

von Marées, Nadoli / Petermann, Franz

Effektivität des „Verhaltenstrainings in der Grundschule“ zur Förderung sozialer Kompetenz und Reduktion von Verhaltensproblemen

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 59 (2010) 3, S. 224-241

urn:nbn:de:bsz-psydok-49798

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Effektivität des „Verhaltenstrainings in der Grundschule“ zur Förderung sozialer Kompetenz und Reduktion von Verhaltensproblemen

Nandoli von Marées und Franz Petermann

Summary

Effectiveness of the “Verhaltenstraining in der Grundschule” for Promoting Social Competence and Reducing Behavior Problems

This study evaluated the effectiveness of the school-based prevention program “Verhaltenstraining in der Grundschule” for improving social competencies and reducing behavior problems in third and fourth grade pupils. 23 classes (n = 372) from 12 schools in Bremen and Lower Saxony participated in this quasi-experimental study as intervention or comparison classes. Data were collected prior to training and directly after training was completed, using teacher and child questionnaires. From pre- to posttest, social-emotional problems decreased significantly in intervention classes; further, social behavior improved significantly among part of the intervention group. Gender-specific effects were found for social behavior: Boys improved more during training than girls did. Practical implications and study limitations are discussed.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 59/2010, 224-241

Keywords

prevention – social competence – aggression – behavioral training – primary school

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht die Effektivität des schulbasierten Präventionsprogramms *Verhaltenstraining in der Grundschule* zur Verbesserung sozialer Kompetenzen und Verminderung von Verhaltensproblemen bei Dritt- und Viertklässlern. 21 Klassen (N = 372) an 12 Schulen in Bremen und Niedersachsen nahmen als Trainings- oder Kontrollklassen an der quasi-experimentellen Studie teil. Datenerhebungen wurden mittels Lehrer- und Schülerbefragungen vor Beginn und nach Abschluss des Trainings durchgeführt. Zwischen Prä- und Posttest nahmen bei der Trainings- im Vergleich zur Kontrollgruppe sozial-emotionale Probleme ab. Zudem verbesserte sich das Sozialverhalten bei einem Teil der Trainingsgruppe signifikant. Geschlechtsspezifische Effekte konnten beim Sozialverhalten nachgewiesen werden: Jungen profitierten stärker vom Training als Mädchen. Implikationen für die Praxis werden aufgezeigt und Grenzen der Studienbefunde diskutiert.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 59: 224 – 241 (2010), ISSN 0032-7034
© Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2010

Schlagwörter

Prävention – soziale Kompetenz – Aggression – Verhaltenstraining – Grundschule

1 Hintergrund

Die Kenntnis über Risiko- und Schutzfaktoren von psychischen Störungen hat zur Entwicklung von Präventionsprogrammen geführt, die jene Bereiche fördern, die in einem empirisch nachgewiesenen Zusammenhang mit der zu verhindernden Störung stehen. Dazu gehören verschiedene Risikofaktoren auf Seiten des Kindes, wie beispielsweise Probleme der Emotions- und Verhaltensregulation (Burk et al., 2008) und Defizite in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, zudem Risiken im sozialen Umfeld, wie zum Beispiel Zurückweisung durch Gleichaltrige (Ladd, 2006), negatives Klassenklima, negative Lehrer-Kind-Beziehung, sowie Risikofaktoren im familiären Umfeld (z. B. Eltern-Kind-Konflikte, inkonsequentes Erziehungsverhalten, Konflikte der Eltern; Koglin u. Petermann, 2008). Je mehr Risikofaktoren vorliegen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer psychischen Störung, wobei häufig Risikofaktoren miteinander verknüpft sind und sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Appleyard, Egeland, Dülmen, Sroufe, 2005). Für die Prävention eröffnet diese Wechselwirkung die Möglichkeit, die Ausprägung einzelner Risikofaktoren zu verringern und andere in eine positive Richtung zu verändern. Effektive Präventionsprogramme setzen auf mehreren Ebenen an (z. B. Kind, Lehrkräfte, Eltern; vgl. Schneewind u. Berkič, 2007) und beinhalten aufeinander aufbauende Module, wodurch Kinder vom Vorschul- bis ins Jugendalter entwicklungspezifische Programme durchlaufen können (z. B. PFADE, vgl. Jünger u. Eisner, 2009; Fast Track Project, vgl. Conduct Problems Prevention Research Group, 1999a; 1999b). Daneben gibt es für Kinder im Vor- und Grundschulalter im deutschsprachigen Raum nur wenige evaluierte Programme. Positiv zu nennen sind hier beispielsweise das „Faustlos“-Curriculum (vgl. Bowi, Ott, Tress, 2008; Cierpka, 2001) sowie die Verhaltenstrainings des Bremer Präventionsforums für Kindergarten und Schulanfänger (vgl. BPF, 2009). Für Schüler der Grundschule und Orientierungsstufe existieren zudem die „Fit und Stark fürs Leben“-Programme zur Förderung psychosozialer Kompetenzen und zur Suchtprävention (vgl. Aßauer, Burow, Hanewinkel, 1999; Aßauer u. Hanewinkel, 2000).

1.1 Das Verhaltenstraining in der Grundschule

Das Verhaltenstraining in der Grundschule (Petermann, Koglin, Natzke, von Mares, 2007) ist ein kognitiv-behaviorales Präventionsprogramm für Schüler der dritten und vierten Klassenstufen, das vom Klassenlehrer durchgeführt werden soll.

Inhaltliche Struktur. Das Training ist inhaltlich in drei Bereiche gegliedert, wobei in jeder Trainingseinheit ein Themenschwerpunkt bearbeitet wird. Der erste Bereich

dient der Förderung emotionaler Kompetenz, der zweite Bereich widmet sich dem Aufbau sozialer Kompetenz und der dritte Bereich soll die Moralentwicklung über eine Förderung der Eigen- und Sozialverantwortung unterstützen.

Zeitliche Struktur. Das Verhaltenstraining besteht aus 26 Einheiten, die jeweils 45 bis 90 Minuten dauern und in einer Frequenz von ein bis zwei Einheiten pro Woche durchgeführt werden. Auf diese Weise ist das Training innerhalb eines Schulhalbjahres zu realisieren. Zwischen zwei Einheiten wird eine eintägige Trainingspause empfohlen, um das Gelernte im Alltag zu erproben und damit zu festigen.

Der *Aufbau der Trainingseinheiten* folgt einer festgelegten Struktur. Jede Einheit beginnt mit einer kurzen Reflexion der behandelten Inhalte der vorausgegangenen Einheit. Es folgt das gemeinsame Hören einer Hörspielsequenz zur Einführung in das Thema der Einheit. Anschließend wird die aktuelle Trainingsaufgabe bearbeitet; in einem weiteren Schritt werden die wichtigsten Trainingsinhalte reflektiert und anhand eines Verstärkerplans Punkte verteilt. Dieser klare Ablauf der Einheiten bietet eine Struktur, die für Schüler dieser Altersstufe und insbesondere für Kinder mit Verhaltensproblemen eine Voraussetzung ist, neue Inhalte aufnehmen und verarbeiten zu können. Übungen und Aufgaben, die die Kinder regelmäßig außerhalb der Einheiten umsetzen sollen (zu Hause mit den Eltern, auf dem Schulhof mit Freunden, allein in Konfliktsituationen), zielen darauf, die Trainingsinhalte stärker in den Alltag zu übertragen und eine Generalisierung auf andere Lebensbereiche zu fördern.

1.2 Grundlagen des Verhaltenstrainings in der Grundschule

Das Verhaltenstraining in der Grundschule soll emotionale und soziale Kompetenzen fördern und die Moralentwicklung unterstützen.

Emotionale Kompetenz. Es existieren verschiedene gut ausgearbeitete Konzepte zur Differenzierung emotionaler Kompetenz bei Kindern (vgl. als Übersicht Petermann u. Wiedebusch, 2002; Petermann u. Koglin, 2008). Die erste Trainingsstufe basiert zum einen auf dem Konzept der emotionalen Schlüsselfertigkeiten von Saarni (1999) sowie der Theorie von Denham (1998), wonach zu emotionaler Kompetenz neben dem Emotionsausdruck (z. B. selbstbezogene Gefühle zeigen können) und dem Emotionsverständnis (z. B. eigene Gefühle unterscheiden und benennen können) vor allem die Emotionsregulation (z. B. negative Gefühle bewältigen können) gehört.

Basierend auf diesen Grundlagen und empirischen Befunden werden im ersten Trainingsbereich emotionale Kompetenzen wie folgt gefördert:

- Die eigenen sowie die Gefühle anderer erkennen und verstehen lernen;
- altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen können;
- sich in andere einfühlen können (affektive Empathie) sowie
- mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können.

Soziale Kompetenz. Sozial kompetente Kinder können in einer sozialen Interaktion effektiv handeln, das heißt sie erreichen in einer Interaktion eigene Ziele und schaffen es dabei, positive Beziehungen über die Zeit und verschiedene Situationen hinweg aufrechtzuerhalten (Petermann, 2002; Rose-Krasnor, 1997). Des Weiteren umfasst soziale Kompetenz nach Caldarella und Merrell (1997) die Fähigkeit, positive Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen (wozu u. a. soziale Perspektivenübernahme notwendig ist), Selbstmanagementkompetenzen (wie Konfliktbewältigung oder Stimmungsregulation), schulbezogene Kompetenzen (z. B. die Anweisungen des Lehrers befolgen, um Hilfe bitten), kooperative Kompetenzen (z. B. soziale Regeln anerkennen; auf Kritik angemessen reagieren) sowie positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit.

Mit dem zweiten Trainingsbereich soll bei allen Kindern ein angemessener Umgang mit sozialen Konfliktsituationen gefördert werden. Dazu werden Kompetenzen auf jeder Stufe der sozialen Informationsverarbeitung (Crick u. Dodge, 1994) eingeübt:

- Differenzierte Wahrnehmung und Beschreibung sozialer Problemsituationen,
- Lösungsgenerierung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten (Perspektivenübernahme),
- eigenständige Bewertung der gefundenen Lösungen und
- Einüben angemessener Konfliktbewältigungsstrategien.

Moralische Entwicklung. Grundlegend für moralisches Verhalten ist die Fähigkeit zu Mitgefühl und Empathie (Eisenberg, 2000), beides Bestandteile emotionaler Kompetenz. Kinder, die in der Lage sind, die Perspektive eines anderen einzunehmen, affektiv nachzuempfinden, was der andere fühlt und dabei gleichzeitig ihre Emotionen erfolgreich zu regulieren, sind eher motiviert und in der Lage, sich prosozial bzw. moralisch angemessen zu verhalten (Eisenberg u. Morris, 2001). Eine moralische Entwicklung gelingt, wenn ein Kind in der Lage ist, die rein egozentrische Perspektive zu überwinden und die Ansprüche und Bedürfnisse anderer Menschen bei den eigenen Handlungen zu berücksichtigen (Binfet, 2004). Ein Kind muss zudem lernen, moralische Normen zu begründen und gegebenenfalls zu hinterfragen. Schließlich soll soziales Handeln nicht mehr durch eine egozentrische Sichtweise motiviert sein, sondern auf allgemein gültigen sozialen Regeln und dem Prinzip der Achtung des Interaktionspartners basieren.

Zur Förderung moralischer Entwicklung bei Kindern wird im Verhaltenstraining die Methode der Dilemmadiskussion angewandt (vgl. Schlaefli, Rest, Thoma, 1985). Alltagsnahe moralischen Dilemmata erfordern, dass sich Kinder in eine bestimmte Situation und die betroffenen Personen hineinversetzen, verstehen und beschreiben, welche Probleme diese haben und welche Entscheidungen sie treffen müssen. Ausgehend davon soll eine für alle annehmbare Lösung gefunden werden. Um zu einer solchen Lösung zu gelangen, ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Konflikt und den beteiligten Personen notwendig.

2 Methode

2.1 Design und Stichprobe

Die Effektivität des Verhaltenstraining in der Grundschule wurde in einer quasi-experimentellen Studie überprüft. Es wurde erwartet, dass durch das Training

- soziale und emotionale Probleme ebenso abnehmen wie aggressives und oppositionelles Verhalten sowie
- sozial-emotionale Kompetenzen bei Kindern gestärkt werden.

Der Studie lag ein Design mit zwei Erhebungszeitpunkten und zwei Gruppen zugrunde: In Trainings- (TG) und Kontrollgruppe (KG) wurden Datenerhebungen vor Trainingsbeginn (Prätest: T1) und direkt nach Abschluss des Trainings (Posttest: T2) durchgeführt. Abbildung 1 veranschaulicht das Design.

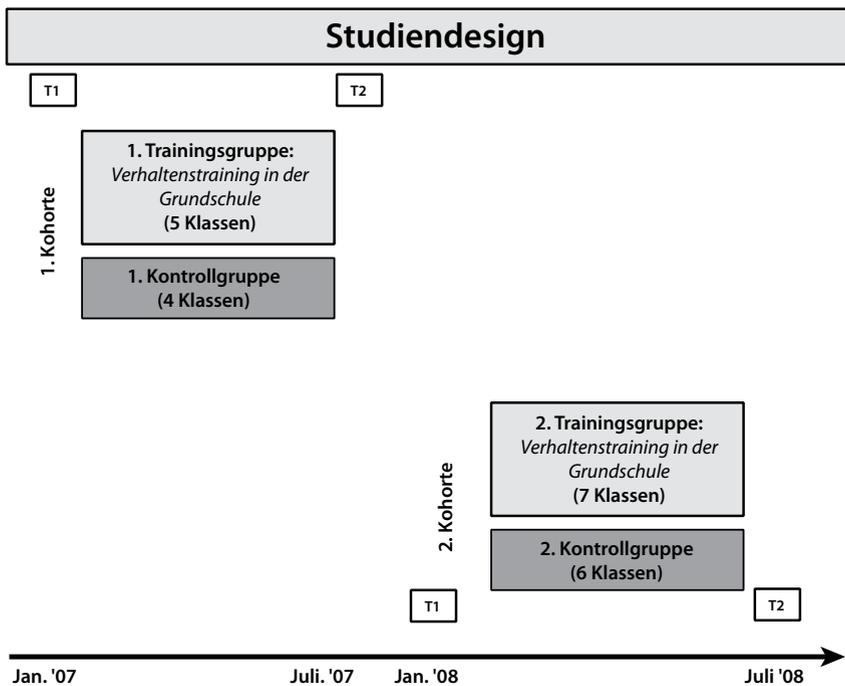


Abbildung 1: Studiendesign (MZP = Messzeitpunkt; 1. MZP = Prätest; 2. MZP = Posttest)

Alle Lehrkräfte der TG nahmen an einer achtstündigen Fortbildung zum Training teil, die von einem der Trainingsautoren durchgeführt wurde. Neben der Vermitt-

lung theoretischer Grundlagen zu Trainingsmethoden und -inhalten wurden dabei vor allem praktische Übungen zum Training durchgeführt und organisatorische Besonderheiten bei der Umsetzung vor Ort besprochen.

Das Training wurde an zwei Kohorten evaluiert, wobei die erste Kohorte das Training im Frühjahr 2007, die zweite im Frühjahr 2008 begann. Die erste Kohorte (2007) umfasste Kinder von sechs Grundschulen in Bremen und Niedersachsen. Die TG setzte sich aus fünf dritten Klassen zusammen, als KG dienten vier dritte Klassen (von zwei Grundschulen). Die zweite Kohorte (2008) bestand ebenfalls aus Kindern von sechs Grundschulen. Die TG umfasste acht Klassen (sieben dritte, eine vierte Klasse) von vier Grundschulen, sechs Klassen (drei dritte, drei vierte Klassen) aus zwei Grundschulen dienten als KG. Die Rekrutierung der teilnehmenden Klassen erfolgte über die örtliche Presse. Interessierte Lehrkräfte und Schulleitungen wurden umfassend über das Training und die Studie informiert und konnten sich anschließend für die Teilnahme anmelden. Die Eltern wurden schriftlich informiert und ihr Einverständnis zu Teilnahme ihres Kindes an der Studie eingeholt (gilt für TG und KG). Die Studienteilnahme war freiwillig und unabhängig von der Teilnahme am Verhaltenstraining (es nahmen stets alle Kinder einer Klasse am Training teil). Die Kontrollklassen wurden vom Schulpsychologischen Dienst der Stadt Bremen so ausgewählt, dass sie mit den Trainingsklassen vergleichbar waren, bezogen auf die Stadtteile, den Bildungsstand und Migrationshintergrund der Eltern. Es handelt sich bei dieser Studie somit um eine Evaluation unter Alltagsbedingungen an einer Inanspruchnahmepopulation. In Tabelle 1 ist die Stichprobe nach Kohorten, Trainings- und Kontrollgruppe zusammengefasst. Jungen und Mädchen waren über TG und KG gleich verteilt ($\chi_{(1)}^2 = .76, p = .40$), auch gab es keinen Altersunterschied zwischen den Gruppen: $t = .57, p = .57$.

Tabelle 1: Evaluationsstichprobe nach Kohorten sowie Trainings- und Kontrollgruppe

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Gesamt
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	
Kohorte 2007	36	45	31	35	173
Kohorte 2008	62	83	39	41	225
	226		146		372

Die Trainingsdurchführung dauerte im Durchschnitt sechs Monate, je nachdem, ob die jeweilige Lehrkraft ein oder zwei Einheiten pro Woche durchführen konnte. Die *Gesamtstichprobe* (vollständige Daten zu T1 und T2) bestand aus 372 Kindern aus 24 Klassen, wovon 11 Trainings- ($n = 226$) und zehn Kontrollklassen ($n = 146$) bildeten. Die Klassengrößen variierten zwischen 20 und 25 Kindern, die Teilnehmerrate an der Studie entsprach 85,5 % in den Trainings- und 78,6 % in den Kontrollklassen. Zu T1 waren die Kinder im Durchschnitt 9,1 Jahre alt (Range: 7,7-12,4), 45,2 % ($n = 168$) der Stichprobe waren Jungen und 54,8 % ($n = 204$) Mädchen.

In dieser Stichprobe waren 63,2 % der Kinder ohne Migrationshintergrund (beide Eltern wurden in Deutschland geboren), 7,6 % hatten einen einseitigen Migrations-

hintergrund (ein Elternteil wurde im Ausland geboren) und 29,2 % einen beidseitigen Migrationshintergrund (beide Eltern wurden im Ausland geboren); von 3,8 % fehlten Angaben hierzu. 93,9 % der Kinder sind in Deutschland geboren, von 69,7 % war Deutsch die Muttersprache. In dieser Stichprobe lag der Anteil der Väter und Mütter ohne Schulabschluss über dem deutschen Durchschnitt, wobei 3,6 % aller Mütter und 3,5 % aller Väter keinen Schulabschluss haben (Statistisches Bundesamt, 2008).

Von T1 zu T2 gab es in der ersten Kohorte einen Drop-out von 24 Kindern (13,8 %): Eine Lehrkraft brach das Training frühzeitig aufgrund zu hoher Arbeitsbelastung ab, ein Kind konnte aufgrund von Umzug zu T2 nicht mehr berücksichtigt werden. In der zweiten Kohorte gab es von T1 zu T2 ebenfalls einen Drop-out von 24 Kindern (9,6 %): eine Lehrkraft zog ihre Teilnahme an der Studie zurück, ebenfalls aufgrund zu hoher Arbeitsbelastung (21 Kinder). Drei Kinder konnten wegen eines Umzugs zu T2 nicht berücksichtigt werden.

2.2 Instrumente

Sozial-emotionale Probleme wurden mittels des *Fragebogens zu Stärken und Schwächen-Lehrerversion (SDQ; Goodman, 1997)* erfasst. Der SDQ ist ein kurzer Fragebogen zu Verhaltensauffälligkeiten und -stärken bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 4-16 Jahren. Die 25 SDQ-Items sind so formuliert, dass eine Ausgewogenheit zwischen negativen und positiven Verhaltensweisen besteht. Die 25 Items sind in fünf Skalen, bestehend aus jeweils fünf Items, aufgeteilt: *Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Probleme mit Gleichaltrigen und Prosoziales Verhalten*. Das Antwortschema ist dreistufig („nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ und „eindeutig zutreffend“). Die Summe der Skalen 1 bis 4 bildet einen Gesamtproblemwert, welcher somit auf 20 Items beruht (Reliabilitäten der Skalen: $\alpha = .87$ bis $.96$).

Der *Bullying- und Viktimisierungs-Fragebogen für Lehrer (BVF-L; von Marées, 2009)* wurde eingesetzt, um Aggression und Viktimisierung zu erfassen. Der BVF-L erfasst mittels einer *Täterskala* proaktive und reaktive Aggression („Das Kind bedroht oder schikaniert andere um seinen/ihren Willen durchzusetzen“) sowie mittels einer *Opferskala* direkte und indirekte Opferanzeichen („Das Kind wird oft gehänselt und/oder schikaniert“). Die Täterskala besteht aus acht, die Opferskala aus sieben Aussagen, anhand derer Lehrer ein Kind (von 0 = „Trifft nie zu“ bis 2 = „Trifft oft zu“) einschätzen. Die interne Konsistenz der BVF-L Skalen liegt zwischen $\alpha = .85$ und $.91$.

Zusätzlich wurden *Aggression und Viktimisierung* nach Selbsturteil mit Hilfe des *Bullying- und Viktimisierungs-Fragebogen für Kinder (BVF-K; von Marées, 2009)* erhoben. Der BVF-K besteht aus 16 Fragen, die Kinder aus einer dreistufigen Skala (von 0 = „nie“ bis 2 = „oft“) beantworten. Die *Opferskala* setzt sich aus zwei Subskalen zu direkter und indirekter Viktimisierung zusammen, die *Täterskala* umfasst entsprechend direkte und indirekte Aggression. Der BVF-K weist eine interne Konsistenz von $\alpha = .77$ bis $.90$ auf (vgl. von Marées u. Petermann, 2009). Der Kinderfragebogen wurde im Klassenverband als geleitete Befragung von geschulten Befragern durchgeführt.

Sozial-emotionale Kompetenzen nach Lehrerurteil wurden in der ersten Kohorte mit der *Social Competence Scale* (SCS; CPPRG, 2003) erhoben. Diese Skala besteht aus 25 Aussagen und umfasst die Bereiche *prosozial-kommunikatives Verhalten*, *Emotionsregulation* und *schulische Fertigkeiten*. Die Aussagen („Akzeptiert notwendige Grenzen“; „Kann Bedürfnisse und Gefühle angemessen ausdrücken“) werden auf einer fünfstufigen Skala (von 0 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“) gewertet. Neben den genannten Bereichen lässt sich ein Gesamtwert für *Soziale Kompetenz* berechnen. Die SCS erreichte in dieser Studie Reliabilitätswerte zwischen $\alpha = .94$ und $.96$.

Zur Erfassung des *Sozialverhaltens* wurde bei der zweiten Kohorte die *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (LSL; Petermann u. Petermann, 2006) vorgegeben. Die LSL besteht aus 50 Aussagen, wobei *Sozialverhalten* mittels der sechs Skalen *Kooperation*, *Selbstwahrnehmung*, *Selbstkontrolle*, *Einfühlungsvermögen* und *Hilfsbereitschaft*, *angemessene Selbstbehauptung*, und *Sozialkontakt* abgebildet wird („Versucht, eigene Fehler wieder gutzumachen“; „Geht mit Kritik angemessen um“). Lehrer schätzen jedes Kind auf einer vierstufigen Skala (von 0 = „Verhalten tritt nie auf“ bis 3 = „Verhalten tritt häufig auf“) ein. Die Werte werden pro Skala summiert; aus dem gemittelten Summenwert der Skalen wird ein Gesamtwert für Sozialverhalten gebildet.

2.3 Datenanalyse

Die Daten wurden mittels SPSS für Windows (Version 16.0) analysiert. Mittels t-Tests wurde zunächst die Prätest-Äquivalenz aller Skalen bestimmt. Bei Prätest-Äquivalenz wurden univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet, um Haupt- und Interaktionseffekte für den Prätest-Posttest-Vergleich zu untersuchen. Bei Prätest-Unterschieden wurden Kovarianzanalysen berechnet, mit den jeweiligen T1-Werten als Kovariate.

Da eine zufällige Verteilung der Kinder auf Trainings- und Kontrollklassen Kontaminierungseffekte bewirkt hätte, wurden Klassen als Ganzes der einen oder anderen Bedingung zugeordnet. Entsprechend wurden dreifaktorielle Varianzanalysen berechnet (Zwischensubjekte: Gruppe [Trainings- versus Kontrollgruppe], Geschlecht [Junge versus Mädchen]; Innersubjekte: Zeit [Prätest, Posttest]). Da die Evaluation auf fünf Testmaßen beruhte (SDQ, BVF-K, BVF-L, SCS bzw. LSL), wurde jeweils das Signifikanzniveau für multiples Testen korrigiert (Korrektur nach Hommel, 1988). Zur Beschreibung der Effektstärken der varianzanalytischen Berechnungen wurde η^2 (η^2) berechnet (< 0.06 = klein, $0.06 - 0.13$ = mittel, > 0.13 = groß). Zur Beschreibung der Effektstärken bezogen auf die Differenzen zwischen den Gruppen zu T1 und T2 (d_{zwischen}) sowie innerhalb der Gruppen von T1 zu T2 ($d_{\text{innerhalb}}$) wurde Cohen's d (vgl. Cohen, 1988) berechnet (hierbei gilt: 0.20 = klein, 0.50 = mittel, 0.80 = groß). d_{zwischen} wurde berechnet als Differenz der Gruppenmittelwerte (TG und KG) zu einem Messzeitpunkt, dividiert durch die gepoolte Standardabweichung. $d_{\text{innerhalb}}$ errechnete sich aus der Differenz der Gruppenmittelwerte einer Gruppe von T1 zu T2, dividiert durch die gepoolte Standardabweichung. Die Gesamt-Effektstärke (ES) errechnete sich aus

der Differenz der Effektstärken $d_{\text{innerhalb}}$ von Trainings- und Kontrollgruppe. Das Signifikanzniveau für alle statistischen Analysen wurde auf $p < .05$ festgelegt.

3 Ergebnisse

3.1 Psychische Gesundheit und Geschlechtsunterschiede zu T1

Anhand der Lehrereinschätzung mittels des Fragebogens zu Stärken und Schwächen (SDQ) waren zum ersten Zeitpunkt 13.6 % aller Kinder grenzwertig und 15.7 % auffällig in Bezug auf sozial-emotionale Probleme (Gesamtproblemwert). Zwischen Mädchen und Jungen gab es nach Lehrerurteil insgesamt bedeutsame Unterschiede bei sozial-emotionalen Problemen. Jungen erreichten signifikant höhere Werte auf den Skalen *Verhaltensprobleme* ($t = 4.22, p < .05$), *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit* ($t = 6.20, p < .05$) sowie *Probleme mit Gleichaltrigen* ($t = 2.88, p < .05$) als Mädchen und geringere Werte auf der Skala *prosoziales Verhalten* ($t = -6.51, p < .05$). Mädchen wurden als sozial und emotional kompetenter eingeschätzt als die Jungen (SCS Gesamtwert: $t = -4.57, p < .05$; LSL Sozialverhalten: $t = -2.48, p < .05$). In Bezug auf Aggression und Viktimisierung wurden Jungen erwartungsgemäß als stärker beteiligt bzw. betroffen beurteilt als Mädchen (BVF-L, $t = 4.09, p < .05$ [Aggression], $t = 2.03, p < .05$ [Viktimisierung]), nach Eigenbeurteilung gab es hingegen keine Geschlechtsunterschiede (BVF-K, $t = 0.83, p = .41$ [Aggression], $t = 1.26, p = .21$ [Viktimisierung]).

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken von Trainings- und Kontrollgruppe zu Prä- und Posttest (J = Jungen; M = Mädchen)

		Prätest				Posttest			
		Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Trainingsgruppe		Kontrollgruppe	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
SDQ: Gesamtproblemwert, N = 372	J	10.72	7.48	8.83	6.84	7.80	6.50	7.87	6.00
	M	7.42	6.32	5.23	5.73	5.64	5.31	4.32	5.31
BVF-L: Bullying, N = 372	J	4.38	4.39	2.86	3.91	3.32	3.41	2.86	3.79
	M	2.58	3.40	1.59	3.07	1.77	2.85	1.20	2.38
BVF-L: Viktimisierung, N = 372	J	2.18	3.26	1.71	2.77	1.69	2.73	1.36	2.41
	M	1.63	2.50	0.93	1.78	1.09	2.19	0.88	1.83
BVF-K: Bullying, N = 372	J	2.41	2.36	3.71	5.89	2.86	2.83	2.65	2.77
	M	2.63	3.21	2.26	3.88	2.55	2.30	1.99	2.51
BVF-K: Viktimisierung, N = 372	J	5.87	3.13	5.04	3.48	5.54	3.46	4.93	3.08
	M	5.29	3.28	4.91	2.93	5.26	3.20	4.58	2.78
SCS: Soziale Kompetenz, N = 145	J	2.34	0.79	2.67	0.61	2.54	0.91	2.95	0.68
	M	3.13	0.85	3.05	0.76	3.19	0.79	3.37	0.75
LSL: Sozialverhalten, N = 224	J	11.78	2.73	11.06	3.41	12.59	2.50	10.67	3.09
	M	12.44	2.64	12.48	2.81	13.01	2.78	12.74	2.27

3.2 Sozial-emotionale Probleme nach dem Training

Sozial-emotionale Probleme der Kinder wurden mittels des *Gesamtproblemwerts* des Fragebogens zu Stärken und Schwächen (SDQ) erfasst. Die ANCOVA ergab einen signifikanten Gruppeneffekt ($F_{(1,367)} = 4.25, p < .05, \eta^2 = .01$): Nach Berücksichtigung der T1-Werte hatten die sozial-emotionalen Probleme in der TG von T1 zu T2 signifikant stärker abgenommen als in der KG (vgl. Abb. 2). Es resultierte kein Haupteffekt für Geschlecht ($F_{(1,367)} = 1.49, p = .22$) und kein Interaktionseffekt Gruppe x Geschlecht ($F_{(1,367)} = 2.49, p = .12$). Die Berechnung der Effektstärken zeigte in beiden Gruppen eine Abnahme sozial-emotionaler Probleme von T1 zu T2, in der TG war diese jedoch stärker als in der KG ($d_{\text{inn}} = -.33$ [TG] vs. $d_{\text{inn}} = -.14$ [KG]; $ES = -.19$), wodurch der Unterschied zwischen den Gruppen von T1 zu T2 geringer wurde: Von $d_{\text{zw}} = .28$ (T1) auf $d_{\text{zw}} = .08$ (T2).

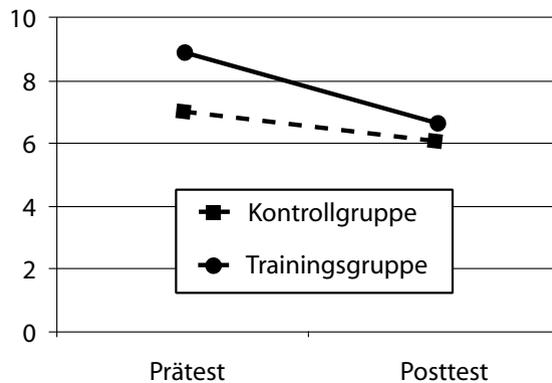


Abbildung 2: Gesamtproblemwert sozial-emotionale Probleme (SDQ)

Eine differenzierte Analyse des SDQ ergab, dass sich das Gesamtergebnis auf einen bedeutsamen Gruppeneffekt auf der Subskala *Probleme mit Gleichaltrigen* ($F_{(1,367)} = 5.95, p < .05$) zurückführen ließ. Die Interaktionseffekte Gruppe x Geschlecht in Bezug auf die Subskalen *Verhaltensprobleme* ($F_{(1,367)} = 2.22, p = .13$) sowie *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit* ($F_{(1,367)} = 2.78, p < .10$) waren in der Tendenz statistisch signifikant: Bei Jungen gab es demnach eine deutlichere Abnahme problematischen Verhaltens als bei Mädchen.

3.3 Aggression und Viktimisierung nach dem Training

Aggression und *Viktimisierung* nach *Lehrerurteil* wurden mittels des Bullying- und Viktimisierungsfragebogen für Lehrer (BVF-L) erfasst. Die ANCOVA resultierte bei Aggression in einem signifikanten Haupteffekt für Geschlecht ($F_{(1,367)} = 8.17, p < .05$,

$\eta^2 = .02$): Jungen wurden zu T2 signifikant aggressiver eingeschätzt als Mädchen. Kein Haupteffekt resultierte für Gruppe ($F_{(1,367)} = 1.37, p = .24$) und kein Interaktionseffekt Gruppe x Geschlecht ($F_{(1,367)} = 1.03, p = .31$). Effektstärkeberechnungen zeigten in beiden Gruppen eine Abnahme aggressiven Verhaltens von T1 zu T2, in der TG war dieser Effekt ausgeprägter als in der KG ($d_{inn} = -.24$ [TG] vs. $d_{inn} = -.05$ [KG]; ES = -.19), wodurch sich der Unterschied zwischen den Gruppen von T1 zu T2 verringerte (von $d_{zw} = .30$ [T1] auf $d_{zw} = .10$ [T2]).

Für Viktimisierung ergab die ANCOVA keinen Haupteffekt für Gruppe ($F_{(1,367)} = .42, p = .52$) oder für Geschlecht ($F_{(1,367)} = .39, p = .53$) sowie keinen Interaktionseffekt Gruppe x Geschlecht ($F_{(1,367)} = .70, p = .51$). Aus den Effektstärkeberechnungen ging hervor, dass Viktimisierung in der TG deutlicher abgenommen hatte als in der KG ($d_{inn} = -.19$ [TG] vs. $d_{inn} = -.07$ [KG]; ES = -.12), was den Unterschied zwischen den Gruppen von T1 zu T2 verringerte (von $d_{zw} = .20$ [T1] auf $d_{zw} = .09$ [T2]).

Nach *Kindurteil* wurden Aggression und Viktimisierung mittels des Bullying- und Viktimisierungsfragebogen für Kinder (BVF-K) erhoben. Die ANOVA mit Messwiederholung ergab für aggressives Verhalten keinen Haupteffekt für Gruppe ($F_{(1,368)} = .02, p = 1.00$) oder Zeit ($F_{(1,368)} = 1.44, p = .53$), aber einen tendenziell bedeutsamen Interaktionseffekt Zeit x Gruppe ($F_{(1,368)} = 4.43, p = .14, \eta^2 = .01$). Die Berechnung der Effektstärken zeigte nur in der KG eine Abnahme aggressiven Verhaltens von T1 zu T2 ($d_{inn} = .04$ [TG] vs. $d_{inn} = -.17$ [KG]; ES = .21), wodurch sich der Unterschied zwischen den Gruppen von T1 zu T2 umkehrte: Von $d_{zw} = -.11$ (T1) auf $d_{zw} = .10$ (T2).

Für Viktimisierung resultierten weder Haupteffekte (Gruppe: $F_{(1,368)} = 4.45, p = .15$; Zeit: $F_{(1,368)} = 1.53, p = .53$) noch ein Interaktionseffekt (Zeit x Gruppe: $F_{(1,368)} = .02, p = 1.00$): Nach Einschätzung der Jungen und Mädchen veränderte sich das Ausmaß der Opfererfahrungen in keiner Gruppe über die Zeit.

3.4 Sozial-emotionale Kompetenzen nach dem Training

Die Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholung zeigten für *soziale Kompetenz* (SCS; nur 1. Kohorte) einen bedeutsamen Haupteffekt für Zeit ($F_{(1,142)} = 29.74, p < .05, \eta^2 = .17$), keinen Haupteffekt für Gruppe ($F_{(1,142)} = 2.86, p = .26$), aber einen tendenziell bedeutsamen Interaktionseffekt für Zeit x Gruppe ($F_{(1,142)} = 4.87, p < .10, \eta^2 = .03$). Wie aus der Berechnung der Effektstärken hervorging, hatte die soziale Kompetenz in beiden Gruppen der ersten Kohorte im Durchschnitt über die Zeit zugenommen, in der KG stärker als in der TG ($d_{inn} = .15$ [TG] vs. $d_{inn} = .37$ [KG]; ES = -.22). Der Unterschied zwischen TG und KG vergrößerte sich von T1 zu T2 (von $d_{zw} = -.10$ (T1) auf $d_{zw} = .32$ (T2)).

In der zweiten Kohorte wurde *Sozialverhalten* mittels der LSL erhoben. Aus der ANCOVA resultierte ein signifikanter Haupteffekt für Gruppe ($F_{(1,219)} = 13.47, p < .05, \eta^2 = .06$) sowie ein signifikanter Interaktionseffekt Gruppe x Geschlecht ($F_{(1,219)} = 5.53, p < .05, \eta^2 = .03$): Nach Berücksichtigung der T1-Werte wies die TG zu T2 höhere Werte beim Sozialverhalten auf als die KG (Mittlere DifferenzTG-KG: .85, $p < .01$),

in der TG erreichten zudem die Jungen zu T2 höhere Werte als in der KG, während die Mädchen ähnlich eingeschätzt wurden (vgl. Tab. 2). Die Berechnung der Effektstärken bestätigte, dass sich das Sozialverhalten in der TG verbessert und in der KG verschlechtert hatte: $d_{\text{inn}} = .23$ [TG] vs. $d_{\text{inn}} = -.02$ [KG]; $ES = .25$), wodurch auch der Unterschied zwischen den Gruppen von T1 zu T2 deutlich zunahm: $d_{\text{zw}} = .13$ (T1) auf $d_{\text{zw}} = .39$ (T2).

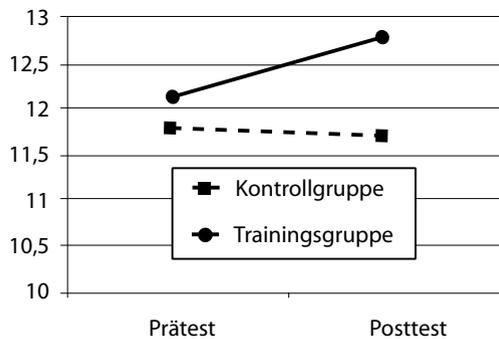


Abbildung 3: Sozialverhalten (LSL)

4 Diskussion

Es sollte die Effektivität des Verhaltenstrainings in der Grundschule unter Alltagsbedingungen geprüft werden. Zusammenfassend weisen die Ergebnisse dieser Studie darauf hin, dass das Training sozial-emotionale Kompetenzen stärkte und einige sozial-emotionale Probleme reduzierte.

Über beide Kohorten hinweg berichteten die Lehrkräfte direkt nach Abschluss des Trainings von einer Abnahme sozial-emotionaler Probleme in den Trainingsklassen, vor allem die Probleme unter Gleichaltrigen hatten sich verringert. Aggressives Verhalten und Viktimisierung durch Gleichaltrige nahmen in beiden Gruppen über die Zeit ab. Wie die Effektstärkeberechnungen zeigten, war diese Abnahme in der Trainingsgruppe zwar stärker als in der Kontrollgruppe, der Unterschied zwischen den Gruppen war jedoch statistisch nicht signifikant. Nach Einschätzung der Kinder reduzierte sich aggressives Verhalten in der Kontrollgruppe tendenziell stärker als in der Trainingsgruppe, Viktimisierung blieb hingegen in beiden Gruppen unverändert über die Zeit.

Für die sozial-emotionalen Kompetenzen ergab sich anhand der Lehrerbeurteilungen ein uneinheitliches Bild. In der ersten Kohorte nahm die soziale Kompetenz in beiden Gruppen über die Zeit zu, in der Kontrollgruppe tendenziell mehr als in der Trainingsgruppe. In der zweiten Kohorte verbesserte sich das Sozialverhalten ebenfalls in beiden Gruppen über die Zeit, jedoch in der Trainingsgruppe signifikant stärker als

in der Kontrollgruppe. Zudem zeigte sich hier zum Posttest ein geschlechtsspezifischer Effekt: Das Sozialverhalten der Jungen wurde in der Trainingsgruppe bedeutsam besser eingeschätzt, als in der Kontrollgruppe. Die Mädchen wurden hingegen in beiden Gruppen ähnlich beurteilt. Folglich zeigten durch das Training vor allem die Jungen eine Verbesserung im Sozialverhalten.

Die Effektstärken für den Vorher-Nachher-Vergleich von Trainings- und Kontrollgruppe lagen bei allen erhobenen Erfolgskriterien zwischen $IESI = .12$ und $.25$, was kleinen Effekten entspricht. Somit konnten in dieser Studie Effekte entsprechend den zuvor formulierten Hypothesen bestätigt werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Training eine Abnahme sozialer und emotionaler Probleme sowie aggressiven Verhaltens unter Kindern bewirkt. Es konnten zudem Hinweise gefunden werden, dass durch das Training sozial-emotionale Kompetenzen gesteigert werden, was wiederum die Abnahme von Problemverhalten begünstigt. Der geschlechtsspezifische Effekt könnte dadurch begründet sein, dass Jungen eher offenes und sichtbares Problemverhalten zeigen, was auch die Ergebnisse dieser Studie zu aggressivem Verhalten zeigen. Bewirkt das Training eine Verbesserung des Sozialverhaltens, ist dies somit für die Lehrkräfte bei Jungen deutlicher sichtbar als bei Mädchen. Wodurch die gegenläufigen Befunde zu sozial-emotionaler Kompetenz in der ersten Kohorte zustande kamen, kann anhand der vorliegenden Daten nicht eindeutig geklärt werden. Es ist möglich, dass dieser Effekt ein Artefakt darstellt und durch spezifische Stichprobencharakteristika zustande kam.

Übereinstimmend mit bisherigen Befunden waren die Effektstärken durchweg klein (Natzke u. Petermann, 2009; Wilson, Lipsey, Derzon, 2003). Effektivitätsstudien werden häufig so konzipiert, dass die evaluierten Programme so ideal wie möglich implementiert werden. Dies war in der vorliegenden Studie nicht der Fall. Da das Training so entwickelt wurde, dass es von Lehrkräften im Schulalltag selbstständig umgesetzt werden kann, erschien es aus der Forschungsperspektive und im Interesse der Anwender sinnvoll, es unter Bedingungen zu evaluieren, die denen der alltäglichen Umsetzung so ähnlich wie möglich sind. Vermutlich hätten wir höhere Effektstärken erzielt, wenn eine idealere Implementation mit stärkerer Beteiligung der Programmentwickler erfolgt wäre. So konnte die Implementierungsqualität beispielsweise nicht kontinuierlich überprüft werden, insofern ist unklar, wie genau sich die Lehrkräfte bei der inhaltlichen und zeitlichen Umsetzung an das Trainingsmanual hielten.

Von manchen Präventionsmaßnahmen ist bekannt, dass bedeutsame Effekte sich erst nach mehreren Jahren einstellen, da die vermittelten emotionalen und sozial-kognitiven Kompetenzen sich zunächst im Verhalten verfestigen müssen (vgl. Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill, Abbott, 2005). Günstige Wechselwirkungen zwischen dem Verhalten eines Kindes und den Reaktionen des Umfeldes könnten mögliche positive Veränderungen verstärken. Dies legt nahe, dass die langfristig nachgewiesenen Effekte (d. h. mehr als ein Jahr nach Trainingsende) häufig größer sind als direkt nach Trainingsende. Auch ist es möglich, dass Fortschritte im Sozialverhalten Lehrkräften nicht so deutlich auffallen, da diese ein Kind eher normativ beurteilen, indem sie es mit anderen Kindern vergleichen (Donker, 2004). Dadurch könnte eine absolute Problemre-

duktion weniger deutlich sein, wenn ein Kind relativ zu den Klassenkameraden nach wie vor auffällig erscheint. Eine solche Interpretation wird auch durch die hohen, signifikanten Korrelationen im Lehrerurteil über die Zeit nahegelegt ($r_p = .75$ bis $.83$ für T1 zu T2), die bedeuten, dass die Rangreihen der Kinder hinsichtlich des Problemverhaltens einigermmaßen stabil bleiben.

4.1 Grenzen der Studie

Eine der Stärken dieser Studie – die Implementation unter Alltagsbedingungen – ist gleichzeitig die Quelle einiger wichtiger Einschränkungen. So gab es keine randomisierte Stichprobenauswahl oder eine zufällige Verteilung der Klassen auf Trainings- und Kontrollgruppen. In den Kontrollklassen gab es eine etwas geringere Studienbeteiligung als in den Trainingsklassen, was durch die geringere Motivationswirkung des Kontrollgruppenstatus begünstigt gewesen sein könnte. Es ist möglich, dass dies eine selektive Stichprobenverzerrung bewirkt hat. Da von den nichtteilnehmenden Kindern jedoch keine Daten vorliegen, konnten hierzu keine Untersuchungen angestellt werden.

Die Lehrkräfte der Trainingsklassen hatten sich alle freiwillig (d. h., nicht aufgrund eines Dienstauftrags) zur Durchführung des Trainings und zur Studienteilnahme gemeldet, was die Annahme nahelegt, dass es sich um besonders motivierte Lehrkräfte handelte. Die Analysen der Prätest-Unterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe legen auch nahe, dass diese Motivation durch die erhöhte Rate sozial-emotional auffälliger Kinder in den teilnehmenden Klassen begründet gewesen sein könnte. Diese Unterschiede beeinträchtigen die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen und könnten die geringen Effektstärken begünstigt haben.

Im Verlauf dieser Studie traten bei den teilnehmenden Klassen einige Faktoren auf, die nicht kontrolliert werden konnten und die eine Varianzquelle zwischen den Klassen sein könnten. Zwar gab es im Trainingsverlauf Unterrichtshospitationen zur Förderung der Durchführungstreue, allerdings konnten diese pro Klasse nur dreimal über den Trainingsverlauf stattfinden und es ist unklar, inwiefern sich die Lehrkräfte außerhalb dieser Sitzungen an das Trainingsmanual hielten. Einige Lehrkräfte berichteten, dass sie das Training aufgrund von anderweitigen Lehrplanverpflichtungen nicht in der vorgesehenen Frequenz von zwei Einheiten pro Woche umsetzen konnten. Die mangelnde Stringenz könnte die Effektivität des Trainings in einigen Klassen beeinträchtigt haben. Befunde von Van Schoiack-Edstrom, Frey und Beland (2002) stützen diese Annahme: Sie konnten nachweisen, dass bei einer Unterrichtsfrequenz von zwei Einheiten pro Woche stärkere Effekte erzielt werden konnten. Allerdings gab es in dieser Studie einige Lehrkräfte, die das Programm mit hohem persönlichen und zeitlichen Engagement umsetzten, was die Effektivität des Trainings wiederum erhöht haben könnte. Leider konnte die Implementierungsqualität in dieser Studie nicht quantifiziert werden, somit wird der Einfluss dieses Faktors in zukünftigen Studien untersucht werden müssen.

Die hier eingesetzten Instrumente erfassen allesamt Faktoren auf der Ebene des (beobachtbaren) Sozialverhaltens, die im Training nicht direkt gefördert werden. Es erscheint

demnach sinnvoll, in zukünftigen Effektivitätsstudien zu erfassen, wie sich das Verhaltenstraining unmittelbar auswirkt, zum Beispiel über die Erfassung von Emotionswissen (Emotionserkennung und -benennung), sozial-kognitiven Problemlösefertigkeiten und moralischer Urteilsfähigkeit. Zudem sollte das Verhalten der Kinder vorher und nachher von unabhängigen Beobachtern eingeschätzt werden, die nicht an der Trainingsumsetzung beteiligt sind, um dessen Effektivität verlässlicher einschätzen zu können.

Es wurden mögliche Umgebungsbedingungen untersucht, die unsere Ergebnisse beeinflusst haben könnten. Auf nationaler und Schulebene sowie unter Lehrkräften gab es eine kontinuierliche Debatte über landesweite Leistungstests während unserer Studie und in der Folge ein erhöhter Druck auf die Schulen, die Leistungen ihrer Schüler zu verbessern. Es kann deshalb angenommen werden, dass sozial-emotionales Lernen unter diesem Druck gelitten hat, Lehrkräfte weniger motiviert waren und weniger Aufmerksamkeit und Zeit für das Training übrig hatten. Der Trainingsabbruch zweier Lehrkräfte aufgrund von berichteter Überbelastung unterstützt diese Annahme.

4.2 Schlussfolgerungen für die Praxis

In dieser Effektivitätsstudie konnten einige positive Auswirkungen des Verhaltenstrainings in der Grundschule belegt werden. So konnten sowohl Hinweise dafür gefunden werden, dass sich sozial-emotionale Probleme in den Trainingsklassen verringern als auch angemessenes Sozialverhalten unterstützt wird. Auch gab es Hinweise auf eine Abnahme von aggressivem Verhalten und Viktimisierung durch Gleichaltrige in den Trainingsklassen. Zwar erstrecken sich die positiven Effekte nicht auf alle erfassten Bereiche und Klassen, zudem sind die gefundenen Effektstärken klein, allerdings erscheinen sie besonders wertvoll aufgrund der ökologischen Validität dieser Studie. Die Umsetzung des Trainings an den teilnehmenden Schulen entspricht mit hoher Wahrscheinlichkeit den Bedingungen in der Praxis, wie heute in Deutschland schulbasierte Programme umgesetzt werden. Selbstverständlich wäre eine umfassende Aus-/ Fortbildung und Supervision der Lehrkräfte in diesen neuen Ansätzen nötig; diese Angebote müssten kontinuierlich und qualitätsgeleitet von der Schulverwaltung (z. B. Schulpsychologischen Diensten, Fortbildungseinrichtungen) erfolgen.

Von Seiten der Lehrkräfte wurde das Verhaltenstraining in der Grundschule gut angenommen und von den meisten mit viel Engagement und Begeisterung umgesetzt. Einige gaben an, das Training in ihren Regelunterricht aufnehmen zu wollen. Wie die Lehrkräfte bestätigten, muss jedoch der zeitliche Aufwand für die Umsetzung des Trainings (Zeit im Stundenplan frei machen) sowie dessen Vor- und Nachbereitung vor Beginn berücksichtigt werden. Dies setzt bei Einführung des Trainings eine umsichtige Zeitplanung, Absprachen im Kollegium, eine hohe Motivation der durchführenden Lehrkräfte und vor allem Unterstützung seitens der Schulleitung voraus.

Wie effektiv das Training langfristig ist (d. h. Effekte ein Jahr nach Trainingsabschluss), konnte bisher nicht untersucht werden, da Nacherhebungen noch ausstehen. Ein solcher Nachweis wird Aufgabe nachfolgender Studien zu diesem Verhaltenstrai-

ning sein. Zudem erscheint es sinnvoll, die Effektivität des Verhaltenstrainings auch an Schulen zu überprüfen, die es als Teil eines Mehrkomponentenprogramms in den Regelunterricht aufnehmen und routinemäßig umsetzen (z. B. als Folgeprogramm des Verhaltenstraining für Schulanfänger [Petermann, Natzke, Gerken, Walter, 2006; Natzke u. Petermann, 2009]). Es ist zu erwarten, dass diese Form der Umsetzung die Effektivität und Nachhaltigkeit unseres Vorgehens erhöht (vgl. Hawkins et al., 2005).

Literatur

- Appleyard, K., Egeland, B., Dulmen, M. H. M. v., Sroufe, L. A. (2005). When more is not better: the role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 235-245.
- Aßhauer, M., Hanewinkel, R. (2000). Lebenskompetenztraining für Erst- und Zweitklässler: Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 253-263.
- Aßhauer, M., Burow, F., Hanewinkel, R. (1999). Fit und stark fürs Leben. 3. und 4. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht. Leipzig: Klett.
- Binfet, T. (2004). It's all in their heads: Reflective abstraction as an alternative to the moral discussion group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 181-201.
- Bowi, U., Ott, G. & Tress, W. (2008). Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 509-520.
- BPF (2009). Bremer Präventionsforum. Zugriff am 06.06.2009. Verfügbar unter <http://www.bpf.uni-bremen.de/>
- Burk, L. R., Park, J.-H., Armstrong, J. M., Klein, M. H., Goldsmith, H. H., Zahn-Waxler, C., et al. (2008). Identification of early child and family risk factors for aggressive victim status in first grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 513-526.
- 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.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2004). FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Göttingen: Hogrefe.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New York: Academic Press.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999a). Initial impact of the fast track prevention trail of 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 trail of conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 648-657.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2003). Social Competence Scale – Teacher Version. Retrieved 24.02.2009, from <http://www.childandfamilypolicy.duke.edu/fasttrack/techrept/s/sct/sct.pdf>
- 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.
- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. *The Guilford Series on Social and Emotional Development*, 2, 19-57.
- Donker, A. (2004). Precursors and prevalence of young-adult and adult delinquency. Dissertation. The Netherlands Institute for the Study of Crime.

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Morris, A. S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: Implications for caring and justice. *Social Justice Research*, 14, 95-120.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 25-31.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hommel, G. (1988). A stagewise rejective multiple test procedure based on a modified Bonferroni test. *Biometrika*, 75, 383-386.
- Jünger, R., Eisner, M. (2009). Prävention von Problemverhalten durch die systematische Förderung von sozialen Kompetenzen mit dem PFADE Programm. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15, 18-24.
- Koglin, U., Petermann, F. (2008). Inkonsistentes Erziehungsverhalten. Ein Risikofaktor für aggressives Verhalten? *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56, 285-291.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77, 822-846.
- Natzke, H., Petermann, F. (2009). Schulbasierte Prävention aggressiv-oppositionellen und dissozialen Verhaltens: Wirksamkeitsüberprüfung des Verhaltenstrainings für Schulanfänger. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 34-50.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 175-185.
- Petermann, F., Koglin, U. (2008). Frühe Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, 17, 137-142.
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H., von Marées, N. (2007). *Verhaltenstraining in der Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N., Walter, H. J. (2006). *Verhaltenstraining für Schulanfänger (2. erweit. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Petermann, U. (2006). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Schlaefli, A., Rest, J., Thoma, S. (1985). Does moral education improve judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55, 319-352.
- Schneewind, K. A., Berkič, J. (2007). Stärkung von Elternkompetenzen durch primäre Prävention: Eine Unze Prävention wiegt mehr als ein Pfund Therapie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 643-659.
- Statistisches Bundesamt (2008). *Bildungsstand der Bevölkerung [Elektronische Version]*. Zugriff am 03.06.2009. Verfügbar unter <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1022474>

- Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K. S., Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of school-based intervention. *School Psychology Review*, 31, 201-216.
- von Marées, N. (2009). Der Bullying- und Viktimisierungsfragebogen: Konstruktion und Analyse von Instrumenten zur Erfassung von Bullying im Vor- und Grundschulalter. Dissertation, Universität Bremen. Zugriff am 04.06.2009. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000113509>
- von Marées, N., Petermann, F. (2009). Der Bullying- und Viktimisierungsfragebogen für Kinder (BVF-K): Konstruktion und Analyse eines Verfahrens zur Erhebung von Bullying im Vor- und Grundschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 96-109.
- Walker, L. J. (2004). Progress and prospects in the psychology of moral development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 546-557.
- Wiedebusch, S., Petermann, F. (2002). Interventionen zur Förderung emotionaler Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 50, 368-386.
- Wilson, S. J. Lipsey, M. W., Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-49.

Korrespondenzanschriften:

Dr. Nandoli von Marées, Staatliches Schulamt Donaueschingen, Schulpsychologische Beratungsstelle, Am Hoptbühl 7, 78048 Villingen-Schwenningen;
E-Mail: nandoli.marees@ssa-ds.kv.bwl.de
Prof. Dr. Franz Petermann, Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation (ZKPR), Universität Bremen, Grazer Straße 6, 28359 Bremen;
E-Mail: fpeterm@uni-bremen.de

Nandoli von Marées, Staatliches Schulamt Donaueschingen, Schulpsychologische Beratungsstelle Villingen-Schwenningen; *Franz Petermann*, Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen.