicherheit im Umgang mit Gleichaltrigen	14
1.5 Gelingensbedingungen schulischer Gewaltprävention	15
2 Einstieg in das Trainingsprogramm	17
2.1 Grundlagen des Trainingsprogramms	17
2.2 Allgemeine Ziele des Programms	18
3 Rahmenbedingungen	19
3.1 Empfehlungen zur Implementation	19
3.2 Kooperation und Absprachen mit außerschulischen Partnern	20
3.2.1 Durchführung seitens der Schule	21
3.2.2 Durchführung durch außerschulische Partner (z. B. Polizei)	21
3.3 Strukturelle Empfehlungen	21
3.4 Motivation der Kinder und Jugendlichen	21
4 Durchführung des Programms	23
4.1 Lernziele	25
4.2 Trainingsmodul 1: Schwerpunkt Emotionen (Gesamtdauer: circa 90 Minuten)	26
4.2.1 Emotionen bei sich und anderen erkennen	27
4.2.2 Perspektivenwechsel	31
4.3 Trainingsmodul 2: Schwerpunkt Kognitionen (Gesamtdauer: circa 90 Minuten)	32
4.3.1 Abbau feindseliger Ursachenzuschreibungen in sozialen Situationen	33
4.3.2 Umgang mit Gruppendruck	37
4.4 Trainingsmodul 3: Schwerpunkt Handlungskompetenzen (Gesamtdauer: circa 180 Minuten)	40
4.4.1 Übung C1: Begrüßung und Vorstellung	41
4.4.2 Übung C2: Gewaltbegriff	43
4.4.3 Übung C3: Jugendtypische Straftaten und deren Konsequenzen	45
4.4.4 Übung C4: Verhaltenstipps und deren Reflexion in Rollenspielen	47
4.4.5 Übung C5: Zentrale Botschaften	50
4.5 Trainingsmodul 4: Wiederholung und Vertiefung (circa 90 Minuten)	50
4.5.1 Wissensauffrischung	51
4.5.2 Strategien im Umgang mit starken Emotionen	53
4.5.3 Deeskalation durch Ich-Botschaften	54
4.5.4 Klassenregeln	55
5 Evaluation und Evidenzbasierung	56
5.1 Ergebnisse der Wirkungsevaluation (Trainingsmodul 3, ehemalige AGVen)	56
5.2 Ergebnisse der Umsetzungsevaluation	57
5.3 Evaluation spezifischer Übungen: Voreiliges Schlussfolgern	58
5.4 Maßnahmen der Qualitätssicherung	59

6 Literatur	61
7 Anhang/Übungen	64
7.1 Übung A2a: Gefühlskarten für die Übung »Gefühlspantomime«	64
7.2 Übung A2b: Arbeitsblatt »Gesichtsausdrücke erkennen«	65
7.3 Übung A3: Arbeitsblatt »Emotional aufgeladene Situationen«	66
7.4 Übung A4a: Arbeitsblatt »Perspektivenwechsel«	67
7.5 Übung B1: Wahrnehmung	68
7.6 Übung B2a: Voreiliges Schlussfolgern (ab Klasse 5)	70
7.7 Übung B2b: Voreiliges Schlussfolgern (ab Klasse 9)	75
7.8 Übung B2a/b: Regelkärtchen (zum Ausschneiden)	78
7.9 Übung B4a: Rollenspiel Gruppendruck »Rad oder nicht Rad« (Varianten A und B)	79
7.10 Übung B4a: Arbeitsblatt für Zuschauerinnen und Zuschauer	81
7.11 Übung B4b: Arbeitsblatt »Ich-Botschaften«	82
7.12 Übung C1c: Postkartenbilder	83
7.13 Übung C3 und C4: Beispielsituationen für Rollenspiele	84
7.13.1 Rollenspielsituationen im schulischen Alltag (Provokationen)	84
7.13.2 Rollenspielsituationen im öffentlichen Raum (Bedrohung)	86
7.13.3 Rollenspielsituationen zum Hilfeverhalten	87
7.14 Übung D3, D4: Arbeitsblatt »Angemessene Reaktionen in Konflikten«	88
8 Übersicht: Alle Module und Übungen	89
 Code für Download-Material	91

Vorwort

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,
sehr geehrte Anwenderinnen und Anwender,

stolz kann die Polizei Berlin mit der hier vorliegenden Programmentwicklung für das Training deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen auf ein polizeiliches Gewaltpräventionskonzept verweisen, das auf Basis eines wissenschaftlichen Wirkmodells beruht.

Seit 1992 bieten wir für Berliner Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihres Unterrichts Anti-Gewalt-Veranstaltungen – kurz AGVen – an. Durchgeführt werden diese Veranstaltungen von den Präventionsbeauftragten der örtlichen Polizeiabschnitte.

Diese Kolleginnen und Kollegen zeigen den Schülerinnen und Schülern in den Veranstaltungen deeskalierende Handlungsoptionen bei Gewaltkonflikten auf; wesentlicher didaktischer Baustein sind hierbei Rollenspiele.

Die AGVen wurden und werden von Berliner Schülern rege nachgefragt, sodass wir beachtliche Ressourcen einsetzen, diesen Bedarf zu decken. Sie sind ein wichtiger Baustein für junge Menschen, um Handlungskompetenz zur Vermeidung von Gewaltsituationen zu erlernen und Schwellenängste im Kontakt mit der Polizei abzubauen. Gleichermäßen erfahren sie, dass polizeiliches Handeln auf Grundlage von Recht und Gesetz geschieht. Aber auch meine Kolleginnen und Kollegen können so die Lebenswelten junger Menschen im intensiven Kontakt mit ihnen erfahren und nachvollziehen. Ich bin fest überzeugt: Diese Begegnungen führen zu einem vertrauensfördernden Miteinander von Schülerinnen und Schülern – und Polizei.

Aufgrund dieses hohen Stellenwertes der AGVen war es der Polizeibehörde ein besonderes Anliegen, ihre Wirksamkeit wissenschaftlich beurteilen zu lassen. Daher wurde die Freie Universität Berlin mit der Evaluation im Zeitraum von 2013 bis 2015 beauftragt.

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation war, dass die Veranstaltungen zu einem deutlichen Vertrauenszuwachs bei den trainierten Schülerinnen und Schülern gegenüber der Polizei führen. Hieraus ließ sich insgesamt auch eine größere Anzeigebereitschaft ab-

leiten. Dies kann wiederum zur Verhinderung weiterer Gewalttaten führen.

Mit dem Ziel, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler nachhaltiger positiv zu beeinflussen, legte uns die FU Berlin nahe, unser bisheriges Konzept wissenschaftlich zu fundieren und die Maßnahme durch stärkere Einbeziehung der Lehrkräfte zu intensivieren. Die Argumente waren überzeugend: Unter wissenschaftlicher Leitung der FU Berlin bildete sich eine Arbeitsgruppe zur Erstellung eines optimierten Konzeptes. Die Neukonzeption erfolgte unter Beteiligung polizeilicher Praktikerinnen und Praktiker sowie einem leitenden Pädagogen der Berliner Bildungsverwaltung – schulisches wie polizeiliches Erfahrungs- und Praxiswissen flossen mit wissenschaftlicher Expertise zusammen. Im Ergebnis gelang es der Arbeitsgruppe, ein Trainingsmanual für Schulklassen zu entwerfen, das an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler orientiert ausgerichtet und für ihr Alltagshandeln von hohem Nutzen ist.

Mich freut es, dass mit seiner Veröffentlichung das Trainingsmanual nunmehr eine breite Anwendung für Schulklassen erfahren wird. Ich bin davon überzeugt, dass es einen Beitrag zu einem gewaltärmeren Konfliktverhalten junger Menschen leisten wird.

Ganz herzlich bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Bettina Hannover, Herrn Prof. Dr. Dieter Kleiber und Frau Prof. Dr. Janine Neuhaus für die wissenschaftliche Leitung und Begleitung; bei Herrn Helmut Hochschild von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie für den wichtigen pädagogischen Beitrag und meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Herrn Eckhardt Lazai, Herrn Christian Zorn, Frau Heike Arndt, Herrn Wulf Dornblut und Frau Diana Erler.

Ich wünsche eine spannende, inspirierende Lektüre und viel Erfolg bei der Umsetzung des vorliegenden Trainingsmanuals.

Ihre
Barbara Slowik
Die Polizeipräsidentin in Berlin

1 Theoretische Grundlagen

Das vorliegende Trainingsprogramm entstand in Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten der Prävention von Gewalt im Kindes- und Jugendalter aus Schule, Polizei und Wissenschaft. Herzstück des Programms bildet der im Trainingsmodul 3 beschriebene handlungsorientierte Teil, der im Wesentlichen auf dem von der Polizei Berlin entwickelten Konzept der *Anti-Gewalt-Veranstaltungen (AGVen)* basiert (Lazai, 2001; von Strünck, 2008a, 2008b). Die AGVen wurden bereits einer längsschnittlich angelegten Evaluation unterzogen und in ihrer intendierten Wirkung überwiegend bestätigt (Neuhaus, Kleiber u. Hannover, 2015; siehe auch Kapitel 5). Im Rahmen eines von der Polizei Berlin geförderten Projekts zur Optimierung der AGVen im Jahr 2015 wurde die Maßnahme um Trainingseinheiten zum Umgang mit Emotionen (Trainingsmodul 1), der Rolle von Kognitionen, das heißt Denk- und Wahrnehmungsvorgänge im Zusammenhang mit Konfliktsituationen (Trainingsmodul 2), und einer das Programm abschließenden Trainingseinheit, die der Qualitätssicherung der Maßnahme durch Wiederholung und Vertiefung dient (Trainingsmodul 4), ergänzt. Im Ergebnis entstand das vorliegende – aus insgesamt vier Modulen bestehende – Training deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen.

Im ersten Kapitel dieses Buchs erfolgt eine Darstellung wissenschaftlicher Theorien, welche die Grundlage des Trainingskonzepts bilden. Das zweite Kapitel stellt allgemeine Grundlagen und Ziele des Programms vor. Empfehlungen zur Implementation und weitere für die Durchführung des Programms relevante Rahmenbedingungen stellen den Schwerpunkt des dritten Kapitels dar. Im vierten Kapitel werden die einzelnen Trainingsmodule beschrieben, die jeweils durch spezifische Lernziele eingeführt werden. Das fünfte Kapitel präsentiert zentrale Ergebnisse der Wirkungs- und Umsetzungsevaluation des Programms bzw. einzelner Bestandteile sowie Maßnahmen der Qualitätssicherung.

Nachfolgend werden zunächst theoretische Hintergründe erörtert, die geeignet sind, die Entstehung aggressiven Verhaltens in Reaktion auf Provokationen oder Bedrohung zu erklären. Hierzu zählen Theorien und Konzepte mit Fokus auf aggressives Verhalten in Reaktion auf Provokationen oder Bedrohung (Ab-

schnitt 1.1), das Erkennen von und der Umgang mit Emotionen (Abschnitt 1.2), die Wahrnehmung und Interpretation von sozial herausfordernden Situationen (Abschnitt 1.3), Selbstsicherheit im Umgang mit Gleichaltrigen (Abschnitt 1.4) sowie allgemeine Bedingungen, die den Erfolg schulischer Gewaltprävention gewährleisten (Abschnitt 1.5).

1.1 Aggression in Reaktion auf Provokationen oder Bedrohung

Die Ursachen aggressiven und gewalttätigen Verhaltens sind vielfältig und in ihrer wechselseitigen Beeinflussung sehr komplex. Aus diesem Grund wird in diesem Zusammenhang auch von einer multifaktoriellen Verursachung von aggressivem Verhalten gesprochen. Kinder und Jugendliche werden nicht von einem zum anderen Tag aggressiv. Umgekehrt ist es nicht so, dass ein junger Mensch, der sich in einer bestimmten Situation aggressiv oder gewalttätig verhält, zwangsläufig eine ausgeprägte soziale Fehlentwicklung hinter sich hat.

Eine Reihe von Faktoren spielt eine Rolle dabei, ob Kinder und Jugendliche sich in sozialen Situationen aggressiv und gewalttätig verhalten. Hierzu zählen biologische Faktoren (wie z. B. Temperament, hormonelle Konstitution), die soziale Umwelt und soziale Modelle, insbesondere das Erziehungsverhalten der Eltern, eigene Gewalterfahrungen in der Kindheit oder die häufige Rezeption von gewalthaltigen Medien, eine Reihe von Persönlichkeitsfaktoren, wie beispielsweise der Umgang mit Konflikten oder mangelnde Fähigkeiten der Wutkontrolle, Benachteiligungsbedürfnissen und soziale Ablehnung, und schließlich auch Merkmale der aggressionsauslösenden Situation, wie beispielsweise die Anwesenheit Gleichaltriger (u. a. Scheithauer u. Petermann, 2004; Scheithauer, Rosenbach u. Niebank, 2008).

Das vorliegende Programm dient der Vorbeugung aggressiven oder gewalttätigen Verhaltens in Reaktion auf Provokationen oder Bedrohungen. Das heißt – anders als in einer Vielzahl von Anti-Gewalt-Programmen – soll hier die Auftretenswahrscheinlichkeit reaktiver Aggression (und nicht proaktiver Aggression) reduziert werden.

Mit *reaktiver Aggression* ist ein feindseliges Verhalten gemeint, welches in Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation entsteht und das in der Regel mit starken Gefühlen der Wut und des Ärgers einhergeht. Aus diesem Grund wird reaktive Aggression auch als »hot tempered aggression«, also »heiße« Aggression, bezeichnet (Vitiello u. Stoff, 1997). Reaktiv-aggressives Verhalten unterscheidet sich deutlich von der sogenannten *proaktiven Aggression*, die entsprechend als »cold tempered« bzw. »kalte« Aggression gilt. In Abgrenzung zur reaktiven Aggression wird proaktiv-aggressives Verhalten nicht durch einen bestimmten Auslöser hervorgerufen. Stattdessen dient in diesem Fall das aggressive Verhalten vordergründig der Erreichung eines bestimmten Ziels bzw. der Befriedigung eigener Bedürfnisse (z. B. etwas haben oder durchsetzen wollen; u. a. Berkowitz, 1993; Dodge u. Coie, 1987; Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie u. Schwartz, 2001).

Das Konzept der reaktiven Aggression basiert im Wesentlichen auf der *Frustrations-Aggressions-Hypothese* (Berkowitz, 1989, 1993; Dollard, Doob, Miller, Mowrer u. Sears, 1939) und bezeichnet eine defensive Vergeltungsreaktion aufgrund einer wahrgenommenen Bedrohung, Provokation oder Frustration, die von Ärgergefühlen begleitet wird (Crick u. Dodge, 1996; Dodge u. Somberg, 1987; Petermann u. Petermann, 2015). Das Vorliegen eines Frustrations- oder Kränkungerlebens muss nicht mit einer tatsächlich intendierten Provokation einhergehen, vielmehr erhöht die bloße Zuschreibung einer feindseligen Absicht des Interaktionspartners bzw. der Interaktionspartnerin, die entsprechend auch unberechtigt sein kann, die Wahrscheinlichkeit einer aggressiven Reaktion (Dodge u. Frame, 1982).

Stärker als Kinder und Jugendliche, die sich (überwiegend) proaktiv-aggressiv verhalten, zeigen diejenigen, die sich (auch oder ausschließlich) reaktiv-aggressiv verhalten, eine Reihe psychosozialer Fehlanpassungen, die einen ungünstigen Entwicklungsverlauf verstärken: Die Betroffenen weisen häufig ein internalisierendes Problemverhalten auf (u. a. Depression), zeigen Probleme mit der Emotionskontrolle und Aufmerksamkeitslenkung, sind häufiger delinquent, werden von Gleichaltrigen abgelehnt und geraten zunehmend in soziale Isolation (Card u. Little, 2006).

Situationen, in denen sich Menschen (unabhängig von ihrem Alter) herausgefordert fühlen, prägen den Alltag: Sie erleben Zurückweisungen, fühlen sich angegriffen, beleidigt oder durch das Verhalten eines ande-

ren enttäuscht. Die Wut (oder der Ärger, als leichtere Form von Wut), die sich in diesen Momenten bemerkbar macht, verleitet dazu, dem ersten Impuls zu folgen: Eine Beleidigung zu erwidern, dem Menschen Vorwürfe zu machen, kurz gesagt: Die Wut oder den Ärger über die andere Person herauszulassen. Konflikte eskalieren dadurch, denn die Emotionen brechen durch und es folgen Worte und Taten, die später häufig von den Akteuren bereut werden, weil sie – im Extremfall – zu einer Beendigung oder Beeinträchtigung der Beziehung zu diesem Menschen geführt haben.

Diese Zusammenhänge gelten unabhängig vom Alter der beteiligten Personen. Der Unterschied zwischen Kindern und Jugendlichen auf der einen Seite und Erwachsenen auf der anderen Seite besteht lediglich darin, dass sehr junge Menschen in ihrer Identität, das heißt in dem Bild, das sie davon haben, wer oder wie sie selbst sind, noch wenig gefestigt sind. Sie sind (noch) mehr auf der Suche und deshalb – in einem höheren Maße als Erwachsene – auf die Anerkennung anderer, beispielsweise der Gruppe der Gleichaltrigen, angewiesen. Die Wissenschaftler Wicklund und Gollwitzer (1981) bezeichnen diesen Wunsch nach Bestätigung bei Jugendlichen, deren Identität noch unsicher und instabil ist, auch als *evaluative Abhängigkeit*.

Studien zufolge handeln rund ein Drittel der Kinder und Jugendlichen, die sich häufig aggressiv verhalten, aus Unsicherheit: Diese Kinder und Jugendlichen haben wenig Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und fühlen sich deshalb schnell bedroht und angegriffen (Petermann u. Petermann, 1996). Sie versuchen, durch ihre aggressive Reaktion ihr Erleben sozialer Angst zu verringern (Petermann u. Petermann, 2000).

Die *soziale Angst* dieser Kinder und Jugendlichen ist jedoch nicht zwangsläufig gleichzusetzen mit einem niedrigen Selbstwert. Studien zeigen, dass nicht die Höhe des Selbstwerts (hoch oder niedrig) entscheidend bei der Frage ist, ob ein Kind oder Jugendlicher auf eine Provokation oder Bedrohung aggressiv reagiert, sondern dessen Stabilität. Kinder und Jugendliche, deren Selbstwert sehr instabil ist, das heißt, die in manchen Momenten sehr von sich überzeugt sind und in anderen Momenten sehr an sich zweifeln, versuchen, durch ihr aggressives Verhalten in Provokationssituationen ihren Selbstwert zu festigen (Baumeister, Smart u. Boden, 1996; Kernis, Grannemann u. Barclay, 1989).

Jugendliche, denen es besonders wichtig ist, sich durchzusetzen und soziale Situationen zu kontrollieren (Eigenschaften, die eher mit der männlichen Geschlechterrolle verbunden werden), verhalten sich in

Provokationssituationen bevorzugt aggressiv, da sie sich durch dieses Verhalten Anerkennung – und dadurch soziale Aufwertung – versprechen und sich oftmals auch faktisch durchsetzen (Dodge u. Somberg, 1987).

Insbesondere für Jungen ist ein hoher Status innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen von großer Bedeutung (Björkqvist, Lagerspetz u. Kaukiainen, 1992). Verschiedene Studien zeigen, dass der Status anderer Gleichaltriger häufig von Jungen gezielt herausgefordert wird, um sich auf diese Weise mit ihnen zu messen und ihre eigene *Dominanz* in der Gruppe zu sichern bzw. neu zu begründen (Phillips, 2007; Stoudt, 2005). Handlungen, die mit einem hohen Risiko einhergehen und öffentlich wahrgenommen werden, zum Beispiel eine Schlägerei auf dem Schulhof oder auf der Straße, eignen sich für Jungen bzw. junge Männer besonders gut, um die eigene Männlichkeit und Überlegenheit zu demonstrieren (Vandello, Bosson, Cohen, Burnaford u. Weaver, 2008).

Neben dem Geschlecht bzw. den Eigenschaften, die mit der männlichen Geschlechterrolle in Verbindung stehen (wie das Streben nach Dominanz), weisen Studien auch auf einen Einfluss in Abhängigkeit des sozialen Status der Beteiligten in Konfliktsituationen hin. Dabei zeigt sich, dass aggressives Verhalten in Reaktion auf eine Provokation vor allem bei sozial benachteiligten Menschen bzw. Menschen, die sich selbst am unteren Ende der Gesellschaft betrachten, vordergründig dem Zweck dient, den eigenen Selbstwert aufrechtzuerhalten bzw. zu stabilisieren (Henry, 2009).

Aus diesem Grund ist es wichtig, nicht nur die Reduktion aggressiven Verhaltens als Ziel von Prävention zu formulieren, sondern auch – und vor allem – den Aufbau von Kompetenzen, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, auf Provokationen oder Bedrohungen in sozial angemessener Form zu reagieren, ohne dass der eigene Selbstwert darunter leidet. Hierzu zählen Kompetenzen im Umgang mit Emotionen, die mit reaktiver Aggression verbunden sind (wie Wut und Ärger; u. a. Berkowitz, 1993) ebenso wie kognitive Fähigkeiten in der Wahrnehmung von und im Umgang mit sozial herausfordernden Situationen (Crick u. Dodge, 1994, 1996).

1.2 Das Erkennen von und der Umgang mit Emotionen

Emotionen angemessen wahrzunehmen und selbstregulativ mit ihnen umzugehen sind wichtige Kompetenzen, die junge Menschen erwerben müssen. Die Fähigkeit zu erkennen, ob es einem Menschen gut geht, ob er glücklich oder traurig ist, und darauf an-

gemessen reagieren zu können, also empathiefähig zu sein, ist eine wesentliche Voraussetzung gelingender Kommunikation. Sie bringt Menschen einander näher und dient somit dem Aufbau *positiver sozialer Beziehungen* und *sozial-emotionaler Kompetenzen* (für eine Übersicht siehe Petermann u. Wiedebusch, 2003).

In der Literatur wird zwischen sogenannten *Basisemotionen* und *komplexen Emotionen* unterschieden. Basisemotionen, so konnte vielfach bewiesen werden, sind universell, das heißt Menschen aller Kulturen ähneln sich in ihrem Ausdruck dieser Emotionen. Zu diesen zählen Wut, Freude, Überraschung, Furcht, Ekel und Traurigkeit (Ekman u. Friesen, 1971; Ekman, 1992). Komplexe Emotionen, wie Schuld oder Scham, entstehen in der kindlichen Entwicklung – anders als die Basisemotionen – erst zu einem späteren Zeitpunkt, als Resultat von Erziehung und Sozialisation.

Darwins Evolutionstheorie (1872) zufolge sichern Basisemotionen das Überleben: Weitgeöffnete Augen, wenn wir überrascht sind, dienen der Orientierung; das Rümpfen der Nase signalisiert »das Essen schmeckt nicht, es ist gegebenenfalls nicht mehr genießbar und daher schädlich«. Der Ausdruck von Emotionen hat somit Appellcharakter und warnt uns vor potenziellen Gefahren. Aus diesem Grund entdecken Menschen wütende Gesichter schneller als beispielsweise glückliche Gesichter in einer Menge von Menschen. Dieses als »Face-in-the-crowd-Effekt« (Pinkham, Griffin, Baron, Sasson u. Gur, 2010) bekannte Phänomen unterstreicht, dass Basisemotionen auch in der heutigen Zeit noch unser Erleben und Verhalten beeinflussen und beispielsweise wütende Gesichter als Signal eines möglichen Angriffs wahrgenommen werden.

Das Erkennen und Verstehen sowohl der eigenen Emotionen als auch die der anderen ist eine wichtige Voraussetzung für soziale Interaktion und zum Aufbau verlässlicher Beziehungen. Kinder und Jugendliche, die überdurchschnittlich oft einen Gesichtsausdruck als ärgerlich einschätzen, obwohl das Gegenüber gar nicht ärgerlich ist, haben weniger befriedigende Beziehungen zu Gleichaltrigen und werden von ihren Lehrkräften häufig als feindselig beschrieben (Barth u. Bastiani, 1997). Studien belegen, dass Kinder und Jugendliche, die ihre Gefühle kennen und ausdrücken können, in Auseinandersetzungen besser mit anderen verhandeln oder sich sozial angemessen durchsetzen können (Saarni, 2002). Auch zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche, die in der Interpretation des emotionalen Ausdrucksverhaltens geübter sind, im sozialen Austausch erfolgreicher sind, das heißt, sie sind eher in der Lage, ihre eigenen Bedürfnisse zu formulieren,