

**Implementation und Evaluation eines sozial-kognitiven
Kompetenztrainings für Kinder im Grundschulalter**

**Inaugural-Dissertation
in der Philosophischen Fakultät I
(Philosophie, Geschichte und Sozialwissenschaften)
der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg**

**vorgelegt von
Stefanie Hacker**

**aus
Nürnberg**

D 29

Tag der mündlichen Prüfung: 31.08.2007

Dekan:	Professor Dr. Roland Sturm
Erstgutachter:	Professor Dr. Friedrich Lösel
Zweitgutachter:	Professor Mark Stemmler, Ph.D.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	v
Einführung	1
THEORETISCHER HINTERGRUND	3
1 Das Konzept der sozialen Kompetenz	3
1.1 Begriffsbestimmung	3
1.2 Soziale Kompetenz in der Kindheit	6
1.3 Entwicklung sozialer Kompetenz in der Schule	9
1.4 Die sozial-kognitive Komponente: Soziale Informationsverarbeitung	11
2 Aggression und dissoziales Verhalten	17
2.1 Störungsbilder externalisierenden Verhaltens im Kindesalter	17
2.1.1 Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung	19
2.1.2 Störung mit oppositionellem Trotzverhalten.....	20
2.1.3 Störung des Sozialverhaltens	21
2.1.4 Aggressives und dissoziales Verhalten in der Kindheit	22
2.2 Epidemiologie externalisierenden Problemverhaltens	25
2.2.1 Prävalenz	25
2.2.2 Ätiologie und Entstehungsbedingungen für aggressives Verhalten.....	27
2.3 Risiko- und Schutzfaktoren für die Entwicklung dissozialer Verhaltensweisen ...	30
3 Prävention dissozialen Verhaltens	35
3.1 Zum Begriff der Prävention	35
3.2 Anforderungen und Probleme psychologischer Prävention im Kindesalter	36
4 Ausgewählte Präventionsprogramme für das Schulalter	39
4.1 Präventionsmaßnahmen in Deutschland	41
4.1.1 Unspezifische universelle Präventionsmaßnahmen	41
4.1.2 Spezifische selektive Präventionsmaßnahmen	41
4.1.3 Spezifische universelle Präventionsmaßnahmen an Schulen	43
4.2 Internationale Präventionsprogramme	46
4.2.1 Gezielte Präventionsmaßnahmen	46
4.2.2 Universelle Maßnahmen zur Gewaltprävention.....	47
4.2.2.1 PATHS – Promoting Alternative THinking Strategies	50
4.2.2.1.1 Theoretische Grundlage	51
4.2.2.1.2 Aufbau und Inhalte	54
4.2.2.1.3 Umsetzung und Durchführung	56

4.2.2.2	PATHS Curriculum for School Age Child Care Providers.....	57
4.2.2.3	Evaluation von PATHS	58
4.2.3	Universelle multimodale Programme.....	63
4.2.4	Gezielte multimodale Programme.....	65
4.2.4.1	FAST TRACK Project	68
4.2.4.2	Evaluation von FAST TRACK	70
5	Die Wirksamkeit sozialer Präventionsprogramme.....	74
5.1	Befunde aus Metaanalysen.....	75
5.2	Implikationen für die Evaluationsforschung	78
6	Fragestellungen.....	80
EMPIRISCHER TEIL.....		83
7	Methode.....	83
7.1	Rahmenbedingungen, Design und Aufbau der Studie.....	83
7.1.1	Die Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie	83
7.1.2	Evaluationsdesign.....	85
7.1.3	Rekrutierung und Beschreibung der Evaluationsstichprobe	86
7.1.4	Durchführung der Trainingsmaßnahme	88
7.2	Beschreibung des Trainingsprogramms	89
7.2.1	Adaptation einer Präventionsmaßnahme für das Grundschulalter	89
7.2.2	Entwicklung des Trainingsprogramms.....	91
7.2.3	Aufbau und Inhalte des Trainings im Problemlösen (TIP)	92
7.3	Datenerhebung und Erhebungsinstrumente	97
7.3.1	Implementation des Trainings	97
7.3.1.1	Fragebogen zur Implementierung der Trainingsstunden	97
7.3.1.2	Fragebogen zum Teilnahmeverhalten der Kinder	97
7.3.1.3	Fragebogen zur Arbeitshaltung der Kinder	98
7.3.2	Teilnehmerzufriedenheit	99
7.3.2.1	Kinderinterview zur Teilnehmerzufriedenheit	99
7.3.2.2	Hausaufgaben	99
7.3.2.3	Elternfragebogen zur Zufriedenheit mit dem Kurs	99
7.3.3	Prozessevaluation	100
7.3.3.1	Fragebogen zur Arbeitshaltung der Kinder	100
7.3.3.2	Verlaufs-Q-Sort zur Mitarbeit der Kinder.....	100
7.3.3.3	Abschluss-Q-Sort	101
7.3.3.4	Fragebogen zum Sozialverhalten	101
7.3.3.4.1	Social Health Profile SHP	101

7.3.3.4.2	Social Behavior Questionnaire SBQ	102
7.3.3.5	Transfer der Kursinhalte.....	103
7.3.3.6	Lernzielkontrollen	103
7.3.3.7	Globalurteil.....	104
7.3.4	Wirkungsevaluation	104
7.3.4.1	Social Behavior Questionnaire SBQ (Lehrerversion).....	104
7.3.4.2	Q-Sort (Lehrerversion).....	104
7.3.4.3	Social Behavior Questionnaire SBQ (Kinderversion)	105
7.3.4.4	Fragen zum Gewalterleben in der Schule (Bully-Victim-Questionnaire).....	106
7.3.5	Überprüfung der Beurteilerübereinstimmung	109
8	Ergebnisse	111
8.1	Auswertungsverfahren.....	111
8.2	Implementation des Trainings	113
8.2.1	Fragebogen zur Implementierung der Trainingsstunden	113
8.2.2	Fragebogen zum Teilnahmeverhalten der Kinder	118
8.2.3	Fragebogen zur Arbeitshaltung der Kinder	122
8.3	Teilnehmerzufriedenheit	123
8.3.1	Kinderinterview	123
8.3.2	Hausaufgaben und Arbeitsverhalten	125
8.3.3	Elternfragebogen	126
8.4	Prozessevaluation	130
8.4.1	Fragebogen zur Arbeitshaltung der Kinder	130
8.4.2	Q-Sort.....	133
8.4.3	Verhaltensänderungen während des Trainings: Social Health Profile (SHP) und Social Behavior Questionnaire (SBQ)	135
8.4.4	Transfer der Kursinhalte ins familiäre Umfeld: Elternfragebogen	140
8.4.5	Lernzielkontrollen	142
8.4.5.1	Gefühle	142
8.4.5.2	Problemlösen.....	144
8.4.6	Globalurteil.....	148
8.5	Wirkungsevaluation	150
8.5.1	Ergebnisse im Posttest.....	150
8.5.1.1	Social Behavior Questionnaire SBQ (Lehrerversion).....	150
8.5.1.1.1	Differenzieller Vergleich: Geschlecht.....	152
8.5.1.1.2	Differenzieller Vergleich: Alter	154
8.5.1.1.3	Analyse gruppenspezifischer Veränderungen	156
8.5.1.1.4	Differenzieller Vergleich: Problemausgangswert	159
8.5.1.2	Q-Sort (Lehrerversion).....	165
8.5.2	Zusammenhänge zwischen Veränderungswerten und Einschätzungen der Trainerinnen	167
8.5.3	Ergebnisse im Follow-up	170

8.5.3.1	Social Behavior Questionnaire SBQ (Lehrerversion)	170
8.5.3.2	Q-Sort (Lehrerversion)	176
8.5.3.3	Social Behavior Questionnaire SBQ (Kinderversion)	177
8.5.3.4	Bully-Victim-Questionnaire	178
8.6	Boosteranalyse	182
8.6.1	Prozessevaluation	182
8.6.1.1	Teilnahmeverhalten und Q-Sorts	182
8.6.1.2	Social Health Profile (SHP) und Social Behavior Questionnaire (SBQ).....	183
8.6.1.3	Lernzielkontrollen	186
8.6.2	Wirkungsevaluation	188
8.6.2.1	Erster Boostervergleich im Posttest	188
8.6.2.2	Erster Boostervergleich im Follow-up	192
8.6.2.3	Zweiter Boostervergleich im Follow-up	196
9	Diskussion	198
9.1	Bewertung des Trainings hinsichtlich Inanspruchnahme und Anwesenheit der Teilnehmer	198
9.2	Implementation der Trainingsmaßnahme	199
9.2.1	Programmimplementation	199
9.2.2	Teilnehmerzufriedenheit	202
9.2.3	Überarbeitungsvorschläge für das Manual	204
9.3	Prozessevaluation	207
9.3.1	Verhaltensänderungen im Trainingsverlauf	207
9.3.2	Transfereffekte und Erfüllung von Lernzielen	210
9.3.3	Einfluss prozessbedingter Variablen auf die Outcomekriterien	212
9.4	Reliabilität der Trainerinnenbeurteilungen	213
9.5	Wirkungsevaluation	216
9.5.1	Beurteilungen durch die Lehrer	216
9.5.2	Selbstbeurteilungen durch die Kinder	221
9.6	Boosterevaluation	226
9.7	Abschließende Bewertung der Präventionsmaßnahme und Evaluations- studie	230
10	Zusammenfassung	234
11	Literaturverzeichnis	235
12	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	257
13	Anhang	261

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie, die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert wurde. Mein Dank gilt vor allem meinem Doktorvater Herrn Professor Dr. Friedrich Lösel, der mir die Mitarbeit in diesem Projekt und die Verwirklichung meines Promotionsvorhabens ermöglichte.

Die Entwicklung der deutschsprachigen Trainingsmaßnahme im Grundschulalter als Adaptation des amerikanischen PATHS-Curriculums erfolgte mit freundlicher Genehmigung durch den Autor Mark Greenberg. Dank der tatkräftigen und zuverlässigen Mitarbeit unserer damaligen Diplomandin und jetzigen Kollegin Daniela Runkel konnte das Programm in einer Pilotphase erprobt und für die vorliegende Studie nochmals modifiziert werden. Bei der Durchführung des Trainings ist die große Kooperation durch die Schulen und Eltern und allen voran die motivierte Mitarbeit der Kinder hervorzuheben, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Ein herzlicher Dank gilt auch den Trainerinnen, die durch ihr großes Engagement zum Gelingen der Präventionsmaßnahme beigetragen haben.

Für die gute Begleitung meiner Evaluationsstudie ergeht ein großer Dank an Herrn Professor Mark Stemmler, der mir in dieser Zeit immer mit Rat und Tat zur Seite stand. Frau Dr. Stefanie Jaurisch danke ich herzlich für ihre Unterstützung und Hilfe bei all meinen Fragen und für ihre wertvollen Tipps bei der Erstellung meiner Arbeit. Auch Herr Professor Dr. Andreas Beelmann zeigte selbst aus der Ferne noch reges Interesse an meiner Studie und konnte mir in kompetenter Weise in vielen Belangen behilflich sein.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die mir stets Verständnis für meine oft sehr knapp bemessene Zeit entgegenbrachte und mich immer unterstützte. Danke vor allem an meine Mutter für ihre unermüdlichen Korrekturarbeiten. Und schließlich ergeht ein ganz besonderer Dank an meinen Mann, der immer hinter mir stand und mir die Kraft gab, mein Vorhaben zu einem guten Ende zu bringen.

Einführung

Die Zunahme von Problemverhalten bei Kindern und Jugendlichen und die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Förderung des Sozialverhaltens gewinnen nicht nur in den Medien, sondern auch im wissenschaftlichen Kontext mehr und mehr an Bedeutung. Spektakuläre Ereignisse, wie der Amoklauf eines Schülers in Erfurt oder Emsdetten, sowie aktuelle Konflikte an Brennpunktschulen, wie der Berliner Rütlichschule und der damit verbundene Hilfeschrei von Lehrkräften, die den Anforderungen nicht mehr gewachsen sind, lenken das öffentliche Interesse auf Möglichkeiten, wie man dem zunehmenden aggressiven Verhalten dieser Generation entgegenwirken kann. Hinzu kommt der kontrovers diskutierte Konsum gewalthaltiger Medien, wie Fernsehen oder Computerspiele, der Kinder und Jugendliche emotional abstupfen lässt. Aber auch der ganz normale Schulalltag mit immer größer werdenden Klassenstärken und wachsende Probleme, wie die immer geringer werdenden beruflichen Zukunftschancen und die damit einhergehende Frustration und Resignation der Jugendlichen, prägen unsere Gesellschaft und erfordern ein frühzeitiges Einschreiten, um das Verhalten der Kinder in sozial verträgliche Bahnen zu lenken. Die Polizeiliche Kriminalstatistik (Bundeskriminalamt, 2005) macht deutlich, welche Entwicklungsverläufe zu erwarten sind, wenn Kindern nicht frühzeitig Hilfestellung gegeben wird. Unter der Gesamtzahl an Tatverdächtigen betrug im Jahr 2005 der Anteil an Kindern 4.5%; die Rate der Jugendlichen liegt mit 12.3% fast drei Mal so hoch. Zwar konnten im Vergleich zum Vorjahr Rückgänge im Bereich des Ladendiebstahls verzeichnet werden, ein erneuter Anstieg wurde jedoch im Bereich der Körperverletzung unter Jugendlichen registriert. Damit ist Delinquenz unter Kindern und Jugendlichen ein nicht zu unterschätzendes Problem, dem frühzeitig Einhalt geboten werden muss. Dabei sollte jedoch von blindem Aktionismus Abstand genommen werden, welcher eine Reihe potenzieller Präventionsprogramme hervorbringt. Vielmehr muss wissenschaftlich untersucht und belegt werden, ob eine solche Maßnahme die erwünschten Wirkungen auch tatsächlich erzielen kann und ob sich die Durchführung einer Maßnahme unter Kosten-Nutzen-Aspekten als praktikabel erweist.

Die vorliegende Arbeit knüpft an die Forderung früher Präventionsmaßnahmen zur Förderung sozial kompetenten Verhaltens und zur Reduktion dissozialen Verhaltens bei Kindern an und beschreibt die Implementation und Evaluation eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für das Grundschulalter.

Der theoretische Teil der Arbeit beschäftigt sich zunächst mit themenrelevanten Verhaltensdimensionen, wie dem Konstrukt der sozialen Kompetenz, welches dem Trainingsansatz als intendiertes Verhaltensziel zugrunde liegt. Anschließend werden Problemverhaltensweisen, die mit aggressivem oder dissozialem Verhalten einhergehen, sowie deren Ausprägungen und mögliche Entstehungsbedingungen diskutiert. Eine Betrachtung von Risiko- und Schutzfaktoren soll Möglichkeiten aufzeigen, an welchen Ansatzpunkten Interventionen indiziert sein können. Schließlich wird anhand des Konzepts der Prävention erläutert, welche Bedeutung einem frühzeitigen Eingreifen in Entwicklungsverläufe zukommt und es wird ein Überblick über Maßnahmen gegeben, die sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext zum Einsatz kommen. Dem schließt sich eine kritische Betrachtung der Wirksamkeit der verschiedenen Präventionsprogramme an.

Der empirische Teil befasst sich mit der Beschreibung des Präventionsprogramms „Training im Problemlösen (TIP)“ und dessen Durchführung im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie (Lösel, Beelmann, Jaurisch, Koglin & Stemmler, 2005), sowie mit der Erläuterung des Evaluationsdesigns der zugrundeliegenden Studie. Die zu untersuchende Fragestellung bezieht sich zum einen auf die Güte der Implementation des Trainings. Zum anderen soll die Wirksamkeit des Programms sowohl unter prozessualen Aspekten während der Trainingsphase, als auch hinsichtlich distaler Programmeffekte auf das Sozialverhalten der Kinder untersucht werden. Entsprechend gliedert sich die Darstellung der Ergebnisse in eine Prozess- und eine Wirkungsevaluation. Die abschließende Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse soll im Kontext der internationalen Präventionsforschung geführt werden und Anregungen für eine Weiterentwicklung der Trainingsmaßnahme hervorbringen.

THEORETISCHER HINTERGRUND

1 Das Konzept der sozialen Kompetenz

1.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff der sozialen Kompetenz ist sehr facettenreich und beinhaltet je nach Forschungsrichtung unterschiedliche Aspekte sozialer Interaktionen. Diese können z.B. die Fähigkeit zur Selbstbehauptung betonen, sich auf die Häufigkeit sozialer Kontakte beziehen, oder das Selbstkonzept des Kindes als auch dessen kognitive Fähigkeiten in den Vordergrund stellen (Dodge, 1985). Die Mannigfaltigkeit an Definitionen führt nicht nur zu einer Konfusion hinsichtlich der Frage, was unter dem Begriff der sozialen Kompetenz zu messen sei, sondern bringt auch ein breites Spektrum an Zielen mit sich, die durch Programme zur Förderung sozialer Kompetenz verfolgt werden. Gleichwohl sollen im Folgenden verschiedene Definitionen sozialer Kompetenz gegenübergestellt und auf Besonderheiten im Kindesalter eingegangen werden.

In Dorschs Psychologischem Wörterbuch (Häcker und Stapf, 1998) wird *soziale Kompetenz* zum einen mit situationsspezifischer „Selbstsicherheit oder Selbstbehauptung“ gleichgesetzt, im Sinne einer Fähigkeit, in definierten mikrosozialen Konflikten ohne Angst mit einem adäquaten Verhalten zu reagieren. Dabei muss die Fähigkeit zur Diskrimination sozialer Situationen und zur Entscheidung zwischen mehreren Verhaltensalternativen vorliegen. Darüber hinaus wird betont, dass eine gewisse Normorientierung hinzukommen sollte, die es dem Individuum erlaubt, eigene Bedürfnisse zu haben und aktiv für sie einzutreten, ohne dabei andere zu beeinträchtigen oder langfristige Bindungen unmöglich zu machen. Der Begriff „Sozialkompetenz“ wird an anderer Stelle aber auch als Befähigung des Individuums definiert, sich selbst helfen zu können und sozialen Kontakt zu Mitmenschen aufzunehmen, verbunden mit der Verantwortung für sich selbst und andere. Eine dritte Begriffsbestimmung, auf die im Zusammenhang mit sozialer Kompetenz hingewiesen wird, ist die der „interpersonalen Kompetenz“, als die generelle Fähigkeit, Aufgaben, die im Umgang mit Personen auftreten, zu bewältigen (Häcker und Stapf, 1998).

Sozialpsychologisch wird das Konzept der sozialen Kompetenz als Globalbegriff für verschiedene Fähigkeitsaspekte und soziale Fertigkeiten verstanden, die dazu verhelfen, soziale Situationen im Beruf und Privatleben allgemein besser bewältigen zu können. Auch hier wird auf die Situationsspezifität und Veränderbarkeit sozialer Fähigkeiten durch Lernprozesse hin-

gewiesen. Unter Berücksichtigung verschiedener theoretischer Ausrichtungen ist den Definitionen jedoch gemeinsam, dass das erfolgreiche Realisieren von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen für den Begriff der sozialen Kompetenz zentral ist (Frey & Greif, 1994).

Döpfner (1989) definiert soziale Kompetenz „als die Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von aktionalen (d.h. verbalen und nonverbalen), kognitiven und emotionalen Verhaltensweisen zur effektiven sozialen Interaktion in einem spezifischen sozialen Kontext, so dass dieses Verhalten kurz- und langfristig ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine Person hat und von der Umwelt als positiv, zumindest aber als akzeptabel bewertet wird“. Gemäß dieser Definition manifestiert sich soziale Kompetenz auf drei Ebenen, die sich gegenseitig beeinflussen können (vgl. Abbildung 1):

- (1) *Kognitive* soziale Kompetenz setzt eine effektive soziale Informationsverarbeitung sowie angemessene Einstellungen zur eigenen Person (i.S.v. Selbstvertrauen) und zur sozialen Umwelt voraus.
- (2) *Emotionale* soziale Kompetenz beschreibt die Entwicklung von Gefühlen, die einer sozialen Situation angemessen sind.
- (3) *Aktionale* soziale Kompetenz bezieht sich schließlich auf das Repertoire verbaler und nonverbaler Verhaltensfertigkeiten (social skills) und deren angemessene Kombination bei der Ausführung des Verhaltens.

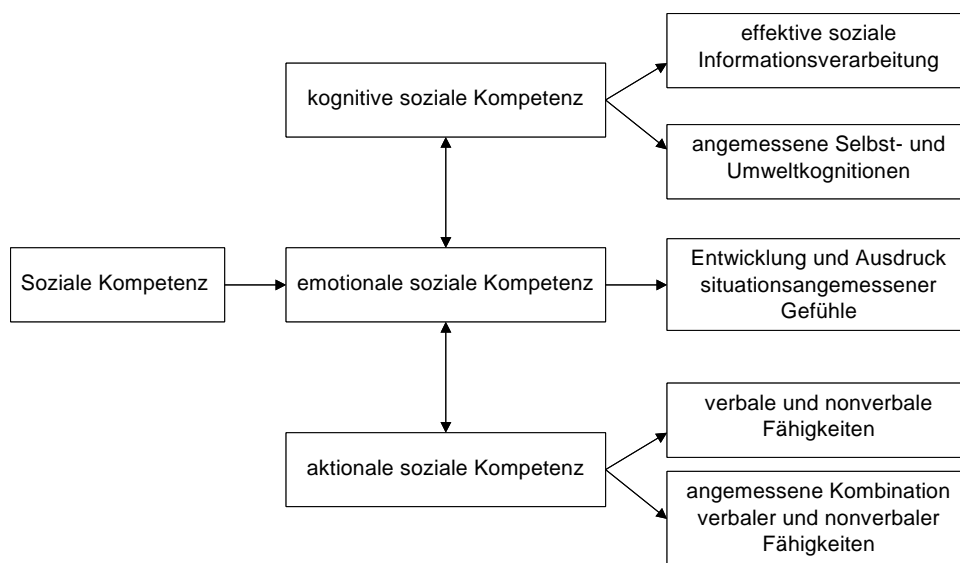


Abbildung 1: Ebenen der sozialen Kompetenz (Döpfner, 1989)

Kanning (2002) trifft hinsichtlich der Begriffsbestimmung von sozialer Kompetenz eine Unterscheidung zwischen dem Potenzial, das eine Person in sich trägt, um sozial kompetentes Verhalten an den Tag zu legen, und dem tatsächlich gezeigten Verhalten. Soziale Kompetenz entspricht nach dieser Definition der Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördern. Sozial kompetentes Verhalten wiederum drückt sich im Verhalten einer Person aus, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird. Damit wird auch deutlich, dass bei der Beurteilung sozial kompetenten Verhaltens der soziale Bezugspunkt – im Sinne gesellschaftlicher Akzeptanz – eine große Rolle spielt.

In einem Überblicksartikel definiert Petermann (2002) soziale Kompetenz als die Fähigkeit zur angemessenen Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Person und des Interaktionspartners und nennt Basiskompetenzen, wie z.B. Blickkontakt, Körperhaltung u.Ä., die bei adäquater Umsetzung in sozialen Situationen zu sozial kompetentem Verhalten führen. Solche sozialen Fertigkeiten beinhalten beispielsweise eine angemessene Reaktion auf Kritik, die Fähigkeit, sich zu entschuldigen, Schwächen einzugestehen oder Trauer zu zeigen.

Für Petermann, Jugert, Tänzer und Verbeek (1997) besteht sozial kompetentes Verhalten aus einem Zusammenspiel von kognitiven Fähigkeiten und sozialen Fertigkeiten. Zu wichtigen kognitiven Fähigkeiten gehören eine differenzierte Wahrnehmung, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und das Antizipieren von Konsequenzen, welche indirekt das Interaktionsverhalten steuern. Soziale Fertigkeiten beinhalten die Fähigkeit zur Selbstbehauptung, das Äußern von Gefühlen und kommunikative Fertigkeiten, sowie Hilfsbereitschaft gegenüber anderen und Kooperations- und Einfühlungsvermögen.

Diese Auswahl an Definitionen macht deutlich, dass der Begriff der sozialen Kompetenz zum einen bestimmte Interaktionsfertigkeiten umfasst, die je nach Situation in adäquater Weise eingesetzt werden. Zum anderen spiegelt er grundlegende Fähigkeiten wider, sowohl kognitiv als auch emotional, und ist schließlich an ein intaktes Selbstkonzept und positive Selbstwirksamkeitserwartungen gekoppelt.

1.2 Soziale Kompetenz in der Kindheit

In der Klinischen Kinderpsychologie wird soziale Kompetenz als ein übergeordnetes Konstrukt behandelt, das drei verschiedene Komponenten enthält (Gresham & Reschly, 1987): *Adaptives Verhalten*, welches Aspekte der körperlichen und sprachlichen Entwicklung sowie schulische Fertigkeiten beinhaltet; *soziale Fertigkeiten*, die sich in die drei Aspekte interpersonelles, selbstbezogenes und aufgabenbezogenes Verhalten untergliedern lassen; und schließlich die *Akzeptanz durch Gleichaltrige*, welche wiederum die Verhaltensdimensionen stark beeinflusst. Gleichzeitig stellt die Akzeptanz durch Gleichaltrige das Ergebnis adaptiven Sozialverhaltens dar (Gresham, 1986). Auch Hubbard und Coie (1994) verbinden den Begriff der sozialen Kompetenz, speziell in Bezug auf die Kindheit, mit der „Beliebtheit“ bei Gleichaltrigen und der Fähigkeit zur Einflussnahme des Kindes auf andere Kinder. In einer Studie (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982) hatten die Autoren festgestellt, dass die beliebtesten Kinder meist auch gleichzeitig den größten Einfluss auf andere gleichaltrige Kinder besaßen, vor allem, wenn die Kinder noch sehr jung waren.

Gerade in der Kindheit wird soziale Kompetenz stark von der Fähigkeit zur Emotionsregulation beeinflusst. Die Arbeitsgruppe um Eisenberg (2001; zitiert nach Petermann, 2002) konnte belegen, dass Kinder mit einer optimalen Emotionsregulation ein konstruktives Sozialverhalten, hohe soziale Kompetenz und wenig Anpassungsprobleme zeigten. Kinder mit mangelnder Fähigkeit zur Emotionsregulation dagegen zeigten eine geringe soziale Kompetenz und wiesen häufig externalisierende Verhaltensstörungen auf. War dies gleichzeitig mit einer hohen negativen Emotionalität (z.B. Ärger oder Wut) verbunden, so waren die Kinder häufig besonders dysreguliert und verhielten sich vermehrt aggressiv. Dadurch dass Kinder, die eine geringe Fähigkeit zur Emotionsregulation aufweisen, häufig von Gleichaltrigen zurückgewiesen werden, wird die Entwicklung sozialer Kompetenz zusätzlich negativ beeinflusst.

Lerntheoretisch betrachtet, befähigt sozial kompetentes Verhalten eine Person, in spezifischen Situationen langfristig ein günstiges Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen herzustellen. Petermann und Petermann (1994) ziehen diese Sichtweise heran, um konkrete Therapieziele im Umgang mit sozial unsicherem Verhalten bei Kindern zu formulieren. Voraussetzungen für sozial kompetentes Verhalten sind hiernach, frei zu sein von sozialer Angst (Motivvoraussetzung) und das Verfügen über soziale Fertigkeiten (Handlungsvoraussetzung) in Verbindung mit einem positiven Selbstkonzept, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit, sowie mit der Fähigkeit zur Wahrnehmungs- und Rollenübernahme. Das Selbstkonzept beinhaltet

tet alle gesammelten sozialen Erfahrungen einer Person über sich selbst. Gefühle von Minderwertigkeit und Unterlegenheit können demnach zu einer Angst vor negativer Bewertung durch andere führen. Ein positives Selbstkonzept hingegen stärkt das Selbstvertrauen einer Person und führt zu positiven Selbstwirksamkeitserwartungen. Besitzt eine Person also das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, so verfügt sie bei der Handlungsausführung über eine entsprechende Selbstsicherheit. Für die Ausbildung sozialer Fertigkeiten bedarf es wiederum der Fähigkeit zur Wahrnehmungs- und Rollenübernahme, also einer sensiblen Wahrnehmung der eigenen Person und der Interaktionspartner. Darüber hinaus sollten bestimmte Interaktionsfähigkeiten zugrunde liegen, wie z.B. die Fähigkeit, Kontakte zu knüpfen, zu kooperieren, eigene Vorstellungen darzulegen und anderen zuzuhören. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei auch die Selbstbehauptungsfähigkeit, die zur Entwicklung einer eigenständigen und unabhängigen Persönlichkeit beiträgt (Petermann & Petermann, 1994).

Diesen eher allgemeinen Definitionsansätzen sollen nun konkrete Verhaltensbeschreibungen folgen, die sozial kompetentes Verhalten in der Kindheit kennzeichnen. La Frenière und Dumas (1992) beobachteten in einer Studie mit Kindergartenkindern beispielsweise folgende Merkmale sozialer Kompetenz (nach Petermann et al., 1997):

- sucht nach Lösungen, wenn es sich mit Gleichaltrigen streitet oder sich mit Erwachsenen auseinandersetzt
- beruhigt andere Kinder, wenn diese aufgeregt sind oder weinen und hilft ihnen in schwierigen Situationen
- versucht, sich in die Lage anderer zu versetzen
- kann sich in die Gruppe Gleichaltriger gut einfügen
- ist kooperativ
- freut sich bei Erfolg
- akzeptiert Kompromisse
- nimmt auf jüngere und schwächere Kinder Rücksicht
- geht mit eigenen und den Sachen anderer sorgsam um
- hilft bei alltäglichen Aufgaben.

Schwartz (1999) listet einige Merkmale sozial kompetenten Verhaltens bei Schülern auf. Er richtet hierbei vor allem den Fokus auf eine Vermeidung aggressiver Verhaltensweisen:

- Erkennen und Verstehen eigener Gefühle und Emotionen bei anderen

- genaue Wahrnehmung einer Situation für eine korrekte Interpretation sozialer Hinweisreize und adäquate Reaktionen
- Verstehen und Vorhersagen der Konsequenzen eigenen Verhaltens
- Fähigkeit, ruhig zu bleiben, um nachzudenken, bevor man handelt, um Stress und negative Emotionen zu reduzieren, um Aggression durch positive Verhaltensweisen zu ersetzen und um seinen Ärger zu kontrollieren
- soziale Problemlösefertigkeiten, Kooperationsfähigkeit, Verständnis von Gruppenprozessen, sowie Aufbau und Aufrechterhaltung von Beziehungen zu Gleichaltrigen
- Empathiefähigkeit, besonders gegenüber Personen, die als anders wahrgenommen werden
- Mediations- und Konfliktlösefertigkeiten
- Auswahl positiver Vorbilder und Suche nach sozialer Unterstützung.

In ihrer Metaanalyse finden Caldarella und Merrell (1997) anhand von 21 Studien fünf Basisfertigkeiten sozialer Kompetenz, die für Kinder und Jugendliche von Bedeutung sind. Elementar sind hiernach Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen, Selbstmanagementkompetenzen, akademische Kompetenzen, kooperative Kompetenzen sowie Durchsetzungsfähigkeit. Nimmt man eine Gegenüberstellung von sozial kompetentem Verhalten und Problemverhalten auf diesen Dimensionen vor, so ist sozial kompetentes Verhalten in Beziehungen zu Gleichaltrigen u.a. durch Hilfsbereitschaft, Empathie, einen großen Freundeskreis und Beliebtheit bei anderen gekennzeichnet. Sozial unangepasstes Verhalten hingegen zeigt sich in schlechten Beziehungen zu anderen, Einzelgängertum und Schüchternheit sowie dem Risiko der Viktimisierung durch Gleichaltrige. Im Bereich schulischer Fertigkeiten haben sozial kompetente Kinder gute Arbeitsgewohnheiten, befolgen Anweisungen und bewältigen erfolgreich ihre Aufgaben. Demgegenüber steht Problemverhalten, wie Aufmerksamkeitsstörungen oder Konzentrationsprobleme. Diese Kinder sind passiv, haben Schwierigkeiten, Dinge zu Ende zu bringen, sind unaufmerksam, leicht ablenkbar und schlecht koordiniert, und hängen häufig Tagträumen hinterher. Soziale Kompetenz zeigt sich auch in der Fähigkeit zum Selbstmanagement u.a. im Sinne einer guten Selbstkontrolle, Kompromissbereitschaft und Kritikfähigkeit, sowie des Einhaltens von Regeln. Dagegen manifestieren sich Aggressivität und Verhaltensprobleme in Wutanfällen, Impulsivität, auch Hyperaktivität, sowie negativen Einstellungen. Kooperationsbereitschaft steht weiterhin oppositionellem Verhalten gegenüber, was sich unter anderem im Einhalten von Regeln, in der Akzeptanz von Autoritäten und der Frustrationstoleranz widerspiegelt. Schließlich zeigt sich

sozial kompetentes Verhalten auch in der Fähigkeit zur Selbstbehauptung im Gegensatz zu nicht responsivem, zurückgezogenem oder interesselosem Verhalten in der Interaktion mit anderen.

Die Entwicklung sozialer Kompetenz ist damit eine elementare Aufgabe und ermöglicht es den Kindern, sich sowohl im Kontakt zu Gleichaltrigen als auch zu Erwachsenen im sozialen Gefüge zurechtzufinden. Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass es zur Erlangung sozial kompetenter Verhaltensweisen zunächst wichtig ist, eigene Emotionen regulieren zu können und über Fähigkeiten zur Selbstkontrolle zu verfügen. Diese Voraussetzungen machen es möglich, sich auch im Kontakt mit anderen in adäquater Weise zu verhalten und ein Gleichgewicht zwischen Anpassung und Durchsetzung eigener Interessen zu finden.

1.3 Entwicklung sozialer Kompetenz in der Schule

Bereits im Vorschulalter entwickeln sich Fertigkeiten in der interpersonalen Problemlösung, der Interpretation sozialer Schlüsselreize und der Generierung adäquater Handlungsalternativen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Jedoch ist hierbei zu berücksichtigen, dass sich Kinder innerhalb einer Altersgruppe in der Ausprägung der Kompetenzen unterscheiden. Die Fertigkeiten sind darüber hinaus situationsspezifisch erlernt und werden abhängig von der emotionalen Erregung, der Impulsivität der Kinder und den sozialen Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerwartungen in Verhalten umgesetzt. Wichtige Einflussgrößen, die die Umsetzung sozialer Fertigkeiten moderieren, sind die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme (Selman, 1980), sprachliche Kompetenzen zur Initiierung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen (Grimm & Wilde, 1998) sowie die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Spangler, 1999).

Mit zunehmendem Alter und dem Eintritt in die Schule gewinnen die Freunde der Kinder und die Entwicklung sozialer Integrationsfähigkeit an Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen und das Zurechtfinden außerhalb familiärer Bindungen in einem schulischen sozialen Netzwerk gehören zu wesentlichen Entwicklungsaufgaben von Kindern im Schulalter. So sollen Kinder mehr und mehr in der Lage sein, als Mitglied einer Gruppe bzw. Klasse einander zuzuhören, zu teilen und Aufgaben und Verantwortung zu übernehmen. Es wird erwartet, dass Kinder selbständig Interaktionen einleiten und Konflikte ohne Kampf lösen können, sowie die Bereitschaft zeigen, auf Kompromisse einzugehen. Zudem gehören die

Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme sowie prosoziales Verhalten zu den zentralen Entwicklungsaufgaben dieser Altersstufe (Elias et al., 1997, zitiert nach Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003). Interaktionen in Peergruppen können darüber hinaus Entwicklungsrisiken mit sich bringen, wie z.B. soziale Ablehnung oder Beeinflussung zu antisozialem oder deviantem Verhalten (Lösel & Bliesener, 1998). Peers dienen jedoch auch als eine Möglichkeit sozialer Unterstützung in Belastungssituationen, vorausgesetzt, die Kinder verfügen über entsprechende soziale Kompetenzerwartungen, diese Unterstützung auch in Anspruch nehmen zu können (Klein-Heßling & Lohaus, 2002).

Der Kontext Schule bringt viele neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben für die Kinder mit sich: Sie müssen sich einem festen Stundenplan unterwerfen und werden hinsichtlich ihrer Arbeiten permanent bewertet (Petermann, Gerken, Natzke & Walter, 2002). Auch wird von den Kindern verlangt, sich in vorgegebene Gruppenstrukturen einzufügen und sich sozial angepasst zu verhalten. Sie müssen lernen, den Lehrern Aufmerksamkeit zu schenken, zu kooperieren und ihre Umwelt zu explorieren, indem sie auch im Unterricht Fragen stellen und lernen, laut zu denken. Sie sollen ihre Bedürfnisse und Vorstellungen artikulieren können und sich in der Form des Kunst- und Musikunterrichts auch künstlerisch ausdrücken können. Besonders sollen die Kinder sich Fähigkeiten aneignen, im Umgang mit anderen ihre Gefühle auszudrücken und Toleranz gegenüber Andersartigkeit, wie z.B. in Bezug auf Hautfarbe oder Körperbehinderung, zu entwickeln. Gerade im Kontext von Leistungserwartungen spielt es eine große Rolle, dass Kinder über ein positives Selbstkonzept verfügen und sich ihrer Stärken bewusst sind, aber auch Hilfe in Anspruch nehmen können, die von Erwachsenen angeboten wird. Dazu gehört auch die Fähigkeit, auf Anerkennung positiv zu reagieren und den Lehrkräften Vertrauen zu schenken. Schließlich soll es den Kindern möglich sein, aus Wiederholungen und Routinen im Unterricht Sicherheit zu gewinnen (Elias et al., 1997, zitiert nach Scheithauer et al., 2003).

Kommt es als Reaktion auf die neuen Anforderungen in der Schule zu ungünstigem Sozialverhalten, im Sinne mangelnder Mitarbeit, Unsicherheit, sozialer Angst oder aggressiv-hyperaktivem Verhalten (Petermann et al., 2002), kann dies nicht nur den Schulerfolg der Kinder, sondern auch das gesamte Klassenklima beeinträchtigen. Dementsprechend stellt nach Jerusalem und Klein-Heßling (2002) die Förderung sozialer Kompetenz in der Schule einen wesentlichen Erziehungsauftrag dar. Sie verstehen unter dem Kompetenzbegriff in Anlehnung an Hinsch und Pfingsten (2002) „die Verfügbarkeit und Anwendung kognitiver,

emotionaler und motorischer Verhaltensweisen, die zu einem langfristig günstigen Verhältnis positiver und negativer Konsequenzen in sozialen Situationen führen“. Wichtige Basisfertigkeiten, die demnach besonders für Kinder und Jugendliche von Bedeutung sind, umfassen Fähigkeiten zur Bildung von positiven Beziehungen zu Gleichaltrigen, Selbstmanagementkompetenzen, akademische Kompetenzen sowie Kooperations- und Durchsetzungsfähigkeit (vgl. Caldarella & Merrell, 1997). Dabei sehen die Autoren die Verfügbarkeit sozialer Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen als wichtigsten Prädiktor für sozial kompetentes Verhalten im Kindes- und Jugendalter (vgl. Leppin, 1999) an. Diese können nach Bandura (1997) durch eigene Erfolgserfahrungen, die Beobachtung von Modellen, Überredung durch wichtige Bezugspersonen oder im Zusammenhang mit emotionaler Erregung erworben werden. In der Schule sollten Lernumwelten so gestaltet sein, dass Schüler die Möglichkeit haben, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, wie z.B. durch das Setzen von Nahzielen und regelmäßige Rückmeldungen über Fortschritte bei der Erreichung der Ziele (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Aber auch die Förderung von Sprachfähigkeiten als wichtige Basiskompetenz gewinnt, insbesondere bei Risikogruppen wie nicht-integrierten ausländischen Kindern, einmal mehr an Bedeutung. Darüber hinaus gibt es eine Reihe konkreter Trainingsansätze zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und sozialer Kompetenz, auf die in einem späteren Abschnitt eingegangen werden soll.

1.4 Die sozial-kognitive Komponente: Soziale Informationsverarbeitung

Zwischen der Wahrnehmung einer sozialen Situation und der Handlungsausführung liegen *soziale Informationsverarbeitungsprozesse*, die auf der Basis von sozialem Wissen oder sozialer Kognition ablaufen. Diese bilden eine wichtige Voraussetzung für die Ausführung sozial kompetenten Verhaltens. Döpfner (1989) stellt in seiner Arbeit drei Modelle zur sozialen Informationsverarbeitung vor, die den Forschungsbereich entscheidend beeinflussten.

Das „Social Problem Solving Model“ von D’Zurilla und Goldfried (1971) beschreibt interpersonelle Problemlösung als einen Prozess in vier Phasen: Problemdefinition und Problemformulierung, Entwicklung von Handlungsalternativen sowie Entscheidung und Überprüfung der Folgen einer Handlung. Dabei wird Problemlösung nicht als ein rein kognitiver Prozess verstanden, sondern als eine allgemeine Bewältigungsstrategie zur Lösung von Problemen, mit denen eine Person im Laufe ihres Lebens konfrontiert wird.

Ein Modell interpersoneller kognitiver Problemlösung, das speziell für Kinder entwickelt wurde, stammt von Shure und Spivack (1978). Auch hier wird als Voraussetzung für eine erfolgreiche Problemlösung die Sensitivität für interpersonelle Probleme angenommen und es werden Fähigkeiten benannt, die zur Lösung beitragen. Dazu zählen die Fähigkeiten, Lösungsalternativen zu entwickeln (alternatives Denken), einzelne Handlungsschritte zu planen (Mittel-Ziel-Denken), Konsequenzen der verschiedenen Alternativen zu antizipieren (Konsequenz-Denken) und die Ursachen sozialer Handlungen zu erkennen (kausales Denken). Das Besondere an diesem Modell besteht in der Betonung quantitativer gegenüber inhaltlich-qualitativer Aspekte des Problemlöseprozesses, d.h. je größer die Anzahl der entwickelten Handlungsalternativen, der berücksichtigten Mittel, der antizipierten Konsequenzen und der attribuierten Ursachen, desto höher ist die Problemlösefähigkeit entwickelt (nach Shure & Spivack, 1978).

Schließlich wird als drittes Modell die Theorie der Kompetenzerwartung von Bandura (1977, 1979) angeführt, die zwar keine Aussagen über soziale Informationsverarbeitung als Ganzes macht, sich jedoch mit sozialen Kognitionen (Ergebnis- und Kompetenzerwartungen) befasst, die für den Prozess der Entscheidung zwischen mehreren Handlungsalternativen bedeutsam sind.

Döpfner (1989) integrierte die dargestellten Ansätze zu einem Modell sozialer Informationsverarbeitung, in dem er acht aufeinanderfolgende Phasen postuliert. (1) Voraussetzung für eine effektive Informationsverarbeitung bildet die *selektive Wahrnehmung aller relevanten sozialen Hinweisreize* und das Ausfiltern unbedeutender Signale einer sozialen Situation. (2) Die wahrgenommenen Hinweisreize müssen dann *angemessen interpretiert* werden, indem auch versteckte Ursachen einer Handlung, Motive des Interaktionspartners sowie Gefühle und Gedanken erschlossen werden. (3) Darauf folgt die *Entwicklung mehrerer Handlungsalternativen*, wobei auch die Qualität der Handlungsmöglichkeiten eine große Rolle spielt. (4) Für jede Alternative werden im Anschluss *mögliche Konsequenzen* für die eigene Person und die Interaktionspartner antizipiert und (5) aufgrund der Ergebniserwartung und eigener Kompetenzüberzeugungen *bewertet*. (6) Schließlich erfolgt die *Entscheidung für eine Handlungsalternative*, von der erwartet wird, dass die Ausführung gelingt und ein positives Ergebnis erzielt wird. (7) In Form von *Handlungsplänen* werden die einzelnen Schritte festgelegt und geeignete Mittel sowie Alternativreaktionen für das Misslingen von Handlungskomponenten bedacht, bevor die Handlung schließlich ausgeführt wird. (8) In einem letzten Schritt werden

die *Konsequenzen der Handlung reflektiert*, indem auch Reaktionen der Interaktionspartner mit berücksichtigt werden.

Einen weniger sequenziellen Charakter als vielmehr die Vorstellung eines zyklischen Ablaufs der sozialen Informationsverarbeitung vertreten Crick und Dodge (1994) in ihrem neu überarbeiteten Modell, das in Abbildung 2 dargestellt ist.

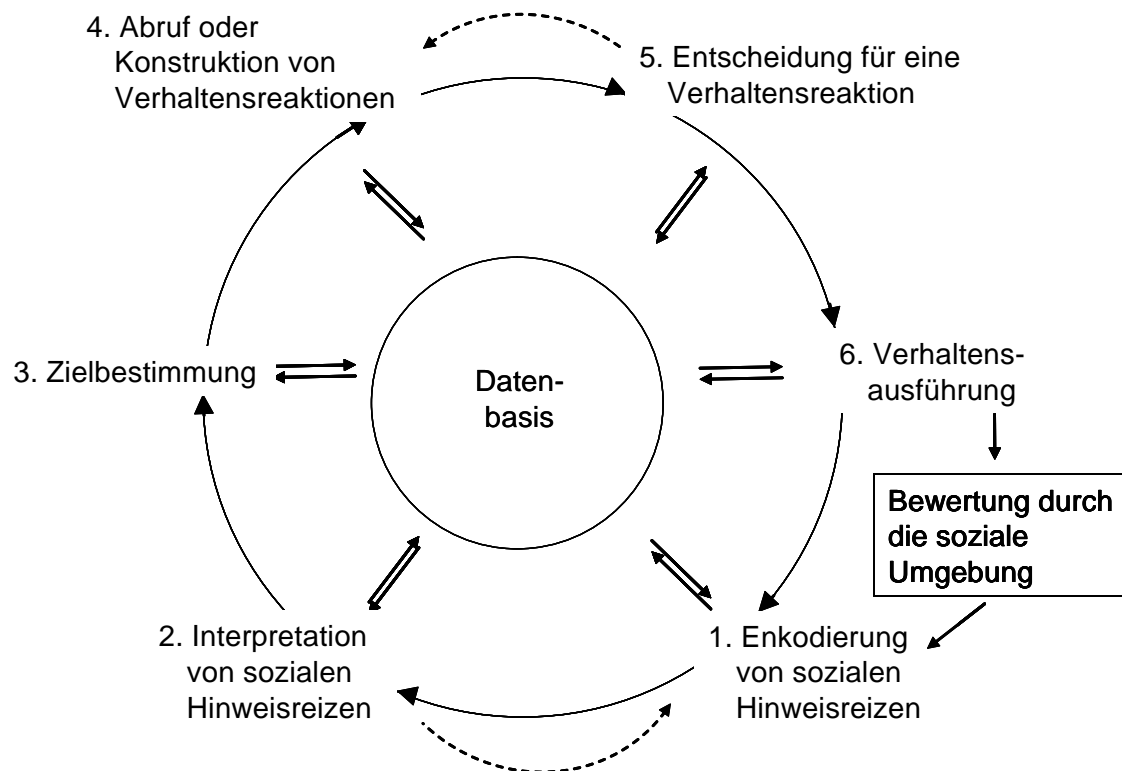


Abbildung 2: Modell sozialer Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994)

Danach begegnet man sozialen Situationen mit einer biologischen Anlage aus Fähigkeiten und einer *Datenbasis*, die Erinnerungen an vergangene Erfahrungen, erlernte Regeln, soziale Schemata und soziales Wissen enthält. Die situationalen Hinweisreize werden häufig selektiv wahrgenommen und interpretiert. Dafür müssen die sowohl externalen als auch internalen Hinweisreize zunächst *enkodiert* (1) werden. Die *Interpretation* (2) verläuft anschließend mit Hilfe von individuellen mentalen Repräsentationen ähnlicher situationaler Hinweisreize aus dem Langzeitgedächtnis. Es wird eine Kausalanalyse der in diesem Zusammenhang stattgefundenen Ereignisse und Absichtsattributionsen beteiligter Personen vorgenommen. Darüber hinaus werden Ziele bzw. Erfolgserwartungen in Abhängigkeit der eigenen Selbstwirksam-

keitsüberzeugung bewertet sowie Folgerungen hinsichtlich der Bedeutung der Situation für sich und andere gezogen. Im Anschluss an die Interpretation der Hinweisreize erfolgt die *Bestimmung eines Handlungsziels* (3) oder eines erwünschten Ausgangs dieser Situation mit dem Ziel, die mit der Situation einhergehende emotionale Erregung zu regulieren. Im nächsten Schritt erfolgt die *Suche nach Verhaltensreaktionen* (4), die entweder aus dem Gedächtnis abgerufen oder neu generiert werden können. Diese Reaktionen werden dann hinsichtlich ihrer Ergebniserwartung, der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung und der Situationsangemessenheit bewertet. Ist die *Entscheidung für eine Reaktion* (5) gefallen, so wird diese im Verhalten *ausgeführt* (6), welches wiederum Reaktionen und Bewertungen durch die Umwelt hervorruft und den Prozess erneut in Gang setzt. Nach Crick und Dodge (1994) laufen die einzelnen Prozesse nicht streng aufeinander folgend ab, sondern finden vielmehr parallel in Reaktion auf unterschiedliche Stimuli und unter immerwährendem Abgleich mit der Datenbasis statt, wodurch diese auch ständig modifiziert werden kann.

Bei all diesen Modellen ist jedoch gerade in Bezug auf die Kindheit der Einfluss entwicklungspsychologischer Veränderungen zu berücksichtigen. So laufen Informationsverarbeitungsprozesse bei jüngeren Kindern ohne voll ausgebildete kognitive Kontrolle noch in rudimentärer Weise ab. Erst mit zunehmendem Alter verbessert sich die Informationsverarbeitungsfähigkeit und komplexere Problemlösungen werden möglich (Beelmann & Lösel, 2005; Döpfner, 1989).

Crick und Dodge (1994) differenzieren zwischen zwei wichtigen Einflussfaktoren hinsichtlich der Entwicklung sozialer Informationsverarbeitungsfähigkeit. Zum einen unterliegt das *soziale Wissen* der Kinder, das sie sich im Laufe der Zeit aneignen, einer permanenten Veränderung, sowohl quantitativ als auch qualitativ. So greifen jüngere Kinder häufig noch auf aggressive Arten der Konfliktbewältigung zurück, wohingegen ältere Kinder bereits über mehr und andere Interaktionsstrategien verfügen. Das soziale Wissen der Kinder beinhaltet dabei auch das Wissen über mögliche Konsequenzen von Verhalten, über erreichbare Ziele, Absichtsattributionen, kausale Zuschreibungen und die Angemessenheit sozialen Verhaltens. Eine Modifikation dieser kognitiven Fertigkeiten kann zum einen durch die Konfrontation mit neuen Stimuli angestoßen werden, zum anderen aber auch durch Lern- und Sozialisationsprozesse im Kontakt mit Erwachsenen. Darüber hinaus unterliegt auch die Entwicklung der *Aufmerksamkeitsfähigkeit* einer ständigen Veränderung. So sind Kinder mehr und mehr in der Lage, auch subtile Hinweisreize aus ihrer sozialen Umwelt wahrzunehmen und zwischen re-

levanten und irrelevanten Hinweisreizen zu unterscheiden. Auf diese Weise wird die Informationsverarbeitung zunehmend genauer und effektiver, da weniger Zeit auf irrelevante Hinweisreize verschwendet wird, sowie komplexer, da sowohl offensichtliche als auch unterschwellige Signale in den Prozess einbezogen werden. Aber nicht nur im Bereich der Enkodierung, sondern auch hinsichtlich der Repräsentation, Organisation und Interpretation sozialer Information entwickeln Kinder mit zunehmendem Alter elaboriertere Verarbeitungsstrategien in vertrauten Situationen. Neben den kognitiven Fertigkeiten verbessert sich zudem auch die *Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit* der Kinder und trägt damit zur wachsenden Effektivität und Komplexität sozialer Informationsverarbeitungsprozesse bei. Unter einer neuropsychologischen Perspektive betrachtet, bilden sich mit zunehmenden sozialen Erfahrungen neuronale Strukturen, welche sich im Laufe der Zeit verfestigen und automatische Abläufe ermöglichen. Besonders in der frühen Kindheit führen diese Prozesse zu einer Vertiefung neuronaler Pfade, die zwar zum einen eine effektive Informationsverarbeitung gewährleisten, zum anderen aber auch zu Rigidität und Veränderungsresistenz führen. Dies wird dann problematisch, wenn frühe Lernerfahrungen maladaptive Verarbeitungsstrategien zur Folge haben, die der sozialen Anpassungsfähigkeit im Wege stehen (Crick und Dodge, 1994).

Ein vernachlässigter Aspekt im Zusammenhang mit sozialer Informationsverarbeitung ist die Berücksichtigung von Emotionen. Lerner und Arsenio (2000) haben diesem Umstand Rechnung getragen und die Bedeutung emotionaler Prozesse in das Modell von Crick und Dodge (1994) integriert. Sie berufen sich auf Befunde aus der Neuropsychologie, die eine enge und komplexe Verknüpfung zwischen Hirnarealen für kognitive und emotionale Informationsverarbeitung bestätigen konnten, und postulieren deren maßgeblichen Einfluss auf das Sozialverhalten. Im Vordergrund steht die kommunikative, motivationale und regulative Funktion der Emotionen, die für Sozialverhalten von Bedeutung ist. So spielen für die Enkodierung sozialer Hinweisreize Mimik, Gestik und Körperhaltung eine entscheidende Rolle, die bei der Interpretation hinsichtlich der Intentionen eines Interaktionspartners berücksichtigt werden müssen. Zum anderen haben Emotionen auch motivierende Funktion bei der Durchführung eines bestimmten Verhaltens, mit dem ein angestrebtes Ziel verknüpft ist. Darüber hinaus regulieren Emotionen den Abruf von Handlungsalternativen, die entweder aufgrund guter Erfahrungen in der Vergangenheit positiv besetzt sind, oder in Folge von negativen Konsequenzen zukünftig vermieden werden, und können damit die Effektivität sozialer Informationsverarbeitungsprozesse weiter steigern. Des Weiteren bestehen Zusammenhänge zwischen Gedächtnisinhalten und der aktuellen Stimmung, die eine Aktivierung der Inhalte in

bestimmten Situationen auslösen kann. Generell ist die Verarbeitungskapazität höher, wenn sich eine Person in positiver Stimmung befindet, da mehr Informationen zur Verfügung stehen und abgerufen werden können. Negative Stimmung hingegen, wie beispielsweise Angst, führt dazu, dass eher aufgabenirrelevante Prozesse ablaufen, die eine adäquate Informationsverarbeitung hemmen (Lemerise & Arsenio, 2000).

Validierungsstudien (Crick & Dodge, 1996; Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986; Dodge & Price, 1994; Zelli, Dodge, Lochman, Laird & CPPRG, 1999) konnten zeigen, dass die Fähigkeiten auf allen Stufen des Informationsverarbeitungsprozess-Modells die Manifestation sozial kompetenten Verhaltens von Kindern vorhersagen können. Bei konkretem Handeln müssen jedoch nicht immer alle Schritte in ihrer Gesamtheit oder der postulierten Reihenfolge durchlaufen werden. Darüber hinaus fanden sich Zusammenhänge zwischen sozialer Informationsverarbeitung und dem Alter der Kinder. So fanden sich bei älteren Kindern differenziertere Informationsverarbeitungsmuster und auch die Verknüpfung zwischen Verhalten und den zugrundeliegenden Informationsverarbeitungsprozessen war bei älteren Kindern stärker ausgeprägt (Dodge & Price, 1994).

Nach dieser Betrachtung des sozial kompetenten Verhaltens und den moderierenden Prozessen der sozialen Informationsverarbeitung soll nun auf sozial unangepasstes Verhalten eingegangen werden, welches auftritt, wenn Kinder aufgrund von Defiziten in sozialen Fertigkeiten maladaptiv auf soziale Anforderungen reagieren (Dodge, Bates and Pettit, 1990; Fabes & Eisenberg, 1992; Ladd & Profilet, 1996).

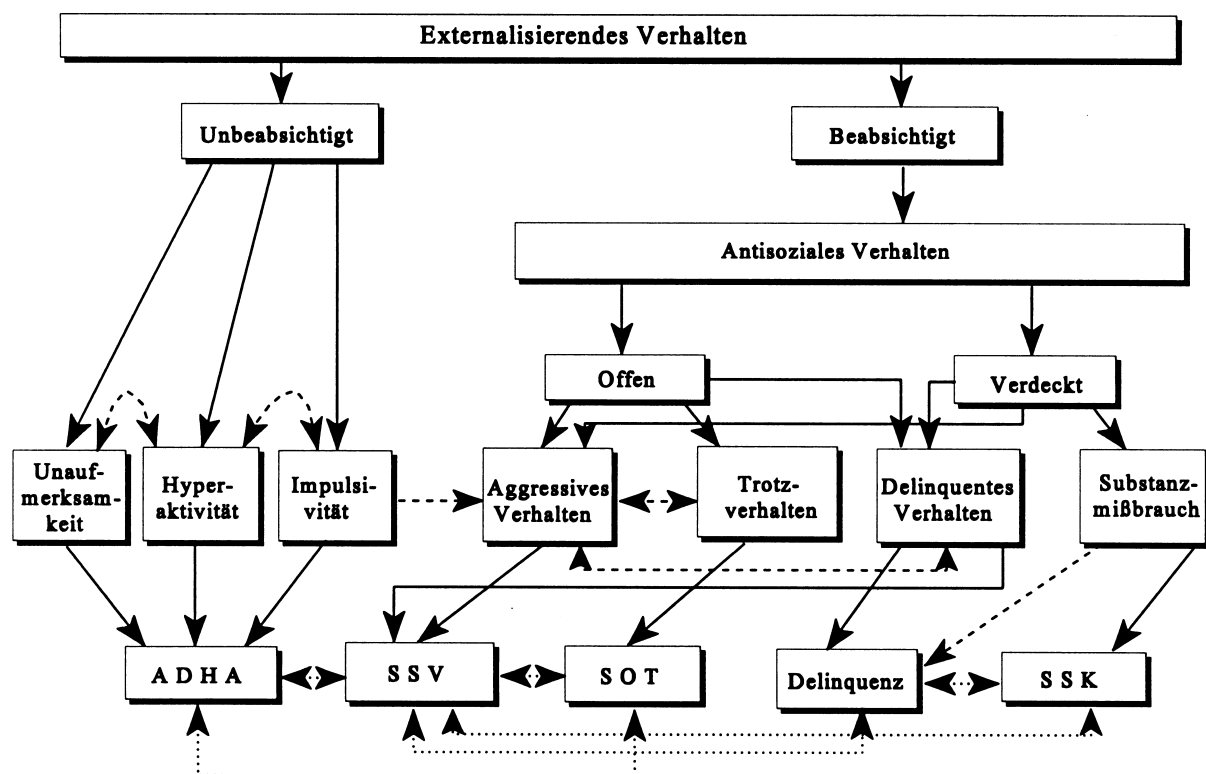
2 Aggression und dissoziales Verhalten

2.1 Störungsbilder externalisierenden Verhaltens im Kindesalter

Psychische Auffälligkeiten in der Kindheit lassen sich nach Laucht, Esser und Schmidt (1993) in expansive Störungen und introversive Störungen unterteilen. Expansive Auffälligkeiten können in hyperkinetischen Störungen, wie Überaktivität, Unaufmerksamkeit und Impulsivität zum Ausdruck kommen, oder sich in sozialen Verhaltensproblemen in Form von Wutanfällen, Ungehorsam, Destruktivität, Aggressivität oder Distanzlosigkeit manifestieren. Introversive Auffälligkeiten können emotionaler Art sein, wie z.B. Trennungsangst, Phobien, depressive Verstimmungen oder Schüchternheit, aber auch andere Störungen beinhalten, wie z.B. Schlaf- oder Essstörungen, psychosomatische Beschwerden oder andere kinderpsychiatrische Auffälligkeiten. Dem gleichbedeutend ist die dimensionale Unterscheidung zwischen externalisierenden und internalisierenden Syndromen, denen auf der Grundlage faktorenanalytischer Techniken verschiedene Verhaltensausrprägungen zugeordnet werden können (Laucht, Esser & Schmidt, 2000). So laden auf der Externalisierungsdimension beispielsweise Erscheinungsformen, die aggressive und delinquente Verhaltensprobleme abbilden, auf der Internalisierungsdimension Auffälligkeiten, mit denen sozialer Rückzug, körperliche Beschwerden und ängstlich-depressives Verhalten erfasst werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Fokus vorrangig auf die expansiven oder externalisierenden Störungsformen gerichtet. Externalisierende Verhaltensstörungen im Sinne klinischer Bedeutsamkeit manifestieren sich nach kategorialer Betrachtung in unterschiedlichen Syndromen. Im Kindesalter kann anhand der Richtlinien des diagnostischen Klassifikationssystems DSM-IV (Saß, Wittchen & Zaudig, 1996) die *Störung mit oppositionellem Trotzverhalten (SOT)*, die *Störung des Sozialverhaltens (SSV)* mit Merkmalen wie aggressives Verhalten, Zerstörung, Delinquenz (Diebstahl, Betrug) oder Regelverletzung, sowie die *Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit oder ohne Hyperaktivität (ADHS)* diagnostiziert werden. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass ein isoliertes Auftreten einer Form sehr selten ist. Ab dem Grundschulalter sind Komorbiditäten, also ein gemeinsames Auftreten zweier Störungen, durchaus die Regel (Petermann et al., 1997). Die Heterogenität externalisierender Verhaltensstörungen wird in folgender Abbildung 3 deutlich (Petermann & Scheithauer, 1998). So kann es beispielsweise zu einem gemeinsamen Auftreten unbeabsichtigt impulsiven Verhaltens mit beabsichtigtem aggressivem Verhalten kommen, was sich in hohen Komorbiditäten der Störung des Sozialverhaltens mit hyperkinetischen Störungen widerspiegelt. Auch kann delinquentes

Verhalten nicht isoliert von aggressiven Verhaltensweisen betrachtet werden. Darüber hinaus treten internalisierende, emotionale Störungen, wie Angststörungen und Depression, häufig gleichzeitig mit aggressivem Verhalten auf (Petermann & Warschburger, 1995). Sehr hohe Komorbiditäten fanden sich auch in einer britischen Studie für ADHS und Störung des Sozialverhaltens bzw. Störung mit oppositionellem Verhalten, sowie für emotionale Störungen, insbesondere Depression, mit Störungen des Sozialverhaltens (Petermann, 2005; vgl. auch Angold & Costello, 2001).



Anmerkungen: ADHA = Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung; SSV = Störung des Sozialverhaltens; SOT = Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten; SSK = Störung durch Substanzkonsum; Durchgezogene Linien bedeuten eine direkte Verbindung, gestrichelte Linien eine mögliche Verbindung und gepunktete Linien ein mögliches komorbides Auftreten zweier Störungen.

Abbildung 3: Heterogenität externalisierenden Verhaltens (Petermann & Scheithauer, 1998)

Im Folgenden soll zunächst die kategoriale Betrachtung im Sinne einer Klassifikation der verschiedenen Störungsbilder anhand der Kriterien des DSM-IV (Saß et al., 1996) dargestellt werden.

2.1.1 Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung

Symptomliste der *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung* nach DSM-IV:

Unaufmerksamkeit

- Beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten
- Hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder Spielen aufrechtzuerhalten
- Scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn/sie ansprechen
- Führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund von oppositionellem Verhalten oder Verständnisschwierigkeiten)
- Hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren
- Vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die längerandauernde geistige Anstrengungen erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben)
- Verliert häufig Gegenstände, die er/sie für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt (z.B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug)
- Lässt sich oft durch äußere Reize leicht ablenken
- Ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergesslich

Hyperaktivität

- Zappelt häufig mit Händen und Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum
- Steht häufig in der Klasse oder in anderen Situationen auf, in denen Sitzenbleiben erwartet wird
- Lläuft häufig herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist (bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann dies auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben)
- Hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen
- Ist häufig „auf Achse“ oder handelt oftmals, als wäre er/sie „getrieben“
- Redet häufig übermäßig viel

Impulsivität

- Platzt häufig mit Antworten heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist
- Kann häufig nur schwer abwarten, bis er/sie an der Reihe ist
- Unterbricht und stört andere häufig (platzt z.B. in Gespräche oder in Spiele anderer hinein)

Kasten 1. Symptomliste der Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung (nach DSM-IV)

Die *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung* kann als ein durchgehendes Muster von Unaufmerksamkeit und/oder Hyperaktivität und Impulsivität beschrieben werden, das häufiger und schwerwiegender ist, als es bei Kindern auf vergleichbarer Entwicklungsstufe beobachtet wird. Für die Diagnose müssen mindestens sechs Symptome der Unaufmerksamkeit und/oder mindestens sechs Symptome der Hyperaktivität und Impulsivität während der letzten sechs Monate aufgetreten sein (siehe Kasten 1). Einige Symptome müssen bereits vor dem

siebten Lebensjahr manifest geworden sein, um klinisch relevant zu werden. Außerdem muss eine Beeinträchtigung durch diese Symptome in mindestens zwei Lebensbereichen auftreten und sich in der entwicklungsgemäßen sozialen, schulischen oder beruflichen Leistungsfähigkeit niederschlagen. Darüber hinaus wird häufig begleitend zur Symptomatik eine Störung mit oppositionellem Trotzverhalten oder eine Störung des Sozialverhaltens diagnostiziert. Auch gibt es Komorbiditäten zu affektiven Störungen, Angststörungen, Lernstörungen und Kommunikationsstörungen (Saß et al., 1996).

2.1.2 Störung mit oppositionellem Trotzverhalten

Symptomliste der *Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten* nach DSM-IV:

- Wird schnell ärgerlich
- Streitet sich häufig mit Erwachsenen
- Widersetzt sich häufig aktiv den Anweisungen oder Regeln von Erwachsenen oder weigert sich, diese zu befolgen
- Verärgert andere häufig absichtlich
- Schiebt häufig die Schuld für eigene Fehler oder eigenes Fehlverhalten auf andere
- Ist häufig empfindlich oder lässt sich von anderen leicht verärgern
- Ist häufig wütend und beleidigt
- Ist häufig boshaft und nachtragend

Kasten 2. Symptomliste der Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten (nach DSM-IV)

Die *Störung mit oppositionellem Trotzverhalten* ist gekennzeichnet durch ein Muster von wiederkehrenden negativistischen, trotzigem, ungehorsamen und feindseligen Verhaltensweisen gegenüber Autoritätspersonen. Das Verhalten muss mindestens sechs Monate andauern und es müssen mindestens vier der symptomatischen Verhaltensweisen (siehe Kasten 2) häufig auftreten, um als Störungsbild diagnostiziert zu werden. Oft gehen mit diesen Symptomen auch andere Merkmale wie ein geringes Selbstwertgefühl, Stimmungsschwankungen, eine geringe Frustrationstoleranz, Fluchen oder jugendlicher Alkohol-, Tabak- und Drogenkonsum einher. Die Störung tritt meist vor dem achten Lebensjahr erstmals auf und verursacht in klinisch bedeutsamer Weise Beeinträchtigungen in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen (Saß et al., 1996).

2.1.3 Störung des Sozialverhaltens

Symptomliste der *Störung des Sozialverhaltens* nach DSM-IV:

Aggressives Verhalten gegenüber Menschen und Tieren

- Bedroht oder schüchtert andere häufig ein
- Beginnt häufig Schlägereien
- Hat schon Waffen benutzt, die anderen schweren körperlichen Schaden zufügen können (z.B. Schlagstöcke, Ziegelsteine, zerbrochene Flaschen, Messer, Gewehre)
- War körperlich grausam zu Menschen
- Quälte Tiere
- Hat in Konfrontation mit dem Opfer gestohlen (z.B. Überfall, Taschendiebstahl, Erpressung, bewaffneter Raubüberfall)
- Zwang andere zu sexuellen Handlungen

Zerstörung von Eigentum

- Beging vorsätzlich Brandstiftung mit der Absicht, schweren Schaden zu verursachen
- Zerstört vorsätzlich fremdes Eigentum (jedoch nicht durch Brandstiftung)

Betrug oder Diebstahl

- Brach in fremde Wohnungen, Gebäude oder Autos ein
- Lügt häufig, um sich Güter oder Vorteile zu verschaffen oder um Verpflichtungen zu entgehen (d.h. „legt andere herein“)
- Stahl Gegenstände von erheblichem Wert ohne Konfrontation mit dem Opfer (z.B. Ladendiebstahl, jedoch ohne Einbruch, sowie Fälschungen)

Schwere Regelverstöße

- Bleibt schon vor dem 13. Lebensjahr trotz elterlicher Verbote häufig über Nacht weg
- Lief mindestens zweimal über Nacht von zu Hause weg, während er/sie noch bei den Eltern oder einer anderen Bezugsperson wohnte (oder nur einmal mit Rückkehr erst nach längerer Zeit)
- Schwänzt schon vor dem 13. Lebensjahr häufig die Schule

Kasten 3. Symptomliste der Störung des Sozialverhaltens (nach DSM-IV)

Das Hauptmerkmal der *Störung des Sozialverhaltens* ist ein sich wiederholendes und durchgängiges Verhaltensmuster, bei dem die grundlegenden Rechte anderer sowie wichtige altersentsprechende soziale Normen und Regeln verletzt werden (Saß et al., 1996). Häufig entwickelt sich eine Störung des Sozialverhaltens aus einer vorangegangenen Störung mit oppositionellem Trotzverhalten und kann sich in unterschiedlichen Bereichen manifestieren: In aggressivem Verhalten, bei dem anderen Menschen oder Tieren Verletzungen zugefügt oder angedroht werden, in nicht-aggressivem Verhalten, bei dem Eigentumsverlust oder -schaden verursacht wird, in Form von Betrug oder Diebstahl, sowie in schweren Regelverletzungen. Aus den in Kasten 3 aufgelisteten Verhaltensweisen müssen mindestens drei Symptome in den letzten zwölf Monaten aufgetreten sein, mindestens eines davon während der letzten sechs Monate, damit eine Störung des Sozialverhaltens im klinischen Sinne vorliegt. Darüber

hinaus geht das Störungsbild häufig mit einer Reihe anderer Merkmale einher: Mangelndes Empathievermögen, Gefühl- und Gewissenlosigkeit, Neigung, die Absichten anderer als feindselig und bedrohlich wahrzunehmen, geringe Frustrationstoleranz, Reizbarkeit, Wutausbrüche und Rücksichtslosigkeit. Komorbiditäten bestehen beispielsweise zu Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, Lernstörung, Störungen im Zusammenhang mit psychotropen Substanzen, affektiven Störungen und Suizidalität (Saß et al., 1996).

2.1.4 Aggressives und dissoziales Verhalten in der Kindheit

Neben der kategorialen Betrachtungsweise der verschiedenen Störungsbilder bietet sich aufgrund der empirischen Befundlage auch eine dimensionale Sichtweise externalisierenden Problemverhaltens an (vgl. Döpfner & Lehmkuhl, 1997). Danach lassen sich zwei unterschiedliche Dimensionen antisozialer Verhaltensweisen beobachten: *Aggressives Verhalten*, im Sinne von physischer Aggression, Trotzreaktionen, provokativem und rücksichtslosem Verhalten, Bedrohung anderer etc., sowie *dissoziales und delinquentes Verhalten* mit Schulexzessen, Diebstahl in Gemeinschaft mit anderen, Lügen etc.. Die Bezeichnung antisoziales Verhalten wird demnach als Sammelbegriff für Verhaltensweisen verwendet, mit denen die Rechte anderer Personen oder Regeln und Normen der Gesellschaft verletzt werden (Laucht, 2001). Frick et al. (1993) gliedern das Spektrum antisozialer Auffälligkeiten in vier Subtypen, die sich aus der Kombination zweier orthogonaler Dimensionen (offen vs. verdeckt und destruktiv vs. nicht-destruktiv) ableiten lassen (vgl. Abbildung 4): (1) aggressives Verhalten (z.B. Körperverletzung), (2) oppositionelles Verhalten (z.B. Trotzanfälle), (3) Eigentumsverletzungen (z.B. Stehlen) und (4) Regelverstöße (z.B. Lügen). Antisoziales Verhalten ist in hohem Maße geschlechtsabhängig. Im Kindesalter übertrifft die Zahl antisozialer Jungen die der Mädchen um das Vierfache. Die Zahl antisozialer Mädchen steigt dann jedoch im Jugendalter an, sodass sich die Prävalenzraten weitgehend angleichen. Allerdings ist der Anstieg antisozialen Verhaltens bei den Mädchen vornehmlich auf die Zunahme nicht-aggressiver Verhaltensweisen, wie z.B. Regelverstöße zurückzuführen (Laucht, 2001).

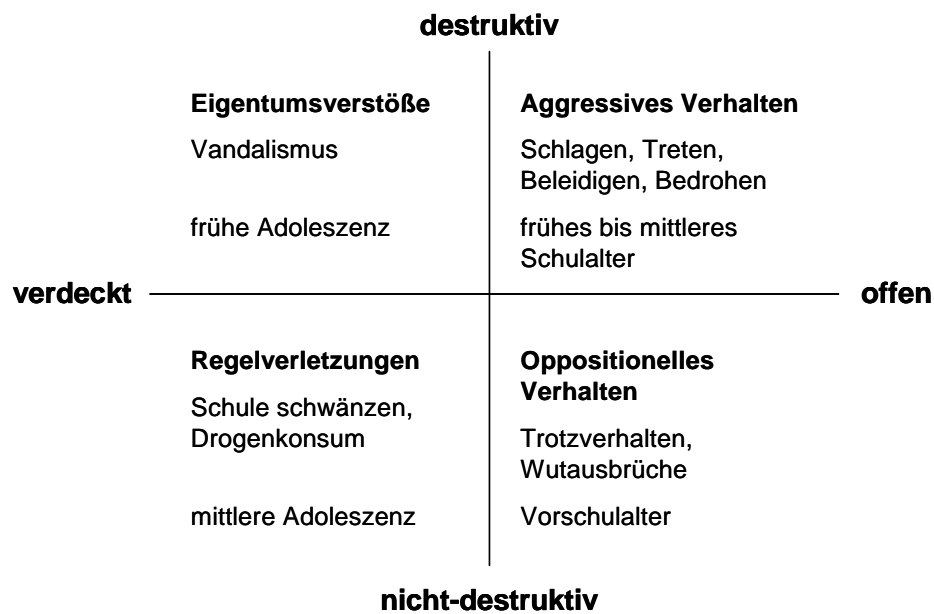


Abbildung 4: Dimensionale Klassifikation aggressiven Verhaltens nach Frick et al. (1993)

Da den oben umschriebenen antisozialen Störungsbildern das Symptom des aggressiven Verhaltens gemeinsam ist, soll auf dieses im Folgenden näher eingegangen werden. Unter „aggressivem Verhalten“ sind zunächst Verhaltensweisen zu verstehen, die darauf ausgerichtet sind, jemand anderen direkt oder indirekt zu schädigen. Die Ausdrucksformen aggressiven Verhaltens sind vielfältig. Petermann et al. (1997) unterscheiden beispielsweise nach

- offen-gezeigter vs. verdeckt-hinterhältiger Aggression (Offenheit)
- körperlicher vs. verbaler Aggression (Modus)
- direkter vs. indirekter Aggression (Direktheit)
- nach außen gewandter vs. nach innen gerichteter Aggression (Gerichtetheit)

Offen-gezeigte Aggression drückt sich z.B. in Boxen oder Beschimpfen aus, wohingegen verdeckt-hinterhältige Aggression durch einen Angriff aus dem Hinterhalt, durch Aufhetzen oder durch das Verbreiten von Gerüchten im Sinne von relationaler Aggression gekennzeichnet ist. In beiden Fällen kann die Aggression körperlich durch Treten, Kratzen, Schlagen etc. oder verbal durch Beleidigen, Drohen etc. ausgetragen werden. Sind die Handlungen nach außen gerichtet, so werden andere Personen entweder direkt (durch Schlagen, Anschreien oder Blamieren) angegriffen, oder indirekt geschädigt, indem Eigentum der betreffenden Person beschädigt oder diese in der Öffentlichkeit verunglimpft wird. Nach innen gerichtete Ag-

gression drückt sich dagegen z.B. in selbstverletzendem Verhalten oder in Selbstbeschimpfungen aus.

Aggressives Verhalten kann außerdem in eine *impulsive* Variante (reaktive, ungeplante, feindselige Aggression) und eine *instrumentelle* Form (proaktives, geplantes, kontrolliertes aggressives Verhalten) eingeteilt werden (Laucht, 2001). Soll aggressives Verhalten bei einer Person als pathologisch bezeichnet werden, so muss es deutlich häufiger, ausgeprägter und ausschließlicher als bei anderen Personen auftreten (Petermann & Warschburger, 1995). Gerade bei Kindern und Jugendlichen ist es darüber hinaus wichtig, das beobachtbare Verhalten am jeweiligen Entwicklungsstand zu messen. Generell gilt aggressives Verhalten als eine sehr stabile Form auffälligen Sozialverhaltens.

Bei der Manifestation aggressiver Verhaltensweisen werden geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich. So agieren Jungen meist offen in Form von zielgerichteten körperlichen Attacken gegen andere Kinder oder Gegenstände, wohingegen Mädchen indirekte verbale Formen der Aggression bevorzugen (Angold & Costello, 2001; Jugert, Scheithauer, Notz & Petermann, 2000). Während bei Jungen körperliche Gewalt und Aggressionen dominieren, stehen bei den Mädchen „spitze Bemerkungen“, „bloßstellen“ und „hinter dem Rücken tuscheln“ im Vordergrund (Popp, 1997). Generell sind männliche Personen aggressiver als weibliche, doch zeigt sich dieser Geschlechtsunterschied am deutlichsten bei direkter körperlicher Aggression (Euler, 1997). Auch die Kernsymptome der Störung des Sozialverhaltens unterscheiden sich hinsichtlich des Geschlechts: Jungen mit dieser Störung kämpfen, stehlen, vandalieren, haben Disziplinprobleme in der Schule und zeigen häufiger direkte Formen der Aggression. Mädchen hingegen lügen, schwänzen die Schule, laufen weg, nehmen Drogen, prostituieren sich und neigen generell zu eher nichtkonfrontativen Verhaltensweisen (Saß et al., 1996).

Speziell im Kontext Schule manifestiert sich eine Form aggressiven Verhaltens, die als „Bullying“ bezeichnet wird und im deutschen Sprachgebrauch meist mit „schikanieren“ oder „drangsalieren“ übersetzt wird. Bullying wird als eine Form von Aggression umschrieben, bei der ein Schüler oder eine Gruppe von Schülern absichtlich, wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg eine andere Person oder Personengruppe belästigt, drangsaliert oder an ihr herummäkelt (Olweus, 1997). Hauptkennzeichen ist dabei ein Ungleichgewicht der Kräfte zwischen den Tätern und Opfern, sowohl in psychischer als auch in physischer Hinsicht. Bul-

lying kann in Form direkter Aggression zum Ausdruck kommen – sowohl körperlich, beispielsweise durch Schlagen, Stoßen, Treten, Kneifen oder Festhalten, Gegenstände beschädigen oder Einsperren, als auch verbal durch Beschimpfen, Drohen, Spotten oder Hänkeln – oder sich auf indirekte Weise zeigen, indem z.B. ein Kind ausgeschlossen wird, schmutzige Gesten oder Fratzen gezeigt werden oder Gerüchte verbreitet werden (Hanewinkel & Knaack, 1997; Spröber, Schlottke & Hautzinger, 2006). Typische Gewaltopfer sind ängstlicher und unsicherer als andere Kinder. Sie leiden häufig an mangelndem Selbstwertgefühl und haben eine negative Einstellung zu sich selbst und ihrer Situation. Häufig haben sie keinen einzigen guten Freund in ihrer Klasse. Bei Jungen ist das passive, sich ergebende Reaktionsmuster häufig auch mit körperlicher Schwäche verbunden. Eine kleine Gruppe von Opfern lässt sich hingegen durch eine Kombination von sowohl ängstlichem als auch aggressivem, provozierendem Verhalten beschreiben. Häufig haben diese Kinder Konzentrationsprobleme oder leiden an Hyperaktivität und rufen mit ihrem Verhalten bei den Mitschülern negative Reaktionen hervor. Typische Gewalttäter haben eine positive Einstellung zu Gewalt und zeichnen sich durch aggressives, impulsives Verhalten verbunden mit körperlicher Stärke aus. Meist haben sie wenig Mitgefühl mit ihren Opfern; ihnen geht es nur darum, Macht und Kontrolle auszuüben (Olweus, 1997). Nach Rigby (2005) können folgende Merkmale die Wahrscheinlichkeit von Bullying oder Viktimisierung reduzieren: Eine erhöhte Wahrnehmung von Konflikten, eine positive Einstellung zu viktimisierten Schülern und eine geringe Gewaltbereitschaft innerhalb der Peergroup, sowie gut ausgeprägte Konfliktlösefertigkeiten und eine vertrauensvolle und unterstützende Beziehung zu Lehrern und Eltern.

2.2 Epidemiologie externalisierenden Problemverhaltens

2.2.1 Prävalenz

Hinsichtlich der Bestimmung von Prävalenzraten für Verhaltensstörungen sind einige methodische Schwierigkeiten zu beachten, die dazu führen, dass die Schätzungen in verschiedenen Studien variieren können. So unterscheiden sich Untersuchungen in ihrer Stichprobensatzung, -größe und -repräsentativität, den zugrunde gelegten diagnostischen Kriterien, sowie dem methodischen Vorgehen (Informationsquelle, eingesetzte Erhebungsinstrumente) als auch in den ausgewählten Störungsbildern und den zugrunde liegenden Erfassungszeiträumen stark voneinander, was eine Vergleichbarkeit der Befunde erschwert (Petermann, 2005; Petermann & Warschburger, 1995). Die Ergebnisse einiger Studien sollen im Folgenden beispielhaft aufgegriffen werden.

In internationalen Überblicksarbeiten liegen die Prävalenzraten für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter zwischen 10% und 20% (Ihle & Esser, 2002; Lahey, Miller, Gordon & Riley, 1999). Speziell in Deutschland konnte in mehreren Studien eine durchschnittliche Häufigkeit von 17.2% ermittelt werden (Petermann, 2005). Hinsichtlich externalisierender Störungen, wie oppositionelles, aggressives und delinquentes Verhalten, belaufen sich in einem Vergleich mehrerer Untersuchungen die Prävalenzen auf rund 10%. Etwa 50% der Kinder haben zumindest vorübergehende Schwierigkeiten in der Sozialentwicklung. Für internalisierende, emotionale Störungen wie Ängste, Depressionen oder psychosomatische Probleme liegen die Prävalenzen bei bis zu 20% (Ihle & Esser, 2002; Lahey et al., 1999).

In einer bundesweiten Repräsentativerhebung betrug die Rate für eine externalisierende Symptomatik 11.3% bei den Vier- bis Zehnjährigen (Döpfner et al., 1998). Im Rahmen einer britischen epidemiologischen Studie, in der Kinder und Jugendliche im Alter von fünf bis 15 Jahren untersucht wurden, fanden sich lediglich Häufigkeiten von 5.9% für externalisierende Störungen (Petermann, 2005). Nach einer Studie von Döpfner (1993) werden bereits im Kindergartenalter 4.3% der Kinder von den Erzieherinnen als aggressiv eingeschätzt, 0.4% sogar als stark auffällig aggressiv. Damit ist Verhalten gemeint, das darauf ausgerichtet ist, eine andere Person, einen Gegenstand oder ein Tier direkt oder indirekt zu schädigen (Verbeek & Petermann, 1999). Aggressives Verhalten wird dann als pathologisch eingestuft, wenn es bei einem Kind deutlich ausgeprägter und häufiger vorkommt, als bei Vergleichspersonen. Im Elternurteil werden nach Lehmkuhl et al. (1998) 13.1% der vier- bis zehnjährigen Kinder als verhaltensauffällig eingestuft. Davon wurden 6% der Jungen und 3% der Mädchen als ausgeprägt aggressiv eingeschätzt. Petermann und Scheithauer (1998) finden für aggressives Verhalten Auftretenshäufigkeiten zwischen 0.5% und 6% bei den Sechs- bis Zwölfjährigen und 3% bis 9% bei den Zwölf- bis 18jährigen. Damit ist aggressives Problemverhalten eine der häufigsten Störungen im Kindes- und Jugendalter, wobei die Prävalenzen mit zunehmendem Alter ansteigen (Petermann & Warschburger, 1995).

Für hyperaktives Verhalten ist die Prävalenz mit 12.8% der Kinder sogar noch höher; 1.3% der Kinder werden als stark auffällig hyperaktiv beurteilt. Emotionale Störungen dagegen, wie ängstliches oder zurückgezogenes Verhalten, werden von den Erzieherinnen bei 2.1% der Kinder beobachtet, bei 0.4% der Kinder in verstärkter Ausprägung (Döpfner, 1993).

Die Prävalenzraten für Störungen, die den diagnostischen Kriterien des DSM-IV entsprechen, betragen für die *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung* bei Schulkindern 3% bis 5%, wobei die Störung vier bis neun Mal häufiger bei Jungen auftritt, als bei Mädchen. Die *Störung des Sozialverhaltens* wird bei 6% bis 16% der Jungen und 2% bis 9% der Mädchen beobachtet und weist damit eine sehr große Variabilität auf. Bei der *Störung mit oppositionellem Trotzverhalten* ist die Bandbreite noch größer, mit Prävalenzraten von 2% bis 16% (Saß et al., 1996).

Generell konnte wiederholt belegt werden, dass externalisierende Verhaltensstörungen in der Kindheit eine beträchtliche Stabilität aufweisen. Laucht et al. (2000) fanden in ihrer Mannheimer Risikostichprobe bei einem Drittel der als verhaltensauffällig eingestuften Zweijährigen auch noch mit acht Jahren die gleichen Probleme. Rund 40% der weiteren Kinder konnten einer anderen diagnostischen Kategorie psychischer Auffälligkeiten zugeordnet werden. Nur ein Viertel der Kinder war zum späteren Zeitpunkt symptomfrei.

2.2.2 Ätiologie und Entstehungsbedingungen für aggressives Verhalten

Die Ätiologie psychischer Störungen ist häufig multifaktoriell bedingt. Steinhausen (1993) stellt neben dem Einfluss biologischer Faktoren, wie genetisch, konstitutionell oder somatisch bedingte Ursachen, auch den Einfluss psychosozialer und soziokultureller Faktoren heraus. Hinsichtlich psychosozialer Faktoren können die Ursachen für eine Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten beim Individuum selbst, in der Familie oder Schule, sowie am Einfluss durch Gleichaltrige liegen. Soziokulturelle Faktoren hingegen beinhalten die soziale Schicht, ökologische Gesichtspunkte, einen möglichen Migrationshintergrund sowie die Beeinflussung durch Medien. Daneben trägt aber auch ein Zusammenspiel mit den aktuellen Lebensumständen oder situativen Einflüssen zu den Entstehungsfaktoren bei. Liegen nun Risikofaktoren auf mehreren dieser Ebenen vor, so kann dies eine Entwicklung psychischer Auffälligkeiten begünstigen.

Loeber (1990) entwarf für die Entwicklung aggressiven und dissozialen Verhaltens ein Stufenmodell und listet mögliche Risikofaktoren von der Schwangerschaft bis ins Jugendalter auf (vgl. Abbildung 5). Diese beginnen z.B. mit Alkohol- oder Substanzmissbrauch der Mutter während der Schwangerschaft und dem Risiko einer Frühgeburt, können sich in einem schwierigen Temperament des Kindes zeigen und in einer hyperkinetischen Störung oder in

oppositionellem bzw. aggressivem Verhalten manifestieren. Späte Kindheit und Jugendalter können dann durch Schuleschwänzen, Lügen, Stehlen bis hin zu Drogenmissbrauch und delinquentem Verhalten gekennzeichnet sein. Nach Loeber (1990) hängt ein frühes Manifestationsalter für Verhaltensstörungen mit der Stabilität des Verlaufs zusammen, das heißt, je früher ein Kind auffälliges Verhalten zeigt, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich dieses Verhalten im Jugendalter stabilisiert und zu Dissozialität führt. Eine besonders ungünstige Entwicklung weisen hierbei Kinder und Jugendliche auf, wenn sie seit ihrer frühen Kindheit durch aggressives Verhalten auffallen, und wenn sie dieses Verhalten sehr häufig und vielfältig und in vielen Lebensbereichen (wie Elternhaus, Schule, Freundschaftsbeziehungen) zeigen.

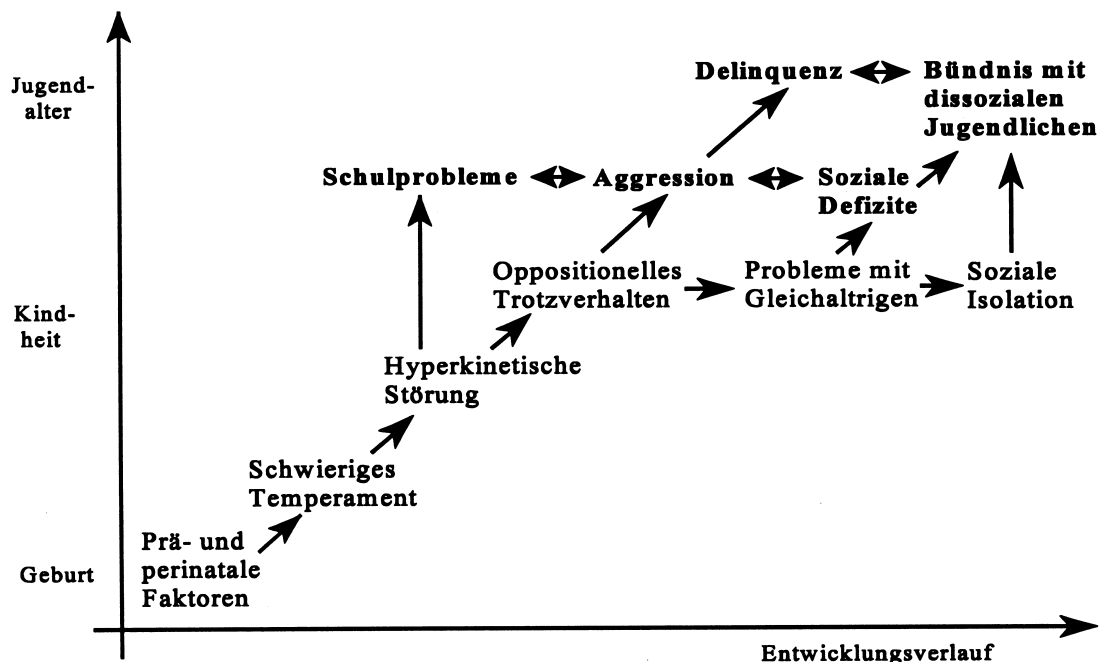


Abbildung 5: Entwicklungsmodell antisozialen Verhaltens nach Loeber (1990)

Auch Moffitt (1993) konnte dies für die sogenannte *life-course-persistent antisociality* belegen, bei der die Entwicklung bereits im Kindesalter beginnt und sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzt („chronic offenders“) und dessen Vorkommen auf 5% bis 10% unter den männlichen Jugendlichen geschätzt wird. Die zweite Form einer *adolescence-limited antisociality* hingegen wird bei etwa 25% der männlichen Jugendlichen beobachtet, ist jedoch durch einen starken Rückgang dissozialen Verhaltens ab dem 18. Lebensjahr gekennzeichnet (vgl. Abbildung 6). Dreiviertel der Untersuchten, die im Jugendalter delinquent waren, legten dieses Verhalten im frühen Erwachsenenalter ab (Moffitt, 1993). Die Pfade für die Ausbildung der beiden Er-

scheinungsformen sind unterschiedlich. So sind Jungen des persistenten Entwicklungstyps bereits in der frühen Kindheit durch ein schwieriges Temperament, höheres Aggressionspotenzial und eine höhere Rate kognitiver Defizite gekennzeichnet. Die Wahrscheinlichkeit für eine Ausprägung oppositioneller Auffälligkeiten und später von schwerwiegenderen Formen antisozialen Verhaltens ist erhöht und antisoziale Aktivitäten werden aufgrund eines transaktionalen Prozesses mit der Umgebung weiter verstärkt. Jugendliche des persistenten antisozialen Typs wachsen vermehrt in psychosozial hoch belasteten Familienverhältnissen auf, die durch häufige psychische Störungen der Eltern, disharmonische Partnerschaft der Eltern und unangemessene elterliche Erziehungspraktiken gekennzeichnet sind. Beim episodenhaften Typ hingegen ist das Auftreten delinquenter Verhaltensweisen ein temporäres, entwicklungsbedingtes Problem, das im Zusammenspiel mit der Entwicklungsphase der Adoleszenz und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu sehen ist (Laucht, 2001). Ähnlich diesen Entwicklungspfaden bezeichnen Patterson, Capaldi und Bank (1991) delinquente Jugendliche mit frühem Beginn einer antisozialen Entwicklung in der Kindheit als „early starters“, im Gegensatz zu den „late starters“, die sich erst in der späten Kindheit oder Jugend delinquenten Gleichaltrigen anschließen. Loeber und Stouthamer-Loeber (1998) differenzieren darüber hinaus noch eine dritte Personengruppe, die sie dem späten Entwicklungstyp zuordnen, und bei der aggressives Verhalten zum ersten Mal im Erwachsenenalter auftritt.

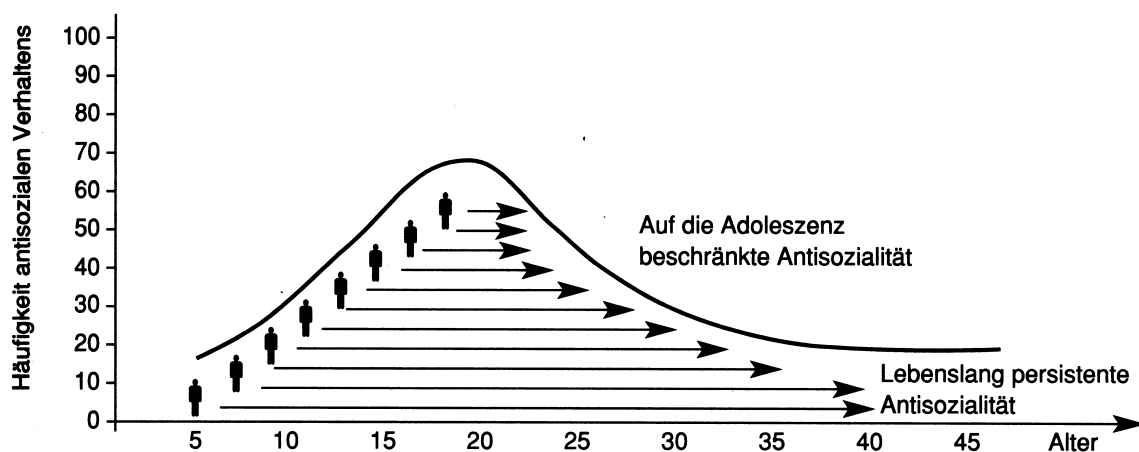


Abbildung 6: Typen der antisozialen Entwicklung nach Moffitt (1993)

Mit diesen Forschungsergebnissen übereinstimmend wird auch im DSM-IV hinsichtlich des Verlaufs der Störung des Sozialverhaltens zwischen dem Typus mit Beginn in der Kindheit (vor dem zehnten Lebensjahr) und dem Typus mit Beginn in der Adoleszenz differenziert. Bei Letzterem sind die Symptome weit weniger gravierend ausgeprägt und die Wahrschein-

lichkeit der Entwicklung einer bleibenden Störung ist eher gering. Tritt die Störung jedoch bereits in der Kindheit auf, so kann sich im Erwachsenenalter mit höherer Wahrscheinlichkeit eine antisoziale Persönlichkeitsstörung ausbilden, wobei davon Jungen sehr viel häufiger betroffen sind als Mädchen (Saß et al., 1996).

Nach Crick und Dodge (1994) ist aggressivem Verhalten meist ein Entscheidungsprozess vorgeschaltet, der durch eine verzerrte Wahrnehmung und mangelnde soziale Fertigkeiten beeinträchtigt ist. In ihrem Modell sozialer Informationsverarbeitung (vgl. Abbildung 2, Kap. 1.4) wird deutlich, dass vor allem feindselige Attributionen für aggressive Reaktionen im Sozialkontakt mit anderen verantwortlich sind. So gehen diese Kinder bereits bei der Enkodierung sozialer Hinweisreize (1) selektiv vor, indem ihre Wahrnehmung auf vermeintlich provozierende oder ärgerauslösende Situationen gerichtet ist. Bei der Interpretation dieser Hinweisreize (2) kommt es vor allem in ambivalenten sozialen Situationen zu einer wahrgenommenen Bedrohung und damit vermehrt zu feindseligen Attributionen, sodass die nachfolgende Zielbestimmung des Verhaltens (3) auf entsprechende ungünstige Verteidigungsreaktionen gerichtet ist. Da viele dieser Kinder aufgrund der immer wiederkehrenden Reaktionskreisläufe eingeschränkte Erfahrungen gesammelt haben und somit für den Abruf nur über eine limitierte Auswahl an vorrangig aggressiven Verhaltensreaktionen verfügen (4), kommt es häufig zu einer Entscheidung für ein subjektiv angemessenes Verhalten, das durch aggressive oder impulsive Reaktionen gekennzeichnet ist, dabei aber mit positiven Assoziationen besetzt ist (5). Die Ausführung dieses Verhaltens (6) ruft wiederum soziale Reaktionen und Bewertungen durch andere hervor, wodurch sich neue Situationen ergeben und der Kreislauf erneut durchlaufen wird. Bei all diesen Schritten, die hier rein schematisch dargestellt wurden, kommt es permanent zu einem Abgleich mit der „Datenbasis“, also dem Wissen, den Erfahrungen und sozialen Schemata, über die eine Person verfügt. Ist diese begrenzt, liegen Kindern also wenige positive oder effektive Problemlösestrategien vor, so wird sich dies zwangsläufig in einem häufig unangepassten Verhaltensspektrum äußern. Der Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und feindseligen Attributionsmustern konnte in einer Metaanalyse von Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch und Monshouwer (2002) auf der Basis von 41 Studien bestätigt werden.

2.3 Risiko- und Schutzfaktoren für die Entwicklung dissozialer Verhaltensweisen

Die Resilienzforschung in diesem Bereich beschäftigt sich mit Risiko- und Schutzfaktoren, die die Entwicklung dissozialer Verhaltensweisen bis hin zur Delinquenz mitbestimmen kön-

nen. Je nach Perspektive ist der Fokus auf das Fehlen von Risikofaktoren oder das Vorhandensein protektiver Faktoren gerichtet, das jeweils erklären soll, weshalb Kinder trotz negativer Einflüsse nicht vulnerabel für eine Entwicklung von Verhaltensproblemen sind. Umgekehrt können damit Kriterien identifiziert werden, die bei einer Kumulation mehrerer Risiken die Wahrscheinlichkeit für eine Entwicklung von Störungen erhöht (Lösel & Bender, 1999). Für die Entwicklung einer Störung des Sozialverhaltens können z.B. Zurückweisung und Vernachlässigung durch die Eltern, inkonsequente Erziehungspraktiken, körperliche Misshandlung oder sexueller Missbrauch, ein schwieriges Temperament des Kindes oder die Zugehörigkeit zu delinquenten Gruppen prädisponierend wirken (Saß et al., 1996). Coie et al. (1993) nehmen eine Aufteilung verschiedener Risikofaktoren anhand von sieben Kategorien vor: (1) Anlagebedingte Belastungen durch perinatale Komplikationen, neurochemische, organische oder sensorische Dysfunktionalitäten, (2) Entwicklungsverzögerungen aufgrund von Intelligenzminderung, Defiziten in der sozialen Kompetenz oder der Aufmerksamkeitsfähigkeit, Lese- oder Lernschwächen, (3) Emotionale Beeinträchtigungen, wie Apathie, ein niedriger Selbstwert oder eine geringe Emotionsregulationsfähigkeit, (4) das familiäre Umfeld mit niedriger Schichtzugehörigkeit, psychischen Erkrankungen in der Familie, kritischen Lebensereignissen, Familienkonflikten etc., (5) Probleme im interpersonellen Bereich, wie Zurückweisung durch Gleichaltrige oder soziale Isolation, (6) Schulprobleme mit Schulversagen oder schulbezogener Demoralisierung und schließlich (7) Ökologische Risiken, wie desorganisierte Nachbarschaftsstrukturen, Armut oder Arbeitslosigkeit. Risikofaktoren liegen demnach nicht alleine beim Kind, sondern sind eine Anhäufung verschiedener negativer Bedingungen, die das gesamte familiäre und ökologische Umfeld betreffen. Rutter (1979, nach Durlak, 1997) stellte bereits fest, dass sich Kinder, die nur einem Risikofaktor ausgesetzt waren, weitgehend normal entwickelten. Hingegen war die Wahrscheinlichkeit einer Entwicklung klinischer Auffälligkeiten bei einer Belastung durch zwei oder drei vorliegende Risikofaktoren fünfmal so hoch, bei vier oder mehr Risikofaktoren sogar bis zu 20 Mal so hoch.

Mögliche Schutzfaktoren beinhalten zum einen individuelle Merkmale des Kindes, wie kognitive und sozial-kognitive Fähigkeiten, Merkmale des Temperaments sowie soziale Fertigkeiten. Zum anderen spielen Merkmale sozialer Interaktionen eine Rolle, wie die Bindungssicherheit zu den Eltern, aber auch positive Beziehungen zu Gleichaltrigen und anderen erwachsenen Bezugspersonen. Ein dritter Bereich betrifft die Mesoebene, wie den Austausch zwischen Schule und Familie, Freizeitaktivitäten etc. (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger 2001).

In einem Modell von Lösel und Bender (2003) wird deutlich, wie das Vorliegen verschiedener Risikofaktoren über den Lebenslauf hinweg die Entwicklung eines persistent antisozialen Lebensstils mit Erscheinungsformen wie Gewalt, Delinquenz und Kriminalität begünstigen kann (vgl. Abbildung 7). Auf einige dieser empirisch belegten Bedingungsfaktoren soll im Folgenden eingegangen werden (vgl. Lösel & Bender, 2005; Lösel & Bliesener, 2003). So spielen gerade in der frühen Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten die Familie und die soziale Umwelt eine große Rolle. Ein durch Disharmonie gekennzeichnetes Familienklima sowie ein vernachlässigender versus übermäßig strenger oder aber inkonsistenter Erziehungsstil können im Zusammenspiel mit Merkmalen wie Unterschichtzugehörigkeit, Scheidung oder Trennung, Alkoholismus und Kriminalität der Eltern, das Risiko für Jugenddelinquenz erhöhen (Hawkins et al., 1998). Hinzu kommen außerfamiliäre Faktoren, wie die räumliche Konzentration von deprivierten Problemfamilien oder eine desintegrierte, aggressive Nachbarschaft. Häufig ist es eine Kumulation von Multiproblem-Familie und Multiproblem-Milieu, die eine delinquente Entwicklung begünstigt. Auch Laucht et al. (2000) fanden in ihrer Risikostichprobe enge Beziehungen zwischen psychosozialen Belastungen in der Familie und externalisierenden Störungen. Belastungsfaktoren wie die psychische Erkrankung eines Elternteils, Delinquenz des Vaters und chronische Schwierigkeiten in der Familie standen in hohem Zusammenhang mit der Ausprägung einer späteren Störung des Sozialverhaltens.

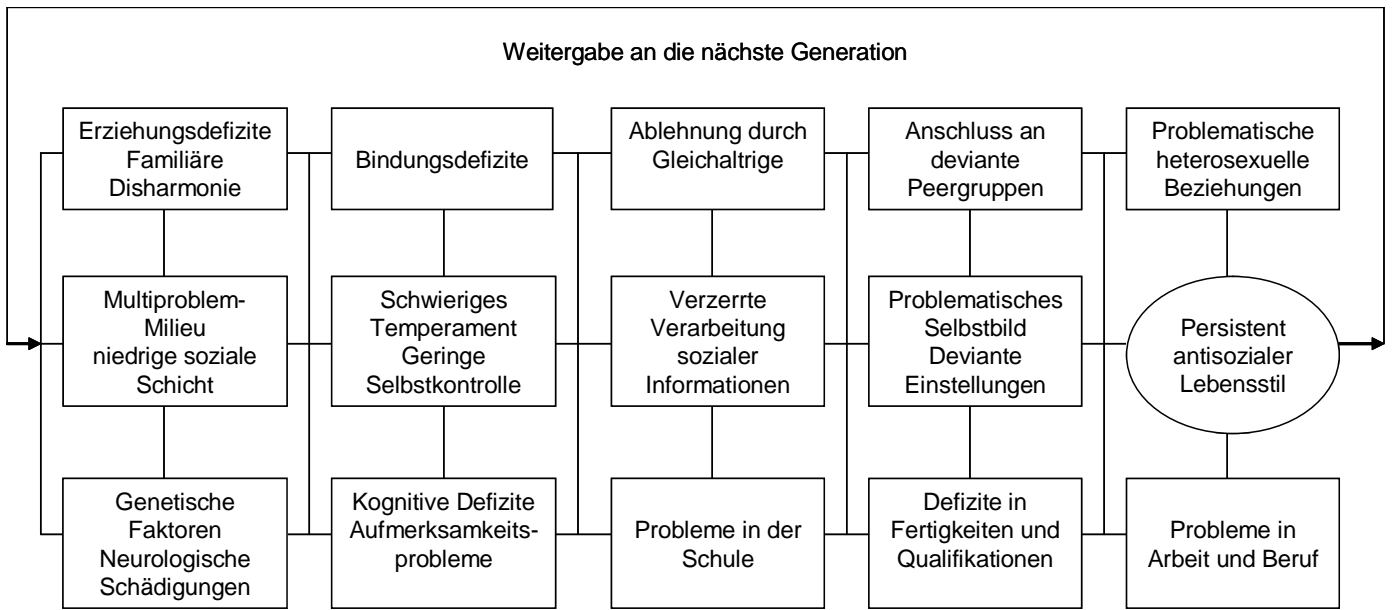
Neben Umgebungsfaktoren tragen auch biologische Faktoren zu einer solchen Entwicklung bei. Genetische Einflüsse beispielsweise können die Ausprägung eines impulsiven Temperaments oder kognitiver Defizite mitbestimmen, die aber auch pränatal durch Mangelernährung oder Substanzmissbrauch der Mutter, sowie durch perinatale Komplikationen oder postnatale Deprivation entstehen können. Auch auf physiologischer Ebene lassen sich Zusammenhänge zu aggressivem oder dissozialem Verhalten finden, wie z.B. eine autonome und kortikale Untererregung oder niedrige Serotonin- bzw. Cortisolwerte (vgl. Moffitt et al., 1997).

Auf Seiten des Kindes finden sich eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen, wie z.B. Impulsivität, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsprobleme oder unterdurchschnittliche Intelligenz, die das Risiko für eine negative Entwicklung erhöhen (Hawkins et al., 1998). In diesem Zusammenhang sind Defizite in exekutiven Funktionen der Handlungs- bzw. Selbstkontrolle von Bedeutung. In Verbindung mit einem ungünstigen Elternverhalten kann darüber hinaus die

Entwicklung von Bindungsdefiziten und die Entstehung von Zwangsinteraktionen begünstigt werden (vgl. Patterson, Reid & Dishion, 1992). Soziale Informationsverarbeitungsprozesse, im Sinne von durch soziale Erfahrungen entstandenen kognitiven Schemata und Überzeugungen, tragen außerdem zur Manifestation aggressiver Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen bei (vgl. Crick & Dodge, 1994). Zudem wird der Gewaltdarstellung in den Medien eine Förderung aggressiver Handlungsschemata und emotionaler Abstumpfung zugesprochen (Lösel & Bliesener, 2003).

Ein weiterer Bereich bezieht sich auf den Kontext Schule, speziell auf das Schul- und Klassenklima, das Lehrerverhalten und die Betonung schulischer Werte. Schulprobleme, wie schlechte Noten, Konflikte mit Lehrern, Schuleschwänzen, Sitzenbleiben oder Schulabbruch sind häufig mit der oben skizzierten multifaktoriell bestimmten Problematik assoziiert (Hawkins et al., 1998). Gleichsam kommt der Bedeutung der Gleichaltrigen, auch außerhalb der Schule, ein hoher Stellenwert zu. Häufige Ablehnung durch angepasste Gleichaltrige führt dazu, dass sich belastete Jugendliche devianten Peergruppen anschließen, wodurch ein wechselseitiger Prozess der Problemverstärkung eintritt (Lösel & Bliesener, 1998). Vor allem bei Mädchen spielen auch problematische heterosexuelle Beziehungen eine große Rolle. Schließlich stehen deviante Einstellungen und ein teils überhöhtes Selbstbild der Jugendlichen einer möglichen Verhaltensänderung im Weg (Hughes, Cavell & Grossman, 1997, nach Lösel & Bender, 2005).

All diese Bedingungen führen schließlich dazu, dass die Jugendlichen auch im Arbeitsleben mit Schwierigkeiten konfrontiert sind, z.B. keine Berufsausbildung haben, oder ihre Lehre abbrechen und sich damit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verschlechtern (Sampson & Laub, 1993). Unter einer transgenerationalen Perspektive werden die beschriebenen Lebensstile, Milieubedingungen und genetischen Prädispositionen an die nächste Generation weitergegeben und können unter Umständen wiederum Entwicklungsrisiken für delinquentes Verhalten darstellen (Lösel & Bender, 2005). Durch natürliche Schutzprozesse oder erfolgreiche Präventions- und Interventionsmaßnahmen, kann diese Entwicklung unter Umständen unterbrochen werden.



Manifestationen der Antisozialität:

Kindheit

Offen-aggressive oder verdeckte Störungen des Sozialverhaltens, Autoritätsprobleme (z.B. Aggression, Lügen, Stehlen, Wutausbrüche)

Jugend

Erhebliche Delinquenz und Gewalt, frühe offizielle Straffälligkeit, Syndrom des Problemverhaltens (z.B. Substanzmissbrauch, Risikoverhalten)

Frühes Erwachsenenalter

Schwere Kriminalität, antisoziale Persönlichkeit

Abbildung 7: Kumulatives Entwicklungsmodell dissozialer Verhaltensprobleme nach Lösel und Bender (2003)

3 Prävention dissozialen Verhaltens

3.1 Zum Begriff der Prävention

Unter Prävention versteht man Maßnahmen zur Vorbeugung und Verhinderung von psychischen oder physischen Störungen, die bereits einsetzen, bevor eine Störung auftreten kann und somit auf eine Verminderung der Inzidenz psychischer Störungen abzielen (Perrez & Hilti, 2005). Dabei kommt der psychologischen Prävention die Aufgabe der Veränderung und Abschwächung von Risikofaktoren bzw. die Eliminierung oder Milderung von Risikofaktoren in der sozialen und physikalischen Umwelt zu. Nach Coie et al. (1993) sind Risikofaktoren solche Variablen, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Störungen ausgelöst werden oder die die Intensität einer Störung verstärken oder die Dauer einer Störung verlängern. Psychologische Prävention sollte dabei systematisch, d.h. theoretisch und/oder empirisch begründet ablaufen, und mit psychologischen Mitteln versuchen, Kompetenzen zu stärken, Risiken abzuschwächen oder sich bereits anbahnende Negativentwicklungen zu unterbrechen (Beelmann, 2000).

Eine erste Einteilung des Präventionsbegriffs nahm Caplan (1964) vor. Er versteht unter *Primärprävention* Maßnahmen, um ein erstmaliges Auftreten einer psychischen Störung zu verhindern. *Sekundärprävention* dient dagegen bereits einer frühzeitigen Behandlung von Störungen, um deren Dauer und langfristige Folgen zu reduzieren. Schließlich fasst er unter den Begriff der *Tertiärprävention* alle Maßnahmen, die versuchen, mögliche Beeinträchtigungen einer Störung zu minimieren (nach Brandtstädter & von Eye, 1982). Dieser sehr weitgefassten Einteilung des Präventionsbegriffs empfiehlt Perrez (1991) jedoch die Bezeichnungen „Prävention“, „Behandlung/Therapie“ und „Rehabilitation“ vorzuziehen, da diese weniger zu Missverständnissen Anlass geben.

Verbreitet ist darüber hinaus folgende Einteilung des Institute of Medicine, bei der Präventionsmaßnahmen je nach Zielgruppe verschiedenen Formen zugeordnet werden können (Munoz, Mrazek & Haggerty, 1996). *Universelle* Präventionsprogramme finden ihren generellen Einsatz in der Allgemeinbevölkerung unabhängig von Risiken und Problemintensität der Gruppe, weshalb auch die Bezeichnung populationsbezogene Prävention gängig ist. Dagegen zielen *selektive* Programme auf Gruppen mit erhöhtem Risiko für die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten. Diese auch risiko- oder zielgruppenorientierte Prävention genannte Form versucht den Einfluss der Risikofaktoren zu minimieren und protektive Faktoren aufzu-

bauen. *Indizierte* Prävention richtet sich schließlich an bestimmte Gruppen mit bereits vorhandenen Symptomen einer sich anbahnenden psychischen Störung, die jedoch die klinischen Diagnosekriterien noch nicht erfüllen. Auch hier sollen protektive Faktoren gestärkt und bestehende Störungsmerkmale abgebaut werden.

Perrez (1994) entwarf eine Systematisierung psychologischer Interventionen mit drei verschiedenen Ebenen. Auf der ersten Achse sind verschiedene *Interventionsfunktionen* angesiedelt, wie die Optimierung von Fähigkeiten, die Prävention von Störungen oder die Beratung und Therapie zur Behebung von vorhandenen Problemen. Die zweite Achse unterscheidet die *Orte der Intervention* nach der natürlichen Umgebung (home-based), einem psycho-sozialen Zentrum (center-based) und der Ebene der Gemeinde (community-based). Die Achse der *Adressaten* beinhaltet schließlich mögliche Personen, an die sich Präventions- oder Interventionsprogramme richten können, wie z.B. an Kinder oder ihre Erzieher, an die Eltern, Lehrer oder soziale Systeme, wie Dyaden, Familien oder Gemeinden, sowie an die Umgebung im Allgemeinen. Des Weiteren ist hinsichtlich verschiedener Interventionsziele zu unterscheiden, zum einen, ob *spezifische* Funktionsbereiche gefördert werden sollen, oder die Prävention im Sinne einer *unspezifischen* Förderung angelegt ist. Spezifische Prävention richtet sich dabei an bestimmte Risikogruppen und an eng umschriebene Phänomene, wie z.B. Leserechtschreibschwäche oder aggressives Verhalten. Unspezifische Programme sind dagegen auf allgemeine Bedingungen der Entstehung psychischer Störungen und Gesundheitsbeeinträchtigungen gerichtet (Hurrelmann & Settertobulte, 2000).

3.2 Anforderungen und Probleme psychologischer Prävention im Kindesalter

Gute Präventionsprogramme müssen einigen Anforderungen genügen, die sowohl allgemeine Ziele, eine theoretische und empirische Fundierung sowie Überprüfung, als auch deren Praktikabilität betreffen. So sollte ein Präventionsprogramm auf die Reduktion der Auftretenshäufigkeit kindlicher Verhaltensstörungen abzielen und neben möglichst geringen Kosten und hoher Akzeptanz durch die Zielgruppe auch stabile Effekte erzielen. Wichtig ist des Weiteren eine theoretische Fundierung, d.h. die Interventionsziele des Programms sollten nachweislich in einem empirischen Zusammenhang mit der Verhinderung von Verhaltensstörungen stehen. Desgleichen bedarf es im Sinne einer empirischen Fundierung des Nachweises einer zielintendierten Implementationsmöglichkeit und einer Verminderung der Inzidenzrate für Verhaltensstörungen. Ein Präventionsprogramm sollte außerdem eine gute Erreichbarkeit gewähr-

leisten, indem Bedingungen geschaffen werden, die für die Zielgruppe einen leichten Zugang ermöglichen. Letztlich gehört zu den Merkmalen eines guten Präventionsprogramms die empirische Überprüfung seiner Wirksamkeit, die wissenschaftlich begründet und nachweisbar ist (Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002).

Aufgrund der recht hohen Prävalenzen für Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Probleme gewinnen Aktivitäten im Bereich der Prävention und Intervention zunehmend an Bedeutung. Präventionsmaßnahmen sollten möglichst früh zum Einsatz kommen, da bereits im Vorschulalter eine große Anzahl an Kindern Probleme des Sozialverhaltens aufweist. Solches Problemverhalten verursacht sowohl für Eltern als auch für Erzieherinnen und Lehrer gravierende Betreuungsprobleme und ist häufig mit erheblichen physischen und psychischen Schädigungen anderer Kinder oder auch materiellen Schäden verbunden. Bereits frühzeitig kann es so zu Ablehnung und Stigmatisierung dieser Kinder unter Gleichaltrigen kommen, sodass soziale Lernerfahrungen in der Gruppe behindert werden. Wenn sich diese frühen Probleme verfestigen, begünstigt dies einen progredient negativ verlaufenden Entwicklungsprozess (Beelmann, 2000). Aufgrund der hohen Stabilität bereits chronifizierter Störungen und deren schwieriger Behandelbarkeit (Heinrichs et al., 2002) ist es angeraten, bereits im Kindergarten universelle Präventionsprogramme bereitzustellen, bevor es zu Stigmatisierung der Kinder und einer Verfestigung des Problemverhaltens kommt. Zudem suchen nur rund 10% der auffälligen Kinder später auch wirklich therapeutische Hilfe auf (Kuschel & Hahlweg, 2005), wodurch indizierte Maßnahmen nicht in vollem Umfang greifen können.

Bei einem frühzeitigen Ansatz von Präventionsmaßnahmen im Kindesalter muss jedoch auch eine entwicklungsorientierte Sichtweise eingenommen werden. Wichtig ist dabei die Kenntnis über die normgerechte und damit altersspezifische kindliche Entwicklung. Bei der Konzeption von Präventionsprogrammen müssen sowohl mögliche Variationen im kindlichen Entwicklungsstand, als auch die unterschiedliche Bedeutung von Störungen in Abhängigkeit der jeweiligen Altersstufe berücksichtigt werden. Zudem gibt es immer Einflüsse von Entwicklungsübergängen und Entwicklungsaufgaben, die zu vorübergehenden Auffälligkeiten im Verhalten führen können, welche jedoch im Bereich normativer Entwicklung liegen. Zu den übergeordneten Zielen entwicklungsorientierter Prävention zählen demnach die Verminderung altersspezifischer Risikobedingungen und die Förderung altersspezifischer Schutzbedingungen, die Unterstützung der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, sowie eine möglichst frühe Intervention unter Einbeziehung von Hochrisikokindern und die

Berücksichtigung multipler Risikobedingungen, indem diese multimodal (z.B. auf Eltern- und Kindebene) und multimethodal angegangen werden (Scheithauer et al., 2003).

Im Rahmen der Präventionsforschung treten allerdings auch einige besondere methodische Probleme auf, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen. Zum einen kann der Zeitpunkt des erwarteten Effekts, im Unterschied zu gezielten Interventionen, nicht oder nur schwer vorhergesagt werden. Häufig treten Effekte erst deutlich verzögert ein und können bei einer direkten Postmessung noch nicht nachgewiesen werden. Ein weiteres Problem ist das der Stichprobengewinnung. Meist besteht bei der Zielpopulation kaum Leidensdruck, sodass es schwierig ist, sie zur Teilnahme an einem Präventionsprogramm zu motivieren. Hinzu kommt das Problem des Drop-outs bei der Datenanalyse, wenn nur Personen berücksichtigt werden, die auch regelmäßig an den Sitzungen teilnahmen. Die Stichprobe verliert damit an Repräsentativität und Interpretationen der Effekte werden dadurch erschwert. Schließlich ergeben sich Schwierigkeiten bei der Wahl der Erfolgsmaße präventiver Maßnahmen. Diese variieren von der Veränderungsmessung in spezifischen Symptomen der vorzubeugenden Störung, über schulische Leistungen, Erziehungskompetenzen der Eltern bis hin zur psychischen Belastung als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung. Darüber hinaus finden sich je nach Erfassungsmethode, Setting und Beurteilerquelle unterschiedliche Effektstärken, die eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschweren (Heinrichs et al., 2002).

4 Ausgewählte Präventionsprogramme für das Schulalter

Präventionsprogramme können generell auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen (Verbeek & Petermann, 1999). *Personenbezogene Interventionen* zielen auf eine Verhaltensmodifikation und die Förderung sozial-kognitiver und behavioraler Strategien und können beispielsweise im Rahmen von Peerinterventionen oder auf Beratungsebene umgesetzt werden. Dabei ist zwischen kindorientierten Maßnahmen und eltern- bzw. familienorientierten Maßnahmen zu unterscheiden. *Kindbezogene* Förderung bezieht sich unter anderem auf intellektuelle, sprachliche, vor allem aber soziale und sozial-kognitive Fertigkeiten, oder wendet sich in Trainings direkt an die Behandlung von Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsproblemen oder oppositionellem und aggressivem Verhalten. Auf diese Art der Prävention wird in den folgenden Kapiteln anhand von Beispielen genauer eingegangen, da sie den Schwerpunkt dieser Arbeit bilden.

Eltern- oder familienbezogene Maßnahmen richten sich hingegen bereits an das pränatale elterliche Verhalten, an das elterliche Versorgungs- und Erziehungsverhalten oder an außerfamiliäre Stressoren, wie beispielsweise Partnerschaftskonflikte (Beelmann, 2000). Ein Beispiel für ein Training zur Unterstützung positiven elterlichen Erziehungsverhaltens ist das mehrstufige Präventionsprogramm **Triple P** (Hahlweg et al., 2001; Sanders, 1999). Das Programm versucht, die Eltern-Kind-Beziehung und das Erziehungsverhalten der Eltern zu verbessern sowie die Bewältigungsstrategien und das Kompetenzgefühl der Eltern zu erhöhen, um somit emotionalen Problemen und Verhaltensproblemen der Kinder vorzubeugen. Triple P umfasst fünf Interventionsstufen mit steigendem Intensitätsgrad, um auf verschiedene Bedürfnisse individuell eingehen zu können. Stufe 1 beinhaltet universelle Informationen über Erziehung, Stufe 2 enthält Kurzberatungen für spezifische Erziehungsprobleme, Stufe 3 arbeitet mit Kurzberatungen und aktivem Training, Stufe 4 besteht aus einem intensiven Elterntraining in Einzel- oder Gruppenform oder in Selbstanleitung und Stufe 5 umfasst erweiterte Interventionen auf Familienebene (Kuschel & Hahlweg, 2005).

Demgegenüber stehen *kontextbezogene Interventionsmaßnahmen*, die sich z.B. auf den Ausbau von Schulressourcen, die Einhaltung schulweiter Verhaltensregeln, Classroom Management Strategien, die Reorganisation von Klassen oder die Initiierung von Lehrerfortbildungen konzentrieren. Beispiele für solch kontextzentrierte Maßnahmen sind das **Konstanzer Trainingsmodell** von Tennstädt, Krause, Humpert und Dann (1987) zur Steigerung der pädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte, und das **Gewaltpräventionsprogramm** von Olweus (1995)

(für den deutschen Sprachraum Hanewinkel & Knaak, 1997). Letztere Maßnahme greift sowohl auf der Schulebene, durch Erfassung der Gewaltsituation, Lehrerfortbildungen, Arbeitsgruppen und Umgestaltung struktureller und organisatorischer Gegebenheiten, als auch auf Klassenebene. Hier werden Klassenregeln gegen Gewalt eingeführt, Klassengespräche und kooperatives Lernen in den Mittelpunkt gerückt, sowie Konflikte in Form von Rollenspielen im Unterricht behandelt. Schließlich werden auf individueller Ebene Gespräche mit Tätern und Opfern sowie mit den Eltern beteiligter Schüler geführt und Hilfen für den familiären Bereich gegeben. Das Gewaltpräventionsprogramm *Konflikt-Kultur* (Grüner & Hilt, 1998) setzt ebenfalls auf struktureller Ebene an und verbindet Komponenten wie Streitschlichtungen durch Schülermediatoren und Täter-Opfer-Ausgleich. Die Evaluation der Maßnahme erbrachte eine Steigerung der Konfliktlösekompetenzen auf Schülerseite, sowie eine Reduzierung der Gewalthäufigkeit an der Schule (Glattacker, Engel, Hilt, Grüner & Käppler, 2002). In den USA wird unter anderem mit dem *Child Development Project* (Battistich, Schaps, Watson & Solomon, 1996) und dem *Peace Builders Universal School-Based Violence Prevention Program* (Flannery et al., 2003) ebenfalls auf Schulebene versucht, protektive Faktoren, wie die Bindung zur Schule sowie ein kooperatives und unterstützendes Schulklima aufzubauen, um die Übernahme von Werten und Normen der Schule bei den Kindern zu fördern.

Im Folgenden soll nun schwerpunktmäßig auf personenzentrierte Programme und im speziellen auf kindorientierte Maßnahmen eingegangen werden. Maßnahmen also, die sich im Kontext der Peergroup unter anderem mit der Förderung sozial kompetenten Verhaltens und der Reduktion dissozialen Verhaltens befassen. In einer Reihe von Überblicksartikeln werden verschiedene Programme und deren Wirksamkeit diskutiert (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2002; Greenberg et al., 2001; Heinrichs et al., 2002; LeMarquand, Tremblay & Vitaro, 2001; Nangle, Erdley, Carpenter & Newman, 2002; Weissberg & Greenberg, 1998). Zunächst werden beispielhaft einige deutschsprachige Programme vorgestellt, wobei hinsichtlich der Spezifität und der Zielgruppe der Maßnahmen unterschieden wird. Darauf folgt eine Auswahl an internationalen Präventionsmaßnahmen, welche hauptsächlich im anglo-amerikanischen Sprachraum entwickelt wurden.

4.1 Präventionsmaßnahmen in Deutschland

4.1.1 Unspezifische universelle Präventionsmaßnahmen

Das Lebenskompetenztraining *Fit und stark fürs Leben* (Burow, Aßhauer & Hanewinkel, 1998) ist ein auf jeweils zwei Jahrgangsstufen angelegtes 20-stündiges Programm zur Förderung des Selbstwertgefühls, des Körperbewusstseins sowie von Fertigkeiten zur Kontaktaufnahme, Kommunikation, Stress- und Angstbewältigung und zum Problemlösen. Das Training wird von den Lehrkräften in den Klassen eins bis acht mit Hilfe von Rollenspielen, Kontraktmanagement, Selbstbeobachtungsaufgaben und Selbstinstruktionen vermittelt. Es orientiert sich am Ansatz der Förderung genereller Lebenskompetenzen und legt besonderen Wert auf Copingstrategien sowie auf problemspezifische Übungs- und Informationseinheiten, wie z.B. zur Raucherprävention. Eine erste Evaluation des Trainingsblocks für die ersten beiden Jahrgangsstufen ergab einen positiven Einfluss auf das Sozialverhalten der Schüler, sowie einen signifikant stärkeren Rückgang aggressiver Verhaltensweisen in der Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe (Aßhauer & Hanewinkel, 2000).

Mit *Bleib locker* (Klein-Heßling & Lohaus, 1998) wurde ein Training zur Stressbewältigung für Kinder im Grundschulalter entwickelt, welches über die Vermittlung von Entspannungstechniken hinausgeht. Anhand einer multimethodalen Herangehensweise werden die Kinder angeleitet, sowohl mit aktuellen Belastungssituationen besser umzugehen, als auch sich auf zukünftige Anforderungssituationen vorbereiten zu können. In acht Trainingssitzungen werden die Kinder anhand von Rollenspielen und verhaltensbezogenen Hausaufgaben in ihrer Wahrnehmung von Stresssituationen und Stressreaktionen sowie in der Anwendung von Copingstrategien gefördert. Darüber hinaus werden die Kinder mit der Progressiven Muskelrelaxation als Entspannungstechnik vertraut gemacht. Die Eltern werden ebenfalls durch begleitende Elternabende in den Kurs mit einbezogen. Die Evaluationsergebnisse sprechen für eine Verbesserung der Kenntnisse über potenzielle Stressreaktionen und Bewältigungsstrategien, sowie für eine positive Veränderung im Stresserleben und in der Stresssymptomatik.

4.1.2 Spezifische selektive Präventionsmaßnahmen

Im deutschsprachigen Raum wurden darüber hinaus einige gezielte Trainingsmaßnahmen entwickelt, die sich speziell mit der Modifikation dissozialer, aggressiver Verhaltensweisen beschäftigen. Programme zur Prävention aggressiver und dissozialer Verhaltensweisen schei-

nen besonders wirkungsvoll, wenn sie sowohl auf die sozial-kognitive Ebene als auch auf die Verhaltensebene abzielen. Nach Crick und Dodge (1994) stehen dabei vor allem soziale Informationsverarbeitungsprozesse im Vordergrund, die sich auf die Wahrnehmung situationaler Hinweisreize, die Interpretation dieser Hinweisreize sowie auf das eigene Repertoire an Handlungsalternativen beziehen.

Das *Training mit aggressiven Kindern* von Petermann und Petermann (2001) ist ein sozial-kognitives Problemlösetraining für Kinder zwischen sieben und 13 Jahren. Es ist überwiegend für den therapeutischen Kontext konzipiert und besteht sowohl aus Einzelsitzungen mit dem Kind als auch aus Sitzungen in der Gruppe. Darüber hinaus beinhalten die Trainingsmodule Elternberatung und Lehrerkontakte. Die Therapieziele sind die Einübung von Ruhe und Entspannung, die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit für angemessenes Sozialverhalten, das Erlernen von prosozialem Verhalten und Selbstkontrolle sowie die Verbesserung der Empathiefähigkeit. Aus Einzelfallanalysen werden positive Trainingseffekte berichtet (Petermann & Petermann, 2001). Das Training liegt auch in einer modifizierten Form vor, in der es sich in der Heimerziehung mit Vorschulkindern implementieren lässt (Petermann & Vianden-Gabriel, 1992). Hierbei lag der Schwerpunkt auf der Arbeit mit den Erzieherinnen, da Elternkontakte kaum möglich waren. Fricke (1983) führte das Training ebenfalls in einem heilpädagogischen Heim durch und berichtet einen Rückgang an physischer und verbaler Aggression sowie eine Zunahme konstruktiv-konfliktlösender und konfliktvermeidender Verhaltensweisen.

Das Manual *Aggressivität bei Kindern und Jugendlichen* (Dutschmann, 1995) zielt vorrangig auf die Steuerung hoch erregten Verhaltens und kann ergänzend zu therapeutischen Maßnahmen eingesetzt werden. Es werden Techniken im Umgang mit Erregungszuständen und entsprechende Copingstrategien vermittelt und den Betreuern Hilfestellungen zur Verringerung der Auftretenswahrscheinlichkeit von Problemverhaltensweisen gegeben.

Andere Programme zielen auf differenzielle Aspekte externalisierenden Problemverhaltens ab, wie z.B. auf Aufmerksamkeitsprobleme (Lauth & Schlotzke, 1993), hyperkinetisches und oppositionelles Problemverhalten (Döpfner, Schürmann & Frölich, 1997). Das *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (Lauth & Schlotzke, 1993) stellt vorrangig einen Therapieansatz im klinisch-psychologischen Kontext für Kleingruppen von maximal drei Kindern dar. Für ein indiziertes Präventionsprogramm wurden die Bausteine „Basistraining“ mit zwölf

Sitzungen zu den Schwerpunkten visuelle Diskrimination und Handlungssteuerung und das „Strategietraining“ mit 13 Sitzungen zur Erlangung von Problemlösefertigkeiten und Selbstinstruktionstechniken herausgegriffen und mit Gruppen zu je 15 Kindern der dritten Jahrgangsstufe durchgeführt (Beck, 1998). Es zeigten sich deutliche Leistungssteigerungen in der Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit der Kinder, die auch in der Follow-up-Messung noch stabil blieben.

Das *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP)* (Döpfner et al., 1997) kann bei Kindern im Alter von drei bis zwölf Jahren eingesetzt werden. Bestehend aus zwei Teilprogrammen – einem Eltern-Kind-Programm und einem Erzieher-/Lehrer-Kind-Programm – kann es je nach individueller Problemkonstellation in einzelne Behandlungsbausteine gegliedert werden. Unter anderem wird mit kognitiven Interventionen wie Selbstinstruktionstechniken und Selbstmanagementmethoden gearbeitet und es werden dysfunktionale Interaktionsmuster zwischen Erziehern/Lehrern/Eltern und dem Kind modifiziert. Anhand einer Reihe von Einzelfallstudien konnte die Effektivität des Programms in Verbindung mit einer Stimulanzientherapie bestätigt werden (Döpfner, Lehmkuhl & Schürmann, 1996). In Anlehnung an THOP wurde speziell für das Vorschulalter ein *Präventionsprogramm für expansives Problemverhalten (PEP)* entwickelt (Plück, Wiczorek, Wolff Metternich & Döpfner, 2006), welches im Rahmen indizierter Prävention eingesetzt werden kann. Diese Programmversion richtet sich allerdings ausschließlich an die Zielgruppe der Eltern und Erzieherinnen, wodurch Effekte im kindlichen Problemverhalten nur indirekt über eine Förderung der Erziehungskompetenzen erzielt werden können. Dennoch zeigte sich in der Interventionsgruppe neben einer Verbesserung des elterlichen Erziehungsverhaltens auch eine Abnahme des Problemverhaltens auf Seiten der Kinder (Hanisch et al., 2006).

4.1.3 Spezifische universelle Präventionsmaßnahmen an Schulen

Speziell für das Grundschulalter wurden in Deutschland Programme entwickelt, die sich mit der universellen Prävention kindlichen dissozialen Verhaltens und der Förderung sozialer Kompetenz befassen. *FAUSTLOS* (Cierpka, 2001), das deutsche Curriculum des amerikanischen Programms „Second Step“ (Beland, 1988), ist speziell für die Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens bei Kindern in der Grundschule konzipiert. Es zielt auf die Entwicklung von Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und den Umgang mit Ärger und Wut

und kann von den Lehrkräften im Klassenverband unterrichtet werden. Das 51 Lektionen umfassende Programm ist für die Klassenstufen eins bis drei geeignet und soll im zweiwöchentlichen Rhythmus im Rahmen einer Sitzung vermittelt werden. Die Effekte weisen bislang auf eine signifikante Verbesserung im internalisierenden Problembereich (Angst/Depressivität) hin, nicht jedoch auf eine signifikante Verminderung aggressiven oder dissozialen Verhaltens (Schick & Cierpka, 2003).

Ein weiteres schulbezogenes Programm ist das *Verhaltenstraining für Schulanfänger* (Petermann et al., 2002), welches auf die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen abzielt. Es basiert auf 26 Sitzungen, die zweimal pro Woche von den Lehrkräften in den Unterricht eingebunden werden sollen. Es konnte gezeigt werden, dass das Training einen signifikanten Rückgang aggressiver, unaufmerksamer und ängstlicher Verhaltensweisen bewirkte, wobei dieser Effekt auch nach sechs Monaten noch stabil blieb (Gerken, Natzke, Petermann & Walter, 2002). Allerdings ist das Training auf den Einsatz in den ersten beiden Klassenstufen beschränkt.

Mit dem *Sozialtraining in der Schule* (Petermann et al., 1997) soll in den Klassenstufen drei bis sechs Verhaltensauffälligkeiten, wie aggressivem und sozial unsicherem Verhalten, entgegengewirkt werden. Trainiert werden eine differenzierte Wahrnehmung, das Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen, angemessene Selbstbehauptung, kooperatives Verhalten und Einfühlungsvermögen. In einem Zeitraum von mindestens zehn Wochen werden die Trainingsinhalte anhand von Rollenspielen, Diskussionen, aber auch mit Hilfe von Selbstbeobachtungs- und Selbstkontrolltechniken durch die Lehrkräfte vermittelt, begleitet von Verhaltensregeln und Entspannungsübungen. Durch das Training konnte sowohl eine leicht erhöhte Aggressionsbereitschaft als auch ein leicht erhöhtes Angstniveau bei den Schülern verringert werden. Kinder mit bedeutsamen Verhaltensproblemen konnten hingegen nicht vom Training profitieren.

ProACT + E (Spröber et al., 2006) ist ein universelles, primärpräventives Mehr-Ebenen-Programm, das zur Prävention von Bullying und zur Förderung positiven Sozialverhaltens entwickelt wurde. Es handelt sich um ein kognitiv-verhaltenstheoretisch orientiertes Trainingsprogramm für den Einsatz in fünften Klassen an weiterführenden Schulen. Das Programm besteht sowohl aus einem Klassentraining als auch aus einem Elterntaining, da die Einbeziehung der Eltern als äußerst wichtig postuliert wird. Erste Ergebnisse auf der Basis

von Selbsteinschätzungen zeigen eine signifikante Reduktion problematischer Verhaltensweisen, wobei eine Verbesserung der sozialen Kompetenz und Konfliktlösungsmöglichkeiten der Schüler nur mit Hilfe der Einbindung der Eltern gelang.

Tabelle 1: Übersicht über deutsche Präventionsprogramme

Präventionsprogramm (Autoren)	Art der Maßnahme	Zielgruppe	Umfang	Evaluation/ Outcome
<i>unspezifisch, universell</i>				
<i>Fit und stark fürs Leben</i> (Burow et al., 1998)	Lebenskompetenztraining	1.-8. Klasse	20 Sitzungen über zwei Jahrgangsstufen	Verbesserung des Sozialverhaltens, Rückgang aggressiven Verhaltens
<i>Bleib locker</i> (Klein-Heßling & Lohaus, 1998)	Stressbewältigungstraining	1.-4. Klasse	8 Sitzungen	Verbesserung der Stresssymptomatik
<i>spezifisch, universell</i>				
<i>FAUSTLOS</i> (Cierpka, 2001)	Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens	1.-3. Klasse	51 Lektionen, ein Schuljahr	Verbesserung im internalisierenden Problem-bereich
<i>Verhaltenstraining für Schulanfänger</i> (Petermann et al., 2002)	Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen	1.-2. Klasse	26 Sitzungen	Rückgang aggressiver, unaufmerksamer und ängstlicher Verhaltensweisen
<i>Sozialtraining in der Schule</i> (Petermann et al., 1997)	sozial-kognitives Kompetenztraining	3.-6. Klasse	mind. 10 Wochen	Minderung der Aggressionsbereitschaft, Senkung des Angstniveaus
<i>ProACT + E</i> (Spröder et al., 2006)	Prävention von Bullying	5. Klasse	ein Schuljahr	Reduktion problematischer Verhaltensweisen
<i>spezifisch, selektiv</i>				
<i>Training mit aggressiven Kindern</i> (Petermann und Petermann, 2001)	sozial-kognitives Problemlösetraining	7-13 Jahre	mind.4 Einzel- und 6 Gruppensitzungen	Abnahme physischer und verbaler Aggression
<i>Aggressivität bei Kindern und Jugendlichen</i> (Dutschmann, 1995)	ergänzendes Manual zu therapeutischen Maßnahmen	Kinder und Jugendliche	–	–
<i>Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern</i> (Lauth & Schlotke, 1993)	kognitiv-verhaltenstherapeutische Intervention	6-12 Jahre	25 Sitzungen	Steigerung der Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit
<i>THOP</i> (Döpfner et al., 1997)	Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten	3-12 Jahre	21 Behandlungsbausteine	Programmeffekte in Verbindung mit Stimulanzientherapie

4.2 Internationale Präventionsprogramme

Die folgende Auswahl an internationalen Präventionsprogrammen orientiert sich überwiegend an den Überblicksartikeln von Catalano et al. (2002), Greenberg et al. (2001), sowie Weissberg und Greenberg (1998), die als Kriterium für die Aufnahme eines Programms dessen empirisch bestätigte Wirksamkeit zugrunde gelegt haben.

4.2.1 Gezielte Präventionsmaßnahmen

Die *Anger Coping Intervention with Aggressive Children* (Lochman, Lampron, Gemmer & Harris, 1987), ein Training speziell für Jungen der vierten bis sechsten Klasse, verbindet Theorien der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung mit Hypothesen zum Erregungsniveau bei der Wut aggressiver Kinder. Entsprechend sollen die Wahrnehmung physiologischer Erregung, die Selbststeuerungsfähigkeit, Selbstkontrollfähigkeit, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie die soziale Problemlösefähigkeit gefördert werden. Das Programm ist den sekundärpräventiven Maßnahmen zuzuordnen, da gezielt mit Kleingruppen aggressiv auffälliger Jungen gearbeitet wird. Es findet während der Schulzeit statt und umfasst 18 Sitzungen. Evaluationsstudien konnten ein höheres Maß an Selbstwertgefühl, eine niedrigere Rate irrelevanter Problemlösungen sowie einen verminderten Gebrauch von Drogen nachweisen. Positive Effekte hinsichtlich einer Verminderung aggressiver und delinquenten Verhaltensweisen blieben jedoch über die Zeit nicht stabil (Verbeek & Petermann, 1999).

Beim *Brain Power Program* (Hudley et al., 1998) handelt es sich um ein sozial-kognitives Gruppentraining, das speziell mit ethnischen Minderheiten durchgeführt wird. Als Grundlage wird eine Attributionstheorie zur Erklärung von Aggression herangezogen, d.h. auch diese Autoren gehen davon aus, dass aggressives Verhalten durch unangemessene, meist feindselige Interpretationen sozialer Situationen und fehlerhafte Absichtszuschreibungen hervorgerufen wird. Die Jungen im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren werden in zwölf Sitzungen anhand von Rollenspielen, Geschichten und der Diskussion eigener Erlebnisse an eine adäquatere Interpretation uneindeutiger sozialer Situationen herangeführt. Das Training wird in Kleingruppen mit vier aggressiven und zwei nicht-aggressiven Schülern durchgeführt und findet außerhalb des Klassenzimmers statt. Die Effekte sprechen für einen Rückgang aggressiven Verhaltens, wobei Lehrer speziell eine Verbesserung der reaktiven Aggression beobachteten. Darüber hinaus verhielten sich trainierte Jungen während einer Testsituation weniger feindselig und nahmen weniger feindselige Absichten bei anderen wahr. Außerdem be-

richteten sie in den manipulierten uneindeutigen Situationen über weniger Ärger als die Jungen der Kontrollgruppe (Hudley & Graham, 1993, 1995, nach Greenberg et al., 2001).

Ein ähnliches Konzept wird mit dem *Peer Coping Social Skills Training* (Prinz, Blechman & Dumas, 1994) verfolgt, bei dem ebenfalls Gruppen aus aggressiven und sozial kompetenten Kindern zusammengestellt werden und dann anhand von Gruppengesprächen, Rollenspielen, Gruppenaktivitäten und Belohnungen das Sozialverhalten gefördert wird. Die Kinder sollen dabei Copingstrategien, wie z.B. Verhaltenskontrolle, Problemlösefertigkeiten oder Informationssuche erlernen, die ihnen bei der Lösung sozialer Probleme helfen können. Nach der Intervention zeigten die aggressiven Kinder mehr sozial erwünschtes Verhalten und die Aggression ging zurück, obgleich sich die Werte nach wie vor im klinisch auffälligen Bereich bewegten (Brezinka, 2003).

Das *Social Relations Program* (Lochman, Coie, Underwood & Terry, 1993) zielt in erster Linie auf die Verbesserung sozial-kognitiver Fertigkeiten aggressiver und abgelehnter Kinder. Die kognitiv-verhaltenstherapeutische Intervention wird in der Schule durchgeführt und besteht aus 26 individuellen Behandlungssitzungen und acht Gruppensitzungen. Dabei werden insgesamt vier verschiedene Komponenten behandelt: Zunächst werden Problemlösefertigkeiten eingeübt, indem Probleme und Ziele identifiziert werden sollen und anschließend die Suche nach Lösungen beginnt. Die zweite Komponente besteht aus einem Training positiver Interaktionsstrategien im gemeinsamen Spiel mit anderen. Ein dritter Aspekt behandelt das Verhalten in einer Gruppe und dafür notwendige Kooperationsstrategien. Schließlich sollen Selbstkontrollfähigkeiten erlernt werden, die es den Kindern ermöglichen, ihr impulsives Verhalten zu reduzieren. Nach der Behandlung wurden die aggressiven Kinder als weniger aggressiv und von ihren Kameraden als beliebter eingeschätzt (Brezinka, 2003).

4.2.2 Universelle Maßnahmen zur Gewaltprävention

Mit *Second Step* (Beland, 1988; Grossmann et al., 1997) wurde eine Klassenintervention entwickelt, die vor allem bei Schülern der ersten bis dritten Klasse Empathiefähigkeit, Ärger- und Impulskontrolle fördern soll. Es liegen aber auch Programmversionen für das Kindergartenalter sowie für die vierte bis sechste Klasse vor. Das Curriculum wird mit Hilfe von Fotokarten umgesetzt, auf denen kulturell unterschiedliche Kinder in verschiedenen Situationen dargestellt sind. Anhand der Fotos werden dann Diskussionen und Rollenspiele angeregt, in

denen die Kinder eigene Handlungsmöglichkeiten ausprobieren sollen. Zusätzlich gibt es einen videobasierten Leitfaden für Eltern, der diese dazu ermutigen soll, die erlernten Problemlösefähigkeiten bei ihren Kindern auch zu Hause zu unterstützen. Die Ergebnisse der Evaluation des Trainings konnten allerdings keine Effekte hinsichtlich einer Abnahme aggressiven Verhaltens oder einer Zunahme sozial erwünschten Verhaltens belegen (Brezinka, 2003).

Das *Good Behavior Game* (ursprünglich von Barrish, Saunders & Wolf, 1969) ist eine Intervention, die in Form einer spielerischen Maßnahme in den Grundschulunterricht integriert wird. Ziel ist vor allem die Förderung der sozialen Anpassungsfähigkeit der Kinder, indem z.B. aggressives aber auch schüchternes Verhalten reduziert werden soll. Die Klasse wird hierfür in Teams eingeteilt, welche mehrmals pro Woche in festgelegten zeitlichen Einheiten für das Einhalten von Klassenzimmerregeln und sozial kompetente Verhaltensweisen direkte Rückmeldung bekommen. Für Verstöße einzelner Schüler werden hierbei dem gesamten Team in Form von Punkten Privilegien entzogen, wohingegen Teams, die die Regeln nicht übertreten, eine Belohnung erfahren. Diese Maßnahmen werden neuerdings durch ein Lernprogramm ergänzt, bei dem die Lesefertigkeiten der Kinder gefördert werden sollen. Das Konzept der „Baltimore Good Behavior Game/Mastery Learning Intervention“ (Dolan et al., 1993, nach Greenberg et al., 2001) basiert auf der Annahme, dass schulischer Misserfolg und Verhaltensprobleme in engem Zusammenhang stehen, und eine Prävention in beiden Bereichen einer Entwicklung dissozialen Verhaltens entgegenwirken kann. Die Ergebnisse bestätigen einen Rückgang aggressiver Verhaltensweisen im Lehrerurteil sowie bei den Jungen auch im Peerurteil. In einem Follow-up nach fünf Jahren wurde darüber hinaus ein Rückgang aggressiver Verhaltensweisen vor allem bei vormals sehr auffälligen Kindern beobachtet (Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer, 1994).

Bei *I Can Problem Solve (ICPS)* (Shure, 1992a, b) handelt es sich um ein interpersonelles kognitives Problemlösetraining für das Kindergarten- und Grundschulalter. In einem Zeitraum von zwölf Wochen erlernen die Kinder anhand von Problemlösespielen, angeleiteten Diskussionen und Gruppeninteraktionen soziale Problemlösestrategien. Im Zentrum steht ein „Problemlöse-Dialog“, der den kognitiven Prozess für eine angemessene Lösungsfindung unterstützen soll. Diesen Kommunikationsstil sollen sich auch die Lehrer und Eltern aneignen, um die Kinder zum Ausprobieren neuer Handlungsalternativen zu ermutigen. Wesentliche Ziele des Programms sind die Generierung möglichst vieler Lösungsmöglichkeiten für ein Problem, das Abwägen von Konsequenzen und die Berücksichtigung der Perspektive an-

derer Interaktionspartner bei der Entscheidung für eine Handlungsalternative. Nach dem Training konnte nachweislich eine signifikante Steigerung in sozialen Problemlösefertigkeiten gezeigt werden, ein Effekt, der sich auch in der Verhaltensbeobachtung durch die Lehrer niederschlug (Greenberg et al., 2001).

Bei *Improving Social Awareness – Social Problem Solving (ISA-SPS)* (Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby & Schuyler, 1997) handelt es sich um ein Curriculum, das über einen Zeitraum von zwei Jahren durchgeführt wird und vor allem auf stressvolle Situationen wie den Wechsel auf eine weiterführende Schule abzielt. Mit Hilfe sozialer Problemlösestrategien sollen die Kinder darauf vorbereitet werden, Entscheidungen in schwierigen Situationen zu treffen und Herausforderungen zu bewältigen. Das Curriculum besteht aus drei Phasen: In der „Readiness-Phase“ werden Selbstkontrolle, Kooperationsfähigkeit und soziales Verständnis geschult, die „Instructional-Phase“ beinhaltet acht Schritte des Problemlösens, in welchen Gefühle, Probleme, Mittel und Ziele sowie mögliche Hindernisse analysiert werden. In der „Application-Phase“ soll schließlich durch die Lehrer der Transfer des Gelernten in relevante schulische Kontexte gefördert werden. Kinder, die dieses Programm durchliefen, gaben nach einem Schulwechsel weniger Probleme und eine geringere Problemintensität angesichts situationaler Stressoren an als die Kontrollgruppe (Elias et al., 1986).

Das *Social Problem-Solving Training* (Weissberg et al., 1981) besteht aus insgesamt 42 Lektionen und wird mit Grundschulklassen über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt. Es werden verschiedene Problemlöseschritte eingeübt, welche eigene Gefühle und die Gefühle anderer, Sensibilisierung und Identifikation eines Problems, Lösungsfindung und Nachdenken über Konsequenzen, sowie die Integration von Verhaltensweisen zur Lösung eines Problems beinhalten. Methodisch werden unter anderem Rollenspiele, Lehrvideos, Arbeitshefte und Klassendiskussionen zur Auseinandersetzung mit der Problemlösung eingesetzt. Die Problemlösefertigkeiten der Kinder konnten mit dem Training gesteigert werden, jedoch fand sich kein Interventionseffekt bezüglich eines Rückgangs aggressiven Verhaltens.

Das *Social Competence Promotion Program for Young Adolescents* (Weissberg, Barton & Shriver, 1997) ist eine Integration des *Positive Youth Development Program* und des *Yale – New Haven Social Problem Solving Program* (Weissberg, Caplan, & Bennetto, 1990) und wird mit elf- bis 14jährigen Kindern durchgeführt. Es werden sozial-emotionale Fähigkeiten trainiert und versucht, einer Entwicklung maladaptiven Verhaltens vorzubeugen, indem kog-

nitive Kompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gestärkt, sowie eine positive Einstellung zu sozialen Normen und der Aufbau sozialer Netzwerke gefördert werden. Mit dem 45 Lektionen umfassenden Curriculum konnten stabilisierende Effekte auf selbstberichtetes antisoziales und delinquentes Verhalten erzielt werden, wohingegen sich das Problemverhalten in der Kontrollgruppe verstärkte. Außerdem wurden durch das Training Problemlösekompetenzen und Stressmanagementstrategien der Jugendlichen gefördert (Weissberg & Greenberg, 1998).

4.2.2.1 PATHS – Promoting Alternative THinking Strategies

Auf ein soziales Kompetenztrainingsprogramm für die Grundschule soll nun näher eingegangen werden, da es die Basis für die dieser Arbeit zugrundeliegenden Studie bildet. Das PATHS Curriculum (Promoting Alternative THinking Strategies) von Kusché und Greenberg (1994) soll sowohl Fähigkeiten zur Selbstkontrolle und soziale Problemlösestrategien als auch die emotionale Entwicklung von Schülern fördern. Ursprünglich wurde das Programm zur Förderung gehörloser bzw. hörgeschädigter Kinder konzipiert, da diese aufgrund ihrer Beeinträchtigung besonderer Unterstützung in den Bereichen Emotionswahrnehmung und Interaktionsstrategien bedürfen. Seit dem Jahr 1982 wurde PATHS in entsprechenden Einrichtungen implementiert, neben den USA auch in Holland, Belgien, Israel und Kanada. Ab dem Jahr 1987 wurde PATHS in den USA auch in den regulären Schul- und Förderklassen eins bis sechs eingeführt. Das Programm sieht sich hierbei sowohl als Präventions- wie auch als Interventionsmaßnahme, da in Schulklassen Bedürfnisse für beide Arten von Maßnahmen bestehen. Für das Kindergartenalter bzw. für Kinder mit speziellen Bedürfnissen (sprachliche oder kognitive Verzögerung, emotionale oder Verhaltensprobleme) existiert darüber hinaus eine Vorbereitungseinheit („Readiness and Self-Control Unit“), die die Kinder spielerisch in zwölf Lektionen zu den PATHS-Inhalten hinführen soll. Im Mittelpunkt steht die Geschichte einer jungen Schildkröte, die Probleme hat, sich zu kontrollieren und häufig zu impulsiven Handlungen neigt. Auf den Rat einer älteren Schildkröte hin lernt sie, sich zunächst in ihren Panzer zurückzuziehen, um sich zu beruhigen, bevor sie auf kritische Ereignisse reagiert. Die Kinder sollen anschließend eine adäquate motorische Reaktion erlernen, die sie vor impulsivem Verhalten bewahrt, und die im Laufe des Trainings intermittierend verstärkt werden soll.

4.2.2.1.1 Theoretische Grundlage

Ziele des Curriculums, welche in insgesamt 119 Einzellektionen verfolgt werden, sind die Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen, wie die Steigerung von:

- Selbstkontrolle
- positivem Selbstwert
- emotionaler Aufmerksamkeit und emotionalem Verständnis
- interpersonalen Problemlösefertigkeiten
- Beziehungsfähigkeit.

Das zugrundeliegende Entwicklungsmodell ist das ABCD- (affective-behavioral-cognitive-dynamic) Modell von Greenberg und Kusché (1993), das vor allem die Bedeutung des Zusammenspiels emotionaler und kognitiver Komponenten für die Entwicklung einer gelungenen Adaptation und Bewältigung betont. Wichtig für die soziale Persönlichkeitsentwicklung ist demnach die Integration von Gefühlen (und emotionalem Vokabular), Verhalten und kognitiven Prozessen, verstanden als lebenslanger, dynamischer Prozess, der jedoch bereits in der Kindheit angestoßen werden soll und für welchen Umgebungsfaktoren (wie auch Eltern und Lehrer) eine wichtige Rolle spielen (vgl. Kasten 4).

AFFECTIVE	1. Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu verstehen
	2. Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu kontrollieren
BEHAVIORAL	3. Fähigkeit, die eigenen Verhaltensweisen zu kontrollieren
	4. Verfügbarkeit angemessener Verhaltensstrategien
COGNITIVE	5. Verfügbarkeit analytischer/logischer Denkfertigkeiten
	6. Fähigkeit zum selbständigen Denken (Entscheidungen treffen, Eigenverantwortlichkeit)
DYNAMIC	7. Positiver Selbstwert
	8. Gesunde Persönlichkeitsentwicklung

Kasten 4. ABCD-Modell nach Kusché und Greenberg (1994)

Die *affektive* Komponente dient der Förderung des emotionalen Verständnisses, also der emotionalen Reaktionen, der emotionalen Aufmerksamkeit und der Fähigkeit, Emotionen zu er-

kennen und durch Worte auszudrücken. Da die „affektive Sprache“ (Mimik, Gestik, Körperhaltung, Intonation) in der Regel unbewusst abläuft, muss diese mit einer verbalen Ausdrucksweise verknüpft werden. PATHS unterstützt diese Verbindung des linguistischen und affektiven Systems mit Hilfe von Bildern und Fotos mit dem dazugehörigen Vokabular, sowie mit der Analyse von Situationen, in denen Emotionen auftreten können, also dem Aufdecken von Schlüsselreizen für das Aufkommen bestimmter Gefühle. Dies soll zu einer Verbindung der Hemisphären des neuronalen Systems führen und damit auch die Fähigkeit zur bewussten Verhaltenskontrolle fördern.

Die Förderung von Selbstkontrolle fällt in den *behavioralen* Bereich des Entwicklungsmodells. Gemeint sind Verhaltenssteuerung, Impulskontrolle und die bewusste Entscheidung für eine bestimmte Handlung. Da sich diese Fähigkeiten bereits mit Beginn des Kleinkindalters und in der Vorschulzeit entwickeln, kann bei Schuleintritt mit etwa sieben Jahren davon ausgegangen werden, dass weiterführend eine sprachliche Vermittlung und die Hinführung zu einem inneren Monolog verfolgt werden können. PATHS trainiert insbesondere die Bereiche Frustrationstoleranz, Ärgermanagement und Aufmerksamkeit bzw. Konzentration. Die Fähigkeit, mit negativen Gefühlen umzugehen, wird z.B. mit den Schritten des Beruhigens anhand des „Control Signals Posters“ eingeübt. Diese ist jedoch abhängig vom Temperament des Kindes, von Erfahrungen und Umweltbedingungen sowie seiner neurologischen Entwicklung. Für die Förderung von Verhaltensstrategien bei Ärger oder Wut schlägt PATHS das Einüben anhand von Rollenspielen und die Bearbeitung von Themen zu Ärger provozierenden Situationen vor. Darüber hinaus soll mit dem Programm die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für eigenes Verhalten angestoßen werden. Hierzu werden z.B. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, das Überdenken der Konsequenzen eigenen Verhaltens und die Wahl einer sozial verträglichen Lösung unterstützt. Um die Fähigkeit der Aufmerksamkeitslenkung auf relevante Aspekte zu fördern, wird während des Trainings die Aufmerksamkeit anhand von Bildern und gezielten Diskussionen auf wichtige Details gelenkt. Zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit trainiert PATHS u.a. die Fähigkeit, anderen zuzuhören und konzentriert am Problemlöseparadigma mitzuwirken. Um bei der Vermittlung den verschiedenen kognitiven Stilen (reflexierend vs. impulsiv) gerecht zu werden, arbeitet PATHS sowohl mit strukturierenden Elementen, wie den „Feeling Faces“ oder dem „Control Signals Poster“, als auch mit spielerischen Elementen, wie Rollenspielen, Bewegungsspielen und Diskussionen.

Auf *kognitiver* Ebene werden logische Denk- und Problemlösefertigkeiten anhand des Problemlöseparadigmas trainiert. Analytisches Denken wird beispielsweise im Rahmen der Reflexion über das Problem und die Situation gefördert. Flexibles Denken wird über die Aufforderung zur Alternativengenerierung angestoßen. Die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen wird bei der Auswahl eines Plans geschult und die kognitive Bewertung findet sich schließlich in den Feedbackschleifen und der Antizipation von Konsequenzen wieder. Die Fähigkeit zu abstraktem Denken liegt im Grundschulalter bereits in rudimentärer Form vor und wird anhand hypothetischer Probleme und des Überdenkens verschiedener längerfristiger Konsequenzen angeregt. Des Weiteren werden Kausalattributionen analysiert, um die Absicht hinter einem bestimmten Verhalten verstehen zu können.

Die *dynamische* Komponente des Modells bildet schließlich die Förderung des Selbstwerts und damit die Ermöglichung einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung. Hierzu gehört zum einen der Selbstwert der Person, verstanden als Individuum, sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugung über das eigene Handeln. PATHS legt deshalb großen Wert auf selbstwertstärkende Dialoge und führt Elemente wie das „PATHS Kid for Today“ nach Urbain (1983) ein, bei dem positive Verhaltensweisen mit Hilfe von Komplimenten verstärkt werden und diese mit Klassenkameraden und der Familie geteilt werden können. Der Aufbau eines positiven Selbstwerts ist sowohl wichtig für die Anpassungsfähigkeit und Selbstregulation als auch für den Einsatz erfolgreicher Bewältigungsmechanismen. PATHS bezieht darüber hinaus auch den sozialen Kontext mit ein, indem Beziehungen, Interaktionsfertigkeiten und soziales Verständnis in den Vordergrund gerückt werden. So werden die Themen Freundschaften und Beziehungen zu Gleichaltrigen in speziellen Einheiten behandelt; Kooperationsfähigkeiten werden im Rahmen des Problemlöseprozesses, in Gruppenarbeiten sowie beim Erstellen eines Regelkatalogs für das Training geschult. Interaktionsfertigkeiten, die auch in gesellschaftlicher Hinsicht erforderlich sind, werden in Lektionen zu Manieren/Benahmen aber auch im Rahmen von Themen, wie Fairness etc. vermittelt.

Um der holistischen Betrachtungsweise des Modells gerecht zu werden, sollen mit PATHS sowohl Sprache, Kognition und Gedächtnis, als auch Emotion und Verhalten trainiert werden. Die Philosophie von PATHS misst dabei dem Trainer eine bedeutende Rolle bei. Dieser soll durch eine authentische und persönliche Vermittlung der Inhalte eine Atmosphäre schaffen, die unabhängiges und selbständiges Denken fördert und über seine Modellfunktion eine Iden-

tifikation mit und eine Internalisation von Normen und Werten ermöglicht. Damit soll bei den Kindern die Motivation freigesetzt werden, einsichtsvoll und empathisch zu handeln.

4.2.2.1.2 Aufbau und Inhalte

Das Curriculum besteht (neben der Vorbereitungseinheit) aus insgesamt fünf Ordnern, die Stundenvorschläge für drei verschiedene Themenbereiche enthalten. Die „Feelings and Relationships Unit“ (1) soll in 56 Lektionen das Verständnis emotionaler und interpersoneller Prozesse vermitteln. Es werden insgesamt 50 verschiedene Emotionen besprochen, wobei sowohl für angenehme als auch für unangenehme Gefühle die Bedeutung ihres Signalcharakters hervorgehoben und keine Wertung vorgenommen wird. Eine wichtige Voraussetzung dafür, Gefühle als Signale für interne emotionale Vorgänge oder für das Befinden anderer wahrzunehmen, ist das Wissen über die Begrifflichkeiten für verschiedene Gefühle (Labeling von Emotionen). Die Fähigkeit, Gefühle benennen zu können und damit eine Verknüpfung emotionaler und kognitiver Prozesse herzustellen, wird im PATHS Curriculum anhand der „Feeling Faces“ operationalisiert. Mit Hilfe dieser gezeichneten mimischen Darstellungen können innere Empfindungen nach außen projiziert und die Gefühle auf diese Weise bewusst und nachvollziehbar gemacht werden.

Darüber hinaus werden in dieser Einheit bereits Selbstkontrolltechniken vermittelt, die beim Auftreten negativer Emotionen vor impulsiven und unüberlegten Reaktionen bewahren sollen. Methodisch wird dies mit Hilfe des „Control Signals Poster“ veranschaulicht, welches auf das „Stop Light“ des Yale – New Haven Middle School Social Problem-Solving Program (Weissberg et al., 1990) zurückgeht. Beim roten Licht geht es zunächst darum, sich im inneren Monolog zu beruhigen, indem man zu sich „Stopp“ sagt, tief durchatmet und sich bewusst zu machen versucht, welche Gefühle man empfindet, und worin der Auslöser für diese Gefühle besteht. Diese visuell-verbale Herangehensweise unterscheidet sich von der eher körperlich-motorischen Umsetzung des Selbstkontrollparadigmas, wie es noch in der Vorbereitungseinheit („Readiness and Self-Control Unit“) vermittelt wird. Beim gelben Licht soll anschließend das Problem identifiziert, die Gefühle bei den Interaktionspartnern wahrgenommen und Alternativen generiert werden, die zur Lösung des Problems verhelfen können, sowie deren Konsequenzen überdacht werden. Beim grünen Licht ist schließlich vorgesehen, die Idee, für die man sich entschieden hat, auszuprobieren.

Das „Control Signals Poster“ dient somit als visuelle Stütze und als Vorbereitung auf die eigentlichen Problemlösefertigkeiten, die in der „Problem-Solving Unit“ (2) im Mittelpunkt stehen. In 33 Lektionen wird darin ein Problemlöseparadigma vermittelt und erprobt, welches den Konzeptionen von D’Zurilla und Goldfried (1971), Shure und Spivack (1978) sowie Weissberg et al. (1981) entlehnt ist. Interpersonelle (kognitive) Problemlösetechniken, als Erweiterung des „Control Signals Posters“, werden anhand folgender Schritte gelehrt:

1. Stoppen und Beruhigen
2. Identifikation des Problems
3. Identifikation des Gefühls
4. Entscheidung für ein Ziel
5. Generierung alternativer Lösungen
6. Antizipation möglicher Konsequenzen
7. Auswahl der besten Lösung
8. Planung dieser Lösung
9. Ausprobieren des Plans
10. Bewertung des Ergebnisses
11. Bei Misserfolg: entweder Wahl eines anderen Plans *oder* Umdefinieren des Ziels.

Wichtig ist hierbei vor allem die Schaffung von Möglichkeiten zur Generalisierung der erworbenen Fertigkeiten. Hierzu finden sich Vorschläge für „Problem-Solving Meetings“, in denen aktuell aufgetretene Probleme besprochen oder Probleme aufgegriffen werden, die über die Schulwoche hinweg in einer „Problem Box“ von den Kindern gesammelt werden. Empfohlen wird auch die Übertragung des Paradigmas auf schulische (Leistungs-) Probleme, um so eine Generalisierung über Situationen hinweg zu gewährleisten.

Ein weiterer Themenbereich richtet sich an die Förderung des Selbstwerts und der Beziehungsfähigkeit der Kinder. Diese Intention wird durch das gesamte Curriculum hindurch verfolgt und findet ihren Ausdruck beispielsweise in der Einführung des „PATHS Kid for Today“, in Lektionen zum Thema Freundschaften, in Diskussionen und Rollenspielen zum Umgang mit interpersonellen Konflikten und in Diskussionen über Emotionen im Zusammenhang mit Zurückweisung, Hänkeln, Streit mit Freunden etc..

Schließlich wird eine „Supplementary Unit“ (3) bereitgestellt, die nochmals 31 Lektionen zur Vertiefung und Weiterführung der Themenbereiche enthält. Unter anderem wird in acht Lek-

tionen das Thema Fairness zur Unterstützung der moralischen Entwicklung behandelt, und es werden in weiteren zehn Lektionen Vorschläge für Wiederholungseinheiten zum Thema Problemlösen gemacht, um die Inhalte auch nach dem Training immer wieder auffrischen zu können.

4.2.2.1.3 Umsetzung und Durchführung

Zur Umsetzung empfehlen Kusché und Greenberg (1994) Gruppengrößen von vier bis neun Kindern. Ist diese Möglichkeit nicht gegeben, so schlagen sie vor, eine größere Gruppe zumindest für Rollenspiele und Diskussionen zu teilen, um jedem Kind die Gelegenheit zur Partizipation zu geben und eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Hierfür, aber auch generell für die Durchführung des Programms, sollte dem Trainer ein Co-Trainer zur Seite gestellt werden, der z.B. als Rollenspielpartner oder zusätzliches Modell fungieren oder unterstützend im Umgang mit störendem Verhalten eingreifen kann. Als Co-Trainer können auch ehrenamtliche Betreuer einspringen, wie z.B. Eltern oder Studenten.

Das Curriculum ist auf einen Zeitraum von ca. zwei Jahren angelegt, wenn PATHS drei bis fünf Mal pro Woche in 20- bis 30-minütigen Einheiten unterrichtet werden kann. Die Autoren betonen jedoch, dass die Handhabung des Curriculums sehr flexibel gestaltet werden darf und in jedem Fall den Bedürfnissen der Kinder angepasst werden sollte. Dies kann durch zusätzliche Materialien oder Geschichten realisiert werden, aber auch durch eine flexible Zeiteinteilung. So ist es durchaus erlaubt, einzelne Lektionen über mehrere Termine hinweg zu vermitteln, wenn dies dem Tempo der Gruppe entspricht.

Wichtig für eine Generalisierung der vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten ist die Einbindung des Umfelds der Kinder, also eine Übertragung der Inhalte in den Schulalltag und in die Familie. Dies geschieht zum einen durch entsprechende Hausaufgaben, die die verschiedenen Lebensbereiche integrieren sollen, sowie durch die Einbeziehung des Schulpersonals und der Eltern in die PATHS-Ideen. Indem z.B. alle Lehrer mit dem inneren Monolog des „Control Signals Posters“ vertraut gemacht werden, können sie als Modelle von den Kindern auch außerhalb der PATHS-Lektionen beobachtet werden. Darüber hinaus können erlernte Verhaltensweisen der Kinder auch in anderen Unterrichtsstunden und zu Hause verstärkt werden, wenn die von PATHS angestrebten Fertigkeiten den Eltern und Lehrern bekannt sind. Für den familiären Bereich wird dies unter anderem anhand von Elternbriefen und -informationen mit

entsprechenden Umsetzungsvorschlägen für zu Hause unterstützt. Darüber hinaus werden Elternabende empfohlen, bei denen das nötige Hintergrundwissen über die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern vermittelt wird.

Das Curriculum selbst schlägt sogenannte „Problem-Solving Meetings“ vor, bei denen aus aktuellem Anlass das Problemlöseparadigma angewendet werden soll, und die somit eine weitere Vertiefungsmöglichkeit der erlernten Inhalte bieten. Schließlich sollen auch die „Feeling Faces“ über die PATHS-Stunden hinaus verwendet werden. Indem die Kinder (und Lehrer) ihre „Feeling Faces“ über den Tag hinweg stets aktualisieren, werden sie sich ihrer erlebten Emotionen bewusst und bekommen außerdem eine direkte Rückmeldung darüber, wie ihr eigenes Verhalten die Gefühle anderer beeinflusst.

4.2.2.2 *PATHS Curriculum for School Age Child Care Providers*

Neben dem Basiscurriculum wurde eine weitere Programmversion von PATHS entwickelt, das *PATHS Curriculum for School Age Child Care Providers* (Kusché & Greenberg, 1992). Hierbei handelt es sich um eine Abwandlung des Programms für den Einsatz im außerschulischen Bereich mit wöchentlichen Sitzungen am Nachmittag. Das „After School Training“ ist so konzipiert, dass die wichtigsten Inhalte von PATHS in einem zeitlichen Rahmen von 16 Wochen in Einheiten zu 50-60 Minuten in außerschulischen Einrichtungen oder im Rahmen der Ganztagsbetreuung vermittelt werden. Hierfür ist vorgesehen, dass ein externer PATHS-Trainer in die Einrichtung kommt und dort vom Betreuungspersonal unterstützt wird. Die jeweiligen Erzieher oder Lehrer in den entsprechenden Einrichtungen werden darüber hinaus dazu ermutigt, anhand von zusätzlichem Material (Geschichten, kreative Gestaltungsvorschläge, Diskussionen etc.) die Inhalte im Verlauf der Woche mit den Kindern zu vertiefen. Insbesondere das „Control Signals Poster“ soll im Alltag allgegenwärtig sein. Für Hausaufgaben kann zwischen zwei Formen ausgewählt werden: A (simple) kann von jüngeren oder benachteiligten Kindern bearbeitet werden. Meist bestehen die Aufgaben darin, Situationen zu malen, die während der Stunde besprochen oder die von den Kindern erlebt wurden. B (advanced) besteht aus schriftlichen Aufgaben, die von den Kindern in Form von Protokollen oder Erlebnisberichten bearbeitet werden sollen und eine anspruchsvollere Herangehensweise implizieren. Darüber hinaus kann die Funktion des „PATHS Kid for Today“ über die ganze Woche hinweg in der Einrichtung aufrechterhalten werden. All dies soll zu einer gelungenen

Generalisierung der Inhalte beitragen. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die behandelten Themen dieses verkürzten Curriculums.

Tabelle 2: Inhalte des After School Curriculums

Lesson	Title
1.	PATHS Readiness Lesson (Einführung)
2.	PATHS Kid for Today (Konzept „Komplimente“)
3.	Introduction to Feelings (Gefühle)
4.	Mad or Angry/Frustrated 1 (Ärger/Frustration)
5.	Mad or Angry/Frustrated 2 (Gefühle vs. Verhalten)
6.	Control Signals Poster 1 (Ärgermanagement 1)
7.	Control Signals Poster 2 (Ärgermanagement 2)
8.	Guilty (Schuldig)
9.	Friendship 1 (Was ist ein Freund?)
10.	Friendship 2 (Freundschaften schließen)
11.	Rejected, Included (Gruppenprozesse)
12.	Malicious, Kind (Boshaft, freundlich)
13.	Teasing 1 (Ärgern 1)
14.	Teasing 2 (Ärgern 2)
15.	Manners (Manieren/Verhaltensweisen)
16.	PATHS Celebration (Abschlussfeier)

4.2.2.3 *Evaluation von PATHS*

Die erste Evaluation des PATHS Curriculums erfolgte im Rahmen einer Studie mit gehörlosen Kindern (Greenberg & Kusché, 1993, 1998) mit Prä-Post- und Wartekontrollgruppen-Design. Eine Trainingsgruppe mit $n = 28$ Kindern und eine Kontrollgruppe mit $n = 25$ Kindern im Alter von 67 bis 146 Monaten konnten in die Auswertungen einbezogen werden. Eine Follow-up-Untersuchung im zweiten Jahr erfolgte ohne Kontrollgruppe, da diese zu dem Zeitpunkt ebenfalls trainiert wurde, wodurch jedoch die Möglichkeit einer Replikation der Untersuchung bestand. Die Studie diente der Überprüfung folgender Ziele, die mit dem Training angestrebt wurden:

- Steigerung von Selbstkontrolle bei impulsivem Verhalten, Verständnis von Emotionen, interpersonelles Problemlösen, allgemeine Verhaltensänderungen und emotionale Anpassung (Ziele auf Ebene des Individuums)
- Verbesserung der Klassenzimmeratmosphäre durch Steigerung der Motivation, interaktiver Schüler-Lehrer-Dialog, Förderung der Selbstwirksamkeit bei den Lehrern (Kontextebene)

Die eingesetzten Erhebungsinstrumente bezogen sich sowohl auf schulische Fertigkeiten und soziales und emotionales Verständnis der Kinder, als auch auf Verhaltenseinschätzungen durch die Lehrer und Eltern. Kovarianzanalytische Auswertungsverfahren erbrachten signifikante Unterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe im Bereich soziales und emotionales Verständnis. Auf allen Skalen des SPSAM-R (Social Problem Solving Assessment Measure – Revised von Elias, Larcen, Zlotlow & Chinsky, 1978, nach Greenberg & Kusché, 1993) konnte sich die Trainingsgruppe signifikant stärker verbessern als die Kontrollgruppe. Dies betrifft die Bereiche Perspektivenübernahme, Konsequenzerwartung und Problemlösen, sowie die Gesamtzahl generierter Alternativen, den Zuwachs an prosozialen Lösungen und die Abnahme neutraler und negativer Lösungen. Mit dem Kusché Emotional Inventory (KEI, Kusché, 1984) wurde die Fähigkeit zur Emotionserkennung und die Lesefertigkeit von Emotionsbegriffen erfasst. In beiden Bereichen machte die Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe hoch signifikante Fortschritte. Darüber hinaus fanden sich signifikante Effekte für die Verhaltensbeurteilungen durch Lehrer und Eltern. In den Lehrerurteilen schnitten die Trainingskinder auf der Skala „Emotional Adjustment“ aus dem Meadow-Kendall Social-Emotional Adjustment Inventory (MKSEAI, Meadow, 1983) signifikant besser ab. Im Elternurteil erreichten die Kinder auf der Skala „Social Competence“ aus der Child Behavior Checklist – Parent Form (CBCL – P, Achenbach & Edelbrock, 1981, 1983) signifikant höhere Werte. Für Verhaltensprobleme konnten keine signifikanten Gruppenunterschiede gefunden werden, was auf Deckeneffekte der ohnehin unauffälligen Untersuchungsstichprobe zurückgeführt wird. Betrachtet man jedoch Einzelfallanalysen durch die Lehrer, so wurde hier in vielen Fällen ein Rückgang an Problemverhalten dokumentiert.

In Folgeuntersuchungen wurde der Einsatz des PATHS Curriculums auf Regelschulen und Förderschulen unterschiedlicher Schwerpunkte (z.B. Lernbehinderungen, Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten und physische Behinderungen) ausgeweitet. Dabei hatte das Training einen signifikanten Einfluss auf die Lösungsfindung in Konfliktsituatio-

nen: Die Wahl aggressiver Lösungsstrategien ging zurück, prosoziale Handlungsalternativen wurden dagegen gefördert (Greenberg et al., 2001). Eine Studie von Greenberg, Kusché, Cook und Quamma (1995) wurde mit 298 Kindern der ersten bis dritten Klasse durchgeführt, wobei ein Drittel der Kinder eine Sonderklasse besuchte, zwei Drittel der Kinder dagegen in Regelklassen unterrichtet wurden. Es fanden sich nachweisliche Effekte für einen signifikanten Anstieg in der Anwendung sozialer Problemlösestrategien, sowie für ein gesteigertes Verständnis für Emotionen, nicht jedoch für einen direkten Einfluss auf Problemverhaltensweisen. Dieser Effekt konnte hingegen bei einer differenziellen Auswertung der Teilstichprobe aus Förderklassen ($n = 133$) gefunden werden. Nach Einschätzung der Lehrkräfte zeigte sich hier eine signifikante Verbesserung in den Bereichen externalisierenden und internalisierenden Problemverhaltens, die auch nach zwei Jahren nach der Intervention stabil blieb (Kam, Greenberg & Kusché, 2004).

Im Rahmen des groß angelegten FAST TRACK Projects (Conduct Problems Prevention Research Group CPPRG, 1999b) wurden über 6000 Kinder der ersten Klasse an Regelschulen mit dem PATHS Curriculum trainiert. Die Evaluation der Programmeffekte wurde nicht auf Ebene der Individuen, sondern auf Klassenebene vorgenommen, was eine konservativere Einschätzung mit sich bringt. Die Ergebnisse legen nahe, dass aggressives und hyperaktives sowie störendes Verhalten aus Sicht der Peergruppe nach dem Training zurückgegangen war. Außerdem bewerteten unabhängige Beobachter das Klassenklima in PATHS-Klassen besser als in Kontrollklassen. Dies äußerte sich in der gesteigerten Fähigkeit, Regeln einzuhalten, Gefühle angemessen auszudrücken und dem Unterricht konzentrierter zu folgen, sowie in einem größeren Interesse an der Schule und der Klassengemeinschaft (CPPRG, 2004a). Nach Einschätzung der Lehrer zeigte sich jedoch lediglich ein Trend in Richtung einer Abnahme von störendem und aggressivem Verhalten.

Die neben dem Basiscurriculum existierende Programmversion für den Einsatz des Trainings am Nachmittag (Kusché & Greenberg, 1992) wurde im Rahmen einer Dissertation evaluiert (Johannes, 2004). Im Vordergrund der Untersuchung standen die Effekte des Trainings auf das Sozialverhalten und auf Umgebungsfaktoren unter Berücksichtigung der Implementationsgüte. Insgesamt nahmen $n = 74$ Kinder zwischen neun und elf Jahren an der Untersuchung teil. Diese verteilten sich auf drei Treatment-Schulen und zwei Kontrollschulen in Kansas, USA. Mit Hilfe der Teacher Observation of Classroom Adaptation – Revised (TOCA-R, Werthamer-Larsson, Kellam & Wheeler, 1991) und des Social Health Profiles (SHP, CPPRG,

1991/2003) wurden Verhaltensbeurteilungen durch das Betreuungspersonal erfasst. Durch einen unabhängigen Beobachter wurden darüber hinaus drei Dimensionen einer Classroom Rating Scale (CRS) eingeschätzt. In Abhängigkeit von der Qualität der Implementierung konnten Effekte auf den Dimensionen des Sozialverhaltens „Social Competence“, „Cognitive Concentration“ und „Social Contact“ gefunden werden, jedoch nicht in Bezug auf Umgebungsfaktoren (Klassenzimmeratmosphäre etc.). In einer Studie von Riggs und Greenberg (2004a, b) wurde darüber hinaus die Wirksamkeit des *PATHS Curriculum for School Age Child Care Providers* (Kusché & Greenberg, 1992) als eine von mehreren Maßnahmen untersucht. Sie fanden, dass „After School“-Programme vor allem für Risikokinder eine protektive Funktion übernehmen. Zu diesen zählen Kinder aus schlecht funktionierenden Familien und aus Elternhäusern, die wenig in schulische Belange involviert sind.

Tabelle 3: Übersicht über internationale Präventionsmaßnahmen

Präventionsprogramm (Autoren)	Art der Maßnahme	Zielgruppe	Umfang	Evaluation/ Outcome
<i>spezifisch, universell</i>				
Second Step (Beland, 1988; Grossmann et al., 1997)	Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens	1.-6. Klasse	30 Sitzungen	keine sign. Effekte
Good Behavior Game (Barrish et al., 1969)	in den Unterricht eingebundene Verhaltensmodifikation	Grundschule	1 Schuljahr	Rückgang aggressiver Verhaltensweisen
I Can Problem Solve (ICPS) (Shure, 1992a, b)	interpersonelles kognitives Problemlösetraining	Kiga, Grundschule	12 Wochen	Steigerung in sozialen Problemlösefertigkeiten
ISA-SPS (Bruene-Butler et al., 1997; Elias et al., 1986)	Problemlösetraining für Wechsel an weiterführende Schulen	3.-4. Klasse	2 Jahre	geringere Probleme angesichts situationaler Stressoren
Social Problem-Solving Training (Weissberg et al., 1981)	Problemlösetraining	Grundschule	42 Lektionen	Steigerung der Problemlösefähigkeiten
Social Competence Promotion Program for Young Adolescents (Weissberg et al., 1997)	sozial-kognitives Problemlösetraining	11-14 Jahre	45 Lektionen	Stabilisierung aggressiven und delinquenten Verhaltens
PATHS (Kusché und Greenberg, 1994)	sozial-kognitives Kompetenztraining	1.-6. Klasse	2 Jahre, 119 Lektionen	Rückgang aggressiven und hyperaktiven Verhaltens
<i>spezifisch, selektiv</i>				
Anger Coping Intervention with Aggressive Children (Lochman et al., 1987)	Selbstkontrolltraining	4.-6. Klasse (Jungen)	18 Sitzungen	kurzzeitige Verminderung aggressiven und delinquenten Verhaltens
Brain Power Program (Hudley et al., 1998)	sozial-kognitives Gruppentraining mit ethnischen Minderheiten	10-12 Jahre	12 Sitzungen	Verminderung reaktiver Aggression und Feindseligkeit
Peer Coping Social Skills Training (Prinz et al., 1994)	sozial-kognitives Gruppentraining	Grundschule	22 Sitzungen	Steigerung sozial erwünschten Verhaltens, leichte Abnahme aggressiven Verhaltens
Social Relations Program (Lochman et al., 1993)	kognitiv-verhaltenstherapeutische Intervention	Grundschule	26 individuelle und 8 Gruppensitzungen	Verminderung aggressiven Verhaltens

4.2.3 Universelle multimodale Programme

Die Forschung zur Ätiologie dissozialen Verhaltens hat gezeigt, dass eine delinquente Entwicklung oft das Ergebnis des Zusammenwirkens von familiären, schulischen und ökologischen Risikofaktoren ist. Je nach Ausmaß des Problemverhaltens versprechen unterschiedlich intensive und der Situation angepasste Interventionen am ehesten Erfolg (Eisner, Ribeaud & Bittel, 2006). Bei Programmen, die entsprechend sowohl personen- als auch kontextorientierten Maßnahmen zuzuordnen sind, handelt es sich also um multimodale Programme, die wiederum entweder auf universeller Ebene ansetzen können, oder im Sinne gezielter Maßnahmen bestimmte Risikogruppen ansprechen, die für die Entwicklung von Problemverhalten besonders gefährdet sind.

Zu den universellen Programmen zählt *LIFT (Linking the Interests of Families and Teachers)* (Reid, Eddy, Fetrow & Stoolmiller, 1999), welches die verschiedenen Lebensbereiche von Kindern berücksichtigt, indem Maßnahmen in der Familie, der Schule und im Peerkontext miteinander verknüpft werden. Vorrangiges Ziel ist die Modifikation der Reaktionen der kindlichen Umwelt auf prosoziale und antisoziale Verhaltensweisen der Kinder. In einem sechswöchigen Elternteraining lernen die Eltern, ruhig und konsequent Grenzen zu setzen und sich in schulische Belange einzubringen. Auch die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus wird mit Hilfe geeigneter Maßnahmen gefördert. Im Kontext der Gleichaltrigen wird in verschiedenen Settings versucht, aggressive Verhaltensweisen einzudämmen. Schließlich findet über einen Zeitraum von zehn Wochen eine Klassenintervention statt, mit der soziale Problemlösefertigkeiten trainiert werden sollen. Mit Hilfe dieser aufwendigen Mehrebenen-Maßnahme konnten soziale Fertigkeiten gefördert und physisch aggressives Verhalten reduziert werden (Greenberg et al., 2001).

Das *Seattle Social Development Project* (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott & Hill, 1999) wurde konzipiert, um die Bindung zur Schule und den Schulerfolg zu erhöhen sowie frühe Erscheinungen von physischer Aggression, aber auch Schulversagen und inadäquate Erziehungspraktiken der Eltern zu reduzieren. Die Maßnahme umfasst ein Training der Lehrer in modifizierten Unterrichtspraktiken, wie z.B. proaktivem Classroom-Management, interaktiven Unterrichtstrategien und kooperativem Lernen, sowie ein Elternteraining für die Klassen eins bis drei, welches den jeweiligen Entwicklungsstufen der Kinder angepasst wurde. Darüber hinaus wird in der ersten Klasse ein Problemlöseteraining, sowie in der sechsten Klasse ein Selbstbehauptungstraining gegen Gruppendruck und den Missbrauch von Drogen

durchgeführt. Die Ergebnisse sprechen für einen Rückgang aggressiver und externalisierender Problemverhaltensweisen bei den Jungen, für Mädchen wurde dagegen über weniger selbstzerstörerisches Verhalten berichtet. Darüber hinaus fand sich eine stärkere Bindung der Kinder zu ihren Eltern und zur Schule sowie eine Verbesserung der Kommunikation untereinander (Greenberg et al., 2001).

Mit dem Programm *Responding in Peaceful and Positive Ways (R.I.P.P.)* (Farrell, Meyer & White, 1999, nach Greenberg et al., 2001) werden sozial-kognitive Fertigkeiten aufgebaut, die eine gewaltfreie Konfliktlösung und positive Kommunikationsfähigkeiten fördern sollen. Das 25 Sitzungen umfassende Curriculum wird von externen Trainern im Rahmen der dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden in sechsten Klassen unterrichtet. Es bedient sich erwachsener Rollenmodelle, Gruppenaktivitäten, Kleingruppenarbeit, Rollenspielen, Entspannungstechniken sowie Methoden der kognitiven Umstrukturierung. Darüber hinaus wird das Programm durch ein Mediationsprojekt an der Schule begleitet. Auch die Eltern erhalten ein Training in Methoden zur gewaltfreien Konfliktlösung und das Schulpersonal wird in das Programm über Entwicklungsmaßnahmen einbezogen. In den Nacherhebungen zeigte sich ein positiver Effekt hinsichtlich eines Rückgangs von Schulsuspensionen und des Besitzes von Waffen in der Trainingsgruppe (Catalano et al., 2002).

Das *Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen „zippo“* ist ein in der Schweiz erstmalig großangelegtes Forschungs- und Interventionsprojekt zur Förderung der sozialen Kompetenzen von Grundschulkindern und zur Verminderung verschiedener Formen externalisierenden Problemverhaltens (Eisner & Ribeaud, 2005). Es gliedert sich in zwei Projekte: Das Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern „z-proso“ (eine Längsschnittstudie) sowie das Zürcher Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen an Schulen „z-ok“. Letzteres besteht aus der Kombination zweier Präventionsprogramme: Dem Elterntraining „Triple P“ (Sanders, 1999), welches im Rahmen des Zürcher Projekts in Form von vier zweistündigen Elternsitzungen in Kleingruppen durchgeführt wird, sowie dem Kindertraining „PFAD“, welches auf der Basis des PATHS Curriculums (Kusché & Greenberg, 1996) von den Lehrkräften in 50 randomisiert ausgewählten zweiten Schulklassen unterrichtet wird. Erste Veröffentlichungen beschränken sich bislang auf die Untersuchung der Implementationsgüte von PFAD in Abhängigkeit der Motivation der Lehrkräfte. Eine Evaluation hinsichtlich intendierter Effekte des Trainings steht noch aus.

4.2.4 Gezielte multimodale Programme

Selektive oder indizierte Maßnahmen richten sich an Risikogruppen, wie beispielsweise im *Minnesota Competence Enhancement Project* (Braswell et al., 1997). Es vereinigt Maßnahmen auf Seiten der Kinder in Form eines Problemlöse- und eines sozialen Fertigkeitentrainings mit Maßnahmen auf Seiten der Lehrer sowie der Eltern in Form von Fortbildungen, Kontingenzmanagement-Trainings und Elternabenden. Das Programm zielt darauf ab, bei Kindern der ersten bis vierten Jahrgangsstufe bereits bestehende hyperkinetische und aggressive Auffälligkeiten zu reduzieren und damit langfristig das Risiko für die Entwicklung manifester externalisierender Störungen zu vermindern. Allerdings konnten auch nach zwei Jahren keine signifikanten Verbesserungen im Problemverhalten nachgewiesen werden (Verbeek & Petermann, 1999).

Die *Metropolitan Area Child Study* (Eron et al., 1997, nach Catalano et al., 2002) kombiniert universelle und selektive Programmkomponenten, um die Einstellungen gegenüber Aggression in der Gesamtstichprobe zu beeinflussen, sowie aggressives Verhalten in der Risikostichprobe zu reduzieren. Dabei sollen neben den Kognitionen der Jugendlichen auch deren soziale Systeme, wie die Schulklasse und die Familie, modifiziert werden. Dies wurde über drei Bedingungen operationalisiert: Zum einen in Form einer zweijährigen Klassenintervention, die ein sozial-kognitives Training sowie Lehrerfortbildungen und die Unterstützung durch Projektmitarbeiter umfasste. Die Komponenten der zweiten Bedingung bestanden neben der universellen Fördermaßnahme auf Klassenebene aus einer intensiven Arbeit in Kleingruppen, bei der sozial-kognitive Fertigkeiten sowie der Umgang mit Gleichaltrigen trainiert wurden. Die 28 Sitzungen in Kleingruppen erstreckten sich ebenfalls über einen Zeitraum von zwei Jahren. Die dritte Bedingung umfasste beide genannten Komponenten und wurde zudem durch eine Intervention in der Familie ergänzt, bei der Erziehungsstrategien, Kommunikation und Bindung gefördert werden sollten. Die Befunde der Evaluationsstudie sind gemischt. So konnte die Hypothese, dass die umfassendste Bedingung mit den größten Effekten einhergeht, nicht bestätigt werden. Die Klassenintervention schien jedoch in allen Bedingungen einen großen Einfluss auf den Rückgang aggressiven Verhaltens zu haben, vor allem, wenn sie möglichst frühzeitig in den ersten Klassen ansetzte (Metropolitan Area Child Study Research Group, 2002).

Das *Adolescent Transitions Project* (Andrews, Soberman & Dishion, 1995) richtet sich an Jugendliche aus Hochrisikofamilien. Es wird angenommen, dass eine Kombination aus be-

strafenden Erziehungspraktiken, mangelnder Kontrolle durch die Eltern und Schulproblemen auf Seiten der Kinder zu einer Zunahme an Verhaltensproblemen, Misserfolgserebnissen und Zurückweisungen durch andere bis hin zu einer Abwendung von der Schule und einer Zuwendung zu devianten Peergruppen bedingen kann. Um dieser Entwicklung Einhalt zu gebieten wurden über einen Zeitraum von zwölf Wochen ein soziales Fertigkeitentraining mit den Jugendlichen, ein Elternttraining oder Diskussionsgruppen mit Eltern und Kindern durchgeführt. Die Effekte belegen zwar die Wirksamkeit des Elternttrainings hinsichtlich eines Rückgangs von Verhaltensproblemen in der Schule, durch das Kindertraining jedoch wurden antisoziale Verhaltensweisen weiter verstärkt (Greenberg et al., 2001).

Das *Earls court Social Skills Group Program* (Pepler, King, Craig, Byrd & Bream, 1995) arbeitet mit auffällig aggressiven Kindern der Klassen eins bis sechs, die Defizite in sozialen und sozial-kognitiven Fertigkeiten aufweisen. Es umfasst ein Kindertraining in Kleingruppen im schulischen Kontext, in dem Problemlösekompetenzen, der Umgang mit Gefühlen, Interaktionsfertigkeiten, Selbstkontrollstrategien und Methoden im Umgang mit Provokationen vermittelt werden. Darüber hinaus wird ein Elternttraining zur Einübung effektiver Erziehungspraktiken und zur Unterstützung kindlicher Problemlösefertigkeiten durchgeführt. Auch werden die Lehrer und die gesamte Schulklasse in das Projekt einbezogen, um eine Generalisierung erlernter Fertigkeiten zu gewährleisten. Trainierte Kinder zeigten aus Sicht der Lehrer weniger externalisierendes Verhalten, und konnten sich auch hinsichtlich ihres aggressiven Verhaltens klinisch relevant verbessern (Greenberg et al., 2001).

Die *Dinosaur School* (Webster-Stratton, 2000; Webster-Stratton & Hammond, 1997), ein Programm für aggressive Kinder im Alter von vier bis acht Jahren, und das *PARTNERS Program*, ein Elternttraining von Webster-Stratton und Hancock (1998), werden in Kombination als multimodale selektive Maßnahme durchgeführt. Ziel ist die Unterstützung von Familien mit Kindern, die Probleme im Sozialverhalten aufweisen. Das Kindertraining besteht aus 22 Sitzungen und soll anhand von Videosequenzen, Lernen am Modell und Gruppenaktivitäten soziale Fertigkeiten, Konfliktlösestrategien, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und den Umgang mit Schulproblemen vermitteln. Das Elternprogramm arbeitet ebenfalls mit videounterstützten Elementen und beinhaltet verhaltenstherapeutische Prinzipien zur Verbesserung der Erziehungsfertigkeiten. Durch das Programm konnten Verbesserungen der Problem- und Konfliktlösekompetenzen auf Seiten der Kinder erzielt werden, sowie eine Abnahme

harscher Erziehungsmethoden auf Seiten der Mütter, was sich auch in der Reduktion von Verhaltensproblemen bei den Kindern niederschlug (Brezinka, 2003).

Ein weiterer, weniger präventiver als therapeutischer Ansatz, der auf mehreren Wirkungsebenen ansetzt, ist die *Multisystemische Therapie* (Henggeler, Cunningham, Pickrel, Schoenwald & Brondino, 1996). Es handelt sich hierbei um eine intensive familien- und kontextbasierte Behandlung, welche die verschiedenen Ebenen von schwerem antisozialem Verhalten bei Jugendlichen gleichermaßen berücksichtigt. Der multisystemische Ansatz zur Behandlung jugendlicher Straftäter beinhaltet familienbezogene Interventionen, Veränderung der Beziehung zu Gleichaltrigen, Förderung der leistungsbezogenen und sozialen Kompetenz in der Schule, Durchführung von individuellen Interventionen und Unterstützung der Familie durch staatliche Institutionen. Mit einer Dauer von nur vier Monaten handelt es sich zwar um ein relativ kurzes, aber dennoch intensives Programm, da die Behandlungseinheiten mehrmals pro Woche in Form von Hausbesuchen umgesetzt werden. Mit der Multisystemischen Therapie konnte ein Rückgang von Verhaltensproblemen unmittelbar nach der Therapie, sowie ein langfristiger Rückgang von erneuten Festnahmen durch die Polizei erzielt werden. Darüber hinaus wurden weniger Jugendliche in Pflegefamilien oder Heimen untergebracht und das Klima und Zusammenleben in der Familie konnte verbessert werden. Schließlich konnte eine Reduktion psychischer Auffälligkeiten bei den jugendlichen Straftätern nachgewiesen werden (vgl. Eisner, Ribeaud & Bittel, 2006).

First Step to Success (Walker et al., 1998) setzt bereits im Vorschulalter an, um der frühzeitigen Verfestigung von Verhaltensproblemen vorzubeugen. Das dreimonatige Programm besteht aus drei Modulen: einem Screeningverfahren zur Identifikation von Risikokindern, einer Schulintervention und einer Intervention zu Hause. Die Schulintervention sieht vor, im Rahmen des Unterrichts adaptive Verhaltensweisen der Kinder zu verstärken, indem täglich Feedback zu festgelegten Verhaltenszielen gegeben wird und ein Belohnungssystem eingerichtet wird. Bei den Hausbesuchen werden die Eltern individuell angeleitet, ihre Kinder zu unterstützen und deren Kommunikations-, Interaktions-, Kooperations- und Problemlösekompetenzen zu fördern. Durch das Programm wurden die Kinder im Vergleich zur Kontrollgruppe als angepasster, weniger aggressiv und schulisch engagierter eingeschätzt (Greenberg et al., 2001).

Mit der *Montreal Longitudinal-Experimental Study* (Tremblay, Masse et al., 1992; Tremblay, Mâsse, Pagani & Vitaro, 1996) wurde eine Maßnahme speziell für Jungen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status entwickelt, da diese Zielgruppe nach dem „early starter model“ ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung antisozialen Verhaltens aufweist. Das Programm besteht aus einem Elternttraining, welches über einen Zeitraum von zwei Jahren hinsichtlich der Frequenz der Sitzungen den Familien individuell angepasst wird und einem sozialen Fertigkeitentraining für die Jungen. Das Kindertraining fand während der Mittagszeit in Räumen der Schule statt und kombinierte die identifizierten Risikokinder mit prosozialen Peers. In zwei Abschnitten wurden zunächst prosoziale Fertigkeiten trainiert und im Anschluss daran Selbstkontrollstrategien eingeübt. Die Wirksamkeit der Maßnahme trat erst nach einem längeren Follow-up-Zeitraum zu Tage. Die Jungen waren danach im Vergleich zur Kontrollgruppe weniger in Schlägereien verwickelt, hatten weniger ernsthafte Probleme und wurden als sozial angepasster eingeschätzt (Greenberg et al., 2001).

4.2.4.1 FAST TRACK Project

Mit FAST (Families and schools together) Track, der weltweit größten und methodisch aufwändigsten Studie zur frühen Prävention von Problemen des Sozialverhaltens (CPPRG, 1992, 1999a, b, 2002a) wurde in Anlehnung an die Montreal Longitudinal-Experimental Study ein Programm entwickelt, das die unterschiedlichen Lebensbereiche von Kindern (Schule, Elternhaus) berücksichtigt, indem entsprechende Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden. In Erweiterung der Vorgängerstudie von Tremblay, Pagani-Kurtz, Mâsse, Vitaro und Pihl (1995) wurden universelle und selektive Präventionsmaßnahmen gleichermaßen miteinander verknüpft und auf einen Zeitraum von zehn Jahren angelegt. Neben risikogruppenspezifischen Elementen wie dem Elternttraining, Hausbesuchen, einem Lesetraining und einem speziellen Training sozialer Fertigkeiten (Bierman & CPPRG, 1996), wird im gesamten Klassenverband das universell präventive *PATHS Curriculum* eingesetzt (Kusché & Greenberg, 1994, 1996). Hierfür wurden für alle Klassenstufen der Elementary School aus den 131 PATHS-Lektionen adäquate Curricula zusammengestellt, die jeweils über ein gesamtes Schuljahr hinweg unterrichtet werden sollen.

Hauptziel des Projekts liegt in der Vorbeugung von schweren und chronischen Verhaltensstörungen bei Risikokindern. Um wesentlichen Entwicklungsübergängen, wie der Einschulung oder dem Wechsel an eine weiterführende Schule, gerecht zu werden, ist das risikogruppen-

spezifische Interventionsprogramm langfristig angelegt, indem sowohl die betreffenden Kinder, als auch deren Eltern, Lehrer und Familien unterstützt werden sollen. Das *Elternttraining* (McMahon, Slough & CPPRG, 1996) soll hierbei zunächst Wege aufzeigen, wie die Eltern ihre Kinder schulisch unterstützen können, indem z.B. strukturierte Lernumwelten geschaffen, Gespräche mit dem Kind geführt, und diesem beim Lernen geholfen werden soll. Im weiteren Verlauf werden die Eltern instruiert, in welcher Weise sie ihre Kinder in der Anwendung von Ärger-Kontroll-Strategien und Problemlösetechniken unterstützen können. Schließlich werden die Eltern angeleitet, positive Erziehungsfertigkeiten einzuüben, mit deren Hilfe die Eltern-Kind-Interaktion gefördert und die Auftretenshäufigkeit und Intensität kindlichen Problemverhaltens vermindert werden soll (vgl. Verbeek & Petermann, 1999). Parallel zum Elternttraining erhalten die Risikokinder ein *soziales Fertigkeitentraining* (Bierman, Greenberg & CCPRG, 1996), bei dem insbesondere ihre sozial-kognitiven Fähigkeiten und ihre Anpassungsfähigkeit in der Peergruppe gefördert werden soll. Das Training enthält sowohl Elemente zum Aufbau sozialer Fertigkeiten, als auch Selbstkontrolltechniken, Ärgerbewältigungs- und soziale Problemlösestrategien und wird mit Hilfe einer Vielzahl an Methoden und Medien umgesetzt. Darüber hinaus nehmen die Kinder an einem *Lesetraining* zur Förderung der Lesekompetenzen teil. Im Anschluss an die Trainings werden Eltern und Kinder zusammengeführt und nehmen an gemeinsamen angeleiteten Aktivitäten teil. Diese sollen die Beziehungen zwischen Eltern und Kind stärken und den Eltern gleichzeitig Gelegenheit geben, die neu erlernten Erziehungspraktiken unter Supervision auszuprobieren (CPPRG, 2004a).

Ergänzend zu diesen Maßnahmen werden je nach Indikation individuelle Dienste angeboten. So finden regelmäßige *Hausbesuche* statt, bei denen die Familien bei der Bewältigung aktueller Probleme oder bei der Strukturierung und Organisation des Alltags unterstützt werden sollen. Es werden *Nachhilfeprogramme* angeboten, um die schulischen Leistungen der Kinder zu verbessern und schließlich in *Peerdyaden* Strategien zur Initiation und Aufrechterhaltung von Freundschaften trainiert. In der vierten Klasse werden die Maßnahmen durch ein *Mentorenprogramm* erweitert, bei dem besonderes Augenmerk auf die wachsende Bedeutung der kindlichen Identitätsentwicklung und die Wichtigkeit positiver Rollenbilder gerichtet wird. Mit dem Eintritt in weiterführende Schulen bzw. in das Jugendalter werden die indizierten Maßnahmen in modifizierter Form weitergeführt. Die Eltern und Jugendlichen nehmen an gemeinsamen Gruppensitzungen teil, in denen Hilfestellungen zum Schulübergang gegeben werden und Diskussionen zu mit der Pubertät einhergehenden Herausforderungen geführt werden. Darüber hinaus nehmen die Jugendlichen an Workshops zur Identitätsentwicklung

teil. Um der individuellen Entwicklung der Jugendlichen gerecht zu werden und eine gegenseitige negative Beeinflussung innerhalb der Risikostichprobe zu vermeiden, werden bei Bedarf individuelle Beratungen angeboten, die die Jugendlichen hinsichtlich ihrer Fragen in schulischen Belangen, Problemen mit der Peergruppe oder Familie unterstützen sollen, und Kontakte zu Gemeindediensten vermitteln können.

4.2.4.2 Evaluation von FAST TRACK

Im internationalen Vergleich weisen Multi-Komponenten-Programme, wie FAST TRACK, die vielversprechendsten Effekte auf (Tremblay, LeMarquand & Vitaro, 1999). 7560 Kinder aus 54 benachteiligten Schulen und insgesamt 378 Schulklassen in vier amerikanischen Städten wurden in die Studie einbezogen. Auf der Grundlage eines 10% Cut-offs wurden 891 Kinder anhand von Erzieherinnen- und Elternratings entweder der Treatment- oder der nach Schulen gematchten Kontrollgruppe der Hochrisikokinder zugeteilt. Diese Einteilung entsprach in etwa der Basisrate für die „early starter group“ (Moffitt, 1993), die ein hohes Risiko für eine delinquente Entwicklung aufweist. Die so identifizierten Risikokinder nahmen an der multimodalen Maßnahme teil, wie sie bereits beschrieben wurde. Die gesamte Stichprobe erhielt das universelle Präventionstraining PATHS, dessen Effekte im vorhergehenden Abschnitt geschildert wurden (CPPRG, 1999b).

Die Evaluation von FAST TRACK umfasst drei Messzeitpunkte während der „Elementary School“, sowie weitere Follow-up-Messungen in weiterführenden Klassen. Die Studie ist auf zehn Jahre angelegt und kann somit Auswirkungen bis ins Jugendalter verfolgen. Zur Erfassung der Outcomevariablen wurden verschiedene Beurteilerquellen herangezogen. Bei Hausbesuchen wurden vor der Einschulung und nach Beendigung der ersten Klasse Eltern- und Kinderinterviews durchgeführt, sowie Beobachtungen während einer Spielsituation zwischen Mutter und Kind dokumentiert. Von den Lehrern wurden während und am Ende des ersten Schuljahres Verhaltenseinschätzungen bezüglich Problemverhalten und sozialer Kompetenz erhoben. In Einzelinterviews mit allen Schülern wurden am Ende des Schuljahres zudem soziometrische Daten zu den Mitschülern erfasst. Schließlich wurden unabhängige Beobachtungen während des Unterrichts sowie in den Pausen durchgeführt und anschließend Verhaltenseinschätzungen anhand des TOCA-R (Werthamer et al., 1991), vergleichbar zu denen der Lehrer, vorgenommen (CPPRG, 1999a). Alle weiteren Datenerhebungen erfolgten in jährlichem Abstand.

Nach dem ersten Jahr, in dem die Intervention stattfand, zeigten die Treatmentkinder moderate positive Verbesserungen in ihren sozialen, emotionalen und schulischen Fertigkeiten. Die unabhängigen Beobachter vermerkten mehr positive Interaktionen mit den Schulkameraden und auch die soziometrischen Daten der Mitschüler sprechen für eine Steigerung in den Präferenzwerten. Das Elterntraining hatte darüber hinaus Einfluss auf die Veränderung des Erziehungsstils in Richtung einer selteneren Anwendung körperlicher Bestrafung zugunsten angemesseneren und konsistenteren Verhaltens, sowie mehr Wärme und mehr Involviertheit in kindliche Belange. Hinsichtlich der Problemverhaltensweisen in der Risikogruppe zeigte sich eine Verbesserung sowohl im Eltern- als auch im Lehrerurteil. Die Lehrer beobachteten darüber hinaus geringere Raten an aggressivem und oppositionellem Verhalten in der Schule. Auch nahmen diese Kinder seltener Fördermaßnahmen in Anspruch, was auf ein angepasstes Funktionsniveau hindeutet (CPPRG, 1999a). Eine Analyse der Programmeffekte am Ende der dritten Klasse konnte zeigen, dass die positiven Entwicklungen hinsichtlich des elterlichen Erziehungsverhaltens sowie die Steigerung in den sozial-kognitiven Fertigkeiten der Kinder weiter aufrechterhalten werden konnten. Auch gingen die Berichte der Eltern über täglich erlebte kindliche Aggression zurück. Die Verhaltenseinschätzungen der Lehrer hinsichtlich der Verhaltensprobleme sowie die geringere Inanspruchnahme von Fördermaßnahmen geben darüber hinaus einen Hinweis darauf, dass dem Problemverhalten in der Schule vorgebeugt werden konnte (CPPRG, 2002b). Eine weitere Auswertung erfolgte nach dem vierten bzw. fünften Schuljahr vor dem Übergang in die High School. Die Untersuchung beruhte auf der Annahme, dass durch die langfristige Intervention die Fallzahlen ernsthafter Probleme zurückgehen müssten. Dies bewahrheitete sich für Probleme im sozialen, familiären und Peer-Kontext. So waren die Werte der Treatmentgruppe für soziale Kompetenz, sozial-kognitive Probleme, Probleme mit devianten Peers sowie für Verhaltensprobleme im Umfeld der Familie und des Wohnorts den Einschätzungen für die Kontrollgruppe überlegen. Lediglich im schulischen Kontext konnte kein Interventionseffekt mehr nachgewiesen werden (CPPRG, 2004b).

Aufgrund der vielfältigen Maßnahmen konnte somit ein signifikanter Rückgang von Verhaltensproblemen, insbesondere aggressiven Verhaltens, sowie eine Steigerung im Bereich sozial-kognitiver Fertigkeiten beobachtet werden (CPPRG, 1999a, b, 2000, 2002b). Darüber hinaus resultierte ein Rückgang von Sonderbeschulungsmaßnahmen, Festnahmen im Jugendalter, sowie Diagnosestellungen von Verhaltensstörungen (vgl. Eisner, Ribeaud & Bittel, 2006).

Neuere Studien beschäftigen sich mit den neurophysiologischen Mechanismen, die die Vermittlung zwischen den durch das Programm angestoßenen kognitiven und affektiven Prozessen und dem resultierenden Verhalten moderieren (Riggs, Greenberg, Kusché & Pentz, 2006), und mit der Rolle der Implementation, deren Qualität erheblichen Einfluss auf die Programmeffekte hat (Kam, Greenberg & Walls, 2003). Weitere differenziertere Fragestellungen beziehen sich auf die Auswirkungen eines aggressiven Klassenklimas (Thomas, Bierman & CPPRG, 2006), auf die Untersuchung verschiedener Aggressionsprofile (Farmer, Bierman & CPPRG, 2002), auf die Beurteilung früher Screeningverfahren zur Identifikation von Verhaltensproblemen (Flanagan, Bierman, Kam & CPPRG, 2003; Hill, Coie, Lochman, Greenberg & CPPRG, 2004; Lochman & CPPRG, 1995), sowie auf mögliche Prädiktoren für einen Trainingserfolg (CPPRG, 2002c; Greenberg, Lengua, Coie, Pinderhughes & CPPRG, 1999). Darüber hinaus wurde im Rahmen des FAST TRACK Projects die Annahme des „early starter models“ und Prädiktoren für die Entwicklung von Verhaltensproblemen überprüft (CPPRG, 2002d; Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Bierman & CPPRG, 2002).

Tabelle 4: Übersicht über internationale multimodale Präventionsprogramme

Präventionsprogramm (Autoren)	Art der Maßnahme	Zielgruppe	Umfang	Evaluation/Outcome
<i>universell, multimodal</i>				
LIFT (Reid et al., 1999)	Elterntertraining + Klassenintervention	Elementary School	6 bzw. 10 Wochen	Förderung sozialer Fertigkeiten, Verminderung physischer Aggression
Seattle Social Development Project (Hawkins et al., 1999)	Classroom-Management + Elterntertraining + Kindertraining	1.-6. Klasse	4 Jahre	Rückgang externalisierender Verhaltensweisen
R.I.P.P. (Farrell et al., 1999)	Klassenintervention + Mediationsprojekt + Elterntertraining	6. Klasse	25 Sitzungen	Rückgang von Schulsuspensionen und Waffenbesitz
„ zipp s“ (Eisner & Ribeaud, 2005)	Elterntertraining + Klassenintervention	2. Klasse	4 Sitzungen bzw. 1 Schuljahr	–
<i>selektiv/indiziert, multimodal</i>				
Minnesota Competence Enhancement Project (Braswell et al., 1997)	Klassenintervention + Eltern- und Lehrertraining	1.-4. Klasse	2 Jahre	kein signifikanter Rückgang von Verhaltensproblemen
Metropolitan Area Child Study (Eron et al., 1997)	Klassenintervention + soziales Kompetenztraining in Kleingruppen + Familienintervention	1.-6. Klasse	2 Jahre	Rückgang aggressiven Verhaltens bei frühzeitigem Einsatz
Adolescent Transitions Project (Andrews et al., 1995)	soziales Fertigkeitentraining + Elterntertraining	Jugendliche	12 Wochen	Rückgang von Verhaltensproblemen durch Elterntertraining
Earls Court Social Skills Group Program (Pepler et al., 1995)	soziales Kompetenztraining in Kleingruppen + Elterntertraining	1.-6. Klasse	12-15 Wochen	Rückgang externalisierender Verhaltensweisen
Dinosaur School/ PARTNERS Program (Webster-Stratton & Hammond, 1997)	Kombiniertes Eltern- + Kindertraining	4-8 Jahre	6 Monate	Rückgang von Verhaltensproblemen, Verbesserung von Problemlösekompetenzen
Multisystemische Therapie (Henggeler et al., 1996)	therapeutischer Mehrebenenansatz	Jugendliche	4 Monate	Rückgang von Verhaltensproblemen
First Step to Success (Walker et al., 1998)	Schulintervention + Familienintervention	Vor- und Grundschulalter	3 Monate	Rückgang aggressiven Verhaltens
Montreal Longitudinal-Experimental Study (Tremblay et al., 1992, 1996)	soziales Fertigkeitentraining + Elterntertraining	Elementary School (Jungen)	2 Jahre	längerfristiger Rückgang von Verhaltensproblemen
FAST TRACK Project (CPPRG, 1999a, b)	Klassenintervention, soziales Kompetenztraining in Kleingruppen, Lesetraining + Elterntertraining	Elementary School und High School	10 Jahre	Rückgang aggressiven Verhaltens, Steigerung sozial-kognitiver Fertigkeiten

5 Die Wirksamkeit sozialer Präventionsprogramme

Bei der Evaluation von Präventionsprogrammen stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit der Maßnahmen, sowohl in Bezug auf proximale Zielvariablen (z.B. soziale Problemlösekompetenzen) und distale Maße (z.B. Reduktion von Problemverhalten), als auch hinsichtlich differenzieller Effekte, wie z.B. geschlechts- oder risikogruppenspezifische Effekte. Die Evaluationsforschung in diesem Bereich konnte in Deutschland erst in den letzten Jahren vorangetrieben werden, wobei bislang nur wenige Programme, die auf sozial-kognitiven Ansätzen basieren, systematisch untersucht wurden. Auf die Problematik der Evaluation und Wirksamkeitsüberprüfung existierender Trainingsprogramme wird u.a. bei Lösel und Beelmann (2003) sowie Lösel, Beelmann und Plankensteiner (2004) eingegangen. So stehe eine kontrollierte Evaluation präventiver Maßnahmen noch am Anfang, wobei nur ein Teil der Wirkungsstudien auch methodisch stichhaltig angelegt sei. Auch Durlak (1997) betont, dass die Mehrzahl schulbasierter Präventionsprogramme nie systematisch evaluiert wurde, sodass Schüler mit Programmen konfrontiert werden, deren Wirkung nicht belegt ist.

Die bislang im internationalen Kontext evaluierten Programme bringen darüber hinaus uneinheitliche Ergebnisse hervor. So konnten durch Präventionsmaßnahmen, die sich auf Klassenebene beschränken, wie beispielsweise das „Second Step Programm“ von Grossman et al. (1997), das „Rochester Social Problem Solving Program“ von Sawyer et al. (1997) und die „Tri-Ministry-Study“ von Hundert et al. (1999), keine signifikanten Verbesserungen im kindlichen Problemverhalten erzielt werden (Brezinka, 2003). Multimodale Interventionen hingegen, die versuchen, Risikofaktoren auf multiplen Niveaus und in multiplen Settings zu beeinflussen, erbringen weitaus positivere Ergebnisse (CPPRG, 2000; Reid et al., 1999). Aber auch wenn die Datenlage noch widersprüchlich ist, so betont Durlak (1995) die Hinweise darauf, dass ein positiver Einfluss schulbasierter Präventionsprogramme angenommen werden kann.

Doch scheint es, dass vor allem mit einem möglichst frühen Beginn der Prävention dissozialen Verhaltens die Chancen auf Erfolg steigen (Beelmann, 2004). Dies wird zum einen an Elternprogrammen deutlich, die bereits im Kindergartenalter ansetzen, wie beispielsweise bei PEP von Wolff Metternich et al. (2002) oder dem PARTNERS-Program von Webster-Stratton und Hancock (1998). Hierbei konnten direkte Effekte auf das Verhalten der Kinder erzielt werden. Weitere Belege liefert das kombinierte Eltern- und Kindertraining im Kindergarten EFFEKT (Lösel, Beelmann, Stemmler & Jaurisch, 2006), bei dem sich auch in der Fol-

low-up-Untersuchung in den Schulzeugnissen noch Effekte hinsichtlich einer geringeren Anzahl an Verhaltensproblemen im Vergleich zur Kontrollgruppe nachweisen lassen. Auch andere Forschergruppen fanden nachhaltige Effekte zugunsten eines möglichst frühzeitigen Beginns der Präventionsmaßnahme (Hawkins et al., 1999; Metropolitan Area Child Study Research Group, 2002).

5.1 Befunde aus Metaanalysen

Die Wirksamkeit verschiedener Präventionsmaßnahmen zur Reduktion dissozialen Verhaltens wurde hauptsächlich in den USA und Kanada in einer Reihe von Studien untersucht. Eine Vergleichbarkeit wird jedoch dadurch erschwert, dass die Studien sich hinsichtlich der Zielgruppen (z.B. Eltern oder Kinder), des präventiven Grundkonzepts (universell vs. selektiv/indiziert), des institutionellen Kontexts (z.B. Schule oder Familie), der Programminhalte, der Intensität der Intervention, der Effektmaße (z.B. Tests oder Verhaltensbeobachtungen) und der Länge des Follow-up-Zeitraums unterscheiden (Lösel, 2004). Im Rahmen von Metaanalysen können die Ergebnisse dennoch zusammengefasst, integriert und in Abhängigkeit der Stichprobengröße gewichtet werden (Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994; Denham & Almeida, 1987; Durlak, 1995; Durlak & Wells, 1997, 1998; Lösel & Beelmann, 2003; Lösel, Beelmann & Plankensteiner, 2004; Schneider, 1992; Schneider & Byrne, 1985; Tremblay et al., 1999; Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001).

Beelmann et al. (1994) verglichen in ihrer Metaanalyse insgesamt 49 Evaluationsstudien zu sozial-kognitiven Trainings aus dem anglo-amerikanischen Raum, die zwischen 1981 und 1990 in englischsprachigen Journals veröffentlicht wurden. Dabei schlossen sie sowohl monomodale als auch komplexere multimodale Programme mit ein. Unter monomodalen Programmen sind Ansätze gefasst, die auf eng umgrenzten theoretischen Konzepten beruhen. So zielen (1) Trainings sozialer Fertigkeiten auf das situationale Einüben von Interaktionsstrategien, (2) soziale Problemlösetrainings fördern sozial-kognitive Kompetenzen, wie die Generierung alternativer Lösungen, Ursache-Wirkungs-Denken sowie Konsequenzen-Denken; darüber hinaus gibt es (3) Trainings zur sozialen Perspektivenübernahme mit sozial-emotionalem Schwerpunkt, sowie (4) Verhaltenstrainings zur Einübung von Selbstkontrolle. Multimodale Programme in diesem Bedeutungszusammenhang kombinieren situationale, behaviorale, kognitive und emotionale Trainingskomponenten und können auch unter den Begriff „sozial-kognitive Trainings“ subsumiert werden. Die Ergebnisse der Metaanalyse

unterscheiden sich von älteren Untersuchungen vor allem hinsichtlich der Höhe der Effektstärken. So ermittelte Schneider (1992) anhand von 79 Studien durchschnittliche Effektstärkenmaße von Cohens $d = .82$ für Posttest- und $d = .75$ für Follow-up-Erhebungen. Denham und Almeida (1987) fanden einen mittleren Effekt von $d = .78$. Dieser bezog sich jedoch auf unmittelbar gemessene soziale Problemlösefertigkeiten; für distale Verhaltensmaße reduzierte sich der Effekt auf $d = .26$. Bei Beelmann et al. (1994) hingegen belief sich die gewichtete mittlere Effektstärke im Posttest auf $d = .47$ und auf lediglich $d = .11$ im Follow-up. Darüber hinaus wurden die Studien hinsichtlich verschiedener Beurteilungskriterien, wie Art der Intervention, Klientencharakteristika (Alter, Geschlecht, Diagnose) und Zielvariablen bzw. Erhebungsmethoden der Untersuchung differenziert ausgewertet. Diesen Analysen zufolge scheinen komplexere Interventionsprogramme den monomodalen Programmen überlegen zu sein, da sie eher zu Generalisierungseffekten führen können. Demnach haben soziale Problemlösetrainings Einfluss auf sozial-kognitive und soziale Interaktionsfertigkeiten, der auch als Langzeiteffekt noch nachgewiesen werden kann. Spezifische Wirkung kommt den Selbstkontrolltrainings zu, allerdings nur hinsichtlich proximal erhobener Zielvariablen im kognitiven bzw. affektiven Bereich. Im Hinblick auf die Unterscheidung der Zielgruppen konnten die größten Effekte für Risikogruppen gefunden werden, hierbei gleichermaßen für externalisierende wie internalisierende Syndrome. Schließlich zeigten sich multimodale Programme eher für ältere Kinder geeignet als für jüngere Vorschulkinder, die mit der Komplexität solcher Maßnahmen noch überfordert zu sein scheinen.

In einer Metaanalyse von Durlak (1995) wurden Programme einbezogen, deren Konzepte theoriebasiert waren, deren Designs relativ große Stichproben und ein randomisiertes Vorgehen beinhalteten, deren Outcome-Kriterien von verschiedenen Beurteilern stammten und die zum Teil eine Follow-up-Untersuchung aufwiesen. Die Effektstärken der 131 untersuchten schulbasierten Präventionsprogramme variierten zwischen $d = .25$ und $.50$. Mit Hilfe der Maßnahmen konnten Verhaltensprobleme signifikant reduziert und Kompetenzen gesteigert werden. In späteren Metaanalysen geben Durlak und Wells (1997, 1998) für universelle und selektive Maßnahmen Effektstärken von $d = .34$, sowie für indizierte Maßnahmen der Prävention Effektstärken von $d = .50$ an. Werden demnach Maßnahmen mit Risikogruppen durchgeführt, ist mit größeren Wirkungen zu rechnen, als bei universeller Prävention. Eine weitere Metaanalyse wurde von Tremblay et al. (1999) durchgeführt, die aufgrund strenger Kriterien (mindestens ein 12-monatiges Follow-up) zu einer Auswahl von 20 Studien kamen, in denen Maßnahmen zur Prävention von oppositionellem oder dissozialem Verhalten evaluiert wur-

den. Die Effektstärken reichten von negativen Effekten ($d = -.30$) bis hin zu positiven Veränderungen von über einer Standardabweichung ($d = 1.25$). Wilson et al. (2001) untersuchten in ihrer Metaanalyse 165 Studien zu schulbasierten Präventionsmaßnahmen, die von individueller Beratung oder Programmen zur Verhaltensmodifikation bis hin zu Organisationsentwicklungsmaßnahmen an den Schulen reichten. Wenngleich viele Ansätze noch wenig im Hinblick auf ihre Wirksamkeit untersucht wurden, kann doch festgestellt werden, dass Präventionsmaßnahmen auf diesem Gebiet effektiv Problemen wie Alkohol- und Drogenkonsum, Schulabbrüchen oder Fernbleiben von der Schule sowie anderen Verhaltensproblemen begegnen können. Die besten Effekte erzielten Selbstkontrolltrainings oder soziale Kompetenzprogramme ($d = .18$ bis $.32$ für Verhaltensprobleme), aber auch kontextbezogene Maßnahmen konnten zu einer Reduktion von Delinquenz und Drogenmissbrauch beitragen.

In einer neueren Arbeit von Lösel, Beelmann und Plankensteiner (2004) wurden 55 Studien nach festgelegten Kriterien ausgewählt und im Rahmen einer Metaanalyse integriert. Die meisten Präventionsprogramme waren verhaltenstherapeutisch und/oder kognitiv-behavioral orientiert, am häufigsten im Sinne sozial-kognitiver Ansätze. Darüber hinaus handelte es sich in der Mehrzahl der Studien um Kurzzeitprogramme mit einer Dauer von wenigen Monaten mit dem Schwerpunkt auf der Prävention dissozialen Verhaltens. Die gewichteten Effektstärken betragen $d = .29$ für die Posttestmessungen und $d = .22$ für die Follow-up-Daten. Ein Vergleich der verschiedenen Behandlungskategorien zeigte, dass lediglich die kognitiv-behavioralen Programme in allen Bereichen dissozialen Verhaltens signifikante Effekte aufwiesen. Beratung, Tagesbetreuung und sonstige Behandlungsansätze hatten einen signifikanten Effekt im Bereich Aggressivität und im unspezifischen dissozialen Verhalten, reine Verhaltenstrainings und rein kognitive Programme hatten dagegen keine signifikanten Wirkungen. Darüber hinaus fand man auch hier bei den indizierten Präventionsprogrammen die größten Effekte. Im Vergleich zu dieser Arbeit waren die Effektstärken bei Lösel und Beelmann (2003) höher, da in ihre Metaanalyse nicht nur Effektkriterien des dissozialen Verhaltens, sondern auch direkte Maße der sozialen und sozial-kognitiven Kompetenz einbezogen wurden. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, deren Transfer in den Alltag leichter gelingt und deren Training damit stärkere Veränderungen in den Effektmaßen hervorbringen kann. Die Sichtung von 84 Studien bis zum Jahr 2000 erbrachte einen durchschnittlichen Posttest-Effekt von $d = .38$ und einen Follow-up-Effekt von $d = .28$. Wieder schnitten schulbasierte behaviorale und/oder kognitive Programme hinsichtlich der Trainingseffekte am besten ab.

Beelmann (2006) fasste schließlich insgesamt 23 quantitative Überblicksarbeiten und Metaanalysen seit 1995 aus dem Bereich der Präventionsforschung zusammen. Die Präventionsmaßnahmen bezogen sich unter anderem auf dissoziale Verhaltensprobleme wie Aggression, Gewalt und Kriminalität, auf Suchtprobleme und Substanzenmissbrauch sowie auf eine allgemeine Entwicklungsförderung. Dabei fanden sich weit überwiegend positive Wirkungen, die in Effektstärken ausgedrückt einen Range von $d = .10$ bis 1.07 umfassen. Der Trend geht heute jedoch hin zu eher geringeren Wirksamkeitseinschätzungen im Vergleich zu älteren Überblicksarbeiten, was unter anderem mit konservativeren Auswertungsmethoden, distaleren Erfolgsmaßen und zunehmend besser versorgten Kontrollgruppen in Zusammenhang gebracht wird (Beelmann, 2006).

5.2 Implikationen für die Evaluationsforschung

Für die zukünftige Evaluationsforschung im Bereich präventiver Maßnahmen fasst Durlak (1997) wesentliche Anregungen aus der Literatur zusammen. (1) So sollten künftige Studien bei der Überprüfung der Effekte verstärkt die Güte der Programmimplementation miteinbeziehen, um damit einhergehende Störfaktoren in der Wirkungsevaluation berücksichtigen zu können. Dazu gehören auch eine sorgfältige Programmplanung, Trainerschulungen und trainingsbegleitende Supervision. (2) Darüber hinaus müssen bei der Wirkungsevaluation vor allem differenzielle Effekte untersucht werden, da Präventionsmaßnahmen in Abhängigkeit der Zielgruppe und der vorliegenden Probleme unterschiedliche Wirkungen erzielen können. Besonders sollten hierbei individuelle Merkmale, wie der Entwicklungsstand, das Alter und Geschlecht der Teilnehmer, sowie ethnische Aspekte, aber auch vorliegende Risiko- und Schutzfaktoren berücksichtigt werden. (3) Des Weiteren betont Durlak (1997) die Notwendigkeit einer Fortführung von Follow-up-Erhebungen, da mit präventiven Maßnahmen erst in der Zukunft liegende Veränderungen erzielt werden und somit ein anhaltender Programmeffekt gemessen werden sollte (vgl. auch LeMarquand et al., 2001). (4) Und schließlich müssen Kosten-Nutzen-Erwägungen in die Analysen einbezogen werden, um Entscheidungen hinsichtlich des Einsatzes und der Verbreitung von Programmen treffen zu können. Hierbei sollten neben direkten monetären Gesichtspunkten vor allem Langzeitwirkungen, wie der soziale und psychologische Effekt einer Maßnahme auf das Wohlbefinden der Betroffenen, aber auch der Nutzen für die Gesellschaft berücksichtigt werden. Auch Beelmann (2006) zieht in seiner Überblicksarbeit für die Forschung und Praxis der Prävention folgende Schlüsse: Zwar haben präventive Maßnahmen zum Teil beträchtliche Wirkungen auf die Entwicklung von Kindern

und Jugendlichen, doch stehen weitere Untersuchungen zu den längerfristigen Effekten, zu Fragen der Programmimplementation, zu Kosten-Nutzen-Aspekten und vergleichenden Analysen von Präventionsalternativen sowie zur Integration erfolgreicher Präventionsprogramme in die Versorgungspraxis noch aus.

6 Fragestellungen

Die Einführung in den Themenbereich macht deutlich, dass gerade im deutschsprachigen Raum die Entwicklung und vor allem die Evaluation universeller Präventionsprogramme zur Reduktion dissozialen Verhaltens bei Kindern noch am Anfang steht. Die Vielzahl an Verhaltensproblemen und die damit verbundenen Anpassungsschwierigkeiten im sozialen Umfeld der Kinder unterstreichen darüber hinaus die Notwendigkeit der Durchführung geeigneter Maßnahmen. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Implementation, Prozess- und Wirkungsevaluation des aus dem amerikanischen Sprachraum adaptierten sozial-kognitiven Kompetenztrainings PATHS (Kusché & Greenberg, 1992, 1994, 1996), welches im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie (Lösel, Beelmann, Jausch et al., 2005) durchgeführt wurde. Im Einzelnen sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden.

1. Implementation

Die erstmalige Implementation des Programms in Form eines „After School Trainings“ erfordert (1) eine genaue Machbarkeitsanalyse hinsichtlich der Durchführbarkeit des Trainings unter verschiedenen Aspekten. Die Fragestellungen lauten diesbezüglich:

- Können die Inhalte im vorgesehenen zeitlichen Rahmen vermittelt werden?
- Sind die Inhalte in Bezug auf das Entwicklungsniveau der Kinder angemessen und können sie entsprechend in vorgesehener Weise vermittelt werden?
- Kann die Stunde unter organisatorischen Gesichtspunkten wie geplant durchgeführt werden?
- Wie attraktiv sind die Sitzungen für die Kinder aus Sicht der Trainer?

Darüber hinaus lässt (2) das Teilnahmeverhalten bzw. die Arbeitshaltung der Kinder Rückschlüsse auf eine gelungene Implementierung der Trainingsinhalte zu:

- Ist seitens der Kinder ein hohes Maß an On-task-Verhalten, d.h. eine inhaltlich angemessene Beteiligung am Programm sichergestellt?
- Ist der Grad des Off-task-Verhaltens im Sinne störenden Verhaltens oder Passivität bzw. Unaufmerksamkeit seitens der Kinder erwartungsgemäß gering?
- Wie hoch ist die aktive Mitarbeit der Kinder am Programm?
- Beobachten die Trainer bei den Kindern Freude bzw. Spaß am Programm?

- Verfolgen die Kinder das Training motiviert und aufmerksam?
- Gibt es Geschlechts- oder Altersunterschiede im Teilnahmeverhalten der Kinder?

2. Teilnehmerzufriedenheit

Für die Güte des Trainingsprogramms spricht darüber hinaus eine hohe Teilnehmerzufriedenheit, die bei unterschiedlichen Informanten zu erheben ist:

- Wie beurteilen die Kinder das Trainingsprogramm? Hat es ihnen gefallen?
- Wie beurteilen die Eltern die Umsetzbarkeit der Programminhalte zu Hause, die Relevanz des Programms für den kindlichen Alltag sowie die Rahmenbedingungen der Durchführung?

3. Prozessevaluation

Für die Prozessevaluation ist es wichtig, zu überprüfen, ob (1) Lernziele des Programms erreicht wurden und (2) bereits im Verlauf des Trainings Verhaltensänderungen bei den Kindern zu beobachten sind. Folgende Fragestellungen sollen untersucht werden:

- Werden von den Kindern wichtige Lernziele des Trainings erreicht?
- Ist ein Transfer der Kursinhalte über den Kurs hinaus zu beobachten?
- Lassen sich bereits unmittelbar nach dem Training Veränderungen in wichtigen Ziel dimensionen des Verhaltens, z.B. hinsichtlich Prosozialen Verhaltens, Sozialer Kompetenz, Aggressivität oder Aufmerksamkeitsproblemen feststellen?
- Wie hängen die Prozessvariablen mit dem Teilnahmeverhalten zusammen?
- Gibt es geschlechts- bzw. altersspezifische Unterschiede?

Des Weiteren soll überprüft werden, ob (3) die während des Trainings erhobenen Prozessvariablen eine Veränderung in den Outcomekriterien vorhersagen können.

4. Wirkungsevaluation

Die Evaluation im eigentlichen Sinne verlangt eine Überprüfung der Wirksamkeit des Programms hinsichtlich intendierter Verhaltensmodifikationen. Zum einen sollen die Beurteilungen der *Lehrer* dahingehend untersucht werden,

- ob sich die Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe bei der Posttestmessung in wichtigen Zieldimensionen des Sozialverhaltens verbessert
- ob sich differenzielle Unterschiede hinsichtlich des Alters, Geschlechts oder Problemangswerts in der Wirksamkeit des Programms ergeben
- ob die Programmeffekte auch in einem einjährigen Follow-up noch nachzuweisen sind.

Zum anderen soll anhand der Aussagen der *Kinder* überprüft werden, ob sich Trainings- und Kontrollgruppe auch im Selbstbericht über das Sozialverhalten sowie hinsichtlich ihrer Gewalterfahrungen unterscheiden.

5. Boosteranalyse

Schließlich soll unter dem Aspekt einer Implementierung des Schultrainings im Rahmen des Programmpakets EFFEKT mit seinem Eltern- und Kindertraining im Kindergarten (Lösel, Beelmann et al., 2006), der Stellenwert des Schulprogramms im Sinne einer Boostersession ermittelt werden.

- Zunächst soll überprüft werden, ob sich im Rahmen der *Prozessevaluation* Unterschiede zwischen den Kindern mit und ohne Trainingserfahrung im Kindergarten ergeben.
- Zum anderen wird die Frage untersucht, ob Kinder, die bereits Vorerfahrungen mit einem sozialen Kompetenztraining im Kindergarten gemacht haben, mehr von dem Grundschulprogramm profitieren, als Kinder ohne Vorerfahrung (*1. Booster-Vergleich*).
- Ein letzter Vergleich soll schließlich zeigen, ob die Effekte aus dem Kindergartentraining durch die zusätzliche Teilnahme am Boosterprogramm aufgefrischt und damit verstärkt werden konnten (*2. Booster-Vergleich*).

EMPIRISCHER TEIL

7 Methode

7.1 Rahmenbedingungen, Design und Aufbau der Studie

7.1.1 Die Erlangen-Nürnbergiger Entwicklungs- und Präventionsstudie

Die vorliegende Dissertation ist in das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Projekt „Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien: Eine kombinierte Präventions- und Entwicklungsstudie zu Problemen des Sozialverhaltens“ eingebunden (Lösel, Beelmann, Jaursch, Koglin & Stemmler, 2000). Es handelt sich hierbei um das erste deutsche Modellprojekt einer kombinierten Entwicklungs- und Präventionsstudie. Zum einen werden im Rahmen der Entwicklungsstudie die Entstehung und Verfestigung von Verhaltensproblemen ab dem Kindergartenalter untersucht. Zum anderen werden universelle Präventionsmaßnahmen durchgeführt und evaluiert, die zur Verbesserung der Erziehungskompetenz der Eltern und sozialen Kompetenz der Kinder beitragen sollen. Die Kernstichprobe der Studie besteht aus insgesamt 675 Kindern (336 Jungen, 339 Mädchen) aus 609 Familien der Städte Nürnberg und Erlangen sowie deren Umgebung, die im Jahr 1999 über die Kindergärten rekrutiert wurden. Die Kinder waren zu Beginn der Erhebung im Alter von drei bis sechs Jahren ($M = 56.4$, $SD = 9.3$). Von den Eltern waren 98.9% leibliche Mütter und 96.3% leibliche Väter. Zum ersten Erhebungszeitpunkt waren 86.4% der Mütter und Väter verheiratet; 10.1% waren allein erziehend (bis auf eine Ausnahme die Mutter). Der Anteil der Migranten (bezogen auf die nationale Herkunft) betrug bei den Müttern 10.9% und bei den Vätern 11.8%. Darüber hinaus gehörten 13.3% der Familien der Unterschicht, 32.3% der unteren Mittelschicht, 36.0% der mittleren Mittelschicht, 15.4% der oberen Mittelschicht, sowie 3.0% der Oberschicht an (Lösel, Beelmann et al., 2006).

Ziel der *Entwicklungsstudie* ist die Untersuchung der sozialen Entwicklung von Kindern im Übergang vom Kindergartenalter zur Grundschule durch die Analyse des komplexen Zusammenwirkens biologischer, psychologischer und sozialer Risiko- und Schutzfaktoren. Im Rahmen einer der Studie zugrunde gelegten „multi-method/multi-informant“-Ansatzes wurden zum einen unterschiedliche methodische Zugänge zur Erfassung biografischer, medizinischer, psychologischer und sozialer Daten der Familien und der betreffenden Kinder gewählt (psychologische Tests, Beobachtungsverfahren, standardisierte Befragungen, teilstrukturierte Interviews, physiologische Messungen), zum anderen unterschiedliche Informanten (Eltern,

Erzieherinnen/Lehrer, Kind, Projektmitarbeiter) sowie verschiedene soziale Settings herangezogen (Familie, Kindergarten, psychologische und medizinische Untersuchungssituation). Die Längsschnittuntersuchung erfolgte in jährlich aufeinander folgenden Erhebungswellen, zu denen jeweils Verhaltensbeurteilungen durch die Eltern und Erzieherinnen bzw. Lehrer, sowie später auch Selbstbeurteilungen durch die Kinder, kognitive Entwicklungsdaten, Angaben zum bisherigen Entwicklungsstand und -verlauf der Kinder, zum Erziehungsverhalten der Eltern, zu familiären Belastungen, zur Person der Eltern, sowie physiologische und medizinische Daten erfasst wurden (Lösel, Beelmann, Jaurisch et al., 2005).

Zwischen den ersten beiden Untersuchungszeitpunkten nahm ein Teil der Stichprobe an den *Interventionsprogrammen* für Kinder und Eltern oder einer Kombination daraus teil (Präventionsstudie). Dieses Programmpaket EFFEKT („Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kindertraining“) beinhaltet ein Elterntaining, welches der Arbeitsgruppe um Patterson (Dishion & Patterson, 1996; Fisher et al., 1997) aus dem Oregon Social Learning Center entlehnt ist, sowie ein soziales Problemlösetraining für Kinder, das entsprechend dem Ansatz von Spivack und Shure (Shure, 1992a, b) entwickelt wurde. Beide Programme wurden für den deutschen Sprachraum adaptiert und zum Teil durch neue Übungen und Materialien modifiziert und erweitert bzw. gekürzt, um sie den hiesigen Standards anzupassen. Das Kindertraining IKPL – „Ich kann Probleme lösen“ (Beelmann, Jaurisch & Lösel, 2004) zielt auf die Förderung der sozialen Kompetenz (z.B. soziale Wahrnehmung, Ursachenzuschreibung, Einfühlung in andere Kinder, nicht-aggressives Problemlösen) und wurde mit insgesamt 178 Kindern durchgeführt. Mit dem Elterntaining soll eine Förderung der Erziehungskompetenz (z.B. positive Erziehung, Grenzen setzen, Stress und Erziehung) erreicht werden. An ihm nahmen 163 Mütter und 48 Väter aus 170 Familien teil (Lösel, Beelmann et al., 2006).

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, in Anlehnung an das PATHS Curriculum von Kusché & Greenberg (1994) ein für den deutschen Sprachraum geeignetes sozial-kognitives Kompetenztraining für das Grundschulalter zu entwickeln, im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Präventions- und Entwicklungsstudie durchzuführen und anschließend zu evaluieren. Neben der Implementation als eigenständiges Modul sollte das Programm „Training im Problemlösen (TIP)“ als eine Fortführung und Auffrischung der Trainingsmaßnahmen im Kindergartenalter dienen und damit als Boostersession im Präventionsteil der Stichprobe implementiert werden.

7.1.2 Evaluationsdesign

Die Evaluation der Trainingsmaßnahme beinhaltet eine Überprüfung der Implementation, Prozess- und Wirkungsevaluation. Für die Wirkungsevaluation liegt ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign mit gematchter Kontrollgruppe vor, welches drei Messzeitpunkte (Prätest, Posttest und Follow-up) umfasst. Zu allen Trainingskindern wurde eine Kontrollgruppe mit äquivalenten Paarlingen ausgewählt (vergleichbar nach Alter, Geschlecht, Schichtzugehörigkeit und Problemwert nach Einschätzung der Erzieherinnen bzw. Lehrer). Die Kontrollkinder stammen aus der Entwicklungsstichprobe der Längsschnittuntersuchung des Erlangen-Nürnberger Forschungsprojekts, d.h. sie hatten zu keiner Zeit an den Interventionsmaßnahmen der Präventionsstichprobe teilgenommen.

Das Evaluationsdesign der vorliegenden Studie ist in Abbildung 8 dargestellt. Die Wirkungsevaluation erfolgte anhand von Verhaltensbeurteilungen durch die Lehrer, die keine Kenntnis darüber besaßen, ob die zu beurteilenden Kinder am Training teilgenommen hatten oder der Kontrollgruppe angehörten und somit ihre Einschätzungen blind vornahmen. Im Frühjahr 2004 wurde die Prätestmessung durchgeführt, sodass bis zum Beginn des Trainings im Mai 2004 alle Vortestdaten vorlagen. Da das Training erst mit Ende des Schuljahres abgeschlossen war, konnte der übliche Abstand von drei Monaten bis zur Posttestmessung nicht eingehalten werden. Für viele Kinder kam mit dem neuen Schuljahr auch ein Lehrerwechsel, sodass es nötig war, zugunsten der Validität der Einschätzung eine gewisse Zeit zu gewähren, in der die neuen Lehrer die Kinder kennenlernen konnten, um sie adäquat beurteilen zu können. Die Posttestmessung fand damit erst nach vier Monaten im November 2004 statt und wurde nur für die Evaluationsstichprobe (Trainings- und Kontrollgruppe) durchgeführt. In einem einjährigen Abstand zur Prätestmessung erfolgte im Frühjahr/Sommer 2005 ein Follow-up, bei dem im Rahmen der fünften Erhebungswelle der Längsschnittuntersuchung des Entwicklungsprojektes auch Selbstbeurteilungen der Kinder erhoben wurden.

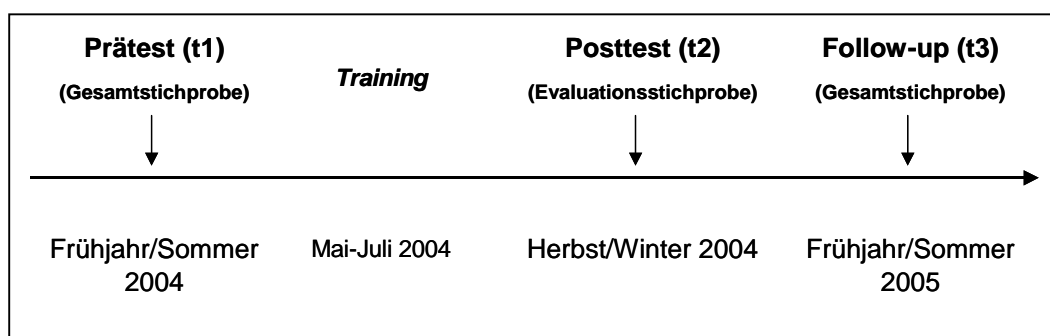
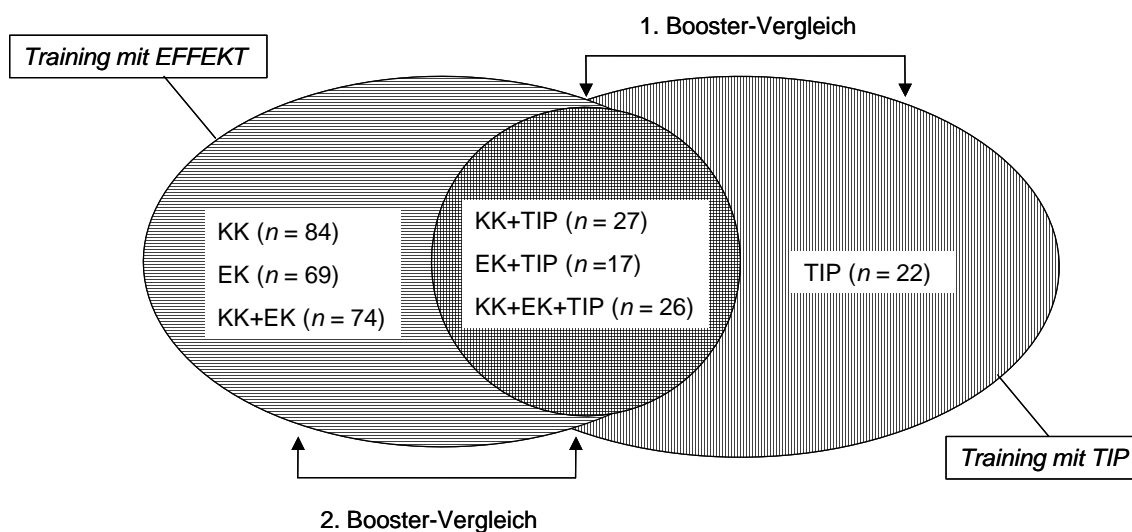


Abbildung 8: Evaluationsdesign der Studie

7.1.3 Rekrutierung und Beschreibung der Evaluationsstichprobe

Die Auswahl der Kinder für das Training folgte dem Design der Präventionsstudie des Erlangen-Nürnberger Forschungsprojekts, nach dem jeweils zu annähernd gleichen Teilen folgende Gruppen rekrutiert werden sollten: (a) Kinder, die schon ein Training im Kindergarten erhalten hatten (KK); (b) Kinder, deren Eltern am Elterntraining teilgenommen hatten (EK); (c) Kinder, für die beides zutraf (KK+EK); und (d) Kinder, bei denen bislang kein Training stattgefunden hatte. Dies ermöglicht eine Booster-Analyse in zweierlei Hinsicht. Zum einen kann verglichen werden, ob sich Kinder, die erstmals trainiert wurden (TIP) hinsichtlich der Prozess- und Outcomekriterien von den Kindern mit Trainingserfahrung im Kindergartenalter (EFFEKT) unterscheiden (1. Booster-Vergleich). Zum anderen kann die Boosteranalyse des Schultrainings im eigentlichen Sinne erfolgen, indem untersucht wird, ob die Programmwirkung von EFFEKT durch das Schultraining TIP verstärkt werden kann (2. Booster-Vergleich der EFFEKT-Kinder mit den EFFEKT+TIP-Kindern). Eine grafische Darstellung des Boosterdesigns befindet sich in Abbildung 9.



Anmerkungen. KK = Kindergartentraining, EK = Elterntraining, TIP = Schultraining

Abbildung 9: Boosterdesign

Eine Randomisierung erfolgte auf Ebene der Schulen, an denen sich eine hinreichende Anzahl von Kindern aus dem Projekt befand. Aus den in Frage kommenden Schulen wurden acht Schulsprengel-Einzugsgebiete nach dem Zufallsprinzip ausgewählt: Erlangen-Nord, Erlangen-Bruck, Bubenreuth, Weisendorf, Herzogenaurach, Nürnberg-Langwasser, Nürnberg-Süd und Nürnberg-Nord. Das sozial-kognitive Kompetenztraining wurde insgesamt 154 nach dem Versuchsplan geeigneten Kindern angeboten. Davon meldeten die Eltern 96

Kinder zur Teilnahme an, was einer Inanspruchnahme von 62.3% entspricht. Von den 96 Kindern, die mit dem Kurs begonnen haben, brachen drei Kinder das Training vorzeitig ab (Abbildung 10).

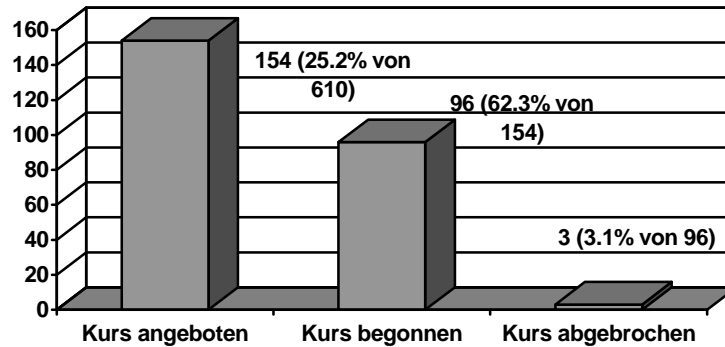


Abbildung 10: Inanspruchnahme und Teilnahmerate

Eine Analyse der Inanspruchnahme ergab signifikante Unterschiede hinsichtlich sozialer Schicht, Schulbildung und Nationalität der Eltern. So wurde das Kursangebot von mehr Familien der Unterschicht und unteren Mittelschicht abgelehnt ($\chi^2 = 12.07, p < .05$). Darüber hinaus nahmen signifikant mehr Familien das Kursangebot an, deren Väter mindestens über einen Realschulabschluss verfügen ($\chi^2 = 18.57, p < .001$) und deren Eltern die deutsche Nationalität besitzen (χ^2 (Vater) = 9.44, χ^2 (Mutter) = 8.77, $p < .05$). Bezüglich des Verhaltensproblemwerts im Vortest unterschieden sich die Kinder jedoch nicht.

Insgesamt nahmen 93 Kinder aus 87 Familien mindestens die Hälfte der Trainingstermine wahr, davon waren 42 Mädchen und 51 Jungen. Der Altersdurchschnitt zu Beginn des Trainings lag bei 8;10 Jahren ($M = 106.79, SD = 7.88$) mit einer Spanne von 7;8 bis 10;9 Jahren. Achtunddreißig Kinder gingen in die zweite Klasse, 54 Kinder besuchten die dritte Klasse, ein Kind war in die erste Klasse zurückgestellt worden. Gemäß dem Design der Präventionsstudie wurden 27 Kinder mit TIP trainiert, die bereits am sozialen Problemlösetraining im Kindergarten teilgenommen hatten, 17 Kinder, deren Eltern das Elternt raining im Kindergarten erhalten hatten, 26 Kinder, für die beides zutraf, sowie 22 Kinder, die erstmals in der Grundschule trainiert wurden.

7.1.4 Durchführung der Trainingsmaßnahme

Von Mai bis Juli 2004 wurde das Training in acht Kursen in den Klassenräumen der betreffenden Schulen von jeweils einer trainingserfahrenen wissenschaftlichen Mitarbeiterin und einer geschulten studentischen Hilfskraft durchgeführt. Die Verteilung der Kinder auf die acht Kursstätten ist nachfolgender Abbildung 11 zu entnehmen. Die durchschnittliche Kursgröße betrug $n = 12$.

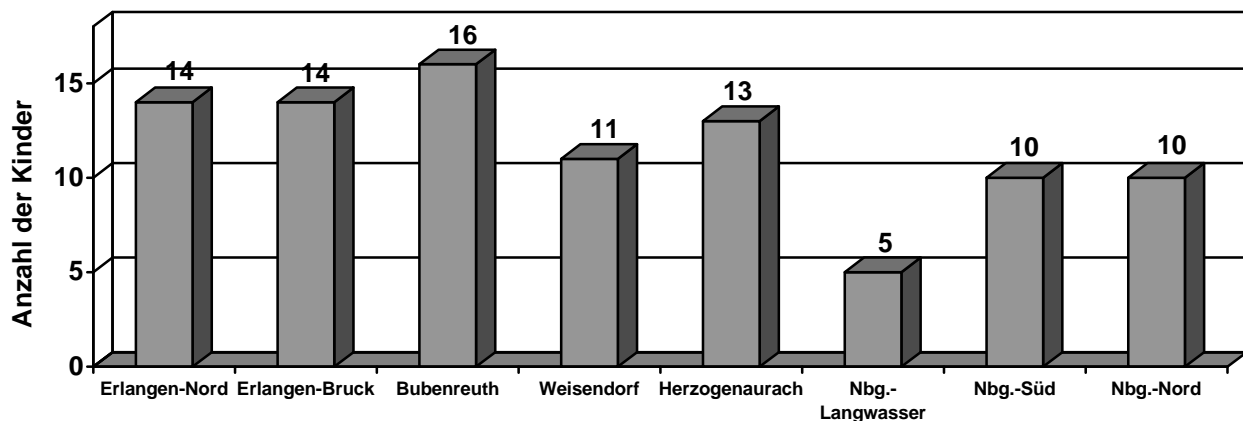


Abbildung 11: Kursorte und Kursgrößen

Während der Kursphase wurden wöchentliche Supervisionssitzungen mit allen Trainerinnen abgehalten, bei denen der Fortlauf des Kurses sowie der Umgang mit auftretenden Problemen besprochen wurde. Darüber hinaus wurde jede Trainingssitzung für nachträgliche Verhaltensbeobachtungen sowie für Lehrvorführungen auf Video aufgezeichnet. Es bestand das Angebot, durch die Trainerinnen einen Fahrdienst einzurichten, wenn es den Kindern andernfalls nicht möglich gewesen wäre, zu den Kursen zu erscheinen. Dies wurde in zwei Fällen in Anspruch genommen. Zwischen den Stunden wurden den Kindern im Rahmen einer 15-minütigen Pause Erfrischungen und kleine Snacks zur Verfügung gestellt. Ein zusätzlicher Anreiz für die regelmäßige Teilnahme bestand darüber hinaus in einer finanziellen Vergütung von 25 Euro auf das Sparbuch der Kinder, welche bei einer Anwesenheitsrate von sechs der acht Sitzungen ausgezahlt wurden. Außerdem wurde ein Belohnungssystem („Mitmachplan“) in Form eines Punkteplans für Hausaufgaben und für aktive Mitarbeit eingeführt. Zum Abschluss des Trainings erhielt jedes Kind eine Urkunde mit dem individuellen Punktestand, sowie ein kleines Geschenk als Anerkennung für seine Bereitschaft und Bemühungen, ein guter Problemlöser zu werden.

Rund 76% der Kinder besuchten mindestens sieben der acht Sitzungen. Die durchschnittliche Anwesenheitsquote über alle acht Sitzungen betrug 90% (vgl. Abbildung 12), was für eine gute Annahme des Trainings spricht (Lösel, Beelmann, Hacker, Jaursch & Stemmler, 2005).

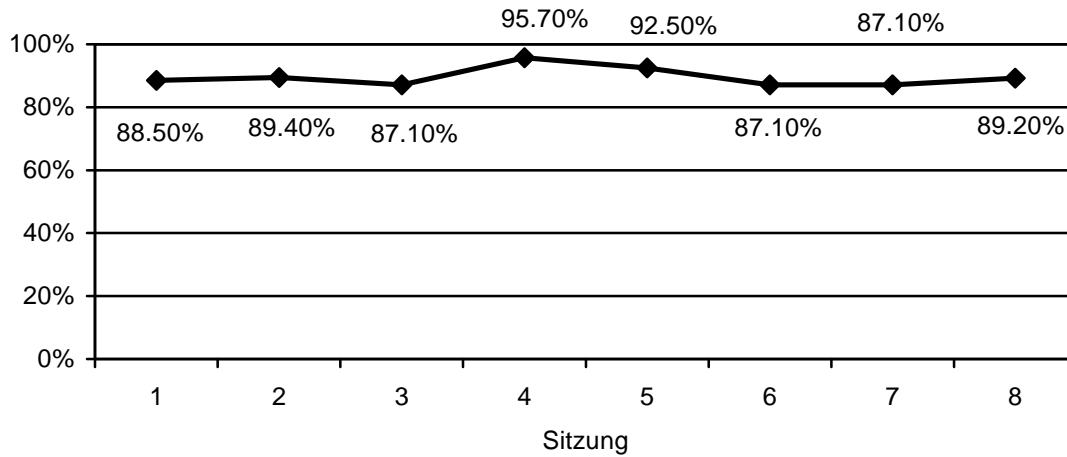


Abbildung 12: Anwesenheitsquoten

7.2 Beschreibung des Trainingsprogramms

7.2.1 Adaptation einer Präventionsmaßnahme für das Grundschulalter

Bei der Entscheidung für das PATHS Curriculum (Kusché & Greenberg, 1992) als Basis für das Grundschultraining waren verschiedene Faktoren maßgebend. Im Sinne einer Booster-Session als Auffrischung des Trainings im Kindergartenalter war es wichtig, eine konsistente Fortführung bereits erlernter Inhalte zu gewährleisten. Mit dem Kompetenztraining im Kindergarten „Ich kann Probleme lösen“ von Spivak und Shure (Shure, 1992a, b) wurden Grundlagen geschaffen, die kausales Denken und das Antizipieren von Konsequenzen beinhalteten, um alternative Lösungen zu generieren. Des Weiteren wurden bereits Basisemotionen eingeführt, die eine Sensibilisierung der Kinder auf unterschiedliche Emotionszustände vorbereiten konnten. Diese Fähigkeiten werden in PATHS aufgegriffen und erweitert, indem komplexere Emotionen und deren Regulation besprochen werden, sowie ein Problemlöseprozess in Gang gesetzt wird, der helfen soll, verschiedene Handlungsmöglichkeiten sowie deren Konsequenzen abzuwägen, um zu altersgemäßen Konflikt- und Problemlösungen zu kommen.

Für die Präventionsmaßnahme wurde zudem ein Programm benötigt, das für die Altersgruppe der Sieben- bis Neunjährigen geeignet ist, da sich der Großteil der Kinder aus der Erlangen-

Nürnberger Studie zu diesem Zeitpunkt auf diese Altersspanne verteilt. Das PATHS Programm sieht Curricula für die Klassen eins bis vier vor und bot damit die Möglichkeit, altersangemessene Inhalte auszuwählen.

Darüber hinaus wurde die Wirksamkeit der Durchführung des PATHS Curriculums in mehreren methodisch hochwertigen Studien nachgewiesen (CPPRG, 1999b; Greenberg et al., 1995; Greenberg & Kusché, 1993, 1998). Dieser Umstand wird auch in zahlreichen Reviews gewürdigt, in die lediglich Programme aufgenommen wurden, die festgelegten Kriterien der Evaluationsforschung genügen, und deren Wirksamkeit belegt werden konnte (Catalano et al., 2002; Greenberg et al., 2001; Weissberg & Greenberg, 1998). Das PATHS Curriculum wurde außerdem als wichtiger universeller Baustein in das FAST TRACK Project aufgenommen und bereits großflächig in mehreren Staaten der USA implementiert (CPPRG, 1999a, b). Dieses Multi-Komponenten-Programm, das der frühen Prävention von Problemen des Sozialverhaltens dient, richtet sich sowohl an Risikokinder, als auch an gesamte Schulklassen, die mit dem PATHS Curriculum unterrichtet werden. Im Rahmen dieser groß angelegten Studie wird das Trainingsprogramm fortlaufend evaluiert und somit weiterhin wissenschaftlich in seiner Wirksamkeit bestätigt – ein wesentliches Kriterium qualitativ hochwertiger Präventionsprogramme.

Ein weiterer Vorteil von PATHS ist die Möglichkeit seiner internationalen Vergleichbarkeit. Neben den Trainings in den USA wird das Programm ebenso im Rahmen des Zürcher Projekts zur sozialen Entwicklung von Kindern „z-proso“ in der Schweiz eingesetzt. Dieses „Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen – zipps“ (Eisner & Ribeaud, 2005) ist in seinen Grundzügen der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie nachempfunden und konzentriert sich mit seinem Eltern- und Kindertraining auf die Zielgruppe der Grundschüler. Ähnlich dem Durchführungsmodus in FAST TRACK wird auch hier das PATHS Curriculum als universelle Klassenintervention in die Unterrichtsstunden eingebunden.

Schließlich war bei der Entscheidung für ein Programm zu berücksichtigen, dass die Rahmenbedingungen für die Durchführung des Trainings in der vorliegenden Studie anders beschaffen sind, als jene in der Schweiz und den USA. Da die Kinder der Projektstichprobe bereits im Kindergartenalter rekrutiert wurden, ergab sich zu Beginn der Grundschulzeit eine Streuung der Kinder auf verschiedene Schulen und Klassen. Es war dementsprechend nicht

möglich, das Training im Unterricht zu implementieren, da auf diese Weise effektiv nur wenige Kinder der Stichprobe erreicht worden wären. Es wurde deshalb ein Angebot am Nachmittag geplant, wofür die „After School“-Programmversion des PATHS Curriculums, das *PATHS Curriculum for School Age Child Care Providers* (Kusché & Greenberg, 1992), für den außerschulischen Einsatz am Nachmittag herangezogen werden konnte. Dieses verfügt über einen strukturierten Aufbau mit einer begrenzten Anzahl von Sitzungen, der auch einer Kosten-Nutzen-Abwägung entgegen kam, und dennoch die wesentlichen Inhalte des Basiscurriculums umfasst.

7.2.2 Entwicklung des Trainingsprogramms

Auf der Basis des PATHS Curriculums wurde eine deutsche Adaptation des Trainings unter dem Namen „Training im Problemlösen (TIP)“ (Lösel, Hacker, Jaurisch & Stemmler, 2004) entwickelt, welches als universell präventives Kurzzeitprogramm im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Präventions- und Entwicklungsstudie zum Einsatz kommen sollte. Die Grundlage für die deutsche Adaptation von PATHS bildete das Curriculum „Grade 2“ (Kusché & Greenberg, 1996), welches im Rahmen von FAST TRACK für die Durchführung in der zweiten Klasse zusammengestellt wurde. Nach Rücksprache mit dem Autor, Mark Greenberg, eignet sich dieses Curriculum jedoch auch für Kinder der deutschen dritten Klassen, die zum ersten Mal mit den PATHS-Ideen in Berührung kommen. Wichtig ist dabei die Vermittlung der grundlegenden Ideen und Ziele des Programms. Das Curriculum „Grade 3“ hingegen baut auf diese Inhalte auf und setzt sehr viele kulturspezifische Aspekte (z.B. Querverweise zur amerikanischen Geschichte) zu deren Vertiefung ein, die in dieser Form nicht zu übernehmen gewesen wären.

Das Curriculum für die zweite Klasse besteht aus insgesamt 46 Lektionen, welche über ein gesamtes Schuljahr hinweg unterrichtet werden sollen. Da es in unserem Interesse lag, ein Kurzzeittraining zu entwickeln, war es das Ziel, das Curriculum unter Beibehaltung der wichtigsten Inhalte zu kürzen. Teile des englischsprachigen Trainingsmanuals wurden für diesen Zweck zunächst am Lehrstuhl übersetzt und dann so modifiziert, dass sie im deutschen kulturellen Sprachraum zur Anwendung kommen können. Im Rahmen einer Pilotstudie wurde eine Vorversion von TIP mit 19 Lektionen erprobt (Spannl, 2005). Im Winter 2003/2004 wurde das Training mit einem Teil einer Erlanger dritten Grundschulklasse über den Zeitraum von sieben Wochen durchgeführt. An jeweils drei Tagen in der Woche wurde eine freie sechste

Stunde dafür herangezogen, mit 15 Kindern das Training erstmalig zu implementieren. Aufbauend auf diesen Erfahrungen und unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der Erlangen-Nürnberger Präventions- und Entwicklungsstudie (Lösel, Beelmann, Jaurisch et al., 2005) wurde im Anschluss das Manual neu überarbeitet und als „After School Training“ konzipiert.

Die Inhalte des *PATHS Curriculum for School Age Child Care Providers* (Kusché & Greenberg, 1992) ähneln im Wesentlichen denen des Curriculums für die zweite Klasse. Im Unterschied zum PATHS Curriculum aus dem FAST TRACK Project werden die Inhalte jedoch stärker mit Hilfe kreativ-spielerischer Elemente vermittelt. Auch steht eine Vertiefung anhand von zusätzlichen Geschichten, Gruppen- bzw. Partnerarbeit etc. zu einer Auseinandersetzung an den Tagen zwischen den Trainingseinheiten im Vordergrund. Hierfür sind Anweisungen für das Erziehungspersonal vorgesehen. Die PATHS-Ideen sollen im normalen Betreuungsalltag gegenwärtig sein, wobei den Erzieherinnen eine wichtige Modellfunktion zukommt. Die Betreuungssituation im deutschen Schulalltag gestaltet sich jedoch anders, sodass eine Integration von Lehrern und Erziehern schwer möglich ist. Um dem Anspruch einer Schaffung von Lernumwelten dennoch gerecht zu werden, wurde auf eine verstärkte Einbindung der Eltern Wert gelegt. Hierfür wurden nach jeder Sitzung die wichtigsten Inhalte in einem Informationsbrief an die Eltern zusammengefasst und erklärt. Darüber hinaus fanden sich darin auch Vorschläge für die Umsetzung der behandelten Themen im familiären Umfeld, mit Hilfe derer ein Transfer des Gelernten erreicht werden soll. Auch bei der Wahl der Hausaufgaben wurde darauf geachtet, dass stets die Eltern in deren Erledigung mit einbezogen wurden, und somit die Inhalte auch zwischen den Sitzungen in den häuslichen Alltag übertragen werden konnten.

7.2.3 Aufbau und Inhalte des Trainings im Problemlösen (TIP)

Tabelle 5 gibt eine Übersicht über die Inhalte und Merkmale des Programms.

Tabelle 5: Übersicht über das Training im Problemlösen (TIP)

Zielgruppe:	Grundschul Kinder der zweiten und/oder dritten Klasse
Umfang:	16 Lektionen in 8 Sitzungen (zu je ca. 120 Minuten)
Art des Trainings:	Gruppentraining mit Manual 10-15 Teilnehmer, 2 Kursleiter(innen)
Umsetzung:	8 Wochen lang einmal wöchentlich am Nachmittag in den Klassenräumen einer Schule
Inhalte:	<p><i>1. Emotionales Verständnis</i> Einführung in Basisemotionen, Wahrnehmung, Erkennen und Benennen eigener Gefühle sowie der Gefühle anderer</p> <p><i>2. Selbstkontrolle</i> Umgang mit negativen Gefühlen, Strategien des Beruhigens</p> <p><i>3. Soziale Problemlösefertigkeiten</i> Problemlöseparadigma zur Bewältigung von Konflikt- oder Problemsituationen</p> <p><i>4. Steigerung des Selbstwerts und der Beziehungsfähigkeit</i> Konzept des „Kind des Tages“, Umgang mit Freundschaften etc.</p>
Methoden:	Geschichten mit Identifikationsanreizen, Bildvorlagen, Gefühlesichter, Ampelposter zur Visualisierung des Problemlöseparadigmas, Rollenspiele, Bewegungsspiele, Gruppen-/Partnerarbeit, Hausaufgaben/Arbeitsblätter
Besonderheiten:	Einbindung der Eltern in die Hausaufgaben und Übertragung der Inhalte auf das familiäre Umfeld

Die vom Unterricht unabhängige Durchführung des „Trainings im Problemlösen (TIP)“ bedeutet einen zusätzlichen Termin am Nachmittag, den Eltern und Kinder nur innerhalb einer begrenzten Zeitspanne einräumen können. Deshalb wurden die 16 Lektionen in acht thematisch aufeinander aufbauende Doppelstunden zusammengefasst, um durch eine Reduzierung des Trainingsumfangs eine möglichst große Anzahl an Familien zu erreichen. Zum anderen haben sich kurzfristige Maßnahmen hinsichtlich ihrer Effekte auch gegenüber längerfristigen Programmen bereits bewährt (Beelmann, 2004; Lösel, Beelmann & Plankensteiner, 2004).

Ziele des Trainingsprogramms sind die Förderung von Selbstkontrolle und sozialen Problemlösefertigkeiten, sowie die Entwicklung von emotionaler Aufmerksamkeit und Empathie. Inhaltlich werden zunächst Basisemotionen wie Freude, Trauer, Ärger und Wut eingeführt, um die Fähigkeit zu trainieren, eigene Emotionen bei sich wahrzunehmen und verbal auszudrücken, sowie Gefühle bei anderen anhand von Hinweisreizen zu erkennen und richtig zu inter-

pretieren. Die Gefühle werden im Verlauf des Trainings zunehmend komplexer (Frustration, Stolz, Schuld). Unterstützend für das Erkennen eines emotionalen Ausdrucks werden Fotos, Bilder und die mimische Darstellung herangezogen. Daneben gibt es für alle Gefühle „Gefühlegesichter“, welche zum einen auf einer „Gefühletafel“ den angenehmen und unangenehmen Gefühlen zugeordnet werden. Zum anderen erhalten die Kinder die „Gefühlegesichter“, die sie ausmalen und an einem „Gefühlering“ sammeln dürfen. Diese sollen das Nachdenken über Gefühle und den Ausdruck von Gefühlen erleichtern. Für die Gefühlstunden wurde zur Einführung der Emotionen ein einheitliches Vorgehen gewählt, das folgende Sequenzen beinhaltet:

- Definition der Emotion und Erläuterung anhand eines Beispiels oder Ratenlassen der jeweiligen Emotion anhand einer kleinen Geschichte oder des emotionalen Ausdrucks
- Analysieren des emotionalen Ausdrucks anhand von Bildern oder Fotos
- Besprechen von Situationen, in denen diese Emotion auftreten kann
- Eigene Erfahrungsberichte der Kinder
- Nachempfinden der Emotion und Nachspielen des emotionalen Ausdrucks
- Austeilen der Gefühlegesichter und Zuordnung anhand der Gefühletafel
- Möglichkeit, persönliche Erfahrungen mit dem Gefühl zu machen, indem sich die Kinder mit einer Geschichte identifizieren oder ein Bild dazu malen

Der zweite Baustein befasst sich mit dem Umgang mit negativen Gefühlen wie Ärger, Wut und Frustration und vermittelt Strategien zur Selbstkontrolle. Hier wird bereits das „Ampelposter“ eingeführt, welches im gesamten Training eine zentrale Stellung einnimmt. Beim roten Licht sollen die Kinder zunächst lernen, sich zu beruhigen, bevor sie mit der Lösung ihres Problems beginnen können. Die „Schritte des Beruhigens“ lauten im einzelnen:

- Sage laut STOPP!
- Atme tief durch!
- Sage dir laut vor, was dein Problem ist und wie du dich fühlst!

Im Anschluss daran kann mit dem Einüben von Fertigkeiten zur sozialen Problemlösung in verschiedenen Beziehungskontexten und konkreten Problemsituationen begonnen werden. Anhand des Ampelposters, dessen Lichter den Leitfaden des Problemlöseparadigmas veranschaulichen, wird zunächst beim gelben Licht ausführlich über verschiedene Alternativen zur Lösung eines Problems gesprochen und über deren jeweilige Konsequenzen diskutiert. Beim grünen Licht soll schließlich die Entscheidung für die beste Idee getroffen werden, diese aus-

probiert und im Anschluss hinsichtlich ihres Erfolgs bewertet werden. Vertieft werden diese Fertigkeiten anhand der Themenbereiche Freundschaften, Verhalten in Gruppen, Umgang mit Hänseleien und boshafem Verhalten, sowie einer gesonderten Problemlösestunde. Die Themen werden methodisch unter anderem mit Hilfe von Rollenspielen, Gruppenarbeit, Geschichten und Arbeitsblättern umgesetzt.

Ein vierter Bereich behandelt schließlich den *Umgang mit Freundschaftsbeziehungen und die Steigerung des Selbstwerts*. Hierfür wurde das Konzept des „Kind des Tages“ eingeführt, bei dem jedem Kind im Laufe des Trainings eine besondere Bedeutung als Assistent der Kursleiterinnen zukommt. Es übernimmt also Aufgaben wie das Einsammeln und Austeilen von Hausaufgaben und Arbeitsblättern, darf die Gefühlsgesichter an der Gefühltafel befestigen und wird bei der Auswahl für Rollenspiele und die pantomimische Darstellung von Gefühlsausdrücken bevorzugt. Damit rückt das Kind während dieser Stunde in den Fokus von Trainern und Gruppe und erhält deren besondere Aufmerksamkeit. Für die Erledigung ihrer Aufgaben erfahren die Kinder am Ende der Stunde in Form einer „*Komplimenteliste*“ sowohl durch die Trainerinnen als auch durch die anderen Kinder Bestätigung und Lob. Diese Liste soll es zusammen mit einem Brief seinen Eltern zeigen, um die positive Wertschätzung für seine erledigten Aufgaben auch in den familiären Bereich hineinzutragen.

Freundschaftsbeziehungen stehen im Mittelpunkt spezieller Einheiten (Freundschaften schließen, Versöhnung) und werden auch immer wieder im Rollenspiel aufgegriffen. Hierbei werden Interaktionsfertigkeiten trainiert, wie z.B. der Umgang mit provozierenden Situationen (gewinnen/verlieren, geärgert werden etc.). Darüber hinaus wird das Verhalten in Gruppen thematisiert und die Kinder werden für den Umgang mit Außenseitern oder Gruppendruck sensibilisiert.

Die Hausaufgaben wurden im Vergleich zur Pilotstudie um verschiedene Aspekte erweitert. So wurden „Protokolle“ eingeführt, die einer vertieften Auseinandersetzung der Kinder mit den jeweiligen Lerninhalten dienen sollen. Beispielsweise beinhaltet der Themenblock „Freundschaft“ auch mögliche Konflikte und Versöhnung mit Freunden. In der Hausaufgabe sollen sich die Kinder an eine Situation erinnern, in der sie Ähnliches erlebt hatten, und diese Erfahrungen in einer Art „Protokoll“ niederschreiben. Zur besseren Vertiefung der Trainingsinhalte wird auf die Einbeziehung der Eltern in die Hausaufgaben Wert gelegt. Die Kinder sollen auf diese Weise mit ihren Eltern ins Gespräch kommen und Erlebnisse aus deren

Kindheit erfahren. Die Eltern werden beispielsweise gebeten, sich in Situationen zurückversetzen, als sie sich ängstlich, traurig, stolz oder schüchtern fühlten oder darüber reflektieren, welche Strategien des Beruhigens sie heute bei Ärger oder Wut anwenden.

Tabelle 6 gibt eine Übersicht über die TIP-Stunden und deren Inhalte.

Tabelle 6: Übersicht über die Inhalte der Stunden

Sitzung	1. Stunde	2. Stunde
1.	Einführung: Entwicklung der Gruppenregeln, „Kind des Tages“	Gefühle: fröhlich, traurig und verschlossen
2.	Wütend und frustriert I: Unterscheidung zwischen Gefühlen und Verhalten	Wütend und frustriert II: Bewältigungsformen
3.	Selbstkontrolle I: Erlernen der Schritte des Beruhigens	Selbstkontrolle II: Suche nach alternativen Lösungen, Erproben überlegten Handelns
4.	Gefühle: stolz und schuldig	Differenzierung zwischen angemessenem und unangemessenem Verhalten
5.	Freundschaften schließen; Umgang mit Schüchternheit	Versöhnung mit Freunden nach einem Streit
6.	Gruppen: Sich ausgeschlossen bzw. dazugehörig fühlen; Umgang mit Einsamkeit	Einander zuhören (Gruppenarbeit)
7.	Gefühle: boshaft und freundlich	Umgang mit geärgert oder geneckt werden
8.	Problemlösestunde; Konzepte „Absicht“ und „Versehen“	Abschlussstunde: Wiederholung und Integration des Gelernten

7.3 Datenerhebung und Erhebungsinstrumente

Die im Folgenden beschriebenen Erhebungsinstrumente befinden sich im Anhang A.

7.3.1 Implementation des Trainings

7.3.1.1 Fragebogen zur Implementierung der Trainingsstunden

Zur Überprüfung der Implementation des Programms wurden standardisierte Fragebögen eingesetzt, mit Hilfe derer die Trainerinnen nach Ablauf jeder Stunde eine fünfstufige Einschätzung vornahmen, wie gut die einzelnen Lektionen umgesetzt werden konnten (Beelmann, 2000). Die Einschätzungen erfolgten von „völlig“ bis „überhaupt nicht“ und bezogen sich auf zeitliche, inhaltliche und organisatorische Gesichtspunkte. In die Beurteilung der zeitlichen Durchführbarkeit flossen Bewertungen des zeitlichen Rahmens in Relation zu den dafür vorgesehenen Inhalten ein. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten ist die Angemessenheit des kognitiven Anspruchs der Themen in Bezug auf die Entwicklungsstufe der Kinder zu verstehen. Die Bewertung organisatorischer Aspekte betraf Rahmenbedingungen des Programms wie Raum oder Materialien, sowie unvorhergesehene Störungen, die nicht dem Training selbst anzulasten sind. Schließlich wurde eine Einschätzung der Trainerinnen hinsichtlich eines Gesamturteils, wie die Stunde insgesamt angekommen sei, verlangt (von „sehr gut“ über „teils, teils“ bis „nicht gut“). Offene Fragen explorierten darüber hinaus konkrete Probleme, Anmerkungen und Feedback zu den einzelnen Themenbereichen (Anhang A.1).

7.3.1.2 Fragebogen zum Teilnahmeverhalten der Kinder

Das Teilnahmeverhalten der Kinder wurde nach jeder Sitzung prozentual eingestuft (Beelmann, 2000). Die zu beurteilenden Verhaltenskategorien umfassten sowohl aufgabenbezogenes Verhalten (relevantes und irrelevantes On-task-Verhalten) als auch störendes und nichtstörendes Off-task-Verhalten (Cangelosi, 1996). Relevantes On-task-Verhalten bedeutet, dass die Kinder sich im Sinne des Programms beteiligten und inhaltlich angemessene Antworten gaben. Sie verfolgten die Themen aufmerksam, dachten mit und brachten passende Ideen ein. Als zusätzliche Kodierung zur Differenzierung des relevanten On-task-Verhaltens wurde auf einer Skala von 1 bis 5 das Ausmaß an Aktivität der Kinder eingestuft, wobei 1 bedeutet, dass das Kind die Übungen zwar aufmerksam verfolgte, sich aber nicht durch Beiträge am Ge-

schehen beteiligte; 5 steht für sehr aktives aufgabenbezogenes Verhalten, indem viele Wortbeiträge geliefert wurden und die Kinder sich in hohem Maße in das Geschehen einbrachten. Irrelevantes On-task-Verhalten beinhaltet ebenfalls programmbezogene Motivation der Kinder, jedoch ließen die Antworten erkennen, dass die Anweisungen und Aufgabenstellungen nicht gänzlich verstanden wurden. Zwar beteiligten sich die Kinder an inhaltlichen Diskussionen, griffen dabei jedoch beispielsweise Ideen auf, die bereits abgeschlossen waren, oder leisteten Beiträge, die in Bezug auf die Themen nicht adäquat waren. Störendes Off-task-Verhalten zeichnete sich durch Verhaltensweisen ohne inhaltlichen Bezug aus, die den Ablauf der Sitzung und/oder andere Kinder störten. Dies können Zwischenrufe, Schwätzen mit dem Nachbarn, Umherlaufen im Klassenzimmer oder anderweitige lärmende und ablenkende Handlungen sein. Nicht-störendes Off-task-Verhalten dagegen war gekennzeichnet durch Unaufmerksamkeit, geistige Abwesenheit der Kinder oder Passivität, die kein Anzeichen von Motivation oder Interesse an den Themen erkennen ließ. Insgesamt mussten auf diese vier Kategorien 100 Prozentpunkte aufgeteilt werden. Zusätzlich sollte grob eingeschätzt werden (0-2), wie viel Freude oder Spaß die Kinder in den Stunden zeigten. Eine gelungene Implementierung sollte somit mit überwiegend relevantem, d.h. inhaltlich stimmigem On-task-Verhalten, sowie mit relativ wenig Off-task-Verhalten einhergehen. Dies würde für eine konstante Attraktivität des Programms mit interessanten Lerninhalten sprechen, die der kognitiven Entwicklung der Kinder angemessenen sind und sich in der vorgegebenen Zeit adäquat vermitteln lassen (Anhang A.2).

7.3.1.3 Fragebogen zur Arbeitshaltung der Kinder

Nach jeder Sitzung wurde von den Trainerinnen die Arbeitshaltung der Kinder eingestuft. Der Fragebogen wurde dem Adaptiven Intelligenz Diagnostikum AID (Kubinger & Wurst, 1985) entnommen, in dessen Rahmen er einer qualitativen Beurteilung des Arbeits- und Kontaktverhaltens dient. Für die Einschätzung der Implementation wurden die Dimensionen Aufmerksamkeit, Leistungsmotivation, Grundstimmung und Antrieb herangezogen, die dazu beitragen sollen, Aufschluss über die Durchführungsqualität zu ermöglichen. Die Einschätzungen wurden von den Trainerinnen auf einer fünfstufigen Skala vorgenommen. Die Skala war hierbei so aufgebaut, dass sich das Optimum in der Mitte befand, rechts und links davon konnten jeweils zwei Ausprägungen der gegenüberliegenden Extreme gewählt werden (Anhang A.3).

7.3.2 Teilnehmerzufriedenheit

7.3.2.1 Kinderinterview zur Teilnehmerzufriedenheit

Die Zufriedenheit der Kinder mit dem Training wurde mit Hilfe halbstrukturierter Einzelinterviews im Rahmen der letzten Sitzung erfasst. Die Kinder durften sich zu den Fragen äußern, wie ihnen der Kurs gefallen habe, an was sie sich noch am besten erinnern konnten und was ihnen am meisten Spaß bereitet habe, sowie was ihnen am wenigsten gefallen habe. Außerdem wurden sie danach gefragt, was sie in dem Kurs gelernt hatten, sowie nach ihren Gefühlen und Erfahrungen während ihrer Rolle als „Kind des Tages“. Die Fragen wurden offen gestellt und ließen Mehrfachantworten zu, die im Anschluss zu Kategorien zusammengefasst wurden (Anhang A.4).

7.3.2.2 Hausaufgaben

Die Erledigung der Hausaufgaben und Arbeitsblätter wurde in das Urteil über eine Compliance der Kinder mit dem Kurs einbezogen. Neben der Anzahl der erledigten Hausaufgaben wurde von den Trainerinnen die Sorgfalt, Ausdauer und Selbstständigkeit während der Bearbeitung anhand der Arbeitshaltungen aus dem AID bewertet.

7.3.2.3 Elternfragebogen zur Zufriedenheit mit dem Kurs

Mit einem Fragebogen für die Eltern nach Abschluss des Trainings wurde deren Zufriedenheit mit dem Kurs erfasst. In diesem sollte unter anderem beurteilt werden, wie die einzelnen Themenbereiche im häuslichen Umfeld anhand der Elternbriefe umgesetzt werden konnten. Darüber hinaus wurden verschiedene Bewertungen des Trainingsprogramms erfragt, wie z.B. die Relevanz der Kursinhalte für den kindlichen Alltag, das Konzept der Hausaufgaben, die Organisation des Kurses, das Engagement der Kursleiter, sowie Dauer und Umfang des Kurses. Für die Beantwortung der Fragen stand den Eltern jeweils ein fünfstufiges Antwortprofil zur Verfügung (Anhang A.5).

7.3.3 Prozessevaluation

7.3.3.1 Fragebogen zur Arbeitshaltung der Kinder

Nach jeder Sitzung wurde von den Trainerinnen die Arbeitshaltung der Kinder eingestuft. Der Fragebogen wurde dem Adaptiven Intelligenz Diagnostikum AID (Kubinger & Wurst, 1985) entnommen, in dessen Rahmen er einer qualitativen Beurteilung des Arbeits- und Kontaktverhaltens dient. Die zu beurteilenden Haltungen beziehen sich auf Leistungsmotivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Arbeitsgenauigkeit, Selbstständigkeit, Selbsteinschätzung, Frustrationstoleranz, Grundstimmung, Antrieb, Kontaktverhalten und Sprachverhalten. Durch die Beobachtung des Verhaltens während des Trainings sowie anhand des schriftlichen Materials (Hausaufgaben, Arbeitsblätter) sollten die Trainerinnen die jeweiligen Konzepte auf einer fünfstufigen Skala einschätzen. Die Skala war hierbei so aufgebaut, dass sich das Optimum in der Mitte befand, rechts und links davon konnten jeweils zwei Ausprägungen der gegenüberliegenden Extreme gewählt werden. Die Einschätzung der Arbeitshaltungen erlaubt nicht nur eine Betrachtung des Verlaufs über die Stunden hinweg, sondern ermöglicht auch eine Beschreibung der Gruppe anhand der verschiedenen Kategorien (Anhang A.3).

7.3.3.2 Verlaufs-Q-Sort zur Mitarbeit der Kinder

Um die absoluten Trainerurteile über das Teilnahmeverhalten der Kinder in Relation zum gesamten Kurs abzubilden, wurde von den Trainerinnen nach jeder Sitzung in Form eines Q-Sorts die aktive Mitarbeit sowie das störende Verhalten der Kinder eingestuft. In einer erzwungenen annähernden Normalverteilung sollten hierbei allen Kindern Rangplätze von 1 bis 7 zugeteilt werden, wobei die Anzahl der Kinder zu den Extremen hin abnehmen sollte. Die Konstruktion einer Normalverteilung wurde durch die Vergabe der Rangplätze anhand prozentualer Vorgaben gewährleistet. Die äußeren Rangplätze sollten mit jeweils 4% der Kinder belegt werden, dann folgten 7%, 12% und 17% bis hin zu den mittleren Rangplätzen mit 20% der Kinder (modifiziert nach Scheidt & Schaie, 1978). Diese Art der Einteilung ermöglicht eine Abbildung der Rangplatzverteilung der einzelnen Kinder innerhalb des Kurses. Anhand dieser Einteilung ist es auch möglich, entsprechende Gruppen hinsichtlich der Prozess- und Zielvariablen zu vergleichen (Anhang A.6).

7.3.3.3 *Abschluss-Q-Sort*

Am Ende des Kurses füllten die Trainerinnen außerdem einen Q-Sort zu den Verhaltenskategorien Aggressivität, Soziale Kompetenz, Impulsivität/Überaktivität und Schüchternheit/Gehemmtheit aus. Hierbei sollten sie den Kindern nach oben beschriebenem Prinzip die Rangplätze von 1 bis 9 zuteilen. Es standen insgesamt 30 Kästchen zur Verfügung, wobei die Konstruktionsvorschrift verlangt, dass auch die Extrempositionen beachtet werden (modifiziert nach Scheidt & Schaie, 1978) (Anhang A.7). Anhand dieser Angaben kann ein Vergleich innerhalb der Trainingsgruppe in Bezug auf die Erfolgsvariablen vorgenommen werden. Zudem ist dieser Q-Sort direkt vergleichbar mit dem Instrument für Lehrer (siehe Punkt 7.3.4.2).

7.3.3.4 *Fragebogen zum Sozialverhalten*

Um zu untersuchen, ob sich bereits im Verlauf des Trainings Verhaltensänderungen beobachten ließen, wurden den Trainerinnen zu zwei Messzeitpunkten (nach der dritten und der letzten Sitzung) Fragebögen zur Erfassung des Sozialverhaltens vorgelegt. Die erste Beurteilung konnte erst nach der dritten Stunde erfolgen, da die Kinder den Trainerinnen zu Beginn des Trainings noch unbekannt waren und somit zunächst eine Zeit des Kennenlernens gewährt werden musste, bevor eine globale Einschätzung vorgenommen werden konnte.

7.3.3.4.1 **Social Health Profile SHP**

Beim Social Health Profile SHP handelt es sich um einen Fragebogen, der im Rahmen des FAST TRACK Projects konstruiert wurde (CPPRG, 1991/2003) und Verhaltensweisen beschreibt, auf die mit dem Training direkt Einfluss genommen werden soll. Er besteht aus 26 Items der Teacher Observation of Child Adaptation, Revised TOCA-R (Werthamer-Larsson, et al., 1991) mit den Skalen Cognitive Concentration (z.B. „Es ist leicht ablenkbar“, „Es führt Aufgaben zu Ende“), Authority Acceptance (z.B. „Es kämpft oder streitet“, „Es verstößt gegen Regeln“) und Social Contact (z.B. „Es geht auf andere zu“, „Es vermeidet soziale Kontakte“), sowie aus der Social Competence Scale (CPPRG, 1990), die sich aus elf Items der Skalen Prosocial (z.B. „Es löst Probleme mit Gleichaltrigen selbständig“, „Es kann sehr gut die Gefühle anderer verstehen“) und Emotional Regulation (z.B. „Es kann sich bei einem Streit beherrschen“, „Es kann sich beruhigen, wenn es aufgeregt oder aufgewühlt ist“) zusammensetzt. Anhand der Skala Authority Acceptance können zudem die Subskalen Overt Aggression, Oppositional und Covert Aggression gebildet werden. Das Antwortformat für die

Verhaltensbeurteilungen ist 6-stufig aufgebaut und reicht von 0 = „fast nie“ bis 5 = „fast immer“. Es werden Reliabilitäten von $\alpha = .73$ bis $.97$ berichtet (CPPRG, 1991/2003). In Erweiterung der bestehenden Skalen wurde im Rahmen dieser Arbeit eine modifizierte Zuordnung der Items vorgenommen. Die Orientierung erfolgte an trainingsnahen, also beobachtbaren Aspekten von Verhalten. Entsprechend wurden die Items zu den übergeordneten Skalen „antisoziales Verhalten“ und „soziales Verhalten“ zusammengefasst. Die Skala „antisoziales Verhalten“ setzt sich aus vier im Training zu beobachtenden Items der Skalen Overt Aggression und Oppositional zusammen (z.B. „Es schreit andere an“, „Es kämpft oder streitet“, „Es verstößt gegen Regeln“). Aus den Skalen Prosoziales Verhalten und Emotionsregulation wurden sieben trainingsnahe Items für die Skala „soziales Verhalten“ herangezogen (z.B. „Es ist anderen gegenüber hilfsbereit“, „Es kann sich bei einem Streit beherrschen“, „Es denkt nach, bevor es handelt“). Darüber hinaus wurde die ursprüngliche Skala Cognitive Concentration aufgrund inhaltlicher Heterogenität in eine Skala „Konzentration“ mit fünf Items („Es ist leicht ablenkbar“, „Es kann sich konzentrieren“) und eine Skala „Motivation“ mit sieben Items („Es strengt sich an“, „Es ist wissbegierig“) unterteilt. Die Reliabilitäten der neu gebildeten Skalen liegen zwischen $\alpha = .82$ und $.93$ (Anhang A.8).

7.3.3.4.2 Social Behavior Questionnaire SBQ

Der Social Behavior Questionnaire SBQ in der Lehrerversion (Lösel, Hacker, Jaursch, Stemmler & Wallner, 2006; Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché & Royer, 1992) besteht aus 46 Items und umfasst die Skalen Prosoziales Verhalten (z.B. „Es bietet anderen Kindern, die Schwierigkeiten mit einer Aufgabe haben, seine Hilfe an“), Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit (z.B. „Es kann sich nicht konzentrieren bzw. hat eine kurze Aufmerksamkeitsspanne“, „Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken“), Physische Aggression (z.B. „Es greift andere Kinder körperlich an“), Zerstörung/Delinquenz (z.B. „Es zerstört seine eigenen Sachen“, „Es schwindelt oder erzählt Lügen“), Indirekte Aggression (z.B. „Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten“) und Emotionale Probleme/Ängstlichkeit (z.B. „Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder“, „Es ist sehr furchtsam oder ängstlich“). Darüber hinaus können die zwei Sekundärskalen „Störung des Sozialverhaltens“ (Physische Aggression + Zerstörung/Delinquenz) und „Externalisierendes Verhalten“ (Störung des Sozialverhaltens + Indirekte Aggression) gebildet werden. Der Summenscore aller Problemskalen zuzüglich vier Items ohne Skalenzugehörigkeit bildet den Gesamtproblemwert. Die internen Konsistenzen betragen für Prosoziales Verhalten $\alpha = .91$, für Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit $\alpha = .91$, für Physische Aggression $\alpha = .83$, für Emotionale Störung/Ängstlichkeit $\alpha = .78$,

für Indirekte Aggression $\alpha = .88$, für Zerstörung/Delinquenz $\alpha = .58$, für Störung des Sozialverhaltens $\alpha = .84$, für Externalisierendes Verhalten $\alpha = .88$ und für den Gesamt-Problemwert $\alpha = .90$ (Lösel, Hacker, Jaurisch, Stemmler et al., 2006). Mit Hilfe eines dreistufigen Antwortformats (0 = „trifft nicht zu“; 1 = „trifft manchmal zu“; 2 = „trifft meistens zu“) sollten die jeweiligen Verhaltensbeschreibungen von den Trainerinnen in Bezug auf jedes Kind beurteilt werden (Anhang A.9).

7.3.3.5 *Transfer der Kursinhalte*

Die Anwendung verschiedener Kursinhalte im Alltag wurde anhand des Elternfragebogens erfasst. Auf einer fünfstufigen Skala von „nie“ bis „sehr oft“ sollten die Eltern die beobachtete Umsetzung der Themenbereiche „Komplimente machen“, „Sprechen über Gefühle“, „Hineinversetzen in die Gefühle anderer“, „Schritte des Beruhigens“ und „Überlegtes Handeln“ beurteilen. Außerdem sollte eingeschätzt werden, wie häufig sich generell Verhaltensänderungen bei den Kindern in der Zeit während des Trainings beobachten ließen (Anhang A.5).

7.3.3.6 *Lernzielkontrollen*

Proximale Wirkungen des Trainingsprogramms im Sinne einer Prozessevaluation wurden anhand des Lernzuwachses im Bereich der Verbalisierung von Emotionen und des Problemlösens erfasst. Dazu wurden die Kinder einerseits in der ersten und letzten Sitzung jeweils schriftlich befragt, welche *Gefühle* sie bereits kannten und der Lernzuwachs gemessen. Andererseits sollten die Kinder in der vorletzten Stunde ein vorgegebenes *Beispielproblem* (siehe Anhang A.10) schriftlich anhand des Problemlöseparadigmas (Ampelposter) lösen. Dabei konnten maximal zehn Punkte erreicht werden: Beim roten Licht sollten *vier* Aspekte wiedergegeben werden (Stopp sagen, tief durchatmen, wie fühle ich mich, warum/was ist passiert). Beim gelben Licht sollten möglichst viele Problemlösungen generiert werden (maximal wurden hier von den Kindern *vier* Alternativen aufgezählt). Beim grünen Licht kam es schließlich darauf an, die beste Idee auszuprobieren (*ein* Punkt) und diese im Anschluss zu bewerten (*ein* Punkt). Schließlich wurden die Kinder in der letzten Sitzung gefragt, ob sie die Problemlöseschritte des Ampelposters in den vergangenen Kurswochen auch in Alltagssituationen bereits einmal angewendet hatten.

7.3.3.7 Globalurteil

Nach Abschluss des Trainings wurden die Trainerinnen gefragt, wie sehr ihrer Einschätzung nach jedes einzelne Kind vom Training profitiert habe. Die Antwortmöglichkeiten reichten von 1 = gar nicht profitiert bis 5 = sehr profitiert. Darüber hinaus konnte die jeweilige Verhaltensänderung inhaltlich beschrieben werden.

7.3.4 Wirkungsevaluation

7.3.4.1 Social Behavior Questionnaire SBQ (Lehrerversion)

Die eingesetzten Instrumente zu allen drei Messzeitpunkten waren zum einen der unter Punkt 7.3.3.4.2 beschriebene Social Behavior Questionnaire SBQ (Lösel, Hacker, Jaursch, Stemmler et al., 2006; Tremblay et al., 1992) in der Lehrerversion mit den Skalen Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, externalisierendes Problemverhalten (Physische Aggression, Zerstörung/Delinquenz, Indirekte Aggression), und internalisierendes Problemverhalten (Emotionale Probleme/Ängstlichkeit) sowie einem Gesamtwert. Die Reliabilitäten für die einzelnen Skalen reichen von $\alpha = .58$ bis $.91$. Mit Hilfe eines dreistufigen Antwortformats (0 = „trifft nicht zu“; 1 = „trifft manchmal zu“; 2 = „trifft meistens zu“) sollten die jeweiligen Verhaltensbeschreibungen von den Lehrern in Bezug auf jedes Kind beurteilt werden (Anhang A.9).

7.3.4.2 Q-Sort (Lehrerversion)

Anhand eines Q-Sorts nahmen auch die Lehrer eine 9-stufige Rangzuordnung der Kinder in den Bereichen Aggressivität, Soziale Kompetenz, Impulsivität/Überaktivität und Schüchternheit/Gehemmtheit vor. Hierfür sollte jedes Kind im Vergleich zu seinen Klassenkameraden in eine erzwungene annähernde Normalverteilung eingeordnet werden, um ein relatives Urteil über die Verhaltensausrprägungen zu erhalten (zur Konstruktion des Q-Sorts siehe Punkt 7.3.3.2) (Anhang A.7).

7.3.4.3 *Social Behavior Questionnaire SBQ (Kinderversion)*

Um verschiedene Verhaltensdimensionen aus Sicht der Kinder zu erfragen, wurde zum Follow-up-Zeitpunkt der Social Behavior Questionnaire SBQ in der Kinderversion (Eisner, Ribeaud & Meidert, 2006) verwendet. Die Zürcher Arbeitsgruppe um Eisner entwickelte dieses Instrument auf der Grundlage des SBQ von Tremblay et al. (1992). Es umfasst 54 Fragen zum Sozialverhalten und wird den Kindern anhand von Bildvorlagen mit einer gleichgeschlechtlichen Identifikationsfigur (Tom oder Tony) präsentiert. Jede Frage wird dem Kind vorgelesen, während es das Bild betrachtet, und es kann seine Antwort auf dem Fragebogen selbst ankreuzen. Die Antwortmöglichkeiten der Kinder beschränken sich auf „Ja“ (=1) und „Nein“ (=0), wobei die Fragen so gestellt werden, dass das Kind beurteilen soll, ob es jemals so ein Verhalten an den Tag gelegt hat (z.B. „Hast du schon einmal etwas in einem Laden gestohlen?“) bzw. ob das Kind zumindest manchmal etwas ähnliches erlebt (z.B. „Schaust du manchmal einfach so ins Leere hinaus?“).

Die Skalen, deren Summenscores anschließend aus den jeweiligen Items gebildet werden, entsprechen weitestgehend denen des SBQ für Eltern, Erzieherinnen und Lehrer. Neben den Skalen *Prosoziales Verhalten* (z.B. „Wenn Kinder miteinander Streit haben, versuchst du manchmal, Frieden zu stiften?“, „Hilfst du manchmal Dinge aufzuheben, die einem anderen Kind herunter gefallen sind?“), *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit* (z.B. „Findest du es manchmal schwierig zu warten, bis du bei einem Spiel an der Reihe bist?“, „Schaust du manchmal zum Fenster hinaus oder machst sonst etwas, anstatt aufzupassen und der Lehrerin zuzuhören?“), *Ängstlichkeit/Sozialer Rückzug* (z.B. „Bist du manchmal einfach sehr traurig, ohne dass du weißt warum?“, „Wenn deine Eltern weggehen, hast du dann manchmal so starke Angst, dass dir schlecht wird?“), *Physische Aggression* (z.B. „Hast du manchmal richtig festen Streit mit anderen Kindern?“, „Trittst oder schlägst du manchmal andere Kinder?“), *Zerstörung/Delinquenz* (z.B. „Machst du manchmal absichtlich Sachen von anderen Personen in deiner Familie kaputt?“, „Lügst du manchmal deine Eltern an, wenn du etwas angestellt hast?“) und *Indirekte Aggression* (z.B. „Wenn du auf ein anderes Kind wütend bist, erzählst du dann schlechte Sachen über es in der Schule?“, „Wenn du ein anderes Kind nicht magst oder auf das Kind wütend bist, sagst du den anderen, sie sollen auch nicht nett zu dem Kind sein?“) gibt es eine neue Skala *Reaktive/Proaktive Aggression* (z.B. „Versuchst du manchmal, andere Kinder herum zu kommandieren?“, „Wenn du von anderen geneckt wirst, wirst du dann schnell wütend und schlägst zu?“). Aus allen Problemskalen kann schließlich als Summenscore wieder ein Gesamtproblemwert gebildet werden. Die Reliabilitäten der Skalen des

SBQ in der Kinderversion, die anhand der Erlangen-Nürnberger Gesamtstichprobe ($N = 533$) ermittelt wurden, lauten für Prosoziales Verhalten $\alpha = .69$, Hyperaktivität $\alpha = .63$, Physische Aggression $\alpha = .56$, Emotionale Störung $\alpha = .68$, Indirekte Aggression $\alpha = .52$, Zerstörung/Delinquenz $\alpha = .67$, Reaktive Aggression $\alpha = .39$ und für den Gesamtwert $\alpha = .82$ (Anhang A.11).

Zudem nimmt die Zürcher Arbeitsgruppe eine weitere Differenzierung der Skalen vor (Z-Proso Project Team, 2006), deren Entsprechungen mit den Originalskalen nach Tremblay et al. (1992) in Tabelle 7 aufgeführt sind.

Tabelle 7: Übersicht der Zürcher Skalen des Kinder-SBQ und der entsprechenden Originalskalen von Tremblay et al. (1992)

<i>Z-Proso Project Team (2006)</i>	<i>Tremblay et al. (1992)</i>
Prosocial Behaviour	Prosoziales Verhalten
Internalising Problem Behaviour <i>Anxiety</i> <i>Depression</i>	Emotionale Störung/Ängstlichkeit
Attention-Deficit and Hyperactivity Disorder <i>Hyperactivity</i> <i>Attention Deficit</i>	Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit
Non-Aggressive Conduct Disorder Aggression <i>Physical Aggression</i> <i>Indirect Aggression</i> <i>Reactive Aggression</i> <i>Proactive Instrumental Aggressions/</i> <i>Dominance</i>	Zerstörung/Delinquenz Physische Aggression Indirekte Aggression Reaktive/Proaktive Aggression

7.3.4.4 Fragen zum Gewalterleben in der Schule (Bully-Victim-Questionnaire)

In Anlehnung an den Bully-Victim-Questionnaire (BVQ) von Olweus (1989) wurden in drei Frageblöcken zu je drei Items die Bereiche verbale Aggression, Aggression gegen Fremdeigentum/Sachbeschädigung und körperliche Gewalt gegen Mitschüler abgefragt (vgl. Lösel, Bender & Bliesener, 2003). Hierbei wurde jeweils differenziert, ob das Kind ein entsprechendes Ereignis beobachtet hatte („Bystander“), selbst daran mitgewirkt hatte („Täter“) oder von

dieser Tat betroffen war („Opfer“). Insgesamt handelt es sich um neun Items mit dreistufigem Antwortformat („0 = noch nie“, 1 = „manchmal“, 2 = „oft“). Aus diesen Items lassen sich Summenscores bilden, die verschiedene Ausprägungsgrade der Beobachter-, Täter- und Opferrolle aufzeigen, sowie ein Gesamtsummenscore als Indikator für erlebte Gewalt in der Schule. Schließlich werden diejenigen Kinder der Gruppe der Täter bzw. Beobachter zugeordnet, die einen Score von 2 erreichen (d.h. die angaben, wenigstens einmal oft bzw. zweimal manchmal diese Rolle übernommen zu haben), und die Kinder der Gruppe der Opfer zugeordnet, welche einen Score von 3 erreichen. Dieser Selbstbericht-Fragebogen liegt auch als Prätestdatum vor dem Training vor (Anhang A.12).

Tabelle 8 gibt eine zusammenfassende Übersicht über die Messzeitpunkte und die verwendeten Erhebungsinstrumente.

Tabelle 8: Übersicht über das Evaluationsdesign und die verwendeten Messinstrumente

<i>Vortest</i>	<i>Intervention</i>	<i>Nachtest</i>	<i>Follow-up</i>
Frühjahr/Sommer 2004:	Mai-Juli 2004	Herbst/Winter 2004:	Frühjahr/Sommer 2005:
LEHRERBEFRAGUNG	IMPLEMENTATION:	LEHRERBEFRAGUNG:	LEHRERBEFRAGUNG:
Ø SBQ (Tremblay et al., 1992)	Ø Implementierung (Beelmann, 2000)	Ø SBQ (Tremblay et al., 1992)	Ø SBQ (Tremblay et al., 1992)
Ø Q-Sort	Ø Teilnahmeverhalten (Beelmann, 2000)	Ø Q-Sort	Ø Q-Sort
	Ø Arbeitshaltung (Kubinger & Wurst, 1985)		
	TEILNEHMERZUFRIEDENHEIT:		
Herbst 2003-Frühjahr 2004:	Ø Kinderinterview		Sommer/Herbst 2005:
KINDERINTERVIEW	Ø Hausaufgaben		KINDERINTERVIEW:
Ø Gewalterleben (Olweus, 1989)	Ø Elternfragebogen		Ø Gewalterleben (Olweus, 1989)
	PROZESSEVALUATION:		Ø SBQ (Eisner, Ribeaud & Meidert, 2006)
	Ø Arbeitshaltung		
	Ø Verlaufs-Q-Sort (Mitarbeit, störendes Verhalten)		
	Ø Abschluss-Q-Sort		
	Ø Trainer-SHP (CPPRG, 1991/2003)		
	Ø Trainer-SBQ (Tremblay et al., 1992)		
	Ø Transfer der Kursinhalte (Elternfragebogen)		
	LERNZIELKONTROLLEN:		
	Ø Gefühle		
	Ø Beispielproblem		
	Ø Anwendung des Problemlöseparadigmas		
	Ø Globalurteil		

7.3.5 Überprüfung der Beurteilerübereinstimmung

Zur Überprüfung der Beurteilerübereinstimmung für die Implementation der Stunden wurden die Intraklassenkorrelationen zwischen den Trainerinnen gewichtet, um etwaige Ankereffekte auszuschließen. Zwar wurde von allen Trainerinnen in den verschiedenen Kursen anhand des Manuals die gleiche Struktur des Kurses durchgeführt, dennoch waren die jeweiligen Rahmenbedingungen, wie Räumlichkeiten, Kursgröße und Eigenschaften der Kinder verschieden und konnten demnach die Urteile über die Durchführbarkeit des Trainings beeinflussen. Hierfür wurde von den einzelnen Daten der Beurteiler jeweils die Differenz ihres Datenmittelwertes vom Gesamtmittelwert aller Beurteiler abgezogen (Bortz & Döring, 1995). Die gewichteten Reliabilitäten über alle Urteile unter Berücksichtigung verschiedener Bezugsrahmen lauten somit: $r = .91$ für „Implementation Zeit“, $r = .46$ für „Implementation Inhalt“, $r = .61$ für „Implementation Organisation“ und $r = .40$ für „Implementation Gesamturteil“.

Die Einschätzungen über das Verhalten der Kinder für die Prozessevaluation nahmen jeweils beide Trainerinnen pro Kurs getrennt voneinander vor. Um die Übereinstimmung und damit die Reliabilität der Urteile zu überprüfen, wurden für alle Maße Intraklassenkorrelationen nach dem zufälligen Ein-Weg-Modell berechnet. In den Mittelwerten über alle Stunden ergaben sich Intraklassenkorrelationen für relevantes On-task-Verhalten von $r = .69$, für irrelevantes On-task-Verhalten von $r = .43$, für störendes Off-task-Verhalten von $r = .84$ und für nichtstörendes Off-task-Verhalten von $r = .57$. Die Korrelationen zwischen den Trainerinnen über die Einschätzungen des Arbeits- und Kontaktverhaltens der Kinder lagen zwischen $r = .43$ für Frustrationstoleranz und $r = .81$ für Kontaktverhalten. Für die wöchentlichen Einstufungen von aktiver Mitarbeit und störendem Verhalten im Q-Sort bewegten sich die Koeffizienten zwischen $r = .40$ und $.78$ für aktive Mitarbeit und zwischen $r = .69$ und $.89$ für störendes Verhalten. Die Intraklassenkorrelationen zwischen Trainerin und Co-Trainerin im Abschluss-Q-Sort betragen im Mittel für Aggressivität $r = .75$, für Soziale Kompetenz $r = .70$, für Impulsivität/Überaktivität $r = .78$ und für Schüchternheit/Gehemmtheit $r = .61$. Die Beurteilerübereinstimmung für das Globalurteil liegt bei $r = .46$.

Für die Skalen des SBQ lagen die Übereinstimmungen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt für Prosoziales Verhalten bei $r_{t1} = .34$ und $r_{t2} = .48$, für Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit $r_{t1} = .74$, $r_{t2} = .71$, für Physische Aggression $r_{t1} = .38$, $r_{t2} = .51$, für Indirekte Aggression $r_{t1} = .20$, $r_{t2} = .29$, für Zerstörung/Delinquenz $r_{t1} = .38$, $r_{t2} = .42$, und für Emotionale Störung/Ängst-

lichkeit bei $r_{t1} = .54$ und $r_{t2} = .65$. Die Skalen des SHP erbrachten vermutlich wegen ihrer verhaltensnäheren Beschreibungen und der damit verbundenen besseren Beobachtbarkeit höhere Übereinstimmungen zwischen den Trainerinnen: Cognitive Concentration $r_{t1} = .67$ und $r_{t2} = .74$, Authority Acceptance $r_{t1} = .81$ und $r_{t2} = .73$, Social Contact $r_{t1} = .71$ und $r_{t2} = .80$, Prosocial $r_{t1} = .26$ und $r_{t2} = .58$, Emotional Regulation $r_{t1} = .35$ und $r_{t2} = .55$ und Social Competence $r_{t1} = .28$ und $r_{t2} = .60$. Wie auch im SBQ nehmen die Übereinstimmungskoeffizienten in den meisten Fällen zum zweiten Messzeitpunkt zu, was sich durch eine bessere Kenntnis der Kinder auf Seiten der Trainer erklären lässt.

Nimmt man als gutes Übereinstimmungsmaß einen Intraklassenkoeffizienten ab $r = .80$, so liegen die Beurteilerübereinstimmungen zwar meist unterhalb dieses Werts. Da sich die Mittelwerte jedoch größtenteils nicht signifikant voneinander unterschieden, wurden für die weitere Analysen Durchschnittswerte beider Trainer gebildet. Die Tabellen mit den Intraklassenkorrelationen für alle Skalen befinden sich im Anhang B.1-6.

8 Ergebnisse

8.1 Auswertungsverfahren

Die statistischen Berechnungen erfolgten anhand der SPSS-Version 13.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Als Signifikanzniveau für statistisch bedeutsame Ergebnisse wurde ein Niveau von $p < .05$ angenommen. Ergebnisse mit einem Signifikanzniveau $.05 < p < .10$ werden im Folgenden als Tendenzen dargestellt. Die Berechnungen beziehen sich auf zweiseitige Fragestellungen. Die Anwendungsvoraussetzungen für die jeweiligen Verfahren wurden überprüft.

Zunächst werden die Ergebnisse zur Implementation des Trainings dargestellt, die die deskriptiven Auswertungen der Trainerdaten zur Beurteilung der einzelnen Sitzungen sowie zum Teilnahmeverhalten der Kinder beinhalten. Darauf folgt eine prozentuale Darstellung der Antworten zur Teilnehmerzufriedenheit. Für die Beschreibung der Stärke und Richtung von Zusammenhängen zwischen den Variablen der Prozessevaluation wurden Korrelationskoeffizienten berechnet. Für Mittelwertsveränderungen zwischen den Messzeitpunkten innerhalb der Gruppen wurden t -Tests für abhängige Stichproben gerechnet. Bei Vergleichen zwischen den Gruppen wurden t -Tests für unabhängige Stichproben bzw. einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt.

Zur Vorhersage der Outcomekriterien aus den Prozessvariablen wurden hierarchische Regressionsanalysen gerechnet, in die im ersten Schritt die Skala des vorherzusagenden Kriteriums zum Zeitpunkt des Prätests aufgenommen wurde. Im zweiten Schritt gingen Prozessvariablen ein, die vorher auf Redundanz überprüft wurden. Es werden sowohl der Vorhersagewert des Modells (ΔR^2) als auch die Beiträge der einzelnen Variablen zur Vorhersage des Kriteriums ($r^2_{semi-par}$) berichtet.

Für die Berechnungen von Kreuztabellen wurden χ^2 -Tests bzw. Konfigurations-Frequenz-Analysen (CFA; Lienert & Krauth, 1975) herangezogen, wenn kategoriale Zusammenhänge im Längsschnitt betrachtet werden sollten. Hierbei können Abweichungen in den beobachteten Häufigkeiten von den erwarteten Häufigkeiten zweier Gruppen über zwei Messzeitpunkte hinweg spezifiziert werden. „Typen“ werden signifikant, wenn die beobachteten Häufigkeiten unterhalb des angenommenen Nullmodells liegen, „Antitypen“ entstehen, wenn die beobachteten Häufigkeiten darüber liegen (Stemmler, Lösel, Beelmann, Jaursch & Zenkert, 2005).

Im Rahmen der Wirkungsevaluation wurden Kovarianzanalysen unter Kontrolle des jeweiligen Skalenprätestwerts gerechnet, um Vortestunterschiede zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe zu berücksichtigen. Es werden die geschätzten Randmittel (vom Einfluss der Kovariate bereinigte Posttestmittelwerte) für beide Gruppen dargestellt, wenn die tatsächlichen Mittelwerte und Standardabweichungen bereits an anderer Stelle berichtet wurden. Zur Darstellung der Follow-up-Ergebnisse wurden zudem Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt, um den Verlauf über die drei Messzeitpunkte hinweg sowie signifikante Interaktionen zwischen Treatment und Messzeitpunkt (Design x Zeit) darzustellen.

Für die Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit der Ergebnisse wurden darüber hinaus Effektstärken nach Cohen (1988) ermittelt. Intragruppen-Effektstärken lassen sich nach der Formel

$$d = (M_{post} - M_{prä}) / SD_{pooled(prä)}$$

berechnen, d.h. es wird, im Sinne einer Berechnung standardisierter Mittelwertsdifferenzen, der Veränderungswert einer Gruppe zwischen zwei Messzeitpunkten zur gepoolten Standardabweichung von Trainings- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt in Beziehung gesetzt. Die gepoolte Standardabweichung wurde als Bezugsgröße gewählt, um eine relativ zuverlässige Schätzung der Variabilität ohne Interventionseinfluss zu erlangen (Beelmann, 2000). Da somit ein einheitlicher Bezugsmaßstab für Trainings- und Kontrollgruppe geschaffen wurde und zudem ein Matching beider Gruppen zugrunde liegt (Bortz & Döring, 1995), können Nettoeffektstärken berechnet werden, die die Veränderungen in beiden Gruppen berücksichtigen und damit den wahren Trainingseffekt relativieren (vgl. Derzon, Sale, Springer & Brounstein, 2005; Wilson et al., 2001).

Die Formel hierzu lautet $d_{netto} = (\Delta M_{post} - \Delta M_{prä}) / SD_{pooled(prä)}$

oder vereinfacht ausgedrückt $d_{netto} = d_{TG} - d_{KG}$,

wobei $d < .20$ als ein schwacher Effekt, $.20 \leq d < .80$ als ein kleiner bis mittlerer Effekt und $d \geq .80$ als ein hoher Effekt interpretiert werden kann (Cohen, 1988).

8.2 Implementation des Trainings

8.2.1 Fragebogen zur Implementierung der Trainingsstunden

Die deskriptiven Statistiken zur *Implementierung* des Trainings aus den gemittelten Beurteilungen sind Tabelle 9 zu entnehmen. Die Beurteilungen wurden für jede Stunde (Lektion) getrennt vorgenommen.

Tabelle 9: Statistische Kennwerte des Fragebogens zur Implementierung der Trainingsstunden

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Implementation Zeit	t1	3.50	0.97	1	5	Implementation Inhalt	t1	4.13	0.62	3	5
	t2	4.19	1.17	1	5		t2	4.38	0.62	3	5
	t3	4.63	0.50	4	5		t3	4.25	0.58	3	5
	t4	4.88	0.50	3	5		t4	4.69	0.48	4	5
	t5	4.53	0.64	3	5		t5	4.13	0.74	2	5
	t6	4.53	0.52	4	5		t6	4.13	0.83	3	5
	t7	4.31	0.48	4	5		t7	4.56	0.51	4	5
	t8	3.88	0.62	3	5		t8	4.38	0.62	3	5
	t9	4.14	0.67	3	5		t9	4.57	0.51	4	5
	t10	4.21	0.80	3	5		t10	4.36	0.50	4	5
	t11	4.38	0.62	3	5		t11	4.31	0.70	3	5
	t12	4.69	0.60	3	5		t12	4.56	0.63	3	5
	t13	3.63	0.62	2	4		t13	4.00	0.63	3	5
	t14	4.43	0.76	3	5		t14	4.43	0.51	4	5
	t15	3.44	1.03	2	5		t15	4.19	0.75	3	5
	t16	2.75	1.07	1	4		t16	4.13	0.96	2	5
Implementation Organisation	t1	4.00	0.63	3	5	Implementation gesamt	t1	4.06	0.57	3	5
	t2	4.38	0.62	3	5		t2	4.25	0.78	3	5
	t3	4.44	0.51	4	5		t3	4.19	0.66	3	5
	t4	4.75	0.45	4	5		t4	4.38	0.50	4	5
	t5	4.53	0.74	3	5		t5	3.80	0.78	3	5
	t6	4.40	0.91	3	5		t6	3.80	0.86	2	5
	t7	4.56	0.73	3	5		t7	4.31	0.79	3	5
	t8	4.38	0.50	4	5		t8	4.19	0.54	3	5
	t9	4.36	0.50	4	5		t9	4.29	0.61	3	5
	t10	4.14	0.54	3	5		t10	4.14	0.36	4	5
	t11	4.56	0.51	4	5		t11	4.06	0.68	3	5
	t12	4.31	0.87	2	5		t12	4.50	0.73	3	5
	t13	4.13	0.81	3	5		t13	3.69	0.70	2	5
	t14	4.43	0.85	3	5		t14	4.36	0.75	3	5
	t15	4.31	0.79	3	5		t15	3.94	1.00	2	5
	t16	3.63	1.09	2	5		t16	4.25	0.78	3	5

Anmerkung. $N = 16$

Hinsichtlich der Durchführbarkeit des Trainings unter *zeitlichen* Gesichtspunkten wird deutlich, dass vor allem in der ersten und letzten Stunde der zeitliche Rahmen nur teilweise ausreichte. In der ersten Stunde ist dies vorwiegend organisatorischen Aspekten zuzuschreiben, da hier ein erstes Kennenlernen, Einführung in die Kursideen, Verteilen von Materialien und Fotografieren aller Kinder stattfand. In der letzten Sitzung (Doppelstunde 15+16) wurde zum einen das abschließende Kinderinterview durchgeführt, zum anderen fand hier auch die Verteilung der Urkunden und Geschenke statt, wodurch die Kinder generell unruhiger waren und den Ablauf der Stunden verzögerten. Stunde 8 zum Thema „Manieren“ war mit ihrer interaktiv erzählten Geschichte, die gleichzeitiges Nachspielen durch die Kinder beinhaltete, für den vorgesehenen zeitlichen Rahmen ebenfalls etwas zu lang. In Stunde 13 hingegen wurde die Zeit aufgrund der Komplexität des Themas knapp, da die Trainerinnen hier mehr Zeit benötigten, den Kindern das Gefühl „boshaft“ nahe zu bringen, als ursprünglich geplant. Zeitlich gut durchführbar erwiesen sich die Stunden 3 und 4, in denen die Gefühle wütend und frustriert besprochen wurden. Hier fand sich ein ausgewogenes Maß an theoretischer Einführung und vertiefenden Geschichten, die sich adäquat über die Stunden erstreckten. Auch die Gruppenarbeit in Stunde 12 ließ sich gut im festgelegten zeitlichen Rahmen anleiten.

Die Betrachtung der Implementation unter *inhaltlichen* Aspekten lässt darauf schließen, dass die Kursinhalte überwiegend dem kognitiven Niveau der Kinder entsprachen und in adäquater Weise zu vermitteln waren. Ein leichtes Absinken in der 13. Stunde ist durch die Einführung des komplexesten Gefühls „boshaft“ zu erklären, welches für die Kinder schwierig war, in allen Facetten nachzuvollziehen. Inhaltlich sehr gut nachvollziehen ließ sich hingegen die Stunde 4, die anhand einer Geschichte anschaulich die Bewältigung von Ärger oder Wut vermittelte. Aber auch die Gefühle stolz und schuldig, sowie die Themen über Freundschaft und den Umgang mit Hänseleien schienen dem kognitiven Anspruch der Kinder sehr gut zu entsprechen. Letztlich war auch die Gruppenarbeit eine Arbeitsform, die in dieser Altersgruppe großen Zuspruch fand.

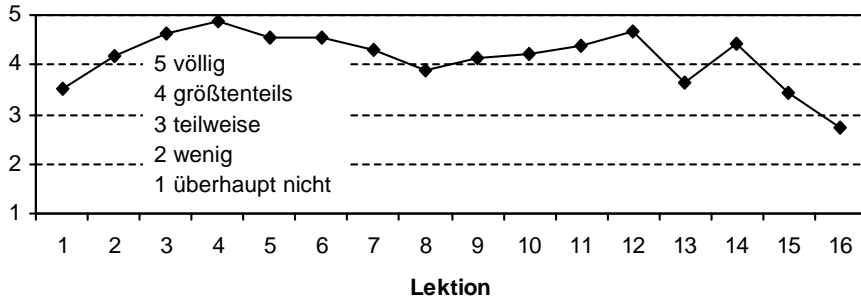
Organisatorisch schien es lediglich wiederum in der ersten und letzten Sitzung Schwierigkeiten gegeben zu haben, da hier, wie bereits erwähnt, ungewöhnlich viele Materialien zu handhaben waren und vor allem in der letzten Stunde die Bedingungen zur Durchführung des Interviews nicht in allen Kursen optimal waren. Organisatorisch gut durchführbar waren generell die Stunden, deren Themen sich anhand von Geschichten einführen und vertiefen ließen,

da hier bald eine routinierte Abfolge von Einführungselementen und Fragestrukturen entstand.

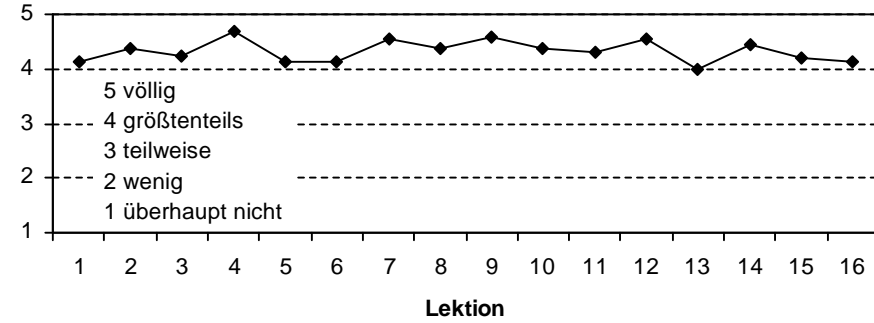
Das *Gesamturteil* der Trainerinnen über die Attraktivität der Stunden für die Kinder bewegt sich im Rahmen einer guten Bewertung, dennoch sind kleine Ausnahmen zu berücksichtigen. In den Stunden 5 und 6, in denen das Ampelposter besprochen wurde, lag der Wortanteil verstärkt auf Seiten der Trainerinnen, wodurch die Stunden eher Unterrichtscharakter erhielten und wenig Initiative durch die Kinder zuließen. Stunde 13 wiederum überforderte die Kinder teilweise aufgrund seiner Komplexität und schnitt damit auch im Gesamturteil aus Sicht der Trainerinnen eher schlechter ab. Insgesamt gut angekommen sind die Stunden, in denen die Protagonisten in Geschichten den Anreiz zur Identifikation gaben. Als besonders attraktiv erwiesen sich die Themen „Umgang mit Ärger oder Frustration“, aber auch die Besprechung verschiedener Reaktionen im Falle von Hänseleien fanden großen Anklang. Schließlich sticht die Gruppenarbeit zum Thema Zuhören durch eine gute Resonanz der Kinder heraus.

Die Einschätzungen zur Implementation der Trainingseinheiten lassen somit auf eine größtenteils gelungene Umsetzung schließen, sowohl in zeitlicher, inhaltlicher als auch in organisatorischer Hinsicht. Die verschiedenen Dimensionen der Implementation im Verlauf der Stunden sind in Abbildung 13 dargestellt. Es handelt sich jeweils um die gemittelten Werte beider Trainerinnen.

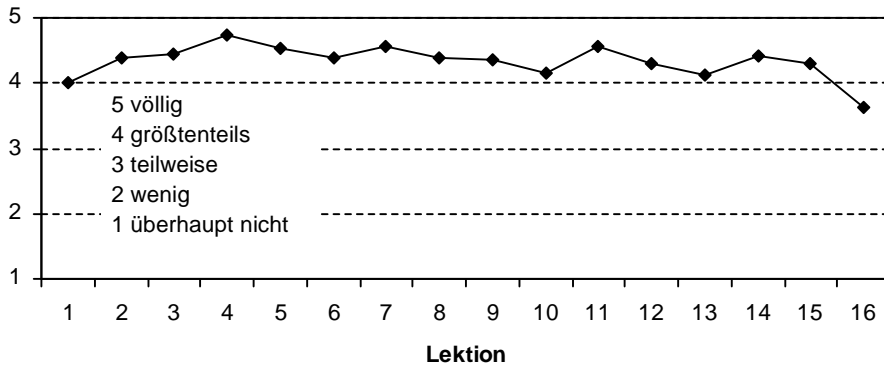
Inwieweit konnte die Stunde unter zeitlichen Gesichtspunkten wie geplant durchgeführt werden?



Inwieweit konnte die Stunde unter inhaltlichen Gesichtspunkten wie geplant durchgeführt werden?



Inwieweit konnte die Stunde unter organisatorischen Gesichtspunkten wie geplant durchgeführt werden?



Wie ist die Sitzung insgesamt angekommen?

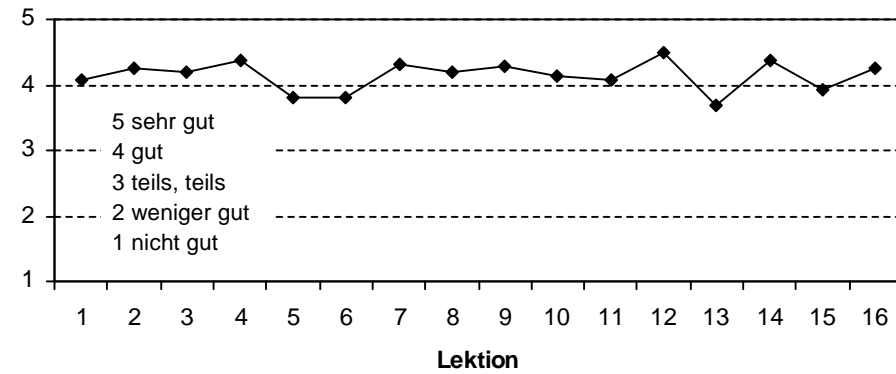


Abbildung 13: Verlauf der zeitlichen, inhaltlichen und organisatorischen Durchführbarkeit sowie des Gesamturteils über die Lektionen hinweg

Aufgrund der kleinen Stichprobengröße von $n = 16$ Beurteilerinnen wurden die verschiedenen Kategorien der Implementierung auf Normalverteilung getestet. Der Kolmogorov-Smirnow-Anpassungstest wurde für keinen der Bereiche signifikant. Somit ist von einer Normalverteilung der Werte auszugehen und es können parametrische Verfahren zur Anwendung kommen. Interkorrelationen zwischen den verschiedenen Beurteilungsdimensionen über die Mittelwerte aller Trainerinnen sind in nachfolgender Tabelle 10 dargestellt. Höchst signifikante Interkorrelationen ergeben sich sowohl zwischen der Einschätzung der zeitlichen und organisatorischen Durchführbarkeit, als auch zwischen der inhaltlichen Umsetzung und dem Gesamturteil. Die Güte der Implementation unter inhaltlichen Gesichtspunkten steht darüber hinaus in signifikantem Zusammenhang mit der zeitlichen und organisatorischen Durchführbarkeit. Diese beiden Aspekte weisen jedoch nur geringe Zusammenhänge zur Gesamtbeurteilung der Stunde auf.

Tabelle 10: Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen der Implementierung

Implementation	Inhalt	Organisation	gesamt
Zeit	.55*	.85***	.23
Inhalt		.54*	.83***
Organisation			.11

Anmerkungen. $N = 16$; * $p < .05$, *** $p < .001$

Da sich die Kurse hinsichtlich ihrer Größe stark unterschieden, wurden die Mittelwerte der Beurteilungen über alle Stunden hinweg zur Anzahl der Kinder in Beziehung gesetzt. Bivariate Korrelationen ergaben hierbei, dass die Größe des Kurses signifikant mit der Einschätzung der Implementation unter inhaltlichen Aspekten in Zusammenhang steht ($r = -.52$, $p < .05$).

Vergleicht man die Beurteilungen von kleinen Kursen (fünf bis elf Kinder) mit denen von großen Kursen (12 bis 17 Kinder), so zeigen sich signifikante Unterschiede der Beurteilungsmaße zugunsten kleinerer Kurse. Höchstsignifikant unterscheidet sich wiederum die inhaltliche Vermittelbarkeit in Abhängigkeit von der Kursgröße (Tabelle 11). Eine gelungene Implementation des Trainings kann somit in Kursen mit bis zu elf Kindern besser gewährleistet werden als in größeren Kursen. Im Gesamteindruck unterscheiden sich kleine und große Kurse hingegen nicht signifikant.

Tabelle 11: Unterschiede in den Beurteilungen der Durchführbarkeit in Abhängigkeit der Gruppengröße

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
Implementation Zeit	<i>5-11 Kinder</i>	4.25	.62	2.18*
	<i>12-17 Kinder</i>	4.02	.58	
Implementation Inhalt	<i>5-11 Kinder</i>	4.47	.22	5.17***
	<i>12-17 Kinder</i>	4.18	.23	
Implementation Organisation	<i>5-11 Kinder</i>	4.44	.30	2.69*
	<i>12-17 Kinder</i>	4.23	.32	
Implementation gesamt	<i>5-11 Kinder</i>	4.15	.31	0.45
	<i>12-17 Kinder</i>	4.12	.24	

Anmerkungen. $N = 16$; * $p < .05$, *** $p < .001$

8.2.2 Fragebogen zum Teilnahmeverhalten der Kinder

Hinweise auf die Qualität der Implementierung gibt darüber hinaus das *Teilnahmeverhalten* der Kinder. Dieses wurde anhand des an Cangelosi (1996) angelehnten Fragebogens zum On-task- und Off-task-Verhalten der Kinder nach jeder Sitzung (Doppelstunde) eingeschätzt. Abbildung 14 zeigt das Teilnahmeverhalten der Kinder über alle Sitzungen hinweg. Weit überwiegend zeigten die Kinder programmbezogenes Verhalten. Die Einschätzungen für das relevante On-task-Verhalten lagen zwischen 60% und 70% bei einem Mittelwert von 63.6% ($SD = 20.2$). Das irrelevante, d.h. inhaltlich nicht adäquate On-task-Verhalten, wurde im Mittel mit 8.5% ($SD = 6.5$) weitaus geringer eingeschätzt. Ein leichtes Absinken des On-task-Verhaltens zur Mitte des Kurses deutet darauf hin, dass der hohe Wortanteil der Trainerinnen in den Stunden zur Einführung des Ampelposters (3. Sitzung) sowie in der „Manieren-Stunde“ (4. Sitzung) die Aufmerksamkeit der Kinder beeinträchtigte. Das störende Off-task-Verhalten lag über die Stunden hinweg bei knapp über 10% ($M = 11.6\%$, $SD = 10.6$). Ein Anstieg ist wiederum in der 3. Sitzung zu verzeichnen, was auf oben genannte Gründe zurückzuführen ist. Das nicht-störende Off-task-Verhalten, im Sinne von Unaufmerksamkeit oder Tagträumen, bewegte sich konstant zwischen 14% und 17% ($M = 16.2\%$, $SD = 11.0$).

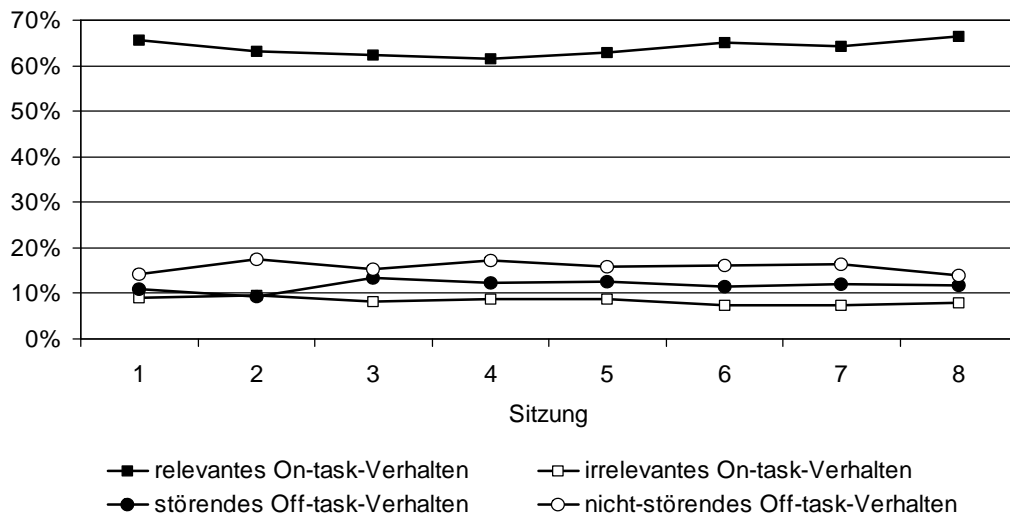


Abbildung 14: Einschätzungen des Teilnahmeverhaltens der Kinder in Prozent

Die Aktivität der Kinder lag im Mittelbereich ($M = 3.02$, $SD = .88$). Die Kinder haben sich demnach insgesamt kontinuierlich über die Sitzungen hinweg in durchschnittlichem Maße beteiligt (vgl. Abbildung 15). In der 3. Sitzung wird allerdings wiederum deutlich, dass die Trainermonologe einen leichten Rückgang der aktiven Mitarbeit der Kinder bewirkten.

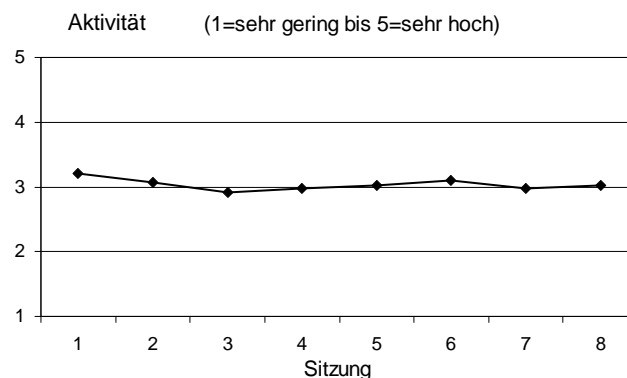


Abbildung 15: Einschätzung der Aktivität der Kinder

Mit 80% zeigten die meisten Kinder eine erwartungsgemäße Ausprägung an Freude oder Spaß am Training. Knapp 20% der Kinder zeigten überdurchschnittlich viel Spaß über die Sitzungen hinweg. Nur ein Kind hatte im Allgemeinen wenig Freude am Training. Über die Sitzungen hinweg betrachtet nimmt die Freude am Training zu. Lediglich in der vorletzten Sitzung ist ein leichter Einbruch zu erkennen. Dieser mag darauf zurückzuführen sein, dass wenig erfreuliche Themen, wie boshafte Verhalten und geärgert werden, zur Diskussion standen und sich dies auf die Stimmung der Kinder auswirkte. Die letzte Stunde wiederum machte den meisten Kindern großen Spaß (vgl. Abbildung 16).

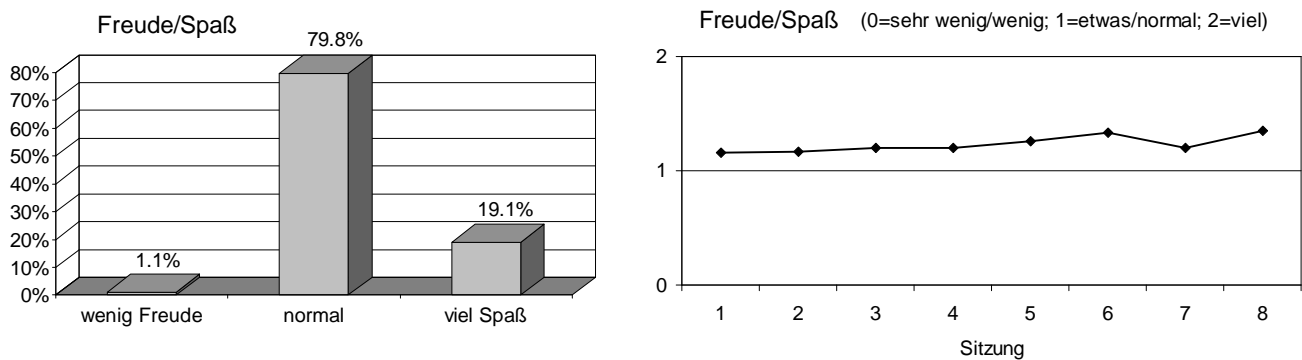


Abbildung 16: Prozentuale und prozessuale Einschätzungen der gezeigten Freude der Kinder

Der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest ergab für die Werteverteilung der Variablen störendes Off-task-Verhalten ($Z = 1.53, p < .05$), sowie für die Variable Freude/Spaß ($Z = 1.48, p < .05$) signifikante Abweichungen von der Annahme einer Normalverteilung. Aufgrund der Stichprobengröße von $n > 30$ gilt die Anwendung parametrischer Verfahren dennoch als relativ robust gegenüber Abweichungen von der Normalverteilung (Bortz, 1993). Tabelle 12 zeigt die Interkorrelationen zwischen den verschiedenen Dimensionen des Teilnahmeverhaltens. Mit dem relevanten On-task-Verhalten ergeben sich sehr signifikante Zusammenhänge zu allen Beurteilungskategorien. So korreliert es höchst signifikant negativ mit irrelevantem On-task-Verhalten, störendem Off-task-Verhalten und nicht-störendem Off-task-Verhalten. Darüber hinaus geht relevantes On-task-Verhalten höchst signifikant mit der Freude am Training, sowie hoch signifikant mit der Aktivität der Teilnehmer einher. Irrelevantes On-task-Verhalten korreliert dagegen höchst signifikant positiv mit störendem Off-task-Verhalten und hoch signifikant positiv mit nicht-störendem Off-task-Verhalten. Kinder, die inadäquate Wortbeiträge liefern, sind demnach häufig auch abgelenkt oder unaufmerksam bzw. fallen durch störendes Verhalten auf. Schließlich zeigen sich höchst signifikante negative Zusammenhänge zwischen Aktivität sowie Freude/Spaß und dem nicht-störendem Off-task-Verhalten. Zum störenden Off-task-Verhalten gibt es hier jedoch keine Zusammenhänge, was darauf hindeutet, dass Kinder, die während der Stunden häufig durch Störungen auffallen, nicht zwangsläufig weniger Freude am Training zeigen bzw. weniger aktive Beiträge leisten. Zuletzt korreliert die gezeigte Aktivität während der Sitzungen höchst signifikant mit der durch die Trainerinnen wahrgenommenen Freude am Training.

Tabelle 12: Interkorrelationen der Dimensionen des Teilnahmeverhaltens

	On-task irrelevant	Off-task störend	Off-task nicht-störend	Aktivität	Freude/Spaß
On-task relevant	-.79***	-.72***	-.62***	.30**	.49***
On-task irrelevant		.57***	.28**	.00	-.20
Off-task störend			-.05	.06	-.17
Off-task nicht-störend				-.60***	-.60***
Aktivität					.72***

Anmerkungen. $N = 93$; ** $p < .01$, *** $p < .001$

Im Vergleich erreichen Mädchen höchst signifikant höhere Werte im relevanten On-task-Verhalten sowie höchst signifikant geringere Werte hinsichtlich störenden Off-task-Verhaltens als die Jungen. Durchschnittlich zeigten die Mädchen auch signifikant mehr Freude am Training. Hinsichtlich des Alters wurden bei den Drittklässlern hoch signifikant weniger Anteile an irrelevantem On-task-Verhalten eingeschätzt. Die übrigen Unterschiede wurden nicht signifikant (Tabelle 13).

Tabelle 13: Unterschiede in den Beurteilungsdimensionen des Teilnahmeverhaltens in Abhängigkeit von Geschlecht und Klassenstufe

	Mädchen	Jungen	<i>t</i>	2. Klasse	3. Klasse	<i>t</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	
On-task relevant	72.61 (17.51)	56.53 (19.53)	-4.17***	59.62 (22.71)	67.83 (16.93)	1.88
On-task irrelevant	7.11 (6.10)	9.72 (6.58)	1.98	10.64 (6.82)	6.65 (5.12)	-3.23**
Off-task störend	4.80 (5.23)	17.09 (12.21)	6.51***	13.74 (13.36)	9.91 (9.71)	-1.52
Off-task nicht-störend	15.28 (11.46)	16.59 (10.80)	0.57	15.90 (9.75)	15.56 (11.55)	-0.15
Aktivität	3.07 (0.92)	2.97 (0.86)	-0.52	2.91 (0.88)	3.11 (0.89)	1.08
Freude/Spaß	1.30 (0.28)	1.18 (0.29)	-2.00*	1.21 (0.26)	1.26 (0.31)	0.97

Anmerkungen. N (Mädchen) = 42, N (Jungen) = 51; N (2.Kl.) = 38, N (3.Kl.) = 54
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

8.2.3 Fragebogen zur Arbeitshaltung der Kinder

Die Einschätzung der verschiedenen *Arbeitshaltungen* aus dem AID (Kubinger & Wurst, 1985) erlaubt schließlich eine differenzierte Betrachtung des Arbeits- und Kontaktverhaltens der Kinder im Verlauf des Kurses. Im Folgenden sind die für die Beurteilung der Implementation relevanten Arbeitshaltungen „Aufmerksamkeit“, „Leistungsmotivation“, „Grundstimmung“ und „Antrieb“ abgebildet (Abbildung 17).

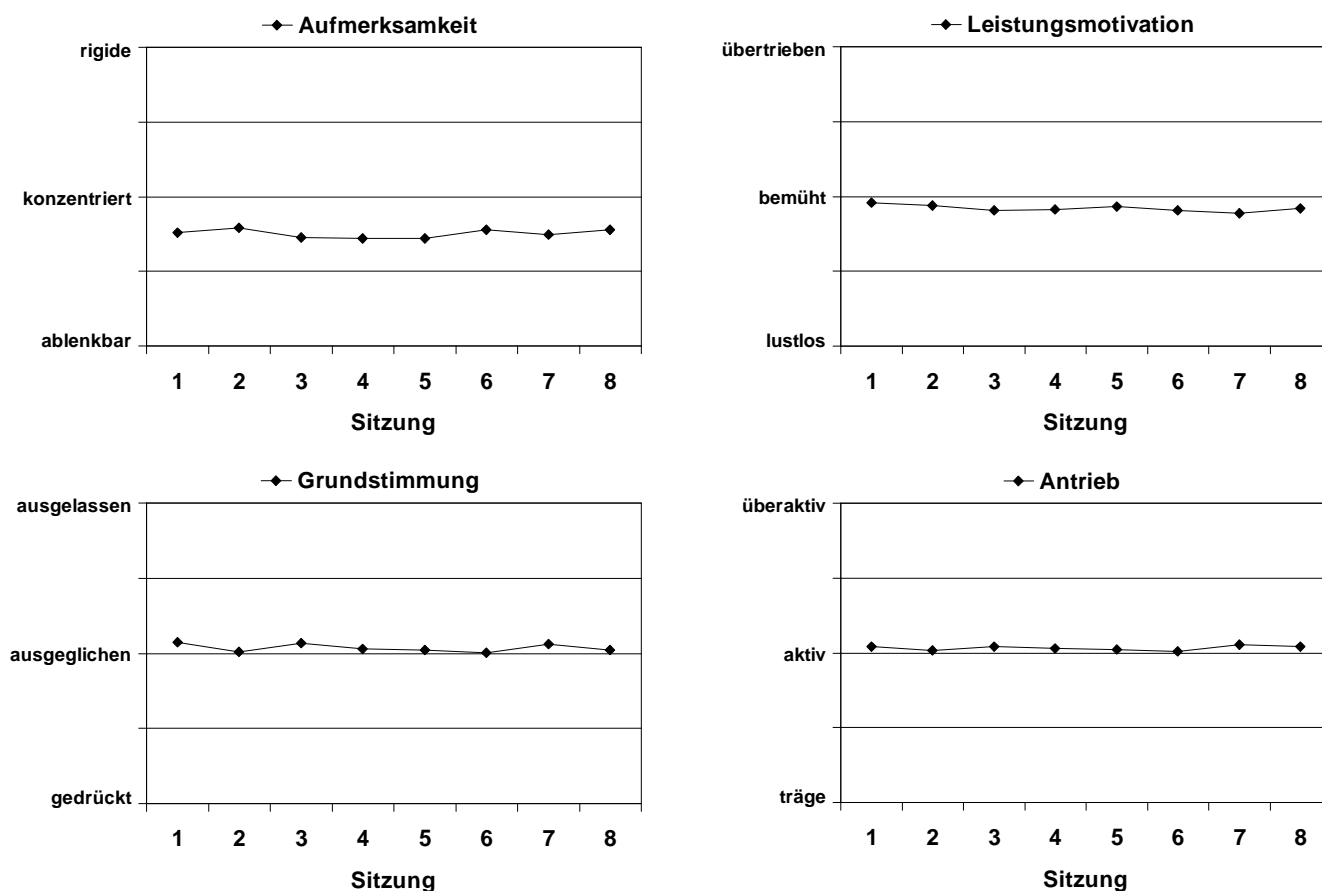


Abbildung 17: Verlauf der kindlichen Aufmerksamkeit, Leistungsmotivation, Grundstimmung und des Antriebs über die Sitzungen hinweg

Die Aufmerksamkeit der Kinder war während der Kurseinheiten nicht durchwegs durch Konzentration gekennzeichnet. Einige Kinder lassen die Kurve in Richtung Ablenkbarkeit absinken, vor allem in der Mitte des Kurses, als die Behandlung der Themen eher theoretisch angelegt war. Die durchschnittliche Motivation der Kinder lässt jedoch, abgesehen von wenigen Ausnahmen, eine Freude am Training erkennen. Die Grundstimmung der Kinder während des Kurses war im Mittel ausgeglichen und auch hinsichtlich des Antriebs lässt sich für den Groß-

teil der Kinder ein mittleres Maß an Aktivität feststellen. Das Training und dessen Durchführung wurde demnach von den Kindern als weitgehend ansprechend empfunden.

8.3 Teilnehmerzufriedenheit

8.3.1 Kinderinterview

Die Zufriedenheit der Kinder mit dem Training wurde mit Hilfe halbstrukturierter Einzelinterviews im Rahmen der letzten Sitzung erfasst. 92% der Kinder gaben an, ihnen habe der Kurs gut oder sehr gut gefallen ($M = 4.05$, $SD = .64$). Am besten waren ihnen die Geschichten (33%), Rollenspiele (20%), sowie das Konzept des „Kind des Tages“ (18%) in Erinnerung geblieben. In der Hierarchie der beliebtesten TIP-Komponenten wurden an erster Stelle die Rollenspiele genannt (30%), gefolgt von den Geschichten (22%) und der Pausenorganisation (22%). Aspekte, die den Kindern weniger gefielen, beziehen sich vorwiegend entweder auf trainingsunabhängige Faktoren wie Störungen durch andere (24%), oder auf Rahmenbedingungen wie Hausaufgaben (20%) und Arbeitsblätter (7%). Weitere 24% der Kinder gaben jedoch explizit an, es gäbe nichts, was ihnen nicht gefallen habe. Darüber hinaus berichteten die Kinder am häufigsten, während des Trainings etwas über Gefühle (57%) sowie über die Schritte der Ampel (41%) gelernt zu haben. In ihrer Rolle als „Kind des Tages“ (KDT) empfanden die Kinder es als größtes Privileg, die Arbeitsblätter und Hausaufgaben einsammeln zu dürfen (46%), sowie bei Rollenspielen bevorzugt zu werden (28%). Dies erfüllte 93% der Kinder mit Freude und Stolz. Tabelle 14 gibt eine Übersicht über alle Antworten der Kinder. Eine grafische Veranschaulichung der prozentualen Verteilung der Antworten aus dem Kinderinterview befindet sich im Anhang C.1.

Tabelle 14: Prozentuale Verteilung der Antworten aus dem Kinderinterview

An was kannst du dich am besten erinnern? (<i>N</i> = 79)	<i>n</i>	%
Geschichten	26	32.9
Rollenspiele	16	20.3
Kind des Tages	14	17.7
Pausen (mit Verpflegung)	13	16.5
Gefühle	11	13.9
andere Arbeitsformen: Gruppenarbeit, Bewegungsspiele, Gefühleraten, malen etc.	11	13.9
Ampel	10	12.7
Arbeitsmaterialien (Gefühlegesichter, -ringe, -tafel, Mitmachplan etc.)	7	8.9
sonstiges (z.B. Besuch eines Fernseheteams, Rahmenbedingungen)	6	7.6
Hausaufgaben	4	5.1
Arbeitsblätter	3	3.8
alles	3	3.8
bestimmte Themen: Regeln, Freundschaften, etc.	1	1.3
Sanktionen	1	1.3
Was hat dir am meisten Spaß gemacht? (<i>N</i> = 81)	<i>n</i>	%
Rollenspiele	24	29.6
Geschichten	18	22.2
Pausen (mit Verpflegung)	18	22.2
alles	12	14.8
andere Arbeitsformen: Gruppenarbeit, Bewegungsspiele, Gefühleraten, malen etc.	11	13.6
Kind des Tages	11	13.6
Gefühle	4	4.9
Hausaufgaben	4	4.9
Arbeitsblätter	3	3.7
sonstiges (z.B. Besuch eines Fernseheteams, Rahmenbedingungen)	3	3.7
Arbeitsmaterialien (Gefühlegesichter, -ringe, -tafel, Mitmachplan etc.)	2	2.5
bestimmte Themen: Regeln, Freundschaften, etc.	1	1.2
Was hat dir am wenigsten gefallen? (<i>N</i> = 70)	<i>n</i>	%
Störungen durch andere	17	24.3
nichts	17	24.3
Hausaufgaben	14	20.0
sonstiges	6	8.6
Arbeitsblätter	5	7.1
Sanktionen	4	5.7
Rollenspiele	2	2.9
Unterrichtscharakter	2	2.9
Pause	2	2.9

Fortsetzung nächste Seite

Was hast du gelernt? (<i>N</i> = 75)	<i>n</i>	%
Gefühle	43	57.3
Ampel (Beruhigen, Problemlösen)	31	41.3
Verhaltensregeln	17	22.7
Umgang mit Freundschaften (Streit)	13	17.3
nichts	3	4.0
Wie hast du dich als KDT gefühlt? (<i>N</i> = 76)	<i>n</i>	%
positiv (stolz, froh, glücklich etc.)	71	93.4
negativ (schüchtern, peinlich, nervös)	3	3.9
weder noch	2	2.6
Was hat dir als KDT am besten gefallen? (<i>N</i> = 66)	<i>n</i>	%
Blätter/Gefühlegesichter austeilen/einsammeln	30	45.5
Rollenspiele	18	27.3
Privileg	8	12.1
Folien auflegen	6	9.1
Gefühlegesichter aufkleben	5	7.6
Gefühle vormachen	2	3.0
Ampel aufsagen, Geschichte nacherzählen	2	3.0
Komplimenteliste	2	3.0
sonstiges	2	3.0
alles	1	1.5

Anmerkungen. Die unterschiedlichen *Ns* sind durch teilweise lückenhafte Interviewführungen bedingt. KDT = Kind des Tages.

8.3.2 Hausaufgaben und Arbeitsverhalten

Des Weiteren wurde überprüft, ob auch die Hausaufgaben von den Kindern angenommen wurden. Durchschnittlich wurden von den Kindern während des Kurses neun Hausaufgaben bearbeitet ($M = 8.78$, $SD = 2.94$, $Min = 0$, $Max = 14$). Insgesamt 85% der Kinder erledigten im Laufe des Kurses mindestens die Hälfte ihrer Hausaufgaben. Nur 15% der Kinder machten lediglich bis zu fünf Hausaufgaben, mehr als die Hälfte der Kinder (54%) beschäftigten sich mit sechs bis zehn der gestellten Hausaufgaben und immerhin knapp ein Drittel der Kinder (31%) machte alle die ihnen aufgetragenen Hausaufgaben. Dabei variierte die Anzahl gestellter Hausaufgaben je nach Kurs zwischen elf und 14 (Zusatzaufgaben waren möglich). Hinsichtlich des Geschlechts und der Klassenstufe ergaben sich keine signifikanten Unterschiede in der Hausaufgabenerledigung.

Anhand der Kategorie „Arbeitsgenauigkeit“ aus dem AID (Kubinger & Wurst, 1985) wurde zudem von den Trainerinnen eingeschätzt, wie sorgfältig die Kinder ihre Hausaufgaben und

Arbeitsblätter bearbeiteten. Die Kategorien „Selbständigkeit“ und „Ausdauer“ erfragen die Bereitschaft, die gestellten Aufgaben selbständig zu Ende zu führen (vgl. Abbildung 18). Die Einschätzungen der Arbeitsgenauigkeit weisen auf eine durchschnittlich nahezu sorgfältige Bearbeitung der Aufgaben hin. Die Kinder schienen demnach Interesse an den ihnen gestellten Aufgaben zu haben und erledigten sie größtenteils gerne. Die Selbständigkeit bei der Bearbeitung der Arbeitsblätter zeigt ein ausgewogenes Maß. Bezüglich der Ausdauer ist ein durchschnittliches Durchhaltevermögen zu erkennen, wenn auch einige Ausreißer die Tendenz zu rascher Ermüdung bedingen.

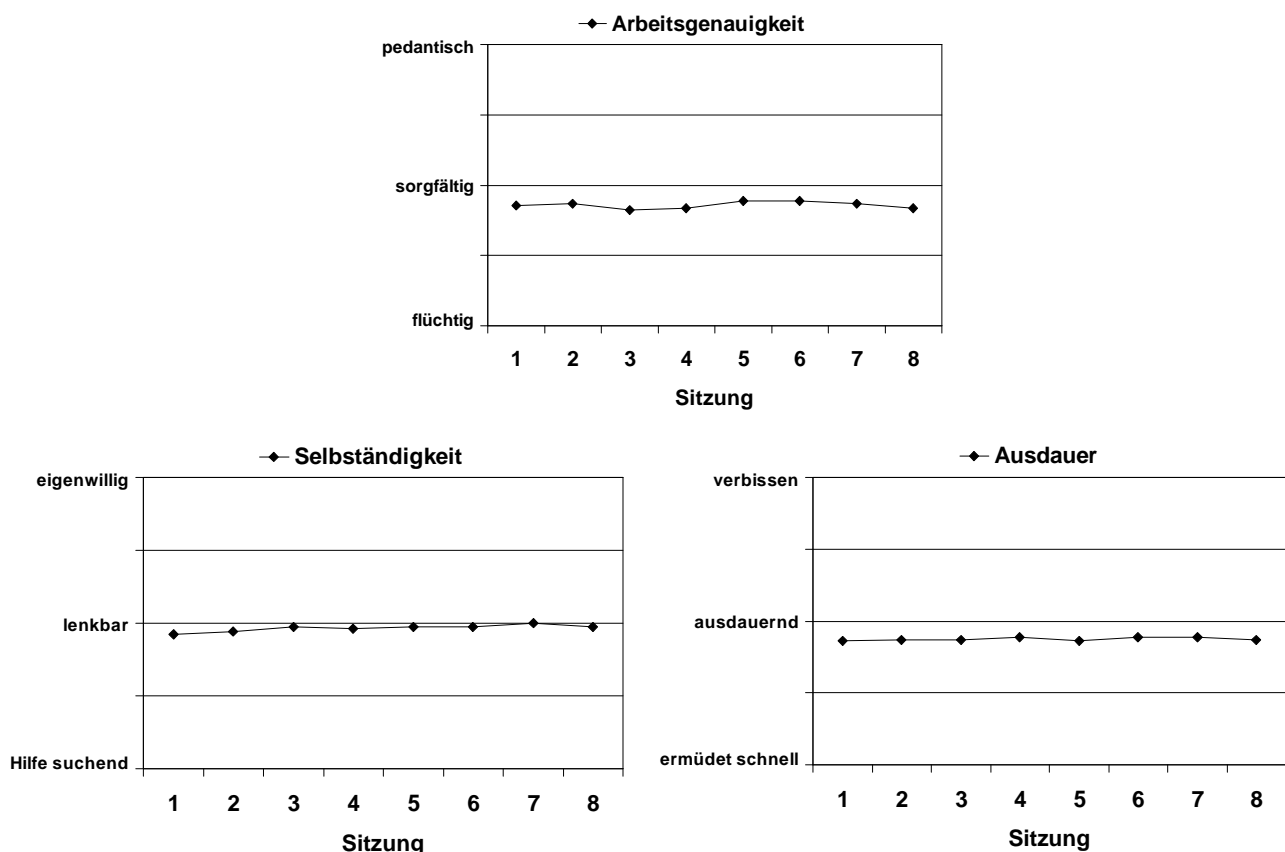


Abbildung 18: Verlauf der Arbeitsgenauigkeit, Selbständigkeit und Ausdauer der Kinder

8.3.3 Elternfragebogen

Die Rücklaufquote der Elternfragebögen betrug 91%. Die Beurteilungen der Eltern hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit dem Programm sind in Tabelle 15 zusammengefasst. Mit einem Mittelwert von $M = 4.15$ waren rund 80% der Eltern mit dem Kurs ziemlich oder sehr zufrieden. Dementsprechend wurde auch die Frage, ob die Eltern den Kurs weiterempfehlen würden, von 89% der Befragten bejaht und nur von 4% der Eltern verneint; 7% waren Enthaltungen. Die Information durch die Elternbriefe ($M = 4.32$), sowie die Relevanz der Themen für

In Tabelle 16 sind jeweils die Interkorrelationen zwischen den Items des Elternfragebogens dargestellt. Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Kurs geht einher mit einer signifikant positiven Bewertung anderer Kurskomponenten wie der Elternbriefe, der Umsetzungsvorschläge für zu Hause, der Einbindung der Eltern in die Hausaufgaben, der Relevanz der Themen für den kindlichen Alltag, sowie der Organisation des Kurses und dem Engagement der Kursleiter, und letztlich der Einschätzung der Eltern, ob ihren Kindern die Teilnahme an TIP gefallen habe und diese auch gern ihre Hausaufgaben erledigt hatten. Bei insgesamt hoher Zufriedenheit wurden kaum Probleme bei der Erledigung der Hausaufgaben berichtet, was in einer signifikant negativen Korrelation zum Ausdruck kommt. Die verschiedenen Methoden der Mitinbeziehung der Eltern mittels der Elternbriefe, Umsetzungsvorschläge und Hausaufgaben korrelieren hoch untereinander sowie mit der Motivation der Kinder. Die Beurteilung der Eltern hinsichtlich der Beliebtheit des Kurses bei ihren Kindern korreliert zudem ebenfalls signifikant positiv mit allen Fragen zur Zufriedenheit und negativ mit wahrgenommenen Problemen bei den Hausaufgaben. Diese korrelieren durchwegs negativ mit den übrigen Beurteilungsdimensionen. Weigerte sich demnach ein Kind, die Hausaufgaben angemessen zu erledigen, so steht dies in Zusammenhang mit einer insgesamt negativen Bewertung des Kurses. Die Beurteilung des inhaltlichen Umfangs des Kurses steht in keinem Zusammenhang zur Zufriedenheit mit den Kursmerkmalen, jedoch zeigt sich, dass Bewertungen hinsichtlich der Dauer des Kurses signifikant negativ mit der Beurteilung der Relevanz sowie der Einbindung der Eltern in die Hausaufgaben einhergehen. Eltern, die dem Kurs einen hohen Stellenwert beimessen, empfanden die Dauer des Kurses als zu kurz. Allerdings gingen generell auch Einschätzungen des inhaltlichen Umfangs mit der zeitlichen Kursdauer einher. Betrachtet man die jeweiligen Mittelwerte (Tabelle 15), so ist dieser Zusammenhang so zu verstehen, dass der inhaltliche Umfang in Anbetracht der Kursdauer eher zu groß war.

Tabelle 16: Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen aus dem Elternfragebogen

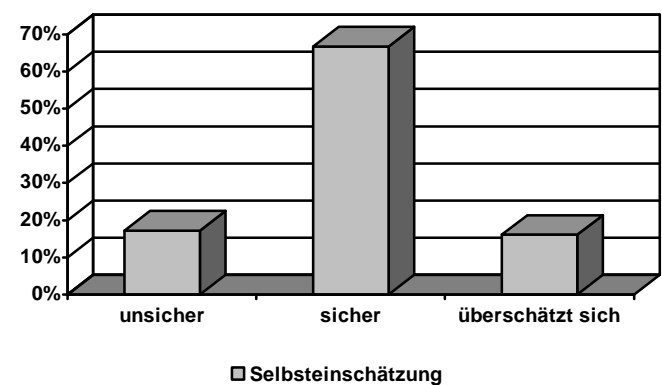
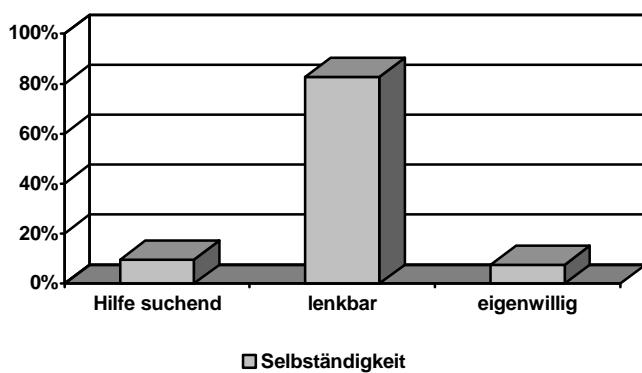
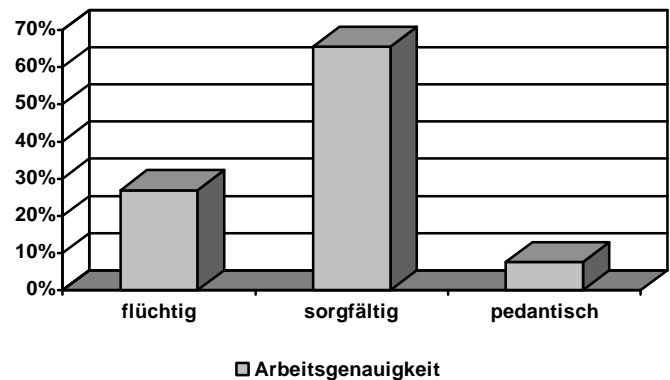
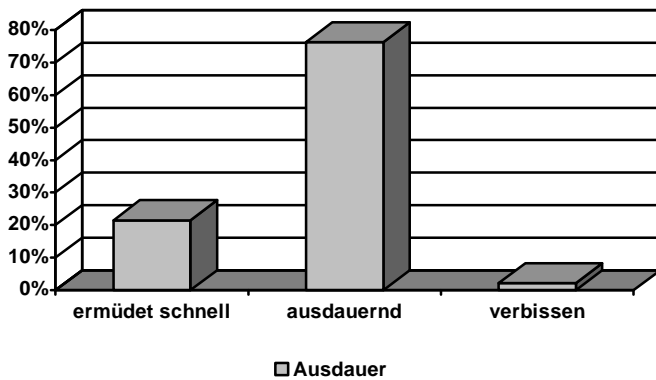
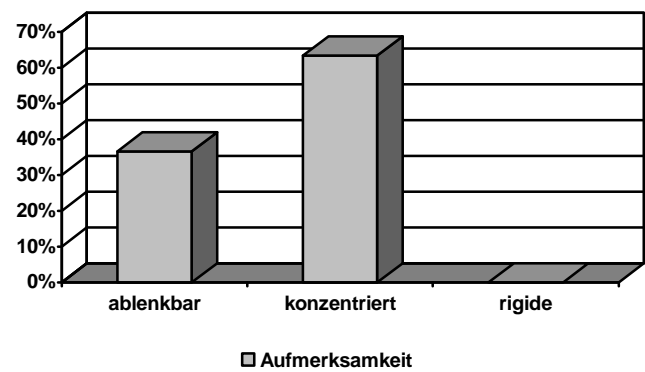
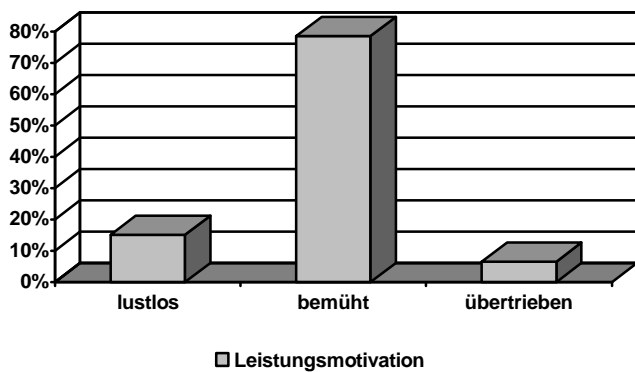
	Information durch Elternbriefe	Durchführbarkeit der Umsetzungsvorschläge	Relevanz der Themen	Einbindung der Eltern in die Hausaufgaben	Probleme bei der Erledigung der Hausaufgaben	Motivation bei der Erledigung der Hausaufgaben	inhaltlicher Umfang des Kurses	Dauer des Kurses	Organisation des Kurses	Engagement der Kursleiter	Hat Ihrem Kind der Kurs gefallen?
Zufriedenheit mit dem Kurs	.35**	.35**	.44***	.55***	-.46***	.47***	.03	-.14	.32**	.42**	.51***
Information durch Elternbriefe		.17	.05	.16	-.25*	.23*	.06	.11	.35**	.39**	.25*
Durchführbarkeit der Umsetzungsvorschläge			.22	.34**	-.30**	.26*	.17	.05	.14	.28	.34**
Relevanz der Themen				.33**	-.08	.22*	.05	-.31**	.14	.25	.28*
Einbindung der Eltern in die Hausaufgaben					-.34**	.43***	.06	-.28**	.19	.40**	.39***
Probleme bei der Erledigung der Hausaufgaben						-.68***	.14	.04	-.29**	-.21	-.36***
Motivation bei der Erledigung der Hausaufgaben							.01	-.08	.28*	.22	.52***
inhaltlicher Umfang des Kurses								.24*	.08	-.06	.00
Dauer des Kurses									-.05	-.06	-.13
Organisation des Kurses										.18	.34**
Engagement der Kursleiter											.29*

Anmerkungen. $N = 85$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

8.4 Prozessevaluation

8.4.1 Fragebogen zur Arbeitshaltung der Kinder

Anhand der Arbeitshaltungen aus dem AID soll zunächst beschrieben werden, wie sich die Gruppe der Kurskinder hinsichtlich ihres Arbeits- und Kontaktverhaltens zusammensetzt. Abbildung 19 zeigt für die jeweiligen Mittelwerte die Häufigkeitsverteilung in Prozent. Hierfür wurden die durchschnittlichen Mittelwerte den drei Kategorien Optimum, unteres und oberes Extrem zugeordnet.



Fortsetzung nächste Seite

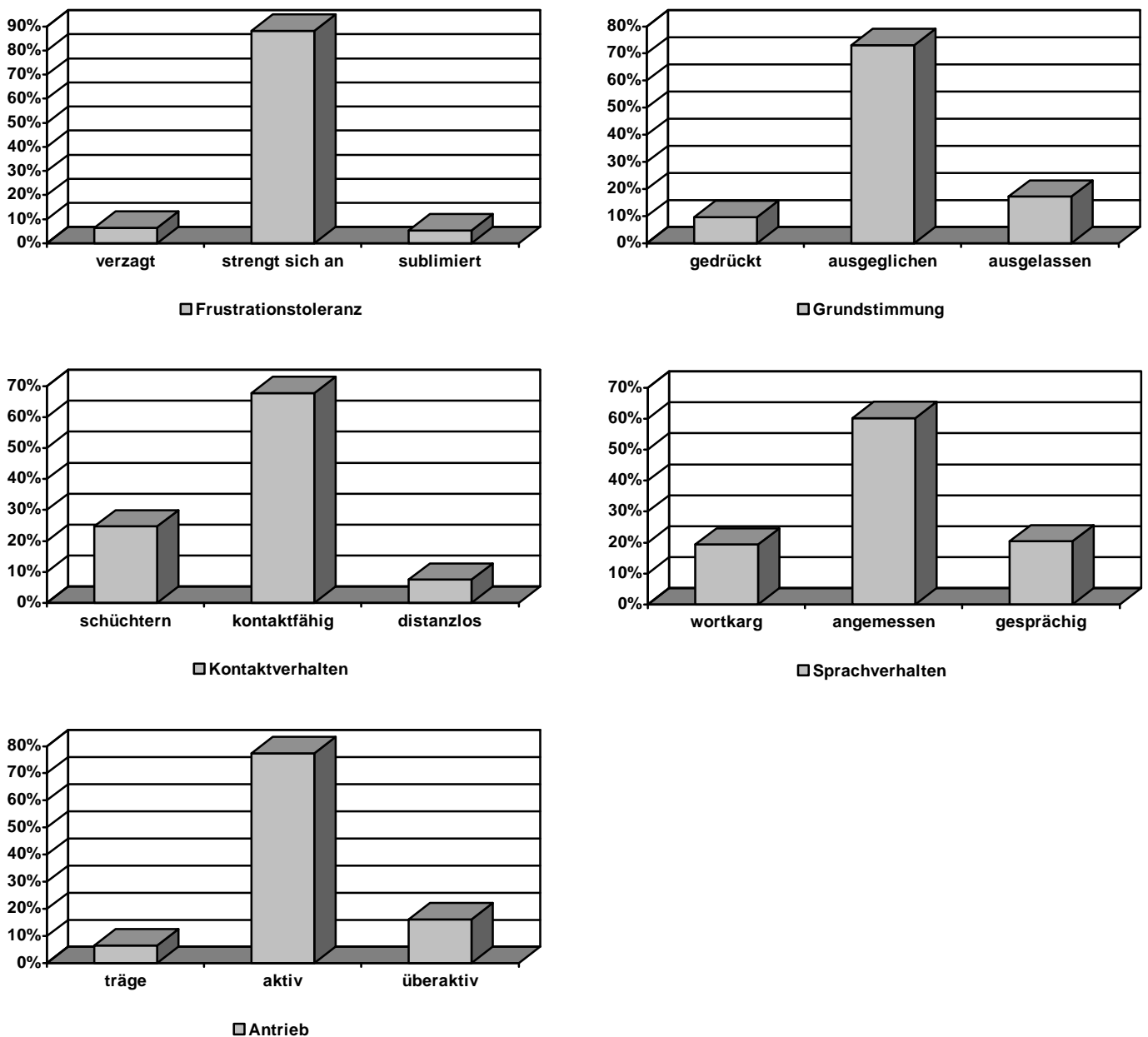


Abbildung 19: Prozentuale Verteilung der dimensionalen Einschätzungen des Arbeits- und Kontaktverhaltens

Mit 79% war ein Großteil der Kinder über das gesamte Training hinweg motiviert. Nur 15% der Kinder nahmen im Durchschnitt eher lustlos oder desinteressiert am Training teil, 7% zeigten dagegen sogar übertriebenen Eifer. Eine gute Konzentrationsfähigkeit konnte insgesamt von 63% der Kinder über den Trainingsverlauf aufrechterhalten werden; 37% dagegen ließen sich leicht ablenken bzw. waren unaufmerksam. 76% der Kinder beteiligten sich ausdauernd an den Trainingsaufgaben; 22% der Kinder neigten über das Training hinweg leicht dazu, aufzugeben. Nur zwei Kinder fanden über die gesamten Sitzungen hinweg kaum ein

Ende bei den an sie gestellten Aufgaben. Hinsichtlich der Arbeitsgenauigkeit bei schriftlichen Aufgaben zeigten 66% der Kinder große Sorgfalt, ein Viertel der Kinder bearbeitete die Aufgaben im Durchschnitt eher flüchtig, 8% zeigten hingegen geradezu pedantisches Verhalten. Mit 83% waren die meisten Kinder sehr selbständig im Sinne einer altersgemäßen Lenkbarkeit durch die Trainerinnen. Jeweils weniger als 10% der Kinder fielen durch Hilfe suchendes bzw. vermeidendes Verhalten auf. Die Selbsteinschätzung der Kinder kann für 67% als sicher eingestuft werden. 16% bzw. 17% der Kinder verfügten über eine unsichere Selbsteinschätzung bzw. überschätzten sich. Mit 88% verfügten die meisten Kinder über eine angemessene Frustrationstoleranz und strengten sich auch nach Misserfolg noch an. Sechs Kinder neigten hingegen dazu, in diesen Situationen zu verzagen, und fünf Kinder reagierten mit aggressivem oder rationalisierendem Verhalten. Die Grundstimmung während des Trainings war nur bei 10% der Kinder eher gedrückt; 77% der Kinder waren während der Sitzungen ausgeglichen, 8% sogar sehr ausgelassen. Von den Trainingskindern waren 68% kontaktfähig, 8% der Kinder fielen durch distanzloses Verhalten auf. Ein Viertel der Kinder hingegen war über das gesamte Training hinweg eher schüchtern im Kontakt mit den Kurskameraden. 60% der Kinder lieferten angemessene Wortbeiträge, jeweils 20% der Kinder waren jedoch eher wortkarg bzw. sprachen übertrieben viel. Schließlich beteiligten sich 77% der Kinder durch angemessene Aktivität am Training, 7% der Kinder waren eher träge und 16% der Kinder zeigten permanent überaktives Verhalten.

In Tabelle 17 sind die Interkorrelationen für die verschiedenen Arbeitshaltungen aufgeführt. Leistungsmotivation, Aufmerksamkeit, Ausdauer und Arbeitsgenauigkeit korrelieren erwartungsgemäß höchst signifikant positiv miteinander. Selbständigkeit geht einher mit einer hohen Ausdauer bei der Erledigung von Aufgaben, sowie mit einer sicheren Selbsteinschätzung und einer hohen Frustrationstoleranz. Eine übersteigerte Selbsteinschätzung hingegen steht in signifikantem Zusammenhang mit Aufmerksamkeitsproblemen und flüchtiger Arbeitsweise, und ebenso mit hohen Extremwerten in den Bereichen Frustrationstoleranz, Grundstimmung, Antrieb, Kontaktverhalten und Sprachverhalten, welche untereinander ebenfalls höchst signifikant korrelieren. Aufmerksamkeit und Arbeitsgenauigkeit stehen in durchweg negativem Zusammenhang mit diesen Variablen. Kinder, die ihre Aufgaben also eher flüchtig bearbeiten und sich leicht ablenken lassen, sind eher durch eine ausgelassene Stimmung, Überaktivität, ungehemmtes Kontaktverhalten und übertriebene Gesprächigkeit gekennzeichnet, allerdings auch durch die Neigung, auf Frustrationen aggressiv oder mit rationalisierenden Tendenzen zu reagieren.

Tabelle 17: Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen des Arbeits- und Kontaktverhaltens

	Aufmerksamkeit	Ausdauer	Arbeitsgenauigkeit	Selbständigkeit	Selbsteinschätzung	Frustrationstoleranz	Grundstimmung	Antrieb	Kontaktverhalten	Sprachverhalten
Leistungsmotivation	.61***	.64***	.57***	-.11	-.05	.10	.05	.10	.11	.17
Aufmerksamkeit		.77***	.80***	.03	-.44***	-.14	-.53***	-.56***	-.45***	-.41***
Ausdauer			.84***	.37***	-.07	.25*	-.19	-.19	-.11	-.08
Arbeitsgenauigkeit				.12	-.34***	-.06	-.43***	-.42***	-.35***	-.32**
Selbständigkeit					.50***	.60***	.11	.11	.15	.17
Selbsteinschätzung						.72***	.70***	.68***	.80***	.78***
Frustrationstoleranz							.50***	.52***	.58***	.59***
Grundstimmung								.87***	.82***	.85***
Antrieb									.83***	.84***
Kontaktverhalten										.92***

Anmerkungen. $N = 93$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

8.4.2 Q-Sort

Die Bewertungen anhand der Trainer-Q-Sorts dienen zum einen ebenfalls einer deskriptiven Beschreibung der Trainingskurse. Zum anderen werden sie im Folgenden, neben den Dimensionen des Teilnahmeverhaltens, auch zur differenzierten Analyse der Ergebnisse eingesetzt. Die Konstruktion des Q-Sorts gewährleistet von vornherein die Annahme normalverteilter Werte. Diese konnte durch den Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest bestätigt werden.

Tabelle 18 zeigt zunächst die Interkorrelationen zwischen den Kategorien des Verlaufs- und des Abschluss-Q-Sorts. Aggressivität korreliert hierbei höchst signifikant negativ mit sozialer Kompetenz und Schüchternheit, positiv jedoch mit Impulsivität und störendem Verhalten. Soziale Kompetenz geht einher mit aktiver Mitarbeit in den Trainingsstunden und korreliert signifikant negativ mit Impulsivität und störendem Verhalten. Erwartungsgemäß finden sich auch hohe negative Zusammenhänge zwischen Schüchternheit und Impulsivität, aktiver Mitarbeit und störendem Verhalten. Impulsive Kinder hingegen fallen während des Trainings nicht nur durch störendes Verhalten auf, sondern bringen sich auch aktiv in den Unterricht ein.

Tabelle 18: Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen des Q-Sorts

	Soziale Kompetenz	Impulsivität/ Überaktivität	Schüchternheit/ Gehemmtheit	Aktive Mitarbeit	Störendes Verhalten
Aggressivität	-.48***	.90***	-.61***	.11	.89***
Soziale Kompetenz		-.32**	-.09	.58***	-.34***
Impulsivität/ Überaktivität			-.74***	.27**	.91***
Schüchternheit/ Gehemmtheit				-.59***	-.65***
Aktive Mitarbeit					.19

Anmerkungen. $N = 93$; ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ein Altersvergleich ergab, dass Kinder der dritten Klasse lediglich hinsichtlich der sozialen Kompetenz einen signifikanten Vorsprung vor den Zweitklässlern haben. Mädchen hingegen schneiden im Vergleich zu den Jungen in den Bereichen Aggressivität, soziale Kompetenz, Impulsivität und störendes Verhalten höchst signifikant besser ab (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Unterschiede in den Q-Sort-Rangplätzen in Abhängigkeit von Geschlecht und Klassenstufe

	Mädchen	Jungen	<i>t</i>	2. Klasse	3. Klasse	<i>t</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	
Aggressivität	3.31 (1.69)	5.58 (2.02)	5.91***	4.83 (2.45)	4.32 (1.98)	-1.05
Soziale Kompetenz	6.20 (1.97)	4.50 (2.19)	-3.90***	4.72 (2.23)	5.71 (2.17)	2.13*
Impulsivität/Überaktivität	3.73 (1.73)	5.59 (2.38)	4.36***	5.17 (2.50)	4.41 (2.11)	-1.58
Schüchternheit/ Gehemmtheit	5.12 (2.26)	4.60 (2.17)	-1.13	4.95 (2.27)	4.77 (2.21)	-0.38
Aktive Mitarbeit	4.26 (1.42)	3.99 (1.26)	-0.98	3.97 (1.38)	4.25 (1.29)	1.02
Störendes Verhalten	2.82 (0.96)	4.42 (1.51)	6.24***	3.96 (1.68)	3.48 (1.37)	-1.46

Anmerkungen. N (Mädchen) = 42, N (Jungen) = 51; N (2.Kl.) = 38, N (3.Kl.) = 54; * $p < .05$, *** $p < .001$

Zur Prozessevaluation wurden sowohl Einschätzungen der Trainerinnen als auch der Eltern, sowie Lernzielkontrollen bei den Kindern selbst herangezogen.

8.4.3 Verhaltensänderungen während des Trainings: Social Health Profile (SHP) und Social Behavior Questionnaire (SBQ)

Beide Fragebögen zum Sozialverhalten der Kinder wurden von den Trainerinnen im Anschluss an die dritte sowie an die achte Trainingseinheit (nach Abschluss des Trainings) ausgefüllt. Zunächst werden die Reliabilitäten der einzelnen Skalen des Social Health Profiles und des Social Behavior Questionnaires für beide Trainerinnen getrennt dargestellt (Tabelle 20). Es wurde jeweils für beide Messzeitpunkte Cronbachs Alpha berechnet. Für die meisten Skalen bewegt sich α zwischen .80 und .90. Im SBQ erreichen die Subskalen Physische Aggression und Zerstörung/Delinquenz etwas geringere Werte, im SHP schneidet die Skala Verdeckte Aggression schlechter ab. Generell sind die Beurteilungen zum zweiten Messzeitpunkt reliabler.

Tabelle 20: Reliabilitäten (Cronbachs α) für die Skalen des SBQ und des SHP

SBQ-Skalen	Trainer α	Co-Trainer α	SHP-Skalen	Trainer α	Co-Trainer α
Prosoziales Verhalten	<i>t3</i>	.92	Konzentrationsfähigkeit	<i>t3</i>	.92
	<i>t8</i>	.91		<i>t8</i>	.94
Hyperaktivität-Unaufmerksamkeit	<i>t3</i>	.93	Gehorsam	<i>t3</i>	.92
	<i>t8</i>	.94		<i>t8</i>	.88
Physische Aggression	<i>t3</i>	.63	Kontaktfähigkeit	<i>t3</i>	.91
	<i>t8</i>	.75		<i>t8</i>	.92
Zerstörung/Delinquenz	<i>t3</i>	.42	Prosoziales Verhalten	<i>t3</i>	.83
	<i>t8</i>	.63		<i>t8</i>	.86
Indirekte Aggression	<i>t3</i>	.77	Emotionsregulation	<i>t3</i>	.79
	<i>t8</i>	.87		<i>t8</i>	.82
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	<i>t3</i>	.85	Soziale Kompetenz	<i>t3</i>	.89
	<i>t8</i>	.88		<i>t8</i>	.88
Störung des Sozialverhaltens	<i>t3</i>	.72	Aggressives Verhalten	<i>t3</i>	.85
	<i>t8</i>	.80		<i>t8</i>	.80
Externalisierendes Verhalten	<i>t3</i>	.74	Oppositionelles Verhalten	<i>t3</i>	.86
	<i>t8</i>	.82		<i>t8</i>	.80
Gesamtproblemwert	<i>t3</i>	.86	Verdeckte Aggression	<i>t3</i>	.46
	<i>t8</i>	.91		<i>t8</i>	.39

Anmerkung. $N = 93$; *t3* = dritte Sitzung, *t8* = letzte Sitzung

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der SHP-Skalen für beide Messzeitpunkte als gemittelte Einschätzung beider Trainerinnen sowie t -Werte und Effektstärken sind Tabelle 21 zu entnehmen. Um Veränderungen der Mittelwerte zwischen den beiden Zeitpunkten zu untersuchen, wurden t -Tests für abhängige Stichproben gerechnet. Hinsichtlich ihrer Konzentrationsfähigkeit konnten sich die Kinder im Verlauf des Trainings hoch signifikant steigern. Ebenso konnte ein tendenzieller Zuwachs auf der Skala Soziale Kompetenz, sowie auf deren Subskala Prosoziales Verhalten gefunden werden. Die Effektstärken sind, mit Ausnahme der Skala Konzentrationsfähigkeit, unbedeutend.

Tabelle 21: Vergleich der Skalenmittelwerte des Social Health Profiles über die Messzeitpunkte, sowie Effektstärken (Cohens d)

	M_{t3}	SD_{t3}	M_{t8}	SD_{t8}	t	d^a
Konzentrationsfähigkeit	3.42	0.74	3.57	0.83	3.01**	.20
Gehorsam	4.39	0.65	4.37	0.63	-0.50	-.03
Kontaktfähigkeit	3.46	0.96	3.52	1.07	1.18	.06
Prosoziales Verhalten	3.28	0.64	3.36	0.80	1.64 ⁺	.13
Emotionsregulation	3.15	0.73	3.25	0.89	1.62	.14
Soziale Kompetenz	3.22	0.62	3.31	0.78	1.82 ⁺	.15
Aggressives Verhalten	0.53	0.63	0.57	0.59	-0.90	-.06
Oppositionelles Verhalten	0.88	0.85	0.84	0.84	0.67	.05
Verdeckte Aggression	0.41	0.55	0.48	0.56	-1.15	-.13

Anmerkungen. $N = 93$; ⁺ $p < .10$, ****** $p < .01$; $df = 92$; ^aBerechnet über: $(M_{t3} - M_{t8}) / SD_{t3}$; $t3$ = dritte Sitzung, $t8$ = letzte Sitzung

Differenzielle Auswertungen ergeben, dass der Anstieg im Bereich der Konzentration auf eine Entwicklung bei den Jungen zurückzuführen ist ($M_{t3} = 3.16$, $M_{t8} = 3.33$; $t = 2.61$, $p < .01$), wohingegen sich die Mädchen bei bereits höherem Ausgangswert nur geringfügig verbessern ($M_{t3} = 3.74$, $M_{t8} = 3.87$; $t = 1.63$, $p = n.s.$). Darüber hinaus wurden keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts gefunden.

Eine Auswertung in Bezug auf die Klassenzugehörigkeit zeigt deutlich, dass die Schüler der dritten Klasse im Vergleich zu den Zweitklässlern im Verlauf des Trainings besser eingeschätzt werden. Dies bezieht sich vor allem auf die Bereiche Konzentrationsfähigkeit, Prosoziales Verhalten und Emotionsregulation, was sich wiederum in der Sekundärskala Soziale Kompetenz widerspiegelt. Die Zweitklässler haben dagegen im Bereich verdeckter Aggression zum zweiten Messzeitpunkt einen tendenziell niedrigeren Wert. Die entsprechenden Mittelwerte und Kennwerte sind Tabelle 22 zu entnehmen.

Tabelle 22: Vergleich der Skalenmittelwerte des Social Health Profiles über die Messzeitpunkte getrennt nach Klassenstufe

		M_{t3}	SD_{t3}	M_{t8}	SD_{t8}	t
Konzentrationsfähigkeit	2. Klasse	3.30	0.83	3.36	0.90	0.74
	3. Klasse	3.52	0.67	3.75	0.71	4.19***
Gehorsam	2. Klasse	4.33	0.73	4.25	0.69	-1.03
	3. Klasse	4.42	0.60	4.46	0.57	0.83
Kontaktfähigkeit	2. Klasse	3.42	0.93	3.45	1.04	0.24
	3. Klasse	3.50	1.00	3.60	1.10	1.48
Prosoziales Verhalten	2. Klasse	3.16	0.67	3.16	0.83	-0.07
	3. Klasse	3.38	0.60	3.54	0.71	2.46*
Emotionsregulation	2. Klasse	2.98	0.80	2.93	0.97	-0.46
	3. Klasse	3.29	0.66	3.51	0.73	3.01**
Soziale Kompetenz	2. Klasse	3.08	0.67	3.06	0.83	-0.21
	3. Klasse	3.34	0.57	3.52	0.65	3.19**
Aggressives Verhalten	2. Klasse	0.57	0.69	0.70	0.69	-1.55
	3. Klasse	0.51	0.60	0.48	0.51	0.71
Oppositionelles Verhalten	2. Klasse	1.00	0.98	0.93	0.83	0.75
	3. Klasse	0.81	0.76	0.75	0.83	0.79
Verdeckte Aggression	2. Klasse	0.45	0.59	0.61	0.61	-1.79 ⁺
	3. Klasse	0.39	0.53	0.36	0.49	0.53

Anmerkungen. N (2.Klasse) = 38, N (3.Klasse) = 54; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; $t3$ = dritte Sitzung, $t8$ = letzte Sitzung

Um die Trainingsgruppe nach dem zugrundeliegenden Gesamtproblemwert aus dem Lehrerurteil (Prätest) zu differenzieren, wurde ein 2/3-Cut-off festgelegt. In der Gruppe der „Unauffälligen“ befanden sich 56 Trainingskinder, entsprechend wurde das obere Drittel der Trainingskinder mit $N = 32$ als „auffällig nach Einschätzung der Lehrer“ eingestuft. Die unmittelbaren Effekte des Trainings im Rahmen der Prozessevaluation zeigten sich danach nur bei den unauffälligen Kindern (vgl. Tabelle 23). Diese erhielten zum Ende des Trainings höchst signifikant höhere Werte in der Konzentrationsfähigkeit und signifikant höhere Werte in der Sozialen Kompetenz mit den Bereichen Prosoziales Verhalten und Emotionsregulation, in denen sich die Steigerung tendenziell abzeichnet.

Tabelle 23: Vergleich der Skalenmittelwerte des Social Health Profiles über die Messzeitpunkte differenziert nach der Höhe des Gesamtproblemwerts im Lehrer-SBQ

		M_{t3}	SD_{t3}	M_{t8}	SD_{t8}	t
Konzentrationsfähigkeit	<i>unauffällig</i>	3.62	0.71	3.84	0.70	3.87***
	<i>auffällig</i>	3.12	0.70	3.19	0.81	0.69
Gehorsam	<i>unauffällig</i>	4.50	0.59	4.52	0.56	0.29
	<i>auffällig</i>	4.18	0.72	4.14	0.65	-0.43
Kontaktfähigkeit	<i>unauffällig</i>	3.35	1.08	3.44	1.17	1.18
	<i>auffällig</i>	3.67	0.73	3.69	0.86	0.25
Prosoziales Verhalten	<i>unauffällig</i>	3.41	0.60	3.51	0.73	1.78 ⁺
	<i>auffällig</i>	3.10	0.64	3.16	0.83	0.62
Emotionsregulation	<i>unauffällig</i>	3.34	0.59	3.49	0.72	1.98 ⁺
	<i>auffällig</i>	2.84	0.82	2.91	0.98	0.52
Soziale Kompetenz	<i>unauffällig</i>	3.38	0.53	3.50	0.64	2.22*
	<i>auffällig</i>	2.98	0.68	3.05	0.85	0.61
Aggressives Verhalten	<i>unauffällig</i>	0.43	0.58	0.42	0.52	0.13
	<i>auffällig</i>	0.73	0.71	0.83	0.65	-0.97
Oppositionelles Verhalten	<i>unauffällig</i>	0.70	0.73	0.65	0.76	0.85
	<i>auffällig</i>	1.20	0.97	1.12	0.85	0.88
Verdeckte Aggression	<i>unauffällig</i>	0.37	0.51	0.41	0.53	-0.60
	<i>auffällig</i>	0.51	0.64	0.57	0.57	-0.59

Anmerkungen. N („unauffällig“) = 56, N („auffällig“) = 32; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, *** $p < .001$; $t3$ = dritte Sitzung, $t8$ = letzte Sitzung

Betrachtet man die nachträglich gebildeten Skalen trainingsnaher Verhaltensweisen, so steigen hier vor allem die Werte für soziales Verhalten signifikant an. Das beobachtbare antisoziale Verhalten verändert sich, wenngleich statistisch unbedeutend, in die unerwünschte Richtung, wodurch auch der Gesamteffekt für die „Trainingsnahen Items“ nicht signifikant wird. Die differenzierte Betrachtung der Skala Konzentrationsfähigkeit ergibt darüber hinaus einen signifikanten Zuwachs an Konzentration im eigentlichen Sinne bei einer höchst signifikanten Steigerung der Motivation im Laufe des Trainings. Mit einem Cohens d von .26 liegt hierin der höchste unmittelbare Trainingseffekt (Tabelle 24).

Tabelle 24: Vergleich der Skalenmittelwerte der Zusatzskalen des Social Health Profiles über die Messzeitpunkte sowie Effektstärken (Cohens *d*)

	M_{t3}	SD_{t3}	M_{t8}	SD_{t8}	t	d^a
Trainingsnahe Items	3.52	.66	3.57	.74	1.04	.08
Soziales Verhalten	3.17	.65	3.28	.79	2.18*	.17
Antisoziales Verhalten	0.85	.87	0.92	.84	-1.28	-.08
Konzentration	3.32	.82	3.42	.85	2.05*	.12
Motivation	3.49	.73	3.68	.86	3.28***	.26

Anmerkungen. $N = 93$; * $p < .05$, *** $p < .001$; $df = 92$; ^a Berechnet über: $(M_{t3} - M_{t8}) / SD_{t3}$
 $t3$ = dritte Sitzung, $t8$ = letzte Sitzung

Ein Vergleich der Mittelwerte der SBQ-Skalen zwischen den beiden Messzeitpunkten ergab nur geringfügig signifikante t -Werte. Jedoch weisen diese im Sinne einer Zunahme des Problemverhaltens in die jeweils unerwartete Richtung (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25: Vergleich der Skalensummenwerte des Social Behavior Questionnaires über die Messzeitpunkte

	M_{t3}	SD_{t3}	M_{t8}	SD_{t8}	t
Prosoziales Verhalten	8.68	4.07	8.25	4.75	-1.46
Hyperaktivität-Unaufmerksamkeit	3.34	3.77	3.30	3.97	0.20
Physische Aggression	0.51	0.82	0.69	1.12	-1.83 ⁺
Zerstörung/Delinquenz	0.30	0.57	0.36	0.76	-0.83
Indirekte Aggression	0.34	0.76	0.27	0.74	0.73
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	1.47	2.01	1.77	2.44	-2.34*
Störung des Sozialverhaltens	0.81	1.29	1.05	1.80	-1.50
Externalisierendes Verhalten	1.15	1.66	1.32	2.13	-0.83
Gesamtproblemwert	7.34	5.91	7.89	7.22	-1.15

Anmerkungen. $N = 93$; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$; $df = 92$; $t3$ = dritte Sitzung, $t8$ = letzte Sitzung

Da der Social Behavior Questionnaire im Rahmen der Wirkungsevaluation auch den Lehrern vorgelegt wurde, soll schließlich überprüft werden, wie hoch die Zusammenhänge der Beurteilungen zwischen Trainern und Lehrern ausfallen. Für die Trainer wurden hierfür die Daten des zweiten Erhebungszeitpunktes ($t8$) herangezogen, da diese ein reliableres Urteil darstellen. Tabelle 26 zeigt die Korrelationen mit den Lehrerurteilen im Prä- und Posttest. Die Beurteilungen des Prosozialen Verhaltens und der Hyperaktivität korrelieren jeweils höchst signifikant zwischen Trainern und Lehrern. Für die übrigen Maße können mit dem Posttesturteil höhere Korrelationskoeffizienten erzielt werden. Hier hängen auch die Beurteilungen auf der

Skala Störung des Sozialverhaltens sowie im Gesamtproblemwert höchst signifikant zusammen. Lediglich im Bereich Emotionale Störung liegt eine Nullkorrelation zwischen Trainer- und Lehrerurteil vor.

Tabelle 26: Bivariate Korrelationen der Trainer- und Lehrerurteile im Social Behavior Questionnaire

	<i>r</i> Trainer – Lehrer (prä)	<i>r</i> Trainer – Lehrer (post)
Prosoziales Verhalten	.45***	.36***
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	.42***	.46***
Physische Aggression	.29**	.36***
Zerstörung/Delinquenz	.29**	.30**
Indirekte Aggression	.03	.24*
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	.04	-.01
Störung des Sozialverhaltens	.30**	.33***
Externalisierendes Verhalten	.20 ⁺	.30**
Gesamtproblemwert	.28**	.34***

Anmerkungen. $N(\text{prä}) = 88$, $N(\text{post}) = 89$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

8.4.4 Transfer der Kursinhalte ins familiäre Umfeld: Elternfragebogen

Anhand der Elternfragebögen wurde untersucht, inwieweit die Kinder versuchten, die gelernten Inhalte über den Kurs hinaus anzuwenden und inwiefern generelle Verhaltensänderungen bei den Kindern festgestellt werden konnten. Durchschnittlich wurden aufgrund des Kurses manchmal Veränderungen im Verhalten der Kinder beobachtet ($M = 2.60$, $SD = .78$). Mindestens manchmal oder öfter wurden von 58% der Eltern Verhaltensänderungen während der Kursphase festgestellt. Diese bezogen sich beispielsweise auf höflicheres und rücksichtsvolleres Verhalten, mehr Selbstkontrolle bei Frustration oder Streit, sowie auf mehr Eigeninitiative im Umgang mit Problemen. Eine genaue Darstellung der Nennungen in der offenen Kategorie ist Tabelle 27 zu entnehmen. Nur 7% der Eltern gaben an, bei ihren am Training teilnehmenden Kindern keine Verhaltensänderungen festgestellt zu haben. Bei vier Kindern wurden negative Verhaltensänderungen wie emotionale Unausgeglichenheit, verstärkte Wutanfälle und Unhöflichkeit beobachtet.

Tabelle 27: Beobachtete positive Verhaltensänderungen im familiären Umfeld

<i>Haben Sie durch die Teilnahme am Kurs Veränderungen im Verhalten Ihres Kindes festgestellt? Wenn ja, welche?</i>	<i>Anzahl der Nennungen</i>
bessere Manieren (entschuldigen, danke sagen, Komplimente machen)	12
mehr Selbstkontrolle/Beruhigen im Umgang mit Wut	7
verstärkte Rücksichtnahme/Reflexion/Verständnis	6
in Problemsituationen Ampel angewendet	5
zeigt Gefühle bzw. spricht offener über Gefühle/Probleme	4
bewussterer Umgang mit Gefühlen anderer	4
ausgeglichener/zugänglicher geworden	3
selbstbewusster geworden	3
hilfsbereiter geworden	3
mehr Motivation in der Schule	1
beteiligt sich an Problemlösungen in der Familie	1
Eigeninitiative beim Lösen seines Bettnässproblems	1

Die konkrete Umsetzung der Kursinhalte erfolgte am intensivsten im Bereich „Sprechen über Gefühle“ ($M = 2.84$), gefolgt von „Hineinversetzen in Gefühle anderer“ ($M = 2.77$), „Komplimente machen“ ($M = 2.62$) und „Überlegtes Handeln“ ($M = 2.54$), etwas weniger bei der Anwendung der „Schritte des Beruhigens“ ($M = 2.49$) (vgl. Tabelle 28). Weitere beobachtete Kursinhalte bezogen sich auf die Themen „Freundschaften schließen“ / „Wege zur Versöhnung“, den Wutballon aus der Benny-Geschichte, sowie auf das Thema „Manieren“ (hier gibt es Überschneidungen mit den allgemein beobachteten Verhaltensänderungen).

Tabelle 28: Prozentuale Umsetzung der Kursinhalte zu Hause

Beurteilungskriterien	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>%</i> <i>(manchmal oder öfter)</i>
Haben Sie Ihr Kind bei der Umsetzung folgender Kursinhalte beobachtet? ¹			
„Komplimente machen“	2.62	1.07	54.7%
„Sprechen über Gefühle“	2.84	0.99	62.6%
„Hineinversetzen in Gefühle anderer“	2.77	0.91	66.7%
„Schritte des Beruhigens“	2.49	0.95	51.2%
„Überlegtes Handeln (Ampelposter)“	2.54	0.98	55.9%

Anmerkungen. $N = 85$; min = 1, max = 5

¹ 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = sehr oft

Setzt man einen Cut-off bei drei mindestens manchmal umgesetzten Inhalten, so konnte insgesamt über die Hälfte der Eltern während des Trainings eine Umsetzung der Kursinhalte bei

ihren Kindern beobachten. Entsprechend lassen sich zwei Gruppen bilden mit $n = 50$ „Umsetzern“ und $n = 34$ „Nichtumsetzern“. Die Eltern gaben an, zu Hause bei 55% der Mädchen ($n = 21$) und 63% der Jungen ($n = 29$) manchmal oder oft eine Umsetzung der Kursinhalte beobachten zu können. Darüber hinaus brachten 62% der Kinder der zweiten Klasse ($n = 21$) die erlernten Inhalte im Vergleich zum Anteil der Drittklässler von 57% ($n = 28$) prozentual gesehen häufiger ins familiäre Umfeld ein. Die Unterschiede werden jedoch nicht signifikant.

Eine Analyse der Kinder, die im Verlauf des Trainings von ihren Eltern bei der Umsetzung verschiedener Kursinhalte beobachtet wurden, ergab, dass die Eltern dieser Kinder auch höchst signifikant häufiger generelle Verhaltensänderungen festgestellt hatten, und dass deren Angaben im Fragebogen hinsichtlich der Hausaufgaben und der subjektiven Einschätzung, ob ihrem Kind der Kurs gefallen habe, sich hoch signifikant von der anderen Gruppe unterscheiden (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Mittelwertsunterschiede in Items aus dem Elternfragebogen zwischen den „Umsetzern“ und „Nicht-Umsetzern“

	mind. 3 Kursinhalte umgesetzt		weniger als 3 Kursinhalte umgesetzt		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Probleme bei den Hausaufgaben	2.24	1.04	2.76	1.30	-2.05*
Hausaufgaben gerne gemacht	3.18	1.10	2.48	0.91	3.02**
Verhaltensänderungen festgestellt	2.92	0.63	2.15	0.74	5.11***
Hat Ihrem Kind der Kurs gefallen?	4.02	1.02	3.36	1.14	2.74**

Anmerkungen. $N (\geq 3) = 50$, $N (< 3) = 34$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

8.4.5 Lernzielkontrollen

8.4.5.1 Gefühle

Eine Erfassung des Lernzuwachses an Begriffen für *Gefühle* ergab, dass die Kinder am Ende des Kurses höchst signifikant mehr Gefühle benennen konnten als zu Beginn des Kurses ($t = 19.55$, $p < .001$; $d = 2.80$). Nannten die Kinder zu Beginn des Kurses durchschnittlich zwei ihnen bekannte Gefühle ($M = 2.47$, $SD = 2.21$, $Min = 0$, $Max = 9$), so waren es zum Ende des Trainings durchschnittlich neun Gefühle ($M = 8.65$, $SD = 2.73$, $Min = 1$, $Max = 14$). Dieser

Lernzuwachs wurde sowohl für beide Geschlechter als auch für beide Klassenstufen signifikant.

In Abbildung 20 sind differenzielle Vergleiche des Lernzuwachses nach den Gruppen Geschlecht und Klassenstufe dargestellt. Hierbei werden intergrupale Unterschiede deutlich. Sowohl Mädchen ($t = 3.06, p < .01$) als auch Schüler der dritten Klasse ($t = 2.54, p < .05$) verfügten gegenüber den Jungen bzw. den Zweitklässlern bereits über ein höheres Ausgangsniveau, und auch am Ende des Kurses waren sie noch weit überlegen (Geschlecht: $t = 3.97, p < .001$; Klassenstufe: $t = 3.62, p < .001$).

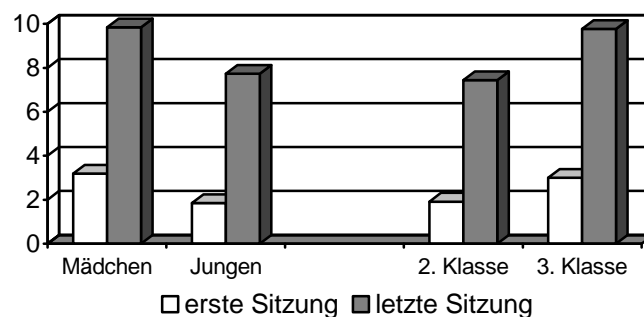


Abbildung 20: Anzahl genannter Gefühle zu Beginn und am Ende des Trainings getrennt nach Geschlecht und Klassenstufe

Ein Vergleich mit den Einschätzungen der Trainerinnen zeigte, dass die Nennung vieler Gefühle höchst signifikant mit relevantem On-task-Verhalten während des Trainings sowie mit hoch signifikant weniger irrelevantem On-task- und weniger störendem Off-task-Verhalten einhergeht. Ein signifikanter Zusammenhang kann auch zur Freude am Training gefunden werden. Darüber hinaus wurden Kinder, die viele Gefühle aufzählen konnten, im Vergleich zu ihren Kurskameraden als weniger störend, aggressiv und impulsiv eingeschätzt, und fallen insgesamt durch eine hohe soziale Kompetenz auf. Berücksichtigt man jedoch die vorhandenen Geschlechtsunterschiede im Rahmen einer Partialkorrelation, so reduzieren sich die signifikanten Korrelationskoeffizienten auf die Bereiche relevantes und irrelevantes On-task-Verhalten, sowie die Einschätzung der sozialen Kompetenz aus dem Q-Sort (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30: Bivariate Korrelationen zwischen der Anzahl genannter Gefühle am Ende des Trainings und dem Teilnahmeverhalten, sowie Partialkorrelationen unter Berücksichtigung des Geschlechts

	Anzahl genannter Gefühle zu t8	
	<i>r</i>	<i>r_{par}</i> ^a
On-task-Verhalten relevant	.35***	.23*
On-task-Verhalten Aktivität	.04	.02
On-task-Verhalten irrelevant	-.32**	-.27*
Off-task-Verhalten störend	-.32**	-.15
Off-task-Verhalten nicht-störend	-.14	-.11
Freude/Spaß	.25*	.18
Q-Sort Aktive Mitarbeit	.12	.08
Q-Sort Störendes Verhalten	-.29**	-.12
Q-Sort Aggressivität	-.25*	-.08
Q-Sort Soziale Kompetenz	.36***	.25*
Q-Sort Impulsivität/Überaktivität	-.28*	-.16
Q-Sort Schüchternheit/Gehemmtheit	.03	-.01

Anmerkungen. $N = 83$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ^a Kontrollvariable: Geschlecht; $df = 80$

8.4.5.2 Problemlösen

Zum Zweck einer Lernzielkontrolle hinsichtlich des Problemlösens kann die Bearbeitung des *Beispielproblems* aus der vorletzten Stunde herangezogen werden, bei dem die Kinder die Schritte der Ampel auf eine vorgegebene Situation anwenden mussten und diese schriftlich ausarbeiten sollten. Maximal waren dabei zehn Punkte zu erreichen. Tabelle 31 gibt die Häufigkeitsverteilung der erreichten Punktzahlen wieder. 32% der Kinder erreichten lediglich bis zu drei Punkte. Sie gaben zwar zum Teil die Schritte des Beruhigens wieder, konnten jedoch das Problem nicht zufriedenstellend reflektieren und lösen. Fast die Hälfte der Kinder bewegte sich zwischen vier und sechs Punkten. Diese ließen bereits Ansätze einer Reflexion verschiedener Alternativen erkennen, bzw. entschieden sich beim grünen Licht für einen Plan. Schließlich lösten 21% der Kinder das Problem unter Berücksichtigung aller Ampelschritte. Die Anzahl der Alternativlösungen beim gelben Licht variierte, doch war in jedem Fall zu erkennen, dass das Vorgehen (Beruhigen – Lösungen überlegen – für einen Plan entscheiden und diesen bewerten) verinnerlicht wurde.

Tabelle 31: Erreichte Punktzahlen bei der Lösung des Beispielproblems

<i>Punktzahl</i>	<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>
0	2	
1	7	31.7%
2	11	
3	6	
4	5	
5	22	47.6%
6	12	
7	9	
8	5	20.7%
9	1	
10	2	

Anmerkung. $N = 82$

Der Mittelwert der vergebenen Punktzahlen beträgt $M = 4.65$ ($SD = 2.33$), wobei die Mädchen signifikant mehr Punkte erreichten ($M = 5.32$, $SD = 2.32$) als die Jungen ($M = 4.09$, $SD = 2.20$; $t = 2.47$, $p < .05$). Der Vergleich der Klassenstufen erbrachte einen höchst signifikanten Unterschied zugunsten der Kinder der dritten Klasse ($M = 5.36$, $SD = 2.07$). Zweitklässler erreichten deutlich weniger Punkte beim Lösen des Beispielproblems ($M = 3.74$, $SD = 2.35$; $t = 3.30$, $p < .001$) (Abbildung 21).

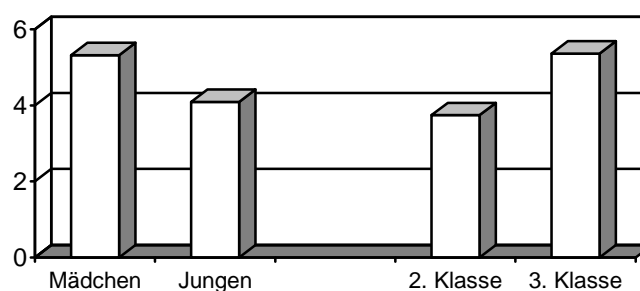


Abbildung 21: Mittelwerte der erreichten Punktzahlen bei der Lösung des Beispielproblems getrennt nach Geschlecht und Klassenstufe

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen der Anzahl erreichter Lösungspunkte im Beispielproblem mit den Variablen des Teilnahmeverhaltens, so ergeben sich hoch signifikante Korrelationen zum relevanten und irrelevanten On-task-Verhalten sowie signifikante Korrelationen zur Aktivität und zum störenden Off-task-Verhalten. Auch die Korrelationen mit den Q-Sort-Rängen werden mit Ausnahme des Bereichs Schüchternheit signifikant. Eine erfolg-

reiche Lösung des Beispielproblems hängt zudem höchst signifikant mit der beobachteten sozialen Kompetenz der Kinder zusammen. Dabei müssen jedoch wieder geschlechtsspezifische Effekte berücksichtigt werden. Die Partialkorrelationen unter Kontrolle des Geschlechts erlangen noch für die Einschätzungen des On-task-Verhaltens sowie für die soziale Kompetenz statistische Bedeutsamkeit; für Aktivität sind die Korrelationen tendenziell nachweisbar (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32: Bivariate Korrelationen zwischen der Anzahl erreichter Lösungspunkte im Beispielproblem und dem Teilnahmeverhalten, sowie Partialkorrelationen unter Berücksichtigung des Geschlechts

	Erreichte Punktzahl im Beispielproblem	
	<i>r</i>	<i>r_{par}</i> ^a
On-task-Verhalten relevant	.34**	.26*
On-task-Verhalten Aktivität	.23*	.22 ⁺
On-task-Verhalten irrelevant	-.29**	-.26*
Off-task-Verhalten störend	-.24*	-.13
Off-task-Verhalten nicht-störend	-.19 ⁺	-.17
Freude/Spaß	.17	.12
Q-Sort Aktive Mitarbeit	.22*	.20 ⁺
Q-Sort Störendes Verhalten	-.22*	-.11
Q-Sort Aggressivität	-.22*	-.11
Q-Sort Soziale Kompetenz	.36***	.30**
Q-Sort Impulsivität/Überaktivität	-.24*	-.17
Q-Sort Schüchternheit/Gehemmtheit	-.02	-.04

Anmerkungen. *N* = 82; **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001; ^a Kontrollvariable: Geschlecht; *df* = 79

Für die statistisch relevanten Variablen des On-task-Verhaltens und der beobachteten sozialen Kompetenz sowie der gezeigten Aktivität während des Trainings sollen anschließend die Kinder gruppenweise varianzanalytisch anhand der Kategorien 0-3 Punkte (Schritte des Beruhigens), 4-6 Punkte (annähernde Lösung des Problems) und 7-10 Punkte (vollständige Bearbeitung des Problems) verglichen werden. Um zu analysieren, welche Gruppen sich voneinander unterscheiden, wurden Post-hoc-Einzelvergleiche (Duncan) gerechnet. Die Kinder, die das Problem lediglich im Ansatz bearbeitet hatten (rotes Licht), werden demnach von den Traineerinnen in den Bereichen relevantes On-task-Verhalten und soziale Kompetenz höchst signifikant schlechter eingeschätzt als die Kinder, die mindestens vier Punkte im Beispielproblem

erreichten. In den Bereichen irrelevantes On-task-Verhalten und aktive Mitarbeit unterschieden sie sich ebenfalls signifikant von den beiden anderen Gruppen (vgl. Tabelle 33). Um wiederum die Geschlechtsunterschiede im Teilnahmeverhalten zu berücksichtigen, wurden zusätzlich Kovarianzanalysen gerechnet, bei denen das Geschlecht kontrollierend als Kovariate miteinbezogen wurde. An den bedeutsamen Ergebnissen änderte sich, abgesehen von der Höhe des *F*-Wertes, nichts.

Tabelle 33: Varianzanalytische Unterschiede im Teilnahmeverhalten der Kinder zwischen den erreichten Ebenen der Problemlösung

	0-3 Pkt. ₍₁₎	4-6 Pkt. ₍₂₎	7-10 Pkt. ₍₃₎	<i>F</i>	<i>Duncan</i>	<i>F^a</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			
On-task-Verhalten relevant	52.77 (22.50)	67.29 (16.71)	74.31 (17.57)	7.71***	1 < 2,3	4.45*
On-task-Verhalten Aktivität	2.57 (0.84)	3.17 (0.91)	3.17 (0.87)	4.16*	1 < 2,3	3.72*
On-task-Verhalten irrelevant	11.36 (7.98)	7.42 (5.57)	5.23 (3.73)	5.71**	1 > 2,3	4.37*
Q-Sort Aktive Mitarbeit	3.39 (1.22)	4.46 (1.32)	4.24 (1.47)	5.28**	1 < 2,3	4.53*
Q-Sort Soziale Kompetenz	3.92 (2.01)	5.64 (2.01)	6.38 (2.42)	8.35***	1 < 2,3	5.27**

Anmerkungen: *N* (0-3) = 26, *N* (4-6) = 39, *N* (7-10) = 17; **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001;

^a Kovarianzanalyse mit Kovariate „Geschlecht“

Schließlich wurden die Kinder am Ende des Kurses befragt, ob sie während des Trainings bereits die Gelegenheit hatten, das *Problemlöseparadigma* anhand der Ampel einzusetzen (*n* = 83). Insgesamt 21 Kinder und damit 25% der Befragten bejahten dies. Die Probleme, die die Kinder mit der Ampel zu lösen versuchten, bezogen sich beispielsweise auf Geschwisterstreit, Probleme mit den Hausaufgaben, Konflikte mit Freunden, Auseinandersetzungen auf dem Pausenhof oder im Klassenzimmer, Frustration nach Proben oder den Umgang mit Hänseleien. Unter den Jungen gab es 29% „Anwender“ (*n* = 13), bei den Mädchen lediglich 21% (*n* = 8). Dabei war der Anteil an Drittklässlern mit 29% (*n* = 14) höher, als der der Zweitklässler mit 20% (*n* = 7). Die Unterschiede werden jedoch nicht signifikant.

Ein Vergleich der Kinder, die das Problemlöseparadigma bereits angewendet haben, und denen, die es bisher noch nicht anwendeten, wurde anhand der Beurteilungen von Seiten der Trainerinnen vorgenommen. Diese schätzten die „Anwender“ unter den Kindern als signifi-

kant aktiver während der Trainingseinheiten ein und gaben ihnen tendenziell einen höheren Rangplatz im Bereich sozialer Kompetenz (vgl. Tabelle 34). Eine kovarianzanalytische Betrachtung der Ergebnisse unter Berücksichtigung des Geschlechts konnte diese Unterschiede auf ein Signifikanzniveau von $p < .05$ heben.

Tabelle 34: Mittelwertsunterschiede im Teilnahmeverhalten zwischen „Anwendern“ und „Nicht-Anwendern“

	PLP angewendet		PLP noch nicht angewendet		<i>t</i>	<i>F</i> ^a
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
On-task-Verhalten relevant	65.45	21.32	64.49	20.13	0.19	0.28
On-task-Verhalten Aktivität	3.39	0.79	2.88	0.93	2.29*	5.57*
On-task-Verhalten irrelevant	9.05	7.29	7.85	6.24	0.73	0.35
Off-task-Verhalten störend	10.39	12.01	11.11	11.11	-0.25	-0.56
Off-task-Verhalten nicht-störend	15.12	8.70	16.41	11.77	-0.46	-0.28
Freude/Spaß	1.28	0.30	1.20	0.29	1.12	1.78
Q-Sort Aktive Mitarbeit	4.60	1.19	3.93	1.42	1.93 ⁺	4.14*
Q-Sort Störendes Verhalten	3.50	1.50	3.63	1.48	-0.35	-0.72
Q-Sort Aggressivität	4.26	2.24	4.55	2.14	-0.53	-1.08
Q-Sort Soziale Kompetenz	6.05	2.18	5.03	2.27	1.79 ⁺	4.97*
Q-Sort Impulsivität/Überaktivität	4.60	2.49	4.69	2.23	-0.17	-0.23
Q-Sort Schüchternheit/Gehemmtheit	4.79	2.60	4.92	2.19	-0.23	-0.02

Anmerkungen. *N* (PLP angewendet) = 21, *N* (PLP nicht angewendet) = 62; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$; ^a Kovarianzanalyse mit Kovariate „Geschlecht“; PLP = Problemlöseparadigma

8.4.6 Globalurteil

Abschließend wurden die Trainerinnen gebeten, eine Einschätzung vorzunehmen, wie stark jedes einzelne Kind vom Training profitiert habe. Die Beurteilerübereinstimmung lag hierbei lediglich bei $r = .40$, da einige Beurteilerinnen in ihre Einschätzung miteinbezogen, welches Vorwissen die Kinder bereits zum Training mitbrachten, andere jedoch nicht. So wurden 16 Mädchen und neun Jungen ($\chi^2 = 4.90$, $p < .05$) bereits von vornherein als sozial kompetent eingestuft, wodurch ihnen kein weiteres Veränderungspotenzial mehr zugeschrieben wurde. Mit einem Mittelwert von $M = 3.13$ ($SD = .98$) wurde den Kindern insgesamt im Durchschnitt ein mittleres Maß an Profit zugesprochen. Tabelle 35 zeigt die Korrelationen zwischen den Trainerbeurteilungen hinsichtlich des Profitierens vom Training und den übrigen Trainerein-

schätzungen sowie anderen trainingsrelevanten Daten. Das globale Urteil der Trainerinnen steht demnach in bedeutsamem Zusammenhang mit Variablen des Teilnahmeverhaltens, der generellen Anwesenheit und der Anzahl der erledigten Hausaufgaben sowie mit den Ratings im Q-Sort hinsichtlich Aggressivität, Impulsivität, sozialer Kompetenz und Schüchternheit. Keine signifikanten Korrelationen konnten mit anderen Erfolgsvariablen wie den genannten Gefühlen oder der Anwendung des Problemlöseparadigmas und der Lösung des Beispielproblems gefunden werden. Geschlechtseffekte spielen bei den gefundenen Zusammenhängen keine Rolle.

Tabelle 35: Bivariate Korrelationen zwischen dem Ausmaß des Trainingsprofits und dem Teilnahmeverhalten der Kinder, sowie Partialkorrelationen unter Berücksichtigung des Geschlechts

	Wie sehr hat das Kind profitiert? (Trainerurteil)	
	<i>r</i>	<i>r_{par}</i> ^a
On-task-Verhalten relevant	.37***	.43***
On-task-Verhalten Aktivität	.16	.17
On-task-Verhalten irrelevant	-.19	-.20
Off-task-Verhalten störend	-.32**	-.41***
Off-task-Verhalten nicht-störend	-.24*	-.24*
Freude/Spaß	.30**	.31**
Q-Sort Aktive Mitarbeit	.21*	.22*
Q-Sort Störendes Verhalten	-.34***	-.43***
Q-Sort Aggressivität	-.45***	-.56***
Q-Sort Soziale Kompetenz	.37***	.42***
Q-Sort Impulsivität/Überaktivität	-.35***	-.40***
Q-Sort Schüchternheit/Gehemmtheit	.21*	.22*
Anwesenheit	.37***	.36***
Hausaufgaben	.35***	.36***
Anzahl genannter Gefühle	.04	.10
Lösung des Beispielproblems	.04	.07
Umsetzung der Kursinhalte	.01	.00
Hat Ihrem Kind der Kurs gefallen? (Elternfragebogen)	.24*	.26*
Wie hat dir der Kurs gefallen? (Kinderinterview)	.15	.17

Anmerkungen. *N* = 74-93; **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001; ^a Kontrollvariable: Geschlecht, *df* = 71-90

8.5 Wirkungsevaluation

Zur Wirkungsevaluation werden die Daten aus der Lehrerbefragung herangezogen, die zu den drei Messzeitpunkten erhoben wurden. Für die Kontrollgruppenvergleiche wurden jene Paarlinge ausgewählt, für die jeweils Prä- und Posttest- bzw. Follow-up-Daten zur Verfügung standen, wobei starke Ausreißer (über drei Standardabweichungen Differenz zwischen Vor- und Nachtestwert im Gesamtproblemwert) von den Berechnungen ausgeschlossen wurden (*Posttest*: $N_{\text{Paar}} = 78$, *Follow-up*: $N_{\text{Paar}} = 73$). Da für bereits trainierte Kinder (mit EFFEKT) die Paarlinge schon im Kindergartenalter anhand des Problemwerts im Erzieherinnenurteil zum ersten Messzeitpunkt ausgewählt wurden, sind leichte Vortestunterschiede in der Lehrer-Prätest-Messung zu erwarten. Es wurden deshalb überwiegend kovarianzanalytische Verfahren angewandt, um geringfügige Prätest-Unterschiede zwischen den Gruppen auszugleichen. Zusätzlich werden als Effektmaße sowohl Intragruppen-Effektstärken für Trainings- und Kontrollgruppe (Cohens d) als auch Nettoeffektstärken berechnet, die Prä-Post-Differenzen beider Gruppen, relativiert an der gemeinsamen Standardabweichung, berücksichtigen. Zum Zeitpunkt des Follow-ups stehen darüber hinaus auch Selbstberichtsdaten der Kinder für weitere Auswertungen zur Verfügung.

8.5.1 Ergebnisse im Posttest

8.5.1.1 *Social Behavior Questionnaire SBQ (Lehrerversion)*

Zur Darstellung der Ergebnisse des Social Behavior Questionnaires werden überwiegend alle Primärskalen herangezogen. An einigen Stellen werden zugunsten der Übersichtlichkeit nur die Ergebnisse der Skalen Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Emotionale Störung/Ängstlichkeit und des Gesamtproblemwerts, sowie der Sekundärskala Externalisierendes Verhalten berichtet, welche die drei Skalen Physische Aggression, Indirekte Aggression und Zerstörung/Delinquenz beinhaltet.

Die Vortestunterschiede im SBQ für Lehrer sind in Tabelle 36 dargestellt. Ein signifikanter Unterschied findet sich auf der Skala Zerstörung/Delinquenz mit höheren Werten für die Trainingsgruppe sowie ein tendenzieller Unterschied mit geringeren Werten auf der Skala Prosoziales Verhalten.

Tabelle 36: Unterschiede in den SBQ-Summenwerten zwischen Trainings- und Kontrollgruppe im Vortest

	TG		KG		t
	M	SD	M	SD	
Prosoziales Verhalten	11.38	5.37	12.72	4.34	1.71 ⁺
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	3.42	3.98	3.12	3.27	0.53
Physische Aggression	1.01	1.90	1.05	1.69	-0.13
Zerstörung/Delinquenz	0.53	1.19	0.22	0.55	2.07*
Indirekte Aggression	0.74	1.70	0.97	1.60	-0.87
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	2.60	2.53	2.13	2.09	1.28
Störung des Sozialverhaltens	1.54	2.80	1.27	2.01	0.69
Externalisierendes Verhalten	2.28	3.62	2.24	3.04	0.72
Gesamtproblemwert	9.82	8.70	8.32	6.05	1.25

Anmerkungen. N (TG) = 78, N (KG) = 78; ⁺p < .10, *p < .05

Tabelle 37 gibt die Ergebnisse der Kovarianzanalyse mit den SBQ-Skalen im Posttest unter Einbeziehung der Vortest-Skalenwerte als Kovariate sowie die Mittelwerte für Trainings- und Kontrollgruppe wieder. Es zeigt sich, dass sich Trainings- und Kontrollgruppe im Gesamtproblemwert signifikant unterscheiden. Darüber hinaus bestehen auch in den Bereichen externalisierendes Problemverhalten und prosoziales Verhalten tendenzielle Gruppenunterschiede. Die geringsten Gruppenunterschiede zeigen sich im internalisierenden Problemverhalten sowie im Bereich Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, wobei sich auch hier eine Tendenz zugunsten der Trainingsgruppe abzeichnet.

Die Nettoeffektstärken, die ebenfalls in Tabelle 37 aufgeführt sind, liegen zwischen $d = .15$ für die Skala Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, im Sinne eines sehr schwachen Effekts, und $d = .39$ für die Skala Prosoziales Verhalten sowie für den Gesamtproblemwert, was auf einen mittleren Effekt in diesen Bereichen hinweist. Auch die Nettoeffekte im internalisierenden und externalisierenden Problemverhalten befinden sich mit $d = .30$ im kleinen bis mittleren Bereich.

Tabelle 37: Verhaltenseinschätzungen durch die Lehrer (Prä-Post-Messung) mit Effektstärken für Trainings- und Kontrollgruppe, sowie Nettoeffektstärken

	M_{TG}		M_{KG}		F^a	d_{TG}^b	d_{KG}^b	d_{netto}^c
	(SD_{TG})		(SD_{KG})					
	<i>prä</i>	<i>post</i>	<i>prä</i>	<i>post</i>				
Prosoziales Verhalten	11.38 (5.37)	11.79 (5.48)	12.72 (4.34)	11.22 (5.01)	3.43 ⁺	.08	-.31	.39
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	3.42 (3.98)	3.24 (3.88)	3.12 (3.27)	3.50 (3.60)	1.03	.05	-.10	.15
Physische Aggression	1.01 (1.90)	0.81 (1.67)	1.05 (1.69)	1.32 (2.43)	2.76 ⁺	.11	-.15	.26
Zerstörung/Delinquenz	0.53 (1.19)	0.37 (0.97)	0.22 (0.55)	0.36 (1.02)	1.20	.17	-.15	.32
Indirekte Aggression	0.74 (1.70)	0.71 (1.68)	0.97 (1.60)	1.26 (1.97)	2.88 ⁺	.02	-.18	.20
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	2.60 (2.53)	2.29 (2.30)	2.13 (2.09)	2.55 (2.58)	1.38	.13	-.18	.31
Störung des Sozialverhaltens	1.54 (2.80)	1.18 (2.54)	1.27 (2.01)	1.68 (3.16)	2.74 ⁺	.15	-.17	.32
Externalisierendes Verhalten	2.28 (3.62)	1.88 (3.91)	2.24 (3.04)	2.94 (4.53)	3.04 ⁺	.12	-.21	.33
Gesamtproblemwert	9.82 (8.70)	8.77 (9.03)	8.32 (6.05)	10.17 (8.99)	4.95*	.14	-.25	.39

Anmerkungen. $N(TG) = 78$, $N(KG) = 78$; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$; $df_{kor} = 155$; ^a F -Wert bezieht sich auf Kovarianzanalyse; Kovariate: Prätest-Skalenwert; aufgelistet sind die tatsächlichen Mittelwerte und Streuungen; ^b Berechnet über: $(M_{post} - M_{prä})/SD_{pooled(prä)}$; ^c Berechnet über: $d_{TG} - d_{KG}$

8.5.1.1.1 Differenzieller Vergleich: Geschlecht

Differenzielle Vergleiche ergaben, dass sich die Jungen vor allem im Hinblick auf Physische Aggression signifikant von der Kontrollgruppe unterscheiden. Sie erhielten nach dem Training geringere Werte in diesem Bereich, ihre Paarlinge hingegen wurden von den Lehrern aggressiver eingeschätzt. Diese Entwicklung spiegelt sich auch auf der Skala Störung des Sozialverhaltens sowie im Gesamtproblemwert wider. Mit Hilfe von t -Tests für abhängige Stichproben konnte darüber hinaus für alle SBQ-Skalen nachgewiesen werden, dass sich Jungen der Trainingsgruppe generell verbessern konnten (signifikant für Zerstörung/Delinquenz), die männliche Kontrollgruppe jedoch in allen Problembereichen negativer eingeschätzt wurde (signifikant für den Gesamtproblemwert). Die Mädchen wiesen im Vergleich zu ihrer Kontrollgruppe tendenziell bessere Nachtestwerte im Bereich indirekter Aggression auf. In den

übrigen Skalen unterschieden sie sich nicht. Lediglich im t -Test für die einzelnen Gruppen nahmen die Einschätzungen des Prosozialen Verhaltens für die weiblichen Kontrollpaarlinge signifikant ab (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38: Differenzielle Vergleiche der Lehrereinschätzungen nach Geschlecht

		Jungen					Mädchen				
		M_{TG}	t_{TG}	M_{KG}	t_{KG}	F^a	M_{TG}	t_{TG}	M_{KG}	t_{KG}	F^a
		(SD_{TG})		(SD_{KG})			(SD_{TG})		(SD_{KG})		
Prosoziales Verhalten	<i>prä</i>	9.02 (5.26)	0.70	11.32 (4.47)	-1.94 ⁺	0.66	14.29 (3.92)	0.25	14.53 (3.44)	-2.09*	2.53
	<i>post</i>	9.60 (5.28)		9.84 (4.85)			14.49 (4.49)		13.00 (4.70)		
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	<i>prä</i>	5.00 (4.25)	1.04	3.36 (3.53)	-1.84 ⁺	1.73	1.49 (2.57)	-0.70	2.79 (2.93)	0.82	0.05
	<i>post</i>	4.42 (4.32)		4.27 (3.92)			1.80 (2.67)		2.50 (2.90)		
Physische Aggression	<i>prä</i>	1.70 (2.26)	1.52	1.57 (1.89)	-1.28	4.06*	0.17 (0.71)	-1.60	0.38 (1.10)	0.13	0.25
	<i>post</i>	1.14 (2.08)		2.07 (2.91)			0.40 (0.81)		0.35 (1.01)		
Zerstörung/ Delinquenz	<i>prä</i>	0.79 (1.49)	2.47*	0.30 (0.67)	-1.09	1.97	0.20 (0.53)	-0.23	0.12 (0.33)	-0.30	0.16
	<i>post</i>	0.49 (1.18)		0.52 (1.23)			0.23 (0.60)		0.15 (0.61)		
Indirekte Aggression	<i>prä</i>	0.51 (1.28)	-0.71	0.91 (1.51)	-0.91	0.47	1.03 (2.09)	0.92	1.06 (1.74)	-0.92	3.15 ⁺
	<i>post</i>	0.74 (1.90)		1.18 (2.02)			0.66 (1.37)		1.35 (1.94)		
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	<i>prä</i>	2.86 (2.47)	0.86	2.09 (2.19)	-1.14	0.36	2.29 (2.60)	0.48	2.18 (1.98)	-0.80	0.86
	<i>post</i>	2.44 (2.40)		2.59 (2.63)			2.11 (2.18)		2.50 (2.90)		
Störung des Sozial- verhaltens	<i>prä</i>	2.49 (3.36)	1.94 ⁺	1.86 (2.27)	-1.34	4.03*	0.37 (1.11)	-1.06	0.50 (1.29)	0.00	0.31
	<i>post</i>	1.63 (3.16)		2.59 (3.87)			0.63 (1.31)		0.50 (1.14)		
Externalisierendes Verhalten	<i>prä</i>	3.00 (4.10)	0.91	2.77 (3.12)	-1.31	2.40	1.40 (2.73)	0.22	1.56 (2.82)	-0.55	0.79
	<i>post</i>	2.37 (4.77)		3.77 (5.44)			1.29 (2.40)		1.85 (2.70)		
Gesamtproblemwert	<i>prä</i>	12.79 (9.06)	1.43	9.18 (6.73)	-2.51*	5.01*	6.17 (6.72)	-0.21	7.21 (4.92)	-0.47	0.25
	<i>post</i>	10.74 (10.37)		12.14 (10.46)			6.34 (6.38)		7.62 (5.87)		

Anmerkungen. Jungen: $N(TG) = 43$, $N(KG) = 44$; $df_{korr} = 86$; Mädchen: $N(TG) = 35$, $N(KG) = 34$; $df_{korr} = 68$;

⁺ $p < .10$, * $p < .05$; ^a Kovariate: Prätest-Skalenwert

8.5.1.1.2 Differenzieller Vergleich: Alter

Im Altersvergleich zeigt sich deutlich, dass die Unterschiede gegenüber der Kontrollgruppe fast ausschließlich auf Kinder der dritten Klasse zurückzuführen sind. Die trainierten und untrainierten Zweitklässler unterschieden sich auf keiner der Skalen signifikant voneinander. Die Trainingskinder der dritten Klasse hingegen wurden von den Lehrern nach dem Training durchgängig besser eingeschätzt, wenn auch diese Unterschiede mit Hilfe der *t*-Tests für abhängige Stichproben nicht signifikant wurden. Für die Drittklasspaarlinge hingegen erreichten die negativen Entwicklungen in den Einschätzungen auf fast allen Skalen statistische Bedeutsamkeit ($p < .10$ bis $.05$). Auch die kovarianzanalytischen Auswertungen ergaben signifikante Unterschiede zugunsten der Trainingsgruppe für die Skalen Prosoziales Verhalten, Emotionale Störung und den Gesamtproblemwert. Für die Subskalen der Störungen des Sozialverhaltens werden die *F*-Werte tendenziell signifikant (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39: Differenzielle Vergleiche der Lehrereinschätzungen nach Klassenstufe

		2. Klasse					3. Klasse				
		M_{TG}	t_{TG}	M_{KG}	t_{KG}	F^a	M_{TG}	t_{TG}	M_{KG}	t_{KG}	F^a
		(SD_{TG})		(SD_{KG})			(SD_{TG})		(SD_{KG})		
Prosoziales Verhalten	<i>prä</i>	10.10 (5.44)		12.67 (4.19)			12.19 (5.22)		12.83 (4.29)		
	<i>post</i>	9.60 (5.73)	-0.44	11.29 (3.90)	-1.25	0.32	13.17 (4.90)	1.57	11.57 (4.96)	-2.01 ⁺	6.04*
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	<i>prä</i>	4.10 (4.54)		2.71 (2.33)			3.00 (3.57)		3.26 (3.58)		
	<i>post</i>	4.47 (4.67)	-0.57	4.19 (2.75)	-2.53*	0.62	2.48 (3.10)	1.17	2.86 (3.41)	1.13	0.18
Physische Aggression	<i>prä</i>	1.50 (2.22)		1.48 (2.14)			0.71 (1.61)		0.79 (1.34)		
	<i>post</i>	1.13 (2.01)	1.15	1.67 (2.42)	-0.35	1.07	0.60 (1.40)	0.36	1.29 (2.71)	-1.57	2.41
Zerstörung/ Delinquenz	<i>prä</i>	0.80 (1.58)		0.24 (0.70)			0.35 (0.84)		0.19 (0.46)		
	<i>post</i>	0.60 (1.22)	1.36	0.00 (0.00)	1.56	2.81 ⁺	0.23 (0.75)	1.10	0.52 (1.25)	-1.66	2.96 ⁺
Indirekte Aggression	<i>prä</i>	0.77 (1.54)		1.24 (1.64)			0.73 (1.81)		0.83 (1.61)		
	<i>post</i>	0.73 (1.57)	0.10	1.19 (2.14)	0.09	0.35	0.69 (1.75)	0.11	1.36 (1.96)	-2.19*	2.86 ⁺
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	<i>prä</i>	2.27 (2.24)		2.95 (2.44)			2.81 (2.70)		1.83 (1.96)		
	<i>post</i>	2.20 (2.06)	0.12	2.38 (2.78)	0.84	0.01	2.35 (2.45)	1.23	2.83 (2.61)	-2.69**	4.14*
Störung des Sozial- verhaltens	<i>prä</i>	2.30 (3.45)		1.71 (2.53)			1.06 (2.22)		0.98 (1.55)		
	<i>post</i>	1.73 (3.11)	1.45	1.67 (2.42)	0.08	0.21	0.83 (2.07)	0.61	1.81 (3.74)	-1.76 ⁺	3.16 ⁺
Externalisierendes Verhalten	<i>prä</i>	3.07 (4.17)		2.95 (3.71)			1.79 (3.18)		1.81 (2.46)		
	<i>post</i>	2.47 (4.18)	1.06	2.86 (4.08)	0.09	0.22	1.52 (3.72)	0.43	3.17 (5.08)	-2.10*	3.52 ⁺
Gesamt- problemwert	<i>prä</i>	11.30 (9.17)		9.43 (6.68)			8.90 (8.35)		7.86 (6.02)		
	<i>post</i>	10.83 (10.47)	0.37	10.57 (6.35)	-0.71	0.31	7.48 (7.84)	1.20	10.02 (9.93)	-2.25*	4.83*

Anmerkungen. 2. Klasse: $N(TG) = 30$, $N(KG) = 21$; $df_{korr} = 50$; 3. Klasse: $N(TG) = 48$, $N(KG) = 42$; $df_{korr} = 89$

⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$; ^a Kovariate: Prätest-Skalenwert

8.5.1.1.3 Analyse gruppenspezifischer Veränderungen

Betrachtet man die Veränderungswerte aller Kinder (Prätest – Posttest) für Trainings- und Kontrollgruppe, so zeigt sich, dass sich die Kinder der Trainingsgruppe erwartungsgemäß positiv verändert haben. Die Kontrollkinder hingegen weisen durchschnittlich hohe Veränderungswerte in Richtung einer negativen Entwicklung auf (vgl. Abbildung 22). In der Darstellung wurden die Primärskalen Physische Aggression, Indirekte Aggression und Zerstörung/Delinquenz zur Sekundärskala Externalisierendes Verhalten zusammengefasst.

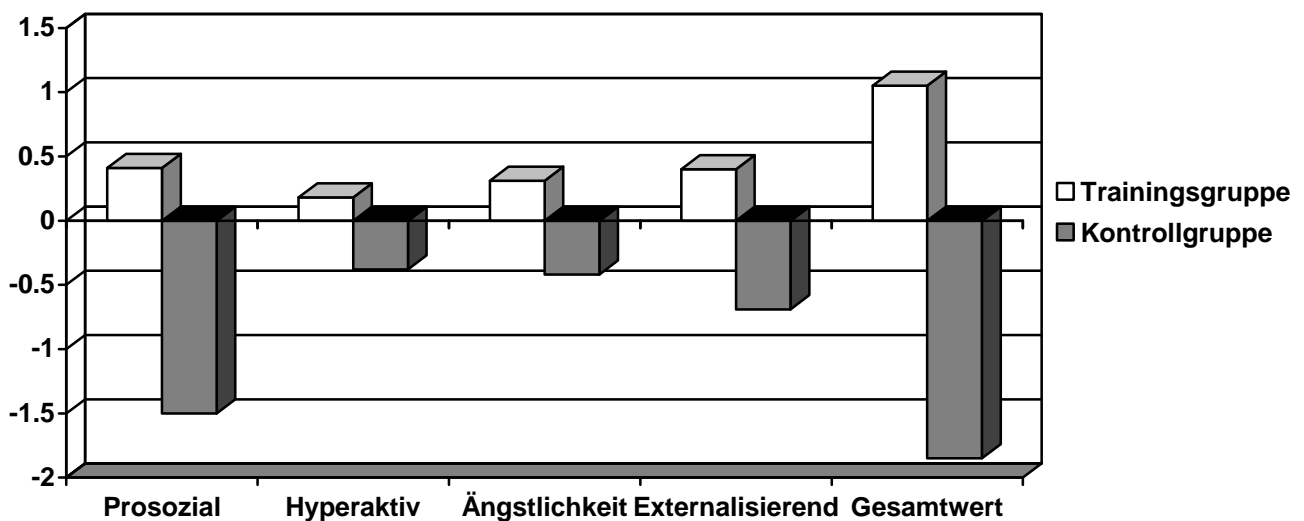


Abbildung 22: Veränderungswerte für Trainings- und Kontrollgruppe (Differenz der Problemwerte vor und nach dem Training)

Deutlich wird dieses Ergebnis auch, wenn man die Veränderung in den SBQ-Skalen kategorial betrachtet. Unterteilt man die Skalenwerteverteilung für Vor- und Nachtestdaten in drei gleich besetzte Kategorien mit einem unterdurchschnittlichen (unteres Drittel), einem überdurchschnittlichen (oberes Drittel), sowie einem Normalbereich (mittleres Drittel), so zeigt sich, dass die Kinder der Kontrollgruppe prozentual gesehen im Nachtest häufiger in eine niedrigere Kategorie absinken, als die Trainingskinder. Tabelle 40 stellt die Kategorienwechsel für Trainings- und Kontrollgruppe in den Skalen Prosoziales Verhalten und Externalisierendes Problemverhalten sowie für den Gesamtproblemwert dar. Darin zeigt sich, dass doppelt so viele Kontrollkinder deutlich geringere Nachtestwerte im Prosozialem Verhalten erhielten als Trainingskinder. Von diesen hingegen können sich im Vergleich zur Kontrollgruppe fast doppelt so viele verbessern. Hinsichtlich der Problembelastung im externalisierenden Bereich wurden sogar mehr als doppelt so viele Kontrollkinder von den Lehrern deutlich

schlechter eingeschätzt als Trainingskinder. Für den Gesamtproblemwert werden die Unterschiede zwar nicht signifikant, weisen jedoch in die gleiche Richtung.

Tabelle 40: Kategorialer Vergleich der Trainings- und Kontrollgruppe hinsichtlich prosozialem Verhalten, externalisierendem Verhalten sowie des Gesamtproblemwerts

	Prosoziales Verhalten			
	<i>schlechter</i>	<i>gleich</i>	<i>besser</i>	
<i>TG</i>	12 (15.4%)	45 (57.7%)	21 (26.9%)	78
<i>KG</i>	24 (30.8%)	42 (53.8%)	12 (15.4%)	78
	36	87	33	156
				$\chi^2 = 6.56^*$

	Externalisierendes Verhalten			
	<i>schlechter</i>	<i>gleich</i>	<i>besser</i>	
<i>TG</i>	8 (10.3%)	51 (65.4%)	19 (24.4%)	78
<i>KG</i>	18 (23.1%)	45 (57.7%)	15 (19.2%)	78
	26	96	34	156
				$\chi^2 = 4.69^+$

	Gesamtproblemwert			
	<i>schlechter</i>	<i>gleich</i>	<i>besser</i>	
<i>TG</i>	13 (16.7%)	46 (60.0%)	19 (24.4%)	78
<i>KG</i>	19 (24.4%)	48 (61.5%)	11 (14.1%)	78
	32	94	30	156
				$\chi^2 = 3.30$

Anmerkungen. $N(TG) = 78$, $N(KG) = 78$, $df = 2$

Da eine solche negative Entwicklung unbehandelter Kinder aus entwicklungspsychologischer Sicht nicht zu erwarten war, wurde untersucht, ob sich die Urteile unterschiedlicher Lehrer beim Vor- und Nachtest hinsichtlich der Untersuchungsgruppen unterscheiden, um so auf eventuelle Beurteilereffekte schließen zu können. Für die Berechnungen wurden jene Kinder (und deren Paarlinge) ausgeschlossen, die zum Posttest die Schule gewechselt hatten, um für alle Kinder die gleichen Bedingungen voraussetzen zu können. Es zeigte sich, dass die Kinder der Kontrollgruppe lediglich nach einem Lehrerwechsel signifikant schlechter eingeschätzt wurden als die Treatmentgruppe. Wurden die Beurteilungen vom gleichen Lehrer vor und nach dem Training vorgenommen, so traten diese Unterschiede weniger deutlich hervor. Bei den Trainingskindern hingegen, deren Lehrer ebenfalls wechselte, wurden die Einschätzungen des Sozialverhaltens signifikant besser, was einen generellen Beurteilereffekt ausschließen lässt (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41: Verhaltenseinschätzungen für Trainings- und Kontrollgruppe differenziert nach Lehrerwechsel

		Lehrerwechsel					kein Lehrerwechsel				
		M_{TG}	t_{TG}	M_{KG}	t_{KG}	F^a	M_{TG}	t_{TG}	M_{KG}	t_{KG}	F^a
		(SD_{TG})		(SD_{KG})			(SD_{TG})		(SD_{KG})		
Prosoziales Verhalten	<i>prä</i>	10.55 (6.18)	0.12	13.43 (4.07)	-2.30*	0.93	12.19 (5.45)	0.96	11.65 (4.13)	-1.78 ⁺	3.94 ⁺
	<i>post</i>	10.69 (5.83)		11.54 (4.97)			12.90 (5.15)		10.74 (4.21)		
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	<i>prä</i>	4.03 (4.08)	0.70	3.57 (3.52)	-0.32	0.37	2.81 (3.38)	-0.47	2.91 (2.92)	-0.35	0.18
	<i>post</i>	3.59 (4.08)		3.73 (3.80)			3.03 (4.00)		3.04 (3.36)		
Physische Aggression	<i>prä</i>	1.52 (2.12)	2.09*	1.14 (1.55)	-2.17*	7.68**	0.84 (2.00)	0.09	0.52 (1.12)	-0.81	0.24
	<i>post</i>	0.76 (1.53)		2.00 (3.10)			0.81 (2.02)		0.43 (1.08)		
Zerstörung/ Delinquenz	<i>prä</i>	0.55 (1.02)	2.20*	0.19 (0.62)	-1.15	1.39	0.58 (1.52)	1.75 ⁺	0.17 (0.39)	-0.90	1.80
	<i>post</i>	0.24 (0.58)		0.46 (1.26)			0.35 (1.14)		0.30 (0.77)		
Indirekte Aggression	<i>prä</i>	0.83 (1.47)	1.15	1.00 (1.45)	-1.68 ⁺	6.14*	0.42 (1.18)	-1.36	0.74 (1.63)	-1.16	0.05
	<i>post</i>	0.41 (1.21)		1.54 (2.14)			0.90 (2.10)		1.04 (1.80)		
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	<i>prä</i>	2.31 (2.06)	0.60	2.05 (1.93)	-1.79 ⁺	2.48	2.71 (2.75)	0.15	2.13 (2.42)	-1.78 ⁺	1.15
	<i>post</i>	2.00 (2.24)		2.86 (2.64)			2.65 (2.40)		2.91 (2.98)		
Störung des Sozial- verhaltens	<i>prä</i>	2.07 (2.83)	2.41*	1.32 (1.83)	-1.97 ⁺	6.79*	1.42 (3.30)	0.58	0.70 (1.33)	-0.24	0.02
	<i>post</i>	1.00 (2.02)		2.46 (4.11)			1.16 (3.14)		0.74 (1.29)		
Externalisierendes Verhalten	<i>prä</i>	2.90 (3.19)	2.36*	2.32 (2.58)	-2.09*	7.99**	1.84 (4.15)	-0.32	1.43 (2.54)	-0.97	0.00
	<i>post</i>	1.41 (2.73)		4.00 (5.66)			2.06 (5.09)		1.78 (2.56)		
Gesamt- problemwert	<i>prä</i>	10.93 (7.51)	1.97 ⁺	8.84 (6.49)	-2.31*	8.09**	8.61 (9.38)	-0.35	7.43 (5.07)	-2.07*	0.28
	<i>post</i>	8.38 (8.33)		11.76 (10.70)			9.13 (10.98)		9.13 (6.56)		

Anmerkungen. Lehrerwechsel: $N(TG) = 29$, $N(KG) = 37$; $df_{korr} = 65$; kein Lehrerwechsel: $N(TG) = 31$, $N(KG) = 23$; $df_{korr} = 53$; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$; ^a Kovariate: Prätest-Skalenwert

8.5.1.1.4 Differenzieller Vergleich: Problemausgangswert

Ein weiterer Vergleich innerhalb der Treatmentgruppe wurde anhand der Differenzierung nach dem Verhaltensproblemwert (Skala Externalisierendes Verhalten) im Vortest vorgenommen. Es wurden diejenigen Kinder der „auffälligeren“ Gruppe zugeordnet, die sich im oberen Viertel der Problembelastung befanden. Hierbei zeigt sich, dass sich gerade die Kinder mit den größten Verhaltensauffälligkeiten im Vortest ($n = 17$) nach dem Training positiv verändern konnten. Signifikant werden die Veränderungen im t -Test für abhängige Stichproben für die Skalen Physische ($t = 2.94, p < .05$) und Indirekte Aggression ($t = 2.79, p < .05$), Zerstörung/Delinquenz ($t = 2.89, p < .05$) und den Gesamtproblemwert ($t = 2.14, p < .05$), sowie sehr signifikant für die Sekundärskalen Störung des Sozialverhaltens ($t = 3.30, p < .01$) und Externalisierendes Verhalten ($t = 5.64, p < .001$). Die Veränderungen in der Gruppe mit geringerer Problembelastung ($n = 61$) erreichten keine statistische Bedeutsamkeit.

In Abbildung 23 wird deutlich, dass die Kinder mit hohem Problemverhalten vor dem Training (oberstes Quartil) vorwiegend hinsichtlich einer Reduzierung aggressiver bzw. externalisierender Verhaltensweisen von dem Programm profitierten.

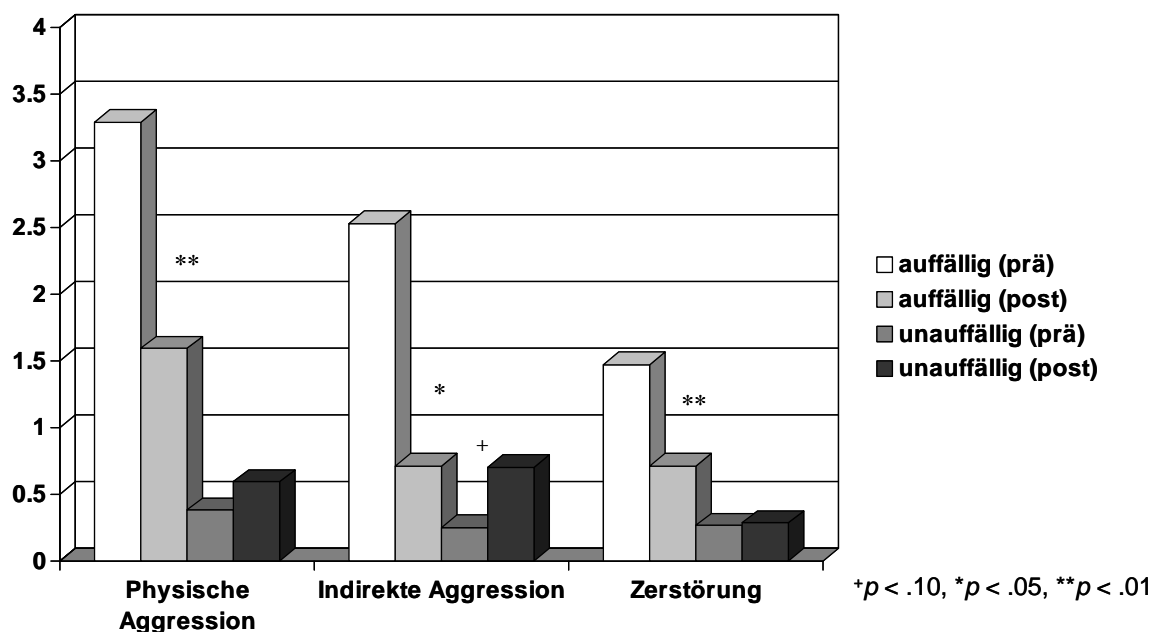


Abbildung 23: Signifikante Mittelwertsveränderungen vom Vor- zum Nachtest differenziert nach Ausgangswert

Die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen für den Vor- und Nachtest in den Skalen Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Externalisierendes Verhalten und im Gesamtproblemwert, differenziert nach Problemausgangswert, sind für beide Gruppen in Tabelle 42 abgetragen. In Effektstärken ausgedrückt konnte gezeigt werden, dass der Anteil der stärker problembelasteten Kinder der Trainingsgruppe eine positive Entwicklung aufwies, wohingegen den vergleichbaren Kontrollkindern, mit Ausnahme des externalisierenden Verhaltens, negative Effektstärken zugeschrieben werden. Die Nettoeffekte sind für die „auffälligen“ Kinder insgesamt durchwegs höher als für die Kinder der „unauffälligen“ Gruppe.

Tabelle 42: Verhaltenseinschätzungen für die Trainingsgruppe differenziert nach Problemausgangswert mit Effektstärken und Nettoeffektstärken

		untere 75% (geringe Problembelastung)						obere 25% (hohe Problembelastung)					
		M_{TG} (SD_{TG})	M_{KG} (SD_{KG})	($SD_{prä-p}$)	d_{TG}^a	d_{KG}^a	d_{netto}^b	M_{TG} (SD_{TG})	M_{KG} (SD_{KG})	($SD_{prä-p}$)	d_{TG}^a	d_{KG}^a	d_{netto}^b
Prosoziales Verhalten	<i>prä</i>	11.67 (5.32)	12.86 (4.34)	(4.88)	.06	-.28	.34	10.35 (5.58)	12.26 (4.41)	(5.02)	0.15	-.39	.54
	<i>post</i>	11.98 (5.32)	11.51 (4.67)					11.12 (6.14)	10.32 (5.98)				
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	<i>prä</i>	3.16 (3.90)	2.88 (3.11)	(3.52)	.05	-.08	.13	4.35 (4.27)	3.84 (3.73)	(3.95)	0.06	-.19	.25
	<i>post</i>	3.00 (3.62)	3.15 (3.44)					4.12 (4.70)	4.58 (3.96)				
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	<i>prä</i>	2.52 (2.46)	2.20 (2.04)	(2.26)	.14	-.13	.27	2.88 (2.83)	1.90 (2.26)	(2.55)	0.09	-.33	.42
	<i>post</i>	2.20 (2.15)	2.49 (2.67)					2.65 (2.81)	2.74 (2.35)				
Externalisierendes Verhalten	<i>prä</i>	0.89 (1.69)	1.03 (1.97)	(1.83)	-.37	-.66	.29	7.29 (4.25)	6.00 (2.69)	(3.52)	1.22	.25	.97
	<i>post</i>	1.57 (3.69)	2.24 (4.13)					3.00 (4.56)	5.11 (5.13)				
Gesamtproblemwert	<i>prä</i>	8.00 (7.67)	6.93 (5.17)	(6.56)	.00	-.32	.32	16.35 (9.25)	12.63 (6.68)	(8.10)	0.59	-.12	.71
	<i>post</i>	7.98 (7.82)	9.05 (8.86)					11.59 (12.34)	13.63 (8.75)				

Anmerkungen. N_{TG} (75%) = 61, N_{TG} (25%) = 17; N_{KG} (75%) = 59, N_{KG} (25%) = 19; ^a Berechnet über: $(M_{post} - M_{prä})/SD_{pooled(prä)}$; ^b Berechnet über: $d_{TG} - d_{KG}$

Um die Möglichkeit einer statistischen Regression der „Extremwerte“ zur Mitte zu überprüfen, wurden jeweils die Ausgangs- und Veränderungswerte von Trainings- und Kontrollgruppe korreliert. Tatsächlich waren die bivariaten Zusammenhänge für die Trainingsgruppe deutlich höher als für die Kontrollgruppe. Dies bedeutet, dass die Kinder mit höherer Ausgangswertproblematik in der Trainingsgruppe systematisch höhere (positive) Veränderungswerte aufweisen, als die vergleichbaren Kinder aus der Kontrollgruppe. Um zu untersuchen, ob sich die Korrelationen signifikant voneinander unterscheiden, wurden die Korrelationskoeffizienten zunächst in Fishers Z-Werte transformiert und anschließend auf Unabhängigkeit überprüft. In Tabelle 43 sind die Korrelationen sowie die jeweiligen z -Werte aufgeführt. Mit Ausnahme der Skalen Prosoziales Verhalten und Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit kann festgestellt werden, dass sich die Korrelationen zwischen Ausgangs- und Veränderungswert der Trainings- und Kontrollgruppe statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden. Die hohen Korrelationen in der Trainingsgruppe beruhen somit nicht allein auf Regressionseffekten, sondern belegen, dass das Training gerade bei stärker belasteten Kindern Effekte erzielt.

Tabelle 43: Korrelationen des SBQ-Ausgangswerts mit dem SBQ-Veränderungswert (t1-t2) sowie Fishers Z-Werte

	r_{TG}	(Z_{TG})	r_{KG}	(Z_{KG})	z^a
Prosoziales Verhalten	.46***	(.49)	.39***	(.41)	0.52
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	.44***	(.47)	.32**	(.33)	0.86
Physische Aggression	.62***	(.72)	.21	(.22)	3.06***
Zerstörung/Delinquenz	.59***	(.68)	.39***	(.42)	1.60 ⁺
Indirekte Aggression	.68***	(.82)	.39***	(.41)	2.54**
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	.62***	(.73)	.43***	(.46)	1.67*
Störung des Sozialverhaltens	.54***	(.60)	.21	(.21)	2.36**
Externalisierendes Verhalten	.47***	(.50)	.28*	(.29)	1.33 ⁺
Gesamtproblemwert	.40***	(.42)	.03	(.03)	2.42**

Anmerkungen. $N(TG) = 78$, $N(KG) = 78$; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$;

^a $z = Z_{TG} - Z_{KG} / \sigma(z_{TG} - z_{KG})$; $\sigma(z_{TG} - z_{KG}) = ((1 / n_{TG} - 3) + (1 / n_{KG} - 3))^{1/2}$

In Abbildung 24 wird mit Hilfe der jeweiligen Skalenveränderungswerte grafisch veranschaulicht, dass Kinder der Trainingsgruppe mit hohen Problemausgangswerten die stärkste positive Veränderung durch das Programm erlebten, wohingegen sich Kontrollgruppenkinder mit ebenfalls hohen Ausgangswerten nur geringfügig änderten bzw. sich sogar eher negativ entwickelten. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass dieser Effekt nicht allein durch eine statistische Regression sehr hoher Werte zu erklären ist, sondern tatsächlich auf die Wirksamkeit des Trainings zurückzuführen ist, da sich sonst die Kinder der Kontrollgruppe ähnlich den Trainingskindern hätten verhalten müssen.

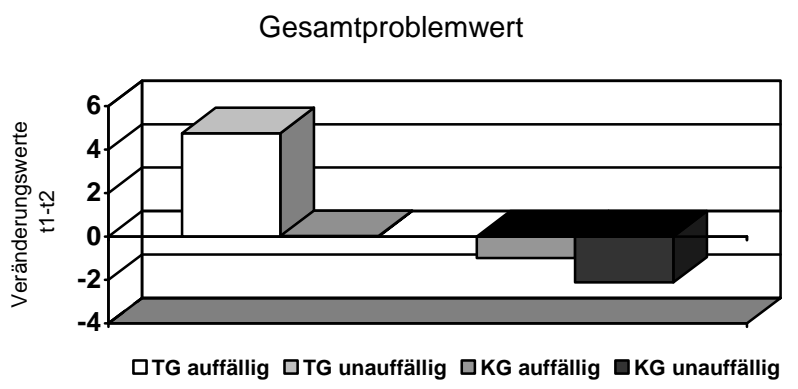
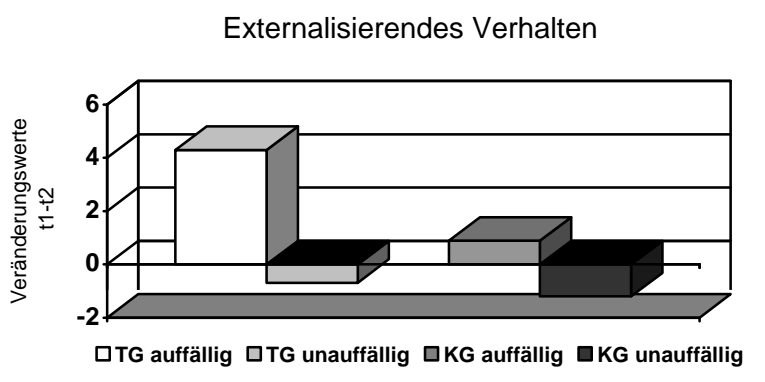
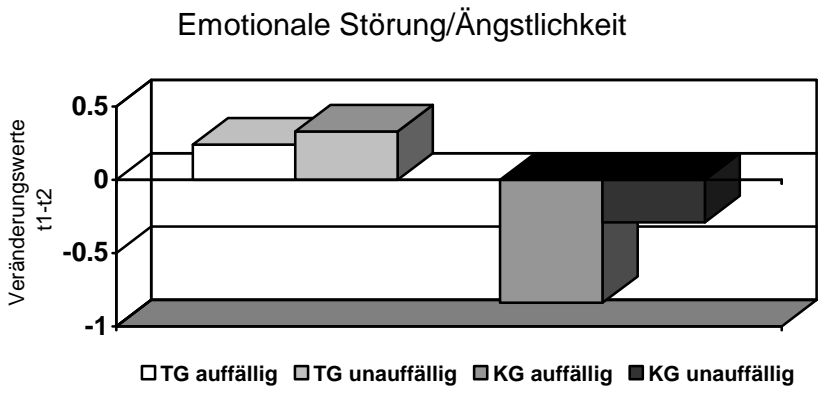
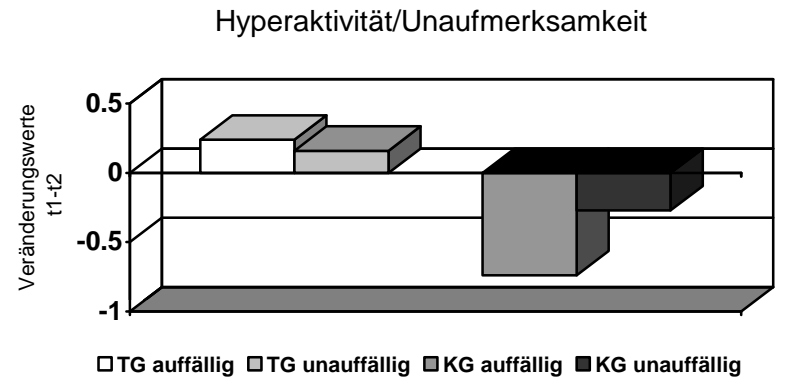
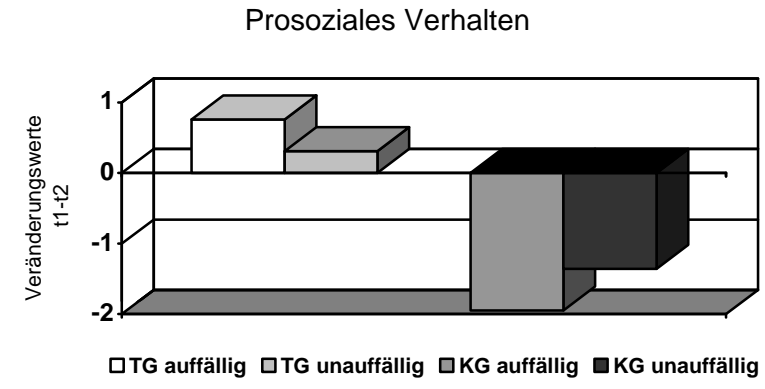


Abbildung 24: Veränderungswerte von Trainings- und Kontrollgruppe differenziert nach Ausgangswert

8.5.1.2 Q-Sort (Lehrerversion)

Analog zu den Trainerinnen sollten auch die Lehrer die sich in ihrer Klasse befindenden Projektkinder anhand eines Q-Sorts einschätzen. Ein Vergleich dieser Urteile mit denen der Trainerinnen ergab, dass die betreffenden Kinder in den Kursen eine vergleichbare Position gegenüber den anderen Kindern einnahmen wie in ihrer Schulklasse. Die Einschätzungen der Lehrer und Trainerinnen für soziale Kompetenz korrelieren signifikant, für Aggressivität, Impulsivität und Schüchternheit sogar höchst signifikant (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44: Bivariate Korrelationen zwischen den Q-Sort-Einschätzungen von Trainern und Lehrern

<i>Lehrer</i>	<i>Trainer</i>			
	Aggressivität	Soziale Kompetenz	Impulsivität/ Überaktivität	Schüchternheit/ Gehemmtheit
Aggressivität	.45***	-.20 ⁺	.36***	-.17
Soziale Kompetenz	-.11	.25*	-.07	-.08
Impulsivität/Überaktivität	.56***	-.33**	.46***	-.23*
Schüchternheit/Gehemmtheit	-.35***	-.03	-.39***	.35***

Anmerkungen. $N = 84$; ⁺ $p \leq .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

In Tabelle 45 sind die Vortestwerte für Trainings- und Kontrollgruppe in den Verhaltensdimensionen des Lehrer-Q-Sorts dargestellt. Lediglich im Bereich Schüchternheit ergibt sich ein signifikanter Unterschied in Richtung höherer Werte in der Trainingsgruppe.

Tabelle 45: Unterschiede in den Q-Sort-Einschätzungen durch die Lehrer zwischen Trainings- und Kontrollgruppe im Vortest

	TG		KG		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Aggressivität	3.05	1.98	2.67	1.56	1.30
Soziale Kompetenz	5.73	2.07	5.81	1.94	0.25
Impulsivität	3.92	2.17	3.85	2.13	0.19
Schüchternheit	4.47	1.95	3.70	2.11	2.28*

Anmerkungen. $N(TG) = 73$, $N(KG) = 73$; * $p < .05$

Ein Vortest-Nachtest-Vergleich anhand eines t -Tests für abhängige Stichproben ergab, dass sich die Trainingsgruppe in den Bereichen soziale Kompetenz, Impulsivität und Schüchtern-

heit tendenziell positiv entwickeln konnte. Für die Kontrollgruppe wurden die Verhaltensänderungen nicht signifikant (Tabelle 46).

Tabelle 46: Prä-Post-Vergleich der Q-Sort-Mittelwerte für Trainings- und Kontrollgruppe

		TG			KG		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
Aggressivität	<i>prä</i>	3.05	1.98	1.58	2.67	1.56	0.66
	<i>post</i>	2.75	1.94		2.79	1.89	
Soziale Kompetenz	<i>prä</i>	5.73	2.07	1.65 ⁺	5.81	1.94	1.29
	<i>post</i>	6.11	2.08		5.51	2.00	
Impulsivität	<i>prä</i>	3.92	2.17	1.88 ⁺	3.85	2.13	0.54
	<i>post</i>	3.49	2.25		4.00	2.24	
Schüchternheit	<i>prä</i>	4.47	1.95	1.72 ⁺	3.70	2.11	1.06
	<i>post</i>	4.04	1.92		3.99	1.91	

Anmerkungen. $N(TG) = 73$, $N(KG) = 73$; ⁺ $p < .10$

Berücksichtigt man wiederum die Vortestunterschiede zwischen beiden Gruppen im Rahmen einer Kovarianzanalyse, so ergibt sich ein signifikanter Posttestunterschied im Bereich sozialer Kompetenz, sowie ein tendenzieller Unterschied im Bereich Impulsivität (Tabelle 47). Trainingskinder wurden demnach von den Lehrern zum Zeitpunkt des Posttests sozial kompetenter und weniger impulsiv eingeschätzt als Kinder, die nicht am Training teilnahmen.

Tabelle 47: Kovarianzanalytischer Vergleich der Posttest-Q-Sort-Werte von Trainings- und Kontrollgruppe

	M_{TG}^a	M_{KG}^a	F^b
Aggressivität	2.63	2.92	1.38
Soziale Kompetenz	6.13	5.49	4.95*
Impulsivität	3.48	4.01	2.85 ⁺
Schüchternheit	3.91	4.12	0.48

Anmerkungen. $N(TG) = 73$, $N(KG) = 73$; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$; $df_{korr} = 145$

^a Geschätzte Randmittel; ^b Kovariate: Prätestwert

8.5.2 Zusammenhänge zwischen Veränderungswerten und Einschätzungen der Trainerinnen

Um zu überprüfen, ob der Trainingserfolg Zusammenhänge zum Verhalten während des Trainings aufweist, wurden die Veränderungswerte in den SBQ-Zielvariablen mit den Beurteilungen durch die Trainerinnen zum Teilnahmeverhalten der Kinder korreliert. Hierbei ergaben sich einige signifikante Ergebnisse.

Das Ausmaß an nicht-störendem Off-task-Verhalten korreliert signifikant mit einer negativen Entwicklung auf der Skala Prosoziales Verhalten ($r = -.22, p < .05$) und tendenziell mit einem Zuwachs auf der Skala Zerstörung/Delinquenz ($r = .18, p < .10$). Hohe Aktivität während des Trainings hingegen korreliert signifikant mit einem Rückgang auf der Skala Indirekte Aggression ($r = -.23, p < .05$) und tendenziell mit einem Rückgang auf der Skala Zerstörung/Delinquenz ($r = -.18, p < .01$). Eine positive Entwicklung auf der Skala Indirekte Aggression geht außerdem einher mit der gezeigten Freude am Training ($r = .22, p < .05$), mit wenig störendem Off-task-Verhalten ($r = -.20, p < .10$), sowie mit dem Ausmaß an relevantem On-task-Verhalten ($r = .20, p < .10$), welches außerdem tendenziell mit einer Zunahme auf der Skala Prosoziales Verhalten korreliert ($r = .18, p < .10$).

Darüber hinaus fanden sich Zusammenhänge zwischen dem Teilnahmeverhalten und den Veränderungswerten der Lehrerbeurteilungen im Q-Sort. So ging ein hoher Wert an irrelevantem On-task-Verhalten signifikant mit einem Zuwachs an Aggressivität ($r = .25, p < .05$) und einer Abnahme von sozial kompetentem Verhalten ($r = -.26, p < .05$) einher. Dieses korrelierte tendenziell auch negativ mit störendem Off-task-Verhalten ($r = -.20, p < .10$). Eine positive Entwicklung im Bereich Schüchternheit geht schließlich tendenziell mit höherem relevantem On-task-Verhalten ($r = .22, p < .10$) und gezeigter Freude am Training ($r = .22, p < .10$) einher, und korreliert zudem signifikant mit dem Ausmaß an Aktivität ($r = .28, p < .05$), sowie hoch signifikant negativ mit nicht-störendem Off-task-Verhalten ($r = -.32, p < .01$).

Diese Zusammenhänge führten zu der Annahme, dass Beobachtungen während des Trainings bereits Schlüsse auf das Ausmaß der Verhaltensänderung nach dem Training zulassen könnten. Mit Hilfe einer hierarchischen Regression sollte deshalb überprüft werden, ob sich der Verhaltensproblemwert nach dem Training anhand trainingsrelevanter Beurteilungsdimensionen vorhersagen lässt. In die Analyse wurden Variablen zum Teilnahmeverhalten, zur Teil-

nehmerzufriedenheit, zur Compliance mit den Hausaufgaben, sowie zum Transfer der Kursinhalte aufgenommen. Eine vorherige Überprüfung des Einflusses von Alter, Geschlecht und sozialer Schicht wurde nicht signifikant, weswegen diese Variablen im Modell vernachlässigt werden können. Um den Einfluss des Vortest-Problemwerts zu berücksichtigen, dem erwartungsgemäß der größte Anteil an Varianzaufklärung zukommt, wurde dieser im ersten Schritt in das Modell eingeführt. Im zweiten Schritt folgten die Variablen relevantes On-task-Verhalten (welches mit den übrigen Variablen des On- und Off-task-Verhaltens stark korreliert ist), die Frage aus dem Kinderinterview „Wie hat dir der Kurs gefallen?“, die Anzahl erledigter Hausaufgaben, sowie der Summenscore der umgesetzten Kursinhalte aus dem Elternfragebogen.

Tabelle 48 stellt die Modelle für die SBQ-Skalen Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Störung des Sozialverhaltens sowie für den Gesamtproblemwert dar. Für jede dieser Skalen wird die zusätzliche Varianzaufklärung durch die im zweiten Schritt hinzugefügten Variablen signifikant. Für die Skala Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit beträgt die zusätzliche Varianzaufklärung 20%, für Störung des Sozialverhaltens 30% sowie für den Gesamtproblemwert 27%. Anhand der quadrierten Semipartialkorrelation ($r^2_{\text{semi-par}}$) kann darüber hinaus angegeben werden, welchen Anteil der Varianz die einzelnen Variablen aufklären. Den größten Beitrag leisten dabei die regelmäßige Erledigung der Hausaufgaben (5%, 12% bzw. 14%) sowie das relevante On-task-Verhalten (6% bzw. 8%). Die Umsetzung der Kursinhalte ist lediglich für die Skala Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit mit 4% sowie für den Gesamtproblemwert mit 3% zur Vorhersage des Nachtestwertes relevant. Die Teilnehmerzufriedenheit dagegen konnte auf der Skala Störung des Sozialverhaltens mit 6% hoch signifikant zur zusätzlichen Varianzaufklärung beitragen. Die Richtung des ermittelten Wertes weist jedoch darauf hin, dass Zufriedenheit mit dem Training mit einem höheren Wert im Bereich Störung des Sozialverhaltens einhergeht.

Die Ergebnistabellen für die Skalen Prosoziales Verhalten und Emotionale Störung/Ängstlichkeit befinden sich im Anhang B.7. Zur Vorhersage des Prosozialen Verhaltens zum Posttest ist lediglich das relevante On-task-Verhalten für eine zusätzliche Varianzaufklärung von Bedeutung ($\beta = .29^{**}$, $\Delta R^2 = .12^*$). Für die Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit konnten die eingegangenen Variablen keinen Beitrag zur Vorhersage des Nachtestwertes leisten.

Tabelle 48: Hierarchische Regression zur Vorhersage der SBQ-Skalen Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit, Störung des Sozialverhaltens und des Gesamtproblemwerts im Posttest anhand trainingsrelevanter Variablen

	<i>B</i>	β	<i>T</i>	R^2	<i>F</i>	ΔR^2	ΔF	$r^2_{semi-par}$
<i>1. Schritt</i>				.40	42.70***			
Hyperaktivität zu t1	.63	.63	6.54***					
<i>2. Schritt</i>				.60	17.97***	.20	7.51***	
Hyperaktivität zu t1	.50	.49	5.29***					.18
relevantes On-task-Verhalten	-.06	-.32	-3.49***					.08
Hausaufgaben	-.33	-.24	-2.85**					.05
Umsetzung der Kursinhalte	-.49	-.21	-2.58*					.04
„Wie hat dir der Kurs gefallen?“	.52 ^a	.08	0.94					.006
	<i>B</i>	β	<i>T</i>	R^2	<i>F</i>	ΔR^2	ΔF	$r^2_{semi-par}$
<i>1. Schritt</i>				.20	16.63***			
Störung des Sozialverhaltens zu t1	0.42	.45	4.08***					
<i>2. Schritt</i>				.50	12.34***	.30	9.18***	
Störung des Sozialverhaltens zu t1	0.38	.41	4.15***					.14
Hausaufgaben	-0.37	-.40	-4.19***					.14
„Wie hat dir der Kurs gefallen?“	1.20	.28	2.79**					.06
relevantes On-task-Verhalten	-0.04	-.27	-2.81**					.06
Umsetzung der Kursinhalte	-0.10	-.06	-0.68					.004
	<i>B</i>	β	<i>T</i>	R^2	<i>F</i>	ΔR^2	ΔF	$r^2_{semi-par}$
<i>1. Schritt</i>				.28	25.81***			
Gesamtproblemwert zu t1	0.56	.63	5.08***					
<i>2. Schritt</i>				.55	15.36***	.27	9.40***	
Gesamtproblemwert zu t1	0.46	.44	4.52***					.15
Hausaufgaben	-1.14	-.35	-4.01***					.12
relevantes On-task-Verhalten	-0.15	-.31	-3.34***					.08
Umsetzung der Kursinhalte	-0.93	-.17	-2.01*					.03
„Wie hat dir der Kurs gefallen?“	2.61 ^b	.17	1.88 ⁺					.03

Anmerkungen. *df* = 5,61; ⁺*p* < .10, **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001; t1 = Prätest, t2 = Posttest

Im Falle einer Umkehrung des Vorzeichens aufgrund von Suppressionseffekten werden zusätzlich die Korrelationen nullter Ordnung berichtet: ^a *r* = -.19, ^b *r* = -.10

8.5.3 Ergebnisse im Follow-up

8.5.3.1 Social Behavior Questionnaire SBQ (Lehrerversion)

In einer Follow-up-Untersuchung ein Jahr nach dem Training wurden im Lehrerurteil (SBQ) nach wie vor signifikante Unterschiede auf der Skala Prosoziales Verhalten und im Gesamtproblemwert zugunsten der Trainingsgruppe gefunden. Die Ergebnisse der Kovarianzanalyse sowie die geschätzten Randmittel für Trainings- und Kontrollgruppe sind in Tabelle 49 dargestellt.

Tabelle 49: Verhaltenseinschätzungen für Trainings- und Kontrollgruppe durch die Lehrer im Follow-up (Kovarianzanalyse)

	M_{TG}^a	M_{KG}^a	F^b
Prosoziales Verhalten	12.64	10.62	6.92**
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	2.63	3.38	2.58
Physische Aggression	0.84	1.12	1.09
Zerstörung/Delinquenz	0.30	0.49	1.33
Indirekte Aggression	0.93	1.12	0.50
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	2.11	2.52	1.15
Störung des Sozialverhaltens	1.14	1.61	1.53
Externalisierendes Verhalten	2.10	2.71	1.07
Gesamtproblemwert	7.61	10.11	4.96*

Anmerkungen. ^a Geschätzte Randmittel für $N(TG) = 73$, $N(KG) = 73$; * $p < .05$, ** $p < .01$; $df_{kor} = 145$
^b Kovariate: Prätest-Skalenwert

Darüber hinaus wurde über alle drei Zeitpunkte hinweg eine Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet. Signifikante Interaktionseffekte für Design x Zeit ergeben sich wiederum für die Skala Prosoziales Verhalten und den Gesamtproblemwert (vgl. Tabelle 50).

Tabelle 50: Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen zwischen Trainings- und Kontrollgruppe über alle Messzeitpunkte (Varianzanalyse mit Messwiederholung)

		<i>TG</i>		<i>KG</i>		$F_{2,288}$ (<i>Design x Zeit</i>)
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Prosoziales Verhalten	<i>prä</i>	11.34	5.37	12.71	4.32	
	<i>post</i>	11.75	5.50	11.27	5.12	6.22**
	<i>follow-up</i>	12.25	5.35	11.01	5.44	
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	<i>prä</i>	3.45	4.08	2.78	2.84	
	<i>post</i>	3.26	3.98	3.30	3.06	2.35 ⁺
	<i>follow-up</i>	2.84	3.65	3.18	3.42	
Physische Aggression	<i>prä</i>	1.08	1.94	0.95	1.64	
	<i>post</i>	0.86	1.84	1.11	2.15	1.06
	<i>follow-up</i>	0.88	1.84	1.08	1.92	
Zerstörung/Delinquenz	<i>prä</i>	0.51	1.16	0.23	0.57	
	<i>post</i>	0.38	1.00	0.23	0.74	2.11
	<i>follow-up</i>	0.38	1.13	0.41	1.12	
Indirekte Aggression	<i>prä</i>	0.73	1.68	1.01	1.65	
	<i>post</i>	0.66	1.47	1.14	1.97	0.26
	<i>follow-up</i>	0.88	1.68	1.18	1.81	
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	<i>prä</i>	2.60	2.57	2.14	2.11	
	<i>post</i>	2.29	2.31	2.40	2.49	1.66
	<i>follow-up</i>	2.18	2.19	2.45	2.51	
Störung des Sozialverhaltens	<i>prä</i>	1.59	2.86	1.18	2.00	
	<i>post</i>	1.25	2.73	1.34	2.58	1.60
	<i>follow-up</i>	1.26	2.75	1.49	2.60	
Externalisierendes Verhalten	<i>prä</i>	2.32	3.69	2.19	3.10	
	<i>post</i>	1.90	3.93	2.48	3.98	0.93
	<i>follow-up</i>	2.14	4.12	2.67	3.85	
Gesamtproblemwert	<i>prä</i>	9.82	8.87	7.93	5.76	
	<i>post</i>	8.75	9.18	9.27	7.26	4.35*
	<i>follow-up</i>	8.29	9.45	9.43	7.69	

Anmerkungen. $N(TG) = 73$, $N(KG) = 73$; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Zur Veranschaulichung sind in Abbildung 25 die Werte für die Skala Prosoziales Verhalten sowie für den Gesamtproblemwert abgetragen. Hierbei wird deutlich, dass sich die Trainings-

gruppe kontinuierlich verbessern konnte, die Kontrollgruppe jedoch in den Einschätzungen abfiel. Die Vortestunterschiede werden nicht signifikant.

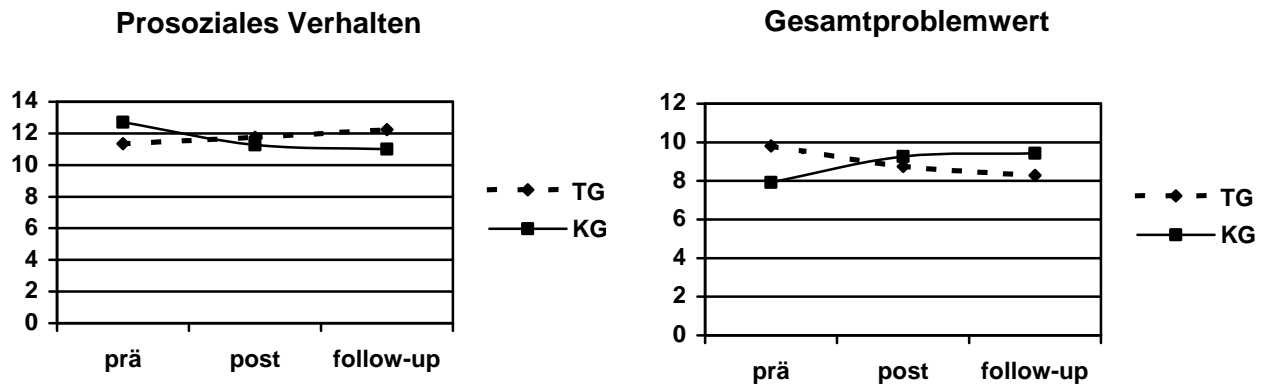


Abbildung 25: Verlauf der Skalenwerte für Prosoziales Verhalten und den Gesamtproblemwert über alle Messzeitpunkte hinweg

Eine grafische Darstellung der Veränderungen für alle Skalensummenwerte des SBQ befindet sich im Anhang C.3.

Die Effektstärken zum Zeitpunkt des Follow-ups sowie zum Vergleich die Effektstärken zum Posttest sind in Tabelle 51 abgetragen. Die Höhe der Nettoeffektstärken blieb ein Jahr nach dem Training bestehen bzw. stieg in den Bereichen Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Zerstörung/Delinquenz, Emotionale Störung/Ängstlichkeit, sowie in der Sekundärskala Störung des Sozialverhaltens und im Gesamtproblemwert an. Die Nettoeffektstärken liegen mit $d = .20$ bis $.40$ im kleinen bis mittleren Bereich.

Tabelle 51: Effektstärken für Trainings- und Kontrollgruppe, sowie Nettoeffektstärken im Posttest (1-2) und Follow-up (1-3)

		M_{TG}	M_{KG}	$SD_{prä}$ <i>gesamt</i>	$d(1-2)_{TG}^a$	$d(1-2)_{KG}^a$	$d(1-2)_{netto}^b$
					$d(1-3)_{TG}^a$	$d(1-3)_{KG}^a$	$d(1-3)_{netto}^b$
Prosoziales Verhalten	<i>prä</i>	11.34	12.71	4.90			
	<i>post</i>	11.75	11.27		.08	-.29	.37
	<i>follow-up</i>	12.25	11.01		.19	-.35	.54
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	<i>prä</i>	3.45	2.78	3.52			
	<i>post</i>	3.26	3.30		.05	-.15	.20
	<i>follow-up</i>	2.84	3.18		.17	-.11	.28
Physische Aggression	<i>prä</i>	1.08	0.95	1.79			
	<i>post</i>	0.86	1.11		.12	-.09	.21
	<i>follow-up</i>	0.88	1.08		.11	-.07	.18
Zerstörung/ Delinquenz	<i>prä</i>	0.51	0.23	0.92			
	<i>post</i>	0.38	0.23		.14	.00	.14
	<i>follow-up</i>	0.38	0.41		.14	-.20	.34
Indirekte Aggression	<i>prä</i>	0.73	1.01	1.66			
	<i>post</i>	0.66	1.14		.04	-.08	.12
	<i>follow-up</i>	0.88	1.18		-.09	-.10	.01
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	<i>prä</i>	2.60	2.14	2.36			
	<i>post</i>	2.29	2.40		.13	-.11	.24
	<i>follow-up</i>	2.18	2.45		.18	-.13	.31
Störung des Sozialverhaltens	<i>prä</i>	1.59	1.18	2.47			
	<i>post</i>	1.25	1.34		.14	-.06	.20
	<i>follow-up</i>	1.26	1.49		.13	-.13	.26
Externalisierendes Verhalten	<i>prä</i>	2.32	2.19	3.40			
	<i>post</i>	1.90	2.48		.12	-.09	.21
	<i>follow-up</i>	2.14	2.67		.05	-.14	.19
Gesamtproblemwert	<i>prä</i>	9.82	7.93	7.51			
	<i>post</i>	8.75	9.27		.14	-.18	.32
	<i>follow-up</i>	8.29	9.43		.20	-.20	.40

Anmerkungen. $N(TG) = 73$, $N(KG) = 73$; ^a Berechnet über: $(M_{post} - M_{prä})/SD_{pooled(prä)}$; ^b Berechnet über: $d_{TG} - d_{KG}$

Zur Veranschaulichung sind für den SBQ-Gesamtproblemwert in Abbildung 26 jeweils für Posttest und Follow-up die Effektstärken für Trainings- und Kontrollgruppe abgetragen, sowie die Nettoeffektstärken als absolute Werte aus der Differenz der Gruppeneffektstärken.

Die Effekte zum Zeitpunkt des Follow-ups konnten sich dabei gegenüber den Posttest-Effekten noch steigern.

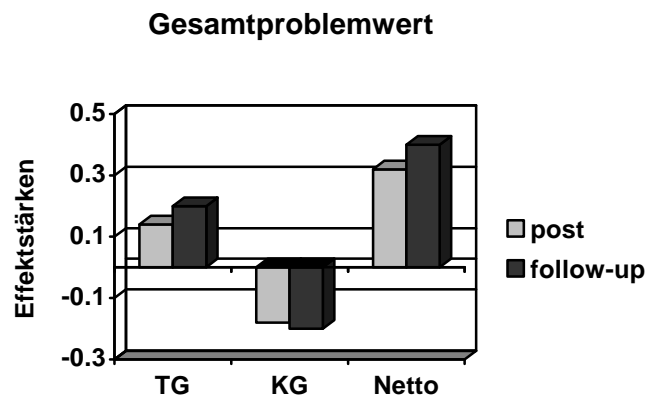


Abbildung 26: Effektstärken für Trainings- und Kontrollgruppe sowie Nettoeffektstärken für den SBQ-Gesamtproblemwert

Zum Zeitpunkt des Follow-ups war es darüber hinaus auch möglich, die Daten der Entwicklungsstichprobe (ES) zur Analyse heranzuziehen. Da die guten Trainingseffekte mitunter auf eine Verschlechterung innerhalb der Kontrollgruppe zurückzuführen sind, sollte untersucht werden, ob sich auch die übrigen Kinder der Längsschnittstudie auf diese Weise entwickelt hatten. Hierfür wurden jene Kinder ausgewählt, für die komplette Datensätze zu beiden Messzeitpunkten vorliegen und die hinsichtlich des Alters mit der Kontrollgruppe vergleichbar sind.

Tabelle 52 zeigt die Vortestwerte für die Kontrollgruppe und die Entwicklungsstichprobe im SBQ. Auf allen Skalen gibt es keine Vortestunterschiede, d.h. die Gruppen sind zum Zeitpunkt vor Beginn des Trainings hinsichtlich der Problemwerte miteinander vergleichbar.

Tabelle 52: Mittelwertsvergleich zwischen der Kontrollgruppe und der Entwicklungsstichprobe zum Vortest

	M_{KG}	SD_{KG}	M_{ES}	SD_{ES}	t
Prosoziales Verhalten	12.71	4.32	13.09	4.97	-.53
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	2.78	2.84	2.84	3.48	.13
Physische Aggression	0.95	1.64	1.05	1.70	.43
Zerstörung/Delinquenz	0.23	0.57	0.33	0.76	.91
Indirekte Aggression	1.01	1.65	1.03	1.91	.05
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	2.14	2.11	2.11	2.32	-.09
Störung des Sozialverhaltens	1.18	2.00	1.38	2.22	.63
Externalisierendes Verhalten	2.19	3.10	2.41	3.62	.42
Gesamtproblemwert	7.93	5.76	8.36	7.60	.44

Anmerkungen. $N(KG) = 73, N(ES) = 113$

Auch eine kovarianzanalytische Auswertung der Lehrerbeurteilungen zum Follow-up unter Berücksichtigung der Vortestwerte ergab keinerlei bedeutsame Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und Entwicklungsstichprobe, mit Ausnahme der Skala Prosoziales Verhalten, auf welcher die Entwicklungsstichprobe tendenziell bessere Werte erhielt. Die jeweiligen Werte sind in Tabelle 53 dargestellt.

Tabelle 53: Kovarianzanalytischer Vergleich der Kontrollgruppe mit der Entwicklungsstichprobe im Follow-up

	M_{KG}^a	M_{ES}^a	F^b
Prosoziales Verhalten	11.16	12.37	3.45 ⁺
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	3.20	2.79	0.88
Physische Aggression	1.11	0.81	1.75
Zerstörung/Delinquenz	0.43	0.29	1.17
Indirekte Aggression	1.18	1.02	0.44
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	2.44	2.50	0.03
Störung des Sozialverhaltens	1.55	1.10	2.26
Externalisierendes Verhalten	2.73	2.12	1.77
Gesamtproblemwert	9.60	8.31	1.92

Anmerkungen. ^a Geschätzte Randmittel für $N(KG) = 73, N(ES) = 113; df_{korr} = 185$

^b Kovariate: Prätest-Skalenwert; ⁺ $p < .10$

8.5.3.2 Q-Sort (Lehrerversion)

Im Q-Sort bleiben die Gruppenunterschiede im Follow-up nicht bestehen. Berücksichtigt man nur die Kinder, die auch zum Follow-up noch im gleichen Klassenverband geblieben sind und deren Rangplätze im Q-Sort somit vergleichbar blieben, so werden Rangplatzunterschiede im Follow-up nicht mehr signifikant (Tabelle 54).

Tabelle 54: Vergleich der Q-Sort-Rangplätze im Follow-up

	M_{TG}^a	M_{KG}^a	F^b
Aggressivität	2.88	3.18	1.08
Soziale Kompetenz	6.06	5.69	1.58
Impulsivität	3.57	3.71	0.17
Schüchternheit	4.33	3.82	2.59

Anmerkungen. $N(TG) = 62$, $N(KG) = 53$; $df_{korr} = 117$; ^a Geschätzte Randmittel; ^b Kovariate: Prätestwert

8.5.3.3 Social Behavior Questionnaire SBQ (Kinderversion)

Im Follow-up-Zeitraum, ein Jahr nach Beendigung des Trainings, erfolgte eine weitere Datenerhebung in den Familien. Erstmals wurde den Kindern der Social Behavior Questionnaire in der Selbstberichtform vorgelegt. Die Korrelationen mit den vergleichbaren z-standardisierten Skalen des Lehrerfragebogens betragen für Prosoziales Verhalten $r = .35$ ($p < .001$), für Hyperaktivität $r = .32$ ($p < .001$), für Physische Aggression $r = .28$ ($p < .001$), für Indirekte Aggression $r = .16$ ($p < .001$), für Zerstörung/Delinquenz $r = .19$ ($p < .001$), für Emotionale Störung $r = .04$ ($p = n.s.$), sowie für den Gesamtproblemwert $r = .25$ ($p < .001$).

Ein t -Test-Mittelwertsvergleich der Trainings- und Kontrollgruppe anhand dieses Instruments zeigt, dass trainierte Kinder im Selbstbericht hoch signifikant geringere Werte in den Bereichen Reaktive/Proaktive Aggression und Emotionale Störung/Ängstlichkeit erreichen als die Kontrollgruppe, sowie einen signifikant geringeren Wert auf der Skala Zerstörung/Delinquenz aufweisen. Tendenziell lässt sich dieser Effekt auch auf den Skalen Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit und Physische Aggression beobachten. Im Gesamtproblemwert wird nochmals deutlich, dass sich für die Trainingsgruppe ein hoch signifikant geringerer Summenscore aller Problemskalen ergibt als für die Kontrollgruppe (Tabelle 55).

Tabelle 55: Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen zwischen Trainings- und Kontrollgruppe für die Skalen des Kinder-SBQ

	M_{TG}	SD_{TG}	M_{KG}	SD_{KG}	t
Prosoziales Verhalten	8.74	1.69	9.91	1.50	-0.66
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	2.23	1.87	2.79	1.96	1.81 ⁺
Physische Aggression	0.75	1.99	1.05	1.21	1.68 ⁺
Zerstörung/Delinquenz	1.95	1.71	2.64	1.93	2.33*
Indirekte Aggression	0.42	0.91	0.38	0.71	-0.30
Reaktive/Proaktive Aggression	0.92	0.97	1.36	1.16	2.57**
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	3.34	2.19	4.35	2.28	2.82**
Gesamtproblemwert	9.61	5.80	12.57	6.14	3.08**

Anmerkungen. $N(TG) = 77$, $N(KG) = 77$; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Zusätzlich zu den etablierten Skalen des SBQ wurden von der Zürcher Arbeitsgruppe weitere Subskalen gebildet. Die Ergebnisse der t -Tests für unabhängige Stichproben sind Tabelle 56 zu entnehmen. Hiernach beruht der Unterschied auf der Skala Emotionale Störung (Internalisi-

sing Problem Behavior) vorwiegend auf einer erhöhten Diskrepanz im Bereich depressiver Symptome. Hyperaktivität differenziert die beiden Gruppen weniger deutlich als die erfassten Aufmerksamkeitsprobleme. Schließlich bildet sich der Unterschied zwischen Trainings- und Kontrollgruppe höchst signifikant im Bereich reaktiver Aggression ab.

Tabelle 56: Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen zwischen Trainings- und Kontrollgruppe für die erweiterten Skalen des Kinder-SBQ

	M_{TG}	SD_{TG}	M_{KG}	SD_{KG}	t
Prosocial Behaviour	8.74	1.69	9.91	1.50	-0.66
Internalising Problem Behaviour	3.34	2.19	4.35	2.28	2.82**
<i>Anxiety</i>	1.35	1.06	1.66	1.02	1.86 ⁺
<i>Depression</i>	1.99	1.43	2.69	1.62	2.85**
Attention-Deficit and Hyperactivity Disorder	2.23	1.87	2.79	1.96	1.81 ⁺
<i>Hyperactivity</i>	1.13	1.03	1.32	1.09	1.14
<i>Attention Deficit</i>	1.10	1.12	1.47	1.24	1.91 ⁺
Non-Aggressive Conduct Disorder	1.95	1.71	2.64	1.93	2.33*
Aggression					
<i>Physical Aggression</i>	0.75	1.99	1.05	1.21	1.68 ⁺
<i>Indirect Aggression</i>	0.42	0.91	0.38	0.71	-0.30
<i>Proactive Instrumental Aggressions/Dominance</i>	0.30	0.56	0.32	0.66	0.26
<i>Reactive Aggression</i>	0.62	0.65	1.04	0.75	3.67***

Anmerkungen. $N(TG) = 77$, $N(KG) = 77$; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

8.5.3.4 Bully-Victim-Questionnaire

Die Kurzversion des Bully-Victim-Questionnaires (BVQ; Olweus, 1989) wurde sowohl bei den Hausbesuchen vor Beginn des Trainings, als auch ein Jahr danach eingesetzt. Sie ermöglicht damit einen Vergleich der Untersuchungsgruppen vor und nach dem Training anhand der Summenwerte für Täter, Opfer und Beobachter, sowie für die Bullying-, Sachbeschädigungs- und Gewalt-Items. Tabelle 57 zeigt die Mittelwerte im Prätest und Follow-up für die Trainings- und Kontrollgruppe und die Ergebnisse der Kovarianzanalyse. Insgesamt waren zum Zeitpunkt des Follow-ups hoch signifikant mehr Kinder der Kontrollgruppe in Situationen von Gewalt an der Schule involviert. Differenziert betrachtet handelt es sich dabei um signifikant häufigeres Erleben von Bullying und tendenziell häufigeres Erleben von körperlicher

Gewalt. Dabei waren die Kinder der Kontrollgruppe signifikant häufiger Opfer als die trainierten Kinder, aber auch signifikant häufiger Beobachter solcher Situationen. Hinsichtlich der Täterschaft ergaben sich keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 57: Kovarianzanalytischer Vergleich der Summenwerte des Bully-Victim-Questionnaires zwischen Trainings- und Kontrollgruppe

	M_{TG} (SD_{TG})		M_{KG} (SD_{KG})		F^a
	<i>prä</i>	<i>follow-up</i>	<i>prä</i>	<i>follow-up</i>	
Summe Täter-Items	0.55 (0.91)	0.32 (0.56)	0.86 (1.00)	0.48 (0.67)	1.72
Summe Opfer-Items	1.62 (1.44)	0.79 (0.97)	1.76 (1.28)	1.29 (1.36)	5.88*
Summe Bystander-Items	2.76 (1.62)	2.13 (1.48)	2.97 (1.35)	2.73 (1.39)	5.59*
Summe Bullying-Items	2.04 (1.47)	1.62 (1.30)	2.65 (1.43)	2.30 (1.37)	5.52*
Summe Aggression gegen Sachen	0.73 (1.00)	0.51 (0.83)	0.55 (0.69)	0.68 (0.82)	2.34
Summe Gewalt gegen andere	2.15 (1.69)	1.11 (1.06)	2.37 (1.49)	1.53 (1.28)	3.83 ⁺
Summe gesamt	4.93 (3.40)	3.24 (2.44)	5.59 (2.70)	4.53 (2.60)	7.70**

Anmerkungen. $N(TG) = 71$, $N(KG) = 71$; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$; $df_{korr} = 141$

^a Kovariate: Prätest-Summenscore; aufgelistet sind die tatsächlichen Mittelwerte und Streuungen

In nachstehenden Kreuztabellen (Tabelle 58) wird dieses Ergebnis nochmals bestätigt. Für keine der Personengruppen gab es zum ersten Messzeitpunkt signifikante Vortestunterschiede. Im Follow-up jedoch konnten signifikant mehr Kontrollkinder der Gruppe der Beobachter ($\chi^2 = 4.28$, $p < .05$) und tendenziell mehr Kontrollkinder zur Gruppe der Opfer zugeordnet werden ($\chi^2 = 3.39$, $p < .10$).

Tabelle 58: Kreuztabellenvergleiche für die Gruppenzugehörigkeiten zu Täter, Opfer und Beobachter

	Kind war Täter <i>prä</i>			Kind war Täter <i>follow-up</i>		
	ja	nein		ja	nein	
<i>TG</i>	11	60	71	3	68	71
<i>KG</i>	15	56	71	7	64	71
	26	116	142	10	132	142
	$\chi^2 = .75$			$\chi^2 = 1.72$		
	Kind war Opfer <i>prä</i>			Kind war Opfer <i>follow-up</i>		
	ja	nein		ja	nein	
<i>TG</i>	19	52	71	5	66	71
<i>KG</i>	18	53	71	12	58	70
	37	105	142	17	124	141
	$\chi^2 = .04$			$\chi^2 = 3.39^+$		
	Kind war Beobachter <i>prä</i>			Kind war Beobachter <i>follow-up</i>		
	ja	nein		ja	nein	
<i>TG</i>	55	16	71	46	25	71
<i>KG</i>	61	10	71	57	14	71
	116	26	142	103	39	142
	$\chi^2 = 1.70$			$\chi^2 = 4.28^*$		

Anmerkungen. $N(TG) = 71$, $N(KG) = 71$; $df = 1$; $^+p < .10$, $*p < .05$

Im Rahmen einer Konfigurations-Frequenz-Analyse konnte zudem längsschnittlich identifiziert werden, wie sich die Trainings- und Kontrollkinder sowohl zu beiden Untersuchungszeitpunkten als auch hinsichtlich der Gruppenzuordnung im Vergleich zu den erwarteten Häufigkeiten verteilen. Hierbei wird deutlich, dass die Trainingskinder zum Follow-up mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .01$, im Sinne eines „Antityps“, in der Gruppe der Opfer unterrepräsentiert sind, d.h. die beobachtete Häufigkeit liegt hoch signifikant unter der erwarteten Häufigkeit. Darüber hinaus liegt die beobachtete Häufigkeit der Trainingskinder, die niemals Beobachter einer Tat wurden, im Sinne eines „Typ“, mit $p < .01$ hoch signifikant über der erwarteten Häufigkeit. Für die Gruppe der Täter wurde, wie schon zuvor, kein typisches Muster signifikant (Tabelle 59).

Tabelle 59: Konfigurations-Frequenz-Analyse zum längsschnittlichen Vergleich der Täter-, Opfer- und Beobachterzuordnungen für Trainings- und Kontrollgruppe

			Täter (<i>follow-up</i>)		
			nein	ja	
<i>TG</i>	Täter (<i>prä</i>)	nein	57 (54)	3 (4)	60
		ja	11 (12)	0 (1)	11
			68	3	71
<i>KG</i>	Täter (<i>prä</i>)	nein	51 (54)	5 (4)	56
		ja	13 (12)	2 (1)	15
			64	7	71
$\chi^2 = 3.19$					
			Opfer (<i>follow-up</i>)		
			nein	ja	
<i>TG</i>	Opfer (<i>prä</i>)	nein	52 (46)	0 (6)**	52
		ja	14 (16)	5 (2)	19
			66	5	71
<i>KG</i>	Opfer (<i>prä</i>)	nein	44 (45)	8 (6)	52
		ja	14 (16)	4 (2)	18
			58	12	70
$\chi^2 = 13.08^{**}$					
			Beobachter (<i>follow-up</i>)		
			nein	ja	
<i>TG</i>	Beobachter (<i>prä</i>)	nein	9 (4)**	7 (9)	16
		ja	16 (16)	39 (42)	55
			25	46	71
<i>KG</i>	Beobachter (<i>prä</i>)	nein	3 (4)	7 (9)	10
		ja	11 (16)	50 (42)	61
			14	57	71
$\chi^2 = 12.84^*$					

Anmerkung. $N(TG) = 71$, $N(KG) = 71$; $df = 4$; $*p < .05$, $**p < .01$;

Dargestellt sind die beobachteten Häufigkeiten; in Klammern stehen jeweils die erwarteten Häufigkeiten.

8.6 Boosteranalyse

Im Hinblick auf das Programmpaket EFFEKT ist schließlich die Wirkung des Schultrainings im Verbund mit den Trainingsprogrammen im Kindergartenalter von großem Interesse. Die Annahme bestand darin, dass Kinder, die bereits trainiert wurden bzw. deren Eltern am Elternkurs teilnahmen, von dem Schultraining als Boostersession am meisten profitieren würden, da sie die neuen Inhalte in bereits vorhandene Schemata einordnen können müssten (1. Booster-Vergleich).

8.6.1 Prozessevaluation

Zunächst sollen die Ergebnisse der Prozessevaluation im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Trainingsgruppen analysiert werden. Dazu zählen zum einen die Beurteilungen durch die Trainerinnen, die keine Kenntnis über die Designgruppen hatten, sowie die Lernzielkontrollvariablen.

8.6.1.1 *Teilnahmeverhalten und Q-Sorts*

Tabelle 60 zeigt einen varianzanalytischen Vergleich der verschiedenen Trainingsgruppen hinsichtlich des Teilnahmeverhaltens und der Q-Sort-Variablen. Signifikante Unterschiede zeigen sich in beiden Urteilen bezüglich der aktiven Mitarbeit sowie höchst signifikante Unterschiede im nicht-störenden Off-task-Verhalten bzw. im störenden Verhalten aus dem Q-Sort. Darüber hinaus unterscheiden sich die einzelnen Gruppen signifikant bezüglich ihrer Rangordnungszugehörigkeit im Bereich Aggressivität, hoch signifikant im Bereich Impulsivität/Überaktivität und höchst signifikant im Bereich Schüchternheit/Gehemmtheit. Post-hoc-Einzelvergleiche erbringen, dass sich in all diesen Bereichen die Kinder, die bislang keine Präventionsmaßnahmen erhalten hatten, signifikant von den anderen Gruppen, insbesondere von der Gruppe mit dem Kindertraining im Kindergarten, unterscheiden. Sie arbeiteten im Schultraining weniger aktiv mit, waren abgelenkter (zeigen mehr nicht-störendes Off-task-Verhalten), verhielten sich jedoch weniger störend, aggressiv und impulsiv und waren schüchterner als bereits trainierte Kinder. Hinsichtlich der sozialen Kompetenz finden sich dagegen keine Gruppenunterschiede.

Tabelle 60: Varianzanalytischer Vergleich zwischen den Trainingsgruppen hinsichtlich des Teilnahmeverhaltens während des Trainings

	TIP ₁	KK+TIP ₂	EK+TIP ₃	KK+EK+TIP ₄		
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>Duncan</i>
On-task-Verhalten relevant	61.22 (22.10)	61.52 (22.58)	69.32 (11.85)	63.42 (20.51)	0.65	<i>n.s.</i>
On-task-Verhalten Aktivität	2.52 (0.97)	3.26 (0.68)	3.11 (0.57)	3.18 (1.04)	3.55*	1<2,3,4
On-task-Verhalten irrelevant	8.43 (6.88)	9.22 (7.29)	7.43 (4.84)	8.74 (6.44)	0.27	<i>n.s.</i>
Off-task-Verhalten störend	6.73 (10.45)	15.00 (12.77)	10.32 (9.50)	13.45 (10.83)	2.55 ⁺	1<2
Off-task-Verhalten nicht-störend	23.24 (16.49)	14.37 (7.48)	12.50 (5.20)	14.41 (9.01)	4.57**	1>2,3,4
Freude/Spaß	1.14 (0.29)	1.26 (0.28)	1.18 (0.17)	1.32 (0.33)	1.98	<i>n.s.</i>
Q-Sort Aktive Mitarbeit	3.45 (1.51)	4.52 (1.18)	4.15 (1.17)	4.22 (1.34)	2.85*	1<2
Q-Sort Störendes Verhalten	2.74 (1.42)	4.25 (1.52)	3.72 (1.43)	3.99 (1.30)	5.08**	1<2,3,4
Q-Sort Aggressivität	3.57 (1.61)	5.11 (2.28)	4.41 (2.12)	5.02 (2.30)	2.66*	1<2,4
Q-Sort Soziale Kompetenz	4.61 (1.82)	5.30 (2.36)	5.71 (2.26)	5.46 (2.49)	0.89	<i>n.s.</i>
Q-Sort Impulsivität/Überaktivität	3.52 (2.26)	5.41 (2.27)	4.44 (1.95)	5.40 (2.19)	4.00**	1<2,4
Q-Sort Schüchternheit/Gehemmtheit	6.43 (2.09)	3.87 (2.11)	5.00 (1.72)	4.31 (2.04)	7.26***	1>2,3,4

Anmerkungen. *N* (TIP) = 22, *N* (KK+TIP) = 27, *N* (EK+TIP) = 17; *N* (KK+EK+TIP) = 26; ⁺*p* < .10, **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001; TIP = Schultraining, KK = Kindergartentraining, EK = Elternttraining

8.6.1.2 Social Health Profile (SHP) und Social Behavior Questionnaire (SBQ)

In den Verhaltensbeurteilungen durch die Trainerinnen im SHP und SBQ fällt auf, dass sich sowohl zu Beginn als auch am Ende des Trainings die Kinder mit und ohne Trainingserfahrung in Bezug auf den Kinderkurs am deutlichsten voneinander unterscheiden. Kinder, die erstmalig mit TIP trainiert wurden, zeigten weniger physische Aggression (SBQ) und weniger aggressives und oppositionelles Verhalten (SHP) und wurden somit als gehorsamer eingestuft, als Kinder, die am Problemlösetraining im Kindergarten teilgenommen hatten. Sie erhielten jedoch höhere Werte auf der Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit (SBQ) als alle übrigen Trainingsgruppen und erwiesen sich als weniger kontaktfähig (SHP). Wiederum ergaben sich jedoch keine Unterschiede hinsichtlich der Skalen Prosoziales Verhalten, Emotionsregulation

und Soziale Kompetenz. Für die Gruppen „Elternttraining“ und „Kinder- und Elternttraining im Kindergartenalter“ zeigt sich kein eindeutiges Muster. Die einzelnen Mittelwerte für beide Messzeitpunkte, sowie die Ergebnisse der Varianzanalysen mit den Post-hoc-Einzelvergleichen sind in Tabelle 61 und Tabelle 62 dargestellt.

Tabelle 61: Varianzanalytischer Vergleich zwischen den Trainingsgruppen hinsichtlich der Trainer-Beurteilungen im Social Health Profile

		TIP ₁	KK+TIP ₂	EK+TIP ₃	KK+EK+TIP ₄		
		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>Duncan</i>
Konzentrationsfähigkeit	<i>t</i> ₃	3.28 (0.85)	3.22 (0.82)	3.60 (0.55)	3.61 (0.60)	1.84	<i>n.s.</i>
	<i>t</i> ₈	3.53 (0.77)	3.40 (0.99)	3.77 (0.58)	3.64 (0.85)	0.78	<i>n.s.</i>
Gehorsam	<i>t</i> ₃	4.58 (0.65)	4.05 (0.73)	4.46 (0.59)	4.51 (0.49)	3.74*	1,3,4>2
	<i>t</i> ₈	4.70 (0.41)	4.17 (0.73)	4.45 (0.57)	4.22 (0.61)	3.81*	1>2,4
Kontaktfähigkeit	<i>t</i> ₃	2.65 (1.21)	3.77 (0.67)	3.76 (0.68)	3.64 (0.80)	8.64***	1<2,3,4
	<i>t</i> ₈	2.75 (1.38)	3.86 (0.79)	3.74 (0.77)	3.72 (0.93)	6.01***	1<2,3,4
Prosoziales Verhalten	<i>t</i> ₃	3.16 (0.69)	3.18 (0.63)	3.29 (0.52)	3.46 (0.65)	1.19	<i>n.s.</i>
	<i>t</i> ₈	3.34 (0.69)	3.30 (0.82)	3.34 (0.67)	3.46 (0.97)	0.19	<i>n.s.</i>
Emotionsregulation	<i>t</i> ₃	3.24 (0.74)	2.94 (0.86)	3.19 (0.46)	3.25 (0.72)	1.02	<i>n.s.</i>
	<i>t</i> ₈	3.57 (0.71)	2.99 (0.94)	3.45 (0.61)	3.12 (1.05)	2.31 ⁺	1>2
Soziale Kompetenz	<i>t</i> ₃	3.19 (0.64)	3.04 (0.70)	3.25 (0.42)	3.37 (0.64)	0.98	<i>n.s.</i>
	<i>t</i> ₈	3.44 (0.58)	3.16 (0.84)	3.39 (0.59)	3.31 (0.97)	0.60	<i>n.s.</i>
Aggressives Verhalten	<i>t</i> ₃	0.36 (0.61)	0.84 (0.73)	0.39 (0.50)	0.46 (0.53)	3.35*	1,3,4<2
	<i>t</i> ₈	0.26 (0.41)	0.75 (0.64)	0.45 (0.51)	0.75 (0.62)	4.24**	1<2,4
Oppositionelles Verhalten	<i>t</i> ₃	0.52 (0.71)	1.32 (0.92)	0.97 (0.95)	0.70 (0.64)	4.72**	1,4<2
	<i>t</i> ₈	0.37 (0.49)	1.12 (1.01)	0.88 (0.84)	0.94 (0.74)	3.77*	1<2,3,4
Antisoziales Verhalten	<i>t</i> ₃	0.42 (0.71)	0.66 (0.59)	0.26 (0.40)	0.27 (0.35)	2.92*	3,4<2
	<i>t</i> ₈	0.31 (0.37)	0.59 (0.65)	0.31 (0.48)	0.62 (0.62)	2.05	<i>n.s.</i>

Anmerkungen. *N* (TIP) = 22, *N* (KK+TIP) = 27, *N* (EK+TIP) = 17; *N* (KK+EK+TIP) = 26; ⁺*p* < .10, **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001; *t*₃ = dritte Trainingssitzung, *t*₈ = letzte Trainingssitzung; TIP = Schultraining, KK = Kindergartentraining, EK = Elternttraining

Tabelle 62: Varianzanalytischer Vergleich zwischen den Trainingsgruppen hinsichtlich der Trainer-Beurteilungen im Social Behavior Questionnaire

		TIP ₁	KK+TIP ₂	EK+TIP ₃	KK+EK+TIP ₄		
		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i>	<i>Duncan</i>
Prosoziales Verhalten	<i>t</i> ₃	7.66 (3.69)	8.54 (3.80)	8.94 (4.32)	9.31 (4.44)	0.70	<i>n.s.</i>
	<i>t</i> ₈	7.70 (4.34)	8.26 (4.93)	7.50 (5.31)	9.04 (4.68)	0.47	<i>n.s.</i>
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	<i>t</i> ₃	2.45 (4.11)	4.83 (4.53)	3.12 (2.72)	2.81 (2.89)	2.06	<i>n.s.</i>
	<i>t</i> ₈	2.30 (3.80)	4.91 (4.87)	2.38 (2.64)	3.21 (3.46)	2.34 ⁺	1,3<2
Physische Aggression	<i>t</i> ₃	0.23 (0.63)	0.83 (1.03)	0.32 (0.68)	0.56 (0.73)	2.71*	1,3<2
	<i>t</i> ₈	0.34 (0.82)	0.96 (1.30)	0.32 (0.71)	0.96 (1.25)	2.48 ⁺	<i>n.s.</i>
Zerstörung/ Delinquenz	<i>t</i> ₃	0.23 (0.57)	0.50 (0.72)	0.21 (0.50)	0.23 (0.41)	1.51	<i>n.s.</i>
	<i>t</i> ₈	0.16 (0.54)	0.54 (0.91)	0.15 (0.39)	0.50 (0.88)	1.78	<i>n.s.</i>
Indirekte Aggression	<i>t</i> ₃	0.23 (0.46)	0.67 (1.15)	0.18 (0.43)	0.21 (0.55)	2.40 ⁺	3<2
	<i>t</i> ₈	0.14 (0.54)	0.24 (0.59)	0.15 (0.42)	0.52 (1.08)	1.41	<i>n.s.</i>
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	<i>t</i> ₃	2.75 (3.10)	1.17 (1.17)	0.97 (1.26)	1.04 (1.54)	4.33**	1>2,3,4
	<i>t</i> ₈	3.52 (3.28)	1.59 (1.98)	0.91 (2.16)	1.02 (1.44)	6.18***	1>2,3,4
Störung des Sozialverhaltens	<i>t</i> ₃	0.45 (1.18)	1.33 (1.58)	0.53 (1.10)	0.79 (1.05)	2.39 ⁺	1,3<2
	<i>t</i> ₈	0.50 (1.30)	1.50 (2.13)	0.47 (1.08)	1.46 (2.01)	2.38 ⁺	<i>n.s.</i>
Externalisierendes Verhalten	<i>t</i> ₃	0.68 (1.44)	2.00 (2.06)	0.71 (1.13)	1.00 (1.39)	3.72*	1,3,4<2
	<i>t</i> ₈	0.64 (1.36)	1.74 (2.27)	0.62 (1.10)	1.98 (2.76)	2.67 ⁺	1,3<4
Gesamtproblemwert	<i>t</i> ₃	7.66 (6.87)	9.39 (7.07)	6.12 (3.76)	5.96 (4.37)	1.86	<i>n.s.</i>
	<i>t</i> ₈	8.39 (6.71)	9.80 (8.49)	5.09 (4.77)	7.50 (7.34)	1.56	<i>n.s.</i>

Anmerkungen. *N* (TIP) = 22, *N* (KK+TIP) = 27, *N* (EK+TIP) = 17; *N* (KK+EK+TIP) = 26; ⁺*p* < .10, **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001; *t*₃ = dritte Trainingssitzung, *t*₈ = letzte Trainingssitzung; TIP = Schultraining, KK = Kindergartentraining, EK = Eltertraining

Mit Hilfe von Kovarianzanalysen wurde untersucht, wie die einzelnen Gruppen (unter Kontrolle des Vortestwertes) zum Ende des Trainings beurteilt wurden. Im SBQ finden sich zwischen den Trainingsgruppen keine signifikanten Unterschiede. Im SHP wird jedoch deutlich, dass die Kinder der Gruppe „Kinder- und Eltertraining im Kindergartenalter“ die höchsten Werte in den Skalen aggressives, oppositionelles und antisoziales Verhalten erreichen und

damit auch auf der übergeordneten Skala Gehorsam deutlich schlechter beurteilt werden ($F = 5.95, p < .001$). Darüber hinaus findet sich ein signifikanter Unterschied auf der Skala Emotionsregulation. Hier erreichen die beiden Gruppen ohne Kinderkurerfahrung nach dem TIP-Training höhere Werte, als die Gruppen, die im Kindergarten bereits am Problemlösetraining teilgenommen hatten (vgl. Tabelle 63).

Tabelle 63: Kovarianzanalytischer Vergleich zwischen den Trainingsgruppen hinsichtlich der Trainer-Beurteilungen im Social Health Profile

	TIP ^a	KK+TIP ^a	EK+TIP ^a	KK+EK+TIP ^a	F^b
Konzentrationsfähigkeit	3.66	3.58	3.60	3.46	0.73
Gehorsam	4.54	4.43	4.39	4.12	5.95***
Kontaktfähigkeit	3.53	3.56	3.45	3.55	0.16
Prosoziales Verhalten	3.46	3.39	3.33	3.27	0.65
Emotionsregulation	3.49	3.17	3.41	3.03	3.16*
Soziale Kompetenz	3.46	3.30	3.36	3.16	1.73
Aggressives Verhalten	0.38	0.53	0.55	0.81	5.46**
Oppositionelles Verhalten	0.67	0.78	0.82	1.09	3.27*
Antisoziales Verhalten	0.32	0.45	0.40	0.71	3.31*

Anmerkungen. N (TIP) = 22, N (KK+TIP) = 27, N (EK+TIP) = 17; N (KK+EK+TIP) = 26; $df_{\text{kor}} = 91$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ^a Geschätzte Randmittel; ^b Kovariate: SHP-Skalenwert zu t_3 ; TIP = Schultraining, KK = Kindergartentraining, EK = Elterntraining

8.6.1.3 Lernzielkontrollen

Schließlich wurden die Trainingsgruppen auch hinsichtlich direkter Erfolgsmaße des Trainings verglichen. Bei der Lösung des Beispielproblems konnten sowohl die Kinder mit Kindertraining, als auch die Kinder mit Elterntraining eine höhere Punktzahl erreichen als die Trainingsgruppe ohne Vorerfahrung sowie die Gruppe „Kinder- und Elterntraining im Kindergartenalter“ ($F = 6.85, p < .001$). Darüber hinaus konnte die Gruppe, deren Eltern ein Training erhalten hatten, zu Beginn des Trainings signifikant mehr Gefühle aufzählen, als die kombinierte Gruppe ($F = 3.06, p < .05$). Zum Ende des Trainings unterschieden sich die Gruppen hinsichtlich der Anzahl genannter Gefühle nicht mehr (Tabelle 64).

Tabelle 64: Varianzanalytischer Vergleich zwischen den Trainingsgruppen hinsichtlich der Lernziele

	TIP ₁	KK+TIP ₂	EK+TIP ₃	KK+EK+TIP ₄	<i>F</i>	<i>Duncan</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		
Lösung des Beispielproblems	3.75 (2.38)	5.17 (1.72)	6.27 (1.79)	3.61 (2.19)	6.85***	2,3>1,4
Anzahl genannter Gefühle t ₁	2.56 (2.46)	2.52 (2.24)	3.53 (2.43)	1.50 (1.41)	3.06*	3>4
Anzahl genannter Gefühle t ₈	9.20 (2.95)	8.42 (2.99)	9.19 (2.69)	7.82 (2.02)	1.24	<i>n.s.</i>

Anmerkungen. *N* (TIP) = 22, *N* (KK+TIP) = 27, *N* (EK+TIP) = 17; *N* (KK+EK+TIP) = 26; **p* < .05, ****p* < .001
t₁ = erste Trainingssitzung, t₈ = letzte Trainingssitzung; TIP = Schultraining, KK = Kindergartentraining, EK = Elterntraining

Bezüglich der Anwendung des Ampelposters ($\chi^2 = 4.61$, $p = n.s.$) bzw. der Umsetzung der Kursinhalte im familiären Umfeld ($\chi^2 = 2.92$, $p = n.s.$) gab es keine signifikanten Unterschiede. Jedoch zeichnet sich ab, dass die Kinder mit Kinderkurerfahrung (jedoch nicht die Kinder der kombinierten Gruppe) doppelt so häufig zu der Gruppe der „Anwender des Ampelposters“ gehören, wie die anderen Kinder. Darüber hinaus konnte in der Trainingsgruppe ohne Vorerfahrung (TIP) bei fast 30% weniger Kindern eine Umsetzung der Kursinhalte zu Hause beobachtet werden als in den Vergleichsgruppen. In Tabelle 65 sind die Werteverteilungen für die einzelnen Gruppen in Form von Kreuztabellen dargestellt.

Tabelle 65: Vergleich der Trainingsgruppen hinsichtlich der Anwendung des Problemlöseparadigmas und der Umsetzung der Kursinhalte

	Anwendung des PLP			Umsetzung der Kursinhalte		
	PLP noch nicht angewendet	PLP angewendet		weniger als 3 Inhalte umgesetzt	mind. 3 Inhalte umgesetzt	
TIP	16 (80%)	4 (20%)	20	12 (55%)	10 (45%)	22
KK+TIP	14 (58%)	10 (42%)	24	8 (38%)	13 (62%)	21
EK+TIP	13 (81%)	3 (19%)	16	5 (33%)	10 (67%)	15
KK+EK+TIP	18 (82%)	4 (18%)	22	8 (32%)	17 (68%)	25
	61	21	82	33	50	83

Anmerkungen. TIP = Schultraining, KK = Kindergartentraining, EK = Elterntraining; PLP = Problemlöseparadigma

8.6.2 Wirkungsevaluation

8.6.2.1 Erster Boostervergleich im Posttest

Um die Vortestunterschiede im Lehrerurteil zwischen den verschiedenen Trainingsgruppen und der Kontrollgruppe zu berücksichtigen, wurden wiederum Kovarianzanalysen mit dem jeweiligen Prätest-Skalenwert als Kovariate gerechnet. Im direkten Vergleich der verschiedenen Trainingsgruppen untereinander fanden sich, wohl auch aufgrund der geringen Gruppengrößen, keine signifikanten Unterschiede. In der nachfolgenden Tabelle 66 werden deshalb jeweils nach Design für die SBQ-Skalen Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität, Emotionale Störung, Externalisierendes Verhalten und für den Gesamtproblemwert die kovarianzanalytischen Vergleiche zu den jeweils gematchten Kontrollgruppen im Posttest berichtet. Die Trainingsgruppe, die bereits im Kindergarten ein Training erhalten hatte, unterscheidet sich dabei in den Bereichen Externalisierendes Problemverhalten sowie im Gesamtproblemwert tendenziell von ihrer gematchten Kontrollgruppe ($F = 3.08, p < .10$). Aufgrund der sehr kleinen Stichprobengrößen erlangen weitere Ergebnisse keine statistische Bedeutsamkeit. Aus diesem Grund wurden zusätzlich Effektstärken für die einzelnen Trainingsgruppen sowie Nettoeffektstärken berechnet. Hierbei ergibt sich ein uneinheitliches Bild. Während die Trainingskinder mit Vorerfahrung im Kindergarten im Gesamtproblemwert ($d = .69$) und auf der Skala Hyperaktivität ($d = .46$) im Vergleich zu ihrer Kontrollgruppe die besten Effekte erzielen, erhalten Kinder, deren Eltern im Vorfeld ein Elterntaining bekamen, höhere Werte im Prosozialem Verhalten ($d = .51$), sowie auf der Sekundärskala Externalisierendes Verhalten ($d = .81$). Trainingskinder ohne jegliche Vorerfahrung schneiden hingegen hinsichtlich Emotionaler Störung/Ängstlichkeit ($d = .57$) am besten ab. Schließlich liegen für die Kinder der kombinierten Gruppe (Eltern- und Kindertraining während der Kindergartenzeit) nur geringe Effekte vor (vgl. Tabelle 66).

Tabelle 66: Effektstärken und *F*-Werte für alle Trainingsgruppen für die SBQ-Skalen Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Externalisierendes Verhalten und den Gesamtproblemwert zum Posttest

	Prosoziales Verhalten					Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit					Emotionale Störung/Ängstlichkeit				
	$M_{prä}$ ($SD_{prä}$)	M_{post} (SD_{post})	F^a	d^b	d_{netto}^c	$M_{prä}$ ($SD_{prä}$)	M_{post} (SD_{post})	F^a	d^b	d_{netto}^c	$M_{prä}$ ($SD_{prä}$)	M_{post} (SD_{post})	F^a	d^b	d_{netto}^c
TIP															
TG ($n = 20$)	12.35 (4.97)	12.70 (4.67)		.08		2.15 (3.48)	2.70 (2.68)		-.16		2.95 (2.69)	1.90 (2.00)		.43	
KG ($n = 20$)	13.00 (3.60)	11.85 (4.06)	0.87	-.27	.35	3.20 (3.37)	3.90 (4.23)	0.34	-.20	.04	2.45 (2.16)	2.80 (2.46)	1.70	-.14	.57
KK+TIP															
TG ($n = 23$)	10.44 (4.80)	11.17 (5.51)		.14		4.26 (4.21)	3.22 (3.62)		.30		2.74 (2.93)	2.26 (2.49)		.19	
KG ($n = 23$)	12.52 (5.20)	11.44 (4.98)	0.61	-.21	.35	3.04 (3.78)	3.67 (3.91)	1.24	-.16	.46	1.52 (1.90)	2.04 (1.87)	0.12	-.20	.39
EK+TIP															
TG ($n = 16$)	11.94 (6.46)	11.75 (4.97)		-.04		2.44 (3.43)	3.25 (4.03)		-.27		2.81 (2.74)	2.50 (2.48)		.12	
KG ($n = 16$)	12.88 (4.02)	9.94 (5.22)	2.64	-.55	.51	2.88 (2.63)	3.56 (2.94)	0.00	-.23	-.04	3.25 (2.57)	3.38 (3.40)	0.46	-.05	.17
KK+EK+TIP															
TG ($n = 19$)	11.05 (5.63)	11.63 (6.82)		.11		4.58 (4.31)	3.84 (5.15)		.19		1.90 (1.52)	2.58 (2.32)		-.48	
KG ($n = 19$)	12.53 (4.49)	11.37 (5.91)	0.36	-.23	.34	3.32 (3.23)	2.95 (3.19)	0.03	.10	.09	1.58 (1.31)	2.21 (2.66)	0.06	-.45	-.03

Fortsetzung nächste Seite

	<i>Externalisierendes Verhalten</i>					<i>Gesamtproblemwert</i>				
	$M_{prä}$ ($SD_{prä}$)	M_{post} (SD_{post})	F^a	d^b	d_{netto}^c	$M_{prä}$ ($SD_{prä}$)	M_{post} (SD_{post})	F^a	d^b	d_{netto}^c
TIP										
TG ($n = 20$)	0.90 (1.65)	1.40 (2.89)	1.42	-0.19	.09	6.90 (7.24)	7.15 (5.33)	1.76	-0.04	.26
KG ($n = 20$)	2.30 (3.33)	3.05 (2.86)		-0.28		8.85 (6.98)	11.00 (9.33)		-0.30	
KK+TIP										
TG ($n = 23$)	2.45 (3.70)	1.22 (2.15)	3.08 ⁺	.36	.49	11.70 (8.60)	7.96 (7.20)	3.08 ⁺	.48	.69
KG ($n = 23$)	2.70 (3.20)	3.13 (4.89)		-0.13		8.00 (6.52)	9.61 (9.86)		-0.21	
EK+TIP										
TG ($n = 16$)	1.88 (3.88)	1.00 (2.39)	1.45	.31	.81	8.38 (10.11)	8.38 (8.83)	1.00	.00	.35
KG ($n = 16$)	0.50 (1.03)	1.94 (4.65)		-0.50		7.81 (4.05)	10.44 (9.03)		-0.35	
KK+EK+TIP										
TG ($n = 19$)	3.90 (4.33)	3.95 (6.32)	0.00	-0.01	.07	11.84 (8.53)	11.79 (13.30)	0.31	.01	.16
KG ($n = 19$)	3.11 (3.26)	3.42 (4.62)		-0.08		8.58 (6.23)	9.74 (8.12)		-0.15	

Anmerkungen. ⁺ $p < .10$; ^a Kovariate: Prätest-Skalenwert; ^b Berechnet über: $(M_{post} - M_{prä})/SD_{prä-pooled}$; ^c Berechnet über: $d_{TG} - d_{KG}$; df_{korr} (TIP) = 39, df_{korr} (KK+TIP) = 45, df_{korr} (EK+TIP) = 31, df_{korr} (KK+EK+TIP) = 37; TIP = Schultraining, KK = Kindergartentraining, EK = Elterntraining

Da insbesondere von Interesse ist, ob die Kombination eines Schultrainings mit Trainingserfahrungen im Kindergarten einer erstmaligen Implementation im Grundschulalter überlegen ist, wurden auch die Kinder, deren Eltern am Elternkurs teilgenommen hatten, den jeweiligen Kindergruppen zugeordnet und somit die Größe der Vergleichsgruppen erhöht. Betrachtet man die reinen Effektstärken für die Trainingsgruppen, so schneidet die Gruppe mit Vorerfahrung im Kindergarten in fast allen Bereichen besser ab. Die Höhe der Nettoeffektstärken liegt jedoch größtenteils in beiden Gruppen im mittleren Bereich. Grund hierfür ist die unterschiedliche Entwicklung beider Kontrollgruppen. Während sich die Paarlinge der kombinierten Kinderkursgruppe nur leicht verschlechtern, nimmt das Problemverhalten der TIP-Kontrollgruppe sehr stark zu (Tabelle 67).

Tabelle 67: SBQ-Mittelwerte, F -Werte und Effektstärken für die Trainingsgruppen mit und ohne Vorerfahrung und die jeweiligen Kontrollgruppen

	TIP ^a					KK+TIP ^b					
		<i>prä</i>	<i>post</i>	d^c	d_{netto}^d	F^e	<i>prä</i>	<i>post</i>	d^c	d_{netto}^d	F^e
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)				<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)			
Prosoziales Verhalten	TG	12.17 (5.59)	12.28 (4.76)	.02	.43	3.25 ⁺	10.71 (5.14)	11.38 (6.06)	.13	.35	0.95
	KG	12.94 (3.73)	11.00 (4.64)	-.41			12.52 (4.83)	11.41 (5.35)	-.22		
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	TG	2.28 (3.41)	2.94 (3.30)	-.20	.01	0.16	4.41 (4.21)	3.50 (4.33)	.23	.26	0.87
	KG	3.06 (3.02)	3.75 (3.67)	-.21			3.17 (3.51)	3.29 (3.57)	-.03		
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	TG	2.89 (2.67)	2.17 (2.21)	.29	.39	2.57	2.36 (2.41)	2.41 (2.39)	-.02	.25	0.00
	KG	2.81 (2.35)	3.06 (2.89)	-.10			1.55 (1.64)	2.12 (2.23)	-.27		
Externalisierendes Verhalten	TG	1.33 (2.86)	1.22 (2.65)	.04	.42	2.40	3.10 (4.02)	2.45 (4.68)	.18	.29	1.09
	KG	1.50 (2.70)	2.56 (4.35)	-.38			2.88 (3.20)	3.26 (4.72)	-.11		
Gesamtproblemwert	TG	7.56 (8.53)	7.69 (7.02)	-.02	.31	2.74	11.76 (8.46)	9.69 (10.45)	.27	.45	2.67
	KG	8.39 (5.81)	10.75 (9.07)	-.33			8.26 (6.32)	9.67 (9.01)	-.18		

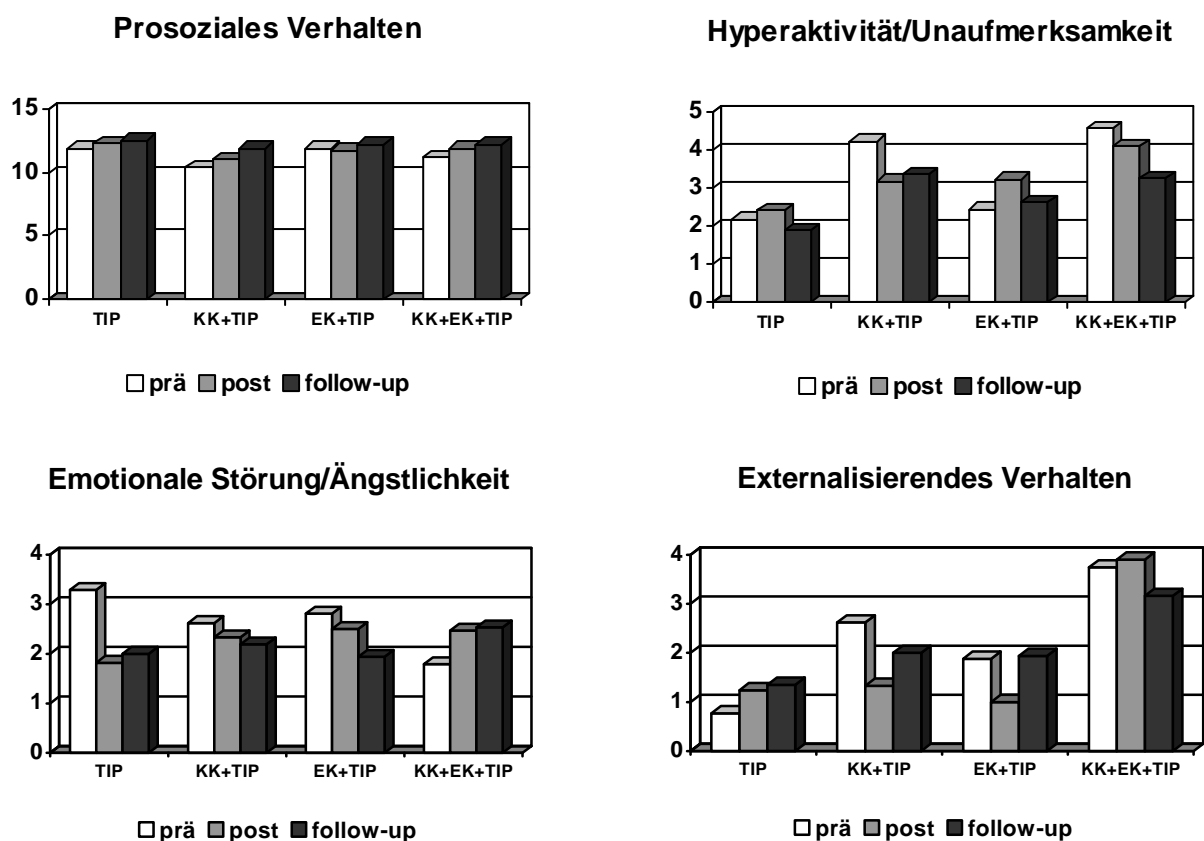
Anmerkungen. ^a N (TG) = 36, N (KG) = 36; $df_{korr} = 71$; ^b N (TG) = 42, N (KG) = 42; $df_{korr} = 83$

^c Berechnet über: $(M_{post} - M_{prä})/SD_{pooled(prä)}$; ^d Berechnet über $d_{TG} - d_{KG}$

^e Kovariate: Prätest-Skalenwert; ⁺ $p < .10$; TIP = Schultraining, KK = Kindergartentraining

8.6.2.2 Erster Boostervergleich im Follow-up

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den Berechnungen zum Follow-up-Messzeitpunkt berichtet und in Tabelle 68 zusammenfassend dargestellt. Im Gesamtproblemwert und auf der Skala Prosoziales Verhalten verändern sich die Werte in den verschiedenen Trainingsgruppen vom Prätest- zum Follow-up-Messzeitpunkt durchgängig in die erwartete Richtung. Den größten Effekt erzielt hierbei die Gruppe, die bereits im Kindergarten das Eltern- und Kindertraining absolviert hatte (Gesamtproblemwert $d = .51$; Prosoziales Verhalten $d = .85$). Die Effektstärken für die Gruppe mit Vorerfahrung ausschließlich durch das Kindertraining gehen, mit Ausnahme der Skala Emotionale Störung, zum Follow-up zurück. Die reine TIP-Gruppe profitiert nach wie vor am meisten hinsichtlich Emotionaler Störung/Ängstlichkeit ($d = .60$). Im Vergleich zur Kontrollgruppe unterscheidet sie sich auch tendenziell auf der Skala Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit ($F = 3.41, p < .10$). Für die Gruppe mit Elterntraining bewegen sich die Nettoeffektstärken konstant im moderaten Bereich zwischen $d = .21$ für Prosoziales Verhalten und $d = .44$ für den Gesamtproblemwert. Abbildung 27 zeigt die Entwicklung der Summenwerte in den verschiedenen Designgruppen für die obigen SBQ-Skalen über alle drei Messzeitpunkte hinweg.



Fortsetzung nächste Seite

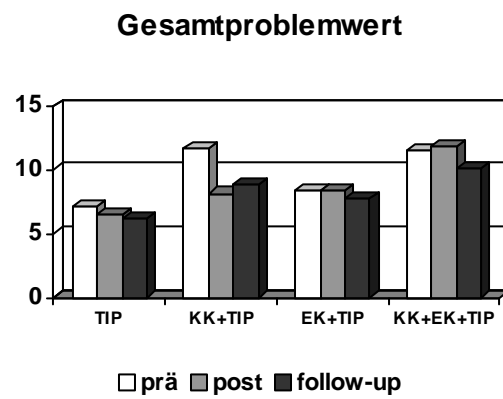


Abbildung 27: Grafischer Vergleich der SBQ-Skalenwerte für die Trainingsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten

Tabelle 68: Effektstärken und *F*-Werte für alle Trainingsgruppen für die SBQ-Skalen Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Externalisierendes Verhalten und den Gesamtproblemwert zum Follow-up

	Prosoziales Verhalten					Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit					Emotionale Störung/Ängstlichkeit				
	$M_{prä}$ ($SD_{prä}$)	$M_{follow-up}$ ($SD_{follow-up}$)	F^a	d^b	d_{netto}^c	$M_{prä}$ ($SD_{prä}$)	$M_{follow-up}$ ($SD_{follow-up}$)	F^a	d^b	d_{netto}^c	$M_{prä}$ ($SD_{prä}$)	$M_{follow-up}$ ($SD_{follow-up}$)	F^a	d^b	d_{netto}^c
TIP															
TG ($n = 17$)	11.94 (5.09)	12.59 (5.37)		.15		2.18 (3.73)	1.88 (2.47)		.10		3.29 (2.78)	2.00 (2.32)		.51	
KG ($n = 17$)	13.12 (3.50)	11.12 (4.40)	2.24	-.46	.61	2.53 (2.38)	3.06 (2.54)	3.41 ⁺	-.17	.27	2.35 (2.26)	2.59 (2.21)	0.73	-.09	.60
KK+TIP															
TG ($n = 21$)	10.48 (5.00)	11.95 (5.51)		.29		4.24 (4.39)	3.38 (4.06)		.22		2.62 (2.97)	2.19 (2.32)		.17	
KG ($n = 21$)	12.38 (5.19)	11.57 (5.73)	1.35	-.16	.45	2.48 (3.06)	2.00 (3.36)	0.20	.13	.09	1.67 (1.93)	1.86 (1.56)	0.01	-.08	.25
EK+TIP															
TG ($n = 16$)	11.94 (6.46)	12.25 (4.60)		.06		2.44 (3.43)	2.63 (3.40)		-.06		2.81 (2.74)	1.94 (1.98)		.33	
KG ($n = 16$)	12.88 (4.02)	12.06 (5.46)	0.20	-.15	.21	2.88 (2.63)	3.81 (3.29)	0.84	-.31	.25	3.25 (2.57)	3.44 (3.37)	2.11	-.07	.40
KK+EK+TIP															
TG ($n = 19$)	11.26 (5.30)	12.26 (6.09)		.20		4.58 (4.31)	3.26 (4.29)		.34		1.79 (1.51)	2.53 (2.20)		-.52	
KG ($n = 19$)	12.58 (4.46)	9.42 (5.99)	3.77 ⁺	-.65	.85	3.26 (3.26)	4.05 (4.09)	2.33	-.21	.55	1.53 (1.35)	2.16 (2.71)	0.18	-.44	-.08

Fortsetzung nächste Seite

	Externalisierendes Verhalten					Gesamtproblemwert				
	$M_{prä}$ ($SD_{prä}$)	$M_{follow-up}$ ($SD_{follow-up}$)	F^a	d^b	d_{netto}^c	$M_{prä}$ ($SD_{prä}$)	$M_{follow-up}$ ($SD_{follow-up}$)	F^a	d^b	d_{netto}^c
TIP										
TG ($n = 17$)	0.77 (1.44)	1.35 (2.29)	.79	-0.21	-0.19	7.06 (7.71)	6.18 (5.97)	1.88	.12	.27
KG ($n = 17$)	2.35 (3.55)	2.41 (3.18)		-0.02		8.12 (6.54)	9.18 (6.86)		-0.15	
KK+TIP										
TG ($n = 21$)	2.62 (3.83)	2.00 (3.18)	.73	.18	.25	11.67 (8.82)	8.81 (8.84)	0.18	.37	.37
KG ($n = 21$)	2.52 (3.30)	2.76 (3.39)		-0.07		7.33 (6.04)	7.33 (6.07)		.00	
EK+TIP										
TG ($n = 16$)	1.88 (3.88)	1.94 (4.58)	.87	-0.02	.41	8.38 (10.11)	7.69 (10.91)	1.93	.09	.44
KG ($n = 16$)	0.50 (1.03)	1.75 (4.17)		-0.43		7.81 (4.05)	10.50 (6.95)		-0.35	
KK+EK+TIP										
TG ($n = 19$)	3.74 (4.38)	3.16 (5.72)	.35	.15	.27	11.47 (8.62)	10.11 (11.46)	1.86	.18	.51
KG ($n = 19$)	3.11 (3.26)	3.58 (4.62)		-0.12		8.53 (6.28)	11.05 (10.21)		-0.33	

Anmerkungen. ⁺ $p < .10$; ^a Kovariate: Prätest-Skalenwert; ^b Berechnet über: $(M_{follow-up} - M_{prä})/SD_{prä-pooled}$; ^c Berechnet über: $d_{TG} - d_{KG}$;
 df_{korr} (TIP) = 33, df_{korr} (KK+TIP) = 41, df_{korr} (EK+TIP) = 31, df_{korr} (KK+EK+TIP) = 37;
TIP = Schultraining, KK = Kindergartentraining, EK = Elternttraining

8.6.2.3 Zweiter Boostervergleich im Follow-up

Unter der Perspektive einer Wirkungsevaluation des Programmpakets „EFFEKT“ wurde analysiert, ob das Schultraining TIP den Effekt des Kindergartentrainings auffrischen und verstärken kann (2. Boostervergleich). Hierfür wurden die Kinder, die lediglich am Kinderkurs (KK) teilnahmen, mit den Kindern, die beide Kurse (KK+TIP) besuchten, hinsichtlich der Lehrerbeurteilungen im Follow-up verglichen (vgl. Tabelle 69). Die Langzeiteffekte für das Kindergartentraining bewegen sich, mit Ausnahme der Skala Hyperaktivität, um $d = .20$ bis $.30$, während die Nettoeffektstärken für die Boostersession im Grundschulalter mit $d = .44$ für den Gesamtwert und $d = .64$ für die Skala Prosoziales Verhalten weit darüber liegen. Kovarianzanalytisch betrachtet wird der Effekt für die Skala Prosoziales Verhalten mit $F = 4.92$ ($p < .05$) signifikant. Zum Vergleich wurden ebenfalls die Follow-up-Werte für die Schultrainingsgruppe ohne Vorerfahrung hinzugenommen. Mit Ausnahme der Skala Emotionale Störung weisen jedoch die Trainingskinder mit Vorerfahrung im Kindergarten höhere Effektstärken auf.

Grafisch soll abschließend veranschaulicht werden, dass die Gruppe KK+TIP in den Bereichen Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit und Externalisierendes Problemverhalten die höchsten Effekte erzielt. Lediglich im Bereich internalisierender Störungen verkehrt sich dieser Effekt ins Gegenteil (Abbildung 28).

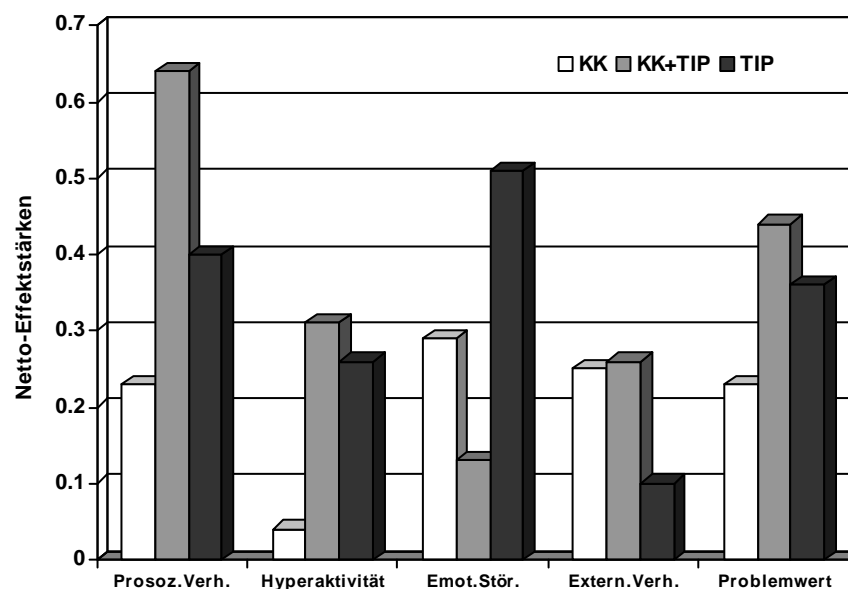


Abbildung 28: Nettoeffektstärken im Booster-Gruppenvergleich zum Follow-up

Tabelle 69: SBQ-Mittelwerte, *F*-Werte und Effektstärken für die Kindertrainingsgruppen mit und ohne Boostersession und die jeweiligen Kontrollgruppen im Follow-up

		KK ^a					KK+TIP ^b					TIP ^c				
		<i>prä</i>	<i>follow-up</i>	<i>d</i> ^d	<i>d_{netto}</i> ^e	<i>F</i> ^f	<i>prä</i>	<i>follow-up</i>	<i>d</i> ^d	<i>d_{netto}</i> ^e	<i>F</i> ^f	<i>prä</i>	<i>follow-up</i>	<i>d</i> ^d	<i>d_{netto}</i> ^e	<i>F</i> ^f
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)				<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)				<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)			
Prosoziales Verhalten	TG	12.64 (4.74)	11.36 (6.06)	-.27			10.85 (5.09)	12.10 (5.72)	.25			11.94 (5.70)	12.42 (4.94)	.10		
	KG	14.63 (7.72)	12.23 (5.26)	-.50	.23	0.66	12.48 (4.80)	10.55 (5.88)	-.39	.64	4.92*	13.00 (3.70)	11.58 (4.89)	-.30	.40	1.95
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	TG	3.13 (4.52)	2.92 (3.59)	.05			4.40 (4.30)	3.33 (4.12)	.28			2.30 (3.53)	2.24 (2.94)	.02		
	KG	2.52 (3.40)	2.50 (3.80)	.01	.04	0.01	2.85 (3.14)	2.98 (3.82)	-.03	.31	0.63	2.70 (2.47)	3.42 (2.91)	-.24	.26	2.91 ⁺
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	TG	2.81 (3.18)	2.75 (2.81)	.02			2.23 (2.40)	2.35 (2.24)	-.06			3.06 (2.73)	1.97 (2.14)	.43		
	KG	2.44 (2.41)	3.19 (3.38)	-.27	.29	2.04	1.60 (1.66)	2.00 (2.16)	-.19	.13	0.16	2.79 (2.42)	3.00 (2.82)	-.08	.51	3.52 ⁺
Externalisierendes Verhalten	TG	2.11 (3.91)	1.68 (2.77)	.12			3.15 (4.09)	2.55 (4.54)	.16			1.30 (2.90)	1.64 (3.54)	-.12		
	KG	1.63 (2.78)	2.08 (3.41)	-.13	.25	1.85	2.80 (3.25)	3.15 (3.99)	-.10	.26	0.89	1.46 (2.77)	2.09 (3.65)	-.22	.10	0.21
Gesamtproblemwert	TG	9.27 (9.82)	8.60 (7.52)	.08			11.58 (8.61)	9.43 (10.06)	.28			7.70 (8.84)	6.91 (8.62)	.11		
	KG	7.67 (7.78)	9.02 (9.50)	-.15	.23	1.67	7.90 (6.11)	9.10 (8.40)	-.16	.44	1.95	7.97 (5.39)	9.82 (6.83)	-.25	.36	3.52 ⁺

Anmerkungen. ^a *N* (TG) = 48, *N* (KG) = 48; *df_{korr}* = 95; ^b *N* (TG) = 40, *N* (KG) = 40; *df_{korr}* = 79; ^c *N* (TG) = 33, *N* (KG) = 33; *df_{korr}* = 65;

^d Berechnet über: $(M_{\text{follow-up}} - M_{\text{prä}})/SD_{\text{prä-pooled}}$; ^e Berechnet über: $d_{\text{TG}} - d_{\text{KG}}$; ^f Kovariate: Prätest-Skalenwert; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$; TIP = Schultraining, KK = Kindergartentraining

9 Diskussion

Mit der vorliegenden Studie wurde das *PATHS Curriculum for School Age Child Care Providers* (Kusché & Greenberg, 1992), ein Kurzprogramm, welches speziell für den außerschulischen Einsatz bestimmt ist, erstmalig in Deutschland durchgeführt und evaluiert. Im Folgenden wird die deutsche Programmversion, das „Training im Problemlösen (TIP)“, zunächst hinsichtlich seiner Inanspruchnahme und Erreichbarkeit bewertet. Daran schließen sich die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse der Evaluation an, welche in Anlehnung an den Aufbau des Ergebnisteils erfolgen. Zunächst wird mit der Bewertung der Implementation und der Teilnehmerzufriedenheit begonnen, woraus sich Überlegungen für eine Weiterentwicklung des Trainingsmanuals ableiten. Es folgt die Diskussion der Prozessevaluation einschließlich der Aufdeckung programmspezifischer Wirkmechanismen. In einem weiteren Abschnitt werden die Effektivität des Trainings im Rahmen der Wirkungsevaluation bewertet und im Kontext der einschlägigen Literatur diskutiert sowie die Befunde zur Booster-Evaluation zusammengefasst. Das Kapitel endet mit einer abschließenden Bewertung des Trainings und der darauf aufbauenden Evaluationsstudie.

9.1 Bewertung des Trainings hinsichtlich Inanspruchnahme und Anwesenheit der Teilnehmer

Im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie wurde das adaptierte Trainingsprogramm TIP einer Teilstichprobe von 154 Kindern angeboten, von denen 62% das Angebot in Anspruch nahmen. Im Vergleich zu einer Studie, die für ein Elterntaining eine Teilnahmebereitschaft von 76% erreichte (Bertram et al., 2003), ist die Quote zwar geringer, jedoch mit der höheren Sitzungsanzahl zu erklären, womit weitreichendere zeitlich-logistische Probleme verbunden sind. Um den Familien hinsichtlich der Erreichbarkeit entgegenzukommen, bestand das Angebot eines Fahrdienstes; zudem wurde ein finanzieller Anreiz in Aussicht gestellt. Andere Studien (z.B. Barkley et al., 2000) geben dagegen Erwartungswerte von lediglich 50% für die Teilnahme an Interventionen an, womit die Beteiligung an TIP als gut zu bewerten ist. Im Vergleich dazu konnten mit dem Zürcher Elternpräventionsprogramm sogar nur 31% Eltern für die Teilnahme gewonnen werden (Eisner, Ribeaud & Meidert, 2006). Auch unter dem Aspekt des eher geringen Leidensdrucks bei Familien, die für eine universelle Präventionsmaßnahme angesprochen werden, ist die Inanspruchnahme von TIP somit durchaus zufriedenstellend. Auch die durchschnittliche Anwesenheitsquote

von 90% und eine Abbrecherquote von nur 3% ist positiv zu bewerten, da häufig die Anwesenheit bei einzelnen Sitzungen mit zunehmender Länge des Programms abnimmt (Reid et al., 1999, nach Heinrichs, Krüger & Guse, 2006). Jedoch ist zu berücksichtigen, dass die Teilnehmerstichprobe im Vergleich zu den Familien, die eine Teilnahme am Training ablehnten, hinsichtlich sozialer Schicht, Bildungsgrad des Vaters und Nationalität verzerrt ist. Die Tatsache, dass eher deutsche Familien aus höherer Schicht und mit höherem Bildungsgrad erreicht wurden, spiegelt sich auch in der geringen Kursgröße innerhalb eines Nürnberger Brennpunktbezirks wider. Diese Problematik ist in der Präventionsforschung allgemein bekannt (Bertram et al., 2003). So konstatieren auch Eisner, Ribeaud und Bittel (2006), dass überdurchschnittlich häufig Angehörige von wirtschaftlich unterprivilegierten und gesellschaftlich wenig integrierten Gruppen, und zu einem wesentlichen Teil auch Migranten, in Situationen von Gewalt überrepräsentiert sind. Präventionsprogramme hingegen erreichen meist die sozial integrierte Mittelschicht und damit nicht die eher bildungsfernen und belasteteren Familien, die aber gerade für solche Maßnahmen gewonnen werden sollten. Auch im Rahmen des Zürcher Projekts wurde deutlich, dass sich in den Anmelderaten zu den Elternkursen starke Selektionseffekte bezüglich des soziokulturellen Hintergrundes der Eltern ergaben (Eisner, Meidert & Ribeaud, 2006), obgleich die Maßnahmen zur Teilnehmerrekrutierung neben ausführlichen Informationen, Kostenfreiheit des Kurses, begleitender Unterstützung und einem Entgegenkommen in den Rahmenbedingungen auch eine Mehrsprachigkeit der Erhebungsinstrumente und des Kursmaterials beinhalteten. Ähnliche Anstrengungen wurden auch von der Braunschweiger Arbeitsgruppe unternommen, die zudem zu der Empfehlung kommt, gerade hinsichtlich der Rekrutierung sozial benachteiligter Familien mit finanziellen Anreizen zu werben (Heinrichs et al., 2006).

9.2 Implementation der Trainingsmaßnahme

9.2.1 Programmimplementation

Die Implementierung der TIP-Stunden wurde von den Trainerinnen hinsichtlich der zeitlichen, inhaltlichen und organisatorischen Durchführbarkeit beurteilt. Insgesamt erwiesen sich die Lektionen im Durchschnitt als größtenteils durchführbar. Lediglich die erste und letzte Sitzung war mit Aktionspunkten überfrachtet und schnitt deshalb in zeitlicher Hinsicht etwas schlechter ab. Im Gesamturteil der Trainerinnen wurden die einzelnen Stunden ebenfalls meist gut eingeschätzt. Die Interkorrelationen zeigen, dass vor allem die Durchführbarkeit unter inhaltlichen Gesichtspunkten mit der allgemeinen Beurteilung der

Sitzungen einhergeht. Demnach steht für den Erfolg einer Stunde im Mittelpunkt, ob der Inhalt in adäquater Form dargeboten werden konnte und die Art der Vermittlung dem kognitiven Niveau der Kinder entsprach. Darüber hinaus zeigte sich, dass in kleineren Gruppen bessere Einschätzungen der verschiedenen Implementationsaspekte vorgenommen wurden als in großen Gruppen. Lediglich die Gesamteinschätzung hinsichtlich der Resonanz der Stunde war von der Gruppengröße unabhängig.

Bei der Betrachtung der einzelnen Verläufe der Einschätzungen über die Stunden hinweg lassen sich Parallelen zum gezeigten Arbeitsverhalten sowie zum Teilnahmeverhalten der Kinder ziehen. So sanken Aufmerksamkeit, Leistungsmotivation und programmbezogenes Verhalten in der dritten Sitzung (theoretische Einführung des Ampelposters) leicht ab, was mit einer negativeren Einschätzung der Trainerinnen hinsichtlich der inhaltlichen Durchführbarkeit der Stunden und des generellen Anklangs bei den Kindern korrespondiert. Insgesamt betrachtet liegen die Arbeitshaltungen der Kinder jedoch in einem unauffälligen Bereich, was auch schon Spannll (2005) in ihrer Pilotstudie zeigen konnte.

Die Daten hinsichtlich der Umsetzung der Adaptation des englischsprachigen PATHS Curriculums „Training im Problemlösen (TIP)“ belegen also, dass sich das Programm sowohl in zeitlicher, inhaltlicher als auch organisatorischer Sicht als gut durchführbar und damit für den Einsatz als Präventionsmaßnahme im Grundschulalter als durchaus praktikabel erwies. Die Implementation als Kurzzeittraining hat zudem den Vorteil, dass in kompakter Form die wesentlichen Inhalte vermittelt werden und durch die komprimierte Anzahl an Terminen auch möglichst viele Kinder erreicht werden können.

Von Interesse ist darüber hinaus, inwiefern das im Curriculum vorgeschlagene methodische Vorgehen von den Trainerinnen umgesetzt werden konnte. Ein offenes Antwortformat ermöglichte den Trainerinnen hierzu eine Stellungnahme bezüglich besonders positiver und negativer Aspekte der Sitzungen. Hierbei wurde deutlich, dass vor allem die Stunden, in denen ein neues Gefühl eingeführt wurde, bei den Kindern großen Anklang fanden. Die ritualisierte Art und Weise, in der diese Stunden konzipiert sind, verleihen den Kindern Sicherheit und ermutigen sie zu einer aktiven Teilnahme. Besonders beliebt war die Schilderung eigener Erlebnisse, und auch den Berichten anderer wurde große Aufmerksamkeit geschenkt. Darüber hinaus wurden die thematischen Geschichten von den Trainerinnen als sehr positiv und hilfreich für die Vermittlung der Inhalte bewertet. Einige

Konzepte wurden jedoch als zu abstrakt beurteilt, was an einer eher theoretischen Art der Vermittlung lag. Dazu gehörten z.B. die Einführung des Ampelposters oder die „Theorieblöcke“ zu den Themen „Manieren“, „Gruppen“ und „Freundschaften“. Alle Aktivitäten, wie z.B. die Rollenspiele, das Bewegungsspiel, Gruppen- und Partnerarbeit wurden dagegen meist positiv beurteilt.

Für eine gelungene Implementation des Trainings spricht ebenfalls das überwiegend programmbezogene Teilnahmeverhalten. Auch das gleichbleibend niedrige Niveau des störenden Off-task-Verhaltens deutet darauf hin, dass das Training auch zum Ende hin noch attraktiv blieb und von den Kindern meist durchgehend interessiert verfolgt wurde. Das relativ hohe programmbezogene On-task-Verhalten der Kinder liegt auch insofern über den Erwartungen, als das Training einen zusätzlichen Termin am Nachmittag bedeutete und neben dem normalen Schulalltag und dessen Anforderungen stattfand. In seiner Eigenschaft als Training für Grundschul Kinder konnten zwar die noch höheren Einschätzungen für programmbezogenes Teilnahmeverhalten des Kindergarten Trainings IKPL (Beelmann et al., 2004) nicht beibehalten werden (Beelmann, 2004), was jedoch auf den anspruchsvolleren und verschulteren Charakter von TIP zurückzuführen ist. Entsprechend sind auch die Einschätzungen hinsichtlich „Freude/Spaß“ etwas geringer als im Kindergarten Training. Zwar wurde nur bei einem Kind beobachtet, über den gesamten Kurs hinweg durchschnittlich keine Freude am Training zu haben, der Anteil an Kindern, die in der Regel sehr viel Spaß am Training hatten, liegt dabei jedoch mit knapp 20% unter den Werten des Kinder Trainings im Kindergarten. Auch die Aktivität wurde im IKPL-Training höher eingestuft als bei TIP, was auf den spielerischeren Charakter des Kinder Trainings zurückzuführen ist, das auch mehr Beteiligung durch die Kinder zuließ. Im Schultraining hingegen wurde gesteigerter Wert auf die Einhaltung der Klassenzimmerregeln gelegt, was auch beinhaltete, dass die Kinder aufeinander Rücksicht nehmen und sich nicht gegenseitig unterbrechen sollten, und es in dieser Hinsicht sogar erwünscht war, dass die Kinder lernten, sich zurückzunehmen. Dennoch steht die gezeigte Freude am Training mit der Aktivität in einem hohen Zusammenhang. Die Interkorrelationen zwischen den Beurteilungsdimensionen belegen darüber hinaus, dass es sich keineswegs um voneinander unabhängige Dimensionen handelt. So gehen hohe Werte im relevanten On-task-Verhalten mit geringen Werten auf den übrigen Dimensionen einher. Relevantes On-task-Verhalten ist dabei zwar hinreichender, aber nicht notwendiger Faktor für ein hohes Aktivitätslevel, sondern kann sich auch in stillem, aber aufmerksamem Verfolgen des Stundengeschehens ausdrücken. Klarer sind die negativen Zusammenhänge zwischen gezeigter Aktivität

und nicht-störendem Off-task-Verhalten, was für eine gelungene Differenzierung innerhalb der Gruppe der „stillen“ Kinder spricht. Weiterhin weisen die hohen Zusammenhänge zwischen irrelevantem On-task-Verhalten und den Dimensionen des Off-task-Verhaltens darauf hin, dass Kinder, die inhaltlich überfordert sind, auch leichter ablenkbar sind. Dies traf vor allem auf Kinder der zweiten Klasse zu, die signifikant höhere Werte auf dieser Dimension erhielten. Ein Geschlechtervergleich ergab zudem, dass sich Mädchen besser an die Trainingssituation anpassen konnten, sich entsprechend mehr beteiligten und weniger störten und auch insgesamt mehr Begeisterung für das Training erkennen ließen als die Jungen.

9.2.2 Teilnehmerzufriedenheit

Die positiven Einschätzungen der Kursimplementation durch die Trainerinnen werden weitgehend auch durch die Aussagen der Kinder und Eltern bestätigt. Der Großteil der Kinder (92%) gab im Abschlussinterview an, ihnen habe der Kurs gut oder sogar sehr gut gefallen. Die Eltern waren in ihrem Urteil etwas kritischer; ihrer Einschätzung nach fanden nur 60% der Kinder den Kurs gut oder sehr gut. Sie selbst jedoch waren in fast 80% der Fälle mit dem Kurs zufrieden und würden ihn auch, abgesehen von wenigen Ausnahmen, anderen Familien weiterempfehlen. Wie schon bei den Trainerinnen, so waren auch bei den Kindern die Rollenspiele und Geschichten, aber auch alternative Arbeitsformen wie z.B. die Gruppenarbeit, am beliebtesten und auch am eindrucklichsten im Gedächtnis geblieben. Aber auch der methodische Baustein des „Kind des Tages“ fand großen Anklang und ging bei fast allen Kindern mit positiven Emotionen einher, wodurch eine Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder unterstützt werden konnte. Das Besondere an dieser Rolle war für viele Kinder, Privilegien zu haben, wie sie sonst nur dem Lehrer vorbehalten sind, wie z.B. das Einsammeln und Austeilen von Arbeitsblättern oder das Auflegen von Folien. Darüber hinaus genossen sie es, bei beliebten Tätigkeiten, wie etwa bei Rollenspielen oder bei der pantomimischen Darstellung von Emotionen, bevorzugt zu werden, um danach Komplimente für ihre Darbietung zu erhalten. Drei Kindern hingegen war es peinlich, als Kind des Tages im Mittelpunkt zu stehen; auch empfanden sie die Teilnahme an Rollenspielen als eher unangenehm. Dies belegt wiederum, dass sozial unsichere Kinder von dieser Art von Trainingselementen eher überfordert sind, als dass sie davon profitieren können. Hinsichtlich der Erinnerung an erlernte Inhalte schnitten das Ampelparadigma und die Gefühle im Kinderinterview am besten ab, wohl auch aufgrund der ansprechenden Materialien, die es den Kindern erleichterten, sich mit den Themen auseinanderzusetzen.

Negativ wahrgenommene Aspekte betreffen einerseits trainingsunabhängige Faktoren wie Störungen durch Mitschüler, aber auch teilweise die Stellung von Hausaufgaben und Arbeitsblättern, wie es von insgesamt 27% der Kinder genannt wurde. Auch ein Drittel der Eltern beobachtete bei ihren Kindern häufig Unlust bei der Hausaufgabenbearbeitung, wobei es nur manchmal zu Schwierigkeiten kam. Die Hälfte der Kinder erledigte ihre Hausaufgaben ohne Probleme. Dies zeigt sich auch in der Statistik: Rund 85% der Kinder beschäftigten sich mit dem Großteil der Hausaufgaben und erledigten sie nach Einschätzung der Trainerinnen auch weitestgehend sorgfältig. Dennoch sind Elemente wie Hausaufgaben und Arbeitsblätter stark mit Schule und Leistungsanforderung assoziiert, was die Kinder von einem Training in ihrer Freizeit nicht erwartet hatten. Besonders positiv wurde jedoch von den Eltern hervorgehoben, dass diese selbst in die Erledigung der Hausaufgaben miteinbezogen wurden. 70% der Eltern empfanden dies als eine sehr sinnvolle Herangehensweise an die Thematik. Auch die Elternbriefe fanden bei über 80% der Eltern großen Anklang und die Durchführbarkeit der darin enthaltenen Umsetzungsvorschläge wurde in den meisten Fällen als relativ gut bewertet. Insgesamt spiegelt sich im Elternurteil eine positive Resonanz wider, sowohl in Bezug auf die Relevanz der Themen und die Organisation des Kurses, als auch auf die Einbindung der Eltern selbst. Eine generelle Zufriedenheit der Eltern mit dem Kurs stand darüber hinaus in Zusammenhang mit einer positiven Bewertung aller abgefragten Beurteilungskomponenten. Eltern, die sich durch die Elternbriefe gut informiert fühlten und die darin enthaltenen Umsetzungsvorschläge für gut befanden, berichteten außerdem über weniger Probleme bei den Hausaufgaben, die sie darüber hinaus gerne begleiteten. Auch wünschten sich vor allem engagierte Eltern, die die Relevanz der Kursinhalte hoch einschätzten, eine längere Kursdauer.

Die hohe Teilnehmerzufriedenheit, sowohl auf Seiten der Kinder als auch bei den Eltern, zeigt demnach, dass die Inhalte und Umsetzungsideen des Programms ansprechend und relevant für den Alltag der Kinder sind.

Schließlich hatten die Eltern die Möglichkeit, am Ende des Fragebogens weitere Anregungen, Kritik oder sonstige Bemerkungen niederzuschreiben. Häufig wurde hier genannt, dass eine Einführungsveranstaltung in Form eines Elternabends zur Vorstellung des Programms und der Kursleiter, aber auch mehr Kontakt während des Trainings erwünscht gewesen wären. Vorstellbar wäre in diesem Zusammenhang auch ein Abschlussgespräch mit den Eltern über

Verhaltensbeobachtungen und Einschätzungen der Trainer über die Kinder. Einige Eltern äußerten sogar den Wunsch eines Auffrischkurses, um den Kindern die gelernten Inhalte wieder ins Gedächtnis zu rufen und eingeübte Verhaltensstrategien zu festigen.

Kritisch sahen einige Eltern die didaktische Aufbereitung des Trainings. Für ein außerschulisches Nachmittagsprogramm hätten die Kinder eine spielerischere Vermittlung der Inhalte und eine noch aktivere eigene Mitgestaltung erwartet, wohingegen die tatsächliche Durchführung zu sehr unterrichtsartigen Charakter gehabt habe. Schließlich vermissten einige Eltern die stärkere Einbeziehung von Problemen, die im Kontext von Geschwisterinteraktionen auftreten können. Darüber hinaus sahen nicht alle Eltern die Hausaufgaben völlig unkritisch; zum Teil erschienen ihnen die Inhalte und Aufgabenstellungen etwas zu persönlich, was ihrer Ansicht nach dazu führte, dass ihre Kinder sich Erlebnisse frei erdachten.

In organisatorischer Hinsicht plädierten viele Eltern dafür, die Inhalte noch mehr zu vertiefen, entweder in Form einer Ausweitung des Kurses, oder auf Kosten anderer Inhalte. Dies deckt sich auch mit der prozentualen Einschätzung der Eltern, der Kurs sei eher zu kurz in Anbetracht der inhaltlichen Fülle an Themen.

9.2.3 Überarbeitungsvorschläge für das Manual

Aufgrund der Erfahrungen in der Durchführung des Trainings sowie in Anbetracht der Vorschläge von Seiten der Eltern wurde das Curriculum nochmals überarbeitet und im Rahmen einer Diplomarbeit (Eichmann, 2007) ein weiteres Mal durchgeführt. Dabei wurden folgende organisatorische Aspekte berücksichtigt: Zunächst hatte sich gezeigt, dass die Implementation in kleineren Kursen besser gelang, als in zu großen Gruppen. Deshalb wurde festgelegt, dass eine Kursgröße von zehn Kindern nicht überschritten werden sollte. Zudem wurde eingeführt, die Gruppe für Rollenspiele zu teilen, da bei zu vielen Kindern schnell große Unruhe herrscht, und jedes Kind einmal an die Reihe kommen möchte. Dies war in zu großen Gruppen häufig nicht möglich. Ein Elternabend vor Trainingsbeginn erhöhte zudem das Commitment der Eltern, sich für die Inhalte zu interessieren und an den Hausaufgaben mitzuwirken. Außerdem wurden sie somit bereits vorab für intendierte Verhaltensweisen sensibilisiert und konnten diese im Laufe des Trainings auch zu Hause verstärken. Die Sitzungszahl wurde auf zehn erhöht, um wichtige Themen besser vertiefen zu können. Zudem

wurde als ein zusätzliches Gefühl „ängstlich“ eingeführt. Der neue Ablauf der Stunden ist in Tabelle 70 veranschaulicht.

Tabelle 70: Ablauf der Stunden des modifizierten Curriculums

Sitzung	1. Stunde	2. Stunde
1.	<i>Einführung</i> in TIP, Geschichte zum Thema Gruppenregeln, Regeln formulieren	Komplimente machen, Kind des Tages, Einführung in die Einheiten zu Gefühlen
2.	<i>Gefühle</i> : fröhlich, traurig, verschlossen	<i>Gefühle</i> : ängstlich, Geschichte zum Thema Angst
3.	<i>Gefühle</i> : wütend/ärgerlich, Geschichte zum Thema Umgang mit Wut	<i>Selbstkontrolle I</i> , Einführung der Ampel (rotes Licht): Schritte des Beruhigens, Geschichte zum Thema Ärgerkontrolle, Bewegungsspiel
4.	<i>Gefühle</i> : frustriert, Unterscheidung zwischen Gefühlen und Verhalten	<i>Selbstkontrolle II</i> (gelbes und grünes Licht): Suche nach Lösungen und überlegtes Handeln, Geschichte zum Thema Problemlösen, Rollenspiele
5.	<i>Gefühle</i> : stolz und schuldig, Geschichte zum Thema Schuld	<i>Benehmen</i> : Differenzierung zwischen angemessenem und unangemessenem Verhalten, Gruppenarbeit, Geschichte zum Thema Benehmen, Rollenspiele
6.	<i>Gefühle</i> : schüchtern Freundschaften schließen, Partnerarbeit, Geschichte zum Thema Freundschaft	Versöhnung mit Freunden, Geschichte zum Thema Versöhnung, Gruppenarbeit, Rollenspiele
7.	<i>Gefühle</i> : einsam Gruppen: sich ausgeschlossen bzw. dazugehörig fühlen, Geschichte zum Thema Außenseiter	Einander zuhören, Rollenspiele, Gruppenarbeit
8.	<i>Verhalten</i> : gemein, freundlich, Geschichte zum Thema Gemeinheit	Ärgern, necken, Geschichte zum Thema Umgang mit Provokationen, Rollenspiele
9.	<i>Problemlösestunde I</i> : Besprechung der Konzepte „Absicht“ und „Versehen“, Lösung eines Beispielproblems	<i>Problemlösestunde II</i> : Einübung des Problemlöseparadigmas, Rollenspiele
10.	<i>Abschlussstunde I</i> : Gefühle raten, Rollenspiele	<i>Abschlussstunde II</i> : Interview

Der ersten Einheit wurde mehr Platz eingeräumt, da hier viele organisatorische Dinge zu klären sind. Mit der eigentlichen Einführung in das Konzept der Gefühle wird deshalb erst in

der zweiten Einheit begonnen. Da die Besprechung des Problemlöseparadigmas anhand der Ampel zu theoretisch und zu dicht war, wurden die beiden Problemlösestunden auf zwei Sitzungen verteilt und jeweils im Anschluss an die Besprechung negativer Emotionen gelegt. Darüber hinaus wurde der Einübung des Problemlöseprozesses ein größerer Stellenwert beigemessen und dies in einer ganzen Einheit anhand von Rollenspielen operationalisiert. In diesem Zusammenhang wird nochmals ausführlicher auf die Konzepte „Absicht und Versehen“ eingegangen. Die Abschlussstunde erhielt schließlich einen ganzen Termin, um in Ruhe das Erlernte zu wiederholen und mit den Kindern einen entspannten Ausklang des Trainings zu erleben, aber auch um mehr Zeit für die Abschlussinterviews mit den Kindern zu gewinnen.

Inhaltlich wurden folgende Aspekte überarbeitet: Um das Manual noch konsistenter zu gestalten, wurde Wert darauf gelegt, das Ampelposter in jeder Sitzung in die neuen Inhalte einzubinden, da es einen zentralen Stellenwert für das gesamte Training einnimmt. Auch die Gefühlegesichter rückten mehr in den Fokus der Kinder, indem zu Beginn jeder Sitzung ein Begrüßungsritual anhand der Gefühlegesichter eingeführt wurde, die außerdem grafisch überarbeitet wurden. Darüber hinaus wird künftig auf langwierige Tafelanschriften zum Thema „Gefühle und Verhalten“ verzichtet. Stattdessen wurde ein Arbeitsblatt entwickelt, das fortlaufend durch die Kinder aktualisiert werden kann und ihnen einen besseren Überblick über die eingeführten Konstrukte „Gefühle (angenehm – unangenehm, aber alle Gefühle sind in Ordnung) und „Verhalten“ (gut – schlecht, gutes Verhalten ist in Ordnung, schlechtes Verhalten ist *nicht* in Ordnung) gibt. Schließlich wurden an einigen Stellen ausführliche Erklärungen durch die Trainer durch Fragerunden ersetzt, um die Inhalte verstärkt durch die Kinder selbst erarbeiten zu lassen. Besonders kommt dies in den Stunden zur Einführung des Ampelposters zum Tragen. Die Kinder sollen künftig Schritt für Schritt anhand einer Geschichte das Problemlöseparadigma unter Anleitung selbst entwickeln. Zu diesem Zweck wurde die dafür vorgesehene Geschichte modifiziert und erweitert. Mit Hilfe dieser weniger abstrakten und kindgerechteren Herangehensweise gelang es, diese Stunden attraktiver und ansprechender zu gestalten als im bisherigen Curriculum. Ein letzter Aspekt, der bei den Trainerinnen in der Kritik stand, betrifft das Gefühl „boshaft“. Da die Kinder häufig von der Vorstellung überfordert waren, man könne sich „boshaft fühlen“, und ihnen auch der Begriff meist nicht geläufig war, wurde die Stunde überarbeitet und vereinfacht. Der Schwerpunkt liegt nun auf „gemeinem Verhalten“ und der Besprechung, wie man sich dabei fühlt. Eine

ausführlichere Beschreibung der Modifikationen des Programms sowie die Evaluation des somit vorliegenden endgültigen TIP-Curriculums findet sich bei Eichmann (2007).

9.3 Prozessevaluation

Unter dem Aspekt einer Prozessevaluation wurde zum einen betrachtet, welche Verhaltensänderungen bei den Kindern während der Kursphase zu beobachten waren. Zum anderen konnten einige proximale Erfolgsmaße des Trainings ausgewertet werden. Hierbei handelt es sich um Lerneffekte, die unmittelbar auf das Training zurückzuführen sind. Studien zeigen, dass von solch proximalen Erfolgskontrollen weitaus höhere Effekte zu erwarten sind als von einer Evaluation anhand ausschließlich distaler Verhaltenskriterien (Beelmann, 2000). So wurden beispielsweise im Rahmen der Evaluation des Erlanger Kindergartentrainings IKPL die Problemlösekompetenzen der Kinder vor und nach dem Training anhand des Preschool Interpersonal Problem-Solving Tests „PIPS“ (Döpfner, Lorch & Reihl, 1989; Shure, 1990) erfasst. Dabei werden den Kindern Bilder zu hypothetischen Konfliktsituationen gezeigt, zu denen sie mögliche Handlungsalternativen nennen sollen. Im Anschluss daran werden die Kinder gebeten, sich für eine Lösung zu entscheiden und mögliche Konsequenzen zu überlegen. Die Höhe der Effekte macht deutlich, dass die Kinder in den abgefragten Inhalten erfolgreich trainiert wurden, wie z.B. im Bereich sozialer Wahrnehmung und im Generieren sozial kompetenter Handlungsalternativen, und ein Transfer auf verwandte Aufgabenstellungen gelungen ist. Werden jedoch Kriterien angelegt, die sich auf Verhaltensänderungen im Alltag der Kinder in unterschiedlichen Kontexten beziehen, so ist eine Übertragung des Gelernten schwieriger und der Effekt weniger ausgeprägt (Lösel, Beelmann, Stemmler & Jaursch, 2004).

9.3.1 Verhaltensänderungen im Trainingsverlauf

Im Folgenden sollen nun zunächst trainingsrelevante unmittelbare Verhaltensänderungen diskutiert werden. Anhand von zwei Fragebögen zur Beurteilung des Sozialverhaltens sollten die Trainerinnen zu Beginn und nach Abschluss des Trainings Einschätzungen für jedes Kind vornehmen. Bei dem ersten Instrument handelte es sich um den Social Behavior Questionnaire (Tremblay et al., 1992), der auch den Lehrern zur Beurteilung vorgelegt wurde. Mit Reliabilitäten um $\alpha = .70$ bis $.90$ im Trainer-SBQ kann das Messinstrument als zuverlässige Da-

tenquelle zum Sozialverhalten der Kinder angesehen werden, mit Ausnahme der Subskalen Physische Aggression und Zerstörung/Delinquenz, bei denen die Werte gerade zum ersten Messzeitpunkt deutlich darunter liegen. Obwohl die erste Messung nach der dritten Trainings-sitzung stattfand, ist davon auszugehen, dass ein reliables Urteil der bis dahin unbekanntem Kinder durch die Trainerinnen noch nicht hinreichend möglich war. Auch ist zu bedenken, dass einige Items des SBQ ein Verhalten beschreiben, welches während des Kurses kaum zu beobachten ist (z.B. „Es stiehlt“, „Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltri-gen zu verschwören, den es nicht leiden kann“, „Es lädt Kinder zum Mitspielen ein“).

Mit dem Lehrerurteil im Posttest konnten mittlere Übereinstimmungen gefunden werden, welche die Validität des Instruments bestätigen. Lediglich für das internalisierende Verhalten der Kinder bestehen zwischen dem Trainer- und Lehrerurteil keine Zusammenhänge. Offen-bar können gerade Items, wie „Es fühlt sich offensichtlich nicht wohl“ oder „Es erscheint un-glücklich, weinerlich oder bedrückt“ nur schwer im Rahmen eines Trainingsprogramms beo-bachtet werden, wohingegen Lehrer die Möglichkeit haben, die Kinder auch außerhalb der Unterrichtsstunden zu erleben.

Hinzu kommen die eher unbefriedigenden Beurteilerübereinstimmungen zwischen den Trai-nern und Co-Trainern, auf die im nächsten Kapitel noch näher eingegangen wird. Aufgrund dieser Schwierigkeiten sind die Ergebnisse der Vor- und Nachtestmessung des Trainer-SBQ sehr vorsichtig zu interpretieren. So wurde zum zweiten Messzeitpunkt nach dem Training tendenziell mehr Problemverhalten bei den Kindern beobachtet, als in der Anfangsphase des Trainings. Dies kann jedoch mit verschiedenen Gründen zusammenhängen. Zunächst waren sich Trainerinnen und Kinder zu Beginn des Trainings noch fremd, was sicherlich dazu führ-te, dass die Kinder sich eher abwartend verhielten, und einige Verhaltensweisen noch nicht in voller Ausprägung zu Tage traten. Dies deckt sich mit Beobachtungen der Conduct Problems Prevention Group (1999b), in deren Untersuchung der „Classroom Effects“ im Rahmen von FAST TRACK die eingeschätzte Aggression und das störende Verhalten zunächst zunahmen. Sie führten dies darauf zurück, dass sich Kinder zu Beginn des Schuljahres noch besser betra-gen, und erst im Laufe des Schuljahres mit zunehmender Vertrautheit mit dem Lehrer „ihr wahres Gesicht zeigen“. Zum anderen sind viele der SBQ-Items erst längerfristig beobachtbar und konnten zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht beurteilt werden. Generell eignet sich dieser Fragebogen somit weniger gut für eine Trainingssituation, in der Kinder nur für eine begrenzte Zeit und in einem eng umschriebenen Kontext von den Beurteilern erlebt werden.

Beim zweiten Messinstrument, dem Social Health Profile (CPRG, 1991/2003), handelt es sich dagegen um einen Fragebogen, der trainingsrelevante Verhaltensweisen beschreibt. Er wurde von der Forschergruppe des FAST TRACK Projects zusammengestellt und ist dementsprechend auf die Anforderungen einer Trainingsevaluation zugeschnitten. So werden Items zur Beurteilung vorgelegt, die größtenteils auf Trainingsebene beobachtet werden können, und auf die auch direkt Einfluss genommen werden soll. Dazu gehören vor allem Verhaltensbeschreibungen, die sich auf Fähigkeiten zur Emotionsregulation und auf soziale Kompetenz beziehen (z.B. „Es kann Bedürfnisse und Gefühle angemessen ausdrücken“, „Es kann sich beruhigen, wenn es aufgeregt oder aufgewühlt ist“, „Es kann sehr gut die Gefühle anderer verstehen“).

Die Reliabilitäten des SHP sind durchwegs zufriedenstellend. Lediglich die Skala „Verdeckte Aggression“ bereitete bei der Beurteilung ähnliche Probleme wie verwandte SBQ-Items. Die Verhaltensänderungen im Verlauf des Trainings weisen weitestgehend in die erwünschte Richtung. Der größte Effekt wurde im Bereich der Konzentrationsfähigkeit erreicht, welche im Laufe des Kurses vor allem bei den Jungen signifikant zunahm. Eine differenzielle Betrachtung direkt beobachtbarer Items ergab zudem einen großen Zuwachs an Trainingsmotivation. Darüber hinaus konnten kleine, aber doch bedeutsame Effekte in der Förderung prosozialen Verhaltens und der Emotionsregulation nachgewiesen werden, was sich auch im Gesamtkonzept der Sozialen Kompetenz widerspiegelt. Vor allem die älteren Kinder konnten in diesen Bereichen im Laufe der Trainingsstunden profitieren. Externalisierende Verhaltensweisen wie aggressives oder oppositionelles Verhalten gingen während der Trainingswochen nicht zurück, was wohl auf die zunehmend vertrautere Situation mit den Trainern und damit eine offenere Manifestation dieses Verhaltens zurückzuführen ist. In Anbetracht des kurzen Zeitraums von nur fünf Wochen, die zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten lagen, sind die ersten Prozesseffekte jedoch zufriedenstellend, wenngleich vorrangig die in ihrem Verhalten eher unauffälligen Kinder auf die Maßnahme ansprachen. Kinder hingegen, die anhand des Lehrer-Prätesturteils als verhaltensauffällig eingestuft wurden, zeigten unmittelbar nach dem Training noch keine signifikante Verhaltensänderung. Im Rahmen des FAST TRACK Projects wurde der SHP ebenfalls zur Prä-Post-Messung herangezogen und von den Lehrkräften, die zugleich auch als Trainer der PATHS-Klassen fungierten, ausgefüllt. Da sich das Training über einen längeren Zeitraum während des Schuljahres erstreckte, lag ein halbes Jahr zwischen den Messungen. Im Vergleich zu vorliegenden Ergebnissen fand man dort auf Klas-

senebene jedoch gerade hinsichtlich externalisierender Verhaltensprobleme einen positiven Effekt, nicht aber für Konzentrationsfähigkeit und soziale Kompetenz. Wurde darüber hinaus die Schulklasse als Variable kontrolliert, verloren sich die Effekte gänzlich (CPPRG, 1999b).

Weniger im Verlauf als vielmehr im Sinne einer deskriptiven Beschreibung der Kursteilnehmer eignen sich die Einschätzungen zur Arbeitshaltung der Kinder. Wie schon bei Spann (2005) konnten die Kinder weitgehend in ein Optimum der Verhaltenskomponenten eingeordnet werden. Erwähnenswerte Abweichungen ergaben sich lediglich in Bereichen, die mit lustlosem, ablenkbarem, überaktivem oder flüchtigem Verhalten sowie schneller Ermüdung einhergingen. Hier kann zum einen der Tageszeit Rechnung getragen werden, da Kinder am Nachmittag in ihrer Konzentration und Aufmerksamkeit nachlassen. Zum anderen befanden sich in allen Kursen Kinder, die in den betreffenden Verhaltenskategorien Schwierigkeiten aufwiesen. Dies zeigte sich auch in den Einschätzungen anhand des Q-Sorts. Vor allem Jungen wurden insgesamt deutlich impulsiver und störender, aber auch aggressiver eingeschätzt als Mädchen, was mit allgemeinen Befunden in der Literatur in Einklang steht (Döpfner, 1993; Saß et al., 1996). Ein Altersvergleich ergab lediglich einen Vorsprung der Drittklässler im Bereich sozialer Kompetenz, jedoch fanden sich keine relevanten Unterschiede in den Kategorien externalisierenden Verhaltens, wie Aggressivität, Impulsivität oder störendes Verhalten. Hier war die Verteilung der Kinder im Q-Sort ausgeglichen. Hinsichtlich der Rangplatzverteilungen innerhalb der Kurse ergaben sich darüber hinaus große Übereinstimmungen mit den Einschätzungen der Lehrkräfte. Kinder nahmen demnach in den Kursen eine ähnliche Stellung wie in ihrer Klassengemeinschaft im Schulalltag ein. Dies spricht auch dafür, dass die Beobachtungen der Trainerinnen und Lehrer konsistent sind.

9.3.2 Transfereffekte und Erfüllung von Lernzielen

Hinsichtlich der proximalen Wirkungen des TIP-Trainings wurde zum einen der Transfer der Kursinhalte in das familiäre Umfeld untersucht. Bei einer Rücklaufquote der Elternfragebögen von über 90% können diese Aussagen als repräsentativ angesehen werden und unterliegen nicht einer Verzerrung besonders motivierter Eltern. Bei der Analyse der Antworten wurde deutlich, dass vor allem die Einheiten zu den verschiedenen Gefühlen von den Kindern auch zu Hause umgesetzt wurden. So wurde am häufigsten beobachtet, dass Kinder über ihre eigenen Gefühle sprachen, sich aber auch bemühten, sich in die Gefühle anderer (Eltern, Ge-

schwister, Freunde) hineinzusetzen. Den Trainingszielen der Förderung von emotionaler Aufmerksamkeit und Empathiefähigkeit konnte damit nachgekommen werden.

Sehr konkret waren darüber hinaus die Übungen zu den Komplimenten. Diese wurden auch über die Hausaufgaben hinaus im familiären Umfeld umgesetzt. Etwas seltener dagegen wurden Verhaltensstrategien des Beruhigens und Problemlösens beobachtet. Dennoch zeigte gut die Hälfte der Kinder nach Einschätzung der Eltern zu Hause zumindest manchmal die erlernten Kompetenzen. Nach eigenen Angaben berichtete nur ein Viertel der Kinder über die Anwendung des Ampelposters auf ein konkretes Problem im Alltag, wie z.B. beim Streit mit Geschwistern oder Freunden, Problemen mit den Hausaufgaben oder im Umgang mit Frustrationen oder Provokationen. Bei den Mädchen hing die Anwendung außerdem auch damit zusammen, wie stark sie sich im Kurs aktiv beteiligten.

Bei diesem Befund ist zu bedenken, dass die Anwendung des Ampelposters bereits einen großen Transfer von den Kindern verlangt, da sie es im familiären, schulischen oder außerschulischen Kontext auf Probleme übertragen müssen, die in dieser Form nicht konkret eingeübt wurden. Entsprechend ist der gelungenen Übertragung dieser Inhalte ein großer Stellenwert beizumessen, da hier erlernte Inhalte von der kognitiven Ebene auf die Verhaltensebene umgesetzt werden müssen.

Die Bereitschaft der Kinder, Kursinhalte auch in der Familie anzuwenden, hängt darüber hinaus mit einer generellen Trainingsmotivation zusammen. Dies zeigt sich zum einen in der bereitwilligeren Erledigung der Hausaufgaben, als auch in der Kommunikation über den Kurs, anhand derer die Eltern bewerten mussten, ob er bei ihrem Kind Anklang fand. Zum anderen konnte bei diesen Kindern auch eine Reihe anderer Verhaltensänderungen beobachtet werden. Im Laufe des Kurses registrierten die Eltern beispielsweise bessere Manieren bei ihren Kindern, sowie mehr Rücksichtnahme und Verständnis im Umgang mit anderen Personen. In einigen Fällen wurde ein gesteigertes Selbstbewusstsein und die Entwicklung spezifischer Problemlösekompetenzen hervorgehoben. In Ausnahmen wurde jedoch auch angemerkt, dass das Training einen negativen Einfluss auf das Verhalten der Kinder bewirkte. So wurde über emotionale Unausgeglichenheit, verstärkte Wutanfälle oder Unhöflichkeit berichtet. Diese können als Reaktanz- oder Trotzreaktionen auf das Training interpretiert werden, bleiben jedoch Ausnahmen.

Ebenfalls als proximale Erfolgsmaße können die Lernzielkontrollen in Bezug auf erlernte Gefühle und die Anwendung des Problemlöseparadigmas angesehen werden. Mit einer Zunahme von nahezu drei Standardabweichungen ist die Vermittlung neuer Emotionen gelungen. Im Bereich der Emotionserkennung und des Wissens um Gefühlsbegriffe konnten somit große Fortschritte gemacht werden. Hinsichtlich der Lösung des Beispielproblems und damit der Abfrage konkreter Problemlösekompetenzen konnte ein gutes Ergebnis erzielt werden. Alle Kinder konnten die Strategien des Beruhigens wiedergeben, welche eine erste wichtige Voraussetzung zur Lösung von Problemen oder Konflikten darstellen. Darüber hinaus gelang es zwei Dritteln der Kinder, alternative Lösungen zu generieren und über deren Konsequenzen zu reflektieren. Somit sind die vorrangigen Lernziele des Programms als erreicht zu erachten. Vergleichbare Erfolge konnten auch bereits im Rahmen der Pilotuntersuchung erzielt werden (Spannl, 2005).

Den Ergebnissen ist gemeinsam, dass sich sowohl Geschlechts- als auch Altersunterschiede abzeichnen. So zeigte sich bei den Mädchen sowie bei den Kindern der dritten Klasse ein größerer Lernzuwachs in den genannten Bereichen. Zusammenhänge ergaben sich auch zum generellen Teilnahmeverhalten der Kinder. Unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Einflüsse konnte ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an programmbezogenem Teilnahmeverhalten, sowie der Ausprägung sozial kompetenten Verhaltens im Kurs mit den Lernzielkriterien gefunden werden. Kinder, die also viel inhaltliche Beteiligung am Trainingsprogramm erkennen ließen, vermochten, unabhängig vom Geschlecht, die Trainingsinhalte am besten zu verinnerlichen und anzuwenden.

9.3.3 Einfluss prozessbedingter Variablen auf die Outcomekriterien

In einem abschließenden Globalurteil durch die Trainerinnen zeigte sich, dass sie den Nutzen durch das Training moderat einschätzten. Ob ein Kind nach Einschätzung der Trainerinnen vom Kurs generell profitieren konnte, hängt mit seiner Bereitschaft und Motivation zusammen, sich am Programm zu beteiligen, sowohl in den Sitzungen selbst, als auch durch die Erledigung der Hausaufgaben. Dagegen wurde der Nutzen für Kinder geringer eingeschätzt, die auch zum Ende hin noch hohe Werte im aggressiven und impulsiven Verhalten aufwiesen. Die Zusammenhänge zur sozialen Kompetenz sind generell so zu interpretieren, dass die Einschätzung sozial kompetenten Verhaltens bei den Kindern auch mit einer positiven Prognose einhergeht. Allerdings urteilten einige Trainerinnen in solchen Fällen eher zulasten eines noch

bestehenden Veränderungspotenzials. Introvertierte Kinder hingegen, die als schüchtern bzw. gehemmt eingestuft wurden, konnten vom Training eher profitieren.

Schließlich wurde auch rechnerisch überprüft, welchen Anteil prozessbedingte Variablen an den Veränderungen der Effektmaße der Wirkungsevaluation haben. Generell zeigte sich, dass die Einschätzungen des Teilnahmeverhaltens mit Verhaltensänderungen nach dem Training aus Sicht der Lehrer korreliert sind, sowohl hinsichtlich des prosozialen Verhaltens, welches mit positivem Teilnahmeverhalten einhergeht, als auch in Bezug auf externalisierende Verhaltensausprägungen, wie aggressivem und zerstörerischem Verhalten. Darüber hinaus lassen sich Trainingseffekte sowohl durch programmbezogenes Verhalten und die Erledigung der Hausaufgaben als auch durch die Bereitschaft, erlernte Inhalte zu Hause anzuwenden, in bedeutsamem Maße (mit bis zu 30% Varianzaufklärung) vorherzusagen. Die Teilnehmerzufriedenheit spielt dagegen eine untergeordnete Rolle. Den größten Stellenwert hinsichtlich positiver Verhaltensänderungen nimmt die regelmäßige Erledigung der Hausaufgaben ein. Darin spiegelt sich nicht nur die Motivation wider, mit dem Training verbundene Anforderungen zu erfüllen, sondern es zeigt sich auch der Stellenwert einer häuslichen Beschäftigung mit den Inhalten und damit einer Vertiefung des Erlernten. Des Weiteren ist mit den Hausaufgaben eine Involviertheit der Eltern verbunden, wodurch eine elaborierte und situationsübergreifende Übertragung der Inhalte in das Verhaltensrepertoire der Kinder gefördert wird.

9.4 Reliabilität der Trainerinnenbeurteilungen

Für alle Maße, die sowohl von den Trainerinnen als auch von den Co-Trainerinnen erhoben wurden, erfolgte die Ermittlung der jeweiligen Beurteilerübereinstimmungen. Dazu zählen zum einen die Einschätzungen der Implementationsgüte für die einzelnen Sitzungen, als auch die Verhaltensbeurteilungen in Bezug auf die Kinder. Alle Trainerinnen nahmen an einer Einführung in die verschiedenen Erhebungsinstrumente teil. Es zeigte sich jedoch, gerade bei der Einschätzung der Implementation, dass die Trainerinnen unterschiedliche Anker zur Beurteilung ansetzten. Darüber hinaus variierten die Bedingungen für die einzelnen Kurse hinsichtlich der Räumlichkeiten, Kursgröße und Auffälligkeit der Kinder. Aus diesem Grund wurden die Übereinstimmungskoeffizienten für die Implementationsgüte für die Trainer gewichtet, um Verzerrungen zu vermeiden. Dennoch konnte mit $r = .91$ lediglich für die Einschätzung der zeitlichen Durchführbarkeit eine gute Übereinstimmung erzielt werden. Die Übereinstimmungen für die inhaltliche und organisatorische Durchführbarkeit sowie für das

Gesamturteil lagen mit $r = .40 - .61$ unter einem akzeptablen Koeffizienten. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Konstrukte nicht klar voneinander abgrenzbar waren und die einzelnen Beurteilungen ineinander übergingen, was durch die hohen Interkorrelationen zwischen den Beurteilungsdimensionen bestätigt wird. So überschnitten sich organisatorische Probleme meist mit zeitlichen Verzögerungen, ebenso wirkten sich inhaltliche Schwierigkeiten auf die Dauer eines Erklärungsabschnitts aus. In solchen Fällen wurden diese Probleme entweder in beiden Kategorien berücksichtigt, oder sie wurden lediglich der ursächlichen Kategorie angerechnet. Dieser Uneinheitlichkeit muss zukünftig durch klar definierte Beispiele vorgebeugt werden.

Die Übereinstimmungskoeffizienten für die verschiedenen Dimensionen des Teilnahmeverhaltens bewegen sich im moderaten Bereich. Am besten konnte das störende Off-task-Verhalten eingeschätzt werden, gefolgt vom relevanten On-task-Verhalten, da diese Verhaltensweisen meist durch Aktivität gekennzeichnet und somit gut beobachtbar sind. Schwierigkeiten machte offenbar die Abgrenzung zu irrelevantem On-task-Verhalten. Möglicherweise wurden inadäquate Beiträge oftmals nicht als solche identifiziert, oder es wurden Bemerkungen ohne inhaltlichen Bezug zu dieser Kategorie gezählt, die eigentlich Kennzeichen störenden Off-task-Verhaltens gewesen wären. Ähnliche Probleme bereitete die Identifikation von nicht-störendem Off-task-Verhalten, da zum einen stille, passive Kinder nicht negativ auffallen und zum anderen auch nicht unmittelbar zu erkennen ist, ob diese Kinder mit ihren Gedanken beim inhaltlichen Geschehen, und somit möglicherweise doch „on-task“ sind, oder ihren Tagträumen nachhängen.

Für die Q-Sort-Maße konnten Koeffizienten um $r = .70$ ermittelt werden, was darauf schließen lässt, dass eine Einordnung der Kinder relativ zu ihren Kameraden eindeutiger Zuordnungen zulässt. Die Übereinstimmungen für das Arbeits- und Kontaktverhalten, welches dimensional eingestuft wurde, lagen ebenfalls im moderaten bis guten Bereich.

Für den Social Behavior Questionnaire waren die Übereinstimmungen zwischen den Trainern eher unbefriedigend, was darauf zurückzuführen ist, dass viele Verhaltensbeschreibungen während des Trainings nicht zu beobachten waren (z.B. „Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde“, „Es stiehlt“, „Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltrigen zu verschwören, den es nicht leiden kann“). Etwas besser konnten die trainingsnäheren Items

des Social Health Profiles eingeschätzt werden, was vor allem zum zweiten Messzeitpunkt zu guten Übereinstimmungen führte.

Zukünftig ist es erforderlich, ausführlichere Schulungen hinsichtlich der Erhebungsinstrumente durchzuführen und anhand von Beispielen die verschiedenen Antwortmodi zu verdeutlichen. Außerdem sollte gerade der Implementationsfragebogen differenzierter beschreiben, welche Aspekte mit einer Frage berücksichtigt werden sollen und dies anhand von Beispielen nochmals unterstreichen, um deutlicher von anderen Gesichtspunkten abzugrenzen.

9.5 Wirkungsevaluation

Das Design für die Wirkungsevaluation sah insgesamt drei Messungen vor. Neben einer Prätestmessung unmittelbar vor Beginn des Trainings und einer Posttestmessung nach vier Monaten im darauffolgenden Schuljahr erfolgte zudem eine Follow-up-Erhebung ein Jahr nach dem Training. Um Trainingseffekte zuverlässig interpretieren zu können, wurde eine äquivalente Kontrollgruppe bezüglich untersuchungsrelevanter Merkmale gebildet. Damit lag ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign mit gematchter Kontrollgruppe vor, was der zweithöchsten Stufe (Niveau 4) der Maryland Scientific Methods Scale entspricht (Farrington, Gottfredson, Sherman & Welsh, 2002).

9.5.1 Beurteilungen durch die Lehrer

Im Rahmen der Wirkungsevaluation wurden Verhaltenseinschätzungen durch die Lehrer anhand des Social Behavior Questionnaires von insgesamt drei Messzeitpunkten herangezogen. Lehrereinschätzungen haben hinsichtlich der späteren Ausbildung psychischer Probleme im Vergleich zu Eltern- oder Selbsteinschätzungen die höchste prognostische Bedeutung (Petermann, 2005). Laut einer Studie konnten immerhin 40% der Jungen, die mit 18 Jahren aufgrund ihrer Probleme Hilfe aufsuchten, zehn Jahre früher von den Lehrern in Hinblick auf psychische und Verhaltensprobleme als auffällig eingeschätzt werden (Sourander et al., 2004). Auch Lösel, Stemmler, Beelmann und Jaursch (2005) konnten für das Vorschulalter zeigen, dass Erzieherinnen häufigere Beobachtungen aggressiven Verhaltens gegenüber anderen Kindern machten, als beispielsweise die Eltern. Dies beruht auf der Tatsache, dass der Kindergarten mehr situative Gelegenheiten für diese Verhaltensbeobachtungen bietet, als der Kontext einer Kleinfamilie und damit in diesem Bereich validere Einschätzungen zulässt. Auch für den Kontext Schule konnte dieser Befund nachgewiesen werden (Ford, Goodman & Meltzer, 2003).

Die Wahl des Social Behavior Questionnaires war zum einen dadurch begründet, dass neben den Skalen zum Problemverhalten auch prosoziale Verhaltensstrategien berücksichtigt werden. Darüber hinaus wurde der Fragebogen bereits in früheren Evaluationsstudien eingesetzt (Lösel, Beelmann et al., 2006) und hat sich damit hinsichtlich dieser Fragestellung etabliert. Zudem erlauben die verschiedenen Fragebogenversionen eine Vergleichbarkeit zwischen den Beurteilern, wie sie in vorliegender Studie für Lehrer und Kinder möglich ist. Daneben emp-

fehlen auch die guten Reliabilitäten des Messinstruments dessen Einsatz (Tremblay, Vitaro et al., 1992). Zusätzlich zur Einschätzung sozialer und dissozialer Verhaltensweisen wurden die Lehrer um ein Urteil in Form eines Q-Sorts bezüglich der Position der Kinder innerhalb der Klasse hinsichtlich der verschiedenen Verhaltensdimensionen Aggressivität, Impulsivität, Schüchternheit und soziale Kompetenz gebeten.

Eine kontrollierte Analyse der Prä-Post-Daten erbrachte einen signifikanten Trainingseffekt im Problemverhalten, welcher auf bedeutsame Gruppenunterschiede im externalisierenden und vor allem im aggressiven Verhalten zurückzuführen ist. Auch hinsichtlich des prosozialen Verhaltens konnten die Lehrer zugunsten der Trainingsgruppe differenzieren. Eine geschlechtsspezifische Auswertung ergab, dass sich die Jungen am stärksten im Bereich physischer Aggression von der Kontrollgruppe unterschieden, die Mädchen hingegen hinsichtlich indirekter Aggression. Damit werden Befunde aus der Literatur bestätigt, die eine geschlechtsspezifische Aggressivität nahe legen (Euler, 1997; Popp, 1997). Ein altersbedingter Vergleich der Veränderungen von Trainings- und Kontrollgruppe zeigte, dass vor allem die älteren Kinder vom Training profitieren konnten. Die Gruppenunterschiede wurden besonders im prosozialen Verhalten deutlich, aber auch im internalisierenden und externalisierenden Problemverhalten. Auffällig ist dabei jedoch, dass die direkten Verbesserungen in der Trainingsgruppe statistisch nicht bedeutsam waren, wohingegen sich die Kinder der Kontrollgruppe, die kein Training bekamen, stark verschlechterten. Berücksichtigt man, dass gerade in diesem Grundschulabschnitt der Druck hinsichtlich des Übertritts auf eine weiterführende Schule wächst, könnte dieser Effekt auf eine stabilisierende Wirkung von TIP hindeuten, wohingegen untrainierte Kinder auf den Notendruck mit zunehmend auffälligerem Verhalten reagieren.

Die Ergebnisse sind somit insgesamt auch auf einen signifikanten Anstieg von Verhaltensproblemen in der Kontrollgruppe zurückzuführen. Nimmt man einen Vergleich anhand dreier Kategorien in den Ausprägungen von Verhaltensproblemen vor, so ist bei mehr als doppelt so vielen Kontrollkindern wie Trainingskindern eine Abnahme im prosozialen Verhalten sowie ein Anstieg im externalisierenden Problemverhalten zu verzeichnen. Von den trainierten Kindern konnte sich dagegen rund ein Viertel verbessern; der Großteil der Kinder verblieb in der gleichen Kategorie wie im Vortest. Im Vergleich dazu wurde auch im Rahmen des Social Competence Promotion Program for Young Adolescents (Weissberg et al., 1997) eine gravierende Zunahme von Problemverhalten in der Kontrollgruppe gefunden, wohingegen das Prob-

lemverhalten der trainierten Kinder stabil blieb (Weissberg & Greenberg, 1998). Ähnliche Befunde zeigten sich auch in den Auswertungen der Conduct Problems Prevention Research Group (1999b) auf Klassenebene. So war dort sogar für alle Kinder ein Zuwachs an Problemverhalten zum zweiten Messzeitpunkt zu beobachten, für trainierte Kinder jedoch fiel dieser Zuwachs geringer aus. Eine Verschlechterung in der Kontrollgruppe bleibt damit also kein Artefakt, sondern konnte auch schon in anderen Studien beobachtet werden. Da es sich in vorliegender Studie außerdem um keine Risikostichprobe handelte, und damit im Sinne eines Deckeneffekts der Veränderungsspielraum der Trainingsgruppe nach oben hin begrenzt ist, sind die Ergebnisse durchaus ermutigend.

Differenzielle Auswertungen ergaben, dass vor allem bei Kontrollkindern, deren Klassenlehrer von der Prä- zur Posttestmessung wechselte, die Beobachtung von Verhaltensauffälligkeiten zunahm. Bei den Trainingskindern, deren Lehrer ebenfalls wechselte, wurden die Einschätzungen dagegen signifikant positiver. Nahm jedoch der gleiche Lehrer zu beiden Messzeitpunkten die Einschätzungen vor, so unterschieden sich die Gruppen nicht mehr signifikant voneinander, und die erwarteten Entwicklungen in beiden Gruppen traten nur noch tendenziell hervor. Dieser Befund lässt mehrere Interpretationen zu. Zum einen ist es möglich, dass erst mit einer Anforderungssituation, wie der Umstellung auf einen neuen Lehrer und dessen zunächst unbekanntem Unterrichtsstil, soziale Fertigkeiten zutage treten und dabei Unterschiede im Adaptationsvermögen zwischen trainierten und untrainierten Kindern salient werden. Zum anderen könnte das Ergebnis auch als Beurteilereffekt dahingegen interpretiert werden, dass der gleiche Klassenlehrer auf Veränderungen im Verhalten der Kinder weniger sensitiv reagiert, wohingegen ein neuer Lehrer Verhaltensunterschiede zwischen den Kindern differenzierter wahrnimmt und somit entsprechend unvoreingenommener Einschätzungen zustande kommen. Auffällig ist auch, dass im Urteil, das relativ zu den Klassenkameraden vorgenommen werden sollte (Q-Sort), die trainierten Kinder im Mitschülervergleich nach dem Training in den Bereichen soziale Kompetenz und Impulsivität besser abschnitten, die Kontrollkinder ihren Rangplatz jedoch weitestgehend behielten. Offensichtlich konnten Verhaltensänderungen besser eingeschätzt werden, wenn sie im Kontext des Klassenverbandes beurteilt wurden, da hier soziale Bezugspunkte mit berücksichtigt wurden. In jedem Fall ist hervorzuheben, dass die Lehrer ihre Einschätzungen „blind“ vornahmen, also keine Kenntnis darüber besaßen, ob das zu beurteilende Kind am Training teilgenommen hatte oder nicht. So sprechen die Ergebnisse schließlich für einen stabilisierenden und positiven Effekt des Trainingsprogramms auf das Verhalten der Kinder, wodurch eine negative Entwicklung aufgehal-

ten werden konnte. Bei unbehandelten Kindern hingegen verfestigte sich das auffällige Verhalten oder nahm weiter zu.

Zudem konnte methodisch stichhaltig bewiesen werden, dass gerade die verhaltensauffälligeren Kinder vom Training profitieren konnten (vgl. Beelmann, 2003). Bedeutsame Verbesserungen nach dem Training zeigten sich im externalisierenden Problemverhalten, vor allem bei der physischen und indirekten Aggression und der Zerstörung von Sachen. Untrainierte Kinder hingegen, die bereits durch Problemverhalten aufgefallen waren, blieben hinsichtlich des externalisierenden Problemverhaltens auch zum zweiten Messzeitpunkt auffällig bzw. erhielten von den Lehrern sogar noch schlechtere Bewertungen hinsichtlich ihres prosozialen Verhaltens, wie auch in den Bereichen Hyperaktivität und im internalisierenden Problemverhalten. Die unauffälligen Kinder beider Gruppen veränderten sich hingegen nur tendenziell in die entsprechenden Richtungen. Diese Ergebnisse decken sich mit Befunden aus dem FAST TRACK Project, bei dessen Risikostichprobe eine starke Verschlechterung im Problemverhalten bei der Kontrollgruppe beobachtet wurde, wohingegen die trainierten Kinder deutlich weniger Verhaltensprobleme zeigten (CPPRG, 1999a). In Anbetracht der Tatsache, dass die vorliegende Untersuchung nicht mit einer Risikostichprobe durchgeführt wurde, sprechen die Befunde dafür, dass auch universelle Maßnahmen zu einer Senkung der Problemraten beitragen können. Zwar ist von einem Großteil der Kinder auch ohne Training eine sozial angepasste Entwicklung zu erwarten (Beelmann, 2004), doch können mit diesen Maßnahmen ebenfalls Kinder erreicht werden, die ein höheres Risiko für späteres dissoziales Verhalten aufweisen, ohne eine Stigmatisierung dieser Kinder hervorzurufen. Damit wird einer wichtigen Anforderung an Präventionsprogramme (Beelmann, 2000) Rechnung getragen.

Auch in der Follow-up-Erhebung ein Jahr nach dem Training konnte ein stabiler Programmeffekt nachgewiesen werden. Dieser drückte sich zum einen im prosozialen Verhalten der Kinder aus, und zum anderen im Lehrerurteil bezüglich des Gesamtproblemwerts, in welchen sowohl externalisierende als auch internalisierende Verhaltensprobleme mit einfließen. Unter anderem bedingte diesen Effekt eine gegenläufige Entwicklung beider Gruppen hinsichtlich der Probleme bezüglich Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit. Die mit dem Training angestoßene positive Entwicklung der trainierten Kinder konnte somit auch über einen längeren Zeitraum beibehalten werden, wohingegen sich Probleme in der Kontrollgruppe weiter verfestigten.

Um zu untersuchen, ob diese Befunde über die Evaluationsstichprobe hinaus generalisierbar sind, wurde die Repräsentativität der Kontrollgruppe überprüft, indem sie mit der Entwicklungsstichprobe aus dem Längsschnitt der Erlangen-Nürnberger Entwicklungsstudie verglichen wurde. Hinsichtlich der Vortestwerte waren beide Gruppen vergleichbar und auch die Entwicklung des Sozialverhaltens der Kontrollkinder über den einjährigen Erhebungszeitraum hinweg unterschied sich nicht signifikant von der des Längsschnitts.

Für eine Vergleichbarkeit mit internationalen Studien und Metaanalysen wurden Intragruppen-Effektstärken und Nettoeffektstärken berechnet. Die Effektstärken für die Trainingsgruppe im Posttest weisen kleine Werte um $d = .10$ auf. Bei externalisierenden Symptomen, wie aggressivem und zerstörerischem Verhalten, steigen die Effektstärken auf $d = .15$. Im Vergleich dazu wurden nach Implementation des amerikanischen PATHS Curriculums auf Klassenebene Effektstärken von $d = .22$ für Aggressivität und Hyperaktivität nach Beurteilung der Mitschüler gefunden. Die Einschätzungen der Lehrer, die allerdings zugleich auch als PATHS-Trainer fungierten, wurden dagegen nicht signifikant (CPPRG, 1999b). Bei der Auswahl der Effektmaße ist allerdings zu berücksichtigen, dass keine trainingsnahen Beschreibungen beurteilt wurden, bei welchen vermutlich höhere trainingsbedingte Transfereffekte zu verzeichnen gewesen wären (Lösel & Beelmann, 2006; Lösel, Beelmann & Plankensteiner, 2004), sondern distale Maße zum kindlichen Sozialverhalten. Auch durch den Zeitraum von vier Monaten bis zur Postmessung, bedingt durch die großen Sommerferien, wurde der unmittelbare Einfluss des Trainings etwas abgeschwächt. Im Verbund mit den negativen Entwicklungen in der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt des Nachtests, ausgedrückt in Nettoeffektstärken, zeigt sich jedoch, dass sowohl hinsichtlich des prosozialen Verhaltens als auch in Bezug auf den Gesamtproblemwert durchaus Wirkungen erzielt werden konnten. Diese Effekte liegen mit $d = .39$ über dem Schnitt der in Metaanalysen berichteten Effektstärken. Hier werden für den Posttest erwartbare Werte von $d = .30$ angegeben (Lösel, Beelmann & Plankensteiner, 2004). Auch hinsichtlich des internalisierenden Verhaltens kann ein Nettoeffekt von $d = .31$ berichtet werden. Nach der Einteilung von Cohen (1988, 1992, nach Bortz & Döring, 1995) liegen diese Werte zwischen einem kleinen bis mittelgroßen Effekt. Zu berücksichtigen ist hierbei wiederum, dass es sich in dieser Untersuchung um keine Risikostichprobe handelte, bei welcher aufgrund eines größeren Veränderungspotenzials noch höhere Effekte zu erwarten gewesen wären (Beelmann, et al., 1994; Lösel & Beelmann, 2005), sondern um eine universell angelegte Präventionsmaßnahme. Entsprechend findet sich bei der selektiven Betrachtung der belasteteren Kinder eine Intragruppen-Effektstärke von $d = 1.22$ im externalisieren-

den Problemverhalten, was einer Verbesserung von über einer Standardabweichung entspricht. Die Nettoeffektstärken, unter Berücksichtigung der Entwicklung in den jeweiligen Extremgruppen der Trainings- und Kontrollkinder, liegen in der Klassifikation nach Cohen (1988) im mittelgroßen bis großen Bereich.

Die Nettoeffektstärken im Follow-up übertreffen sogar die Erwartungen eines durchschnittlichen Effekts von $d = .20$ (Lösel, Beelmann & Plankensteiner, 2004). Sowohl im prosozialen Verhalten als auch im Gesamtproblemverhalten konnte der Trainingseffekt im Vergleich zur Posttestmessung noch gesteigert werden. Im Sinne eines „ Sleeper-Effekts“ können die Befunde so interpretiert werden, dass das Training Entwicklungen angestoßen hat, die erst im Zuge einer Langzeitmessung vollständig zu Tage treten. Damit stehen die Ergebnisse in Einklang mit Befunden aus der Forschungsliteratur, die besagen, dass der eigentliche Effekt einer Präventionsmaßnahme eigentlich erst nach mehreren Jahren im Rahmen von Follow-up-Untersuchungen eingeschätzt werden kann, da erlernte Problemlösekompetenzen zunächst längere Zeit angewendet werden müssen, um einen Niederschlag im konkreten Sozialverhalten aufzuweisen (Beelmann, 2003; Brezinka, 2003). Solche Untersuchungen werden aus Kosten- und Zeitgründen häufig unterlassen, doch konnte in verschiedenen Studien sogar ein größerer Effekt zum Zeitpunkt des Follow-ups nachgewiesen werden als direkt nach Ablauf der Intervention (Hawkins et al., 1999; Tremblay et al., 1995).

Zusammenfassend legen die Verhaltensbeurteilungen durch die Lehrkräfte nahe, dass durch das Training eine Reduzierung aggressiven Verhaltens und eine Förderung prosozialer Verhaltensweisen gelungen ist. Am stärksten konnten Kinder profitieren, bei denen bereits ein erhöhtes Risiko für die Ausprägung von Verhaltensstörungen vorlag. Bei den vergleichbaren Kindern aus der Kontrollgruppe kam es dagegen zu einer weiteren Verfestigung bereits auffälligen Problemverhaltens. Zudem blieb dieser Effekt auch noch nach einem Jahr stabil.

9.5.2 Selbstbeurteilungen durch die Kinder

Zusätzlich zu den Verhaltensbeurteilungen durch die Lehrer wurden zur Wirkungsevaluation auch Aussagen der Kinder selbst herangezogen. Die Selbstbeurteilung von Kindern wird zum Teil als eher unvalides Maß angesehen, da die Annahme besteht, dass Kinder über ihr eigenes störendes Verhalten keine genauen Aussagen machen können (Boyle et al., 1993; Edelbrock, Costello, Dulcan, Kalas & Conover, 1985). Die Probleme werden im begrenzten Vokabular

der Kinder sowie ihrer kognitiven Fähigkeiten gesehen, Fragen richtig zu verstehen und Antworten hinreichend artikulieren zu können. Zudem ergeben sich bei der Beantwortung eines längeren Fragenkatalogs Schwierigkeiten in der relativ kurzen Aufmerksamkeitsspanne von Kindern und damit verbundenen Verhaltensproblemen (Stone & Lemanek, 1990). Daher werden Selbstbeurteilungen von Kindern in der Regel erst ab einem Alter von neun bis zwölf Jahren berücksichtigt (Petermann, 2005). In ihrer Studie konnten Arseneault, Kim-Cohen, Taylor, Caspi und Moffitt (2005) jedoch zeigen, dass Erhebungen bereits im Alter von fünf bzw. sieben Jahren valide Aussagen hervorbringen, wenn adäquate Messinstrumente zum Einsatz kommen, die strukturelle und entwicklungsbedingte Faktoren berücksichtigen. Sie arbeiteten mit dem Berkeley Puppet Interview, sowie dem Dominic-R, bei dem Bildvorlagen zur Visualisierung der Fragen verwendet werden. Arseneault et al. (2005) konnten zeigen, dass die Aussagen der Kinder mit wichtigen empirisch belegten Risikofaktoren für Verhaltensprobleme einhergingen, sowie auch hinsichtlich klinischer Diagnosekriterien eine gute Differenzierung ermöglichten. Der Nutzen dieser Erhebungsmethode liegt darüber hinaus in der Erfassung aller für die Kinder relevanten Settings, die andere Informanten (Eltern, Lehrer) nur in Ausschnitten beurteilen können.

Die vorliegende Arbeit vergleicht die Aussagen der Kinder, die entweder am Training teilnahmen oder der Kontrollgruppe angehörten. Das Alter der Kinder zum Erhebungszeitpunkt des Follow-ups lag zwischen neun und zwölf Jahren und ist demnach mit den empfohlenen Altersangaben zu vereinbaren. Zudem werden vor allem mit dem ersten Messinstrument die methodischen Besonderheiten im Hinblick auf die Zielgruppe berücksichtigt. So bedient sich die Kinderversion des Social Behavior Questionnaires (Eisner, Ribeaud & Meidert, 2006) fragenspezifischer Illustrationen, auf denen jeweils eine gleichgeschlechtliche Identifikationsfigur abgebildet ist. Auch das Antwortformat wurde vereinfacht, indem lediglich die Antwortmöglichkeiten „ja“ und „nein“ zum selbständigen Ankreuzen zur Verfügung stehen. Dies soll Antworttendenzen der Kinder reduzieren und eine gewisse Anonymität der Beantwortung gewährleisten. Aufgelockert durch die Bildvorlagen und dank der Möglichkeit zur Eigenaktivität gelang es, trotz des relativ langen Fragenkatalogs von insgesamt 54 Items, das Interesse der Kinder aufrechtzuerhalten.

Die Übereinstimmungen mit dem Lehrerurteil übertreffen zum Teil die in der Literatur angegebenen Korrelationen von $r = .19$ bzw. $.22$ zwischen Angaben der Kinder und ihren verschiedenen Bezugspersonen (Arseneault et al., 2005; Petermann, 2005). Vor allem für

prosoziales Verhalten und Hyperaktivität konnten höhere Übereinstimmungen erzielt werden. Hinsichtlich der Aussagen über externalisierendes Problemverhalten, wie physische oder indirekte Aggression sowie Zerstörung von Sachen, lagen die Korrelationskoeffizienten mit $r = .16$ bis $.28$ um den erwarteten Wert. Die geringste Übereinstimmung gab es im internalisierenden Bereich hinsichtlich der Beurteilung emotionaler Probleme. Hier gelten Kinder bzw. Jugendliche als zuverlässigste Informationsquelle (Petermann, 2005), wohingegen Lehrkräfte wenig Gelegenheit für entsprechende Beobachtungen haben.

Vergleicht man nun die Aussagen der Trainings- und Kontrollkinder, zeigt sich, dass die Kinder der Treatmentgruppe über deutlich weniger externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme berichten als die vergleichbaren Kinder ohne Training. Differenziertere Analysen zeigen, dass diese Unterschiede hinsichtlich externalisierender Symptome vor allem auf reaktiv aggressives Verhalten, Zerstörung von Sachen sowie auf physisch aggressive Handlungen zurückzuführen sind. Die niedrigere Ausprägung reaktiver Aggression in der Trainingsgruppe, im Sinne der impulsiven Variante aggressiven Verhaltens (vgl. Laucht, 2001), steht möglicherweise mit der durch das Training gesteigerten Selbstkontrollfähigkeit der Kinder in Zusammenhang. Daneben ist auch ein geringeres Maß an Aufmerksamkeitsproblemen von Bedeutung. Unterschiede in den internalisierenden Problemen beziehen sich vorwiegend auf depressive Symptome von Traurigkeit und Niedergeschlagenheit. Hinsichtlich prosozialer Verhaltensweisen unterscheiden sich die Selbsteinschätzungen beider Gruppen nicht. Zieht man vergleichend andere Studien heran, bei denen die Perspektive der Kinder erfasst wurde, so findet man zum Teil weniger aussagekräftige Ergebnisse. Für die Evaluation von FAUSTLOS (Cierpka, 2001) wurde beispielsweise ein Kinderinterview zusammengestellt, welches sich aus einzelnen Skalen des Fragebogens zur Erfassung von Empathie (FEAS), des Self-Perception Profile for Children (SPP), sowie des Erfassungsbogens für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS) und der General Anxiety Scale for Children (GASC) zusammensetzt. Ein Effekt fand sich lediglich für die Skala „Kontrollverlustangst“; in externalisierenden Erscheinungsformen gab es dagegen keinerlei Gruppenunterschiede zugunsten eines Trainingseffekts (Schick & Cierpka, 2003).

Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie allerdings die methodische Schwäche der fehlenden Vortestmessung, da auf diese vor Beginn des Trainings aus Altersgründen verzichtet wurde. Somit ist nicht auszuschließen, dass die Trainingskinder bereits vor der Intervention über weniger Problemverhaltensweisen berichtet haben

könnten. Berücksichtigt man jedoch die vorangegangene Parallelisierung beider Gruppen, sowie deren Vergleichbarkeit hinsichtlich des Lehrerurteils im Vortest, sprechen die Ergebnisse für einen positiven Trainingseffekt auf externalisierendes und vor allem aggressives Problemverhalten. Schließlich ist bei der Erhebung von Selbstauskünften mit sozial erwünschten Antworten zu rechnen, für die gerade die trainierten Kinder verstärkt sensibilisiert sein könnten. In Anbetracht des langen Follow-up-Zeitraums von einem Jahr kann aber angenommen werden, dass der unmittelbare Einfluss des rein kognitiven Wissens um die Trainingsinhalte einer Umsetzung in Verhalten gewichen ist. Ein direkter Vergleich mit der Zürcher Arbeitsgruppe (Eisner & Ribeaud, 2005) in Bezug auf die Differenzierbarkeit zwischen trainierten und untrainierten Kindern anhand dieses Messinstruments bleibt noch abzuwarten.

Beim zweiten Messinstrument, mit dem Selbstauskünfte der Kinder erhoben wurden, handelte es sich um die Kurzversion des Bully-Victim-Questionnaires nach Olweus (1989). Mit nur neun Items und einem dreistufigen Antwortformat wurde versucht, valide Aussagen durch die Kinder zu erlangen. Aufgrund der kurzen Durchführungszeit wurde der Fragebogen zudem auch bei der Vortestmessung eingesetzt, wodurch die Daten vor und nach dem Training verglichen werden können. So zeigte sich, dass trainierte Kinder seltener in Bullying an der Schule involviert waren, und zwar sowohl als Opfer als auch als Beobachter solcher Situationen. Methodisch konnte belegt werden, dass die Wahrscheinlichkeit, Opfer von Bullyingattacken zu werden, nach dem Training deutlich zurückging. Für eine mögliche Täterschaft konnten hingegen keine Effekte nachgewiesen werden. Eine Interpretation könnte sein, dass vor allem sozial unsichere Kinder vom Training profitierten, die aufgrund mangelnder Interaktionsfertigkeiten zuvor leichter in eine Opferrolle gelangen konnten. Durch das Training wurde aber nicht nur der Selbstwert der Kinder gestärkt, sondern es wurden ihnen auch Strategien vermittelt, mit Provokationen umzugehen und Gefühle adäquat auszudrücken, sowie eine höhere Selbstkontrolle zu erlangen. Diese Erklärungen können damit sowohl für den passiven als auch für den provozierenden Opfertyp herangezogen werden (Olweus, 1997). Die sozialen Kompetenzen potenzieller Opfer konnten mit dem Training demnach erfolgreich gefördert werden. Analog dazu konnte auch mit Hilfe des Gewaltpräventionsprogramms von Olweus (1995) die Anzahl neuer Opfer gesenkt werden. Dies stellt im Kontext von Gewalt an Schulen ein wichtiges Präventionsziel dar, da nach der Sicht von Olweus (1995) gerade auch die Opfer gestärkt werden müssen. Bei Tätern findet sich in der Literatur die Annahme, dass sie Defizite in der Verarbeitung sozialer Informationen („hostility bias“), in der Selbstkontrolle und in Fertigkeiten zur Problem- und Konfliktlösung aufweisen (Lösel, Bender & Bliesener, 2003).

Ein Training sozialer Kompetenzen hätte gerade in diesen Bereichen Verbesserungen erzielen können. Bei den überaus kleinen Fallzahlen an Tätern in der vorliegenden Stichprobe können darüber jedoch keine validen Aussagen gemacht werden. Hinsichtlich der selteneren Beobachtungen von Bullying in der Trainingsgruppe ist darüber hinaus ebenfalls keine klare Aussage zu treffen, da es zum einen möglich ist, dass die Kinder sich aus entsprechenden Situationen eher heraushalten, oder aber durch ihr eigenes Verhalten das soziale Klima in ihrem Umfeld änderten. Beides ist jedoch spekulativ, zumal aufgrund der statistischen Analyse auch die Interpretation naheliegt, dass sich in der Trainingsgruppe Kinder befanden, die sich zu beiden Messzeitpunkten in Kontexten aufhielten, in denen wenig Bullying stattfand.

Insgesamt zeigte sich, dass nach eigener Aussage der Kinder aggressive Reaktionen in der Trainingsgruppe nach dem Training seltener auftraten als in der Kontrollgruppe, die darüber hinaus über mehr Aufmerksamkeitsprobleme und internalisierende Symptome berichtete. Zudem konnte in der Trainingsgruppe die Anzahl der Opfer von Bullyingattacken signifikant reduziert werden.

9.6 Boosterevaluation

Da das Schultraining im Verbund mit dem EFFEKT-Programmpaket aus Eltern- und Kindertraining im Kindergarten in das Gesamtprojekt integriert ist, sollten differenzielle Vergleiche aufzeigen, ob sich Kinder mit unterschiedlicher Trainingsvorerfahrung hinsichtlich der Prozess- und Outcomevariablen unterscheiden.

Bezüglich des Verhaltens während des Kurses wurden die Kinder, die erstmalig trainiert wurden, von den Trainerinnen im Vergleich zu allen anderen Kindern zum einen weniger aktiv und abgelenkter, dabei aber auch weniger störend, aggressiv und impulsiv eingeschätzt. Gegenüber den Trainerinnen zeigten sie zudem auch weniger oppositionelles Verhalten und waren leichter lenkbar als die anderen Kinder. Zudem wirkten diese Kinder schüchterner und weniger kontaktfähig als bereits trainierte Kinder und erhielten höhere Werte im internalisierenden Problembereich. Die Kinder hingegen, die zur kombinierten Gruppe „Eltern- und Kindertraining im Kindergarten“ gehörten, entwickelten sich während des Schulkurses zu den auffälligsten Kindern im Hinblick auf aggressives, oppositionelles und antisoziales Verhalten. Darüber hinaus konnten sich die Kinder, die zum ersten Mal mit einem Problemlösetraining in Berührung kamen, in ihren Emotionsregulationsfertigkeiten am meisten steigern. Betrachtet man die Lernerfolge und Transfereffekte in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeiten, so manifestiert sich kein durchgängiges Muster. Auffällig ist jedoch, dass die Kinder, die erstmalig trainiert wurden, am seltensten die Trainingsinhalte in ihrem Alltag umsetzten. Kinder dagegen, die bereits das Kindergartentraining absolviert hatten, wendeten das Problemlöseparadigma am häufigsten an.

Während der Kursphase wurde somit die Beobachtung gemacht, dass sich erstmalig trainierte Kinder weitgehend unauffälliger und zurückhaltender verhielten, als Kinder, die bereits früher in einer ähnlichen Trainingssituation waren. Sie konnten jedoch auch hinsichtlich emotionaler Fertigkeiten am meisten profitieren. Vormalig im Kindergarten trainierte Kinder zeigten sich hingegen im Allgemeinen aktiver, sowohl was kontraproduktives Verhalten anbelangt, als auch in der Bereitschaft zur Umsetzung der Kursinhalte. Sie waren zum einen mit Denkstrategien zur Problemlösung vertraut, begegneten aber auch den Trainerinnen weniger gehemmt, was zu oppositionellerem Verhalten während der Trainingssitzungen führte.

Im Hinblick auf die Wirkungsevaluation sollten zwei Fragestellungen beantwortet werden. (1) Profitieren die Kinder mehr vom Training, die bereits im Kindergarten an der Präventionsmaßnahme teilgenommen hatten, oder jene, die im Grundschulalter erstmalig ein soziales Kompetenztraining besuchten? (2) Gelingt es, durch das Grundschultraining eine Auffrischung und damit Erhöhung der Effekte aus dem Kindergartenalter zu erzielen? Hierzu wurden Kinder aus der Präventionsstichprobe, denen das Training im Kindergarten zuteil wurde, mit den Kindern verglichen, die zusätzlich an der Boostersession im Grundschulalter teilnahmen.

Aufgrund der kleinen Stichprobengrößen, die sich durch die Differenzierung der verschiedenen Trainingszugehörigkeiten ergaben, sind die folgenden Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren, da aufgrund der damit einhergehenden geringen Power kaum signifikante Ergebnisse zu erzielen sind. Hinzu kommt eine Ausgangswertproblematik, da sich die einzelnen Trainingsgruppen hinsichtlich ihrer Vortestwerte stark unterscheiden. Um dennoch stichhaltige Aussagen treffen zu können, wurde jede der Trainingsgruppen im direkten Vergleich zu ihren gematchten Paarlingen betrachtet und daraus resultierende Intragruppen- und Nettoeffektstärken miteinander in Beziehung gesetzt.

Hinsichtlich der ersten Fragestellung weist die Gruppe der bereits im Kindergarten trainierten Kinder im Posttest die höchsten Intragruppeneffektstärken (im Sinne eines kleinen bis mittleren Effekts) im externalisierenden Problemverhalten auf. Zwar finden sich gerade bei dieser Gruppe sehr hohe Ausgangswerte, doch wurde versucht, dies mit Hilfe der Standardisierung an der gemeinsamen Streuung mit der Kontrollgruppe zu berücksichtigen. Nimmt man die negativen Entwicklungen in der Kontrollgruppe hinzu, so werden diese Ergebnisse durch die Nettoeffektstärken der Gruppe mit Elternt raining zwar übertroffen, jedoch sind die positiven Entwicklungen dieser Trainingsgruppe für sich genommen eher gering. Die Trainingskinder ohne jegliche Vorerfahrung hingegen profitieren am meisten im internalisierenden Problem-bereich. Zum Zeitpunkt des Follow-ups setzt sich dieser Trend fort, wobei die Überlegenheit des Kindertrainings dann auch für die kombinierte Gruppe mit allen Trainings bestätigt werden kann.

Der Effekt des Elternt rainings ist im Hinblick auf die Fragestellung eher gering, was jedoch damit zu erklären ist, dass der Elternkurs zum einen bereits drei bis vier Jahre zurücklag, und darüber hinaus lediglich einen vermittelnden Einfluss auf das Verhalten der Kinder ausüben

kann, da in erster Linie Erziehungskompetenzen der Eltern gestärkt wurden. Dieser Einfluss ist jedoch nach einem so langen Zeitraum nicht mehr nachzuweisen, zumal sich auch aufgrund des veränderten Entwicklungsstands der Kinder für die elterliche Erziehung neue Herausforderungen ergeben. So wäre es angeraten, zusätzlich zu einer Auffrischung des Kinderkurses auch den Eltern erneute Hilfestellungen im Umgang mit ihren Kindern anzubieten, um angestoßene Effekte aufrechtzuerhalten. Im Allgemeinen kann somit die Erwartung, dass eine Kombination aller drei Präventionsmaßnahmen (Eltern- und Kindertraining im Kindergarten sowie Schultraining) generell die besten Effekte hervorbringt, nicht erfüllt werden. Auch Beelmann, Jaurisch, Lösel und Stemmler (2006) konstatieren, dass vor einer Einstellung „viel hilft viel“ zu warnen sei. So kommen auch sehr umfangreiche Präventionsprojekte nicht immer zu durchschlagenden Erfolgen (vgl. CPPRG, 2002a). Die Metropolitan Area Child Study Research Group (2002) konnte beispielsweise nicht nachweisen, dass eine Kombination dreier Maßnahmen einer klassenbezogenen Intervention überlegen ist.

Abschließend kann vorerst folgende Schlussfolgerung gezogen werden: Ein erstmaliges Training im Grundschulalter führt in erster Linie zu einer Stabilisierung im emotionalen Bereich. Im Sinne einer Boostersession als Auffrischung des Kindergartentrainings konnten mit dem Schultraining zudem verstärkt Verbesserungen im externalisierenden Problembereich erzielt werden. Auch Hawkins et al. (1999) konnten im Rahmen des Seattle Social Development Projects nachweisen, dass Schüler, die über alle Klassen hinweg an der Intervention teilnahmen, die besten positiven Veränderungen hinsichtlich aggressiven und externalisierenden Problemverhaltens aufwiesen, wohingegen Kinder, die erst in der fünften Klasse mit dem Programm begonnen, eher über Effekte bezüglich ihrer Beziehungen zu Familie und Schule im Sinne besserer Kommunikationsfähigkeiten und emotionaler Bindung berichteten.

Die zweite Fragestellung sollte schließlich aufklären, ob eine Boostersession über ein Training im Kindergartenalter hinaus noch zusätzliche Wirkungen im Sinne kumulativer Effekte auf das Verhalten der Kinder erzielen kann. Die Ergebnisse können vorsichtig optimistisch interpretiert werden. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass zur Beantwortung dieser Fragestellung nur Daten zum Zeitpunkt der Follow-up-Erhebung zur Verfügung stehen, da bei der Posttestmessung nur die Evaluationsstichprobe für das Schultraining berücksichtigt wurde.

In fast allen externalisierenden Verhaltensbereichen ist die Boosterstichprobe der Trainingsgruppe im Kindergartenalter überlegen. Die Effektstärken liegen mit $d = .16$ bis $.28$ im Rahmen dessen, was bezüglich Langzeiteffekten zu erwarten ist. Besonders auch im prosozialen Verhalten konnte durch das Boostertraining eine signifikant positive Veränderung erzielt werden. Ausgenommen sind wiederum internalisierende Störungen, deren Ausprägungen in beiden Gruppen nahezu gleich blieben. Auch die Metropolitan Area Child Study Research Group (2002) fand in ihrer Untersuchung der Interventionseffekte, dass eine zusätzliche Intervention in den Klassen fünf und sechs den Trainingseffekt der frühen Schuljahre, vor allem hinsichtlich aggressiven Verhaltens, verdoppeln konnte. Weitere Belege für die nachhaltige Wirkung durch altersadäquate Boostermaßnahmen finden sich auch bei Hawkins et al. (1999). Eine frühzeitige Maßnahme kann demnach durch eine nochmalige Auffrischung in späteren Jahren in ihrer Wirkung verstärkt werden.

9.7 Abschließende Bewertung der Präventionsmaßnahme und Evaluationsstudie

Die vorliegende Studie zur Evaluation des sozial-kognitiven Kompetenztrainings TIP kann dank ihres methodisch hochwertigen Designs die Wirkungen des Trainings belegen. Die Daten wurden zu insgesamt drei Messzeitpunkten im Zeitraum eines Jahres erhoben und können mit einer der Trainingsgruppe in wesentlichen Merkmalen ähnlichen Kontrollgruppe verglichen werden. Zudem wurden unterschiedliche Beurteilerquellen herangezogen – neben den Trainerinnen und Lehrern fließen auch Selbstaussagen der Kinder in die Auswertungen mit ein. Diese kommen im Wesentlichen zum gleichen Ergebnis, nämlich einer Reduzierung aggressiven und externalisierenden Problemverhaltens und einem Aufbau prosozialer Verhaltensstrategien durch das Training. Kinder, die erstmalig an einem sozialen Kompetenztraining teilnahmen, profitieren darüber hinaus auch hinsichtlich internalisierender Problembereiche. Im Gegensatz zu anderen Studien, bei denen die Lehrer im Rahmen schulbasierter Programme zugleich Beurteiler und Trainer der Kinder waren (CPPRG, 1999b), erfolgte die Beurteilung der Lehrer in vorliegender Studie blind. Es kann somit von einer unabhängigen Einschätzung des kindlichen Verhaltens ausgegangen werden, wodurch den Programmeffekten ein hoher Stellenwert zukommt. Die Effekte können zudem auch noch nach einem Jahr im Rahmen des Follow-ups nachgewiesen werden. Damit ist dies eine der wenigen Studien, bei der sich die Evaluation über einen längeren Follow-up-Zeitraum erstreckt. Auch Catalano et al. (2002) beklagen den Mangel an Follow-up-Studien in diesem Forschungsbereich. Von den in ihr Review aufgenommenen 25 Präventionsprogrammen fanden sich nur bei rund der Hälfte der Studien auch Langzeitmessungen der Effekte. Zudem kann erst eine Analyse dessen, welche Programmeffekte über die Zeit hinweg stabil bleiben, auch zur Abklärung des Bedarfs an Booster-Sessions beitragen. Die vorliegende Arbeit weist dabei in die Richtung, dass eine Auffrischung früherer Programme zusätzliche Effekte erzielen kann. Zwar wird die Annahme beibehalten, dass ein möglichst frühzeitiger Einsatz von Präventionsmaßnahmen den größten Erfolg verspricht (Beelmann, 2004), doch ist nicht davon auszugehen, dass dadurch hervorgebrachte Wirkungen über Jahre nachhalten. Hier ist es angeraten, durch geeignete Maßnahmen kontextübergreifend eine Fortführung präventiver Bemühungen zu unternehmen, wie es hier in Form eines Trainings für das Grundschulalter umgesetzt wurde.

Darüber hinaus wurde während der Durchführung des Trainings die Qualität der Implementation überwacht und im Rahmen dieser Arbeit diskutiert, sowie die Zufriedenheit der Teilnehmer erfasst. Damit kann gewährleistet werden, dass Erfahrungen bei der Durchführung be-

rücksichtigt und in einer Weiterentwicklung des Programms integriert werden. Auch fanden Wirkungsanalysen im Rahmen einer Prozessevaluation statt, die das Training nicht nur hinsichtlich des Outcomes, sondern auch bezüglich seiner im Verlauf auftretenden Effekte bewerten. Eine Stärke des Programms liegt dabei in seiner Einbeziehung der Eltern und damit der Möglichkeit eines Transfers in das familiäre Umfeld, was in Form von Elterninformationen und den Hausaufgaben operationalisiert wurde. Auch Spröber et al. (2006) konnten in ihrer Studie belegen, dass durch eine in der Schule durchgeführte Maßnahme zwar Problemverhalten reduziert werden kann, für die Förderung der sozialen Fertigkeiten jedoch die Mitarbeit der Eltern entscheidend ist. Hurrelmann & Settertoltbulte (2000) betonen ebenfalls die Wichtigkeit einer Einbeziehung des näheren Umfelds der Kinder. So sollten jedoch nicht nur die betroffenen Kinder und deren Eltern, sondern beispielsweise auch die Schule über das Programm informiert sein, um unterstützend wirken zu können. Bei der erneuten Umsetzung von TIP könnte demnach als ergänzende Maßnahme auch eine Unterweisung der Lehrer stattfinden, um eine Übertragung der wesentlichen Elemente, wie z.B. des Problemlöseparadigmas, in den schulischen Alltag zu fördern. In ihrer Metaanalyse berichteten auch Durlak und Wells (1997) von besonders guten Erfolgen mit Programmen, die die Schulumwelt im Sinne einer stärkeren Mitgestaltung und Mitbestimmung veränderten, wodurch die soziale Kompetenz der Kinder deutlich gesteigert werden konnte. Damit sind auch kontextbezogene Maßnahmen als ähnlich erfolgreich zu erachten, wie Programme, die eine direkte Verhaltensprävention bei Kindern anstreben (Battistich et al., 1996; Flannery et al., 2003).

Eine zusätzliche spezielle Förderung im kognitiven Bereich könnte darüber hinaus dazu beitragen, schulischem Versagen sowie einer möglichen Folge von sozialer Isolation und einer damit einhergehenden Zunahme aggressiven Verhaltens vorzubeugen, womit bereits andere Programme Erfolge verzeichnen konnten (CPPRG, 1999a; Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993). Auf umgekehrtem Wege kann jedoch auch durch ein soziales Kompetenztraining über eine Reduktion von Verhaltensproblemen möglichem Misserfolg in der Schule sowie der Zurückweisung durch Gleichaltrige entgegengewirkt werden (CPPRG, 2004a).

In seiner Eigenschaft als universelles Präventionsprogramm sind die Effekte von TIP zunächst relativ klein. Dies ist jedoch auch nicht anderes zu erwarten, da es sich zum einen um ein sozial-kognitives Gruppentraining handelt und um kein multimodal angelegtes Präventionsprogramm, das auch andere Lebensbereiche der Kinder berücksichtigen würde. Zum anderen muss bei universellen Maßnahmen damit gerechnet werden, dass sich der Großteil der

Kinder auch ohne Intervention relativ unproblematisch entwickelt hätte (Lösel & Beelmann, 2005). Da vor allem Gruppen mit erhöhtem Risiko aufnahmebereiter für Interventionen sind, können Fortschritte oder Veränderungen in beabsichtigten Problemlösungsfähigkeiten als Kriterien einer Evaluation meist nur in solch defizitären Gruppen hinreichend beobachtet werden (Hurrelmann & Settertobulte, 2000). Eine gewisse Homogenisierung der Zielgruppe kann die erwarteten Effekte jedoch erhöhen. So konnte auch in der vorliegenden Studie nachgewiesen werden, dass das Training vor allem in den Extremgruppen auffälligen Verhaltens große Wirkungen erzielt. Aber auch unter dem Blickwinkel universeller Prävention sind die Effekte nicht als gering zu erachten. Folgt man den Ausführungen Durlaks (1997), erscheinen die auf den ersten Blick eher kleinen Effekte von Präventionsmaßnahmen in einem anderen Licht. So unterziehen sich häufig nur 10% bis 30% der Kinder und Jugendlichen mit psychischen Störungen auch einer Behandlung, wobei die Abbruchraten um die 50% betragen. Wenn Prävention also nur bei einem von fünf Kindern späteren Problemen vorbeugen kann, so entspricht die Erfolgsquote bereits der Rate an Kindern, die im therapeutischen Kontext behandelt wird.

Schließlich erweist sich das Trainingsprogramm TIP auch unter dem Gesichtspunkt einer Kosten-Nutzen-Abwägung als durchaus praktikabel. So steht ein relativ geringer und kostengünstiger Aufwand bei der Organisation einer solchen universellen Präventionsmaßnahme den enormen Behandlungskosten für bereits manifestierte psychische Störungen gegenüber. Die Kosten und Aufwendungen für psychosoziale Beeinträchtigungen und Folgeprobleme, die aus psychischen Störungen resultieren, sind wegen der Komplexität der Probleme kaum zu ermessen (Petermann, 2005). Bei der Abwägung der Folgekosten müssen demnach unter anderem auch die Verlängerung von Schul- und Ausbildungszeiten, die Belastung der Angehörigen, aber auch das empirisch gut belegte erhöhte Risiko eines Fortbestehens der Störung bis ins Erwachsenenalter mit möglichen Arbeitsausfällen bzw. Produktivitätsverlust berücksichtigt werden. Unter diesem Aspekt können auch schon kleine Präventionseffekte zu einer Kostenreduktion beitragen. Bevor teure Einzeltherapien indiziert sind, können damit die Prävalenzen für zukünftiges Risikoverhalten reduziert werden, und dies durch Programme, die von relativ kurzer Dauer sind und im Gruppenformat angeboten werden können (Lösel, Beelmann & Plankensteiner, 2004).

Die vorliegende Arbeit ermöglichte darüber hinaus eine nochmalige Weiterentwicklung des Trainingsprogramms, bei der verschiedene Aspekte überarbeitet wurden, sodass nun ein op-

timiertes Curriculum (Lösel, Hacker, Jaurisch, Runkel et al., 2006) vorliegt, das in praktischen Tätigkeitsfeldern eingesetzt werden kann. Die positiven Effekte der Wirkungsevaluation bleiben auch in der Folgestudie, die anhand des überarbeiteten Manuals durchgeführt wurde, erhalten (Eichmann, 2007). Empfohlen wird das Training im Rahmen von Einrichtungen zur Ganztagsbetreuung, z.B. in Schulhorten, aber auch im Kontext kirchlicher Institutionen oder der Familienbildung. Eine gute Operationalisierbarkeit ist in jedem Fall dank der manualisierten Form und Kompaktheit des Trainings gegeben.

10 Zusammenfassung

Mit dem „Training im Problemlösen (TIP)“ wird ein sozial-kognitives Kompetenztraining für das Grundschulalter vorgestellt, welches als eine Adaptation an das amerikanische PATHS Curriculum (Kusché & Greenberg, 1992, 1994, 1996) entwickelt wurde. Ziele dieser universellen Maßnahme zur Prävention sozialer Verhaltensprobleme sind die Förderung von Selbstkontrolle, sozialer Problemlösefertigkeiten und emotionaler Aufmerksamkeit. Das Programm ist als Kurzzeittraining angelegt und umfasst 16 Lektionen für den außerschulischen Einsatz am Nachmittag. Im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie wurden 93 Kinder der zweiten und dritten Grundschulklasse trainiert. Die Evaluation der Präventionsmaßnahme umfasste eine Kontrolle der Implementation und Teilnehmerzufriedenheit sowie eine im Sinne der Prozessevaluation durchgeführte Erhebung unmittelbarer Verhaltensänderungen aus Sicht der Trainerinnen, Lernzielkontrollen und Transferleistungen. Schließlich wurden im Rahmen der Wirkungsevaluation anhand eines Prä-Post-Follow-up-Designs mit parallelisierter Kontrollgruppe (matched pairs) Verhaltenseinschätzungen durch die Lehrer sowie Selbstbeurteilungen der Kinder erfasst. Die Überprüfung der Implementation ergibt eine gelungene Durchführung des Trainings, die Teilnehmerzufriedenheit auf Seiten der Kinder sowie die Zufriedenheit der Eltern mit dem Trainingsprogramm sind größtenteils sehr hoch. Verhaltensänderungen, die bereits während der Kursphase salient wurden, beziehen sich auf einen Zuwachs an Konzentrationsfähigkeit und sozial kompetenten Verhaltensweisen. Auch können direkte Lerneffekte hinsichtlich der Kursinhalte (Gefühle, Problemlösen) sowie ein Transfer ins familiäre Umfeld erzielt werden. Die Wirkungsevaluation konnte aufzeigen, dass sich im Lehrerurteil in der Posttestmessung nach vier Monaten positive Effekte des Programms abzeichnen. Diese beziehen sich sowohl auf einen signifikanten Rückgang externalisierender Verhaltensprobleme als auch auf einen Anstieg prosozialer Verhaltensweisen. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass vorwiegend die problembelasteten Kinder vom Training profitieren können, wohingegen Verhaltensprobleme bei den untrainierten Kindern weiter zunahm. Die Programmeffekte sind mit Nettoeffektstärken von bis zu $d = .40$ im Gesamtproblemwert auch noch nach einem Jahr stabil. Die Selbstbeurteilungen der Kinder ergaben ein geringeres Ausmaß an Aggression im Vergleich zur Kontrollgruppe, sowie einen Rückgang der Fälle von Bullying-Opfern. Schließlich konnte gezeigt werden, dass das Schultraining in Form einer Boostersession zur Auffrischung früherer Trainingsmaßnahmen positive Effekte im externalisierenden Problembereich sowie hinsichtlich prosozialen Verhaltens weiter verstärken kann.

11 Literaturverzeichnis

- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C.S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged 4 through 16. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (Serial No. 188).
- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C.S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: T.M. Achenbach.
- Andrews, D.W., Soberman, D. & Dishion, T.J. (1995). The adolescent transitions program for high-risk teens and their parents: Toward a school-based intervention. *Education and Treatment of Children*, 18, 478-498.
- Angold, A. & Costello E.J. (2001). The epidemiology of disorders of conduct: Nosological issues and comorbidity. In J. Hill & B. Maughan (Hrsg.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (S. 126-168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arseneault, L., Kim-Cohen, J., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt, T.E. (2005). Psychometric evaluation of 5- and 7-year-old children's self-reports of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 537-550.
- Aßhauer, M. & Hanewinkel, R. (2000). Lebenskompetenztraining für Erst- und Zweitklässler: Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 251-263.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barkley, R.A., Shelton, T.L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., Jenkins, L. & Metevia, L (2000). Multimethod psycho-educational intervention for pre-school children with disruptive behavior: Preliminary results at post-treatment. *Child Psychology and Psychiatry*, 41, 319-332.
- Barrish, H.H., Saunders, M. & Wolf, M.M. (1969). Good behavior game. Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M. & Solomon, D. (1996). Prevention effects of the Child Development Project: Early findings from an ongoing multisite demonstration trial. *Journal of Adolescent Research*, 11, 12-35.
- Beck, M. (1998). Therapiebaukasten oder Trainingsprogramm? Das Aufmerksamkeitstraining von Lauth & Schlottke als schulische Intervention. In M. Beck (Hrsg.), *Evaluation als*

- Maßnahme der Qualitätssicherung. Pädagogisch-psychologische Interventionen auf dem Prüfstand* (S. 161-172). Tübingen: dgvt.
- Beelmann, A. (2000). *Prävention dissozialer Entwicklungen: Psychologische Grundlagen und Evaluation früher kind- und familienbezogener Interventionsmaßnahmen*. Habilitationsschrift. Universität Erlangen-Nürnberg: Philosophische Fakultät.
- Beelmann, A. (2003). Wirksamkeit eines sozialen Problemlösetrainings bei entwicklungsverzögerten Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(1), 27-41.
- Beelmann, A. (2004). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergarten: Evaluation eines sozialen Problemlösetrainings zur universellen Prävention dissozialer Verhaltensprobleme. *Kindheit und Entwicklung*, 13(2), 113-121.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 151-162.
- Beelmann, A., Jaursch, S. & Lösel, F. (2004). *IKPL – Ich kann Probleme lösen: Soziales Trainingsprogramm für Vorschulkinder*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Beelmann, A., Jaursch, S., Lösel, F. & Stemmler, M. (2006). Frühe universelle Prävention von dissozialen Entwicklungsprogrammen: Implementation und Wirksamkeit eines verhaltensorientierten Elterntrainings. *Praxis der Rechtspsychologie*, 16, 120-143.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2005). Entwicklung und Förderung der sozialen Informationsverarbeitung bei Vorschulkindern. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 209-230). Münster: Waxmann.
- Beelmann, A., Pflingsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 260-271.
- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum*. Grades 1-3. Seattle: Committee for Children.
- Bertram, H., Heinrichs, N., Kuschel, A., Kessemeier, Y., Saßmann, H. & Hahlweg, K. (2003). Projekt „Zukunft Familie“. Erste Ergebnisse der Rekrutierung. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 24(2), 187-204.
- Bierman, K.L. & the Conduct Problems Prevention Research Group (1996). Integrating social-skills training interventions with parent training and family-focused support to prevent conduct disorders in high-risk populations. In C.F. Ferris & T. Grisso (Hrsg.), *Un-*

- derstanding aggressive behavior in children* (S. 265-264). New York: New York Academy of Sciences.
- Bierman, K.L., Greenberg, M.T. & the Conduct Problems Prevention Research Group (1996). Social skills training in the Fast Track Program. In R. Peters & R.J. McMahon (Hrsg.), *Preventing childhood disorders, substance use, and delinquency* (S. 65-89). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Boyle, M.H., Offord, D.R., Racine, Y., Sanford, D., Szatmari, P. & Fleming, J.E. (1993). Evaluation of the diagnostic interview for children and adolescents for use in general populations samples. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 663-681.
- Brandstädter, J. & von Eye, A. (1982). *Psychologische Prävention. Grundlagen, Programm, Methoden*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Braswell, L., August, G.J., Bloomquist, M.L., Realmuto, G.M, Skare, S.S. & Crosby, R.D. (1997). School-based secondary prevention for children with disruptive behavior: Initial outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 197-208.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 71-83.
- Bruene-Butler, L., Hampson, J., Elias, M., Clabby, J. & Schuyler, T. (1997). The Improving Social Awareness – Social Problem Solving Project. In G.W. Albee & T.P. Gullota (Hrsg.), *Primary prevention works* (S. 239-267). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bundeskriminalamt (2005). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2005*. (<http://www.bka.de/pks/pks2005/index.html>)
- Burow, F., Aßhauer, M. & Hanewinkel, R. (1998). *Fit und stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht*. Leipzig: Klett.
- Caldarella, P. & Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-279.
- Cangelosi, J.S. (1996). *Classroom management strategies: Gaining and maintaining students' cooperation*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basis Books.

- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S. & Hawkins, D.J. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment, 5*(1).
- Cierpka, M. (2001). *Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New York: Academic Press.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist, 48*(10), 1013-1022.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1990). *Social Competence Scale (Teacher Version)*. Available from the Fast Track Project Web site, <http://www.fasttrackproject.org>.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1991/2003). Social Health Profile – Spring. In A. Corrigan (Hrsg.), *Fast Track Project Technical Report*. Available from the Fast Track Project Web site, <http://www.fasttrackproject.org>.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The Fast Track Program. *Development and Psychopathology, 4*, 509-527.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999a). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 631-647.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999b). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 648-657.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Merging universal and indicated prevention programs: The Fast Track Model. *Addictive Behaviors, 25*(6), 913-927.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002a). The implementation of the Fast Track Program: An example of a large-scale prevention science efficacy trial. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(1), 1-17.

- Conduct Problems Prevention Research Group (2002b). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*(1), 19-35.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002c). Predictor variables associated with positive Fast Track outcomes at the end of third grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*(1), 37-52.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002d). Using the Fast Track randomised prevention trial to test the early-starter model of the development of serious conduct problems. *Development and Psychopathology*, *14*, 925-943.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2004a). The Fast Track experiment: Translating the developmental model into a prevention design. In J.B. Kupersmidt & K.A. Dodge (Hrsg.), *Children's peer relations* (S. 181-208). Washington, DC: American Psychological Association.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2004b). The effects of the Fast Track Program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *33*(4), 650-661.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74-101.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, *67*, 993-1002.
- D'Zurilla, T.J. & Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, *78*, 107-126.
- Denham, S. A. & Almeida, M.C. (1987). Children's social problem solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *8*, 391-409.
- Derzon, J.H., Sale, E., Springer, J.F. & Brounstein, P. (2005). Estimating intervention effectiveness: Synthetic projection of field evaluation results. *Journal of Primary Prevention*, *26*, 321-343.
- Dishion, T.J. & Patterson, G.R. (1996). *Preventive parenting with love, encouragement, and limits. The preschool years*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Dodge, K.A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B.H. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Hrsg.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (S. 3-22). New York: Springer.

- Dodge, K.A., Bates, J.E. & Pettit, G.S. (1990). Mechanism in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L. & Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for the Research in Child Development*, 51 (2, Serial No. 213).
- Dodge, K.A. & Price, J.M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65, 1385-1397.
- Döpfner, M. (1989). Soziale Informationsverarbeitung: Ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Inkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 1-8.
- Döpfner, M. (1993). Verhaltensstörungen im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 2, 177-190.
- Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (1997). Von der kategorialen zur dimensional Diagnostik. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46, 519-547.
- Döpfner, M., Lehmkuhl, G. & Schürmann, S. (1996). Das Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP) – Aufbau und Einzelfall-Evaluation. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 24, 145-163.
- Döpfner, M., Lorch, R. & Reihl, D. (1989). Soziale Informationsverarbeitung in Konfliktsituationen – eine empirische Studie an Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 239-248.
- Döpfner, M., Plück, J., Berner, W., Englert, E., Fegert, J.M., Huss, M., Lenz, K., Schmeck, K., Lehmkuhl, G., Lehmkuhl, U. & Poustka (1998). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in den neuen und alten Bundesländern – Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Studie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 27, 9-19.
- Döpfner, M., Schürmann, S. & Frölich, J. (1997). *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten*. Weinheim: Beltz.
- Durlak, J.A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. London: Sage Publications.
- Durlak, J.A. (1997). Primary prevention programs in schools. *Advances in Clinical Child Psychology*, 19, 283-318.
- Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1997). Primary prevention mental health programs for children und adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.

- Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1998). Evaluation of indicated preventive intervention (secondary prevention) mental health programs for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 26, 775-802.
- Dutschmann, A. (1995). *Aggressivität bei Kindern und Jugendlichen. Steuerung hoch erregten Verhaltens*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Edelbrock, C., Costello, A.J., Dulcan, M.K., Kalas, R. & Conover, N.C. (1985). Age differences in the reliability of the psychiatric interview of the child. *Child Development*, 56, 265-275.
- Eichmann, A. (2007). *Training im Problemlösen (TIP) – Modifikation, Durchführung und Evaluation eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Drittklässler*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Eisner, M., Meidert, U. & Ribeaud, D. (2006). *Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern. Anmeldung, Teilnahme und Verbleib im Elterntrainingsprogramm Triple P. Newsletter Nr. 4*. Universität Zürich und University of Cambridge.
- Eisner, M. & Ribeaud, D. (2005). A randomised field experiment to prevent violence. The Zurich Intervention and Prevention Project at Schools (ZIPPS). *European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice*, 13(1), 27-43.
- Eisner, M., Ribeaud, D. & Bittel, S. (2006). *Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik*. Bern.: Eidgenössische Ausländerkommission EKA.
- Eisner, M., Ribeaud, D. & Meidert, U. (2006). *Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern. Das zweite Projektjahr: Eine Übersicht. Newsletter Nr. 3*. Universität Zürich und University of Cambridge.
- Elias, M.J., Gara, M.A., Ubriaco, M., Rothbaum, P., Clabby, J. & Schuyler, T. (1986). Impact of a prevention social problem solving intervention on children's coping with middle school stressors. *American Journal of Community Psychology*, 14, 259-275.
- Euler, H.A. (1997). Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In H. Holtappels, W. Heitmayer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 191-206). Weinheim: Juventa.
- Fabes, R.A. & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128.
- Farmer, A.D., Bierman, K.L. & the Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Predictors and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 299-311.

- Farrington, D.P., Gottfredson, D., Sherman, L. & Welsh, B. (2002). The Maryland Scientific Methods Scale. In L. Sherman, D. Farrington, B. Welsh & D. Mackenzie (Hrsg.), *Evidence-based crime prevention* (S. 13-21). London: Routledge.
- Fisher, P.A., Ramsay, E., Antoine, K., Kavanagh, K., Winebarger, A., Eddy, J.M. & Reid, J.B. (1997). *Success in parenting: A curriculum for parents with challenging children*. Eugene, OR: Oregon Social Learning Center.
- Flanagan, K.S., Bierman, K.L., Kam, C.-M. & the Conduct Problems Prevention Research Group (2003). Identifying at-risk children at school entry: The usefulness of multibehavioral problem profiles. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(3), 396-407.
- Flannery, D.J., Liau, A.K., Powell, K.E., Vesterdal, W., Vazsonyi, A.T., Guo, S., Atha, H. & Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the Peace Builders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*, 39(2), 292-308.
- Ford, T., Goodman, R. & Meltzer, H. (2003). The British Child and Adolescent Mental Health Survey 1999: The prevalence of DSM-IV disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 1203-1211.
- Frey, D. & Greif, S. (1994). *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Frick, P.J., Lahey, B.B., Loeber, R., Tannenbaum, L., Van Horn, Y., Christ, M.A.G., Hart, E.L. & Hanson, K. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: a meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review*, 13, 319-340.
- Fricke, R. (1983). Lernziel: "Konfliktbewältigung" – Training mit aggressiven Kindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 222-228.
- Gerken, N., Natzke, H., Petermann, F., & Walter, H.-J. (2002). Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Primärprävention von aggressivem und unaufmerksamem Verhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 119-128.
- Glattacker, M., Engel, E.-M., Hilt, F., Grüner, T. & Käßler, C. (2002). Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? – Eine erste Bilanz über das Präventionsprogramm „Konflikt-Kultur“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 141-150.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1).
- Greenberg, M.T. & Kusché, C.A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children. The PATHS Project*. Seattle, WA: University of Washington Press.

- Greenberg, M.T. & Kusché, C.A. (1998). Preventive interventions for school-age deaf children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), 49-63.
- Greenberg, M.T., Kusché, C.A., Cook, E.T. & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenberg, M.T., Lengua, L.J., Coie, J.D., Pinderhughes, E.E. & the Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Predicting developmental outcomes at school entry using a multiple-risk model: Four American communities. *Developmental Psychology*, 35(2), 403-417.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 3-15.
- Gresham, F.M. & Reschly, D.J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381.
- Grimm, H. & Wilde, S. (1998). Im Zentrum steht das Wort. In H. Keller (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 443-473). Bern: Huber.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.-Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, R.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. A randomized controlled trial. *YAMA*, 277, 1605-1611.
- Grüner, T. & Hilt, F. (1998). Prävention durch Schulentwicklung. Grundlagen für die Entwicklung schulischer Präventionskonzepte am Beispiel des Anti-Gewalt-Programms „Konflikt-Kultur“. *Jugend und Gesellschaft*, 3, 12-16.
- Häcker, H. & Stapf, K.H. (1998). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Huber.
- Hahlweg, K., Kuschel, A., Miller, Y., Lübcke, A., Köppe, E., & Sanders, M.R. (2001). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Triple P – ein mehrstufiges Programm zur positiven Erziehung. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung* (S. 405-423). Göttingen: Hogrefe.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). *Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein*. Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.
- Hanisch, C., Plück, J., Meyer, N., Brix, G., Freund-Braier, I., Hautmann, C. & Döpfner M. (2006). Kurzzeiteffekte des indizierten Präventionsprogramms (PEP) auf das elterliche

- Erziehungsverhalten und auf das kindliche Problemverhalten. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 117-126.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R. & Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T., Farrington, D.P., Brewer, D., Catalano, R.F. & Harachi, T.W. (1998). A review of predictors of youth violence. In R. Loeber & D.P. Farrington (Hrsg.), *Serious and violent juvenile offenders* (S. 106-146). Thousand Oaks: Sage.
- Heinrichs, N., Krüger, S. & Guse, U. (2006). Der Einfluss von Anreizen auf die Rekrutierung von Eltern und auf die Effektivität eines präventiven Elterntrainings. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 97-108.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53, 170-183.
- Henggeler, S.W., Cunningham, P.B., Pickrel, S.G., Schoenwald, S.K. & Brondino, M.J. (1996). Multisystemic therapy: an effective violence prevention approach for serious juvenile offenders. *Journal of Adolescence*, 19, 47-61.
- Hill, L.G., Coie, J.D., Lochman, J.E., Greenberg, M.T. & the Conduct Problems Prevention Research Group (2004). Effectiveness of early screening for externalizing problems: Issues of screening accuracy and utility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 809-820.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hubbard, J.A. & Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1-20.
- Hudley, C., Britsch, B., Wakefield, W.D., Smith, T., Demorat, M. & Cho, S.-J. (1998). An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students. *Psychology in the Schools*, 35, 271-282.
- Hundert, J., Boyle, M.H., Cunningham, C.E., Duku, E., Heale, J., McDonald, J., Offord, D.R. & Racine, Y. (1999). Helping children adjust – a Tri-Ministry Study: II. Program effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 1061-1073.
- Hurrelmann, K. & Settertobulte, W. (2000). Prävention und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (S. 95-124). Göttingen: Hogrefe.

- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53(4), 159-169.
- Jerusalem, M & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 164-174.
- Johannes, E.M. (2004). Effects of PATHS after school program on children's social environment and behavior. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol 64(12-A), 4643.
- Jugert, G., Scheithauer, H., Notz, P. & Petermann, F. (2000). Geschlechterunterschiede im Bullying: Indirekt-/relational- und offen-aggressives Verhalten unter Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 9(4), 231-240.
- Kam, C.-M., Greenberg, M.T. & Kusché, C.A. (2004). Sustained effects of the PATHS Curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 66-78.
- Kam, C.-M., Greenberg, M.T. & Walls, C.T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4, 55-63.
- Kanning, U.P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154-163.
- Kellam, S.G., Rebok, G.W., Ialongo, N. & Mayer, L.S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 259-281.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (1998). *Bleib locker. Ein Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2002). Adaptivität der Bewältigung von Alltagsbelastungen im Kindes- und Jugendalter: Entwicklung und Evaluation eines Erhebungsinstrumentes. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 29-37.
- Kubinger, K.D. & Wurst, E. (1985). *Adaptives Intelligenzdiagnostikum (AID)*. Weinheim: Beltz.
- Kusché, C.A. (1984). *The understanding of emotion concepts by deaf children: An assessment of an affective education curriculum*. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington.

- Kusché, C. A. & Greenberg, M. T. (1992). *The PATHS Curriculum for after school care providers*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Kusché, C. A. & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Kusché, C. A. & Greenberg, M. T. (1996). *The PATHS Curriculum. FAST Track Program – Grade 2*. Conduct Problems Prevention Research Group.
- Kuschel, A. & Hahlweg, K. (2005). Gewaltprävention – Allianz von Eltern, Kindergarten und Schule. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 153-172). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- La Frenière, P.J. & Dumas, J.E. (1992). A transactional analysis of early childhood anxiety and social withdrawal. *Development and Psychopathology*, 4, 473-495.
- Ladd, G.W. & Profilet, S.M. (1996). The child behavior scale: A teacher measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1008-1024.
- Lahey, B.B., Miller, T.L., Gordon, R.A. & Riley, A.W. (1999). Developmental epidemiology of the disruptive behavior disorders. In H.C. Quay & A.E. Hogan (Hrsg.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (S. 23-48). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Laucht, M. (2001). Antisoziales Verhalten im Jugendalter: Entstehungsbedingungen und Verlaufsformen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29, 297-311.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M.H. (1993). Psychische Auffälligkeiten im Kleinkind- und Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 2, 143-149.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M.H. (2000). Externalisierende und internalisierende Störungen in der Kindheit: Untersuchungen zur Entwicklungspsychopathologie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 284-292.
- Lauth, G.W. & Schlottke, P.F. (1993). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. Weinheim: Beltz.
- LeMarquand, D., Tremblay, R.E. & Vitaro, F. (2001). The prevention of conduct disorder: A review of successful and unsuccessful experiments. In J. Hill & B. Maughan (Hrsg.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (S. 449-477). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmkuhl, G., Döpfner, M., Plück, J., Berner, W., Fegert, J.M., Huss, M., Lenz, K., Schneck, K., Lehmkuhl, U. & Poustka, F. (1998). Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten und somatischer Beschwerden bei vier- bis zehnjährigen Kindern in Deutschland im Urteil der

- Eltern. Ein Vergleich normorientierter und kriterienorientierter Modelle. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 26(2), 83-96.
- Lemerise, E.A. & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Leppin, A. (1999). Förderung von sozialer Kompetenz bei Jugendlichen: Wem helfen Präventionsprogramme? In B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 203-219). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Lienert, G.A. & Krauth, J. (1975). Configural Frequency Analysis as a statistical tool for defining types. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 197-209.
- Lochman, J.E., Coie, J.D., Underwood, M.K. & Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 1053-1058.
- Lochman, J.E. & the Conduct Problems Prevention Research Group (1995). Screening of child behavior problems for prevention programs at school entry. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 549-559.
- Lochman, J.E., Lampron, L.B., Gemmer, T.C. & Harris, S.R. (1987). Anger-coping intervention with aggressive children: A guide to implementation in school settings. In P.A. Keller & S.R. Heyman (Hrsg.), *Innovations in clinical practice: A source book* (S. 339-356). Sarasota: Professional Resources Exchange.
- Loeber, R. (1990). Development and riskfactors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10(1), 1-41.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Lösel, F. (2004). Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen: Familie, Kindergarten, Schule. In W. Melzer & H.-D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule, Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums 2003* (S. 326-348). Baden-Baden: Nomos.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2005). Social problem-solving programs for preventing antisocial behavior in children and youth. In M. McMurrin & J. McGuire (Hrsg.), *Social problem*

- solving and offending: evidence, evaluation and evolution* (S. 127-143). New York: John Wiley & Sons.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2006). Child social skills training. In B. C. Welsh & D. P. Farrington (Hrsg.), *Preventing crime: What works for children, offenders, victims, and places* (S. 33-54). Dordrecht, NL: Springer.
- Lösel, F., Beelmann, A., Hacker, S., Jaurisch, S. & Stemmler, M. (2005). *Soziale Kompetenzen für Eltern und Kinder: Prävention dissozialer Entwicklungen und Förderung von Integration. Zwischenbericht 2004*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2000). *Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien: Eine kombinierte Präventions- und Entwicklungsstudie zu Störungen des Sozialverhaltens. Zwischenbericht 1999*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2005). *Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberger Studie*. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 201-229). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lösel, F., Beelmann, A. & Plankensteiner, B. (2004). Prävention dissozialen Verhaltens durch soziale Kompetenztrainings für Kinder: Eine systematische Evaluation ihrer Wirkungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 52, 496-522.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M & Jaurisch, S. (2004). *Soziale Kompetenz für Kinder und Familien: Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 127-139.
- Lösel, F. & Bender, D. (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 39-58).
- Lösel, F. & Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In D.P. Farrington & J.W. Coid (Hrsg.), *Early prevention of adult antisocial behavior* (S. 130-204). Cambridge: University Press.

- Lösel, F. & Bender, D. (2005). Jugenddelinquenz. In P.F. Schlotzke (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter – Verhaltensauffälligkeiten. Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie II, Bd. 6* (S. 605-653). Göttingen: Hofgrefe.
- Lösel, F., Bender, D. & Bliesener, T. (2003). Soziale Kompetenz, Delinquenz und Substanzkonsum bei Jugendlichen: Variablen- und personenbezogene Analysen des Zusammenhangs. *Praxis der Rechtspsychologie, 13*(2), 192-211.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1998). Zum Einfluss des Familienklimas und der Gleichaltrigen-gruppe auf den Zusammenhang zwischen Substanzgebrauch und antisozialem Verhalten von Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung, 7*, 208-220.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen*. Neuwied: Luchterhand.
- Lösel, F., Hacker, S., Jaursch, S., Runkel, D., Stemmler, M. & Eichmann, A. (2006). *Training im Problemlösen (TIP). Sozial-kognitives Kompetenztraining für Grundschul Kinder*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Lösel, F., Hacker, S., Jaursch, S. & Stemmler, M. (2004). *Training im Problemlösen (TIP) – Manual eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Grundschul Kinder*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Lösel, F., Hacker, S., Jaursch, S., Stemmler, M. & Wallner, S. (2006). *Skalen zur Messung sozialen Problemverhaltens bei Vorschul- und Grundschulkindern. Die deutschen Versionen des Social Behavior Questionnaires (SBQ) für Erzieherinnen und Lehrer*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Lösel, F., Stemmler, M., Beelmann, A. & Jaursch, S. (2005). Aggressives Verhalten im Vorschulalter. Eine Untersuchung zum Problem verschiedener Informanten. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 141-167). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- McMahon, R.J., Slough, N.M. & the Conduct Problems Prevention Research Group (1996). Family-based intervention in the Fast Track Program. In Peters & R.J. McMahon (Hrsg.), *Preventing childhood disorders, substance use, and delinquency* (S. 90-110). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Meadow, K.P. (1983). *Revised Manual. Meadow-Kendall Social-Emotional Assessment Inventory for deaf and hearing-impaired children*. Washington, D.C.: Pre-College Program, Gallaudet Research Institute.

- Metropolitan Area Child Study Research Group (2002). A cognitive-ecological approach to preventing aggression in urban settings: Initial outcomes for high-risk children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(1), 179-194.
- Miller-Johnson, S., Coie, J.D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K. & the Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(3), 217-230.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*(4), 674-701.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Fawcett, P., Brammer, G.L., Raleigh, M., Yuwiler, A. & Silva, P. (1997). Whole blood serotonin and family background relate to male violence. In A. Raine, P.A. Brennan, D.P. Farrington & S.A. Mednick (Hrsg.), *Biosocial bases of violence* (S. 231-249). New York: Plenum Press.
- Munoz, R.F., Mrazek, P.J. & Haggerty, R.J. (1996). Institute of Medicine report on prevention of mental disorders: Summary and commentary. *American Psychologist, 51*(11), 1116-1122.
- Nangle, D.W., Erdley, C.A., Carpenter, E.M. & Newman, J.E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: a developmental-clinical integration. *Aggression and Violent Behavior, 7*, 169-199.
- Olweus, D. (1989). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeograph. Bergen.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.
- Olweus, D. (1997). Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In H. Holtappels, W. Heitmayer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 281-298). Weinheim: Juventa.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J.D. & Monshouwer, H. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: a meta-analysis. *Child Development, 73*, 916-934.
- Patterson, G.R., Capaldi, D. & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Hrsg.), *The development and treatment of childhood aggression* (S. 139-168). Hillsdale: Erlbaum.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pepler, D.J., King, G., Craig, W., Byrd, B. & Bream, L. (1995). The development and evaluation of a multisystem social skills group training program for aggressive children. *Child and Youth Care Forum, 24*, 297-313.

- Perrez, M. (1991). Prävention, Gesundheits- und Entfaltungsförderung: Systematik und allgemeine Aspekte. In M. Perrez & U. Baumann (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Psychologie. Band 2: Intervention* (S. 80-98). Bern: Hans Huber.
- Perrez, M. (1994). Optimierung und Prävention im erzieherischen Bereich. In K.A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie I, Bd. 1* (S. 585-617). Göttingen: Hogrefe.
- Perrez, M. & Hilti, N. (2005). Prävention. In M. Perrez & U. Baumann (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie* (S. 398-427). Bern: Hans Huber.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie, 210*, 175-185.
- Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Eine Bestandsaufnahme. *Kindheit und Entwicklung, 14*, 8-57.
- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H. & Walter, H.-J. (2002). *Verhaltenstraining für Schulanfänger*. Paderborn: Schöningh.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1997). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2001). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Scheithauer, H. (1998). Aggressives und antisoziales Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann, M. Kusch & K. Niebank (Hrsg.), *Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch* (S. 243-295). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F. & Warschburger, P. (1995). Aggression. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 127-163). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (1994). *Training mit sozial unsicheren Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, U. & Vianden-Gabriel, I. (1992). Training mit aggressiven Heimkindern im Alter von fünf bis sieben Jahren. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie, 40*, 79-91.
- Plück, J., Wiczorrek, E., Wolff Metternich, T. & Döpfner, M. (2006). *Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten (PEP). Ein Manual für Eltern- und Erziehergruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Popp, U. (1997). Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In H. Holtappels, W. Heitmayer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 207-223). Weinheim: Juventa.

- Prinz, R.J., Blechman, E.A. & Dumas, J.E. (1994). An evaluation of peer coping-skills training for childhood aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 193-203.
- Reid, J.B., Eddy, J.M., Fetrow, R.A. & Stoolmiller, M. (1999). Description and immediate impacts of a preventive intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology*, 27, 483-517.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26, 147-161.
- Riggs, N.R. & Greenberg, M.T. (2004a). Moderators in the academic development of migrant Latino children attending after-school programs. *Applied Developmental Psychology*, 25, 349-367.
- Riggs, N.R. & Greenberg, M.T. (2004b). After-school youth development programs: A developmental-ecological model of current research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(3), 177-190.
- Riggs, N.R., Greenberg, M.T., Kusché, C.A. & Pentz, M.A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7, 91-102.
- Sampson, R.J. & Laub, J.H. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sanders, M.R. (1999). Triple P – Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 71-90.
- Saß, H., Wittchen, H.U. & Zaudig, M. (1996). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-IV*. Göttingen: Hogrefe.
- Sawyer, M.G., MacMullin, C., Graetz, B., Said, J.A., Clark, J.J. & Baghurst, P. (1997). Social skills training for primary school children: a 1-year follow-up study. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 33, 378-383.
- Scheidt, R.J. & Schaie, K.W. (1978). A taxonomy of situations for an elderly population: Generating situational criteria. *Journal of Gerontology*, 33, 848-857.
- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 84-99.

- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung, 12*(2), 100-110.
- Schneider, B.H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. *Clinical Psychology Review, 12*, 363-382.
- Schneider, B.H. & Byrne, B.M. (1985). Children's social skills training: A meta-analysis. In B.H. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Hrsg.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (S. 175-192). New York: Springer.
- Schwartz, W. (1999). *Developing social competence in children*. Teachers College, Columbia University.
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V. & Weikart, D.P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Development and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Shure, M.B. (1990). *The PIPS test manual. A cognitive measure of interpersonal problem-solving ability for four to six year old children*. Philadelphia: Hahneman University, Department of Mental Health Sciences.
- Shure, M.B. (1992a). *I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem-solving program: Kindergarten and primary grades*. Champaign, IL: Research Press.
- Shure, M.B. (1992b). *I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem-solving program: Preschool*. Champaign, IL: Research Press.
- Shure, M.B. & Spivack, G. (1978). *Problem-solving techniques in childrearing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sourander, A., Multimäki, P., Santalathi, P., Parkkola, K., Haavisto, A., Helenius, H., Nikolakaros, G., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., Kumpulainen, K., Aronen, E.T., Lina, S., Puura, K. & Almqvist, F. (2004). Mental health service use among 18-year-old adolescent boys: A prospective 10-year follow-up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 43*, 1250-1258.
- Spangler, G. (1999). Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 176-196). Heidelberg: Spektrum.
- Spannl, D. (2005). *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) – deutsche Adaptation eines Trainings zur Förderung des Sozialverhaltens für Grundschüler (eine Pilotstu-*

- die). Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Spröber, N., Schlotke, P.F. & Hautzinger, M. (2006). ProACT + E: Ein Programm zur Prävention von „bullying“ an Schulen und zur Förderung der positiven Entwicklung von Schülern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 140-150.
- Steinhausen, H.-C. (1993). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Stemmler, M., Lösel, F., Beelmann, A., Jaursch, S. & Zenkert, B. (2005). Child problem behavior in kindergarten and in primary school: A comparison between prediction configural frequency analysis and multiple regression. *Psychology Science*, 47, 467-478.
- Stone, W. & Lemanek, K.L. (1990). Developmental issues in children's self-reports. In A.M. La Greca (Hrsg.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (S. 18-56). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tennstädt, K.-Ch., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen*. Bern: Huber.
- Thomas, D.E., Bierman, K.L. & the Conduct Problems Prevention Research Group (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Development and Psychopathology*, 18, 471-487.
- Tremblay, R.E., LeMarquand, D. & Vitaro, F. (1999). The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder. In H.C. Quay & A.E. Hogan (Hrsg.), *Handbook of disruptive behaviour disorders*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Tremblay, R.E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A.E. & Ledingham, J.E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.
- Tremblay, R.E., Mâsse, L.C., Pagani, L. & Vitaro, F. (1996). From childhood aggression to adolescent maladjustment: The Montreal prevention experiment. In R. Peters & R.J. McMahon (Hrsg.), *Preventing childhood disorders, substance use, and delinquency* (S. 268-298). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Tremblay, R.E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L.C., Vitaro, F. & Pihl, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 560-568.

- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C. & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 227-245.
- Urbain, E.S. (1983). *Manual of classroom activities for social-skill development (elementary grades)*. St. Paul, Minn.: Wilder Child Guidance Clinic.
- Verbeek, D. & Petermann, F. (1999). Gewaltprävention in der Schule. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 7*, 133-146.
- Walker, H.M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H.H. & Feil, E.G. (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 6*, 66-80.
- Webster-Stratton, C. (2000). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Chapman.
- Webster-Stratton, C. & Hancock, L. (1998). Training for parents of young children with conduct problems: Content, methods, and therapeutic processes. In J.M. Briesmeister & C.E. Schaefer (Hrsg.), *Handbook of parent training* (S. 98-152). New York: Wiley.
- Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 93-109.
- Weissberg, R.P., Barton, H.A. & Shriver, T.P. (1997). The Social-Competence Promotion Program for young adolescents. In G.W. Albee & T.P. Gullotta (Hrsg.), *Primary prevention exemplars: The Lela Rowland awards* (S. 268-290). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weissberg, R.P., Caplan, M.Z. & Bennetto, L. (1990). *The Yale – New Haven Middle School Social Problem-Solving (SPS) Program*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Weissberg, R.P., Gesten, E.L., Rapkin, B.D., Cowen, E.L., Davidson, E., de Apodaca, R.F. & McKim, B.J. (1981). Evaluation of a social-problem-solving training program for suburban and inner-city third-grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*, 251-261.
- Weissberg, R.P. & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. *Handbook of Child Psychology (5. Aufl.)*, 4, 877-954.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S.G. & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology, 19*, 585-602.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C. & Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: a meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology, 17*, 247-272.

- Wolff Metternich, T., Plück, J., Wieczorrek, E., Freund-Braier, I., Hautmann, C., Brix, G. & Döpfner M. (2002). PEP – Ein Präventionsprogramm für drei- bis sechsjährige Kinder mit expansivem Problemverhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 11(2), 98-106.
- Zelli, A., Dodge, K.A., Lochman, J.E., Laird, R.D. & the Conduct Problems Prevention Research Group (1999). The distinction between beliefs legitimising aggression and deviant processing of social cues: Testing measurement validity and the hypothesis that biased processing mediates the effects of beliefs on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 150-166.
- Z-Proso Project Team (2006). *Instrument Summary. Children Wave 1*. Universität Zürich: Pädagogisches Institut.

12 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen

Tabelle 1:	Übersicht über deutsche Präventionsprogramme	45
Tabelle 2:	Inhalte des After School Curriculums	58
Tabelle 3:	Übersicht über internationale Präventionsmaßnahmen	62
Tabelle 4:	Übersicht über internationale multimodale Präventionsprogramme	73
Tabelle 5:	Übersicht über das Training im Problemlösen (TIP)	93
Tabelle 6:	Übersicht über die Inhalte der Stunden	96
Tabelle 7:	Übersicht der Zürcher Skalen des Kinder-SBQ und der entsprechenden Originalskalen von Tremblay et al. (1992)	106
Tabelle 8:	Übersicht über das Evaluationsdesign und die verwendeten Mess- instrumente	108
Tabelle 9:	Statistische Kennwerte des Fragebogens zur Implementierung der Trainingsstunden	113
Tabelle 10:	Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen der Implementierung	117
Tabelle 11:	Unterschiede in den Beurteilungen der Durchführbarkeit in Abhängigkeit der Gruppengröße	118
Tabelle 12:	Interkorrelationen der Dimensionen des Teilnahmeverhaltens	121
Tabelle 13:	Unterschiede in den Beurteilungsdimensionen des Teilnahmeverhaltens in Abhängigkeit von Geschlecht und Klassenstufe	121
Tabelle 14:	Prozentuale Verteilung der Antworten aus dem Kinderinterview	124
Tabelle 15:	Zufriedenheit der Eltern mit verschiedenen Aspekten des Trainings	127
Tabelle 16:	Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen aus dem Elternfragebogen	129
Tabelle 17:	Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen des Arbeits- und Kontakt- verhaltens	133
Tabelle 18:	Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen des Q-Sorts	134
Tabelle 19:	Unterschiede in den Q-Sort-Rangplätzen in Abhängigkeit von Geschlecht und Klassenstufe	134
Tabelle 20:	Reliabilitäten (Cronbachs α) für die Skalen des SBQ und des SHP	135
Tabelle 21:	Vergleich der Skalenmittelwerte des Social Health Profiles über die Messzeitpunkte, sowie Effektstärken (Cohens d)	136
Tabelle 22:	Vergleich der Skalenmittelwerte des Social Health Profiles über die Mess- zeitpunkte getrennt nach Klassenstufe	137
Tabelle 23:	Vergleich der Skalenmittelwerte des Social Health Profiles über die Mess- zeitpunkte differenziert nach der Höhe des Gesamtproblemwerts im Lehrer-SBQ	138
Tabelle 24:	Vergleich der Skalenmittelwerte der Zusatzskalen des Social Health Profiles über die Messzeitpunkte sowie Effektstärken (Cohens d)	139
Tabelle 25:	Vergleich der Skalensummenwerte des Social Behavior Questionnaires über die Messzeitpunkte	139
Tabelle 26:	Bivariate Korrelationen der Trainer- und Lehrerurteile im Social Behavior Questionnaire	140
Tabelle 27:	Beobachtete positive Verhaltensänderungen im familiären Umfeld	141
Tabelle 28:	Prozentuale Umsetzung der Kursinhalte zu Hause	141

Tabelle 29:	Mittelwertsunterschiede in Items aus dem Elternfragebogen zwischen den „Umsetzern“ und „Nicht-Umsetzern“	142
Tabelle 30:	Bivariate Korrelationen zwischen der Anzahl genannter Gefühle am Ende des Trainings und dem Teilnahmeverhalten, sowie Partialkorrelationen unter Berücksichtigung des Geschlechts	144
Tabelle 31:	Erreichte Punktzahlen bei der Lösung des Beispielproblems	145
Tabelle 32:	Bivariate Korrelationen zwischen der Anzahl erreichter Lösungspunkte im Beispielproblem und dem Teilnahmeverhalten, sowie Partialkorrelationen unter Berücksichtigung des Geschlechts	146
Tabelle 33:	Varianzanalytische Unterschiede im Teilnahmeverhalten der Kinder zwischen den erreichten Ebenen der Problemlösung	147
Tabelle 34:	Mittelwertsunterschiede im Teilnahmeverhalten zwischen „Anwendern“ und „Nicht-Anwendern“	148
Tabelle 35:	Bivariate Korrelationen zwischen dem Ausmaß des Trainingsprofits und dem Teilnahmeverhalten der Kinder, sowie Partialkorrelationen unter Berücksichtigung des Geschlechts	149
Tabelle 36:	Unterschiede in den SBQ-Summenwerten zwischen Trainings- und Kontrollgruppe im Vortest	151
Tabelle 37:	Verhaltenseinschätzungen durch die Lehrer (Prä-Post-Messung) mit Effektstärken für Trainings- und Kontrollgruppe, sowie Nettoeffektstärken	152
Tabelle 38:	Differenzielle Vergleiche der Lehrereinschätzungen nach Geschlecht	153
Tabelle 39:	Differenzielle Vergleiche der Lehrereinschätzungen nach Klassenstufe	155
Tabelle 40:	Kategorialer Vergleich der Trainings- und Kontrollgruppe hinsichtlich prosozialen Verhaltens, externalisierenden Verhaltens sowie des Gesamtproblemwerts	157
Tabelle 41:	Verhaltenseinschätzungen für Trainings- und Kontrollgruppe differenziert nach Lehrerwechsel	158
Tabelle 42:	Verhaltenseinschätzungen für die Trainingsgruppe differenziert nach Problemausgangswert mit Effektstärken und Nettoeffektstärken	161
Tabelle 43:	Korrelationen des SBQ-Ausgangswerts mit dem SBQ-Veränderungswert (t_1-t_2) sowie Fishers Z-Werte	162
Tabelle 44:	Bivariate Korrelationen zwischen den Q-Sort-Einschätzungen von Trainern und Lehrern	165
Tabelle 45:	Unterschiede in den Q-Sort-Einschätzungen durch die Lehrer zwischen Trainings- und Kontrollgruppe im Vortest	165
Tabelle 46:	Prä-Post-Vergleich der Q-Sort-Mittelwerte für Trainings- und Kontrollgruppe	166
Tabelle 47:	Kovarianzanalytischer Vergleich der Posttest-Q-Sort-Werte von Trainings- und Kontrollgruppe	166
Tabelle 48:	Hierarchische Regression zur Vorhersage der SBQ-Skalen Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit, Störung des Sozialverhaltens und des Gesamtproblemwerts im Posttest anhand trainingsrelevanter Variablen	169
Tabelle 49:	Verhaltenseinschätzungen für Trainings- und Kontrollgruppe durch die Lehrer im Follow-up (Kovarianzanalyse)	170
Tabelle 50:	Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen zwischen Trainings- und Kontrollgruppe über alle Messzeitpunkte (Varianzanalyse mit Messwiederholung)	171

Tabelle 51:	Effektstärken für Trainings- und Kontrollgruppe, sowie Nettoeffektstärken im Posttest (1-2) und Follow-up (1-3).....	173
Tabelle 52:	Mittelwertsvergleich zwischen der Kontrollgruppe und der Entwicklungsstichprobe zum Vortest.....	175
Tabelle 53:	Kovarianzanalytischer Vergleich der Kontrollgruppe mit der Entwicklungsstichprobe im Follow-up	175
Tabelle 54:	Vergleich der Q-Sort-Rangplätze im Follow-up.....	176
Tabelle 55:	Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen zwischen Trainings- und Kontrollgruppe für die Skalen des Kinder-SBQ	177
Tabelle 56:	Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen zwischen Trainings- und Kontrollgruppe für die erweiterten Skalen des Kinder-SBQ	178
Tabelle 57:	Kovarianzanalytischer Vergleich der Summenwerte des Bully-Victim-Questionnaires zwischen Trainings- und Kontrollgruppe.....	179
Tabelle 58:	Kreuztabellenvergleiche für die Gruppenzugehörigkeiten zu Täter, Opfer und Beobachter.....	180
Tabelle 59:	Konfigurations-Frequenz-Analyse zum längsschnittlichen Vergleich der Täter-, Opfer- und Beobachterzuordnungen für Trainings- und Kontrollgruppe.....	181
Tabelle 60:	Varianzanalytischer Vergleich zwischen den Trainingsgruppen hinsichtlich des Teilnahmeverhaltens während des Trainings.....	183
Tabelle 61:	Varianzanalytischer Vergleich zwischen den Trainingsgruppen hinsichtlich der Trainer-Beurteilungen im Social Health Profile	184
Tabelle 62:	Varianzanalytischer Vergleich zwischen den Trainingsgruppen hinsichtlich der Trainer-Beurteilungen im Social Behavior Questionnaire.....	185
Tabelle 63:	Kovarianzanalytischer Vergleich zwischen den Trainingsgruppen hinsichtlich der Trainer-Beurteilungen im Social Health Profile.....	186
Tabelle 64:	Varianzanalytischer Vergleich zwischen den Trainingsgruppen hinsichtlich der Lernziele.....	187
Tabelle 65:	Vergleich der Trainingsgruppen hinsichtlich der Anwendung des Problemlöseparadigmas und der Umsetzung der Kursinhalte	187
Tabelle 66:	Effektstärken und <i>F</i> -Werte für alle Trainingsgruppen für die SBQ-Skalen Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Externalisierendes Verhalten und den Gesamtproblemwert zum Posttest	189
Tabelle 67:	SBQ-Mittelwerte, <i>F</i> -Werte und Effektstärken für die Trainingsgruppen mit und ohne Vorerfahrung und die jeweiligen Kontrollgruppen.....	191
Tabelle 68:	Effektstärken und <i>F</i> -Werte für alle Trainingsgruppen für die SBQ-Skalen Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Externalisierendes Verhalten und den Gesamtproblemwert zum Follow-up.....	194
Tabelle 69:	SBQ-Mittelwerte, <i>F</i> -Werte und Effektstärken für die Kindertrainingsgruppen mit und ohne Boostersession und die jeweiligen Kontrollgruppen im Follow-up	197
Tabelle 70:	Ablauf der Stunden des modifizierten Curriculums.....	205

Abbildungen

Abbildung 1:	Ebenen der sozialen Kompetenz (Döpfner, 1989)	4
Abbildung 2:	Modell sozialer Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994).....	13
Abbildung 3:	Heterogenität externalisierenden Verhaltens (Petermann & Scheithauer, 1998).....	18
Abbildung 4:	Dimensionale Klassifikation aggressiven Verhaltens nach Frick et al. (1993)	23
Abbildung 5:	Entwicklungsmodell antisozialen Verhaltens nach Loeber (1990).....	28
Abbildung 6:	Typen der antisozialen Entwicklung nach Moffitt (1993)	29
Abbildung 7:	Kumulatives Entwicklungsmodell dissozialer Verhaltensprobleme nach Lösel und Bender (2003).....	34
Abbildung 8:	Evaluationsdesign der Studie	85
Abbildung 9:	Boosterdesign	86
Abbildung 10:	Inanspruchnahme und Teilnahmerate	87
Abbildung 11:	Kursorte und Kursgrößen	88
Abbildung 12:	Anwesenheitsquoten.....	89
Abbildung 13:	Verlauf der zeitlichen, inhaltlichen und organisatorischen Durchführbarkeit sowie des Gesamturteils über die Lektionen hinweg	116
Abbildung 14:	Einschätzungen des Teilnahmeverhaltens der Kinder in Prozent	119
Abbildung 15:	Einschätzung der Aktivität der Kinder.....	119
Abbildung 16:	Prozentuale und prozessuale Einschätzungen der gezeigten Freude der Kinder.....	120
Abbildung 17:	Verlauf der kindlichen Aufmerksamkeit, Leistungsmotivation, Grundstimmung und des Antriebs über die Sitzungen hinweg	122
Abbildung 18:	Verlauf der Arbeitsgenauigkeit, Selbständigkeit und Ausdauer der Kinder.....	126
Abbildung 19:	Prozentuale Verteilung der dimensional eingeschätzten Arbeits- und Kontaktverhaltens.....	131
Abbildung 20:	Anzahl genannter Gefühle zu Beginn und am Ende des Trainings getrennt nach Geschlecht und Klassenstufe	143
Abbildung 21:	Mittelwerte der erreichten Punktzahlen bei der Lösung des Beispielsproblems getrennt nach Geschlecht und Klassenstufe	145
Abbildung 22:	Veränderungswerte für Trainings- und Kontrollgruppe (Differenz der Problemwerte vor und nach dem Training).....	156
Abbildung 23:	Signifikante Mittelwertsveränderungen vom Vor- zum Nachtest differenziert nach Ausgangsproblemwert	159
Abbildung 24:	Veränderungswerte von Trainings- und Kontrollgruppe differenziert nach Ausgangsproblemwert	164
Abbildung 25:	Verlauf der Skalenwerte für Prosoziales Verhalten und den Gesamtproblemwert über alle Messzeitpunkte hinweg.....	172
Abbildung 26:	Effektstärken für Trainings- und Kontrollgruppe sowie Nettoeffektstärken für den SBQ-Gesamtproblemwert	174
Abbildung 27:	Grafischer Vergleich der SBQ-Skalenwerte für die Trainingsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten.....	193
Abbildung 28:	Nettoeffektstärken im Booster-Gruppenvergleich zum Follow-up.....	196

13 Anhang

Anhang A.	Erhebungsinstrumente	263
Anhang A.1:	Fragebogen zur Implementierung der Stunden (Beelmann, 2000)	263
Anhang A.2:	Fragebogen zum Teilnahmeverhalten der Kinder (Beelmann, 2000)	264
Anhang A.3:	Fragebogen zur Arbeitshaltung der Kinder (Kubinger & Wurst, 1985) ..	267
Anhang A.4:	Kinderinterview zur Teilnehmerzufriedenheit	268
Anhang A.5:	Elternfragebogen zur Zufriedenheit mit dem Kurs und zum Transfer der Kursinhalte	269
Anhang A.6:	Verlaufs-Q-Sort zur Mitarbeit der Kinder	272
Anhang A.7:	Abschluss-Q-Sort für Trainer bzw. Lehrer	273
Anhang A.8:	Social Health Profile (SHP; CPPRG, 1991/2003)	276
Anhang A.9:	Social Behavior Questionnaire (SBQ; Tremblay, Vitaro et al., 1992) – Trainer- bzw. Lehrerversion	278
Anhang A.10:	Lernzielkontrolle „Problemlösen“	280
Anhang A.11:	Social Behavior Questionnaire – Kinderversion (Eisner, Ribeaud & Meidert, 2006)	281
Anhang A.12:	Fragen zum Gewalterleben in der Schule (nach Olweus, 1989)	284
Anhang B.	Ergänzende Tabellen	286
Tabelle B.1:	Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen der Implementation des Trainings (Intraklassen- korrelationen)	286
Tabelle B.2:	Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen im Q-Sort (Intraklassenkorrelationen)	286
Tabelle B.3:	Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen im Verlaufs-Q-Sort (Intraklassenkorrelationen)	286
Tabelle B.4:	Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen SBQ und SHP	287
Tabelle B.5:	Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen des Teilnahmeverhaltens (Intraklassen- korrelationen)	288
Tabelle B.6:	Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen des Arbeitsverhaltens (Intraklassenkorrelationen) ...	288
Tabelle B.7:	Hierarchische Regression zur Vorhersage der SBQ-Skalen Prosoziales Verhalten und Emotionale Störung/Ängstlichkeit im Posttest anhand trainingsrelevanter Variablen	289

Anhang C.	Ergänzende Abbildungen	290
Abbildungen C.1:	Prozentuale Verteilung der Antworten aus dem Kinderinterview	290
Abbildungen C.2:	Prozentuale Verteilung der Antworten aus dem Elternfragebogen.....	293
Abbildungen C.3:	Verlauf der Lehrereinschätzungen für die SBQ-Skalen Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit, Physische Aggression, Zerstörung/Delinquenz, Indirekte Aggression, Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Störung des Sozialverhaltens und Externalisierendes Verhalten über alle Messzeit- punkte hinweg	297

Anhang A. Erhebungsinstrumente

Anhang A.1: Fragebogen zur Implementierung der Stunden (Beelmann, 2000)

Inwieweit konnte die Stunde unter zeitlichen Gesichtspunkten wie geplant durchgeführt werden? (Konnten die Inhalte im vorgesehenen zeitlichen Rahmen vermittelt werden? War die Zeit zu knapp/zu großzügig bemessen?)

völlig
 größtenteils
 teilweise
 wenig
 überhaupt nicht

Anmerkungen/Probleme:

Inwieweit konnte die Stunde unter inhaltlichen Gesichtspunkten wie geplant durchgeführt werden? (Konnten die vermittelten Inhalte von den Kindern nachvollzogen/verstanden werden? Waren die Inhalte in Bezug auf die Entwicklungsstufe angemessen?)

völlig
 größtenteils
 teilweise
 wenig
 überhaupt nicht

Anmerkungen/Probleme:

Inwieweit konnte die Stunde unter organisatorischen Gesichtspunkten wie geplant durchgeführt werden? (Gab es Schwierigkeiten mit dem Raum, Material etc.? Herrschte ein organisiertes Gruppenklima oder gab es Störungen?)

völlig
 größtenteils
 teilweise
 wenig
 überhaupt nicht

Anmerkungen/Probleme:

Was ist besonders gut angekommen?

Was ist besonders schlecht angekommen?

Gab es besondere Situationen?

Wie ist die Sitzung insgesamt angekommen?

sehr gut
 gut
 teils, teils
 weniger gut
 nicht gut

Anhang A.2: Fragebogen zum Teilnahmeverhalten der Kinder (Beelmann, 2000)

Einschätzungen des Verhaltens während der Sitzungen

Sitzung/Datum	ON-TASK-VERHALTEN			OFF-TASK-VERHALTEN		Freude/ Spaß*
	relevant	Akt.	irrelevant	störend	nicht-störend	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

Einschätzungen zum ON/OFF-TASK-VERHALTEN in Prozent
(Gesamt pro Trainingstag = 100%)

Akt.= Aktivität von 1=sehr gering bis 5=sehr hoch; nt = nicht teilgenommen

*** Einschätzungen zur Freude/Spaß an den Sitzungen:**

0=sehr wenig/wenig, 1=etwas/normal, 2=viel

Fortsetzung nächste Seite

Anmerkungen zum Verhalten des Kindes während der Sitzungen

Sitzung/Datum	Anmerkungen
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

Fortsetzung nächste Seite

Anmerkungen zu den Verhaltenseinschätzungen

ON-TASK-VERHALTEN

Relevant:

Kind zeigt sich im Sinne des Programms motiviert und beteiligt sich inhaltlich angemessen an den Themen und Übungen. Es handelt im Sinne der Aufgaben, bringt passende Ideen ein, verfolgt Gedanken sinnvoll weiter oder hört aufmerksam zu.

Zusatzkodierung Aktivität: Ausmaß, in dem das Kind sich aktiv, d.h. durch verbale und handlungsbezogene Beiträge an den Sitzungen beteiligt (1=sehr gering, d.h. Kind verfolgt die Themen aufmerksam, beteiligt sich aber nicht durch Wortbeiträge oder Handlungen am Geschehen; 5=sehr aktiv, d.h. Kind verfolgt die Themen aufmerksam, beteiligt sich in einem hohen Maße durch Wortbeiträge oder Handlungen am Geschehen).

Irrelevant:

Kind zeigt sich im Sinne des Programms motiviert und beteiligt sich an den Themen und Übungen. Die Antworten oder das Verhalten lassen jedoch erkennen, dass es die Anweisungen/Aufgabenstellung nicht gänzlich verstanden hat. Beispiele: Kind führt genannte Ideen übermäßig aus oder greift Dinge auf, die bereits abgeschlossen sind.

Abgrenzung zu OFF-TASK VERHALTEN:

Das Verhalten ist nicht störend und lässt Motivation zur Beteiligung erkennen.

OFF-TASK-VERHALTEN

Störend:

Kind stört mit seinem Verhalten entweder den Ablauf der Sitzung oder andere Kinder. Beispiele: Redet mit dem Nachbarn ohne inhaltlichen Bezug zum Programm, macht Zwischenrufe, steht auf oder läuft umher, muss ermahnt werden, lenkt andere Kinder ab, äußert sich abfällig über die Inhalte.

Nicht störend:

Kind verhält sich passiv und lässt kein Interesse/keine Motivation an den Themen und Übungen erkennen. Beispiele: Geistige Abwesenheit, aus dem Fenster gucken, ins Leere starren.

Einschätzung Freude/Spaß

Hier soll grob eingeschätzt werden, ob das Kind Freude oder Spaß an den Sitzungen hatte. Als „Normalwert“ wird hier die (1) vergeben. (0) kodieren, wenn sehr deutlich wird, dass das Kind wenig Spaß hatte. (2) kodieren, wenn auffällig viel Freude gezeigt wurde.

Anhang A.3: Fragebogen zur Arbeitshaltung der Kinder (Kubinger & Wurst, 1985)

In die Beurteilungen sollen sowohl das Verhalten während der Trainingseinheit, als auch die Bearbeitung von Arbeitsblättern und Hausaufgaben einfließen.

Leistungsmotivation	ÿ lustlos, desinteressiert	ÿ	ÿ bemüht, leistungsfreudig	ÿ	ÿ übertrieben leistungsorientiert
Aufmerksamkeit	ÿ flukturierend, leicht ablenkbar	ÿ	ÿ gut konzentriert	ÿ	ÿ eingengt, rigide
Ausdauer	ÿ gibt rasch auf, ermüdet schnell	ÿ	ÿ gut ausdauernd	ÿ	ÿ verbissen, findet kein Ende
Arbeitsgenauigkeit	ÿ oberflächlich, flüchtig	ÿ	ÿ sorgfältig, genau	ÿ	ÿ pedantisch, perfektionistisch
Selbstständigkeit	ÿ sucht Hilfe/ Bestätigung	ÿ	ÿ (altersentsprechend) lenkbar	ÿ	ÿ lehnt Hilfe ab, eigenwillig
Selbsteinschätzung	ÿ unsicher, unterschätzt sich	ÿ	ÿ sicher	ÿ	ÿ überschätzt sich
Frustrationstoleranz	ÿ verzagt, regrediert	ÿ	ÿ strengt sich verstärkt an, akzeptiert Versagen	ÿ	ÿ sublimiert, wird aggressiv, rationalisiert
Grundstimmung	ÿ traurig, gedrückt, ängstlich	ÿ	ÿ ausgeglichen	ÿ	ÿ gesteigert heiter, ausgelassen
Antrieb	ÿ antriebsschwach, träge	ÿ	ÿ (angemessen) aktiv	ÿ	ÿ überaktiv, getrieben
Kontaktverhalten	ÿ gehemmt, schüchtern	ÿ	ÿ gut kontaktfähig	ÿ	ÿ ungehemmt, distanzlos
Sprachverhalten	ÿ wortkarg, sprachscheu	ÿ	ÿ kommuniziert angemessen	ÿ	ÿ gesprächig, spricht übertrieben viel

Anhang A.4: Kinderinterview zur Teilnehmerzufriedenheit

1. Wie hat dir der Kurs gefallen?

.....

2. An was kannst du dich noch am besten erinnern?

.....

.....

3. Was hat dir an TIP am meisten Spaß gemacht?

.....

.....

4. Was hat dir am wenigsten gefallen?

.....

.....

5. Was hast du gelernt?

.....

.....

6. Wie hast du dich gefühlt, als du das Kind des Tages warst?

.....

7. Was hat dir als Kind des Tages am besten gefallen?

.....

.....

Anhang A.5: Elternfragebogen zur Zufriedenheit mit dem Kurs und zum Transfer der Kursinhalte

1. Wie zufrieden waren Sie mit dem Kurs insgesamt?

ð	ð	ð	ð	ð
gar nicht	ein bisschen	teils, teils	ziemlich	sehr

2. Fühlten Sie sich durch die Elternbriefe ausreichend informiert?

ð	ð	ð	ð	ð
gar nicht	ein bisschen	teils, teils	ziemlich	sehr

3. Wie beurteilen Sie die Umsetzungsvorschläge für Eltern zur Einheit „Kind des Tages und Komplimente“?

ð	ð	ð	ð	ð
gar nicht durchführbar	schwer durchführbar	teils, teils	ziemlich gut durchführbar	sehr gut durchführbar

Gab es Probleme? Was sollte verbessert werden?

.....

.....

4. Wie beurteilen Sie die Umsetzungsvorschläge für Eltern zur Einheit „Gefühle“?

ð	ð	ð	ð	ð
gar nicht durchführbar	schwer durchführbar	teils, teils	ziemlich gut durchführbar	sehr gut durchführbar

Gab es Probleme? Was sollte verbessert werden?

.....

.....

5. Wie beurteilen Sie die Umsetzungsvorschläge für Eltern zur Einheit „Ampelposter und Selbstkontrolle“?

ð	ð	ð	ð	ð
gar nicht durchführbar	schwer durchführbar	teils, teils	ziemlich gut durchführbar	sehr gut durchführbar

Gab es Probleme? Was sollte verbessert werden?

.....

.....

6. Wie beurteilen Sie die Umsetzungsvorschläge für Eltern zur Einheit „Manieren“?

ð	ð	ð	ð	ð
gar nicht durchführbar	schwer durchführbar	teils, teils	ziemlich gut durchführbar	sehr gut durchführbar

Gab es Probleme? Was sollte verbessert werden?

.....

.....

Fortsetzung nächste Seite

7. Wie sinnvoll fanden Sie die Einbindung der Eltern in die Hausaufgaben?

ð	ð	ð	ð	ð
gar nicht	ein bisschen	teils, teils	ziemlich	sehr

8. Gab es Probleme bei der Erledigung der Hausaufgaben?

ð	ð	ð	ð	ð
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft

Wenn ja, welche?

.....

.....

9. Wie gerne hat Ihr Kind die Hausaufgaben gemacht?

ð	ð	ð	ð	ð
gar nicht	ein bisschen	teils, teils	ziemlich	sehr

10. Haben Sie durch die Teilnahme am Kurs Veränderungen im Verhalten Ihres Kindes festgestellt?

ð	ð	ð	ð	ð
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft

Wenn ja, welche?

.....

.....

11. Haben Sie Ihr Kind dabei beobachtet, wie es folgende Kursinhalte umgesetzt hat?**Komplimente machen:**

ð	ð	ð	ð	ð
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft

Sprechen über Gefühle:

ð	ð	ð	ð	ð
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft

Hineinversetzen in die Gefühle anderer:

ð	ð	ð	ð	ð
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft

Schritte des Beruhigens:

ð	ð	ð	ð	ð
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft

Überlegtes Handeln (Ampelposter):

ð	ð	ð	ð	ð
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft

Weitere:

.....

ð	ð	ð	ð	ð
nie	selten	manchmal	oft	sehr oft

Fortsetzung nächste Seite

12. Wie sinnvoll fanden Sie die Themenbereiche des Kurses für den Alltag Ihres Kindes?

gar nicht
 ein bisschen
 teils, teils
 ziemlich
 sehr

13. Wie beurteilen Sie den inhaltlichen Umfang des Kurses?

viel zu wenig
 eher zu wenig
 genau richtig
 eher zuviel
 viel zuviel

14. Wie beurteilen Sie die Dauer des Kurses (8 Sitzungen)?

viel zu kurz
 eher zu kurz
 genau richtig
 eher zu lang
 viel zu lang

15. Wie zufrieden waren Sie mit der Organisation des Kurses (Kursort und –zeit, Pausenverpflegung, Elterninformationen etc.)?

gar nicht
 ein bisschen
 teils, teils
 ziemlich
 sehr

Wenn unzufrieden, warum?

.....

.....

16. Wie beurteilen Sie das Engagement der Kursleiter?

gering
 mäßig
 teils, teils
 ziemlich groß
 sehr groß
 kann ich nicht beurteilen

Wenn unzufrieden, warum?

.....

.....

17. Hat Ihrem Kind der Kurs gefallen?

gar nicht
 ein bisschen
 teils, teils
 ziemlich
 sehr

18. Würden Sie den Kurs anderen Familien weiterempfehlen?

ja
 nein

Weitere Anmerkungen:

.....

.....

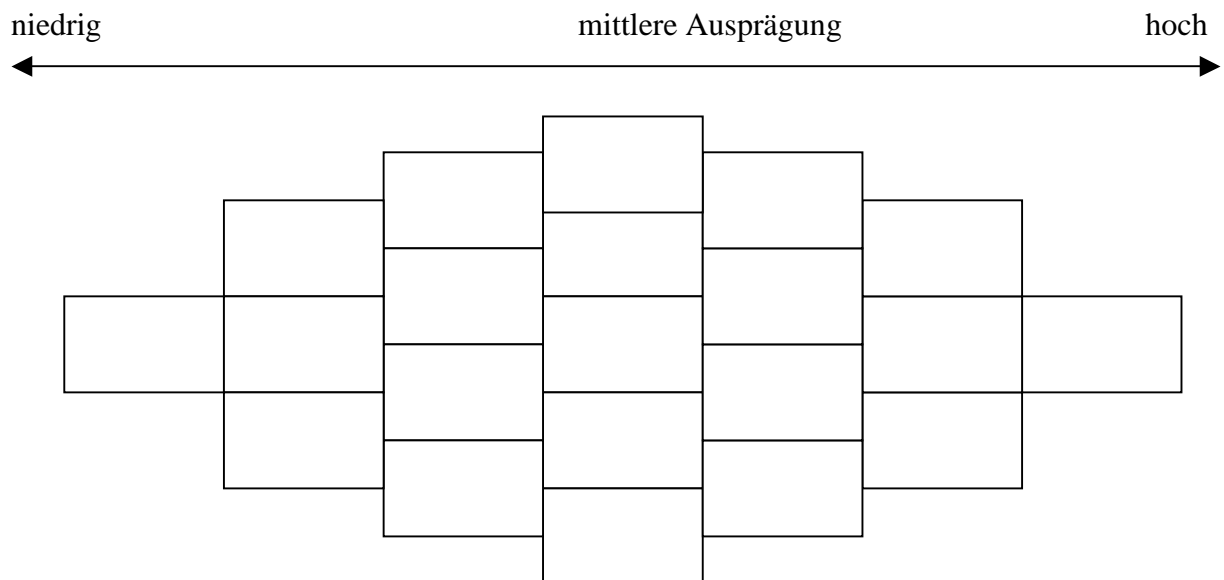
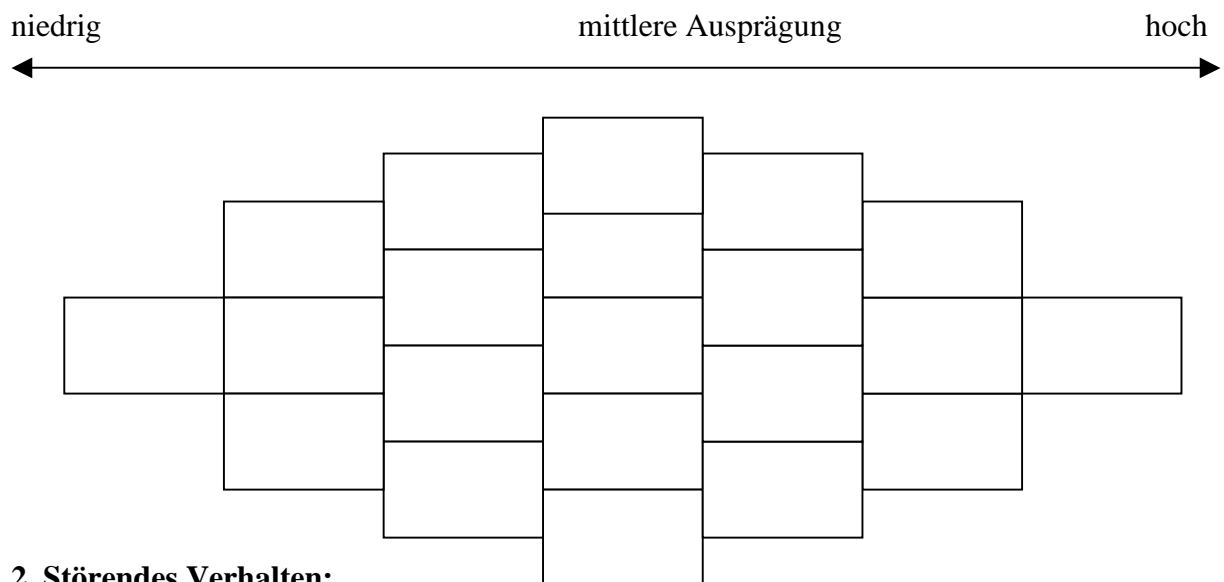
.....

.....

Anhang A.6: Verlaufs-Q-Sort zur Mitarbeit der Kinder

Im folgenden soll jedem Kind in Ihrem Kurs im Vergleich zu den anderen Kindern ein Rangplatz in den Bereichen „Aktive Mitarbeit“ und „Störendes Verhalten“ zugewiesen werden.

1. Aktive Mitarbeit:



Anhang A.7: Abschluss-Q-Sort für Trainer bzw. Lehrer

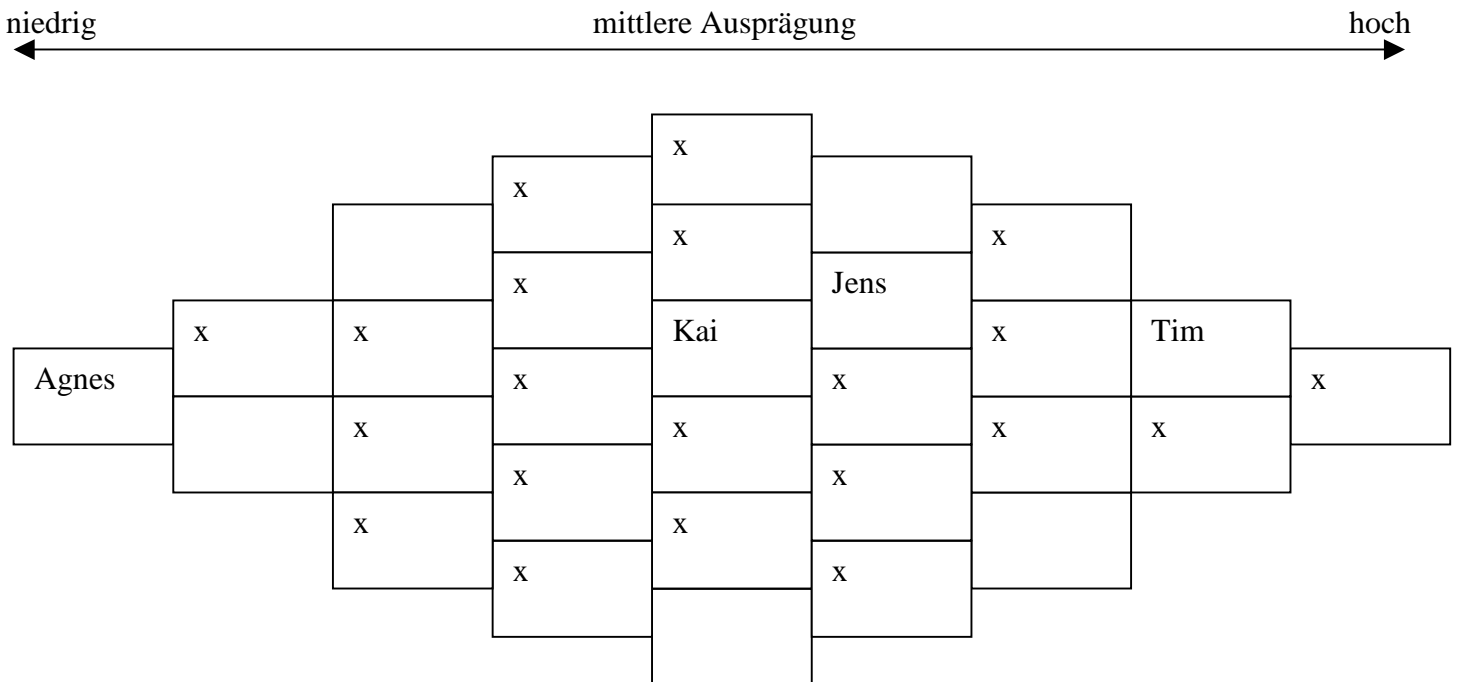
Im folgenden soll jedem Kind in Ihrem Kurs/Ihrer Klasse im Vergleich zu den anderen Kindern ein Rangplatz in den Bereichen Aggressivität, soziale Kompetenz, Impulsivität/Überaktivität und Schüchternheit/Gehemmtheit zugewiesen werden.

Beispiel: In Ihrem Kurs/Ihrer Klasse befinden sich 25 Kinder, davon z.B. Tim, Agnes, Kai und Jens.

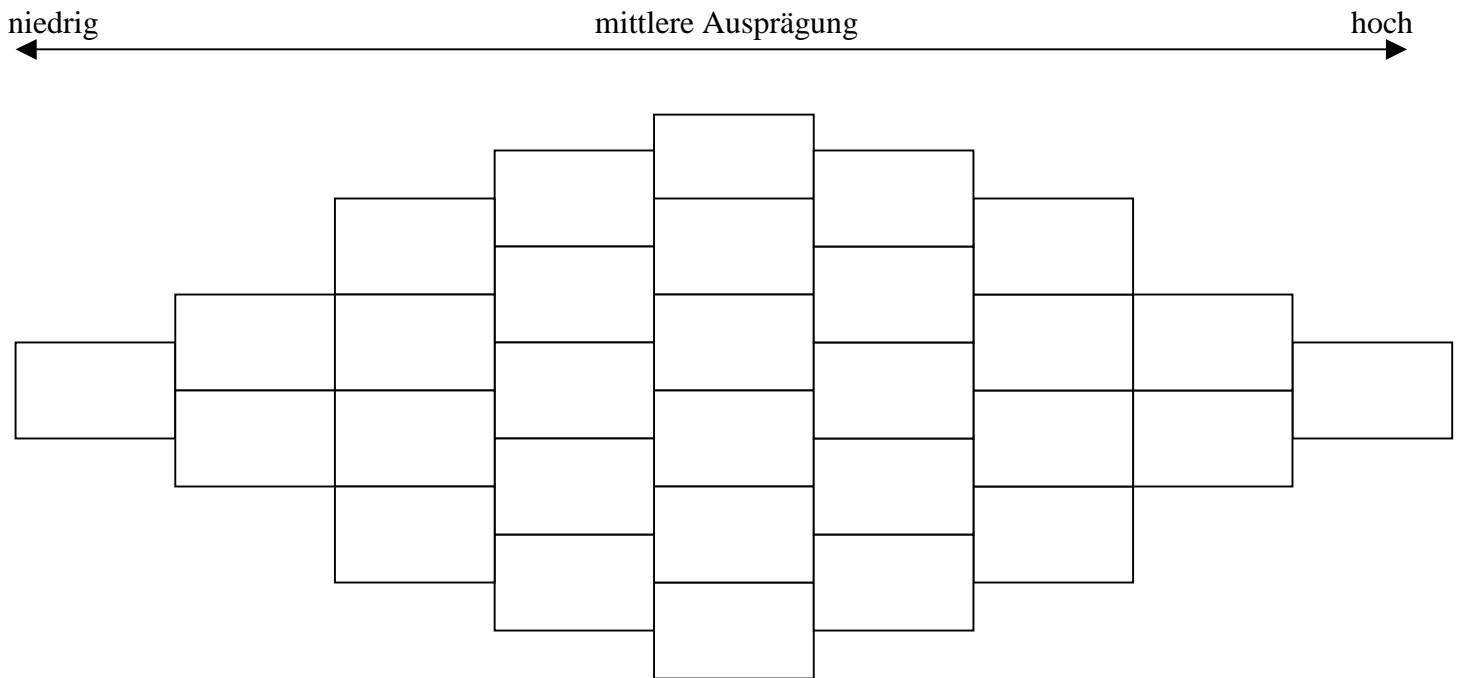
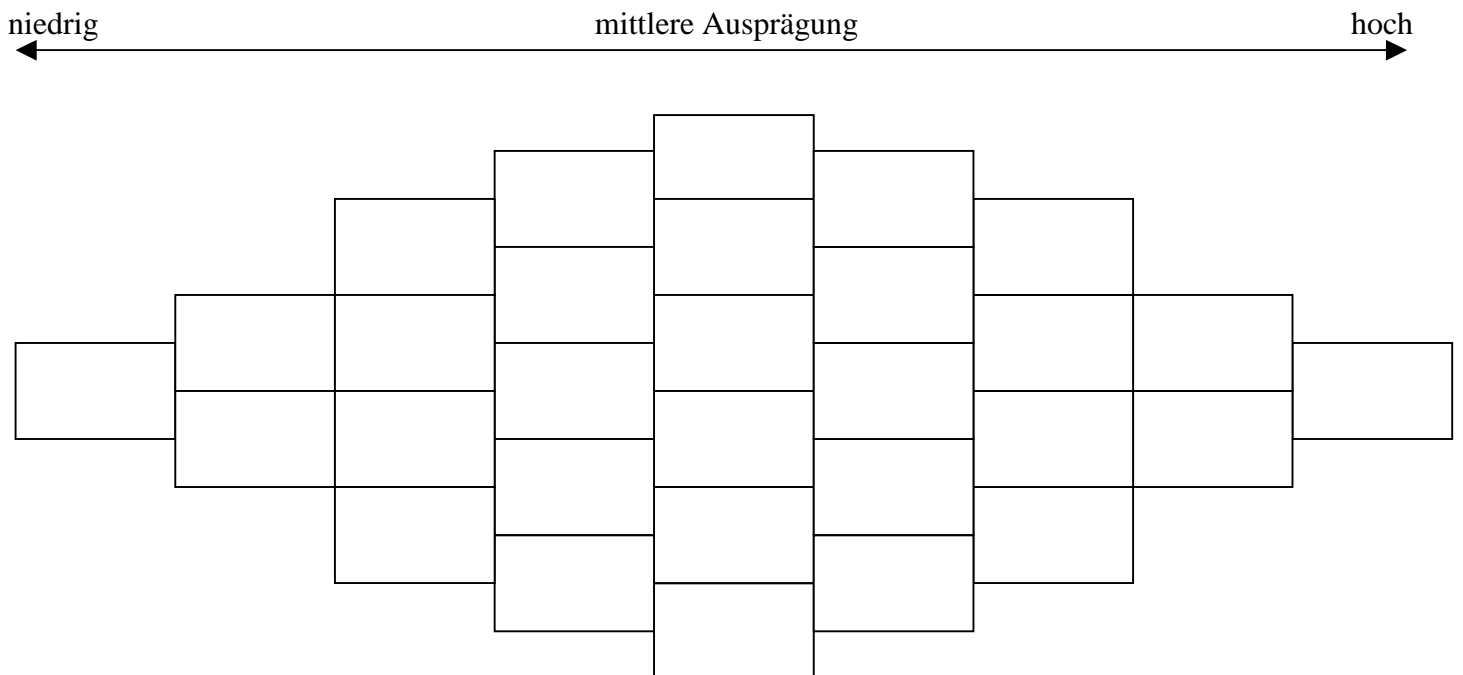
Tim zeigt in Ihrem Kurs/Ihrer Klasse stark aggressives Verhalten, es gibt aber ein Kind, das sich noch auffälliger verhält. Agnes fällt hinsichtlich aggressiven Verhaltens in Ihrem Kurs am wenigsten auf. Kai zeigt zwar manchmal aggressives Verhalten, liegt im Vergleich zu den anderen Kindern aber eher im Mittelfeld. Bei Jens hingegen beobachten Sie eine etwas höhere Ausprägung aggressiven Verhaltens, als bei Kai und den vergleichbaren Kindern.

Die Rangplatzvergabe erfolgt nun folgendermaßen, wobei Sie jedem der Kinder im Vergleich zu den anderen Kindern einen Platz zuweisen müssen:

Beispiel für Aggressivität

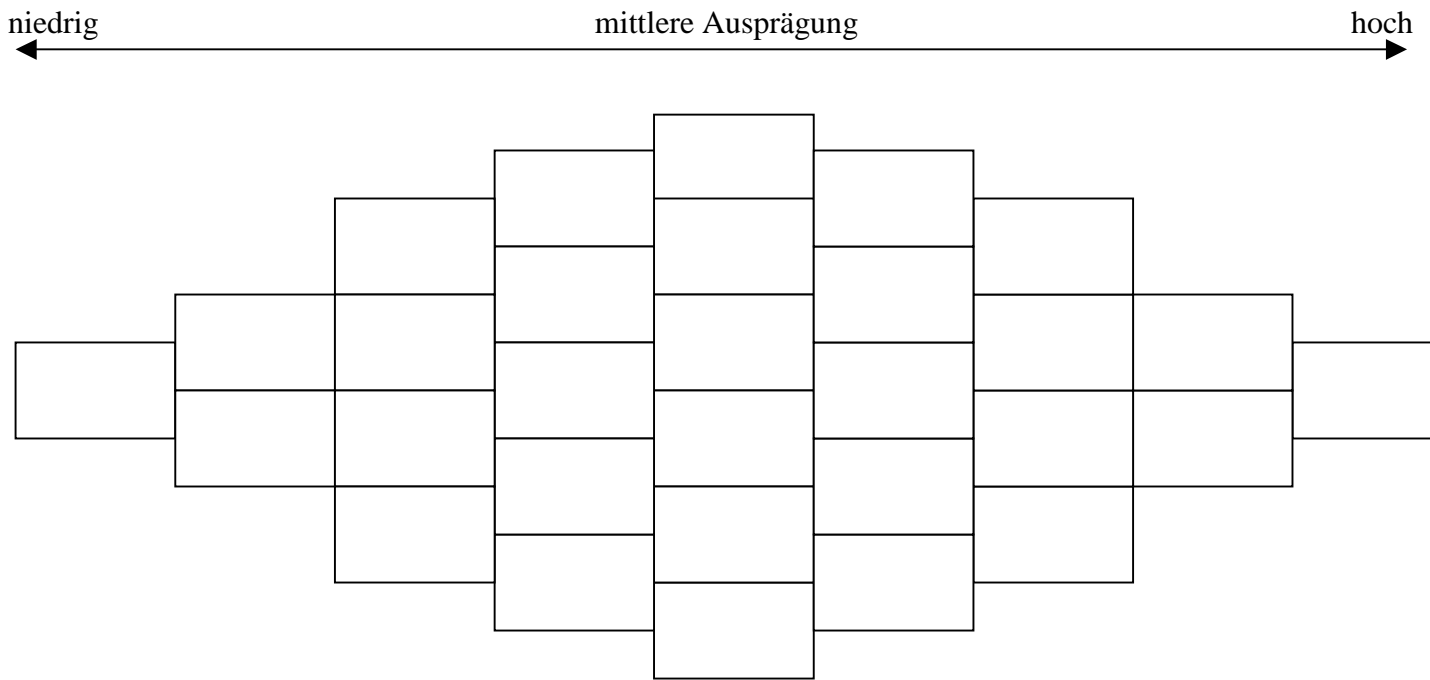


Fortsetzung nächste Seite

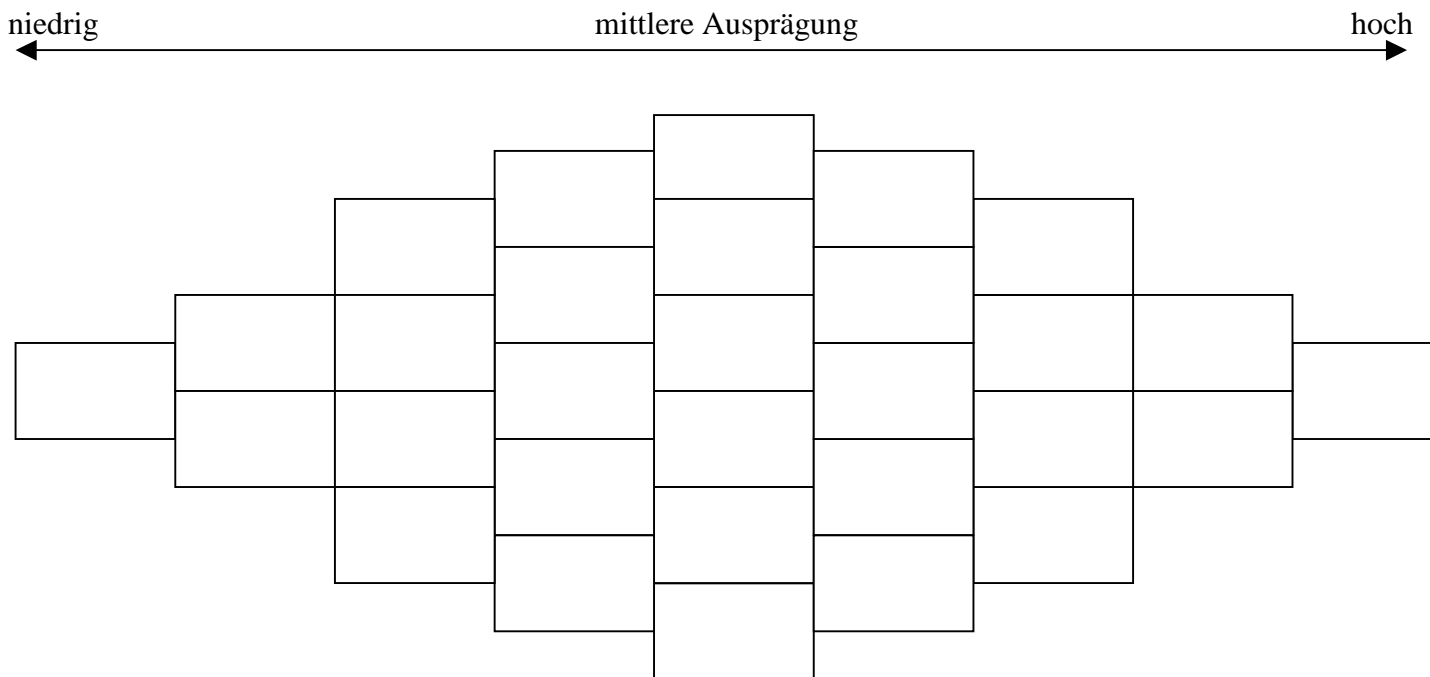
1. Aggressivität:**2. Soziale Kompetenz:**

Fortsetzung nächste Seite

3. Impulsivität/Überaktivität:



4. Schüchternheit/Gehemmtheit:



Vielen Dank!

Anhang A.8: Social Health Profile (SHP; CPPRG, 1991/2003)

Im Folgenden finden Sie Verhaltensbeschreibungen von Kindern. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit jede Beschreibung für das oben genannte Kind zutrifft. Bitte nehmen Sie immer eine Einschätzung vor, auch wenn Sie sich manchmal nicht ganz sicher sind!

	fast nie	selten	manch- mal	häufig	sehr häufig	fast immer
1. Es ist freundlich.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Es ist selbständig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Es nimmt anderen die Sachen weg.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Es strengt sich an.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Es schreit andere an.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Es kämpft oder streitet.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Es macht angemessene Lernfortschritte.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Es ist leicht ablenkbar.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Es kann sich konzentrieren.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Es ist trotzig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. Es kann sich bei einem Streit beherrschen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. Es lügt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
13. Es ist anderen gegenüber hilfsbereit.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
14. Es führt Aufgaben zu Ende.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
15. Es verstößt gegen Regeln.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
16. Es strengt sich wenig an.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
17. Es ist wissbegierig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
18. Es löst Probleme mit Gleichaltrigen selbständig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
19. Es ärgert seine Klassenkameraden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
20. Es bleibt bei der Sache.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
21. Es macht Dinge kaputt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
22. Es ist aufmerksam.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Fortsetzung nächste Seite

	fast nie	selten	manch- mal	häufig	sehr häufig	fast immer
23. Es fügt anderen Schaden zu.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
24. Es hat Schwierigkeiten, Autoritäten zu akzeptieren.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
25. Es geht auf andere zu.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
26. Es spielt mit anderen Kindern.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
27. Es kann Bedürfnisse und Gefühle angemessen ausdrücken.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
28. Es ist sozial eingebunden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
29. Es denkt nach, bevor es handelt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
30. Es kann sich beruhigen, wenn es aufgeregt oder aufgewühlt ist.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
31. Es vermeidet soziale Kontakte.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
32. Es hängt seinen Gedanken/Tagträumen nach.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
33. Es kann sehr gut die Gefühle anderer verstehen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
34. Es arbeitet eigenständig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
35. Es macht Vorschläge, ohne rechthaberisch zu sein.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
36. Es ist beliebt bei seinen Kurskameraden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
37. Es ist unbeliebt bei seinen Kurskameraden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Anhang A.9: Social Behavior Questionnaire (SBQ; Tremblay, Vitaro et al., 1992) – Trainer- bzw. Lehrerversion

Auf den folgenden Seiten finden Sie Verhaltensbeschreibungen. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit jede Beschreibung für das oben genannte Kind zutrifft. Bitte nehmen Sie immer eine Einschätzung vor, auch wenn Sie sich manchmal nicht ganz sicher sind. Danke!

	trifft nicht zu	trifft manch- mal/etwas zu	trifft meis- tens zu
1. Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es zerstört seine eigenen Sachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Es stiehlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Es kämpft oft mit anderen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Es ist unaufmerksam; hat Schwierigkeiten, bei einer Sache zu bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltrigen zu verschwören, den es nicht leiden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Es zerstört die Sachen von anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wenn es Streit oder Auseinandersetzungen gibt, wird es versuchen, diese zu beenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Es ist ein zappeliges, nervöses Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Es ist während des Trainings bzw. Unterrichts ungehorsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Es kann sich nicht konzentrieren bzw. hat eine kurze Aufmerksamkeitsspanne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Es ist sehr furchtsam oder ängstlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Wenn es auf jemanden wütend ist, dann schließt es mit anderen aus Rache Freundschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Es schwindelt oder erzählt Lügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Es bietet anderen Kindern, die Schwierigkeiten mit einer Aufgabe haben, seine Hilfe an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Es ist besorgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Es hat Schwierigkeiten, so lange zu warten, bis es an der Reihe ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fortsetzung nächste Seite

	trifft nicht zu	trifft manch- mal/etwas zu	trifft meis- tens zu
24. Wenn ein Gleichaltriger es aus Versehen verletzt hat (z.B. es gestoßen hat), glaubt es, dass dieser es absichtlich getan hat und reagiert dann ärgerlich und beginnt eine Rauferei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Es neigt dazu, Dinge allein zu tun, ist ein Einzelgänger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Es greift andere Kinder körperlich an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Es tröstet ein Kind, das weint oder betrübt ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Es weint sehr oft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Es ist zerstörungswütig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Es gibt leicht auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Es bedroht andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stifte oder Bücher).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Es kann sich nicht länger als ein paar Minuten auf etwas konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Es erscheint unglücklich, weinerlich oder bedrückt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Es ist grausam und gemein zu anderen oder tyrannisiert andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Es starrt ins Leere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Wenn es auf ein Kind wütend ist, bringt es andere dazu, nicht mehr mit diesem Kind zu reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Es wirkt nervös und angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Es ist unaufmerksam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Es fühlt sich offensichtlich nicht wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Es hilft anderen Kindern, die sich krank fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es ein gemeinsames Geheimnis weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Es lobt die Arbeit von weniger fähigen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang A.10: Lernzielkontrolle „Problemlösen“**Arbeitsblatt 15. Stunde**

Du hast im Kunstunterricht ein wunderschönes Bild mit Wasserfarben gemalt und bist gerade dabei, deinen Tisch aufzuräumen. Da kommt plötzlich ein anderes Kind vorbei und stößt das Wasserglas um, in dem du deine Pinsel ausgewaschen hast. Das Wasser ergießt sich über das ganze Bild, so dass alle Farben verschwimmen und deine ganze Arbeit umsonst war.

Versuche dieses Problem mit Hilfe der Ampel zu lösen!

Das mache ich beim roten Licht:

.....
.....
.....

Das mache ich beim gelben Licht:

.....
.....
.....
.....

Das mache ich beim grünen Licht:

.....
.....
.....

Anhang A.11: Social Behavior Questionnaire – Kinderversion (Eisner, Ribeaud & Meidert, 2006)

Wie ich mich verhalte
(Version Toni)

Was mache ich?	Antwort	
1. Hast Du manchmal Mitleid mit einem anderen Kind, das etwas angestellt hat?	NEIN	JA
2. Weinst Du manchmal einfach so, wie Toni?	NEIN	JA
3. Hast Du schon einmal zu Hause Geld genommen, so wie Toni?	NEIN	JA
4. Machst Du auch manchmal gefährliche Dinge, ohne daran zu denken, dass etwas Schlimmes passieren könnte?	NEIN	JA
5. Sagst Du manchmal zu anderen Kindern: „Macht auch mit, wir wollen das Kind da auslachen“?	NEIN	JA
6. Hast Du manchmal festen Streit mit anderen Kindern?	NEIN	JA
7. Wenn du ein anderes Kind nicht magst oder auf das Kind wütend bist, sagst du den anderen, sie sollen auch nicht nett zu dem Kind sein, so wie Toni das hier tut?	NEIN	JA
8. Hilfst Du häufig eine große Unordnung aufzuräumen, die jemand anderes gemacht hat, wie Toni?	NEIN	JA
9. Beißt Du manchmal auf Deinen Fingernägeln herum und bist ganz angespannt, wie Toni?	NEIN	JA
10. Hast Du schon einmal etwas in einem Laden gestohlen, so wie Toni?	NEIN	JA
11. Findest Du es schwierig zu warten, bis Du bei einem Spiel an der Reihe bist, wie Toni?	NEIN	JA
12. Versuchst Du manchmal, andere Kinder zu kommandieren?	NEIN	JA
13. Gehst Du manchmal auf andere Kinder los, um sie zu hauen, wie Toni?	NEIN	JA
14. Wenn du auf ein anderes Kind wütend bist, tust du dich dann extra mit anderen Kindern zusammen und schließt mit ihnen Freundschaft, obwohl du sie sonst nicht so magst?	NEIN	JA
15. Wenn Kinder miteinander Streit haben, versuchst Du manchmal, Frieden zu stiften?	NEIN	JA
16. Wenn Deine Eltern weggehen: Hast Du manchmal so starke Angst, dass Dir schlecht wird?	NEIN	JA
17. Bist Du manchmal so wütend, dass Du Deine eigenen Sachen kaputt machst, wie Toni?	NEIN	JA

Fortsetzung nächste Seite

Was mache ich?		Antwort	
18.	Läufst oder krabbelst du manchmal im Klassenzimmer herum, während die anderen ruhig dasitzen?	NEIN	JA
19.	Machst Du manchmal anderen Kindern Angst, damit sie das tun, was Du möchtest?	NEIN	JA
20.	Trittst oder schlägst Du manchmal andere Kinder?	NEIN	JA
21.	Wenn Du auf ein anderes Kind wütend bist, erzählst Du dann schlechte Sachen über es in der Schule?	NEIN	JA
22.	Wenn ein Kind sich verletzt hat, würdest Du ihm helfen, wie Toni?	NEIN	JA
23.	Hast Du manchmal schlechte Träume, die Dir Angst machen, so wie Toni?	NEIN	JA
24.	Befolgst Du auch manchmal nicht, was die Lehrerin in der Schule sagt?	NEIN	JA
25.	Schaukelst Du die ganze Zeit auf Deinem Stuhl herum, wie Toni?	NEIN	JA
26.	Wenn Du von anderen geneckt wirst, wirst Du dann schnell wütend und schlägst drauf, wie Toni?	NEIN	JA
27.	Bist Du auch manchmal so richtig gemein zu anderen Kindern?	NEIN	JA
28.	Wenn Du auf ein anderes Kind wütend bist, sagst Du dann zu den anderen: „Komm wir spielen nicht mehr mit dem Kind“?	NEIN	JA
29.	Wenn Kinder zusammen spielen und eines wartet, sagst Du manchmal zu ihm: „Komm doch auch und spiel mit“, wie Toni?	NEIN	JA
30.	Bist Du manchmal einfach sehr traurig, ohne dass du weißt warum?	NEIN	JA
31.	Befolgst Du auch manchmal nicht, was die Mutter von Dir verlangt?	NEIN	JA
32.	Fängst du manchmal ganz viele Sachen auf einmal an und machst nichts wirklich zu Ende, wie Toni?	NEIN	JA
33.	Wirst Du manchmal böse, wenn ein anderes Kind etwas von Dir haben will?	NEIN	JA
34.	Machst Du manchmal anderen Kindern absichtlich Angst, wie Toni?	NEIN	JA
35.	Wenn Du auf ein anderes Kind wütend bist, erzählst du dann anderen Kindern ihre Geheimnisse weiter?	NEIN	JA
36.	Hilfst Du manchmal Dinge aufzuheben, die einem anderen Kind runter gefallen sind?	NEIN	JA
37.	Fühlst Du Dich auch manchmal ohne Grund traurig, während die anderen Kinder lachen und draußen spielen, wie Toni?	NEIN	JA
38.	Befolgst Du auch manchmal nicht, was der Vater von Dir verlangt, wie Toni?	NEIN	JA
39.	Wirst Du manchmal böse, wenn Du etwas nicht darfst, was Du gern möchtest?	NEIN	JA

Fortsetzung nächste Seite

Was mache ich?	Antwort	
40. Quälst Du manchmal Tiere?	NEIN	JA
41. Tröstest Du ein anderes Kind, das traurig ist oder weint?	NEIN	JA
42. Findest Du es manchmal schwierig, mit anderen Kindern etwas Lustiges zu machen?	NEIN	JA
43. Hörst Du auch manchmal Deiner Mutter nicht zu, wenn sie etwas zu Dir sagt?	NEIN	JA
44. Wenn die Lehrerin etwas erklärt und die anderen Kinder aufpassen, machst du manchmal etwas anderes und hörst gar nicht zu?	NEIN	JA
45. Trittst oder haust Du manchmal Deine Mutter, wenn Du wütend bist?	NEIN	JA
46. Wenn ein Kind etwas erzählt, was du überhaupt nicht verstehst, versuchst du ihm dann trotzdem zuzuhören und es zu verstehen?	NEIN	JA
47. Fühlst Du Dich auch manchmal den ganzen Tag richtig traurig oder elend?	NEIN	JA
48. Machst Du manchmal absichtlich Sachen von anderen Personen in Deiner Familie kaputt?	NEIN	JA
49. Schaust Du manchmal zum Fenster hinaus oder machst sonst etwas, anstatt aufzupassen und der Lehrerin zuzuhören?	NEIN	JA
50. Merkst du manchmal schnell, ob jemand anderes traurig oder fröhlich ist?	NEIN	JA
51. Schaust Du manchmal einfach so ins Leere hinaus?	NEIN	JA
52. Lügst Du manchmal Deine Eltern an, wenn Du etwas angestellt hast?	NEIN	JA
53. Wenn Du eine schwierige Aufgabe hast, gibst Du dann schnell auf und sagst „Ich kann das nicht“, wie Toni?	NEIN	JA
54. Teilst Du Deine Sachen mit anderen Kindern, wie Toni?	NEIN	JA

Anhang A.12: Fragen zum Gewalterleben in der Schule (nach Olweus, 1989)**Was ich in der Schule erlebe**

Jetzt kommen ein paar Fragen darüber, was Du **im letzten halben Jahr** in der Schule erlebt hast:

1. Wie oft hast Du schon beobachtet, dass ein Schüler von anderen Schülern gehänselt worden ist oder häßliche Dinge gesagt bekam?
9 Noch nie
9 Manchmal
9 Oft

2. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, einen anderen Schüler zu hänseln oder zu ihm häßliche Dinge zu sagen?
9 Noch nie
9 Manchmal
9 Oft

3. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern gehänselt oder wurden zu Dir häßliche Dinge gesagt?
9 Noch nie
9 Manchmal
9 Oft

4. Wie oft hast Du schon beobachtet, dass ein Schüler anderen Schülern etwas absichtlich kaputt gemacht haben?
9 Noch nie
9 Manchmal
9 Oft

5. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, einem anderen Schüler etwas kaputtzumachen?
9 Noch nie
9 Manchmal
9 Oft

Fortsetzung nächste Seite

-
6. Wie oft wurde Dir etwas von anderen Schülern kaputt gemacht?
- 9 Noch nie
 - 9 Manchmal
 - 9 Oft
7. Wie oft hast Du schon beobachtet, dass ein Schüler von anderen Schülern im Ernst geschlagen oder getreten wurde?
- 9 Noch nie
 - 9 Manchmal
 - 9 Oft
8. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, einen anderen Schüler im Ernst zu schlagen oder zu treten?
- 9 Noch nie
 - 9 Manchmal
 - 9 Oft
9. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern im Ernst geschlagen oder getreten?
- 9 Noch nie
 - 9 Manchmal
 - 9 Oft

Anhang B. Ergänzende Tabellen

Tabelle B.1: Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen der Implementation des Trainings (Intraklassenkorrelationen)

	<i>Implementation-Zeit</i>	<i>Implementation-Inhalt</i>	<i>Implementation-Organisation</i>	<i>Implementation-gesamt</i>
Kurs 1	.48	-.34	.74	.46
Kurs 2	.62	-.08	.20	.49
Kurs 3	.48	-.28	.66	.40
Kurs 4	.15	.23	.49	.54
Kurs 5	.64	.48	.64	.57
Kurs 6	.27	.46	.19	.57
Kurs 7	.64	.03	.12	.32
Kurs 8	.51	-.19	-.31	.13
<i>ICC für MW über alle Kurse</i>	.83	.39	.48	.45
<i>ICC für gewichtete MW (r_g)¹</i>	.91	.46	.61	.40

Anmerkung. $N = 16$; ICC = Intraklassenkorrelation

¹ Von den einzelnen Daten eines Beurteilers wird jeweils die Differenz seines Datenmittelwertes vom Gesamtmittelwert abgezogen. Zur Berechnung des gewichteten Intraklassen-Korrelationskoeffizienten werden dann anhand der Treatment- und Fehlervarianzen zunächst die Reliabilitäten der Urteile eines beliebigen Beurteilers berechnet: $r_1 = MS_{\text{between}} - MS_{\text{within}} / MS_{\text{between}} + MS_{\text{within}} * (k-1)$. Im zweiten Schritt erfolgt die Berechnung der Reliabilitäten der über alle Beurteiler zusammengefassten Urteile nach: $r_g = k * r_1 / 1 + (k-1) * r_1$ (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 252f.).

Tabelle B.2: Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen im Q-Sort (Intraklassenkorrelationen)

Q-Sort	<i>r</i>
Aggressivität	.75
Soziale Kompetenz	.70
Impulsivität/Überaktivität	.78
Schüchternheit/Gehemmtheit	.61

Anmerkung. $N = 16$

Tabelle B.3: Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen im Verlaufs-Q-Sort (Intraklassenkorrelationen)

	<i>r_{t1}</i>	<i>r_{t2}</i>	<i>r_{t3}</i>	<i>r_{t4}</i>	<i>r_{t5}</i>	<i>r_{t6}</i>	<i>r_{t7}</i>	<i>r_{t8}</i>	<i>r_{MW}</i>
Aktive Mitarbeit	.69	.69	.72	.59	.49	.62	.40	.68	.78
Störendes Verhalten	.81	.74	.82	.82	.75	.69	.78	.72	.89

Anmerkung. $N = 16$; $t1 - t8$ = erste bis letzte Sitzung; MW = Mittelwert über alle Sitzungen

Tabelle B.4: Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen SBQ und SHP

SBQ-Skalen	r_{t3}	r_{t8}
Prosoziales Verhalten	.34	.48
Hyperaktivität-Unaufmerksamkeit	.74	.71
Physische Aggression	.38	.51
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	.54	.65
Indirekte Aggression	.20	.29
Zerstörung/Delinquenz	.38	.42
Störung des Sozialverhaltens	.48	.65
Externalisierendes Verhalten	.42	.55
Gesamtwert	.68	.72
SHP-Skalen		
Konzentrationsfähigkeit	.67	.74
Gehorsam	.81	.73
Kontaktfähigkeit	.71	.80
Prosoziales Verhalten	.26	.58
Emotionsregulation	.35	.55
Soziale Kompetenz	.28	.60
Aggressives Verhalten	.79	.65
Oppositionelles Verhalten	.68	.60
Antisoziales Verhalten	.72	.54

Anmerkungen. $N = 16$; $t3$ = dritte Sitzung, $t8$ = letzte Sitzung

Tabelle B.5: Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen des Teilnahmeverhaltens (Intraklassenkorrelationen)

	r_{t1}	r_{t2}	r_{t3}	r_{t4}	r_{t5}	r_{t6}	r_{t7}	r_{t8}	r_{MW}
relevantes On-Task-Verhalten	.58	.62	.56	.65	.65	.69	.70	.54	.69
irrelevantes On-Task-Verhalten	.34	.25	.21	.35	.47	.30	.42	.31	.43
störendes Off-Task-Verhalten	.82	.74	.79	.81	.71	.74	.81	.52	.84
nicht-störendes Off-Task-Verhalten	.39	.50	.48	.47	.32	.41	.48	.50	.57
Aktivität	.58	.52	.44	.58	.56	.67	.64	.57	.67
Freude/Spaß	.39	.33	.32	.23	.14	.26	.32	.05	.35

Anmerkung. $N = 16$; $t1 - t8$ = erste bis letzte Sitzung; MW = Mittelwert über alle Sitzungen

Tabelle B.6: Beurteilerübereinstimmungen zwischen Trainern und Co-Trainern für die Einschätzungen des Arbeitsverhaltens (Intraklassenkorrelationen)

	r_{t1}	r_{t2}	r_{t3}	r_{t4}	r_{t5}	r_{t6}	r_{t7}	r_{t8}	r_{MW}
Leistungsmotivation	.44	.36	.27	.22	.20	.52	.44	.43	.54
Aufmerksamkeit	.65	.53	.63	.46	.46	.37	.54	.57	.71
Ausdauer	.48	.49	.56	.46	.45	.35	.46	.47	.71
Arbeitsgenauigkeit	.49	.54	.63	.53	.50	.55	.62	.51	.75
Selbständigkeit	.10	.00	.49	.44	.22	.25	.26	.34	.51
Selbsteinschätzung	.40	.53	.50	.50	.39	.55	.49	.47	.66
Frustrationstoleranz	-.06	.11	.24	.30	.54	.59	.14	.26	.43
Grundstimmung	.65	.53	.65	.50	.51	.41	.48	.44	.75
Antrieb	.63	.46	.65	.53	.60	.65	.61	.66	.80
Kontaktverhalten	.60	.68	.61	.49	.59	.60	.62	.69	.81
Sprachverhalten	.58	.47	.64	.60	.55	.58	.65	.69	.78

Anmerkung. $N = 16$; $t1 - t8$ = erste bis letzte Sitzung; MW = Mittelwert über alle Sitzungen

Tabelle B.7: Hierarchische Regression zur Vorhersage der SBQ-Skalen Prosoziales Verhalten und Emotionale Störung/Ängstlichkeit im Posttest anhand trainingsrelevanter Variablen

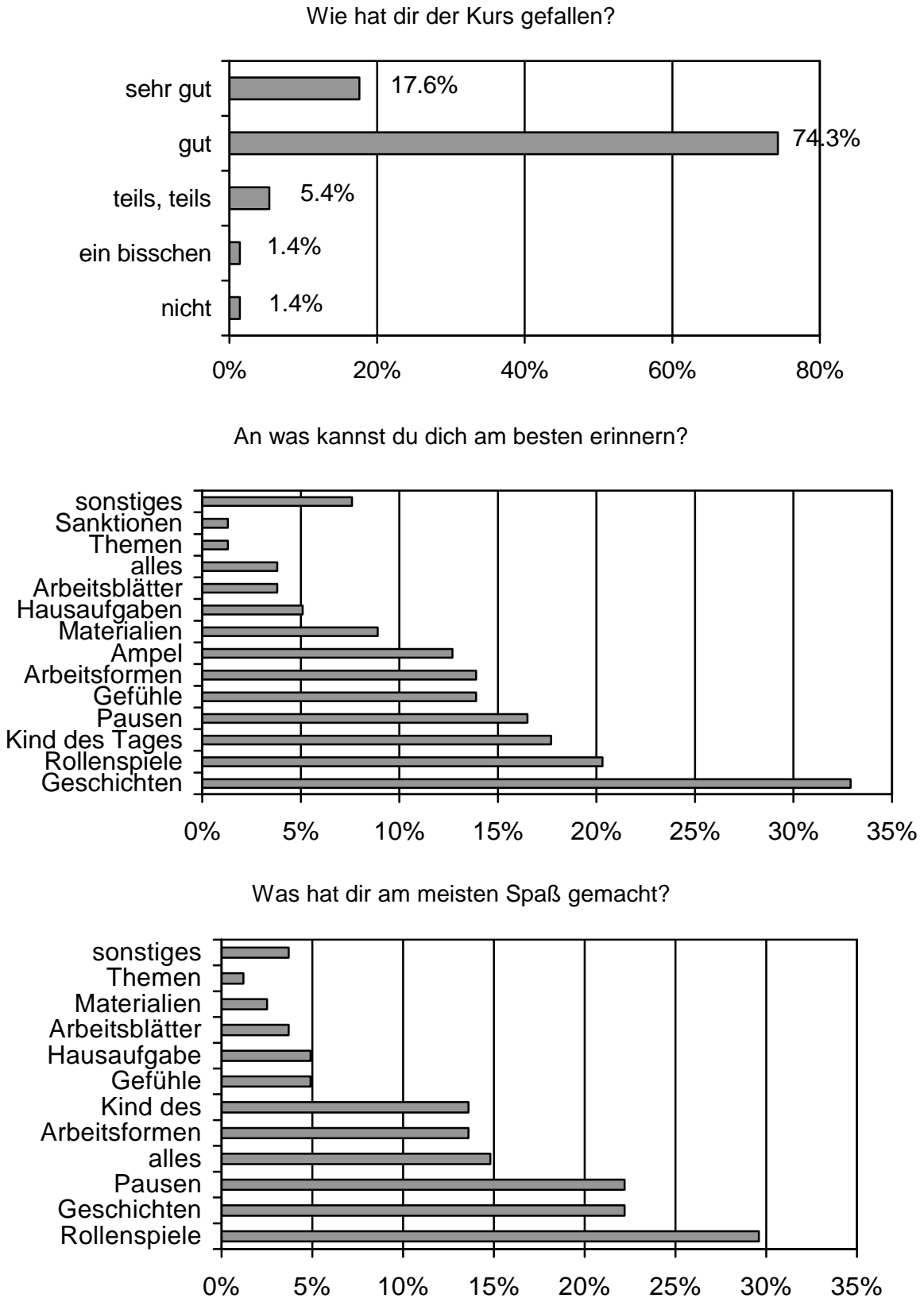
	<i>B</i>	β	<i>T</i>	R^2	<i>F</i>	ΔR^2	ΔF
<i>1. Schritt</i>				.30	28.32***		
Prosoziales Verhalten zu t1	0.54	.55	5.32***				
<i>2. Schritt</i>				.42	9.00***	.12	3.21*
Prosoziales Verhalten zu t1	0.51	.52	4.89***				
relevantes On-task-Verhalten	0.08	.29	2.84**				
Hausaufgaben	0.19	.10	1.02				
Umsetzung der Kursinhalte	-0.17	-.06	-0.55				
„Wie hat dir der Kurs gefallen?“	-1.37 ^a	-.16	-1.54				
	<i>B</i>	β	<i>T</i>	R^2	<i>F</i>	ΔR^2	ΔF
<i>1. Schritt</i>				.11	7.85**		
Emotionale Störung/Ängstlichkeit zu t1	.30	.33	2.80**				
<i>2. Schritt</i>				.16	2.35 ⁺	.05	.98
Emotionale Störung/Ängstlichkeit zu t1	.50	.49	5.29***				
relevantes On-task-Verhalten	-.01	-.06	-0.49				
Hausaufgaben	-.14	-.18	-1.49				
Umsetzung der Kursinhalte	-.16	-.13	-1.06				
„Wie hat dir der Kurs gefallen?“	.13 ^b	.04	0.30				

Anmerkungen. $df = 5,61$; ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; t1 = Prätest, t2 = Posttest

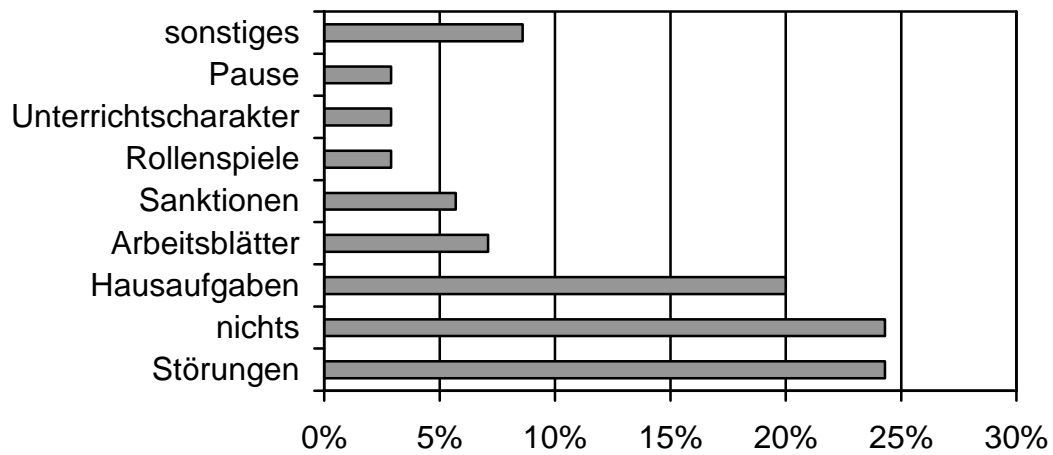
Im Falle einer Umkehrung des Vorzeichens aufgrund von Suppressionseffekten werden zusätzlich die Korrelationen nullter Ordnung berichtet: ^a $r = .07$, ^b $r = -.08$

Anhang C. Ergänzende Abbildungen

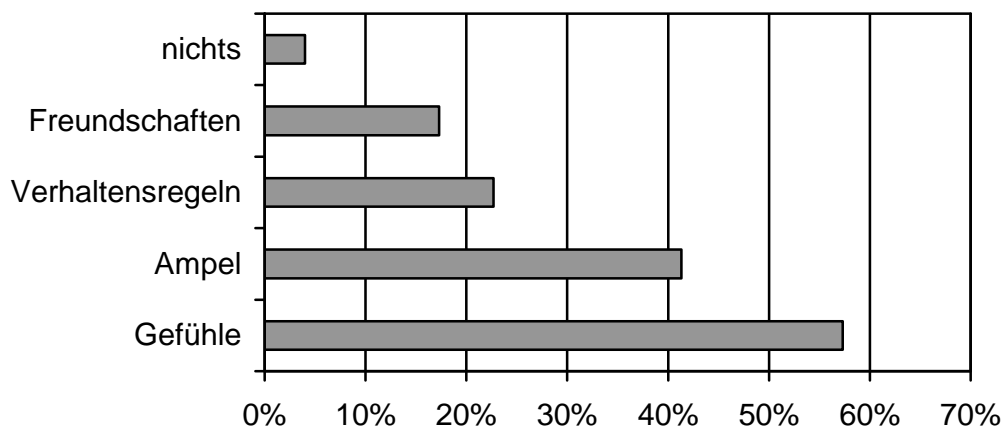
Abbildungen C.1: Prozentuale Verteilung der Antworten aus dem Kinderinterview



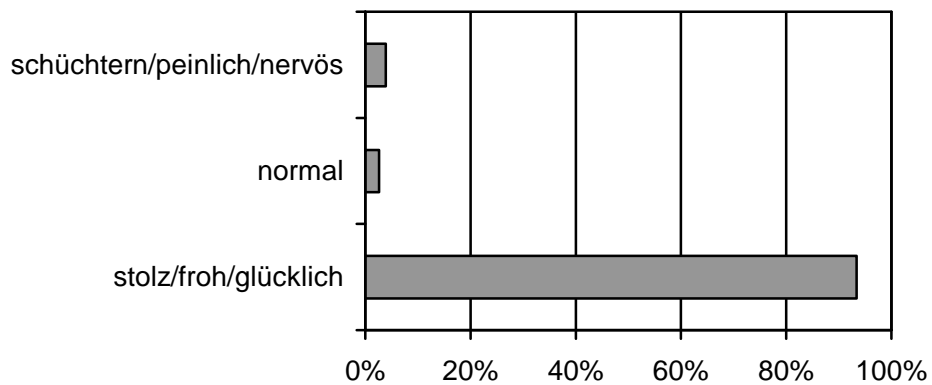
Was hat dir am wenigsten gefallen?

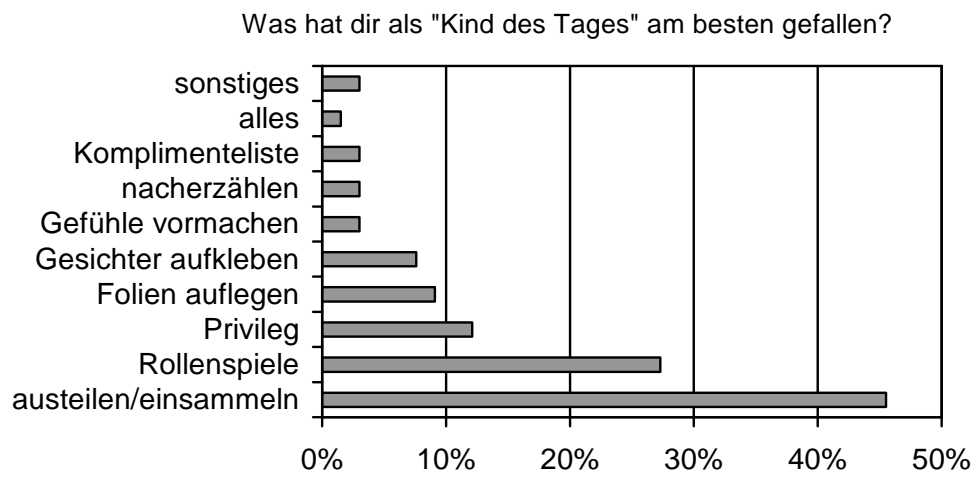


Was hast du gelernt?



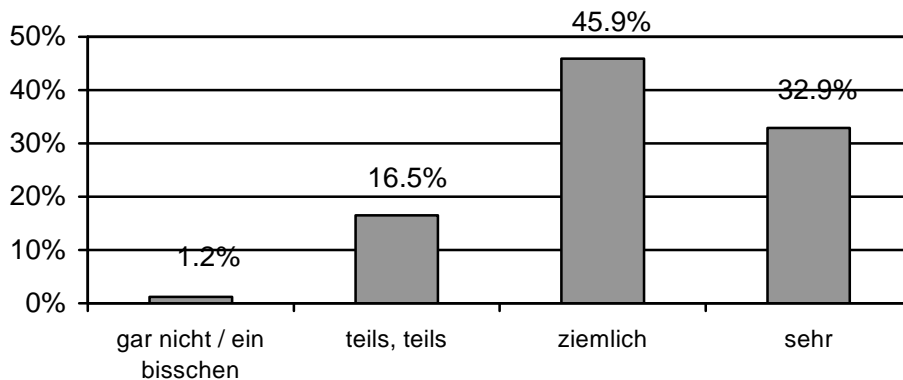
Wie hast du dich als "Kind des Tages" gefühlt?



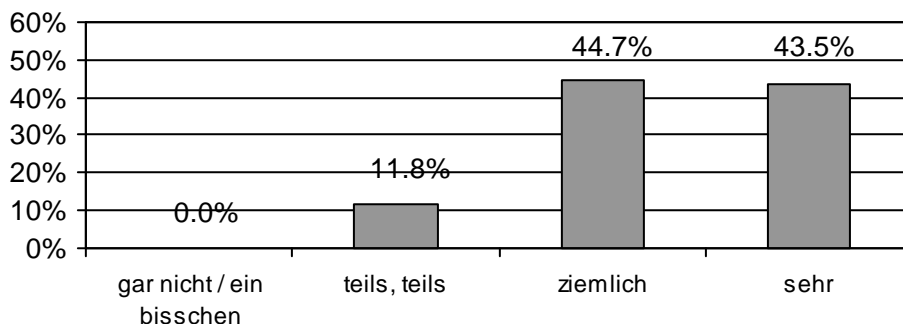


Abbildungen C.2: Prozentuale Verteilung der Antworten aus dem Elternfragebogen

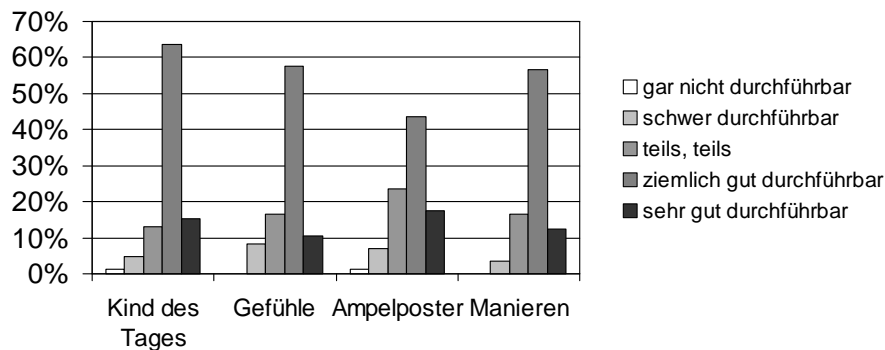
Wie zufrieden waren Sie mit dem Kurs insgesamt?



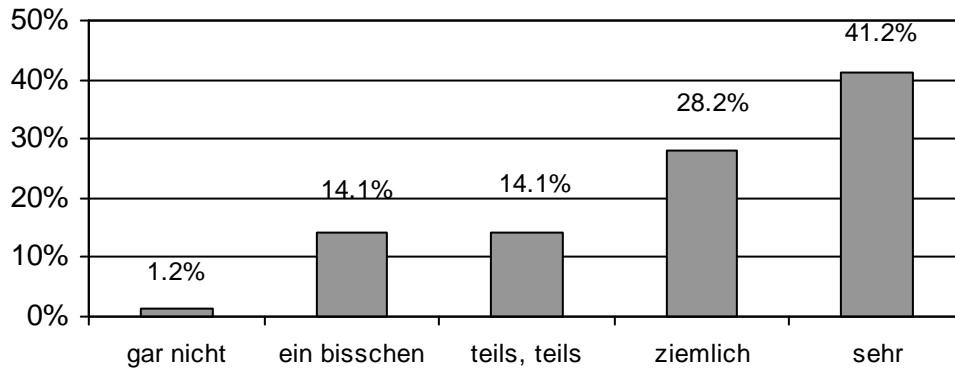
Fühlten Sie sich durch die Elternbriefe ausreichend informiert?



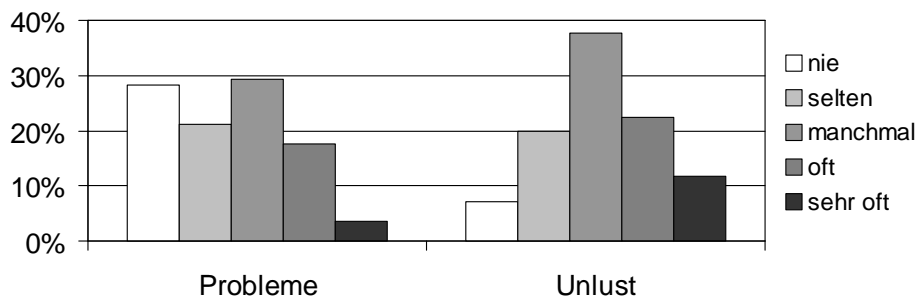
Wie beurteilen Sie die Umsetzungsvorschläge für Eltern zu folgenden Einheiten:



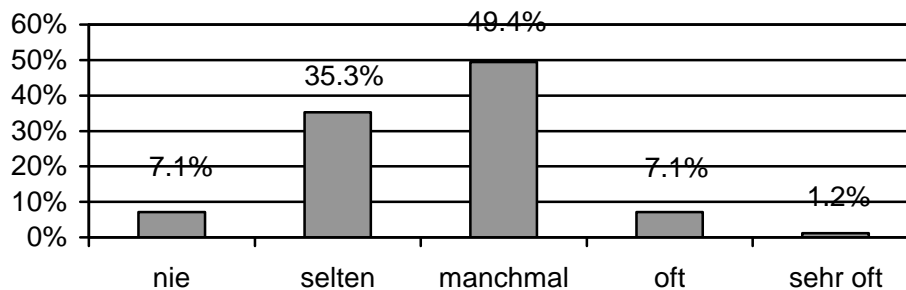
Wie sinnvoll fanden Sie die Einbindung der Eltern in die Hausaufgaben?



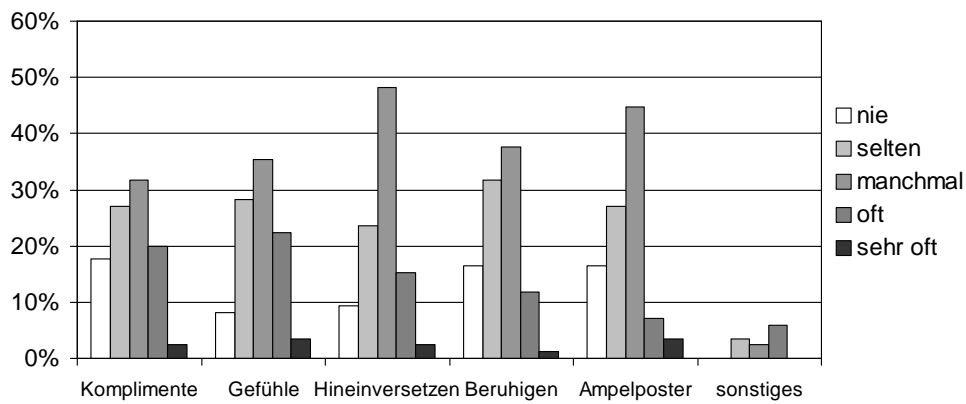
Gab es Probleme bei der Erledigung der Hausaufgaben bzw. wie gerne hat Ihr Kind die Hausaufgaben gemacht?



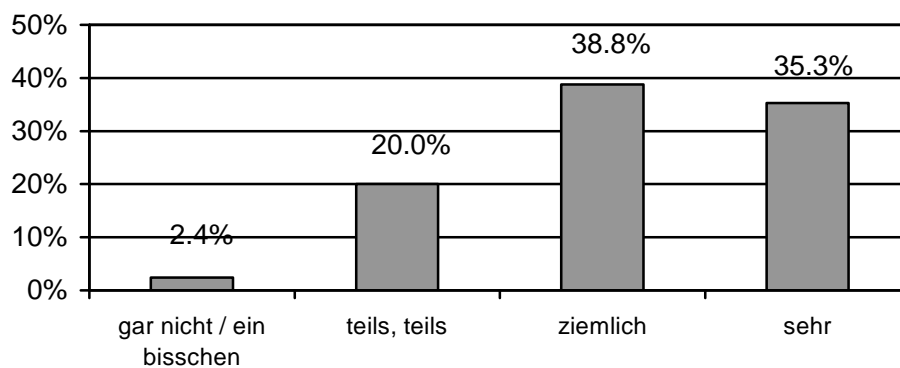
Haben Sie durch die Teilnahme am Kurs Veränderungen im Verhalten Ihres Kindes festgestellt?



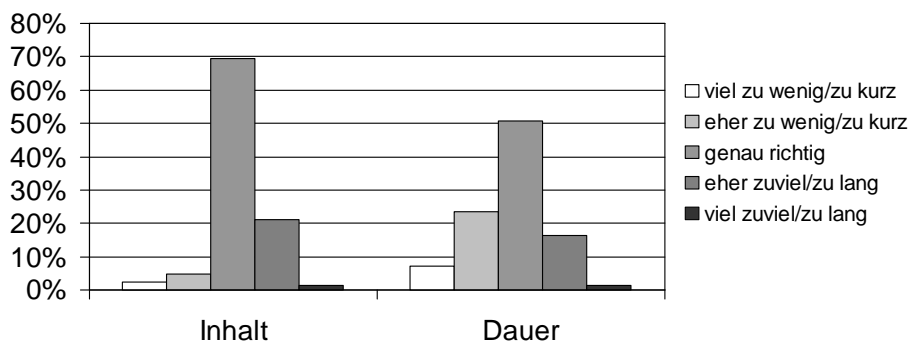
Haben Sie Ihr Kind dabei beobachtet, wie es folgende Kursinhalte umgesetzt hat:



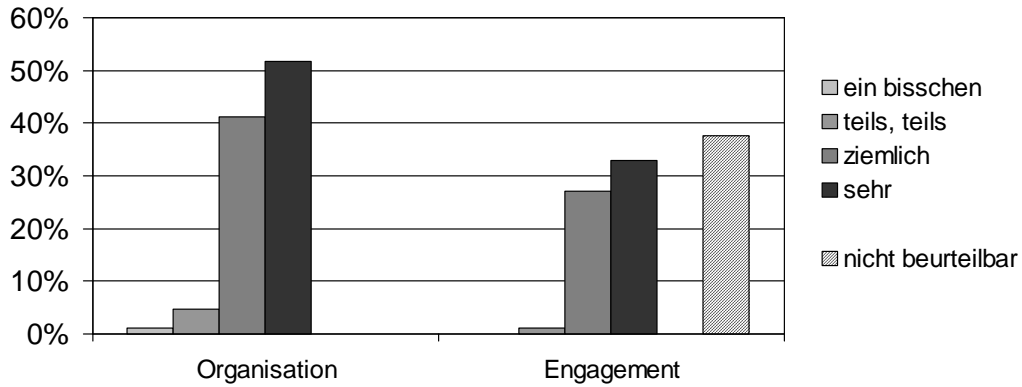
Wie sinnvoll fanden Sie die Themenbereiche des Kurses für den Alltag Ihres Kindes?



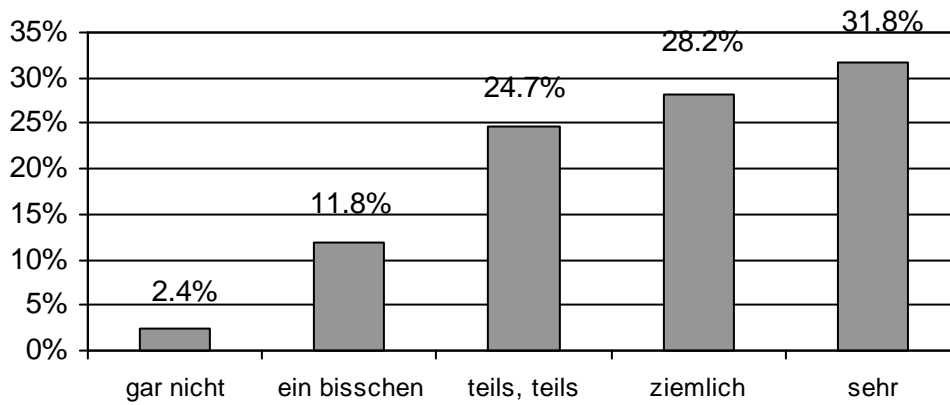
Wie beurteilen Sie den inhaltlichen Umfang und die Dauer des Kurses?



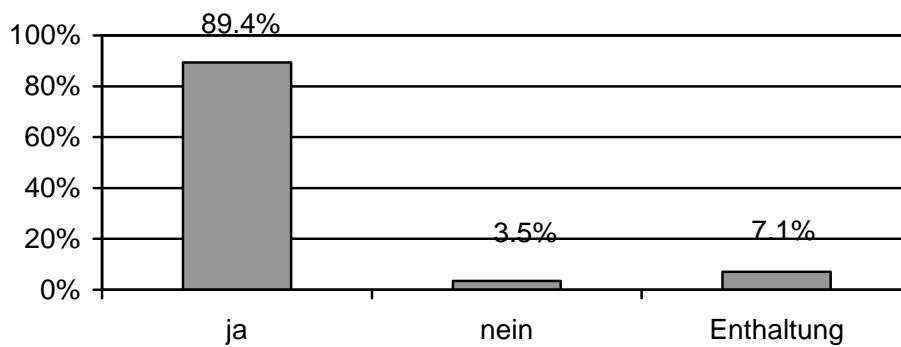
Wie zufrieden waren Sie mit der Organisation des Kurses und dem Engagement der Kursleiter?



Hat Ihrem Kind der Kurs gefallen?

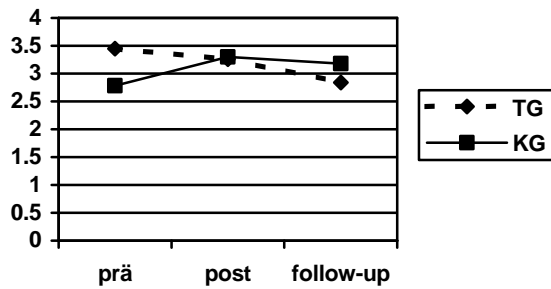


Würden Sie den Kurs anderen Familien weiterempfehlen?

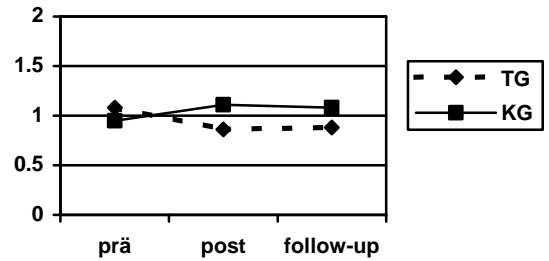


**Abbildungen C.3: Verlauf der Lehrereinschätzungen für die SBQ-Skalen
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Physische Aggression,
Zerstörung/ Delinquenz, Indirekte Aggression, Emotionale
Störung/Ängstlichkeit, Störung des Sozialverhaltens und
Externalisierendes Verhalten über alle Messzeitpunkte hinweg**

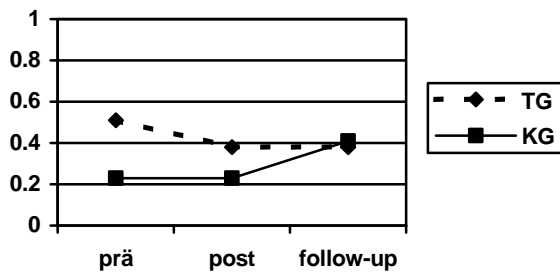
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit



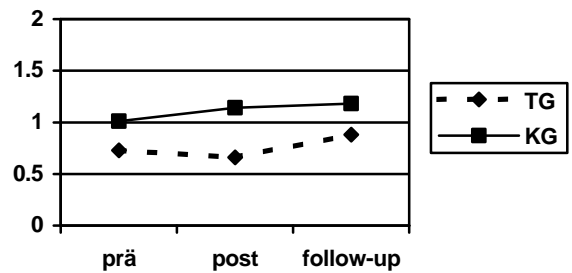
Physische Aggression



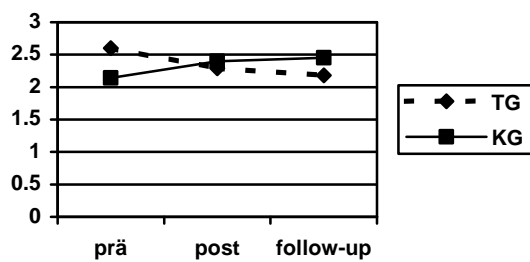
Zerstörung/Delinquenz



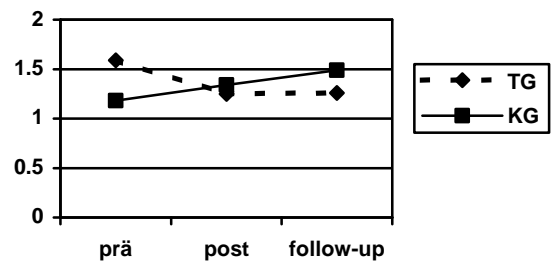
Indirekte Aggression



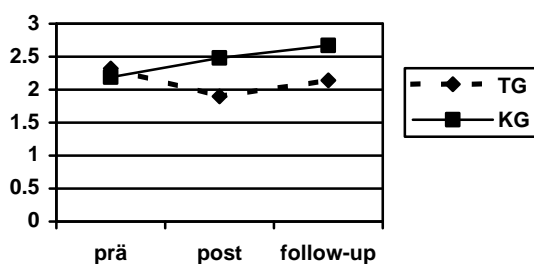
Emotionale Störung/Ängstlichkeit



Störung des Sozialverhaltens



Externalisierendes Verhalten



Lebenslauf

Stefanie Dorit Hacker, geb. Scherer

Geboren am 25.10.1976 in Nürnberg

Familienstand: verheiratet

Schulbildung

Sept. 1983 – Aug. 1987

Grundschule Nürnberg-Gebersdorf

Sept. 1987 – Juni 1996

Gymnasium Stein

Abschluss: Allgemeine Hochschulreife

Freiwilliges Soziales Jahr

Sept. 1996 – Aug. 1997

AWO-Kindergarten Oberasbach

Studium

Okt. 1997 – Feb. 2003

Studium der Psychologie an der Universität Erlangen-Nürnberg

Nebenfach: Pädagogik

Diplomarbeit im Fach Entwicklungspsychologie zum Thema:
„Repräsentation elterlicher Autonomie- und Kompetenzförderung bei Jugendlichen“

Abschluss: Diplom-Psychologin

Praktika

Sept. 2000 – Dez. 2000

Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Familien der Stadt Nürnberg

Feb. 2001 – Mai 2001

Schulpsychologischer Dienst der Stadt Nürnberg

Studienbegleitende Tätigkeiten

Dez. 2001 – April 2002

Tätigkeit als studentische Hilfskraft an der Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Psychologie III

Juli 2002 – Aug. 2002

Mitarbeit an der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „OPSTAPJE“ im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts e.V. München

Wissenschaftliche Tätigkeit

seit April 2003

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie der Universität Erlangen-Nürnberg (Lehrstuhl I Prof. Lösel)

Mitarbeit und Promotion im Rahmen des vom Bundesfamilienministerium geförderten Projekts „Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien“

April 2006 – März 2007

Promotionsstipendium aus dem Hochschul- und Wissenschaftsprogramm (HWP) der Universität Erlangen-Nürnberg
