

**Luxemburger Modell zur Prävention aggressiven
Verhaltens in der Spiel- und Primarschule**

„Projet Prima!r“

Abschlussbericht

**Franz Petermann ▪ Heike Natzke
Nandoli von Marées ▪ Ute Koglin**

© Universität Bremen, Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation
Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, SCRIPT
Ville de Luxembourg, Service de l'Enseignement , 2007
ISBN : 978-2-87995-956-6
Url : www.script.lu / <http://ernie.zrf.uni-bremen.de/zkpr/>

Inhaltsverzeichnis

1	ALLGEMEINE ANGABEN	3
	Organisation	3
	Projektzeitraum.....	3
	Auftraggeber und Finanzierung.....	3
	Zusammenfassung des Vorhabens.....	5
	Abstract	6
2	STAND DER FORSCHUNG	8
	Prävention aggressiv-oppositionellen Verhaltens.....	8
	Sozial-kognitive Kompetenzen	10
	Soziale Kompetenzen	15
	Emotionale Kompetenzen	17
3	PROJEKTPLANUNG DES „PROJET PRIMA!R“	23
	Vorbereitung der Studie	25
	Durchführung von Pretest, Posttest und Follow Up.....	26
	Fortbildungen, Kurse und Supervisionen	26
	Treffen des Qualitätszirkels	29
	Fortbildung und Supervisionen in der Classe de Transition.....	29
4	BESCHREIBUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITSTUDIE	30
	Ziele der wissenschaftlichen Begleitstudie.....	30
	Methodik.....	31
	4.1.1 Studiendesign.....	31
	4.1.2 Beschreibung der Interventionen für Kinder und Eltern	33
	Datenerhebung: Zielparameter und Messinstrumente.....	35
	4.1.3 Demographische und entwicklungsspezifische Daten	36
	4.1.4 Parameter und Messinstrumente für die Wirksamkeitsbeurteilung.....	39
	4.1.5 Datenmanagement und statistische Analyse	54
5	ERGEBNISSE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITSTUDIE	55
	Beschreibung der Stichprobe	55
	5.1.1 Demographische und entwicklungsspezifische Daten	56
	5.1.2 Entwicklungsbeschreibende Ergebnisse zu den Kindern	60
	5.1.3 Ergebnisse aus dem Kinderinterview zu sozialen Situationen (KISS).....	67
6	ERGEBNISSE ZU DEN KURSANGEBOTEN DES PROJET PRIMA!R ...	73
	Effekte der Kinderkurse in der Spielschule.....	73
	6.1.1 Sozialverhalten der Kinder vor und nach dem Kurs (MZP1 zu MZP2)	74

8.2.2. Sozialverhalten der Kinder vor und nach dem Kurs (MZP1 zu MZP3)	80
Effekte der Kinderkurse in der ersten Klasse	86
6.1.2 Aufbau sozialer Kompetenzen	86
6.1.3 Aufbau emotionaler Kompetenzen	90
6.1.4 Abbau problematischen Verhaltens	91
Auswertungen zum Elternkurs	107
8.3.1. Erziehungsverhalten und kindliche Verhaltensprobleme	107
8.3.2. Akzeptanz und Bewertung des Kurses durch die Eltern.....	108
Ergebnisse der Selbsteinschätzungen der Lehrer/-innen	114
Schlussfolgerungen aus den Supervisionen in der Classe de Transition	115
Zusammenfassung und Diskussion.....	118
7 LITERATUR	122
ANHANG.....	129
Stundenbeispiel: Verhaltenstraining für die Spielschule	130
Stundenbeispiel: Verhaltenstraining für Schulanfänger.....	133
Stundenbeispiel: Verhaltenstraining für die Primarschule.....	139

Vorwort

Die Förderung des sozialen Verhaltens bei Vor- und Grundschulkindern sowie die Prävention aggressiven Verhaltens ist ein Thema, das in den Medien wiederholt aufgegriffen wird. Im Zentrum der öffentlichen Diskussion wird oft die Zunahme von Gewaltakten beklagt und dementsprechend folgt der Ruf nach griffigen Maßnahmen.

Das „Projet Prima!r“ steht für eine solche Maßnahme die von 2004 bis 2007 in Form eines Pilotprogramms zusammen mit der Stadt Luxemburg, der Universität Bremen und dem Bildungsministerium des Landes Luxemburg durchgeführt wurde.

Die Ausübung von Gewalt wird im „Projet Prima!r“ nicht «pathologisiert» und damit dem vermeintlichen Unvermögen der betroffenen Menschen zugeschrieben. Die im Projekt angewandten erfolgreichen Maßnahmen tragen dazu bei, den Blick dafür zu öffnen. Die zentralen Aussagen des Berichts, dass

- eine erfolgreiche Prävention möglichst früh einsetzen,
- den verschiedenen Lebensbereichen Rechnung tragen und
- familiäre, schulische und nachbarschaftliche Umfeldler berücksichtigen sollte,

bestätigen denn auch das Verständnis von Integration als einem Prozess, der sowohl den einzelnen Menschen betrifft als auch eine Aufgabe für die gesamte Gesellschaft darstellt.

Prävention heißt Integration und Integration heißt Partizipation und zwar für alle, und in allen Bereichen. Gewaltprävention soll deshalb keine reine Symptombekämpfung sein. Sie soll Integrationsprozesse so unterstützen, dass sie einem einvernehmlichen Zusammenleben aller Kinder dient. Das „Projet Prima!r“ erfüllt genau diesen Auftrag!

Luxemburg, im August 2007



Michel Lanners
Direktor des SCRIPT

1 Allgemeine Angaben

Organisation

Projektleitung Bremen

Prof. Dr. phil. Franz Petermann

Projektleitung des MENFP in Luxemburg

Michel Lanners

Koordinator/-innen des MENFP in Luxemburg

Dipl.-Psych. Mireille Thill

Dr. phil. Heike Jacobsen

Mitarbeiter/-innen des Zentrums für Klinische Psychologie und Rehabilitation (ZKPR) der Universität Bremen

Dipl.-Psych. Heike Natzke

Dr. Ute Koglin

Dipl.-Psych. Nandoli von Marees

Projektzeitraum

1.09.2004 bis 31.01.2007

Auftraggeber und Finanzierung

- Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques (SCRIPT), Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports (MENFP), Luxembourg
- Ville de Luxembourg, Service de l'Enseignement

Zusammenfassung des Vorhabens

Mit dem „Projet Prima!r“ wurde ab 2004 ein Pilotprogramm zur Prävention aggressiven Verhaltens und zur Förderung sozialen Verhaltens bei Vor- und Grundschulern in Luxemburg eingeführt.

Das in Zusammenarbeit zwischen dem Luxemburger Bildungsministerium, der Stadt Luxemburg und dem Zentrum für klinische Psychologie und Rehabilitation (ZKPR) der Universität Bremen geplante Vorhaben setzte sich aus verschiedenen systematisch verbundenen Komponenten zusammen. Den zentrale Baustein des Projet Prima!r bildeten schulbasierte Kinderkurse zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen für Vorschüler, Erst- und Drittklässler. Die von Lehrer/-innen in Schulen durchgeführten Kurse wurden von Fortbildungen und Supervisionen für Eltern, Lehrer/-innen sowie außerschulischen Pädagog/-innen flankiert.

Neben diesen universellen Präventionsmaßnahmen für alle Schüler der angesprochenen Altersgruppen, wurde zusätzlich die „Classe de Transition“ betreut. Die von der Stadt Luxemburg initiierte Beschulungseinrichtung für verhaltensauffällige Kinder wurde durch regelmäßige Supervisionen begleitet.

Um die unmittelbare sowie mittelfristige Wirksamkeit und Durchführbarkeit einzelner Programmkomponenten des Projet Prima!r zu messen, wurde eine wissenschaftliche Begleitstudie (N=183) durchgeführt. Ziel war es, die Effekte der Kinderkurse für Spielschüler und Schulanfänger (Erstklässler) sowie der Elternkurse zu überprüfen. Die Erhebung der Daten zu den Maßnahmen für die Vorschüler und Erstklässler erfolgte anhand von Befragungen der Schüler, Lehrer/-innen und Eltern mit unterschiedlichen Methoden (Interview, Fragebogen) zu drei verschiedenen Messzeitpunkten (Pretest, Posttest, Follow Up nach 12 Monaten). Die Entwicklung der Schüler/-innen, die Förderangebote des Projet Prima!r erhielten, wurde einer Vergleichsgruppe gleichaltriger luxemburger Kinder ohne Projet Maßnahmen gegenüber gestellt. Für den Kinderkurs der Drittklässler war eine Machbarkeitsanalyse vorgesehen.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie signalisieren eine kurz- bis mittelfristige Wirksamkeit der Kinderkurse für die Vorschule und erste Klasse.

Abstract

In 2004, the „Projet Prima!r“, a pilot program for the prevention of aggressive behavior and the promotion of prosocial behavior among pre- and primary school children was introduced in Luxemburg.

The project was planned in cooperation with Luxemburg’s ministry of education, the city of Luxemburg and the Centre of Clinical Psychology and Rehabilitation at the University of Bremen, and consisted of various, systematically linked components. School-based child courses for the promotion of social and emotional skills of preschoolers, first and third graders constituted the Projet Prima!r’s central component. Courses were conducted by teachers in school and were accompanied by further trainings and supervisions for parents, teachers and extracurricular educators.

Apart from these universal prevention measures for all pupils within the addressed age groups, the “Classe de Transition” was attended to. Initiated by the city of Luxemburg, this educational facility for children displaying problem behavior was supervised on a regular basis.

In order to assess immediate and medium-term effectiveness as well as practicability of particular Projet Prima!r program components, an accompanying scientific study was conducted (N=183). Goal of this study was to examine the effects of child courses for preschoolers and first graders as well as those of parent courses. Data collection concerning measures for preschoolers and first graders was done by questioning children, teachers and parents with different methods (interviews, questionnaires) at three different measuring times (pretest, posttest, follow up after 12 months). Development of students receiving the Projet Prima!r’s promotion measures was compared to a coeval group of Luxemburg children not receiving any Projet measures. For the child course in third grade, a feasibility study was intended. Results of the accompanying scientific study indicate a short to medium term effectiveness of child courses in preschool and grade one.

2 Stand der Forschung

Prävention aggressiv-oppositionellen Verhaltens

Es wird heute davon aufgegangen, dass 25 % aller Menschen weltweit im Laufe ihres Lebens eine oder mehrere psychische Störungen entwickeln. Zurzeit sind hiervon weltweit 450 Millionen Menschen betroffen (WHO, 2004). Die Angaben für EU-Staaten liegen noch höher. Nach Wittchen und Jacobi (2005) ist ungefähr ein Drittel Erwachsener zwischen 18 und 65 Jahren in EU-Ländern von mindestens einer psychischen Störung betroffen. Retrospektive Befragungen deuten darauf hin, dass bei mehr als 75 % der Betroffenen die psychischen Probleme erstmals in der Jugend oder dem frühen Erwachsenenalter einsetzen (Wittchen & Jacobi, 2006).

Der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten variiert anhand epidemiologischer Studien zwischen ca. 15 und 20 % (vgl. Ihle & Esser, 2002; Petermann, 2005). Aggressiv-oppositionelles Verhalten stellt eine der häufigsten Formen auffälligen Sozialverhaltens bei Kindern und Jugendlichen dar. Man kann von einer durchschnittlichen Häufigkeit von 7,5% ausgehen, wobei das Auftreten von aggressiv geprägten Verhaltensauffälligkeiten mit zunehmendem Alter steigt (Ihle & Esser, 2002). Studien zum Verlauf belegen zudem, dass aggressives Verhalten als sehr stabil bezeichnet werden muss und sich von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter fortsetzen kann. Kinder mit aggressiv/oppositionellem Verhalten weisen ein erhöhtes Risiko für ein dissoziales und delinquentes Verhalten im Jugendalter auf (Scheithauer & Petermann, 2002). Webster-Stratton und Taylor (2001) machen darauf aufmerksam, dass die bedeutsamsten risikoerhöhenden Faktoren für das Auftreten aggressiv-dissozialer Verhaltensstörungen im Jugendalter

- ein frühes Auftreten der Symptomatik,
- Beziehungen zu massiv auffälligen Gleichaltrigen,
- überstrenge und inkonsistentes Erziehungsverhalten der Eltern sowie mangelnde elterliche Aufsicht kindlicher Aktivitäten,
- Schulversagen sowie mangelnde Einbindung der Schüler in die Schule sind.

Als Auslöser für aggressives Verhalten aus mikroanalytischer Perspektive werden zudem kognitive und emotionale Faktoren diskutiert. In einer Reihe von Studien konnte nachgewiesen werden, dass dysfunktionale Wahrnehmungs-, Interpretations- und Attributionsprozesse bei der kognitiven Verarbeitung sozialer Situationen die Auftretensrate aggressiver Handlungen erhöhen können (Crick & Dodge, 1994; Dodge

& Schwartz, 1997). Lemerise und Arsenio (2000) betonen die bedeutsame Rolle von Emotionen bei der Strukturierung von gedanklichen Prozessen. Da Emotionen als verstärkende oder bestrafende Handlungskonsequenzen wirken, haben sie zusätzlich einen beträchtlichen Einfluss auf Handlungsmotivation und –auswahl. Der Einfluss emotionaler Faktoren auf aggressives Verhalten wird durch Befunde gestützt, die bei Kindern mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten häufiger Defizite bezüglich emotionaler Kompetenzen nachweisen als bei unauffälligen Kindern (vgl. im Überblick Petermann & Wiedebusch, 2003)

Des Weiteren ist belegt, dass bereits ab dem Vorschulalter, spätestens aber mit dem Grundschulalter zusätzlich auftretende Auffälligkeiten zu beobachten sind: So gehen im Vor- und Grundschulalter Verhaltensprobleme des aggressiv-oppositionellen Spektrums vor allem mit Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörungen einher (zusammenfassend Döpfner, 2002).

Im Rahmen der Präventionsforschung zu aggressiv-dissozialen Verhaltensstörungen werden somit möglichst frühzeitig einsetzende Maßnahmen gefordert (z.B. Tremblay, LeMarquand & Vitaro, 1999; Webster-Stratton & Taylor, 2001). In unterschiedlichen Studien wird darauf hingewiesen, dass gewalttätige Jugendliche mit einer Wahrscheinlichkeit von nahezu 50% bereits im Alter von 6 Jahren, und jünger identifiziert werden können (Campbell, 1990; Loeber et al., 1993; Tremblay et al. 1999).

Die Durchführung von Präventionsmaßnahmen erweist sich insbesondere kurz vor oder kurz nach Entwicklungsübergängen (z.B. Kindergarteneintritt, Einschulung) als sinnvoll, weil die Kinder und ihre Familien während dieser Phasen erhöhter Anforderungen vermehrt Stressbelastungen ausgesetzt sind und damit einem höheren Störungsrisiko unterliegen. Insbesondere die Schuleingangsphase konnte als günstiger Zeitpunkt identifiziert werden, um den weiteren Entwicklungsverlauf eines Kindes frühzeitig positiv zu beeinflussen (vgl. Reid, 1993). Entwicklungspsychopathologische Befunde legen nahe, gezielte Interventionen bereits im Kindergarten durchzuführen, um ungünstigen Entwicklungen so früh wie möglich entgegen zu wirken (Webster-Stratton & Taylor, 2001).

Es liegen eine Anzahl von schulischen Trainingsprogrammen vor, die sich entweder auf die Veränderung von Kontextfaktoren (z.B. das Lehrer/-innenverhalten) oder von

personengebundenen Faktoren (z.B. die sozialen Fertigkeiten des Kindes) stützen, um der Entwicklung von Störungen mit oppositionellem Trotzverhalten und des Sozialverhaltens vorzubeugen. Wirksame Programme mit systematisch aufeinander abgestimmten Modulen für Vorschüler, Schulanfänger und Grundschüler, wie etwa Drittklässlern, die kontextuelle *und* personenzentrierte Ansätze vereinigen, um zu stabilen Erfolgen zu kommen, sind im deutschen Sprachraum nur spärlich vertreten. Die langfristige Wirksamkeit singularer Präventionsprogramme, die entweder ausschließlich universell oder selektiv/indiziert ausgerichtet sind, ist begrenzt (z.B. Tremblay et al., 1999). Metaanalytische Befunde sprechen daher für Mehrebenen-Programme, die universelle Fördermaßnahmen für alle Kinder mit selektiven Interventionen für Risikokinder kombinieren und zudem unterschiedliche Erfahrungsbereiche (z.B. die Schule, das Elternhaus und Peer-Groups) mit einbinden (Conduct Problems Prevention Research Group [CPPRG], 1999 a, 1999b; Horne, 2004; Tremblay et al., 1999). Greenberg (2004) fordert für zukünftige schulbasierte Präventionsvorhaben

- schuljahresübergreifende, systematisch und langfristig angelegte Förderkonzepte, die die verschiedenen kindlichen Entwicklungsphasen begleiten,
- bedarfsorientierte Mehrebenenprogramme, die universelle und selektive/indizierte Interventionen integrieren sowie
- die gezielte Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen (z.B. Gesundheitswesen, Schule, Kommune), um Ressourcen zu bündeln.

Sozial-kognitive Kompetenzen

Das Sozialverhalten bei Kindern und Jugendlichen wird generell von einer Vielzahl unterschiedlichster Faktoren beeinflusst wird. Man geht heute davon aus, dass hier sowohl personenbezogene biologische, psychische als auch soziale Aspekte eine bedeutsame Rolle spielen.

Als ausgesprochen gewichtige Einflussfaktoren für Sozialverhalten haben sich **sozial-kognitive Prozesse** herauskristallisiert, die darüber entscheiden, wie wir handlungsrelevante Informationen

- aufnehmen,
- interpretieren,
- bewerten und

- zur Weiterverarbeitung bereithalten (abspeichern).

Mit sozial-kognitiven Kompetenzen werden demnach all jene internalen Prozesse bezeichnet, die einem **konkreten sozialen Verhalten** vorausgehen und seine Ausführung „überwachen“. Im Prinzip kann man von einer inneren Handlungsvorbereitung und –steuerung sprechen.

Beelmann und Lösel (2005) bezeichnen sie anschaulich als „**Schnittstelle**“ zwischen kognitiven Verarbeitungsmechanismen und ihren biologischen Grundlagen einerseits sowie sozialen Einflüssen und der Entwicklung von Handlungskompetenzen andererseits. Doch welche inneren Prozesse sind an unserer Handlungsplanung beteiligt? Welche inneren Vorgänge geben den Ausschlag darüber, ob ein Kind sich in einer bestimmten konkreten Situation sozial angemessen oder aggressiv und unsozial verhält?

Obwohl in den vergangenen Jahren durch Erkenntnisse der Hirnforschung einiges Licht in das Dunkel zerebraler Prozesse gelangte, sind die präzisen internalen Vorgänge, die uns zu bestimmten (sozialen) Verhaltensweisen führen, weiterhin unklar. Es ist jedoch zu vermuten, dass handlungsvorbereitende Prozesse höchst komplexer Natur sind und vielen verschiedenen Einflüssen, wie zum Beispiel Gefühlen, Erfahrungen, der biologischen Konstitution oder auch dem Temperament, unterliegen. Aus diesem Grund wurden sogenannte soziale Informationsverarbeitungsmodelle entwickelt, um diese vermuteten inneren Vorgänge verständlich abzubilden.

Als eines der bedeutsamsten Modelle gilt das sozial-kognitive Informationsverarbeitungsmodell von Crick und Dodge (1994; siehe Abb. 1).

Die Autoren gliedern den **Verarbeitungsprozess sozialer Informationen** in sechs Stufen:

1. Erkennen (Encodierung) sozialer Informationen

Zunächst muss die Ausgangssituation einer sozialen Interaktion erkannt werden. Auslöser können sowohl inneren Vorgängen, wie etwa eigenen Gefühlen oder Gedanken, entsprechen als auch aus der Umwelt wahrgenommen werden.

Beispiel 1: Ich verspüre einen leichten Schlag eines Mitschülers auf den Rücken während ich mich auf einem Schulhof aufhalte.

Beispiel 2: Ich verspüre einen leichten Schlag eines Mitschülers auf den Rücken während ich mich auf einem Schulhof aufhalte und höre eine leise, aber freundliche Begrüßung.

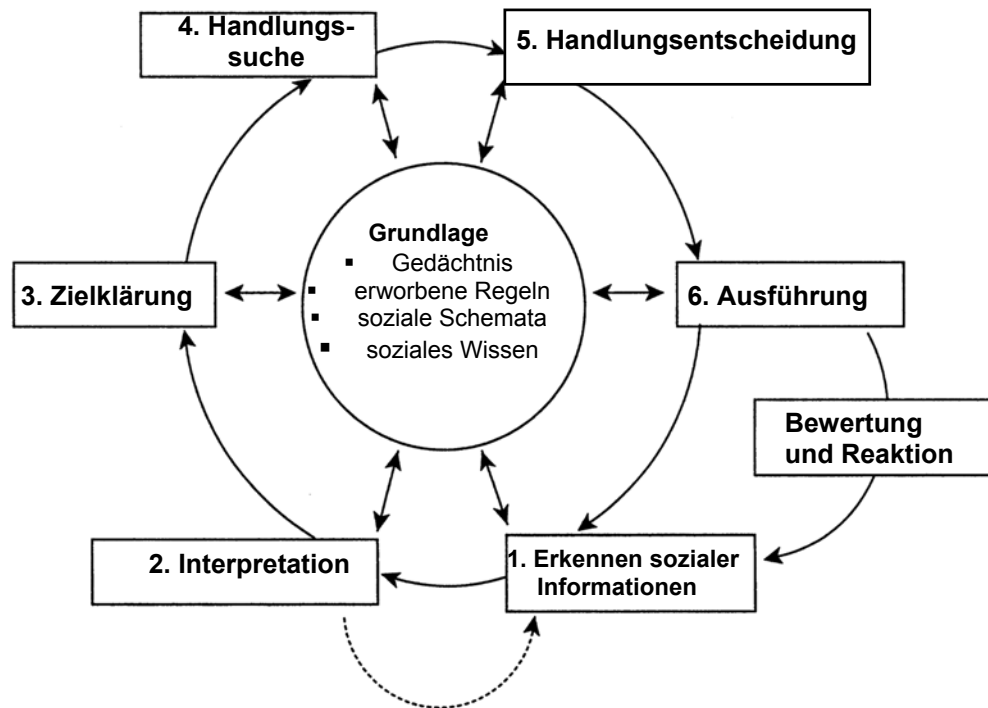


Abbildung 1. Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (modifiziert nach Crick & Dodge, 1994)

2. Interpretation und Bewertung der aufgenommenen Informationen

In den nächsten Verarbeitungsstufen werden den wahrgenommenen Reizen Bedeutungen und Ursachen zugeschrieben. Hier entscheidet sich etwa, ob das Verhalten eines Interaktionspartners als feindselig oder friedfertig interpretiert wird. Beispiel 1: Ich interpretiere den Schlag auf den Rücken als feindselige Attacke eines Mitschülers und bewerte diese gedanklich („Gemeinheit!“) und emotional (starke Ärgerreaktion).

Beispiel 2: Ich interpretiere den Schlag auf den Rücken als überschwängliche Begrüßung eines Mitschülers und bewerte diese gedanklich („Wie nett!“) und emotional (Freudereaktion).

3. Klärung des Handlungsziels anhand der Interpretation und Bewertung

Auf der Grundlage der Wahrnehmung und Interpretation der „Auslöser“ wird ein eigenes Handlungsziel, eine Verhaltensreaktion, entworfen.

Beispiel 1: Ich entscheide mich für einen „Vergeltungsschlag“ („Dem zeig´ ich´s! Der soll mich kennen lernen! Mich schlägt niemand ungestraft! Den mache ich fertig!“).

Beispiel 2: Ich entscheide mich für eine freundliche Entgegnung („Na, dem muss ich jetzt erst mal freundlich „Tag“ sagen. Ich freue mich ihn zu sehen.“)

4. Handlungsrecherche in Abstimmung mit dem Handlungsziel

Anhand des entworfenen Handlungsziels werden mögliche Reaktionen aus dem abgespeicherten Handlungsrepertoire abgerufen oder neue Handlungsmöglichkeiten konstruiert.

Beispiel 1: Ich könnte treten, hauen oder schubsen und zusätzlich noch schimpfen.

Beispiel 2: Ich könnte ihm auch einen Klaps auf die Schulter geben oder die Hand zum Schütteln hinhalten, lächeln und „Hallo“ sagen.

5. Handlungsauswahl

Die Handlungsauswahl erfolgt anhand der Kriterien Kosten, Nutzen, Folgen und weiteren Kriterien wie etwa sozialer Erwünschtheit.

Beispiel 1: Im Schubsen bin ich richtig gut. Außerdem habe ich den Gegner dann erst einmal in einiger Distanz zu mir und kann schon mal den nächsten „Schlag“ planen. Ich wähle passend dazu das gemeinste Schimpfwort, das mir einfällt.

Beispiel 2: Ich freue mich unheimlich ihn zu sehen. Ein Klaps auf die Schulter zeigt dem Mitschüler wie sehr ich mich freue. Ich weiß, dass er das gern mag.

6. Handlungsausführung

Die ausgewählte Handlung wird eingeleitet und ihre Ausführung überwacht.

Beispiel 1: Ich schubse den vermeintlichen Angreifer mit voller Wucht zurück und beschimpfe ihn unflätig. Es klappt gut. Er stürzt und stöhnt vor Schmerz.

Beispiel 2: Ich gebe dem Mitschüler einen freundlichen Klaps auf die Schulter, lächle ihn an und sage „Hallo“.

Bewertung und Reaktion der Umwelt sowie eigene Empfindungen

Die Reaktionen und Bewertungen von mittelbaren oder unmittelbaren Interaktionspartnern sowie eigene Empfindungen werden registriert und gegebenenfalls zum Auslöser einer erneuten Handlung.

Beispiel 1: Um uns herum hat sich eine erschrockene Menge gebildet. Ich sehe

ihre bewundernden Blicke und anerkennendes Johlen. Jetzt komme ich so richtig in Fahrt

Beispiel 2: Der Mitschüler lächelt zurück und erzählt mir begeistert von seinem „Einser“ in der Mathematikarbeit.

Die dargestellten kognitiven Verarbeitungsprozesse können natürlich nicht ohne Rückgriff auf den eigenen abgespeicherten Wissens- und Erfahrungsschatz erfolgen. Aus dieser von Crick und Dodge (1994) als „Datenbasis“ bezeichneten „Schaltzentrale“ können beispielsweise Informationen über soziale Regeln, regelkonformes Verhalten, Erinnerungen an ähnliche Vorerfahrungen, Erfolge und Misserfolge mit entsprechenden Verhaltensweisen abgerufen werden. Obwohl das Modell wegen seiner linearen Abfolge etwas anderes suggeriert, laufen all diese Prozesse in der Regel weitgehend automatisiert ab und bieten daher wenig Spielraum für Variationen.

In jüngerer Zeit wurde das ursprüngliche Modell von Dodge und Kollegen von Lemerise und Arsenio (2000) insofern modifiziert, als dass sie einen stärkeren Beitrag von Emotionen an den beschriebenen Prozessen postulieren. Demnach kann man von einer emotionalen Beteiligung auf praktisch jeder der sechs Verarbeitungsstufen ausgehen.

Welche Informationen wir aufnehmen und wie wir sie bewerten und in unser Erfahrungsspektrum einordnen, entscheidet maßgeblich darüber, wie wir Beziehungen und Kommunikation gestalten (vgl. Aronson, Wilson & Akert, 2004; Zimbardo & Gerrig, 2004; Zimmer, 2005). So hat sich in vielen Studien gezeigt, dass Kinder mit problematischem, aggressiven Verhalten, Defizite und Abweichungen auf allen beschriebenen Verarbeitungsstufen aufweisen. Aggressive Kinder

- zeigten demnach eine stärkere selektive Aufmerksamkeit für aggressive Hinweisreize und
- nahmen ihre Interaktionspartner als aggressiver wahr und unterstellten ihnen häufiger feinselige Absichten,
- entwarfen eher unsoziale, aggressive Ziele,
- zeigten ein tendenziell eingeschränktes Handlungsrepertoire mit dem Schwergewicht auf aggressivem und impulsivem Verhalten,

- wählten eher Handlungen mit geringerer Selbstkontrolle und kurzfristiger Orientierung,
- und beurteilten Konsequenzen aggressiven Verhaltens eher positiv (vgl. u.a. Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Lochman & Dodge, 1998; Lösel & Beelmann, 2005; Lösel & Bliesener, 2003; Zelli, Dodge, Lochman, Laird & Conduct Problems Prevention Research Group, 1999).

Um derartigen Defiziten vorzubeugen, sollten Kinder bereits frühzeitig in der kognitiven Verarbeitung sozialer Informationen gestärkt werden. Im Verhaltenstraining für Schulanfänger, zum Beispiel, erfolgt eine Förderung sozial-kognitiver Kompetenzen speziell in der Trainingsstufe 2 (Aufmerksamkeitslenkung, differenzierte Wahrnehmung und Interpretation) sowie in der Trainingstufe 4 (vor allem das Finden vieler alternativer Lösungsstrategien, Antizipation von Handlungskonsequenzen und Bewertung von Handlungen und deren Konsequenzen).

Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen oder soziale Fertigkeiten können in hohem Maße zu einem friedlichen Miteinander beitragen. Defizite in diesem Bereich bilden dagegen einen Risikofaktor für problematisches Sozialverhalten bei Kindern und Jugendlichen. Die Förderung sozialer Fertigkeiten bildet daher in den meisten namhaften Präventionsprogrammen integralen Bestandteil (Beelmann & Lösel, 2005). Doch was verstehen wir unter sozialen Kompetenzen oder sozialen Fertigkeiten?

Es haben sich zwei Forschungsrichtungen herausgebildet, die wertvolle Beiträge zur Weiterentwicklung der Konzepte „soziale Fertigkeiten“ und „soziale Kompetenzen“ bereit gestellt haben. Eine der beiden Forschungsrichtungen zu sozialen Fertigkeiten stammt aus der lernpsychologischen Tradition. Hier wurde versucht, den abstrakten Begriff „sozialer Fertigkeiten“ zu operationalisieren und mittels spezifischer Verhaltensbeschreibungen zu definieren. Im Rahmen einer Meta-Analyse untersuchten Caldarella und Merrell (1997), welche Verhaltenweisen in einschlägigen Studien am häufigsten unter dem Begriff „sozialer Fertigkeiten“ subsummiert wurden. Für den Altersbereich Kinder und Jugendlicher kristallisierten sie fünf Kompetenzbereiche heraus (s. Kasten 1).

Kasten 1. Bereiche sozialer Fertigkeiten nach Caldarella und Merrell (1997)

- Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen: etwa durch prosoziales Verhalten, wie andere Loben; Empathie und soziale Teilhabe;
- ausgewogenes Selbstmanagement: etwa durch die Fähigkeit sich auch in schwierigen Situationen anpassen zu können; das eigene Verhalten regulieren oder kontrollieren zu können;
- schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit: wie etwa Aufforderungen nachkommen; Aufgaben zu Ende führen; Anweisungen von Lehrer/-innen befolgen;
- Kooperationsbereitschaft: zum Beispiel Erwartungen akzeptieren und Regeln befolgen; Teilen und
- Selbstbewusstsein: beispielsweise Gespräche beginnen, Kontakt herstellen können.

Die zweite Forschungsrichtung zum Bereich „sozialer Fertigkeiten“ hat ihre Wurzeln in der Entwicklungspsychologie. Vertreter dieser Richtung fokussieren bei der Beschreibung sozialer Fertigkeiten eher bestimmte Verhaltensprozesse, deren Bewältigung kompetente und inkompetente Kinder unterscheidet. Für Kindergarten- und Grundschul Kinder nennen Cillessen und Bellmore (2004) vier Alltagsaufgaben, in denen hohe soziale Fertigkeiten gefragt sind:

- Beim Spielverhalten,
- beim Eintritt in eine laufende soziale Interaktion,
- beim Regulieren von Emotionen und
- bei der Suche nach angemessenen Konfliktlösungen.

Demnach werden Kinder dieser Altersgruppen von Gleichaltrigen oder anderen Beurteilern, wie etwa Lehrer/-innen, sozial um so kompetenter eingeschätzt, je häufiger sie in komplexe Spiele mit *mehreren Gleichaltrigen* verwickelt waren und je stärker sie *soziale Rollenspiele* bevorzugten.

Bezogen auf den Eintritt in eine laufende soziale Interaktion wurden die Kinder von Gleichaltrigen als sozial kompetenter eingeschätzt, die in der Lage waren, sich in den Prozess (z.B. ein Spiel oder eine Unterhaltung) zu integrieren, anstatt diese zu dominieren. Im Hinblick auf den Bereich der Emotionsregulation gibt es eine

Überschneidung zur emotionalen Kompetenz, die nach wie vor häufig in der Literatur vorzufinden ist.

In soziometrischen Untersuchungen, in denen Kinder ihre Spielkameraden nach Beliebtheit einschätzen, korrelierte soziale Kompetenz mit dem Ausdruck positiver Emotionen während sie negativ mit dem Ausdruck von Ärger assoziiert wurde.

Schließlich schätzen Kinder Gleichaltrige als sozial kompetenter ein, je seltener sie in Konflikte verwickelt waren und je stärker sie auf prosoziale Lösungsstrategien zurückgriffen. Umgekehrt wurden die Kinder weniger von Gleichaltrigen akzeptiert, die häufiger zu feindseligen Konfliktlösungsstrategien (z.B. verbale oder körperliche Aggression) neigten (Rose & Asher, 1999).

Im Verhaltenstraining für Schulanfänger werden soziale Kompetenzen vor allem in der vierten Trainingsstufe eingeübt. Dabei findet sich eine Vielzahl der oben genannten Aspekte sozialer Fertigkeiten wie etwa:

- Die Sammlung möglichst vieler angemessener Problemlösungen in sozialen Situationen,
- die positive Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen,
- ausgewogenes Selbstmanagement,
- schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit sowie
- Kooperationsbereitschaft.

Emotionale Kompetenzen

Erst der kompetente Umgang mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer ermöglicht es uns, ein angemessenes Verhaltensrepertoire zu entwickeln, befriedigende Beziehungen zu knüpfen, aber auch uns vor Gefahren zu schützen. Wie wir in Kapitel 2 sehen konnten, sind Emotionen auf praktisch allen Stufen kognitiver Verarbeitung sozialer Informationen mitbeteiligt. Doch was versteht man unter emotionalen Kompetenzen?

Petermann und Wiedebusch (2003) fassen unter dem Begriff der emotionalen Kompetenz die folgenden Aspekte zusammen:

- den eigenen mimischen Ausdruck von Emotionen,
- das Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer,
- den sprachlichen Emotionsausdruck,
- das Emotionswissen und –verständnis und

- die selbstgesteuerte Emotionsregulation.

Es existieren mittlerweile verschiedene Konzepte zur emotionalen Kompetenz. Ein weithin anerkanntes Konzept wurde von Saarni (1999; 2002) entwickelt. In diesem Konzept werden emotionale Kompetenzen vor allem im Hinblick auf ihren Nutzen für soziale Interaktionen betrachtet. Demnach liegt emotionale Kompetenz vor, wenn Kinder emotionale Fertigkeiten in sozialen Interaktionen anwenden und so selbstwirksames Verhalten zeigen. Man kann von emotionaler Selbstwirksamkeit sprechen, wenn:

- Kinder sich darüber bewusst sind, dass ihr eigener Emotionsausdruck andere Personen beeinflusst und
- sie gelernt haben, ihr Verhalten strategisch zu steuern, um gewünschte Reaktionen bei anderen hervorzurufen.

Saarni beschreibt acht emotionale Schlüsselfertigkeiten, die Kinder in sozialen Beziehungen erlernen und stark von familiären und kulturellen Einflüssen geprägt sind.

Kasten 2. Acht Schlüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenz (nach Saarni, 2002, S. 13)

1. Die eigenen Gefühle erkennen;
2. die Gefühle anderer erkennen und verstehen;
3. die Fähigkeit, altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen zu können;
4. sich in andere einfühlen können;
5. wissen, dass Gefühlserleben und Gefühlsausdruck unterschiedlich sein können;
6. mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können;
7. wissen, dass soziale Beziehungen durch emotionale Kommunikation mitgeprägt werden;
8. emotionales Selbstwirksamkeitserleben.

1. *Die eigenen Gefühle erkennen.* Erst mit dem Erkennen und Bewusstwerden eigener Gefühle wird die Voraussetzung geschaffen, über Gefühle zu reden. Ist man sich der eigenen Gefühle bewusst, kann man anderen mitteilen, wie es einem

geht. Beim Erleben belastender Gefühle wird so es leichter, nach Lösungen zu suchen.

2. *Die Gefühle anderer erkennen und verstehen.* Es ist notwendig, das Ausdrucksverhalten anderer zu erkennen, situationsbedingte Ursachen für Emotionen zu verstehen und zu begreifen, dass emotionale Zustände höchst subjektiv sind. Dies bedeutet, dass Menschen in gleichen Situationen sehr verschiedene Gedanken und Gefühle haben können. Die Fähigkeit, Emotionen anderer zu erkennen, führt dazu, das eigene Handeln besser auf den Interaktionspartner abzustimmen. Erst wenn ein Kind beispielsweise erkennt, dass ein anderes Kind traurig ist, kann es ihm helfen und es trösten.

3. *Die Fähigkeit, altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen zu können.* Das Emotionsvokabular variiert dabei mit dem Alter, der kulturellen Zugehörigkeit und Subkultur. Mit zunehmendem Alter wird es notwendig, dabei auch soziale Rollen und Verhaltenskonventionen mit zu berücksichtigen. So wird mit fortschreitender Kindheit gelernt, dass es zum Beispiel nicht in jeder Situation angemessen ist, zu sagen, wie man sich gerade fühlt.

4. *Sich in andere einfühlen können.* Diese Fähigkeit geht über das bloße Erkennen des Gefühls hinaus. Empathisch auf andere zu reagieren, bedeutet die Gefühle anderer nachzuempfinden und sich in die Gefühlswelt des anderen hineinzusetzen. Die Fähigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für prosoziales Verhalten.

5. *Wissen, dass Gefühlserleben und Gefühlsausdruck unterschiedlich sein können (Maskierung).* Die Fertigkeit eigene Gefühle vor anderen verbergen zu können, diese also zu „maskieren“, ist für ein Leben in der Gemeinschaft notwendig. Würden wir immer sofort deutlich zeigen, wie wir uns fühlen, würde ein friedlicher Umgang mit Anderen deutlich erschwert, weil man häufiger der vollen Stärke der Wut oder der Trauer des jeweils anderen ausgesetzt wäre. So wäre beispielsweise ein „diplomatischer Umgang“ in Krisensituationen nahezu unmöglich. Die Fähigkeit zur Maskierung hilft uns, eigene Ziele zu erreichen, oder sich beispielsweise zu schützen. Die Erkenntnis, dass es in bestimmten Situationen sinnvoll ist, eigene Emotionen zu maskieren, bezieht sich sowohl auf die eigene Person, als auch auf andere Personen.

Ein Kind lernt, dass nicht nur es selbst eigene Gefühle maskiert, sondern auch andere. In diesem Zusammenhang lernen Kinder zudem, wie ihr Ausdrucksverhalten andere beeinflusst und das Wissen darüber, wie es wirkt.

6. Mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können.

Dies schließt den Einsatz von Selbstregulationsstrategien ein, mit denen die Dauer und Intensität negativer Emotionen verringert werden können. Kinder, die sich nicht von ihren Emotionen überwältigen lassen, können sich besser auf soziale Situationen einstellen. In einer Konfliktsituation können sie sich beispielweise flexibler mit Problemen auseinandersetzen und dabei auch die Gefühle und Interessen anderer berücksichtigen.

Gefühle werden dadurch reguliert, indem man sie vermeidet, hemmt, aufrechterhält oder verändert (vgl. Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004). Dadurch wird das Auftreten, die Art, die Intensität oder die Dauer von Emotionen beeinflusst. Durch die Gefühle und die Regulation von Gefühlen können so körperliche oder soziale Anforderungen bewältigt werden. Gefühle reguliert man beispielsweise, indem man die Aufmerksamkeit umlenkt, Selbstberuhigung einsetzt, Hilfe sucht und Verhalten in Abhängigkeit von der Situation hemmt oder aktiviert. Typische Emotionsregulationsstrategien, die im Kindesalter häufig auftreten, fasst Kasten 3 zusammen.

Kasten 3. Emotionsregulationsstrategien in der Kindheit (nach Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 68)

- Interaktive Strategien (wie mit anderen reden, um Hilfe bitten),
- Aufmerksamkeitslenkung (Die eigene Wut regulieren, indem man an was „Schönes“ denkt),
- Selbstberuhigungsstrategien (Selbstgespräche oder Verhaltensrituale),
- Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation (Weggehen oder Abwenden),
- Manipulation/Veränderung der Situation (z.B. Gegenstand entfernen),
- kognitive Regulationsstrategien (Gefühle oder Situation herunterspielen, die Situation neu bewerten),
- externale Regulationsstrategien (z.B. Wut und Ärger körperlich ausagieren) und
- Einhaltung von Darbietungsregeln (eigene Emotionen verstecken oder andere vorspielen).

7. Wissen, dass sozialen Beziehungen durch emotionale Kommunikation mitgeprägt werden. Dies beinhaltet das Wissen, dass soziale Beziehungen zu anderen Personen von der Art und Weise geprägt sind, in der über Emotionen gesprochen wird. Hier ist weniger die Art der situativen Auseinandersetzung mit Emotionen gemeint, sondern der Stellenwert, den Emotionen in Beziehungen situationsübergreifend erhalten. Es gibt Personen, mit denen wird intensiver und offener über eigene Gefühle gesprochen (z.B. mit der Mutter), als mit anderen. Die Art und Weise wie über Emotionen gesprochen wird, beeinflusst die Qualität der Beziehung. So werden bestimmte Emotionen nur sehr vertrauten Personen mitgeteilt, da diese Informationen auch verletzlich machen.

8. Emotionales Selbstwirksamkeitserleben. Diese Fähigkeit beinhaltet das Akzeptieren der eigenen Emotionen, unabhängig davon, ob diese positiv oder negativ sind. Das Akzeptieren basiert auf der Überzeugung, dass die erlebten Gefühle gerechtfertigt sind und unter Achtung der eigenen Wertvorstellungen bewältigt werden können. Diese Fähigkeit beeinflusst damit erheblich das Selbstwertempfinden einer Person. Diese anspruchsvolle Fähigkeit setzt allerdings erst ab dem Jugendalter ein.

Die Auswahl dieser acht Schlüsselfertigkeiten basiert ausschließlich auf empirischen Befunden zur emotionalen Entwicklung. Saarni (2002) stellt fest daher, dass es über die genannten Schlüsselfertigkeiten hinaus, weitere geben mag, die hier noch nicht genannt sind. Die Entwicklung dieser Fertigkeiten kann nach Saarni nur in sozialen Beziehungen gelingen, das heißt in den Beziehungen der Kinder zu ihren Eltern, den Gleichaltrigen oder auch Lehrer/-innen.

Besonders den Eltern kommt in der emotionalen Entwicklung eine wichtige Funktion zu, denn die Kinder imitieren die emotionalen Ausdrucksweisen und Bewertungen ihrer Eltern. Sie geben ihren Kindern beispielsweise durch Lob oder Tadel Rückmeldungen darüber, wie angemessen ein geäußertes Gefühl ist, und sie helfen ihrem Kind dabei, Emotionen zu regulieren. Daher kann emotionale Kompetenz ausschließlich in sozialen Beziehungen gelernt werden.

Nach Saarni (2002) steht emotionale Kompetenz eng mit eigenen Werten und mit der eigenen Moral im Zusammenhang. Denn wie emotionale Fertigkeiten eingesetzt werden, hängt von den Handlungszielen ab, die wiederum von den eigenen Werten und moralischen Maßstäben geprägt sind. So ist es ein Unterschied, ob ein Kind Emotionen bei anderen erkennen will, um eigene Vorteile zu erreichen oder um auf andere einzugehen und zu helfen.

Im Verhaltenstraining für Schulanfänger werden emotionale Kompetenzen sensu Saarni in der dritten und vierten Trainingsstufe vermittelt, indem besonders folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Die eigenen Gefühle erkennen,
- die Gefühle anderer erkennen und verstehen,
- die Fähigkeit, altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen zu können,
- sich in andere Einfühlen zu können sowie
- mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können.

3 Projektplanung des „Projet Prima!r“

Nach Angaben Luxemburger Experten wurde am Beginn des Jahres 2004 eine signifikante Zunahme aggressiven Verhaltens bei Kindern im Primarschulalter in verschiedenen Vierteln der Stadt Luxemburg festgestellt. Die steigende Häufigkeit aggressiver Handlungen habe sich besonders in den Schulen gezeigt, sei aber auch in Luxemburger Vorschulen sowie Kinderhorten, die von ca. 40 % aller Schüler in Luxemburg-Stadt frequentiert werden, zu verzeichnen gewesen. Die generelle Tendenz verdichtete sich offenkundig besonders in dem mittelständischen Stadtteil Limpertsberg, in dem ein Kinderheim sowie ein Internat angesiedelt sind. In dem Kinderheim leben vor allem Kinder mit problematischem familiärem Hintergrund. Das Internat beherbergt ebenfalls Kinder mit hohen psychosozialen Belastungen.

Das Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation (ZKPR) erhielt den Auftrag, dem Zuwachs an aggressivem Verhalten bei luxemburger Primarschülern mit der Gestaltung eines umfassenden Präventionsprogramms zu begegnen. Im Abgleich mit dem aktuellen Forschungsstand zur Prävention aggressiven Verhaltens bei Vor- und Grundschulern wurde daher ein bedarfsgerechtes Präventionsvorhaben geplant, das

- unauffällige und bereits verhaltensauffällige Kinder
- des Vorschul- und Grundschulbereichs
- in unterschiedlichen Lebensumfeldern (Vorschule, Primarschule, Familie/familienanaloges Bezugsfeld)
- mit Hilfe kindzentrierter und kontextorientierter Präventionsmaßnahmen

erreichen sollte, um emotionale und soziale Kompetenzen bei Kindern aufzubauen, um damit das Auftreten aggressiven Schülerverhaltens mittel- und langfristig abzubauen.

Die Schüler der in Luxemburg obligatorischen Vorschul- (Kindergarten) sowie der 1. und 3. Klassen sollten durch universelle und altersangemessene Kinderkurse zur gezielten Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen unterstützt werden. In diesen Phasen sind die Schüler mit Anforderungen konfrontiert (Eintritt in den Kindergarten bzw. Schule; in der dritten Klasse erhebliche Zunahme von Leistungsanforderungen sowie Neustrukturierung des Gruppengefüges durch Zufluss neuer Mitschüler), die Auslöser für Verhaltensschwierigkeiten darstellen können. Unter Berücksichtigung von bereits evaluierten effektiven Präventionsprogrammen des ZKPR wie etwa des Verhaltenstrainings für Schulanfänger (Petermann, Natzke, Gerken &

Walter, 2006) sollten aufeinander abgestimmte Maßnahmen gestaltet bzw. weiterentwickelt werden, die es den Kindern ermöglichen sollten, die Grundfertigkeiten für ein friedliches Miteinander in einem altersgemäßen Rahmen zu erlernen.

Die Kinderkurse sollten innerhalb eines Trimesters absolvierbar sein. Um optimale Wirkungen zu erzielen und diese stabil zu halten, sollten die Trainingsprogramme in Fortbildungen und Supervisionen der Lehrer/-innen der Vor- und Grundschule, der Erzieher/-innen in den Horten (Foyer Scolaire“), des Kinderheims, des Internates sowie Schulungen für die Eltern eingebettet werden.

Für die Schuljahre dazwischen waren lediglich Auffrischungssitzungen (Booster-Sessions) vorgesehen, um drohenden Sättigungseffekten bei den Kindern vorzubeugen.

Auf der indizierten Präventionsebene sollte parallel zu den universellen Maßnahmen das neu gestaltete Konzept der „Classe de Transition“ für bereits verhaltensauffällige Schüler mittels Fortbildung und regelmäßigen Supervisionen fachlich begleitet werden. Um die notwendige Zusammenarbeit zwischen internen und externen Fachkräften unterschiedlicher Berufsgruppen zu optimieren, wurde schließlich ein Qualitätszirkel geplant.

Wissenschaftliche Begleitstudie

Um möglichst aussagekräftige Informationen darüber zu erhalten, in welchem Ausmaß die durchgeführten Maßnahmen zu erwünschten Veränderungen im Verhalten der Kinder führen, wurde eine wissenschaftliche Begleitstudie in das Projekt Prima!r integriert.

Als Studiendesign wurde ein Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppen zu drei Messzeitpunkten vorgesehen. Die zur Wirksamkeitsüberprüfung notwendigen Datenerhebungen sollten direkt vor Beginn der Präventionsmaßnahmen (Pretest), direkt nach Abschluss der Maßnahmen (Posttest) und nach einem Zeitraum von einem Jahr (Follow Up/Katamnese) erfolgen.

Aus organisatorischen Gründen sollten die Maßnahmen für die Schüler der 3. Klasse erst im Frühjahr 2006 beginnen. Die Überprüfung der Maßnahmen für die 3. Klassen sollte im Rahmen einer Machbarkeitsanalyse erfolgen in dem die Klassenlehrer/-innen den Kurs für die Schüler hinsichtlich seiner Akzeptanz und Realisierbarkeit überprüfen

sollten. Eine Veränderungsmessung zum Erleben und Verhalten der Kinder war nicht vorgesehen.

Vorbereitung der Studie

Rekrutierung und Information von Eltern der Schüler/-innen der Vorschulen und ersten Klassen

Alle rekrutierten Eltern erhielten im Januar 2005 eine in drei Sprachen (Französisch, Portugiesisch, Deutsch) zur Verfügung gestellte Einladung zu Elterninformationsabenden. Es fanden insgesamt acht Elterninformationsabende statt: Der zuständige Schulinspektor war bei allen Elternabenden anwesend und gab jeweils eine Einführung in die Thematik. Alle Eltern und Lehrer/-innen erhielten umfangreiches schriftliches Informationsmaterial zum Projekt sowie eine eigens dafür produzierte Informationsmappe. Das schriftliche Material wurde ebenfalls in den genannten drei Sprachen zur Verfügung gestellt.

Schließlich erhielten die Eltern das Material zur ersten Befragung:

- je zwei Elternfragebögen mit schriftlicher Einverständniserklärung,
- einen adressierten und frankierten Rückumschlag

Die Beteiligung der Eltern an den Elternabenden lag durchschnittlich bei ca. 70 %. Eltern, die nicht teilnehmen konnten, wurden von den Lehrer/-innen rekrutiert und erhielten ebenfalls das entsprechende Informationsmaterial in einer der drei angebotenen Sprachen.

Rekrutierung und Schulung der Interviewer/-innen

Um eine professionelle Befragung der Kinder zu drei Messzeitpunkten in verschiedenen Sprachen zu gewährleisten, wurden Interviewer/-innen rekrutiert. Diese Aufgabe wurde weitestgehend vom MENFP in Luxemburg übernommen, da es sich bei den Interviewer/-innen um Personen mit Sprachkenntnissen in Luxemburgisch, Französisch und Portugiesisch handeln musste. Bei den Interviewer/-innen handelte es sich um Psycholog/-innen, Student/-innen der Psychologie im Hauptstudium sowie um eine portugiesische Mitarbeiterin des MENFP. In der Follow up Befragung wurden ferner drei portugiesische und in Luxemburg lebende Berufsschüler/-innen an der Befragung beteiligt.

Die videogestützte Interviewerschulung wurde von Mitarbeitern des ZKPR entwickelt und durchgeführt.

Durchführung von Pretest, Posttest und Follow Up

Die Befragungen des Pretests wurden im Januar, Februar und März 2005, die des Posttests im Juli und August 2005 und die des Follow Up ab Ende Juni und im Juli 2006 absolviert. Die Interviews mit den Kindern wurden für den Pretest im Zeitraum von Februar bis März 2005 (Nacherhebung in einem Stadtteil) durchgeführt. Die Kinderinterviews für den Posttest fanden im Zeitraum von Juli bis August 2005 statt. Die Kinderbefragungen des Follow Up schließlich erfolgten Ende Juni bis Juli 2006 statt. Die Befragungsorte für die Kinder waren jeweils eigens dafür bereitgestellte Räume in ihrer jeweiligen Schule.

Fortbildungen, Kurse und Supervisionen

Entwicklung der Materialien

Der Kinderkurs für die Spielschüler wurde von Frau Dr. Koglin und Prof. Dr. F. Petermann neu entwickelt. Den Rahmen des Kinderkurses für die ersten Klassen bildete das bereits publizierte „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ (Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2006). Der Kinderkurs für die dritte Klasse (Beispielstunde, s. Anhang) sowie die Fortbildungen für die Lehrer/-innen und Erzieher/-innen wurden von September 2005 bis Januar 2006 von Mitarbeitern des ZKPR neu entwickelt und fertiggestellt.

Fortbildung der Lehrer/-innen der Vorschulen, ersten und dritten Klassen

Die viertägige Fortbildung der neun Lehrer/-innen der Interventionsgruppe erfolgte im Februar 2005. Die Fortbildungen für die zwei Lehrer/-innen der dritten Klassen fanden im Januar 2006 im Centre des Langues (SCRIPT) statt. Zusätzlich zu den Lehrer/-innen der dritten Klassen nahmen drei Lehrer/-innen erster und zweiter Klassen teil. Die Fortbildungen waren so konzipiert, dass in den ersten beiden Tagen die Themen

- Entwicklungspsychologie des Kindesalters,
- Erlebens- und Verhaltensstörungen im Kindesalter,
- lerntheoretische Aspekte als Basis pädagogischen Handelns,

- wirksame Strategien der Klassenführung und Krisenintervention sowie
- Fallsupervision (Umgang mit schwierigen Kindern)

behandelt wurden. Die folgenden beiden Tage dienten der Einarbeitung in die jeweiligen Kinderkurse.

Auf Wunsch der Kursteilnehmer des ersten Fortbildungsdurchgangs 2005 wurde die gemeinsame Bearbeitung des Themas Fallsupervision um einen halben Fortbildungstag erweitert. Die Einarbeitung in die Kinderkurse erfolgte mit videogestützten Übungen.

Fortbildung der Erzieher/-innen außerschulischer Einrichtungen der Vorschulen, ersten und dritten Klassen

An den eintägigen Fortbildungen im Februar 2005 sowie Januar 2006 im Centre des Langues (SCRIPT) nahmen Leiter, Vertreter und Mitarbeiter der verschiedenen Foyers der Stadt Luxemburg teil. Bei den Fortbildungen lag der Schwerpunkt planungsgemäß auf der Skizzierung der Kinderkursvorhaben und der Diskussion über unterstützende Beiträge außerschulischer Einrichtungen.

Supervisionen der Lehrer/-innen der Vorschulen, ersten und dritten Klassen

Die Kinderkurse begleitende Supervisionen für die Lehrer/-innen der Interventionsgruppe im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitstudie fanden im Centre des Langues (SCRIPT) statt.

In den Supervisionen wurden vornehmlich Fragen zur Umsetzung der Kinderkurse sowie Probleme beim pädagogischen Umgang mit schwierigen Situationen im schulischen Alltag diskutiert.

Videogestützte Supervisionen lehnten alle Lehrer/-innen mit dem Hinweis auf datenschutzrechtliche Bedenken ab. Eine Lehrerin nahm die Gelegenheit zu einer Unterrichtshospitation durch Frau Natzke mit anschließendem individuellen Feedbackgespräch wahr.

Supervisionen der Erzieher/-innen außerschulischer Einrichtungen der Vorschulen, ersten und dritten Klassen

Die Kinderkurse begleitende Supervisionen für die Erzieher/-innen außerschulischer Einrichtungen fanden im Centre des Langues (SCRIPT) statt:

Die Pädagog/-innen der außerschulischen Einrichtungen machten von dem Angebot einer videogestützten Supervision mehrfach Gebrauch. Dadurch erübrigten sich Hospitationen vor Ort. Inhaltlich konzentrierten sich die Supervisionen auf Fragen bei der Umsetzung der Angebote für die Kinder sowie auf den pädagogischen Umgang mit schwierigen Situationen im erzieherischen Alltag.

Durchführung der Kinderkurse im Jahr 2005

Die Durchführung der Kinderkurse im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitstudie (Vorschule; erste Klassen) erfolgte im Zeitraum von März bis Juli 2005. Während es den Vorschullehrer/-innen gelang, die Kurse wie vorgesehen, in einer Frequenz von zwei Sitzungen pro Woche durchzuführen, geriet die Umsetzung der Kurse in drei der vier ersten Klassen wegen längerer Erkrankungen der Lehrer/-innen und „anderer Vorstellungen“ über die Durchführung der Trainingssitzungen massiv ins Stocken und wurde mehrere Wochen unterbrochen. Um das Training noch vollständig absolvieren zu können, führten die Lehrer/-innen in den letzten Wochen vor der zweiten Befragung mindestens drei Sitzungen pro Woche durch.

Durchführung der Kinderkurse im Jahr 2006

Die Durchführung der Kinderkurse (erste, zweite und dritte Klassen) erfolgte im Zeitraum von Februar bis Juli 2006. Während es den Lehrer/-innen der ersten und zweiten Klassen weitgehend gelang, die Kurse wie vorgesehen, in einer Frequenz von zwei Sitzungen pro Woche durchzuführen, geriet die Umsetzung der Kurse der dritten Klassen mehrfach ins Stocken. Als Gründe hierfür wurden zum einen Erkrankungen der Lehrkräfte, zum anderen vor allem Sprachverständnisprobleme im Hinblick auf das Kursmaterial angegeben. Die Lehrer/-innen berichteten, dass die den Kindern ursprünglich dargebotenen Hörspielmaterialien ihren Wortschatz deutlich überstiegen. Daher wurde das Hörspiel noch parallel zur Durchführung der Pilotversion des Trainings sprachlich vereinfacht. Die Lehrer/-innen entschieden sich, das Training nach Ablauf der Sommerferien weiter zu führen.

Durchführung der Elternkurse

Die Entwicklung und Durchführung der Kurse erfolgte durch das ZKPR in deutscher, französischer und portugiesischer Sprache. Das erste Kurstreffen der portugiesischen Eltern fand mit Unterstützung von Übersetzern statt. Wegen der insuffizienten

Übersetzungsleistungen wurde fortan eine Mitarbeiterin des MENFP mit der Durchführung der Kurse betraut. Auf eine Durchführung eines Elternkurses in portugiesischer Sprache konnte im Jahr 2006 verzichtet werden, da alle portugiesischsprachigen Migrant/-innen den französischsprachigen Kurs bevorzugten.

Treffen des Qualitätszirkels

... im Jahr 2005

Im Jahr 2005 wurden zwei Qualitätszirkeltreffen am 14.1.05 und am 8.7.05 organisiert. Die Treffen wurden vorwiegend dazu genutzt, das Projekt Primair in der „professional community“ Luxemburg zu kommunizieren. Das eigentliche Ziel, nämlich die stärkere und zielführende Zusammenarbeit von Institutionen des Gesundheitswesens und Schule auf der Grundlage anerkannter Qualitätsstandards, konnte lediglich zwischen der Classe de Transition und der Klinik Kirchberg realisiert werden. Ansonsten gingen die Anwesenden über Klagen über die Situation, Kritik an anderen Institutionen und Wünschen nach Änderung nicht hinaus. Das Bemühen, die Beteiligten zu konkreten Handlungsschritten zu bewegen, scheiterte an vorgetragenen Bedenken unterschiedlicher Art.

... im Jahr 2006

Auf Grund der sich bereits in 2005 abzeichnenden mangelnden Nutzung des Qualitätszirkels im Hinblick auf seine ursprünglich vorgesehene Zielsetzung, tagte dieser auf Wunsch der luxemburger Kooperationspartner 2006 lediglich einmal am 30.6.06 im Ministerium für Bildung, Luxemburg. Diese Veranstaltung wurde dazu genutzt, den Teilnehmer/-innen erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie zu präsentieren (Vergleich Pretest und Potest).

Fortbildung und Supervisionen in der Classe de Transition

Die Maßnahmen für die Classe de Transition in Limpertsberg wurden durch eine zweitägige Fortbildung unter der Leitung von Prof. Dr. F. Petermann und Prof. Dr. U. Petermann im September 2004 eingeleitet. Der inhaltliche Schwerpunkt lag hier in einer wissenschaftlichen Aufbereitung der Themen

- psychische Probleme und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern unter besonderer

- Berücksichtigung externalisierenden Verhaltens,
- lerntheoretisch fundierte Methoden im pädagogischen Alltag,
 - Krisenintervention bei „schwierigen Kindern“ anhand von exemplarischen Fallbeispielen.

In den Supervisionen lag der Schwerpunkt regelmäßig in konkreter Fallarbeit (Methoden der Förderung angemessenen Verhaltens in der Schule; Elternarbeit, Krisenbewältigung) sowie der Frage nach zielführender Zusammenarbeit mit externen Institutionen. Ein Hilfslehrer stellte einmalig ein Video seines Unterrichts bereit. Zudem erhielt die Supervisorin für die Dauer eines Schulvormittags die Gelegenheit zur Unterrichtshospitation. Zu einer regelmäßigen Dokumentation kindlicher Verhaltensweisen (Applied Behavioral Analysis, ABA) als Grundlage für eine Einzelfallanalyse bestand keine Bereitschaft. Zu den geplanten regelmäßigen Supervisionen unter Beteiligung außerschulischer Einrichtungen kam es lediglich einmal. Als Gründe hierfür konnten unter anderem sprachliche und terminliche Barrieren ausgemacht werden.

4 Beschreibung der wissenschaftlichen Begleitstudie

Ziele der wissenschaftlichen Begleitstudie

Die Studie hatte zum Ziel, die Auswirkungen einzelner Komponenten des Präventionsprogramms auf das Erleben und Verhalten von luxemburger Kindern im Vorschulalter und der ersten Klasse in der Pilotphase zu untersuchen.

Kindbezogene Ziele

Die Maßnahmen des Projeet Prima!r sollten bei den Schüler/-innen der Kursgruppe im Vergleich zur Vergleichsgruppe zum Ausbau sozialer und emotionaler Kompetenzen führen. Konkret sollte eine

- Verbesserung des sozialen Verhaltens und der Kommunikationsfertigkeiten,
 - Verbesserung des Emotionsverständnisses,
 - Abbau aggressiven, oppositionellen Verhaltens sowie
 - Abbau von emotionalen Problemen
- erreicht werden.

Elternbezogene Ziele

Durch den Elternkurs sollten die Erziehungsfähigkeiten gestärkt werden. Ziel des Kurses war insbesondere die Vermittlung eines Erziehungsstils, der Kinder entwicklungsentsprechend fördern und fordern soll, der autoritative Erziehungsstil. Dieser Erziehungsansatz ist weder mit dem autoritärem Elternverhalten zu verwechseln, bei dem kindliche Bedürfnisse kaum berücksichtigt werden. Noch kann er mit einer anti-autoritären, gewährenden Erziehungshaltung gleichgesetzt werden, die kaum Schutz und Orientierung gewährt. Mit dem autoritativen Erziehungsstil eines sinnvollen Förderns und Forderns können die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern optimal gefördert werden.

Konkret sollte der Kurs auf eine Verbesserung der Erziehungsfertigkeiten im Hinblick auf

- Beschäftigung mit dem und Interesse am Kind,
- liebevolle und wertschätzende Zuwendung für das Kind,
- Aufsicht des Kindes,
- Disziplinierung des Kindes sowie
- verantwortungsbewusstes Elternverhalten

hinwirken.

Lehrer/-innenbezogene und Pädagog/-innenbezogene Ziele

Den Lehrer/-innen und Erzieher/-innen der Kursgruppen sollten die Programme des Proje^t Primar^r vermittelt werden, um die Schüler/-innen gezielt beim Erlernen sozialer und emotionaler Kompetenzen zu unterstützen. Darüber hinaus sollten sie Informationen über entwicklungspsychologische Grundlagen des Kindesalters, lernpsychologische Grundlagen kindlichen Verhaltens, Entwicklungs- und Verhaltensprobleme im Kindesalter sowie Handlungsmöglichkeiten zur Steuerung von schwierigen Situationen im Umgang mit Schülern/-innen in der Schule erhalten.

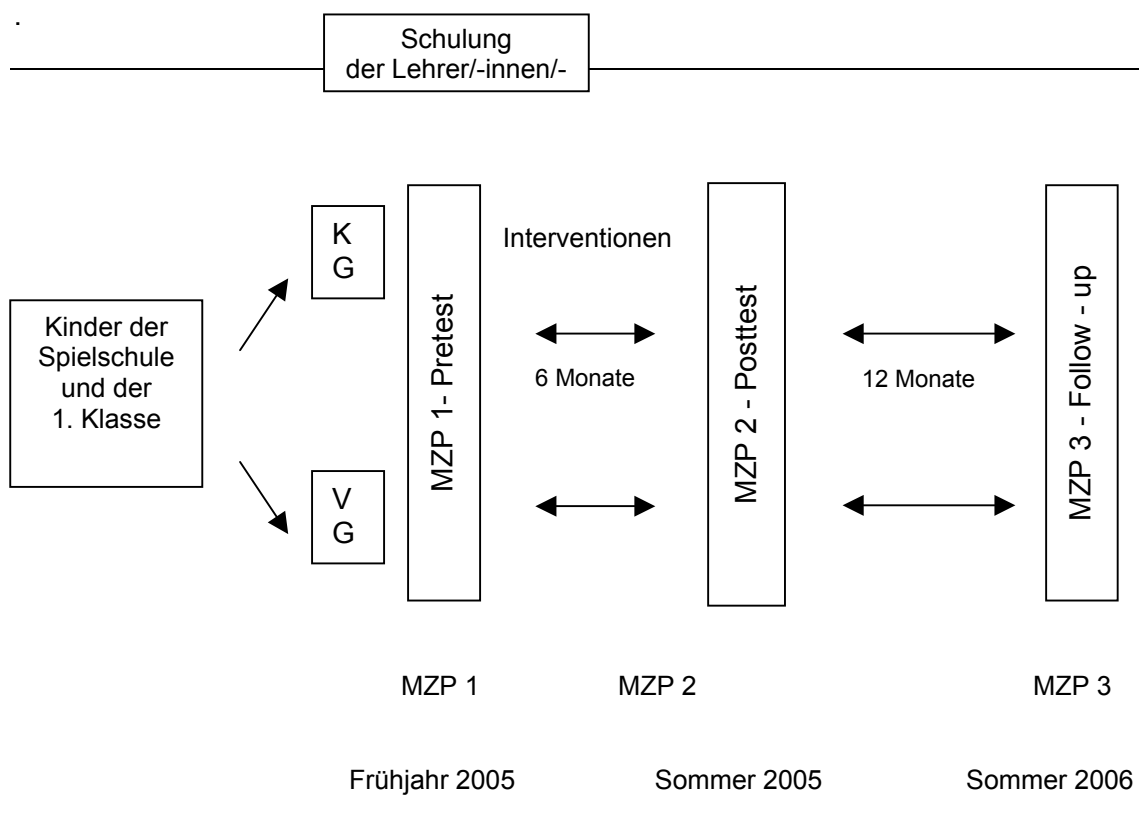
Methodik

4.1.1 Studiendesign

Die Überprüfung der Wirksamkeit erfolgte als externe Evaluation mittels eines kontrollierten prospektiven 2x3 Designs, das die Entwicklung einer Interventions- und

Kontrollgruppe zu je drei Messzeitpunkten kontrastierte. Die Interventionsgruppe setzte sich aus den Kindern, die an einem schulbasierten Kinderkurs teilnahmen, zusammen. Die Kontrollgruppe bildeten vergleichbare luxemburger Kinder, die keine Projekt Prima!r-Angebote erhielten. Zur besseren Verständlichkeit werden sie im Folgenden als „Kursgruppe“ und „Vergleichsgruppe“ bezeichnet. Die Veränderungsmessungen erfolgten anhand von Befragungen der Lehrer/-innen, der Eltern und der Kinder mit Hilfe von Fragebögen. Die Kinder wurden einzeln durch geschulte Interviewer befragt. Die Befragungen der Kinder erfolgten nach Vorankündigung und mit schriftlichem Einverständnis der Eltern in den jeweiligen Schulen während der Unterrichtszeit. Die Befragung eines Kindes dauerte maximal 30 Minuten.

Die Befragungen wurden direkt vor den Interventionen (MZP 1), direkt nach den Interventionen (MZP 2) sowie 12 Monate nach den Interventionen durchgeführt (MZP 3) (vgl. Abb. 3).



KG = Kursgruppe

VG = Vergleichsgruppe

MZP 1 = erster Messzeitpunkt

MZP 2 = zweiter Messzeitpunktzeitpunkt
MZP 3 = dritter Messzeitpunktzeitpunkt

Abbildung 3: Design der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projeet Prima!r.

Die Lehrer/-innen der Interventionsgruppen wurden direkt im Anschluss an die erste Befragung geschult.

4.1.2 Beschreibung der Interventionen für Kinder und Eltern

4.1.2.1 Der Kinderkurs für Spielschüler

Der schulbasierte Kurs für Spielschüler ist ein kompetenzorientiertes Programm zur Prävention aggressiven Verhaltens und Förderung von Kindern zwischen vier und sechs Jahren, das eigens für das Projeet Prima!r vom ZKPR entwickelt wurde. Es besteht aus 25 Einheiten, die durchschnittlich zweimal pro Woche in der Spielschule von den Klassenlehrer/-innen durchgeführt wurden.

Das Programm zielt ab auf die Förderung von:

- trainingsbezogenem Verhalten (sitzen bleiben und zusehen),
- emotionalen Kompetenzen,
- sozial-kognitiven Problemlösefähigkeiten und
- sozialen Fertigkeiten.

Zur Vermittlung der Inhalte wird eine Reihe von Methoden verwendet, die die Kinder motivieren und unterstützen sollen. Dazu wurde das Verhaltenstraining in eine Rahmengeschichte über zwei kleine Meerkinder und ihre Abenteuer eingebettet. Das gesamte Training wird begleitet von einer Handpuppe (Finn – der Delfin), die den Kindern Sina und Benni Geschichten erzählt, sie zu Spielen motiviert und bei der Bewältigung der Aufgaben unterstützt. Zur Veranschaulichung ist im Anhang eine Beispielsitzung aus dem Kurs dargestellt.

4.1.2.2 Der Kinderkurs für Erstklässler

Das schulbasierte Training fördert Schüler/-innen der ersten und zweiten Klassen gezielt in ihren sozialen und emotionalen Kompetenzen und soll aggressivem Verhalten vorbeugen. Im Kern sollen die Schüler/-innen in den Bereichen

- ◆ grundlegendes Emotionswissen, Emotionsverständnis, Empathie,
 - ◆ Problemlösekompetenzen in schwierigen alltäglichen sozialen Situationen im schulischen Alltag und
 - ◆ soziales Regelverständnis im Unterricht
- unterstützt werden.

Das bereits publizierte Präventionsprogramm (Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2006) wurde mit den gesamten Klassenverbänden vom Klassenlehrer/-in ab Frühjahr 2005 durchgeführt. Das Training besteht aus 26 Sitzungen und sollte mit einer Frequenz von zwei Sitzungen pro Woche durchgeführt werden. Die Dauer einer Sitzung beträgt durchschnittlich 45 Minuten.

Das stark handlungsorientierte Training ist in vier, aufeinander aufbauende inhaltliche Stufen gegliedert:

1. Stufe: Einführung in die phantasievolle Rahmenhandlung einer Schatzsuche zum Motivationsaufbau und zum Etablieren der Kernelemente des Trainings.
2. Stufe: Übungen zu Aufmerksamkeitslenkung, differenzierter Wahrnehmung sozialer Abläufe innerhalb und außerhalb des Unterrichts
3. Stufe: Übungen zu basalem Emotionswissen, Emotionsverständnis, Empathie und kooperativem Verhalten
4. Stufe: Analysieren, Bewerten und praktisches Einüben von Problemlösestrategien in typischen Alltagssituationen in der Schule

Methodisch abwechslungsreich ist es mit bildgetragenen Übungen, Hörspielen, Liedern, Rollenspielen sowie Einzel- und Gruppenarbeiten spielerisch und phantasievoll ausgestaltet. Für den Aufbau und die Aufrechterhaltung der Motivation sorgen zusätzlich eine Chamäleonhandpuppe namens „Ferdí“ sowie weitere Fantasiefiguren, die die Kinder auf ihrer abenteuerlichen Suche nach dem Schatz unterstützen. Zur Veranschaulichung ist im Anhang eine Beispielsitzung aus dem Kurs dargestellt.

4.1.2.3 Die Elternkurse

Zur Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern wurden parallel zu den Kinderkursen Elternkurse in den Schulen angeboten. Die standardisierten und vom ZKPR entwickelten Kurse umfassten vier Sitzungen à 90 Minuten und wurden nach Bedarf in deutscher, französischer und portugiesischer Sprache zum Teil mit Kinderbetreuung abgehalten.

Über die Auseinandersetzung mit altersübergreifenden grundlegenden Erziehungsthemen wie etwa

- Gestaltung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung,
- Kooperation zwischen Eltern und Kind,
- Grenzen setzen in der Erziehung
- Medienerziehung sowie
- Umgang mit Stresssituationen in der Erziehung.

wurden darüber hinaus entwicklungs- und altersspezifische Fragen oder Aspekte wie zum Beispiel dyadisches Coping diskutiert. Der praxis- und handlungsorientierte Kurs bot den Eltern neben umfassender Information, genügend Raum für Diskussion und Reflexion und hielt Übungen sowie Hausaufgaben für sie bereit, so dass vermittelte Inhalte noch während des Kurses praktisch erprobt werden können. Alle teilnehmenden Eltern erhielten umfangreiches schriftliches Begleitmaterial zur Vertiefung der Themen.

Datenerhebung: Zielparameter und Messinstrumente

Die Befragung der Eltern, Lehrer/-innen und Erzieher zum Verhalten der Kinder erfolgte mit einer Zusammenstellung aus international anerkannten Messinstrumenten (Fragebögen und Interview).

Die Befragung der Schüler/-innen erfolgte aufgrund des Alters der Kinder und deren damit verbundenen eingeschränkten Fertigkeiten im Lesen- und Schreiben mittels eines Interviews.

Zur Befragung der Lehrer/-innen wurden zwei Befragungsinstrumente erstellt. Zur Einschätzung der Schüler/-innen wurde für die Lehrer/-innen eine Parallelf orm des Elternfragebogens zusammengestellt. Der Fragebogen zum Erziehungsverhalten sowie die Angaben zur Kindesentwicklung und zum familiären Hintergrund wurden hier

selbstverständlich nicht berücksichtigt. Einen Überblick über die Messbereiche und die verwendeten Befragungsinstrumente geben Tabellen 1 bis 7 (s. S. 36ff).

Ferner wurde ein weiterer Fragebogen für Lehrer/-innen entwickelt, der Fragen zur Person, Erziehungsverhalten und Selbstwirksamkeit enthält.

Für die Befragung der Schüler/-innen wurde von den Mitarbeitern des ZKPR ein Kinderinterview für soziale Situationen (KISS) entwickelt, das Aspekte emotionaler und sozialer Kompetenz aufgreift. Um die intellektuelle Leistungsfähigkeit und den Wortschatz der Kinder in verschiedenen Sprachen zu ermitteln wurden mit dem CPM und dem TKS wiederum anerkannte Instrumente anderer wissenschaftlicher Arbeitsgruppen herangezogen. Zur Protokollierung der Kinderkurse wurde von Mitarbeitern des ZKPR ein Dokumentationsbogen entwickelt und produziert.

4.1.3 Demographische und entwicklungsspezifische Daten

Die demographischen und entwicklungsspezifischen Daten zur Beschreibung der Stichprobe werden in den Tabellen 1 bis 3 dargestellt.

Tabelle 1. Übersicht über demografische und entwicklungsspezifische Daten des Elternfragebogens

Erhebungsbereich	Erhebungsinstrument/-fragen
Allgemeine Angaben zum Kind	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geschlecht ▪ Geburtsdatum ▪ Staatsangehörigkeit
Angaben zur den Eltern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alter ▪ Staatsangehörigkeit ▪ Familienstand ▪ Schulabschluss ▪ Berufliche Tätigkeit
Angaben zur familiären Situation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anzahl der Personen im Haushalt ▪ Welche Personen ▪ Anzahl Zimmer ▪ Finanzielle Hilfen

Erhebungsbereich	Erhebungsinstrument/-fragen
	<ul style="list-style-type: none">▪ Finanzielle Situation▪ Heimaufenthalte▪ Muttersprache des Kindes
Angaben zur Gesundheit und Entwicklung des Kindes	<ul style="list-style-type: none">▪ Schwangerschaftswoche/Geburt▪ Geburtsgewicht▪ Geburtskomplikationen▪ Krankheiten▪ Krankenhausaufenthalte
Angaben zum Leben und zur Partnerschaft	<ul style="list-style-type: none">▪ Qualität der Partnerschaft▪ kritische Lebensereignisse

Tabelle 2. Übersicht über entwicklungsspezifische Daten der Kinderbefragung

Erhebungsbereich	Erhebungsinstrument
Wortschatz (zu t1 und t3)	Modifizierte Version des Tests zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik (TKS, Krampen, 2001)
Intelligenz (zu t2)	Coloured Progressive Matrices (CPM, Raven, 2002)

Tabelle 3. Übersicht über Daten des Fragebogens zum Lehrverhalten

Erhebungsbereich	Fragen
Fragen zur Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alter ▪ Geschlecht ▪ Berufserfahrung ▪ Anzahl von Fortbildungen ▪ Belastungen durch den Beruf

4.1.4 Parameter und Messinstrumente für die Wirksamkeitsbeurteilung

Folgende Parameter wurden zur Beurteilung der Wirksamkeit und Effekte des Präventionsprogramms erfasst und mit den genannten Messinstrumenten erhoben.

Tabelle 4. Übersicht über Wirkparameter und Messinstrumente des Lehrer/-innenfragebogens

Erhebungsbereich	Erhebungsinstrument
Soziale Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten der Kinder	Fragebogen zu Stärken und Schwächen (<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> , SDQ, Goodman, 1997) 25 Items mit 5 Skalen: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prosoziales Verhalten ▪ Hyperaktivität ▪ Externalisierende Probleme ▪ Emotionale Probleme ▪ Umgang mit Gleichaltrigen
Emotionale Kompetenzen der Kinder	FEEK-Skala (Koglin, Brüggemann & Petermann, 2004): 5 Items zur Emotionalen Kompetenz
Aggressives Verhalten der Kinder	Skala zu aggressivem Verhalten (SAV; Koglin & Petermann, 2004) 5 Items: körperliche Aggression, relationale Aggression
Soziale und emotionale Kompetenzen der Kinder, Schulische Fertigkeiten der Kinder	Social Competence Scale (SCS; CPPRG, 1995): 3 Skalen mit 25 Items: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prosoziales Verhalten und Kommunikationsfertigkeiten; ▪ Emotionsregulation; ▪ Schulische Fertigkeiten

Erhebungsbereich	Erhebungsinstrument
Dissoziale Entwicklungstendenzen der Kinder	Antisocial Process Screening Device (APSD, Frick & Hare, 2001) 20 Items auf drei Skalen: <ul style="list-style-type: none">▪ gefühllos-unemotional Verhalten▪ Narzissmus▪ Impulsivität

Tabelle 5. Übersicht über Wirkparameter und Messinstrumente des Elternfragebogens

Soziale Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten der Kinder	<p>Fragebogen zu Stärken und Schwächen (<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i>, SDQ, Goodman, 1997)</p> <p>25 Items mit 5 Skalen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prosoziales Verhalten ▪ Hyperaktivität ▪ Externalisierende Probleme ▪ Emotionale Probleme ▪ Umgang mit Gleichaltrigen
Dissoziale Entwicklungstendenzen der Kinder	<p>Antisocial Process Screening Device (APSD, Frick & Hare, 2001)</p> <p>20 Items auf drei Skalen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ gefühllos-unemotionales Verhalten ▪ Narzissmus ▪ Impulsivität
Emotionale Kompetenzen der Kinder	<p>FEEK-Skala (Koglin, Brüggemann & Petermann, 2004):</p> <p>5 Items zur Emotionalen Kompetenz</p>
Aggressives Verhalten der Kinder	<p>Skala zu aggressivem Verhalten (SAV; Koglin & Petermann, 2004)</p> <p>5 Items: körperliche Aggression, relationale Aggression</p>
Soziale und emotionale Kompetenzen der Kinder	<p>Social Competence Scale (SCS, CPPRG, 1995)</p> <p>12 Items mit den Skalen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prosoziales Verhalten/Kommunikation ▪ Emotionsregulation
Erziehungsverhalten der Eltern	<p>Alabama Parenting Questionnaire</p>

(APQ; Frick & Shelton, & Wootton, 1996 übersetzt von Reichle, 2001); 53 Items zu

- Elterlichem Engagement
 - Positiver Erziehung
 - Geringer/angemessener Kontrolle
 - In-/konsistenter Erziehung
 - (Körperlicher) Bestrafung/Disziplinierung
-

Tabelle 6. Übersicht über Wirkparameter des Kinderinterviews

Erhebungsbereich	Erhebungsinstrument
Soziale und emotionale Kompetenzen der Kinder	<p>Kinderinterview für soziale Situationen (KISS, Petermann, Koglin, Natzke & von Marées, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emotionswissen bzw. Emotionsverständnis (wie Emotionserkennung) • schwierige soziale Situationen erkennen und Problemlösungen finden (soziale Informationsverarbeitung)

Tabelle 7. Übersicht über Wirkparameter und Messinstrumente des Fragebogens zum Lehrverhalten

Erhebungsbereich	Erhebungsinstrument
Umgang mit Kindern/Erziehungsverhalten	10 Items zu negativen und positiven Erziehungspraktiken; angelehnt an den APQ

4.1.4.1 Fragebogen zu Stärken und Schwächen für Eltern und Lehrer/-innen

Der *Fragebogen zu Stärken und Schwächen* (Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ) von Goodman (1997) erfasst mit 25 Fragen prosoziales Verhalten und Problemverhalten bei Kindern zwischen vier und 16 Jahren. Die 25 Items lassen sich fünf Einzelskalen zuordnen: „Prosoziales Verhalten“ („Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte).“), „Emotionale Probleme“ („Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt.“), „Hyperaktivität“ („Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen.“), „Externalisierende (Verhaltens-)Probleme“ („Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie.“) und „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ („Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin.“).

Die vier Problemskalen können zudem zu einem Gesamtproblemwert aufsummiert werden. Für die Einzelskalen und den Gesamtproblemwert liegen Grenzwerte vor, anhand derer die Kinder den Kategorien „unauffällig“, grenzwertig“ oder „auffällig“ zugeordnet werden können. Die Grenzwerte wurden in der Normierungsstichprobe so gelegt, dass ca. 80% der Kinder als unauffällig eingestuft werden, 10% als grenzwertig und weitere 10% als auffällig (Goodman, 1997).

Die Reliabilität des SDQ ist durchgängig zufriedenstellend: Die interne Konsistenz liegt bei $\alpha = .73$, der Mittelwert der Retest-Reliabilität nach vier bis sechs Monaten bei $r_{tt} = 0,62$ (Goodman, 2001). Auch für die deutsche Version fallen die Reliabilitäten der SDQ-Skalen in der deutschen Normierungsstichprobe hoch aus ($\alpha = .58$ bis $.82$). Da die Gesamtproblemwerte und die Einzelskalen des deutschen SDQ-Elternfragebogens in untersuchten Stichproben mit der deutschen Fassung der *Child Behavior Checklist* (CBCL, Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998), hochsignifikant

korrelieren, stellt auch die deutsche Fassung des SDQ ein valides Instrument für viele klinische und Forschungszwecke dar (Klasen et al., 2003).

4.1.4.2 Social Competence Scale für Lehrer/-innen und Eltern

Die *Social Competence Scale* – Lehrer/-innen Version (SCS; CPPRG, 1990) erfasst mit 25 Fragen prosozial-kommunikatives Verhalten („Teilt Spielsachen mit anderen.“), die emotionale Selbstregulation („Kann Bedürfnisse und Gefühle angemessen ausdrücken.“) und schulische Fertigkeiten („Arbeitet gut in der Gruppe.“). Die Items der Skalen können zu einem Gesamtwert sozialer Kompetenz addiert werden. Die verhaltensbeschreibenden Aussagen werden mit einem fünfstufigen Antwortmodus von „0 = trifft nicht zu“, „1 = ein wenig“, „2 = durchschnittlich gut“, „3 = gut“ und „4 = sehr gut“ beantwortet und zur Auswertung aufsummiert.

Die SCS – Elternversion setzt sich mehrheitlich aus gleichen Items zusammen. Im Unterschied zur Lehrer/-innenversion wird jedoch auf 10 Items verzichtet. Diese beziehen sich auf die schulischen Fertigkeiten der Kinder.

4.1.4.3 Antisocial Process Screening Device

Der *Antisocial Process Screening Device* (APSD; Frick & Hare, 2001) ist ein 20 Items umfassendes, orientierendes Fragebogenverfahren, das verschiedene Aspekte des aggressiv-dissozialen Verhaltens erfasst. Er liegt in einer Eltern- sowie Lehrer/-innenversion vor und wird zur Einschätzung und besseren Differenzierung aggressiv-dissozialer Verhaltensauffälligkeiten (*antisocial behavior*) bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 13 Jahren eingesetzt. Mit Hilfe von Faktorenanalysen ergaben sich für den APSD drei Skalen von Verhaltensauffälligkeiten, deren Items auf einer dreistufigen Likert-Skala von *stimmt nicht* (=0) bis *stimmt genau* (=2) bewertet werden:

1. Gefühllosigkeit (*callous/unemotional traits*) (6 Items: Nr.3, 7, 12, 18, 19, 20),
2. Narzissmus (*narcissism*) (7 Items: 5, 8, 10, 11, 14, 15, 16),
3. Impulsivität (*impulsivity*). (5 Items: 1, 4, 9, 13, 17).

Kinder und Jugendliche, die auf der Skala *Gefühllosigkeit* hohe Werte aufweisen, zeichnen sich z.B. aus durch einen Mangel an Empathie, gefühlloses Ausnutzen anderer zu ihrem eigenen Vorteil, Egozentrismus, Impulsivität und fehlende Schuldgefühle bei begangenen Delikten. Sie stellen somit eine spezielle Untergruppe der Kinder mit frühem Beginn einer Störung des Sozialverhaltens dar, deren Temperament durch eine geringe Impulskontrolle geprägt ist. Sie besitzen im Erwachsenenalter meist eine hohe Gewaltbereitschaft und entwickeln mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Antisoziale Persönlichkeitsstörung (Frick & Hare, 2001).

Vor der Errechnung der Skalenwerte sowie des Gesamtsummenwertes durch Aufsummierung der Rohwerte der drei Skalen müssen die Items 3, 7, 12, 18 und 20 rekodiert werden. Zu beachten ist weiterhin, dass die Items 2 und 6 keiner Skala zugeordnet werden, in der Elternversion jedoch beide in den Gesamtsummenwert mit einfließen. In der Lehrer/-innenversion wird das Item 2 nicht mit in die Berechnungen einbezogen.

Den Skalenwerten und dem Gesamtsummenwert können anschließend T-Werte – getrennt für Jungen und Mädchen – zugeordnet werden, für die von den Autoren eine interpretative Richtlinie vorgegeben wird. In der vorliegenden Arbeit wurden die T-Wert-Intervalle aufgrund der relativ kleinen Stichprobe gröber zusammen gefasst.

Der APSD wurde an 1120 Kindern und Jugendlichen der Klassenstufen 3, 4, 6 und 7 normiert (Frick, Bodin & Barry, 2000). Die interne Reliabilität (des Gesamtsummenwertes und der einzelnen Skalen ist zufrieden stellend bis gut (z.B. Cronbachs Alpha des Gesamtsummenwertes: $\alpha = .85-.93$). Daneben ergeben sich mittlere bis starke Korrelationen zwischen den drei APSD Skalen und den entsprechenden DSM-IV Symptomen ($r=.435$ bis $r=.692$, $p<.001$), wodurch der Fragebogen als valides Instrument zur Erfassung aggressiv-dissozialen Verhaltens angesehen werden kann.

4.1.4.4 Alabama Parenting Questionnaire

Der *Alabama Parenting Questionnaire* (APQ; Frick, 1991) ist ein Fragebogenverfahren zur Erhebung des elterlichen Erziehungsverhaltens und der Erziehungspraktiken. Neben der Fragebogenversion für Kinder liegt der APQ auch in einer Elternversion vor. Hierbei werden die Eltern zu ihren individuellen Erziehungspraktiken und dem Umgang mit dem Kind im Schulalter befragt. Dabei steht der Zusammenhang zwischen

bestimmten Erziehungspraktiken und dem Auftreten von kindlichen Verhaltensproblemen (*disruptive behavior problems*) im Vordergrund (Shelton, Frick & Wootton, 1996). Der APQ zeichnet sich durch gute Reliabilitäts - sowie Validitätswerte aus (Shelton, Frick & Wootton, 1996): Die interne Konsistenz der Items der Elternversion reicht von $\alpha=.46$ für die Subskala der *Körperlichen Bestrafung* bis $\alpha=.80$ für *Positives Elternverhalten* sowie *Elterliches Engagement*. Des Weiteren kann mit Hilfe des APQ mit hoher Sicherheit zwischen Familien von Kindern mit externalisierenden Verhaltensstörungen (*disruptive behavior disorders*, ADHS, Störung mit oppositionellem Trotzverhalten und Störung des Sozialverhaltens) und Familien mit unauffälligen Kindern differenziert werden (Shelton et al., 1996).

Die ursprüngliche Fassung des Fragebogens besteht aus 42 Items mit einer je fünfstufigen Likert-Skala zur Einschätzung des individuellen Erziehungsverhaltens von Eltern (1=*nie* bis 5=*immer*). Die Items können sechs Subskalen zugeordnet werden:

1. Elterliches Engagement (*involvement*) (10 Items: Nr. 1, 4, 7, 9, 11, 14, 15, 20, 23, 26),
2. Positives Elternverhalten (*positive parenting*) (6 Items: Nr. 2, 5, 13, 16, 18, 27),
3. Geringe Kontrolle (*poor monitoring/supervision*) (10 Items: Nr. 6, 10, 17, 19, 21, 24, 28, 29, 30, 32),
4. Inkonsistente Erziehung (*inconsistent discipline*) (6 Items: Nr. 3, 8, 12, 22, 25, 31),
5. Körperliche Bestrafung (*corporal punishment*) (3 Items: Nr. 33, 35, 38),
6. Andere Erziehungspraktiken (*other discipline practice*) (7 Items: Nr. 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42).

In der vorliegenden Arbeit kommen vier der ursprünglich sechs Subskalen zum Einsatz:

- *Positives Elternverhalten* (Item 1, 3, 8, 9, 11, 17),
- *Geringe Kontrolle* (Item 4, 6, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 22),
- *Inkonsistente Erziehung* (Item 2, 5, 7, 14, 16, 21) und
- *Körperliche Bestrafung* (Item 23 und 24).

Die insgesamt verbleibenden 24 Items werden mithilfe einer fünfstufigen Schätzskala von *trifft gar nicht zu* (Punktwert 0) bis *trifft völlig zu* (Punktwert 4) bewertet.

Dabei wird die ins Deutsche übersetzte und leicht abgeänderte Version des beschriebenen Messinstruments von Reichle (2005) verwendet, bei der nur noch zwei Items der *Körperlichen Bestrafung* eingesetzt werden (Item 35 und 33 in abgeschwächter Form: „you spank your child“ wurde mit „festhalten oder schütteln“ übersetzt, Item 38 wurde gestrichen). Darüber hinaus wurden zwei Items der Subskala *Geringe Kontrolle* leicht abgeändert ins Deutsche übersetzt: Item 6 „Your child fails to leave a note or to let you know where he/she is going.“ wurde übersetzt mit „Ihr Kind ist außer Haus und Sie wissen nicht genau, wo es ist.“, Item 29 wurde formuliert „Ihr Kind weiß nicht genau, wo Sie sind, weil es nicht genau besprochen wurde.“ statt „You don't tell your child where you are going.“ Schließlich wurde die Skala „verantwortungsvolle Erziehung“ von Reichle integriert.

4.1.4.5 Test zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik

Der TKS-I (Krampen, Blatz, Brendel, Freilinger & Medernach, 1999) dient der komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik bei mehrsprachig aufgewachsenen und/oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Komparativ ausgerichtet ist der TKS deshalb, weil die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern in zwei bis drei Sprachen erfasst werden. Der TKS ist ein Breitband-Entwicklungstest mit dem unter anderem der durchschnittliche Entwicklungsstand eines Kindes in verschiedenen Sprachen diagnostiziert werden kann. Der TKS-I ist für den Einsatz bei Kindern im Alter zwischen vier und 12 Jahren konzipiert und setzt keine Lese- und Schreibfertigkeiten sowie keine besonderen kognitiven, affektiv-emotionalen oder sozialen Fähigkeiten voraus.

Der TKS-I in seiner ursprünglichen Form besteht aus einem kurzen Einleitungsinterview zu den sprachlichen Präferenzen des Kindes und seines Umfeldes. Danach werden ihm nacheinander 40 Bilder alltäglicher Gegenstände dargeboten, die es in maximal drei von ihm ausgewählten Sprachen benennen soll. Nach einer 30-Minütigen Pause wird dieser Vorgang wiederholt.

In der vorliegenden Studie wurde aus Zeitgründen eine modifizierte Version des Tests durchgeführt. Nach dem standardisierten Einleitungsinterview wurden den Kindern lediglich 20 Bilder zur Benennung präsentiert. Der Wiederholungsdurchgang erfolgte nicht.

Zur Dokumentation liegt ein Protokollheft sowie Wortlisten mit Übersetzungen in Deutsch, Luxemburgisch, Französisch, Englisch, Portugiesisch und Italienisch vor.

4.1.4.6 Coloured Progressive Matrices

Die Coloured Progressive Matrices (CPM, Raven, Bulheller & Häcker; 2002) wurden zur sprachfreien Erfassung des allgemeinen Intelligenzpotenzials entwickelt. Sie eignen sich gut zur Anwendung bei Personen, die die deutsche Sprache weder ausreichend sprechen noch verstehen. Die CPM bestehen aus 36 Items in drei Sets zu je zwölf Items: Set A, Set Ab und Set B. Sie sind so angeordnet, dass die wichtigsten kognitiven Prozesse, die Kinder im Alter zwischen 3,9 und 11,8 Jahren im Allgemeinen beherrschen, gemessen werden können. Die drei Sets geben der Testperson drei Möglichkeiten, eine konsistente Methode des Denkens zu entwickeln. Der Test als Ganzes mit seinen 36 Items wurde für eine möglichst genaue Leistungsbeurteilung der kognitiven Entwicklung bis zum Stadium voll entwickelter intellektueller Fähigkeiten konstruiert.

Verschiedene Untersuchungen belegen eine Halbierungsreliabilität von $r = .85$ bis $.90$ für unterschiedliche Länder und Altersstufen der Kinder. Die höheren Werte werden bei älteren, etwas niedrigere bei jüngeren Kindern gefunden. Für die Testwiederholung im Abstand von ein bis zwei Wochen wurden Werte von $r = .86$ bis $r = .90$ ermittelt. Die CPM erfassen den Faktor "simultanes Verarbeiten" mit Ladungen zwischen $.75$ und $.85$.

4.1.4.7 Kinderinterview zu sozialen Situationen

Das Kinderinterview zu sozialen Situationen (KISS; Petermann et al., 2004) orientiert sich an empirischen und theoretischen Ergebnissen zum Zusammenhang zwischen emotionaler und sozial-kognitiver Kompetenz und Verhaltensproblemen bzw. sozialer Kompetenz bei Kindern. Das Interview basiert auf Bildergeschichten, in denen Szenen aus dem alltäglichen Leben von Kindern sowie Konfliktsituationen dargestellt sind. Die Bilder sind notwendig, damit die Kinder die Situation verstehen können.

Die Fragen zu diesen Bildern sind standardisiert und die Antworten werden wortgetreu vom Interviewer auf dem Auswertungsbogen protokolliert. Das KISS wird in der Einzelsituation durchgeführt. Es liegt in getrennten Versionen für Jungen und Mädchen vor und besteht jeweils aus 3 Subtests:

- Emotionen benennen,
- Interpretation sozialer Situationen und
- Produktion von Handlungsmöglichkeiten.

Untertest 1/ Emotionen benennen. In dieser Sektion werden dem Kind Bilder mit Situationen zu den folgenden Emotionen gezeigt: Freude, Wut, Trauer, Angst, Stolz und Scham. Aufgabe des Kindes ist, die dargestellten Emotionen richtig zu benennen („Wie fühlt sich dieses Kind?“) und im Anschluss daran zu begründen, warum sich das Kind so fühlt (s. Abb 4). Bewertet wird, ob das Kind die Emotionen richtig benennen kann sowie begründen kann, warum sich das abgebildete Kind so fühlt.

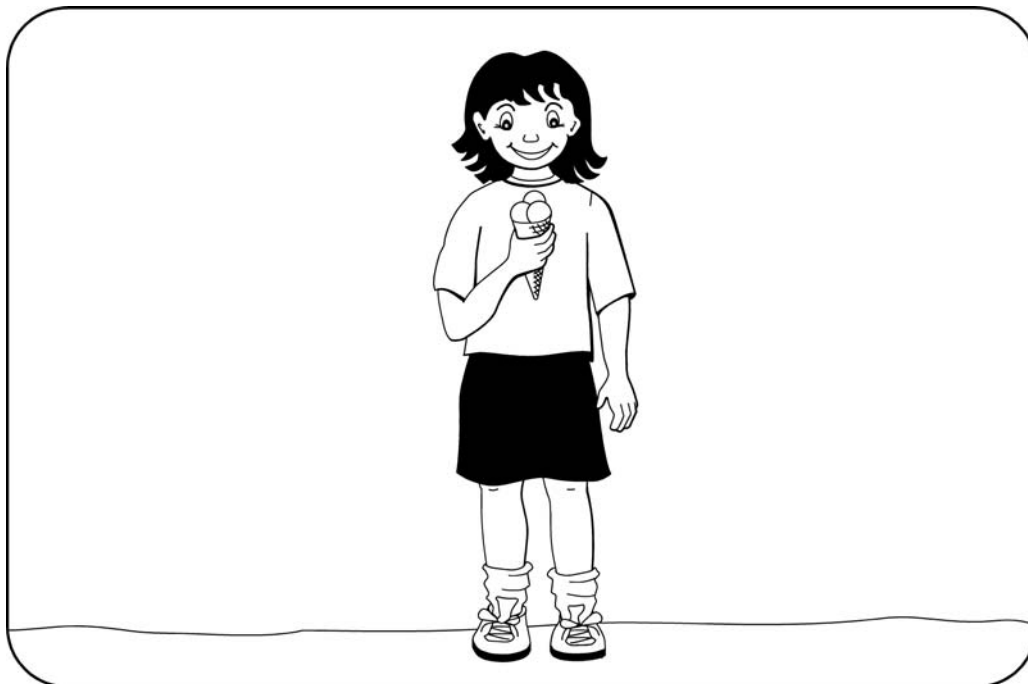


Abbildung 4. Aufgabe aus dem ersten Untertest (Emotionswissen).

Untertest 2/ Interpretation sozialer Situationen. In dieser Sektion steht die sozial-kognitive Informationsverarbeitung der Kinder im Vordergrund. Den Kindern werden vier Bildergeschichten vorgelegt, in denen abwechselnd ambivalente (in denen die Identifikationsfiguren keine eindeutig aggressiven Absichten verfolgen) und aggressive

Situationen (in denen die dargestellten Kinder eindeutig aggressiv handeln) dargestellt sind:

1. Ein Kind wird auf dem Schulhof am Rücken von einem Ball getroffen (ambivalente Situation),
2. Ein Kind wird von einem anderen auf dem Schulhof so geschubst, dass es hinfällt (aggressive Situation),
3. Einem Kind fällt das Eis aus der Hand, da es von einem anderen spielenden Kind von hinten angerempelt wird (ambivalente Situation; s. Abb. 5),
4. Zwei Kinder spielen auf der Wiese Fußball, ein drittes Kind kommt hinzu, schnappt sich den Ball und rennt davon (aggressive Situation).

Im Anschluss an eine kurze anschauliche Erklärung der jeweiligen Situation werden vom Kind folgende Punkte erfragt:

- die Attributionen (Wurde die schädigende Handlung absichtlich oder unabsichtlich ausgeführt?),
- eine Handlungsmöglichkeit (Was würde das interviewte Kind in einer solchen Situation tun?) und
- die Bewertung dieser Handlung (Beurteilt das Kind seine ausgewählte Handlung als „sehr gut“, „etwas gut“, „etwas schlecht“ oder „sehr schlecht“?).

Die vorgeschlagene Handlung des Kindes wird bei der Auswertung den Kategorien „0 = keine Antwort“, „1 = aggressiv“, „2 = nicht aggressiv“ zugeordnet, wobei alle Antworten als aggressiv gewertet werden, die eine Schädigungsabsicht des Kindes erkennen lassen.

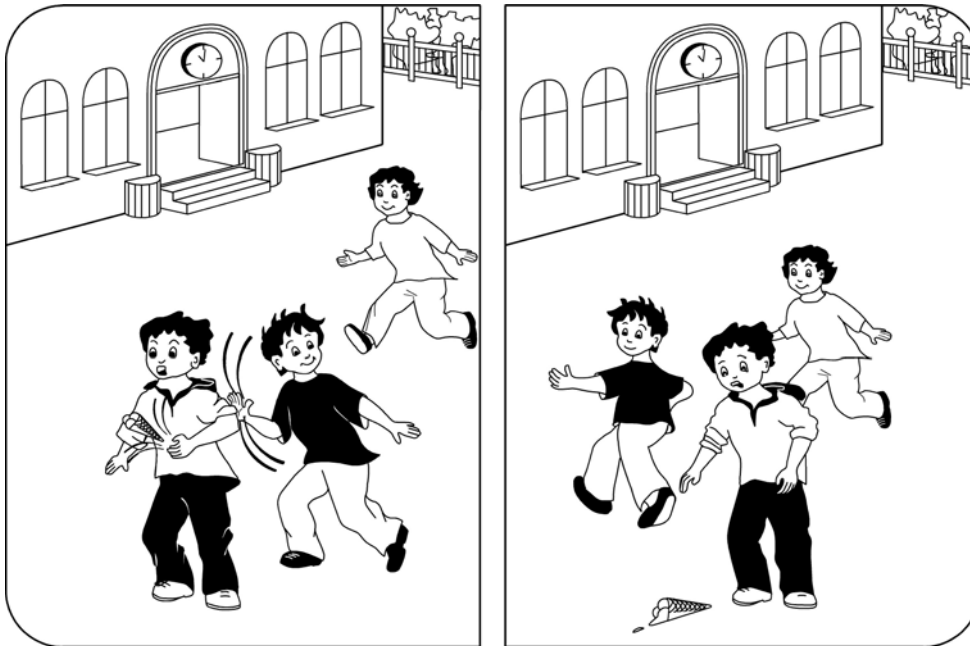


Abbildung 5. Aufgabe aus dem zweiten Untertest (Absicht oder aus Versehen).

Untertest3/ Produktion von Handlungsmöglichkeiten. Untertest: Handlungsalternativen.

In diesem Subtest steht die Anzahl und Art der vom Kind genannten Handlungsalternativen in verschiedenen Situationen im Mittelpunkt. Dem Kind werden drei Bildergeschichten mit folgendem Inhalt präsentiert:

1. Ein Kind beobachtet, wie ein anderes Kind gehänselt wird. Was könnte das beobachtende Kind nun unternehmen?
2. Zwei Kinder möchten Trampolin springen, das Trampolin wird jedoch von einem anderen Kind belegt. Was können die Kinder nun tun oder sagen?
3. Was kann ein Kind tun oder sagen, dass gern bei Fußball spielenden Kindern mitspielen möchte (s. Abb. 6)?

Alle genannten Handlungsmöglichkeiten werden vom Interviewer wortgetreu protokolliert, bewertet werden die Antworten nach folgender Einteilung:

- Anzahl aller genannten Lösungen,

- Anzahl der verschiedenen Handlungsalternativen (z.B. stellen die Antworten: „Ich sage, sie sollen aufhören, das Kind zu ärgern.“ und „Ich sage, dass sie das Kind nicht mehr ärgern dürfen.“ *eine* Handlungsalternative dar),
- Anzahl aggressiver Antworten (z.B. „Ich schubse die Kinder weg.“) und
- Anzahl nicht aggressiver Antworten (z.B. „Ich hole Freunde zu Hilfe.“).

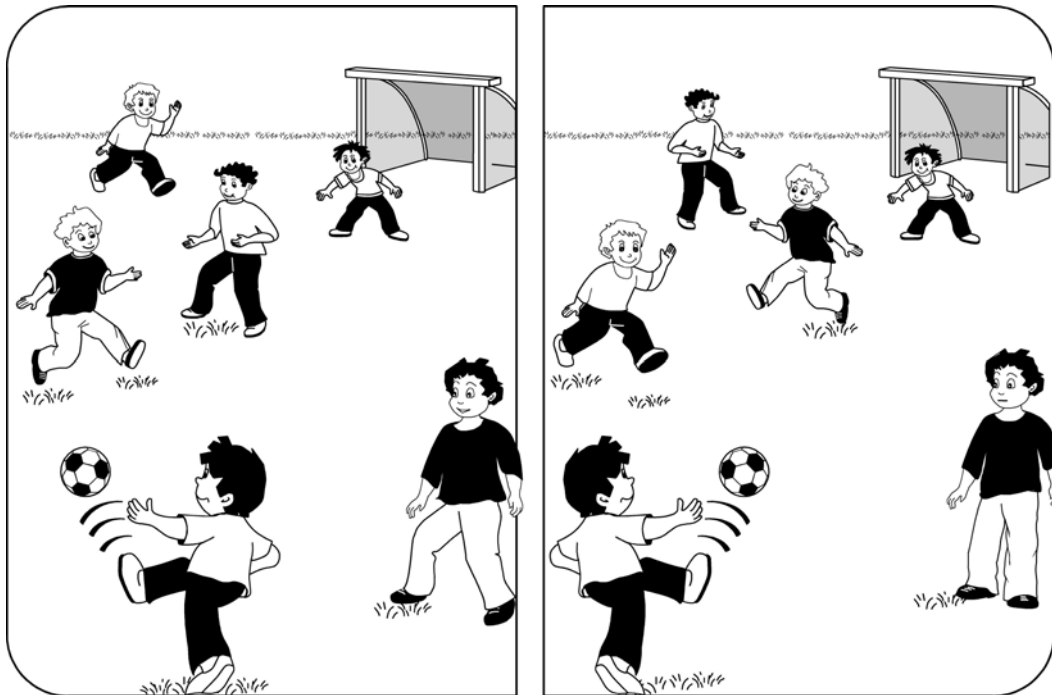


Abbildung 6. Aufgabe aus dem dritten Untertest (Handlungsalternativen generieren).

4.1.4.8 FEEK-Skala

Es handelt sich hierbei um eine Skala aus dem Fragebogen zur Erfassung emotionaler Kompetenzen (Koglin et al., 2004) für junge Kinder. Folgende Fragen des FEEK wurden in dieser Studie verwendet:

- Das Kind kann sich in andere hinein fühlen,
- Das Kind erkennt, wenn ein anderes ängstlich ist,
- Das Kind kann seine Gefühle sprachlich ausdrücken,
- Das Kind kann gut mit Frustration umgehen und
- Das Kind kann die Gefühle anderer benennen.

Die Items wurden den Befragten zusammen mit den Zusatzfragen zum aggressiven Verhalten vorgegeben. Dabei wurde ein fünfstufiger Antwortmodus (0 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu) verwendet. Die interne Konsistenz der Skala ist mit $\alpha = .85$ sehr zufriedenstellend.

4.1.4.9 Skala aggressives Verhaltens

Da der SDQ nur ein geringes Spektrum aggressiven Verhaltens erfasst, wurde der Fragebogen mit der Skala aggressiven Verhaltens noch um einige Items zu aggressivem Verhalten erweitert:

- Das Kind redet schlecht über andere Kinder
- Das Kind lässt andere Kinder nicht mitspielen
- Das Kind schlägt und/oder tritt Erwachsene
- Das Kind fühlt sich häufig durch andere belästigt
- Das Kind zerstört Spielsachen oder Eigentum anderer
- Das Kind lehnt häufig Wünsche und Vorschriften Erwachsener ab
- Das Kind hat körperliche Auseinandersetzungen mit anderen Kindern
- Das Kind streitet sich häufig mit Erwachsenen.

Die Items wurden zusammen mit den Fragen zur emotionalen Kompetenz der Kinder mit einem fünfstufigem Antwortmodus (0 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu) vorgegeben. Die interne Konsistenz der Skala ist mit $\alpha = .88$ ausgesprochen zufriedenstellend.

4.1.4.10 Skala zum Lehrer/-innenverhalten

Die Skala zum Lehrverhalten wurde vom ZKPR aus zehn Items zusammengestellt, die sich inhaltlich an ähnlichen Items des *Alabama Parenting Questionnaire* (APQ; Frick, 1991) orientieren. Die einzelnen Items lauten wie folgt:

- Ich zeige einem Kind nonverbal (z.B. durch Lächeln), wenn es etwas gut gemacht hat.
- Ich drohe Strafen an, die ich dann doch nicht durchsetze.
- Ich lobe ein Kind, wenn es etwas Tolles gemacht hat.

- Es kommt vor, dass ich einem Kind einen Teil seiner Strafe erlasse.
- Manchmal ist es zu anstrengend, auf die Einhaltung von Regeln zu achten.
- Es kommt vor, dass ich ein Kind bestrafe, wenn es etwas angestellt hat.
- Es kommt vor, dass ich ein Kind anschreie, wenn es ungehorsam war.
- Ich bespreche mit den Kindern Regeln für das Verhalten in der Gruppe.
- Ich schließe ein Kind für kurze Zeit aus dem Unterricht aus, wenn es stört.
- Geringes Fehlverhalten ignoriere ich.

4.1.5 Datenmanagement und statistische Analyse

Um die Auflagen des Datenschutzes zu gewährleisten, lagern die Daten der Studienteilnehmer in im ZKPR der Universität Bremen unter Gewährleistung der Sicherheitsbestimmungen gemäß des Datenschutzgesetzes. Die personenbezogenen Daten wurden von den Fragebögen getrennt und werden gesondert im ZKPR gelagert. Die Fragebögen und Interviewprotokolle wurden kodiert und in der Folge ausschließlich anonymisiert verarbeitet, so dass ein Rückschluss auf Einzelpersonen ausgeschlossen werden kann. Die statistischen Analysen erfolgten mit dem Programmpaket SPSS for Windows 14.0.

5 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie

Beschreibung der Stichprobe

Rekrutierung der Studienteilnehmer. Insgesamt nahmen 17 Klassen aus dem Stadtgebiet Luxemburg an dem Projekt teil. Die Bestimmung und Zuordnung der Schulen und Klassen zu den Studiengruppen, die in die Studie integriert werden sollten, erfolgte durch den zuständigen Schulinspektor des Stadtgebietes in Luxemburg in Abstimmung mit dem luxemburger Bildungsministerium. Sie erfolgte daher nicht nach dem Zufallsprinzip. Die Bestimmung der Stichprobengröße konnte zudem nicht im Rahmen einer Abschätzung des optimalen Stichprobenumfangs vorgenommen werden. Bei der vorliegenden Stichprobe handelt es sich daher nicht um eine repräsentative Stichprobe.

Für die Eltern der ausgewählten Klassen wurden Informationsabende organisiert, an denen diese über das Projekt informiert wurden. Diese Elternabende wurden von Mitarbeiter/-innen unter Mitwirkung des zuständigen Schulinspektors sowie der Klassenlehrer/-innen durchgeführt. Des Weiteren erhielten alle Eltern von den Klassenlehrer/-innen ihres Kindes eine Informationsmappe, die die Ziele, den Ablauf und die Dauer des Projektes beschrieb. Zusätzlich wurden Fragebögen für Mütter und Väter ausgegeben, die auch eine Einverständniserklärung und Aufklärungen zum Datenschutz enthielten.

Während die Teilnahme an den Interventionen für die Kinder obligatorisch war, wurde den Erziehungsberechtigten freigestellt, an der wissenschaftlichen Begleitstudie teilzunehmen.

Einschlusskriterium

Einschlusskriterium für die Teilnahme an der Studie war der Besuch einer der vom den zuständigen Schulinspektor ausgewählten Spielschul- oder ersten Klasse in Luxemburg-City im Frühjahr 2005.

Dropout-Quote der Stichprobe

Insgesamt wurden so 183 Familien mit Ihren Kindern für das Projekt gewonnen. Zum ersten Untersuchungszeitpunkt lagen aus diesen Familien 172 Angaben von Müttern

vor und 124 Angaben von Vätern vor. Für alle teilnehmenden Kinder (N = 183) lagen Fragebögen der Lehrer/-innen vor.

Zum zweiten Messzeitpunkt sank die Teilnahmequote bei den Eltern erheblich ab. Hier lagen 119 Fragebögen von Müttern und 102 Fragebögen von Vätern vor. Von den Lehrer/-innen lagen 183 Fragebögen vor. Zum dritten Messzeitpunkt gingen noch 110 Fragebögen von Müttern, 82 von Vätern und 165 der Lehrer/-innen ein. Der Ausfall entstand überwiegend durch Umzug der Eltern oder eine schlechte Erreichbarkeit der Eltern durch das Bremer Forscherteam. Die Dropout-Quote bei den Eltern beträgt damit vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt 30,81 bzw. 17,74% und vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt 7,56 bzw. 19,61% für die Mütter und Väter.

5.1.1 Demographische und entwicklungsspezifische Daten

Die absolute Mehrheit der Stichprobenkinder lebte zum ersten Messzeitpunkt bei den leiblichen Eltern. Ca. 12% der Kinder lebte bei geschiedenen oder getrennt lebenden, 6% bei ledigen Eltern. Nahezu 50% der Kinder hatte eine portugiesische, nur ein Viertel der Kinder besaß die luxemburgische Staatsbürgerschaft. Am Bildungsniveau der Eltern wird deutlich, dass es sich bei der Stichprobe nicht um einen repräsentativen Ausschnitt der Bevölkerung handelt. Mehr als 50% aller Eltern konnte einen Bildungsabschluss im Sinne eines Abiturs oder eines Hochschulabschlusses vorweisen (s. Tab. 8).

Tabelle 8. Soziodemografische Merkmale in der Stichprobe nach Angabe der Mütter und Väter

Merkmal	Kategorie	Mütter		Väter	
		n	(%)	n	(%)
Beziehung zum Kind	Leiblich	168	(92.8)	119	(96.0)
	Stiefmutter/ Stiefvater	-	-	3	(2.4)
	Pflegschaft	3	(1.7)	-	
	Adoptivkind	2	(1.1)	2	(1.1)
	Erzieher/-in	8	(4.4)	-	
Staatsbürgerschaft	Luxemburgisch	42	(24.7)	32	(26.4)
	Französisch	12	(7.1)	8	(6.6)
	Portugiesisch	77	(45.3)	48	(39.7)
	Deutsch	5	(2.9)	2	(1.7)
	Italienisch	5	(2.9)	8	(6.6)
	andere	29	(17.1)	23	(19.0)
Familienstand	verheiratet	129	(77.2)	107	(87.7)
	geschieden	10	(6.0)	3	(2.5)
	getrennt lebend	11	(6.6)	-	
	ledig	16	(9.6)	11	(9.0)
	verwitwet	1	(0.5)	1	(0.8)
Schulbildung	Keinen	7	(4.4)	1	(0.8)
	Primärschule	51	(32.1)	39	(32.8)
	Abitur	50	(31.4)	38	(31.9)
	Hochschule	37	(23.3)	31	(26.1)
	Sonstige/-r	14	(8.8)	10	(8.4)

Anmerkungen. Angaben aus dem Fragbogen für Eltern.

Ca. 37% der Mütter und mehr als 60% der Väter gingen einer Vollzeitbeschäftigung nach, nahezu 18% der Mütter waren teilzeitbeschäftigt. Zur beruflichen Position gaben die Eltern an, dass ca. 30% der Mütter und 31% der Väter als Hilfsarbeiter/-innen oder Arbeiter/-innen beschäftigt wurden. Die überwiegende Anzahl der Mütter und Väter beschrieb ihre finanzielle Situation sowie die elterliche Partnerschaft als zufriedenstellend bis gut. Immerhin ca. 9% der Mütter gaben an, dass es bei ihnen seit der Geburt des Kindes schon einmal zu einer stärkeren Trauerreaktion oder Depression gekommen sei. 2,7% gaben an, seit der Geburt des Kindes schon einmal Alkoholprobleme gehabt zu haben (s. Tab. 9)

Tabelle 9. Soziodemografische Merkmale in der Stichprobe nach Angabe der Mütter und Väter

Merkmal	Kategorie	Mütter		Väter	
		n	(%)	n	(%)
Berufli. Beschäftigung					
	Vollzeit	70	(37,8)	115	(62,2)
	Teilzeit	33	(17,8)	4	(2,2)
	Geringfügig beschäftigt	7	(3,8)	0	(0,0)
	Arbeitslos	11	(5,9)	3	(1,6)
	Rente	1	(0,5)	1	(0,5)
	In Ausbildung	1	(0,5)	0	(0,0)
	Hausfrau/-mann	43	(25,9)		
Berufliche Position					
	Hilfsarbeiter/-in	16	(14,5)	6	(5,5)
	Arbeiter/-in	40	(38,4)	52	(44,1)
	Angestellte/-r	31	(28,4)	26	(22,0)
	Beamter/-in	12	(10,9)	9	(7,6)
	Leitende Position	3	(2,7)	13	(11,0)
	Selbstständig	8	(7,3)	12	(10,2)
Finanzielle Situation					
	Sehr schlecht	1	(0,6)	1	(6,8)
	Eher schlecht	18	(11,1)	8	(6,6)
	Zufrieden stellend	88	(54,3)	70	(57,4)
	Gut	42	(25,9)	29	(23,8)
	Sehr gut	13	(8,0)	11	(11,5)
Partnerschaft					
	Gut	100	(65,8)	84	(71,2)
	Zufriedenstellend	43	(28,3)	32	(27,1)
	Schwierig	9	(5,9)	2	(1,7)
Phasen von Trauer/ Depression					
	Nein	154	(90,1)	123	(99,2)
	Ja	17	(9,9)	1	(0,5)
Alkoholprobleme der Eltern					
	Nein	166	(97,1)	124	(100,0)
	Ja	5	(2,9)	-	(-)

Anmerkungen. Angaben aus dem Fragbogen für Eltern.

Geschlechterverteilung der Kinder

Die Geschlechter waren in der Stichprobe relativ gleichmäßig verteilt. Zum ersten Messzeitpunkt setzte sich die Stichprobe aus 94 Mädchen (51,4%) und 89 Jungen (48,6%) zusammen. In der Altersgruppe der Vier- und Fünfjährigen waren 33 Jungen und 38 Mädchen, in der Altersgruppe der Sechs- bis Achtjährigen betrug die Anzahl der Jungen 61 und die Anzahl der Mädchen 51.

Sprachliche Situation der Kinder

Eine große Bedeutung für die vorliegende Stichprobe kommt der Mehrsprachigkeit der Kinder zu. So können die Kinder durchschnittlich 2.60 ($SD= 0.93$) Sprachen sprechen bzw. verstehen, darunter besonders häufig Portugiesisch (34.1 %), Luxemburgisch (32.9 %) und Französisch (20.8 %) (siehe Tab. 10).

Tabelle 10. Mehrsprachigkeit der Kinder in der Stichprobe

Merkmal	Kategorie	Häufigkeit	(%)
Anzahl der Sprachen, die das Kind spricht und/oder versteht	1	20	(11.6)
	2	61	(35.3)
	3	63	(36.4)
	4	27	(15.6)
	5	2	(1.2)
Erste überwiegende Sprache, die die Hauptbezugsperson mit dem Kind spricht	Portugiesisch	59	(34.1)
	Luxemburgisch	57	(32.9)
	Französisch	36	(20.8)
	Deutsch	3	(1.7)
	Andere	18	(10.4)
Zweite überwiegende Sprache, die die Hauptbezugsperson mit dem Kind spricht	Portugiesisch	10	(31.3)
	Französisch	9	(28.1)
	Deutsch	3	(9.4)
	Italienisch	2	(6.3)
	Andere	8	(25.0)

5.1.2 Entwicklungsbeschreibende Ergebnisse zu den Kindern

In diesem Auswertungsteil werden Ergebnisse unabhängig von der Evaluation der Präventionsmaßnahmen vorgestellt. Diese Ergebnisse dienen dazu, die Stichprobe genauer zu beschreiben und Informationen über den Entwicklungsstand der Kinder (wie z.B. Verbreitung von Erlebens- und Verhaltensprobleme), aber auch über die Entwicklungsbedingungen der Kinder mitzuteilen.

Es wird zunächst auf die Prävalenz früher Verhaltensprobleme eingegangen. Darüber hinaus werden Korrelate dieser Verhaltensprobleme vorgestellt. Diese können einen wichtigen Blick auf sinnvolle Zielpunkte präventiven Handelns geben. Berücksichtigt werden dabei die Lebensbedingungen der Kinder sowie weitere kindbezogene Parameter wie die Intelligenz, sprachliche Fertigkeiten und emotionale Kompetenzen der Kinder.

5.1.2.1 Häufigkeit von Verhaltensproblemen nach Einschätzung der Mütter

Im Folgenden wird anhand der erhobenen Daten des Fragebogens zu Stärken und Schwächen (SDQ) dargestellt, wie häufig Verhaltensprobleme bei den Kindern nach Einschätzung der Mütter und der Lehrer/-innen in der Stichprobe auftreten. Der verwendete Fragebogen zu Verhaltensstärken und -schwächen (SDQ) ist als Screeninginstrument geeignet, das ermöglicht die Kinder zu identifizieren, bei denen ein erhöhtes Risiko für häufig im Kindesalter auftretende Verhaltenstörungen vorliegt (Koglin et al., 2007). Dazu können Daten aus Normierungs- und Validierungsstudien zu dem Instrument herangezogen werden (Woerner et al, 2002; Becker, Woerner, Hasselhorn, Banaschewski & Rothenberger, 2004).

Der SDQ ermöglicht eine Einteilung der Kinder nach dem Ausmaß der berichteten Probleme in die Kategorien „unauffällig“, „grenzwertig“ und „auffällig“ (Cut-off-Werte). Im Sinne eines Screenings können so Kinder identifiziert werden, die ein besonderes Risiko für klinisch bedeutsame Verhaltensprobleme aufweisen und damit über den „Cut-off-Werten liegen.

Tabelle 11. Häufigkeit von Kindern mit Verhaltensschwächen (SDQ) nach Einschätzung der Mütter zum ersten Messzeitpunkt

Skala	Grenzwertig		Auffällig	
	n	%	n	%
Prosoziales Verhalten	10	5.5	6	3.5
Emotionale Probleme	18	10.5	26	15.1
Externalisierende Probleme	36	20.9	24	14.0
Hyperaktivität	14	8.1	29	16.9
Probleme mit Gleichaltrigen	31	18.0	32	18.6
Gesamtproblemwert	21	12.2	29	16.9

Anmerkungen. N = 172.

Die Mütter schätzen die prosozialen Fertigkeiten ihrer Kinder gut ein. Lediglich 3,5% bzw. 5,5% der Mütter berichten davon, dass ihre Kinder Schwierigkeiten haben, auf andere Kinder helfend zuzugehen. Die Mütter in dieser Stichprobe berichten damit von deutlich weniger Kindern mit Defiziten prosozialer Fertigkeiten im Vergleich zu den Normierungsstudien, nach denen jeweils ca. 10% mit den erreichten Werten in den Kategorien „grenzwertig“ bzw. „auffällig“ liegen. Umso deutlicher berichten die Mütter jedoch von externalisierenden Verhaltensproblemen (wie häufige Wutanfälle und trotziges Verhalten) oder und Problemen mit Gleichaltrigen. In diesen Bereichen haben nach den mütterlichen Angaben rund ein Drittel der Kinder deutliche Schwierigkeiten. Dabei berichten die Mütter besonders über die Jungen vermehrt aggressives Verhalten, motorische Unruhe und Unaufmerksamkeit ($p < .05$). In Bezug auf Defizite im prosozialen Verhalten, emotionale Probleme oder Problemen mit Gleichaltrigen gibt es hingegen keinen signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen. Entsprechend erreichen auch mehr Jungen als Mädchen mit dem Gesamtproblemwert ein Ergebnis, das über den Grenzwerten liegt.

5.1.2.2 Häufigkeit von Verhaltensproblemen nach Einschätzung der Lehrer/-innen

Die Lehrer/-inneneinschätzungen zu den Verhaltensstärken und –Schwächen zeigen an, dass die Lehrer/-innen die Kinder insgesamt weniger verhaltensschwierig einschätzen als die Mütter. In Übereinstimmung mit den Müttern berichten die Lehrer/-innen am häufigsten über externalisierende Verhaltensprobleme der Kinder. Im Unterschied zu den Müttern, die am zweithäufigsten besonders Probleme mit

Gleichaltrigenangaben, stehen für die Lehrer/-innen Probleme durch unaufmerksames und hyperaktives Verhalten an zweiter Stelle. Danach berichten Lehrer/-innen von Defiziten im prosozialem Verhalten, während Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen am seltensten angegeben werden.

Tabelle 12. Häufigkeit von Kindern mit Verhaltensschwächen (SDQ) nach Einschätzung der Lehrer/-innen zum ersten Messzeitpunkt

Skala	Grenzwertig		Auffällig	
	n	%	n	%
Prosoziales Verhalten	20	10.9	17	9.2
Emotionale Probleme	10	5.4	15	8.1
Externalisierende Probleme	19	10.3	30	16.2
Hyperaktivität	10	5.4	33	17.8
Probleme mit Gleichaltrigen	12	6.5	10	5.4
Gesamtproblemwert	11	5.9	30	16.2

Anmerkungen. N = 183.

Tabelle 13 gibt eine Übersicht über die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich ihrer Verhaltensstärken und -schwächen. Das Verhalten der Mädchen wird von den Lehrer/-innen als prosozialer eingeschätzt als das der Jungen. Dieser Unterschied ist signifikant ($t = -3.76, p < .01$). Im Gegensatz dazu sind die Jungen in der Beurteilung der Lehrer/-innen signifikant hyperaktiver als die Mädchen ($t = 2.42, p < .05$). Auch erreichen Jungen höhere Werte beim externalisierenden Verhalten, bei den Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen und dem Gesamtproblemwert, jedoch erweisen sich diese Unterschiede als nicht signifikant. Ebenso verhält es sich bei den Werten zu den emotionalen Problemen der Mädchen, die zwar höher liegen als bei den Jungen, jedoch keine Signifikanz aufweisen.

Tabelle 13. Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Werte der SDQ-Skalen (Lehrer/-innen) in Abhängigkeit vom Geschlecht

SDQ-Skalen	Jungen		Mädchen		Teststatistik
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>t</i>
Prosoziales Verhalten	7.09	(2.23)	8.29	(1.97)	-3.76**
Emotionale Probleme	1.56	(2.10)	2.02	(2.40)	-1.37
Externalisierendes Verhalten	1.81	(2.17)	1.43	(2.04)	1.2
Hyperaktivität	3.93	(2.30)	2.85	(2.92)	2.42
Probleme im Umgang mit Peers	1.64	(1.78)	1.31	(1.70)	1.2
Gesamtproblemwert	8.93	(7.04)	7.61	(6.92)	1.2

Anmerkungen. Jungen $n= 88$. Mädchen $n= 87$. * $p<.05$, ** $p<.01$.

Beim Vergleich der Vorschulkinder mit den Erstklässlern zeigen sich typische Alterseffekte. Das Verhalten der älteren Kinder wird signifikant prosozialer beurteilt ($t= -2.61$, $p<.01$). Dazu weisen sie deutlich mehr emotionale Probleme auf ($t= -2.53$, $p<.05$) (siehe Tabelle 14). Externalisierende Verhaltensprobleme treten bei den Vorschülern deskriptiv häufiger auf; dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Die häufigeren Probleme der Vorschulkinder im Umgang mit Gleichaltrigen erweisen sich als tendenziell signifikant ($t= 1.73$, $p<.10$).

Tabelle 14: Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Werte der SDQ-Skalen (Lehrer/-innen) nach der Schulart

SDQ-Skalen	Spielschule		Erste Klasse		Test-statistik
	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>t</i>
Prosoziales Verhalten	7.27	(2.25)	8.12	(2.04)	2.61**
Emotionale Probleme	1.37	(1.75)	2.22	(2.63)	-2.53**
Externalisierendes Verhalten	1.81	(2.07)	1.42	(2.14)	1.23
Hyperaktivität	3.18	(2.93)	3.62	(3.07)	-0.96
Probleme im Umgang mit Peers	1.70	(1.92)	1.24	(1.52)	1.73 ⁺
Gesamtproblemwert	8.06	(6.42)	8.50	(7.58)	-0.42

Anmerkungen. Vorschüler $n= 89$. Erstklässler $n= 86$. ⁺ $p<.10$, ** $p<.01$.

5.1.2.3 Übereinstimmung von Müttern und Lehrer/-innen

Inwiefern die Mütter und die Lehrer/-innen hinsichtlich der Beurteilung der Verhaltensstärken und Verhaltensschwächen übereinstimmen zeigt die Tabelle 15.

Die stärkste Übereinstimmung zeigt sich hier wieder für das gut beobachtbare aggressive und hyperaktive Verhalten. Die Korrelationen erreichen hier jeweils Werte über $r = .50$, was allgemein als starker Zusammenhang interpretiert werden kann. Dagegen lässt sich keine Übereinstimmung in Bezug auf das prosoziale Verhalten feststellen. Die Mütter und die Lehrer/-innen schätzen demnach jeweils unterschiedliche Kinder prosozial ein. In ähnlicher aber nicht so gravierender Weise ist die geringe Übereinstimmung in Bezug auf Probleme mit Gleichaltrigen einzuschätzen. Damit spiegeln sich deutlich die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Kinder in Abhängigkeit von deren Lebensbereich wieder. Besonders in Rahmen von Elterngesprächen sollten die Lehrer/-innen davon ausgehen, dass hier tatsächlich unterschiedliche Verhaltensweisen und somit auch unterschiedliche Beobachtungen in Abhängigkeit vom Lebensbereich vorliegen.

Tabelle 15. Übereinstimmung der Mütter und Lehrer/-innen in Bezug auf die Verhaltensbeurteilung der Kinder

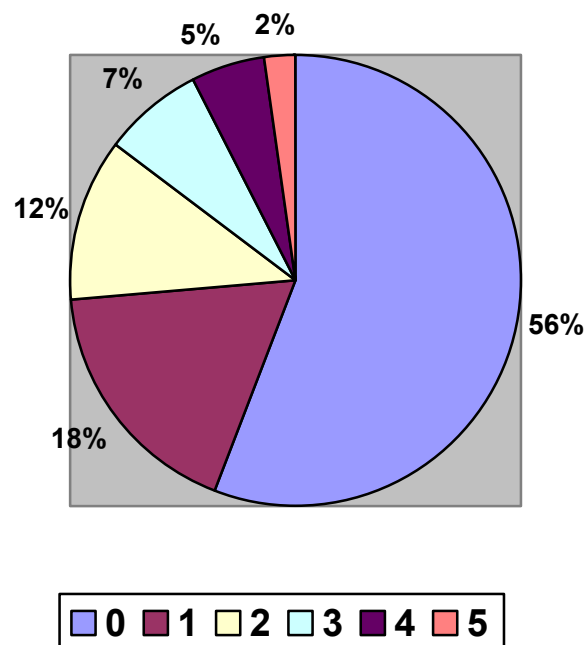
Skala	Übereinstimmung	
	r	
Prosoziales Verhalten	.10	
Emotionale Probleme	.34**	
Externalisierende Probleme	.51**	
Hyperaktivität	.56**	
Probleme mit Gleichaltrigen	.21**	
Gesamtproblemwert	.55**	

Anmerkungen. $N = 172$. ** $p < .001$

5.1.2.4 Komorbidität von Verhaltensproblemen nach Einschätzung der Lehrer/-innen

Im nächsten Auswertungsschritt wurde überprüft, wie häufig die Kinder auf den verschiedenen Skalen des SDQ Werte über den Cut-Off-Wert erreicht haben, die auf deutliche Probleme hinweisen. Abbildung 7 zeigt, wie häufig Kinder in keiner, einer, zwei oder mehr Kategorien Werte im auffälligen Bereich erhalten haben.

Abbildung 7. Anzahl der Kinder mit Werten über dem Grenzwert (Cut-Off) nach



Einschätzung der Lehrer/-innen

Unabhängig von der Art der Verhaltensprobleme zeigt sich durch diese Abbildung, dass fast die Hälfte (44,2%) der Kinder nach Einschätzung der Lehrer/-innen in mindestens einem Bereich deutlichere Verhaltensprobleme aufweist. Hinzu kommt, dass Kinder, wenn sie in einem Verhaltensbereich problematisch beurteilt wurden, wahrscheinlich auch in einem anderen Bereich Probleme zeigen. Von den 82 Kindern, die von den Lehrer/-innen in wenigstens einem Bereich als auffällig beurteilt wurden, weisen 49 (59,75%) in mindestens einem weiteren Bereich erhöhte Werte auf.

5.1.2.5 Intelligenz

Zum zweiten Messzeitpunkt wurde mit allen Kindern die Coloured Progressive Matrices (CPM, Raven, Bulheller & Häcker; 2002) durchgeführt. Die CPM dient der sprachfreien Erfassung der allgemeinen Intelligenz und kann bei Kindern zwischen 3;9 und 11;8 Jahren eingesetzt werden. Die CPM bestehen aus 36 Items in drei Sets zu je zwölf Items: Set A, Set Ab und Set B. Sie sind so angeordnet, dass die wichtigsten kognitiven Prozesse, die Kinder im Alter unter 11 Jahren im Allgemeinen beherrschen, gemessen werden können. Dazu werden den Kindern Aufgaben vorgegeben, die aus zu ergänzenden geometrischen Figuren bestehen. Zur Auswertung werden die Ergebnisse aus den drei Subtests aufsummiert.

Insgesamt wurde die CPM mit 181 Kindern durchgeführt. Die Auswertungen zeigen, dass die ermittelten IQ-Werte der Kinder deutlich über den erwarteten Mittelwert von 100 liegen. Die Kinder erreichen einen durchschnittlichen Wert von 114 IQ-Punkten mit einer Standardabweichung von $SD = 18$. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant in den erreichten IQ-Werten ($t = 0,002$; $p > .05$). Es kann jedoch ein negativer Zusammenhang mit dem Alter der Kinder festgestellt werden ($r = -.16$; $p < .05$). Demnach erreichen ältere Kinder einen geringeren IQ im Vergleich zu den jüngeren Kindern. Dieses Ergebnis korrespondiert mit anderen Studien die aufzeigen, dass Intelligenz besonders bei jungen Kindern noch nicht so zuverlässig erfasst werden kann wie bei Kindern ab dem Grundschulalter. Zudem wurden für die Normierungsstudie des CPM in den jüngeren Altersgruppen weniger Kinder herangezogen als für die älteren, so dass sich auch hieraus Verzerrungen ergeben können.

Tabelle 16. IQ-Werte nach Geschlecht und Schulstufe

	Gesamt		Spielschule		1. Klasse	
	M	SD	M	SD	M	SD
Jungen	114.46	19,46	117.07	22.00	112.02	17.26
Mädchen	114.46	17,01	116.04	18.28	112.47	15.30

Anmerkungen. $N = 181$.

Ein niedriger IQ gilt allgemein als bedeutsamer Risikofaktor für das Auftreten von Erlebens- und Verhaltensproblemen in der Kindheit (Goodman, Simonoff & Stevenson, 1995). Dies kann auch anhand der vorliegenden Daten bestätigt werden. Sowohl die Mütter als auch die Lehrer/-innen berichten bei Kindern mit einem durchschnittlich geringeren IQ häufiger über Verhaltensprobleme. Dabei muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass der Zusammenhang zwischen IQ und Verhalten sich nicht auf Kinder mit einem klinisch-bedeutsam niedrigeren IQ beziehen, sondern auf Normvariationen.

Tabelle 17. Zusammenhang zwischen IQ-Werten und Verhaltensschwächen der nach Einschätzung der Mütter und Lehrer/-innen

Skala	Mütter	Lehrer/-innen
	r	r
Prosoziales Verhalten	.08	.04
Emotionale Probleme	-.17*	-.24**
Externalisierende Probleme	-.21**	-.11
Hyperaktivität	-.22**	-.20**
Probleme mit Gleichaltrigen	-.04	-.13
Gesamtproblemwert	-.23**	-.23**

Anmerkungen. N von 176 bis 161.

5.1.3 Ergebnisse aus dem Kinderinterview zu sozialen Situationen (KISS)

Im folgendem sollen einige Ergebnisse aus dem Kinderinterview zu sozialen Situationen vorgestellt werden. Das Interview ermöglicht die Erfassung emotionaler und sozial-kognitiver Kompetenzen der Kinder, die im Allgemeinen mit der sozialen Entwicklung der Kinder im Zusammenhang stehen. In diesem Abschnitt werden besonders die Ergebnisse zum Emotionswissen und der sozialen Entwicklung der Kinder dargestellt (vgl. Kap 3.4).

Tabelle 18 gibt zunächst einen Überblick über die Häufigkeiten richtiger Emotionsbenennungen und -begründungen aller 175 Kinder. Die Kinder können die Emotion Trauer am häufigsten korrekt benennen (74.9 %), gefolgt von Wut (51.4 %), Freude (41.7 %) und zuletzt Angst (29.1 %), die nur noch von einem Drittel der Kinder richtig benannt werden kann.

Tabelle 18. Häufigkeit, mit der die Emotionen korrekt benannt und begründet wurden.

Emotionen	Emotionen Benennen		Emotionen begründen	
	n	%	N	%
Freude	73	41.7	152	87.4
Wut	90	51.4	162	93.1
Trauer	131	74.9	150	86.2
Angst	51	29.1	145	83.3

Für die Emotion Wut kennen die Kinder am häufigsten richtige Begründungen (93.1%). Darauf folgen die Emotionen Freude (87.4%), Trauer (86.2 %) und Angst, für die die Kinder prozentual am seltensten die richtige Ursache angeben können (83.3 %). Insgesamt wird deutlich, dass mehr Kinder in der Lage sind, die richtigen Ursachen für die Emotionen zu nennen anstatt die richtigen Emotionswörter anzugeben.

Geschlechtseffekte bei der Emotionserkennung. Im nächsten Schritt wurde überprüft, ob Jungen und Mädchen sich in der Fertigkeit Emotionen zu erkennen und korrekt zu benennen unterscheiden (s. Tab 19). Die Reihenfolge, mit der die verschiedenen Emotionen richtig erkannt und benannt wird, ist bei Jungen und Mädchen identisch. Sowohl Jungen als auch Mädchen können am häufigsten Trauer benennen, gefolgt von Wut, Freude und Angst. Die häufigsten richtigen Erklärungen geben sowohl Jungen als auch Mädchen für die Emotion *Wut* an, an zweiter Stelle für *Freude*, gefolgt von *Trauer* und *Angst*.

Tabelle 19. Häufigkeit, mit der Jungen und Mädchen die Emotionen korrekt benennen und begründen können

Aufgabe Emotion	Jungen		Mädchen		Test- statistik χ^2
	n	%	n	%	
Benennen					
Freude	37	42.0	36	41.4	0.01
Wut	48	54.5	42	48.3	0.69
Trauer	66	75.0	65	74.7	0.00
Angst	30	34.1	21	24.1	2.10
Begründen					
Freude	77	87.5	75	87.2	0.00
Wut	82	93.2	80	93.0	0.00
Trauer	76	86.4	74	86.0	0.00
Angst	75	85.2	70	81.4	0.46

Schulart und Emotionserkennung. Wird die Häufigkeit, mit der die Emotionen korrekt benannt und begründet werden, in Abhängigkeit von der Schulart der Kinder betrachtet, lässt sich feststellen, dass die Erstklässler prozentual häufiger die Basisemotionen benennen und die richtigen Ursachen für die Emotionen Freude, Trauer und Angst angeben können (siehe Tabelle 20). Die Unterschiede beim Emotionsbenennen sind jedoch nur bei *Trauer* signifikant ($\chi^2= 13.71$, $p<.01$). Hinsichtlich der richtigen Ursachenerklärungen bestehen signifikante Unterschiede bei den Emotionen Freude und Angst (Freude: $\chi^2= 9.84$, $p<.01$; Angst: $\chi^2= 4.71$, $p<.05$) und bei *Trauer* eine annähernde Signifikanz ($\chi^2= 2.88$, $p<.10$).

Tabelle 20. Häufigkeit, mit der Vorschüler und Erstklässler die Emotionen korrekt benennen und begründen können

Aufgabe Emotion	Vorschüler		Erstklässler		Test- statistik
	n	%	n	%	χ^2
Benennen					
Freude	32	36.0	41	47.7	2,47
Wut	47	52.8	43	50.0	0,14
Trauer	56	62.9	75	87.2	13,71**
Angst	23	25.8	28	32.6	0,96
Begründen					
Freude	70	79.5	82	95.3	9,84**
Wut	82	93.2	80	93.0	0,00
Trauer	72	81.8	78	90.7	2,88 ⁺
Angst	68	77.3	77	89.5	4,71*

Anmerkungen. ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

Die Fähigkeit Emotionen anderer korrekt zu identifizieren und zu benennen ist eine Voraussetzung, um effektiv in sozialen Interaktionen handeln zu können und zum Beispiel Hilfeverhalten zu zeigen oder Grenzen anderer durch „Wut“ wahrzunehmen und einzuhalten. Den Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und prosozialem Verhalten zeigt die Abbildung 8. Kinder, die auf der Skala „Prosoziales Verhalten“ (SDQ) Defizite aufweisen, das heißt Werte unter dem Cut-Off erreichen, sind während des Kinderinterviews weniger in der Lage die abgebildeten Emotionen zu erkennen und zu benennen. Dies trifft besonders für die Kinder der Spielschule zu. Dies kann damit einhergehen, dass zwischen den jüngeren Kindern noch größere Entwicklungsunterschiede in der Fähigkeit der Emotionserkennung und Benennung bestehen als in der ersten Klasse. Der Effekt bleibt auch dann bestehen, wenn das Alter der Kinder als Kovariate in das Modell aufgenommen wird (Interaktion: $F_{(1,171)} = 3,76$, $p < .05$). Der Faktor „Schulart“ ist dann jedoch nicht mehr signifikant ($F_{(1,171)} = 2,52$, $p = ns$), das heißt, es ist nicht das biologische Alter, sondern das „Entwicklungsalter“ der Kinder, das durch den Kontext mitbestimmt wird und zu diesem Ergebnis beiträgt.

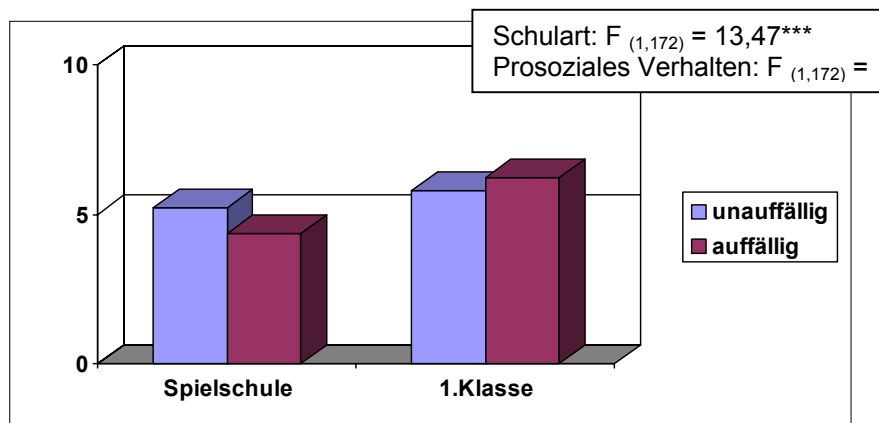


Abbildung 8. Emotionswissen (KISS) der Kinder in den Gruppen unauffälligen und auffälligen prosozialen Verhaltens (SDQ)

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich, wenn die Skala „Emotionale Kompetenz“ nach Lehrer/-innen-Einschätzung im Zusammenhang mit Verhaltensstärken und –schwächen der Kinder betrachtet wird. Hier zeigen sich konsistent über alle Skalen signifikante Unterschiede. Kinder mit Verhaltensproblemen werden deutlich geringere emotionale Kompetenzen zugeschrieben.

Tabelle 21. Emotionale Kompetenz (FEEK-Skala) in Abhängigkeit vom Sozialverhalten (auffällig/unauffällig nach dem SDQ LehrerInneneinschätzung)

Skala	Gruppe				Teststatistik
	Unauffällig		Grenzwertig/auffällig		t
	M	(SD)	M	(SD)	
Prosoziales Verhalten	7.89	(2.34)	5.17	(2.23)	6.20**
Emotionale Probleme	7.61	(2.49)	6.26	(2.52)	2.87**
Externalisierendes Verhalten	7.73	(2.50)	6.28	(2.40)	3.45**
Hyperaktivität	7.67	(2.39)	6.27	(2.79)	3.16**
Probleme mit Peers	7.82	(2.42)	5.91	(2.41)	4.54**
Gesamtproblemwert	7.73	(2.37)	5.63	(2.67)	4.43**

Anmerkungen. ** $p < .01$.

Zusammenhang zwischen sprachlichen Fähigkeiten und Emotionsverständnis.

Die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern spielen ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des Sozialverhaltens und der emotionalen Kompetenz. Können Kinder eigene Gefühle und die Gefühle anderer nicht korrekt benennen, fällt es ihnen schwerer, anderen z.B. eigene Wünsche und Bedürfnisse mitzuteilen. Dies ist jedoch immer wieder nötig, um Verhaltenskonventionen wie beispielsweise Spielregeln oder Gruppenregeln abzuklären. Auch in der vorliegenden Stichprobe wurde überprüft, ob das Emotionsverständnis mit der Sprachkompetenz der Kindes (erste Präferenzsprache) zusammenhängt. Wie aus Tabelle 22 hervorgeht, bestehen deutliche, signifikant positive Zusammenhänge zwischen den richtigen Emotionsbenennungen und -begründungen und dem Wortschatz des Kindes sowie der Sprachkompetenz. Kinder, die bessere sprachliche Fähigkeiten besitzen, schneiden besser bei den Aufgaben zum Emotionsverständnis ab und weisen in der Einschätzung der Lehrer/-innen ein höheres Emotionsverständnis auf. Lediglich zwischen dem richtigen Benennen und Begründen von Wut und dem Wortschatz bestehen keine signifikanten Korrelationen.

Kinder, deren sprachliche Fähigkeiten unterhalb des Medians liegen (TKS-Wert ≤ 13), sind im Vergleich zu ihren Altersgenossen signifikant schlechter in der Lage, die Emotionen Freude ($t = -3.73$, $p < .01$), Trauer ($t = -3.20$, $p < .01$) und Angst ($t = -3.76$, $p < .10$) richtig zu benennen. Hinsichtlich der richtigen Ursachenerklärungen bestehen signifikante Unterschiede bei den Emotionen Freude ($t = -3.50$, $p < .01$) und Trauer ($t = -2.69$, $p < .01$). Jene Kinder, die einen geringen Sprachwortschatz besitzen, können vergleichsweise schlechter die situativen Auslöser von Freude und Trauer benennen.

Tabelle 22. Korrelation zwischen Emotionsverständnis (KISS) und den sprachlichen Fähigkeiten (TKS)

Emotion	TKS-Summenwert/ Emotionen benennen	TKS-Summenwert/ Emotionen begründen
Freude	0.25**	0.26**
Wut	0.09	0.13
Trauer	0.22**	0.25**
Angst	0.23**	0.19*

Anmerkungen. $N = 170$. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Da die sprachlichen Leistungen der Kinder mit diesen emotionalen Fähigkeiten einhergehen ist es besonders wichtig, Kinder dabei zu unterstützen Emotionsvokabular zu erlernen und es korrekt einzusetzen.

Die Auswertungen zum Emotionsverständnis der Kinder bestätigen zunächst erwartete Befunde zur emotionalen Entwicklung von Kindern in diesem Alter. Die Kinder sind besser in Lage positive Emotionen (Freude) zu erkennen als negative Emotionen (vgl. Janke, 2002). Erst danach werden Trauer und Wut richtig erkannt. Insgesamt werden die negativen Emotionen von den Kindern noch häufiger verwechselt. Die älteren Kinder waren in der Benennung der Emotionen deutlich besser, es gab jedoch keine Geschlechtseffekte, dass heißt Jungen und Mädchen bewältigten diese Aufgabe gleich gut. Sehr deutlich sind die durchgehend signifikanten Korrelationen zwischen der Skala „Emotionale Kompetenz“ und den Verhaltensproblemen der Kinder. Einige Items dieser Skala erfassen ebenfalls die Fähigkeit der Kinder, Emotionen bei anderen korrekt zu identifizieren und zu benennen. Im Unterschied zum KISS sind sie jedoch ein Fremdurteil. Dieses deckt sich mit den Ergebnissen, dass die Kinder, die im Interview die Emotionen besser benennen können, weniger Verhaltensprobleme nach Einschätzung der Erzieherinnen aufweisen. Besonders relevant für eine Förderung der Kinder sind zudem die Ergebnisse, die aufzeigen, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit der Fähigkeit zur Emotionserkennung und Benennung einhergehen. Für die praktische Arbeit der Lehrer/-innen sollte daraus gefolgert werden, dass sie zur Verbesserung des Sozialverhaltens der Kinder mit diesen die Emotionserkennung und das Emotionsvokabular üben sollten (vgl. Denham et al., 2002) und zwar mit besonderem Nachdruck bei den Kindern, die in der Sprachentwicklung durchschnittlich geringere Fähigkeiten aufweisen.

6 Ergebnisse zu den Kursangeboten des Proje^t Prima!

Effekte der Kinderkurse in der Spielschule

Zur Evaluation des Kinderkurses in der Spielschule wird auf die Angaben der Lehrer/-innen zurückgegriffen. Verwendet werden folgende Verhaltensbeurteilungen:

- Fragebogen zu Verhaltensstärken und –schwächen (SDQ),
- Skala zur emotionalen Kompetenz (FEEK),

- Skala zum aggressiven Verhalten (SAV) und die
- Social Competence Scale (SCS).

Es werden zunächst die Ergebnisse über die beiden ersten Messzeitpunkte betrachtet, um zu überprüfen, ob es unmittelbare Kurseffekte gibt. Im Anschluss daran werden die Analysen über alle drei Messzeitpunkte dargestellt, um zu prüfen, ob der Kurs auch ein Jahr nach Beendigung noch einen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat.

6.1.1 Sozialverhalten der Kinder vor und nach dem Kurs (MZP1 zu MZP2)

Zunächst wurden mit den SDQ-Skalen Varianzanalysen mit Messwiederholung mit den Daten vom ersten und zweiten Messzeitpunkt gerechnet (s. Tab. 23). Es zeigt sich eine signifikante Reduktion des Problemverhaltens. Das prosoziale Verhalten der Kinder hat in beiden Gruppen über den Kurszeitraum tendenziell abgenommen. Ein Kurseffekt kann hier nicht beobachtet werden und auch nicht für die Skala externalisierende Verhaltensprobleme. Emotionale Probleme der Kinder haben sich in der Kursgruppe hingegen signifikant reduziert. Das gleiche trifft auf Probleme durch hyperaktives Verhalten zu. Sehr deutlich haben sich Probleme mit Gleichaltrigen verringert, das heißt, bei den Kindern der Kursgruppe wird nach dem Kurs seltener gehänselt oder schikaniert und die Kinder spielen besser miteinander.

Den signifikanten Verbesserungen auf den Einzelskalen entspricht der Effekt des Gesamtproblemwertes: es liegt ein deutlicher Abbau des Problemverhaltens in der Kursgruppe vor.

Für die Skala prosozial-kommunikatives Verhalten der **Social Competence Scale** zeigt sich ein signifikanter Zeiteffekt ($F_{(df = 1,88)} = 10,80, p < .001$), aber keine signifikanten Effekte für die Gruppe ($F_{(df = 1,88)} = 1,35, p = ns$), oder die Interaktion zwischen den Faktoren Gruppe und Zeit ($F_{(df = 1,88)} = 2,05, p = ns$).

Die Emotionsregulationsstrategien haben sich während der Zeit in beiden Gruppen verbessert ($F_{(df = 1,88)} = 13,42, p < .001$) und der Faktor Gruppe ist signifikant ($F_{(df = 1,88)} = 4,03, p < .05$). Zudem liegt eine ordinale Interaktion der Faktoren Gruppe und Zeit

vor, das bedeutet, die Kinder der Kursgruppe weisen über die Zeit einen stärkeren Anstieg der Emotionsregulationsstrategien auf ($F_{(df = 1,88)} = 5,79, p < .05$), vgl. Abb. 10).

Tabelle 23. Varianzanalyse (Faktor Zeit x Gruppe) für den Kinderkurs in der Spielschule von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

SDQ-Skala	1. Messzeitpunkt				2. Messzeitpunkt				Teststatistik				
	Treatment		Kontrolle		Treatment		Kontrolle		Zeit	Gruppe	Gruppe x Zeit	F _(df=1,88)	F _(df=1,88)
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)					
Prosoziales Verhalten	7.65	(2.08)	6.95	(2.39)	7.90	(1.95)	7.29	(2.45)	2,89 ⁺	2,25	0,06		
Emotionale Probleme	1.60	(1.98)	0.95	(1.32)	1.10	(1.97)	1.21	(1.88)	0,42	0,64	4,27*		
Externalisierende Probleme	1.54	(1.92)	1.90	(2.08)	1.48	(1.91)	1.74	(2.22)	0,75	0,58	0,15		
Hyperaktivität	2.81	(2.91)	3.48	(2.90)	2.13	(2.63)	3.62	(2.83)	1,80	3,72 ⁺	4,18*		
Probleme mit Peers	2.04	(2.32)	1.36	(1.44)	1.35	(1.71)	1.50	(1.71)	2,99 ⁺	0,45	6,95**		
Gesamtproblemwert	8.00	(6.83)	7.70	(5.47)	6.06	(5.85)	8.07	(6.05)	3,47 ⁺	0,49	7,71**		

Anmerkungen. Kursgruppe n = 48; Vergleichsgruppe n = 42.

⁺p < .10, * p < .05, ** p < .01.

Werden die Ausgangswerte der Kinder bei der Auswertung berücksichtigt, zeigt sich, dass besonders die Kinder mit Problemwerten über dem Cut-Off von dem Kurs profitierten. Die Kinder der Kursgruppe, die zum ersten Messzeitpunkt auffällige Werte im SDQ-Gesamtwert erreichten ($M = 17,90$, $SD = 6,07$), werden zum zweiten Messzeitpunkt als deutlich weniger auffällig beurteilt ($M = 13,45$; $SD = 6,96$; $d = 0,68$). Die Werte sinken aus dem Bereich „klinisch auffällig“ zurück in den Bereich „grenzwertig“. Die Werte der Vergleichsgruppe steigen im Durchschnitt sogar noch leicht an von $M_1 = 17,00$ ($SD = 2,00$) auf $M_2 = 18,00$ ($SD = 3,10$).

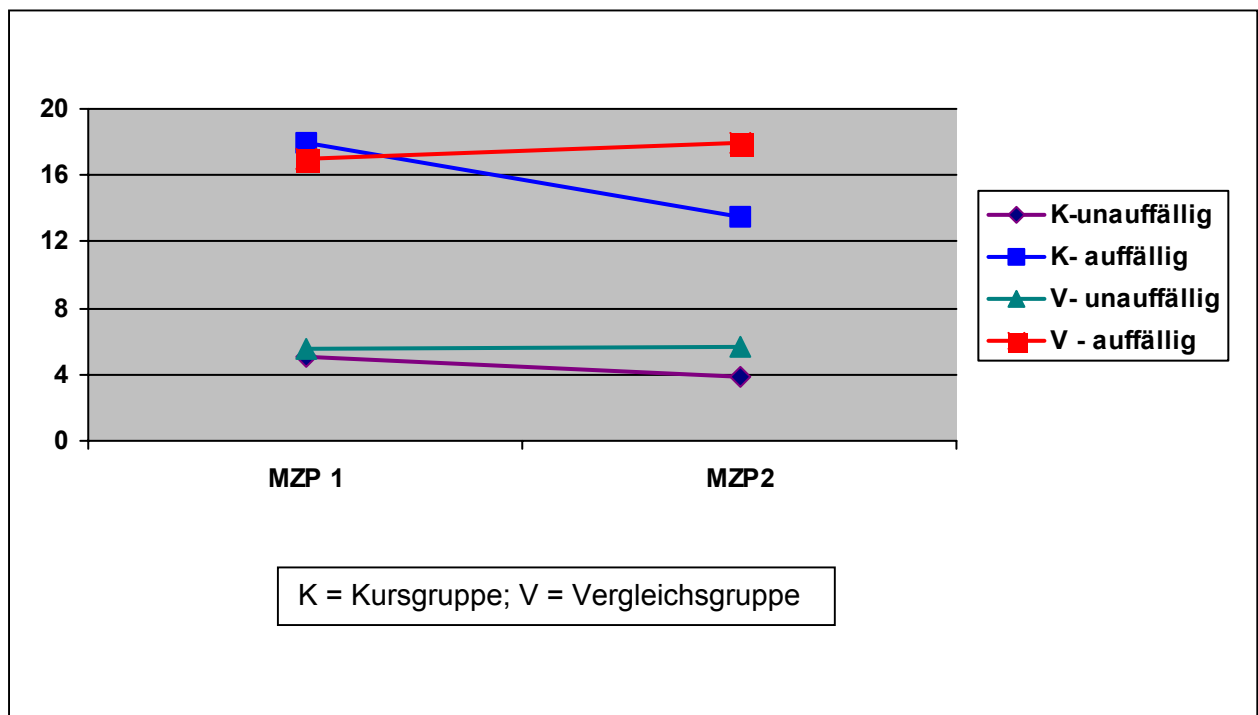


Abbildung 9. Gesamtproblemwert in der Kurs- und der Vergleichsgruppe zu MZIP1 und MZIP2 nach Ausgangswert (< Cut-Off bzw. über dem Cut-Off).

Die schulischen Fähigkeiten der Kinder in den beiden Gruppen unterscheiden sich ebenfalls. Es lässt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zeigen ($F_{(df = 1,88)} = 4,59$, $p < .05$), aber keine Effekte der Faktoren Gruppe ($F_{(df = 1,88)} = 3,19$, $p = ns$) oder Zeit ($F_{(df = 1,88)} = 2,08$, $p = ns$, vgl. Abb. 11). Die Kinder der Kursgruppe können nach dem Kurs beispielsweise besser in der Gruppe zusammenarbeiten, Anweisungen der Lehrer/-in folgen und Aufgaben zu Ende führen.

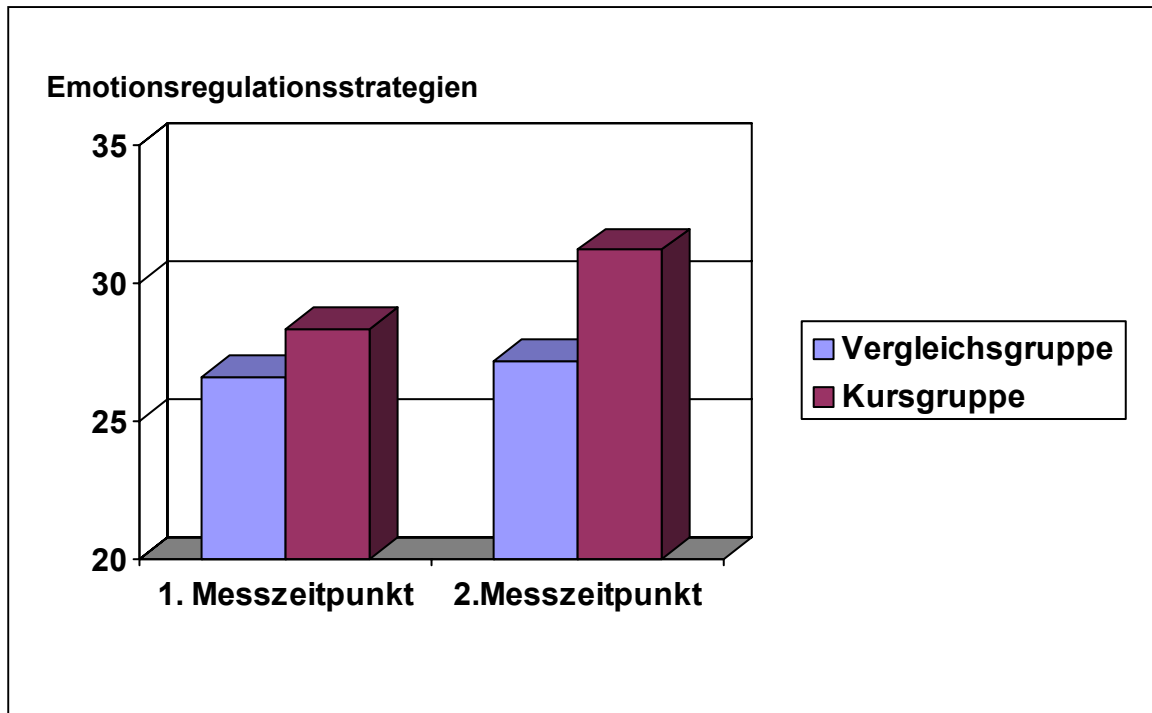


Abbildung 10. Mittelwerte der Skala „Emotionsregulationsstrategien“ in der Vergleichs- und in der Kursgruppe zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

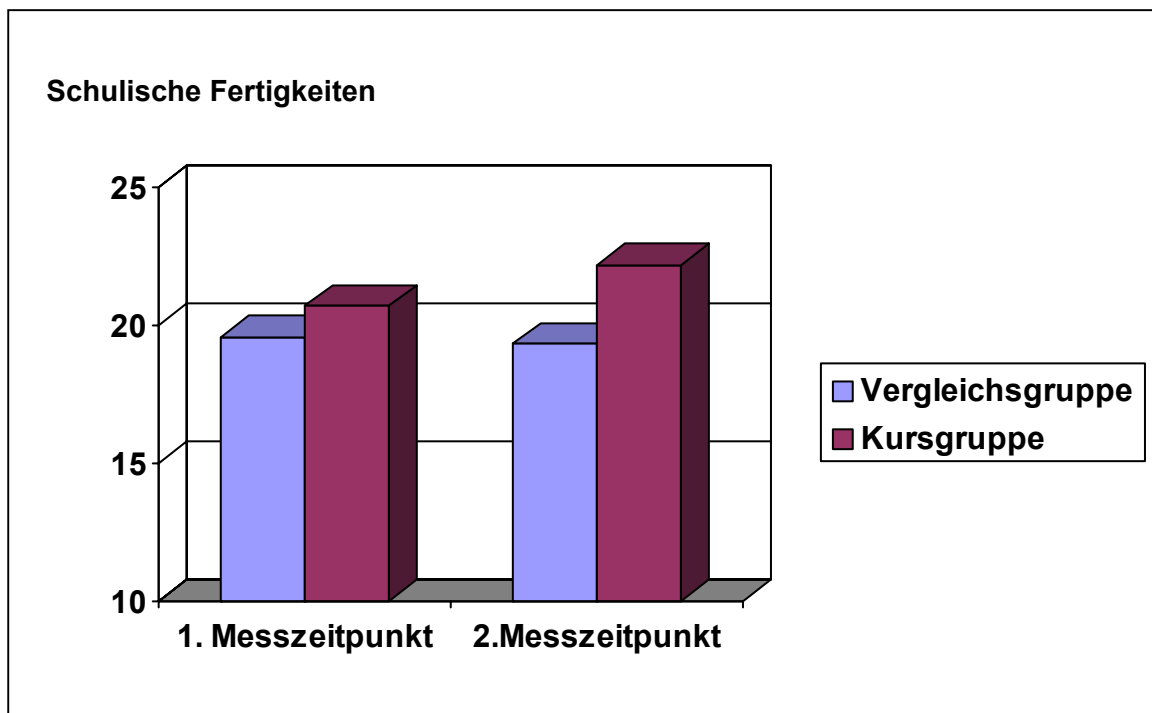


Abbildung 11. Mittelwerte der Skala „Emotionsregulationsstrategien“ in der Vergleichs- und in der Kursgruppe zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Die positiven Effekte der Einzelskalen zeigen sich auch in einem signifikanten Interaktionseffekt des Gesamtwertes sozialer Kompetenzen des SCS ($F_{(df = 1,88)} = 4,10, p < .05$). Der Faktor Gruppe zeigt keine Unterschiede ($F_{(df = 1,88)} = 2,75, p = ns$), während der

Faktor „Zeit“ bei allen Kindern einen deutlichen Zuwachs sozialer Kompetenzen während des Kurses aufzeigt ($F_{(df = 1,88)} = 8,74, p < .01$)

Für **trotzig-aggressives Verhalten** nach Einschätzung der Lehrer/-innen zeigen sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt keine signifikanten Veränderungen (Gruppe: $F_{(df = 1,88)} = 0,39$; Zeit: $F_{(df = 1,88)} = 0,15$; Interaktion: $F_{(df = 1,88)} = 1,85$). Auf der **Skala „Emotionale Kompetenz“** bilden sich hingegen wiederum für den Kurs positive Effekte ab (s. Abb. 12; Gruppe: $F_{(df = 1,88)} = 2,67, p = ns$; Zeit: $F_{(df = 1,88)} = 65,73, p < .001$; Interaktion: $F_{(df = 1,88)} = 6,80, p < .01$).

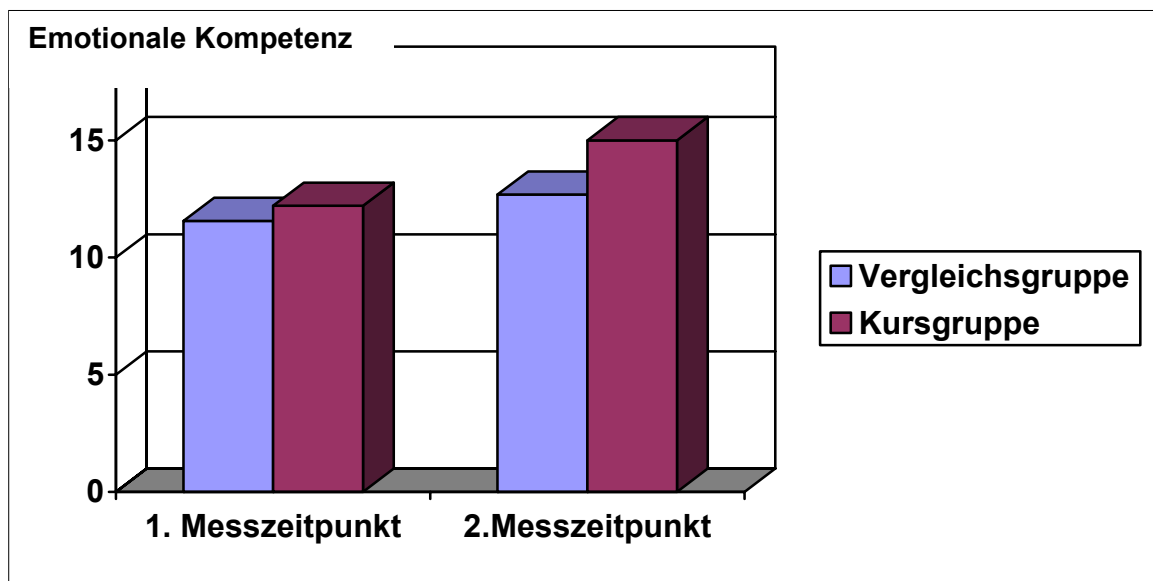


Abbildung 12. Emotionale Kompetenz der Kinder zum ersten und zweiten Messzeitpunkt in der Kurs- und in der Vergleichsgruppe.

Zusammenfassend zeigt der Vergleich der Verhaltenseinschätzungen der Lehrer/-innen vor und nach dem Training eine Reduktion problematischen Verhaltens und einen Anstieg sozialer Kompetenzen bei den Kindern der Kursgruppe. Die Verhaltensprobleme gingen in den Bereichen emotionale Probleme, Hyperaktivität und Probleme mit Gleichaltrigen zurück. Bezogen auf die Skala Hyperaktivität kann angenommen werden, dass der Einsatz der Erinnerungskarten und das Meerbild zur Verstärkung kursbezogenen Verhaltens zu einer Verbesserung unruhigen und unkonzentrierten Verhaltens beigetragen hat. Durch die Karten wurden die Kinder an das Zielverhalten erinnert und durch die Aufkleber für das Meerbild belohnt. Der Einsatz der Karten hat den Kindern vermutlich geholfen, das in dieser Altersphase noch häufig vorkommende unruhige Verhalten besser zu regulieren. Der Aufbau der Kompetenzen zeigt sich durch eine Verbesserung von Emotionsregulationsstrategien und schulbezogenen Kompetenzen. Die Kinder sind besser in der Lage die eigenen Gefühle

zu regulieren, die von anderen zu berücksichtigen und in der Kindergruppe aufgabenbezogen zu arbeiten.

Ergebnisse aus dem Kinderinterview.

Nun sollen zur Evaluation Daten aus dem Kinderinterview herangezogen werden. Die erste Hälfte des Kurses zielt besonders darauf ab, emotionale Kompetenzen der Kinder zu fördern. Daher ist zu erwarten, dass die Kinder im Anschluss an dem Kurs die Emotionen im Kinderinterview auch besser erkennen und benennen können. Dazu wurde die Mittelwerte der KISS-Einzelangaben (Block 1: Emotionen Erkennen und Benennen) in der Kurs- und in der Vergleichsgruppe vor und nach dem Kurs verglichen. Wie Abbildung 13 zeigt, profitieren die Kurskinder sehr deutlich und können signifikant ihr Emotionswissen durch den Kurs verbessern (Zeit: $F_{(1,85)} = 54,85$, $p < .001$; Gruppe: $F_{(1,85)} = 35,59$, $p < .001$; Interaktion $F_{(1,85)} = 8,23$, $p < .01$).

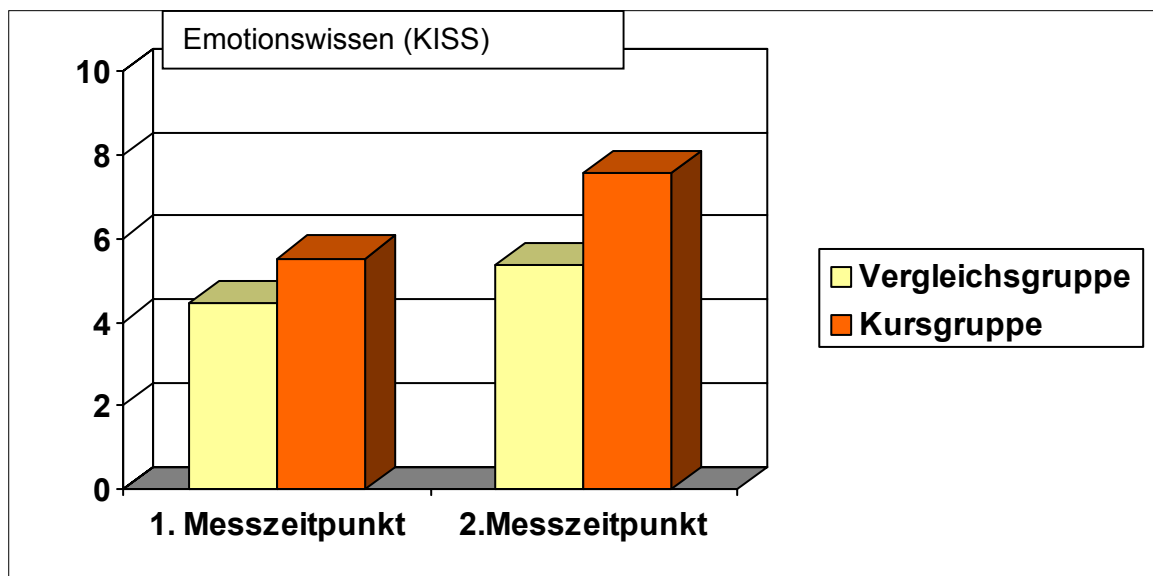


Abbildung 13. Emotionswissen der Kinder (KISS) in der Vergleichs- und Kursgruppe vor und nach dem Kurs

8.2.2. Sozialverhalten der Kinder vor und nach dem Kurs (MZP1 zu MZP3)

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse zur Wirksamkeit über alle drei Messzeitpunkte dargestellt werden. Dazu wurden ebenfalls der SDQ, die SCS und die Fragen zur emotionalen Kompetenz sowie aggressivem Verhalten in der Lehrer/-innen-Einschätzung verwendet. Die Auswertungen beziehen sich zum dritten Messzeitpunkt auf $n = 79$ Kinder, das heißt es fehlen zu elf Kindern die Einschätzungen zum dritten Messzeitpunkt. Ein Vergleich der Verhaltensprobleme dieser Kinder zum ersten und zweiten Messzeitpunkt mit

denen der Kinder, deren Daten vollständig vorhanden sind zeigt, dass diese sich auf der SDQ-Gesamtskala nicht signifikant unterscheiden (MZP1, $t = -0,7$, $p = \text{ns}$; MZP2, $t = -,11$, $p = \text{ns}$).

Die Tabellen 24 und 25 geben die Kennwerte und Ergebnisse der Varianzanalysen wieder.

Tabelle 24. Übersicht über die Ergebnisse der Varianzanalysen für die Lehrer/-innenskalen

Skala	Effekte		
	Gruppe	Zeit	Interaktion
SDQ			
Prosoziales Verhalten	2,23	1,82	0,16
Emotionale Probleme	0,27	6,81**	4,67**
Externalisierende Probleme	0,79	0,58	0,27
Hyperaktivität	3,94*	0,30	2,11
Probleme mit Peers	0,01	0,74	7,13***
Gesamtproblemwert	1,78	1,31	7,23**
SCS			
prosozial-kommunikatives Verhalten	2,18	5,86	1,15
Emotionsregulationsstrategien schulischen Fertigkeiten	4,12*	4,58*	2,68 ⁺
SCS-Gesamt	4,39*	2,95 ⁺	2,12
Emotionale Kompetenz (FEEK)	4,89*	11,02***	1,76
Trotzig-aggressives Verhalten	1,08	0,01	2,26

Anmerkungen. ⁺ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 25. Mittelwerte und Standardabweichungen in der Kurs- und der Vergleichsgruppe zu den drei Messzeitpunkten.

Skala	Kursgruppe						Vergleichsgruppe							
	MZP1		MZP2		MZP3		MZP1		MZP2		MZP3			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
SDQ														
Prosoziales Verhalten	7,66	(2,10)	7,93	(1,96)	8,00	(2,33)	6,97	(2,45)	7,17	(2,45)	7,49	(2,21)		
Emotionale Probleme	1,63	(1,95)	0,98	(1,74)	1,59	(2,05)	1,06	(1,39)	1,37	(2,00)	2,31	(2,18)		
Externalisierende Probleme	1,57	(1,97)	1,50	(1,96)	1,32	(1,89)	1,86	(2,17)	1,77	(2,25)	1,89	(1,94)		
Hyperaktivität	2,82	(2,96)	2,11	(2,69)	2,32	(2,65)	3,34	(2,82)	3,68	(2,76)	3,51	(2,76)		
Probleme mit Peers	2,11	(2,39)	1,41	(1,76)	1,91	(2,15)	1,29	(1,40)	1,49	(1,69)	1,91	(2,15)		
Gesamtwert	8,14	(7,06)	6,00	(6,00)	6,30	(6,06)	7,54	(5,59)	8,31	(5,96)	9,63	(6,38)		
SCS														
prosozial-kommunikatives Verhalten	22,66	(6,22)	24,70	(5,53)	25,63	(6,45)	22,00	(6,26)	22,40	(6,39)	23,31	(6,14)		
Emotionsregulationsstrategien	27,77	(7,53)	31,23	(7,15)	30,39	(8,28)	26,40	(7,47)	26,94	(6,75)	26,29	(8,63)		
schulischen Fertigkeiten	20,84	(6,02)	22,41	(5,18)	22,16	(5,88)	19,71	(5,14)	19,20	(5,23)	19,20	(6,63)		
SCS-Gesamt	71,79	(18,37)	78,58	(16,60)	78,19	(20,11)	68,11	(17,64)	68,54	(17,16)	68,80	(19,63)		
Emotionale Kompetenz (FEEK)	12,20	(3,50)	14,91	(3,04)	14,11	(3,85)	11,57	(3,84)	12,77	(4,06)	12,29	(4,27)		
Trotzig-aggressives Verhalten	6,14	(5,68)	5,50	(4,91)	5,16	(5,56)	6,29	(5,50)	6,91	(5,50)	7,17	(6,23)		

Anmerkungen. N = 79.

Für den SDQ bleiben die Kurseffekte für „Emotionale Probleme“ und „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ auch ein Jahr nach dem Ende des Kurses bestehen. Die emotionalen Probleme sind in der Kursgruppe vor dem Kurs etwas höher als in der Vergleichsgruppe. Nach dem Kurs sind sie gesunken, während die in der Vergleichsgruppe angestiegen sind. Zum dritten Messzeitpunkt steigen die emotionalen Probleme in beiden Gruppen an. Dabei liegen die der Kursgruppe weiter unter dem Ausgangsniveau zum ersten Messzeitpunkt, während sich die emotionalen Probleme in der Vergleichsgruppe im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt verdoppelt haben. Dieser Anstieg emotionaler Probleme zeigt sich in der durchgeführten Analyse auch in einem signifikanten Zeiteffekt, der widerspiegelt, dass emotionale Probleme bei Kindern mit dem Alter häufig ansteigen.

SDQ-Emotionale Probleme

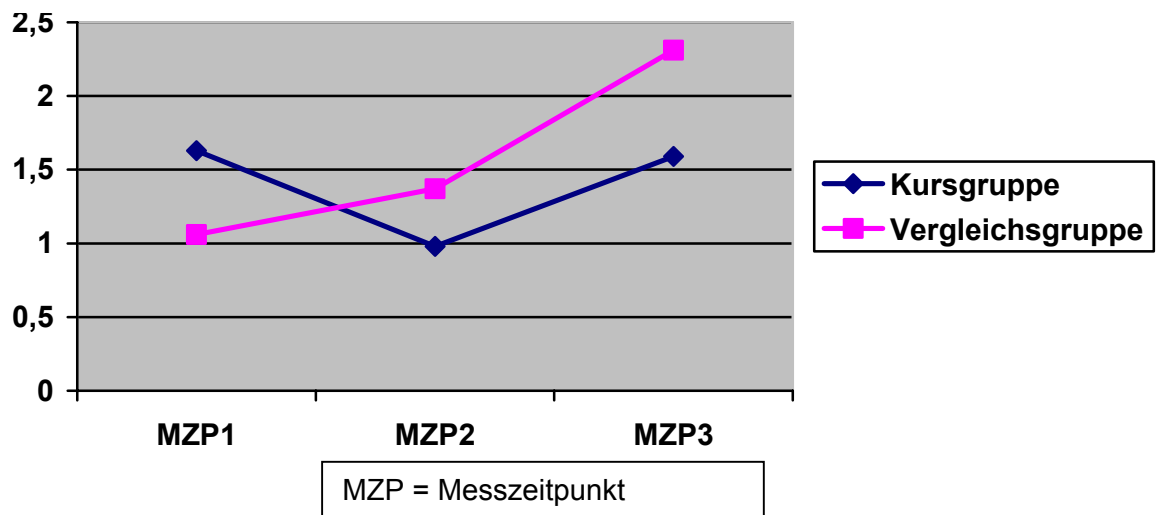


Abbildung 14. Mittelwerte der Skala „Emotionale Probleme“ (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Für die Skala „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ verlaufen die Werte in der Kursgruppe ebenfalls v-förmig, während sie in der Vergleichsgruppe kontinuierlich ansteigen. Zum letzten Messzeitpunkt werden in beiden Gruppen durchschnittlich gleich viele Probleme mit anderen Kindern berichtet. Der signifikante Interaktionseffekt geht besonders damit einher, dass die Kinder in der Kursgruppe zum ersten Messzeitpunkt auch in diesem Bereich ein höheres Ausgangsniveau hatten. Nach dem Kurs wurden die Probleme von den Lehrer/-innen deutlich niedriger eingeschätzt.

SDQ-Probleme mit Gleichaltrigen

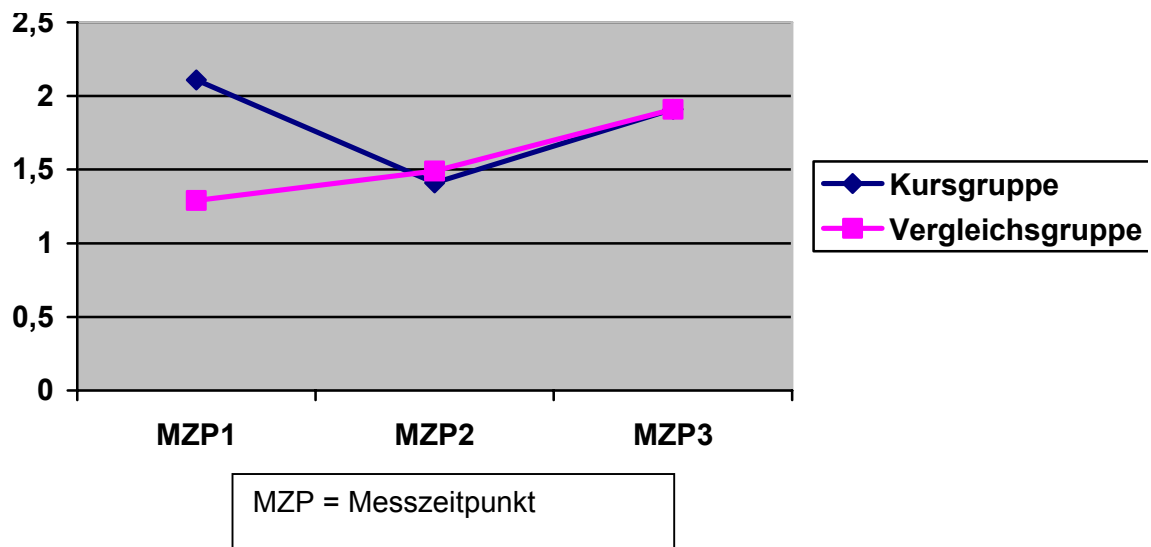


Abbildung 15. Mittelwerte der Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Für die Skala „Hyperaktivität“, für die im Prä-Post-Test-Vergleich ein signifikanter Kurseffekt abgebildet werden konnte, liegt dieser ein Jahr nach dem Kursende nicht mehr vor. Deutlich ist jedoch, dass die Kinder der Vergleichsgruppe aus der Sicht der Lehrer/-innen über die Zeit konstant mehr Probleme aufweisen als die der Kursgruppe.

SDQ-Gesamtproblemwert

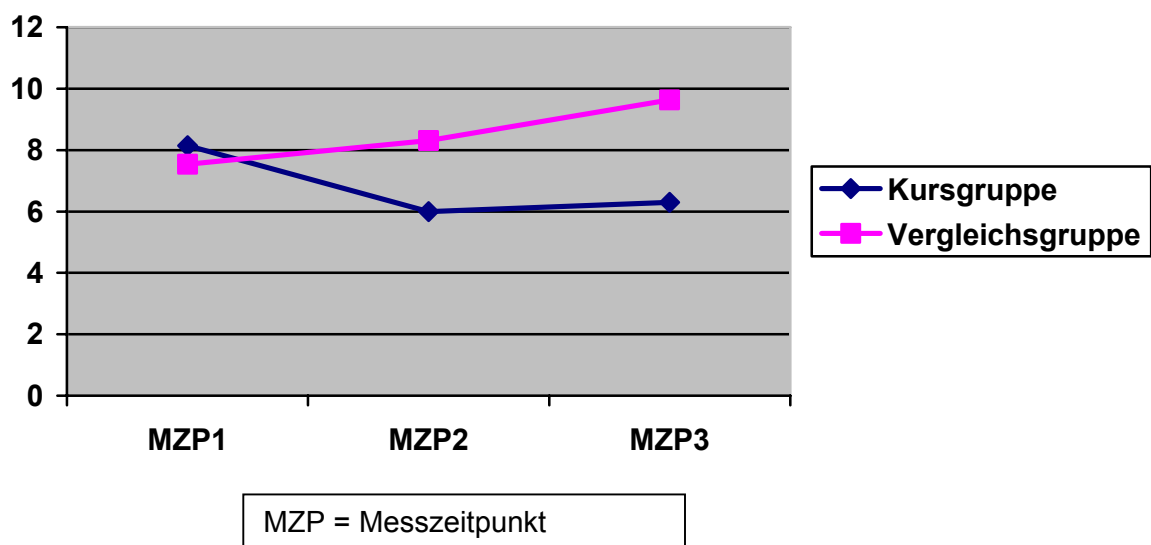


Abbildung 16. Mittelwerte der SDQ-Gesamtskala (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Für den Gesamtproblemwert zeigen sich ebenfalls Ergebnisse, die für einen Erfolg des Kinderkurses sprechen (s. Abb. 16). Die Kinder der Kursgruppe hatten vor dem Kursbeginn etwas mehr Probleme als die der Vergleichsgruppe. Nach dem Ende weisen sie deutlich weniger Probleme auf. Im weiteren Verlauf sind die Verhaltensprobleme in der Vergleichsgruppe über die Zeit angestiegen, während die der Kursgruppe vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt annähernd konstant geblieben sind.

Die Auswertungen zur *Social Competence Scale* zeigen, dass die Mittelwerte der Kinder aus der Kursgruppe über die drei Messzeitpunkte kontinuierlich ansteigen, das heißt, die sozialen Kompetenzen der Kinder nach Einschätzung der Lehrer/-innen zunehmen. Die Mittelwerte der Vergleichsgruppe bleiben über die drei Messzeitpunkte jedoch eher gleich. Der Faktor „Gruppe x Zeit“ verpasst dennoch jeweils knapp die Signifikanz. Für die Skala „Emotionsregulationsstrategien“ verpasst dieser ebenfalls knapp die Signifikanz ($p < .10$). Es liegt für drei der zwei Skalen, sowie für den Gesamtwert ein signifikanter Gruppeneffekt vor (s. Tab. 25). Während dieser Unterschied vor dem Kurs nur marginal ist, beträgt dieser zu den anderen beiden Messzeitpunkten ungefähr eine halbe Standardabweichung.

Die emotionalen Kompetenzen (FEEK) der Kinder steigen in beiden Gruppen über den Beobachtungszeitraum von eineinhalb Jahren an. Die Kinder der Kursgruppe liegen dabei immer über dem Niveau der Vergleichsgruppe. Das aggressive Verhalten entwickelt sich in beiden Gruppen gegenläufig. Während es in der Vergleichsgruppe zunimmt, sinkt es in der Kursgruppe (vgl. Abb. 17).

SAV – Trotz-aggressives Verhalten

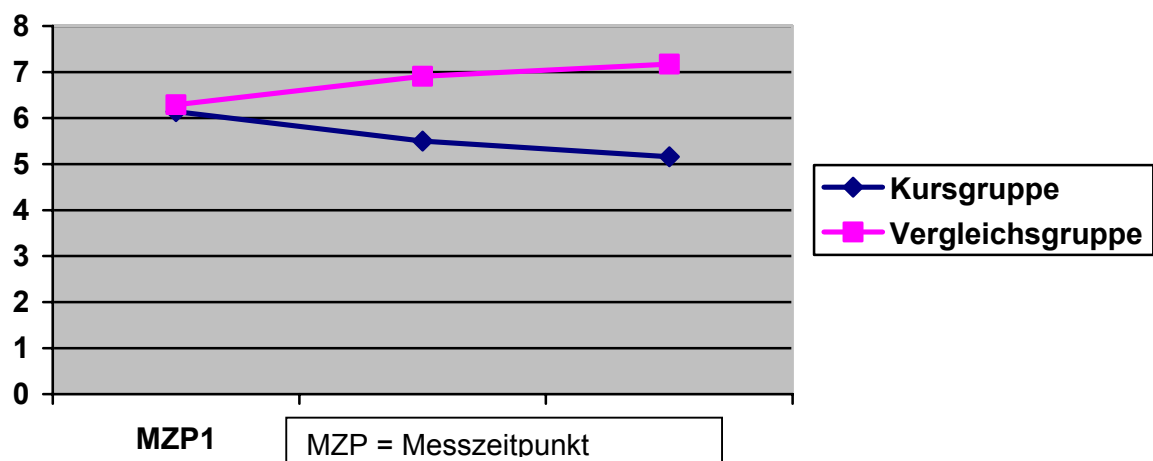


Abbildung 17. Skala aggressiven Verhaltens der Kinder (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Insgesamt zeigen sich damit auch ein Jahr nach dem Kursende einige Ergebnisse, die die Wirksamkeit des Trainings bestätigen. Die Kinder weisen weniger emotionale Probleme auf und die Lehrer/-innen berichten über deutlich weniger Konflikte mit Gleichaltrigen. Insgesamt nimmt die Problembelastung der Kinder ab. Das aggressive Verhalten der Kinder reduziert sich ebenfalls, wobei dieser Trend erst über die drei Messzeitpunkte sichtbar wird. In Bezug auf positives Sozialverhalten und sozial-emotionale Kompetenzen nach Einschätzung der Lehrer/-innen legen die Ergebnisse nahe, dass der Kurs zu einer Beschleunigung in diesen Entwicklungsbereichen geführt hatte (s. signifikante Ergebnisse zum MZP 2), die Kinder der Vergleichsgruppe nach dem Ende des Kurses jedoch wieder aufholen konnten. Dieses Ergebnismuster legt nahe, dass entweder in regelmäßigen Abständen Auffrischungstermine stattfinden sollten oder aber den Kindern weitere regelmäßige Angebote gemacht werden sollten.

Effekte der Kinderkurse in der ersten Klasse

Zur Evaluation der Kinderkurse in der ersten Klasse wird vor allem auf die Angaben der Lehrer/-innen zurückgegriffen. Verwendet werden folgende Verhaltensbeurteilungen:

- Fragebogen zu Verhaltensstärken und –schwächen (SDQ),
- Social Competence Scale (SCS),
- Antisocial Process Screening Device (APSD),
- Skala zur emotionalen Kompetenz (FEEK) sowie
- die Skala zum aggressiven Verhalten (SAV).

Zur Ermittlung der statistischen Effekte wurden Varianzanalysen und Kovarianzanalysen mit Messwiederholung nach dem allgemeinen linearen Modell mit den Daten von allen drei Messzeitpunkten gerechnet. Die Tabellen 26 bis 33 geben die Mittelwerte sowie die Ergebnisse der Berechnungen wieder.

6.1.2 Aufbau sozialer Kompetenzen

Die Veränderung im Verhalten der Schüler/-innen der ersten Klassen im Hinblick auf prosoziale Verhaltensweisen wurde mit Hilfe der deutschen Version des Fragebogens zu Stärken und Schwächen (Strengths and Difficulties Questionnaire, Teacher SDQ; Goodman, 1997; 2001) sowie der deutschen Version der Social Competence Scale – Lehrer-Version (SCS; Conduct Problems Prevention Research Group, 2003) untersucht.

Prosoziales Verhalten und kommunikative Fertigkeiten werden in der SCS mit acht Items (Beispiele „Kann akzeptieren, wenn etwas nicht nach ihrem Willen geht“, Kann Bedürfnisse

und Gefühle angemessen ausdrücken“) sowie im SDQ mit insgesamt fünf Items (wie zum Beispiel „Rücksichtvoll“, „teilt gern mit anderen Kindern“, „Hilfsbereit“) abgebildet, die jeweils zu allen Untersuchungszeitpunkten von den Lehrer/-innen der Kurs- und Vergleichsgruppen zu beantworten waren. Die acht bzw. fünf Items werden jeweils zu einer Skala aufsummiert.

In der Skala prosoziales Verhalten der SCS zeigt sich bei einem Vergleich der Mittelwerte, dass beide Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt zunächst ihr Niveau halten. Nach einem Jahr werden jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen sichtbar. Während für die Kursgruppe eine Zunahme sozialer Kompetenzen angegeben wird, sinken die Mittelwerte der Vergleichsgruppe leicht ab (s. Abb. 18). Hier ist ein signifikanter Haupteffekt Gruppe sowie ein signifikanter Interaktionseffekt zu beobachten. (Gruppe: $F_{(df = 1,70)} = 4.84, p < .05$; Zeit: $F_{(df = 1,70)} = .059, p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 1,70)} = .015, p < .05$). Die Lehrer/-innen schätzten die prosozialen Verhaltensweisen der Kinder der Kursgruppe demnach bereits vor Beginn der Maßnahmen des Projekt Prima!r statistisch bedeutsam höher ein als die der Vergleichsgruppe (s. Tab. 28, 30).

SCS - Prosoziales Verhalten und Kommunikation

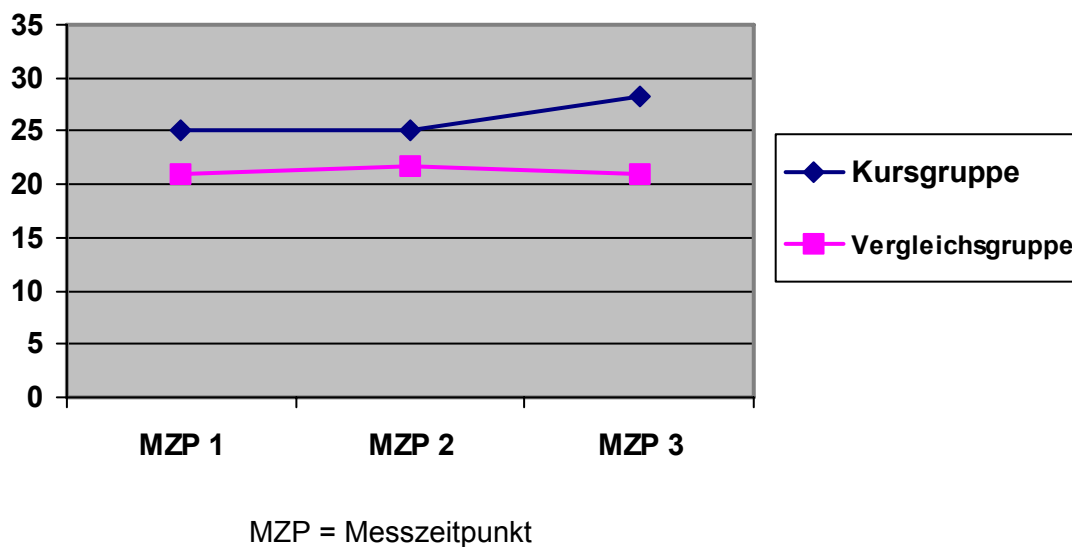
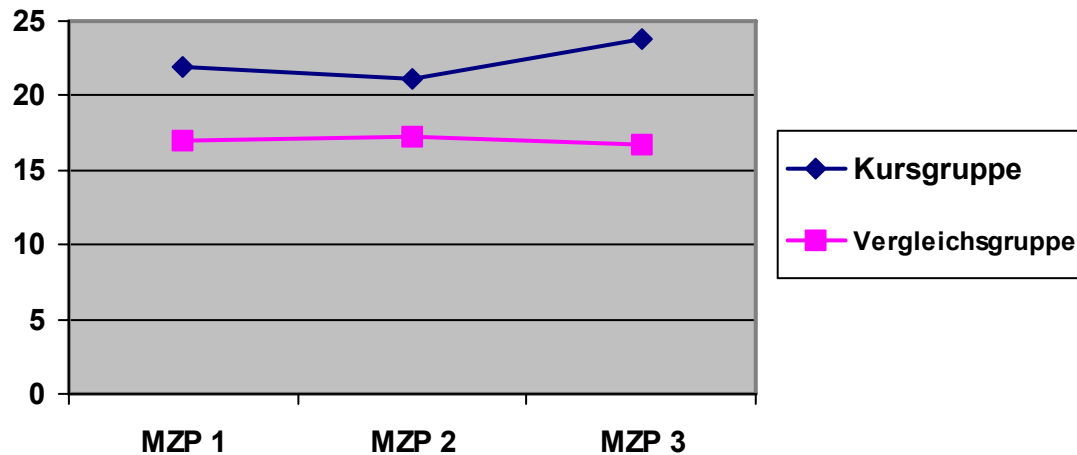


Abbildung 18. Prosoziales Verhalten und Kommunikation (SCS) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Im SDQ zeigen die Gruppen im Prinzip eine ähnliche Tendenz. Die Kursgruppe wurde bereits vor Beginn der Studie deutlich sozial kompetenter eingeschätzt als die Vergleichsgruppe. Daher wurde auch hier eine Kovarianzanalyse mit MZP 1 als Kovariate gerechnet. Es ergibt sich mit dem Messinstrument SDQ jedoch kein signifikanter Interaktionseffekt. Beide Gruppen stabilisieren sich im Prinzip auf ihrem Anfangsniveau

(Gruppe: $F_{(df = 1,72)} = 1,17$, ns; Zeit: $F_{(df = 1,72)} = .19$; $p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 1,72)} = 2,04$ $p = ns$, S. Tab 28, 29).

SCS – Schulische Fähigkeiten



MZP = Messzeitpunkt

Abbildung 19. Schulische Fähigkeiten (SCS) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Wie in Abschnitt 3.3 beschrieben, fassen Caldarella und Merrell (1997) unter dem Konstrukt „soziale Kompetenzen“ folgende Fertigkeiten zusammen: positive Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen, angemessene Selbststeuerung in sozialen Situationen, Selbstbewusstsein, Kooperationsbereitschaft sowie schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit. Der Kompetenzbereich schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit wurde in der vorliegenden Studie anhand der Skala schulische Fähigkeiten der Social Competence Scale – Lehrer/-innen (SCS) eingeschätzt. Hier geht es ausdrücklich nicht um fachliche Leistungen (wie zum Beispiel Schreiben, Lesen), sondern um das Lernverhalten der Schüler. Zunächst fällt auch hier auf, dass die Kursgruppe von den Lehrer/-innen bereits vor Beginn der Kinderkurse auch in diesem Kompetenzbereich deutlich kompetenter eingeschätzt wurde als die Vergleichsgruppe. Diese erheblichen Mittelwertsunterschiede vergrößern sich zum dritten Messzeitpunkt. Daher wurde auch hier eine Kovarianzanalyse gerechnet. Die Kursgruppe konnte ihre sozialen Kompetenzen im Teilbereich schulischer Fähigkeiten in der Gegenüberstellung mit der Vergleichsgruppe signifikant steigern (Gruppe: $F_{(df = 1,72)} = 4,73$, $p < .05$; Zeit: $F_{(df = 1,72)} = 0,18$, $p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 1,72)} = 6,91$ $p < .05$; s. Abb. 19, Tab. 28, 30).

KISS – Sozial-kognitive Kompetenzen

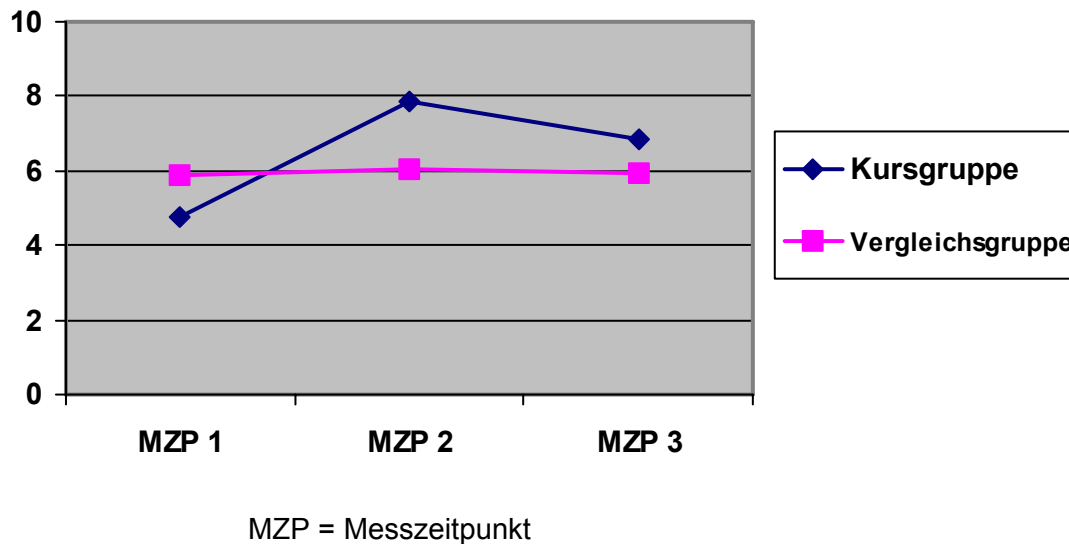


Abbildung 20. Skala „Viele Lösungen für schwierige soziale Situationen finden“ (KISS) der Erstklässler (Kinder-Selbsteinschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Sozial-kognitive Kompetenzen bilden einen entscheidenden Einflussfaktor für soziales Verhalten. Mit diesem Konzept werden im Prinzip die gedanklichen Prozesse, die einer Handlung vorausgehen sowie jene, die eine Handlung und deren Folgen auswerten, beschrieben. Untersuchungen von Shure und Spivak (1986) legen nahe, dass sozial kompetente Kinder eine sehr viel größere Variationsbreite an Reaktionsmöglichkeiten auf schwierige Situationen aufweisen, als zum Beispiel aggressive Kinder. Da sozial-kognitive Prozesse von Beobachtern nur rückschließend und daher mittelbar eingeschätzt werden können, wurden sie in der Projekt Prima!r-Studie mit dem Kinderinterview für soziale Situationen (KISS) erfasst. Den Kindern wurden hierbei schwierige soziale Situationen per Bildmaterial präsentiert. Sie wurden aufgefordert möglichst viele Handlungsalternativen dafür zu finden (s. Kap 6.3.2.7). Die Einzelangaben der Kinder zu diesem Untertest wurden zu einem Mittelwert aufsummiert.

Der Vergleich der Mittelwerte beider Gruppen über alle drei Messzeitpunkte verdeutlicht erwartungsgemäß, dass es sowohl in der Kurs- als auch in der Vergleichsgruppe mit zunehmendem Alter zu einer deutlich signifikanten Ausweitung ihrer sozial-kognitiven Kompetenzen kommt. Der Zugewinn an sozial-kognitiven Kompetenzen fällt jedoch für die Kursgruppe signifikant höher aus als für die Vergleichsgruppe. Wenngleich der Mittelwert der Kursgruppe bis zum dritten Messzeitpunkt nicht stabil gehalten werden kann, so bleibt der

Interaktionseffekt dennoch signifikant (Gruppe: $F_{(df = 1,75)} = 1,14$, $p = ns$; Zeit: $F_{(df = 1,75)} = 6,87$, $p < .01$; Interaktion: $F_{(df = 1,75)} = 5,64$ $p < .01$; s. Abb. 20; Tab. 31).

6.1.3 Aufbau emotionaler Kompetenzen

Die Fähigkeit zur angemessenen Emotionsregulation wird als ein wesentlicher Bestandteil emotionaler Kompetenz betrachtet (s. Kap. 3.4). Haben Kinder gelernt, ihre Gefühle angemessen zu regulieren, sind sie eher in der Lage, sich auch trotz oder wegen stärkerer, zum Teil belastender Empfindungen, situationsangemessen zu verhalten. Diese von Saarni (1999; 2002) als Schlüsselkompetenz bezeichnete Fähigkeit wird als eine der wesentlichen Voraussetzungen für angemessenes Verhalten in schwierigen sozialen Situationen betrachtet.

Die Fähigkeit zur Regulation von Gefühlen wurde mit der Skala Emotionsregulation der Social Competence Scale (SCS) gemessen. Ähnlich wie auf dem Gebiet sozialer Kompetenzen wird die Kursgruppe bereits vor Kursbeginn als erheblich kompetenter eingeschätzt als die Vergleichsgruppe. Daher wurde hier eine Kovarianzanalyse gerechnet. Während die Mittelwerte der Kursgruppe zum zweiten und vor allem dritten Messzeitpunkt signifikant ansteigen, bleiben sie bei der Vergleichsgruppe auf dem Ausgangsniveau (Gruppe: $F_{(df = 1,70)} = 6,54$, $p < .05$; Zeit: $F_{(df = 1,70)} = 0,93$, ns ; Interaktion: $F_{(df = 1,70)} = 6,09$, $p < .05$; s. Tab. 28, 30 Abb. 21).

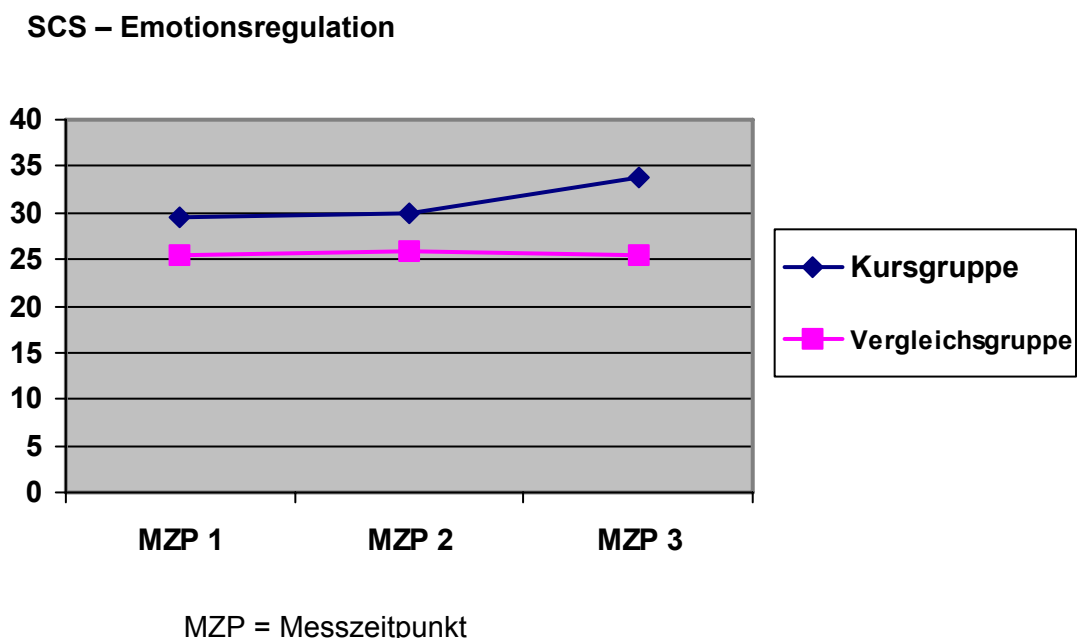
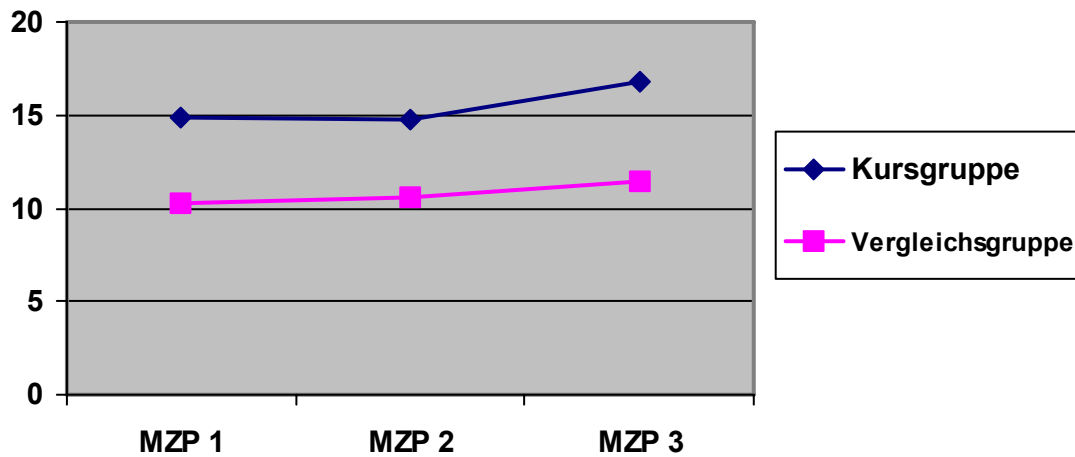


Abbildung 21. Emotionsregulation (SCS) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

FEEK-Skala – emotionale Kompetenzen



MZP = Messzeitpunkt

Abbildung 22. Emotionale Kompetenz (FEEK-Skala) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Emotionswissen, und –verständnis sowie Einfühlungsvermögen werden als weitere Schlüsselbereiche emotionaler Kompetenz betrachtet (s. Kap. 3.4). Defizite in diesen Kompetenzbereichen tragen häufig zu psychischen Problemen bei Kindern bei. In den Kinderkursen wurde daher ein besonderes Augenmerk auf die Vermittlung emotionaler Kompetenzen gelegt. Zusätzlich zum SCS wurde die Entwicklung der emotionalen Kompetenzen bei den Kindern der Stichprobe mit einer FEEK-Skala gemessen (s. Kap. 6.3.2.8). Wie in den Tabelle 28, 31 und Abbildung 22 ersichtlich, zeigen sich gravierende Unterschiede zwischen den Gruppen bereits vor Beginn der Intervention des Projekt Prima!r. Die Kinder der Kursgruppe werden wieder erheblich kompetenter eingeschätzt als die Schüler/-inner der Vergleichsgruppe. Daher wurde auch hier eine Kovarianzanalyse gerechnet. In beiden Gruppen kommt es über alle Messzeitpunkte zu einem signifikanten Anstieg emotionaler Kompetenzen. Es kommt in der FEEK-Skala zu einem signifikanten Kurseffekt (Gruppe: $F_{(df = 1,71)} = 9,94, p < .005$; Zeit: $F_{(df = 1,71)} = 5,19, p < .05$; Interaktion: $F_{(df = 1,71)} = 4,06, p < .05$).

6.1.4 Abbau problematischen Verhaltens

Emotionale Probleme wie Ängste und Niedergeschlagenheit bis hin zu manifesten Depressionen zählen zu den häufigsten psychischen Problemen im Erwachsenen-, Jugend- und auch im Kindesalter (vgl. Petermann, 2005; Wittchen & Jacobi, 2006). Emotionale

Probleme sind meist mit erheblichem persönlichen Leiden und starken Beeinträchtigungen in verschiedenen Lebensbereichen verbunden. Emotionale Probleme sind für Außenstehende meist erst dann erkennbar, wenn ein erheblicher Schweregrad der Problematik erreicht ist. Häufig versuchen betroffene Kinder, ihr Leiden (aus Scham) zu verbergen. Zudem zeigt sich beispielsweise eine Depression im Kindesalter oft anders als bei Erwachsenen. Depressive Kinder verhalten sich oft gereizt, gegebenenfalls sogar aggressiv, daher werden ihre Probleme nicht selten mit Problemen im Sozialverhalten verwechselt.

Emotionale Probleme wurden in der vorliegenden Studie mit der Skala „Emotionale Probleme“ des Fragebogens zu Stärken und Schwächen (Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ) eingeschätzt. Wie aus Tabelle 29 zu entnehmen, hatten beide Gruppen vor Beginn der Interventionen ein ähnliches Ausgangsniveau. Während die Vergleichsgruppe sich über die Messzeitpunkte auf ihrem Ausgangsniveau stabilisiert, kommt es bei der Kursgruppe zu einem leichten Rückgang emotionaler Probleme, der jedoch knapp die statistische Bedeutsamkeit verfehlt (Gruppe: $F_{(df = 1,75)} = 0,11$, $p = ns$; Zeit: $F_{(df = 1,150)} = 1,60$; $p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 2,150)} = 2,84$, $p = ns$; s. Tab. 26; Abb. 23).

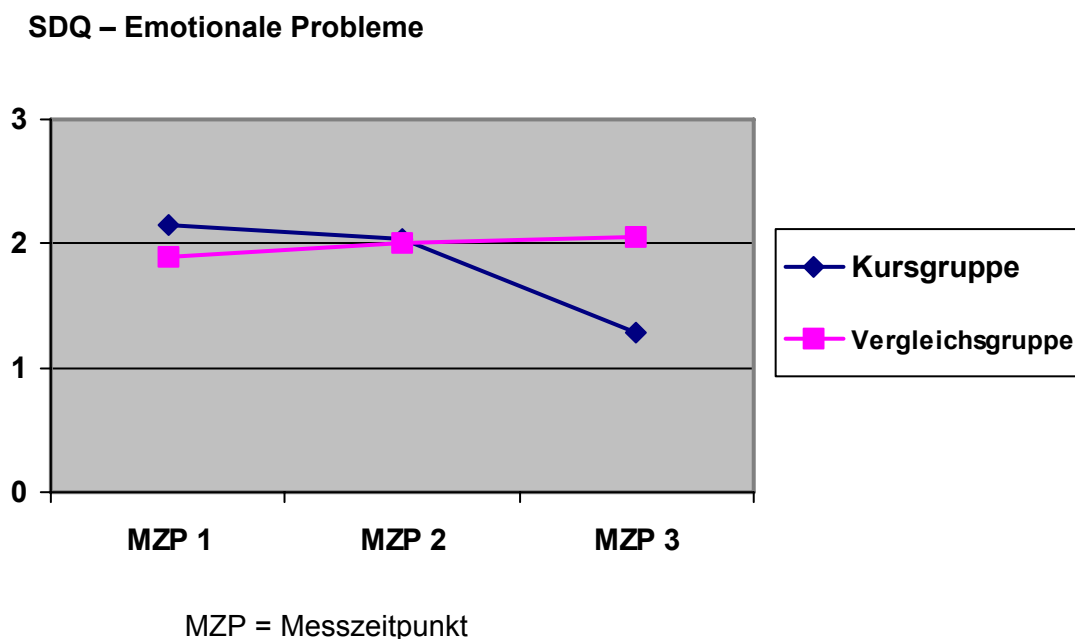


Abbildung 23. Emotionale Probleme (SDQ) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Kompetentes soziales Verhalten im Umgang mit Gleichaltrigen, ohne direkte Einwirkung Erwachsener, wird als ein bedeutsamer Aspekt sozialer Kompetenz betrachtet (vgl. Kap. 3.3). Einigen Kindern fällt es jedoch schwer, Freunde zu finden oder sich so zu verhalten, dass man zum Beispiel von Mitschülern gemocht und geschätzt wird. Derartige Beziehungsprobleme werden in der Studie mit der Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ des

Fragebogens zu Stärken und Schwächen (Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ) erfasst. Der Vergleichsgruppe werden in diesem Bereich von den Lehrer/-innen über den gesamten Projektverlauf deutlich stärkere Probleme zugeschrieben. Während es in der Kursgruppe zu einer kontinuierlichen Abnahme von Beziehungsproblemen kommt, nehmen die Probleme in der Vergleichsgruppe nach einer kurzfristigen Problemreduktion zum zweiten Messzeitpunkt noch einmal zu. Der Interaktionseffekt wird jedoch nicht signifikant (Gruppe: $F_{(df = 1,75)} = 8,36$, $p < .01$; Zeit: $F_{(df = 2,150)} = 0,24$; $p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 2,150)} = 1,98$, $p = ns$; s. Tab. 26; 27, 29 Abb. 24).

SDQ – Probleme mit Gleichaltrigen

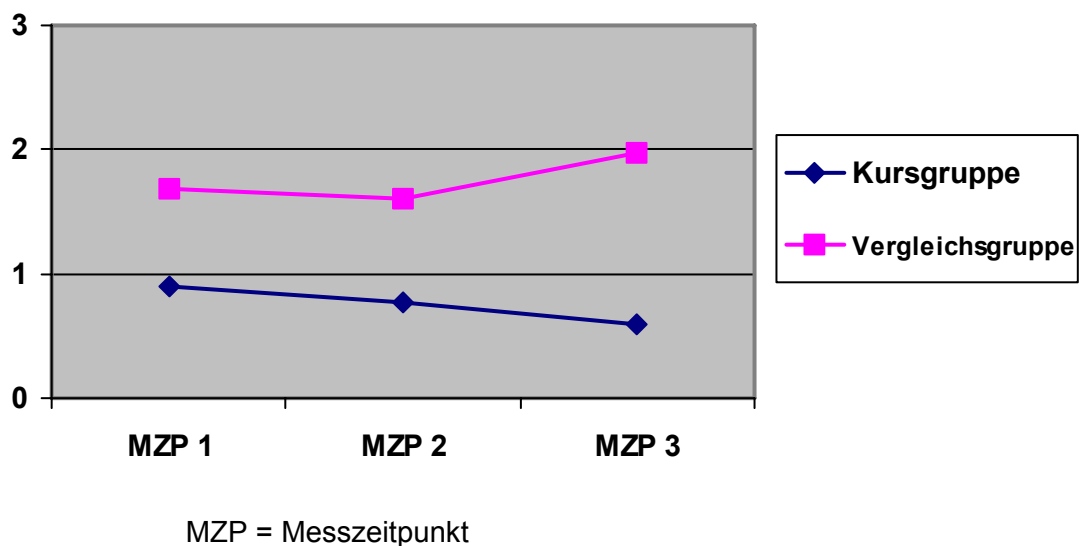


Abbildung 24. Probleme mit Gleichaltrigen (SDQ) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Unruhiges Verhalten und Aufmerksamkeitsprobleme sind im Kindes- und Jugendalter häufig zu beobachtende Probleme (vgl. Döpfner, 2002). Bei Kindern mit solchen Problemen können beispielsweise eine hohe Ablenkbarkeit im Unterricht, kurze Konzentrationsspannen, sowie eine auffällige motorische Unruhe beobachtet werden. Erreichen diese Probleme ein klinisch relevantes Niveau, werden sie dem Aufmerksamkeitsdefizit- /Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) zugerechnet. Man geht heute aus wissenschaftlicher Sicht davon aus, dass die Symptomatik neurobiologisch bedingt ist und durch psychosoziale Faktoren lediglich in ihrem Ausmaß moduliert werden kann (vgl. Petermann & Ruhl, 2006).

In der Projekt Primalr-Studie wurde dieser Problembereich mit der Skala „Hyperaktivität“ des Fragebogens zu Stärken und Schwächen (Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ) erfasst. Bereits zum ersten Messzeitpunkt sind bei der Vergleichsgruppe höhere Mittelwerte

erkennbar, die Gruppenunterschiede werden jedoch nicht statistisch signifikant. In beiden Gruppen kommt es über alle drei Messzeitpunkte zu einer Abnahme hyperaktiven Verhaltens. Es kommt allerdings weder für den Faktor Zeit, noch für den Faktor Zeit x Gruppe zu signifikanten Effekten (Gruppe: $F_{(df = 1,75)} = 2,10$, $p = ns$; Zeit: $F_{(df = 2,150)} = 2,60$; $p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 2,150)} = 1,27$, $p = ns$; s. Tab. 26, 27; 29 Abb, 25).

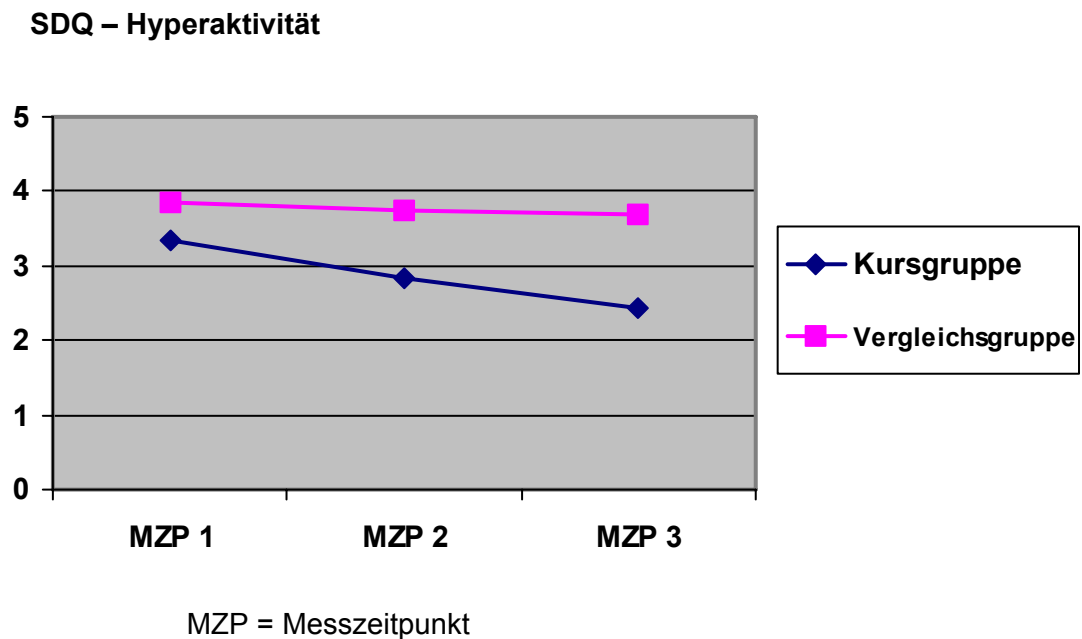
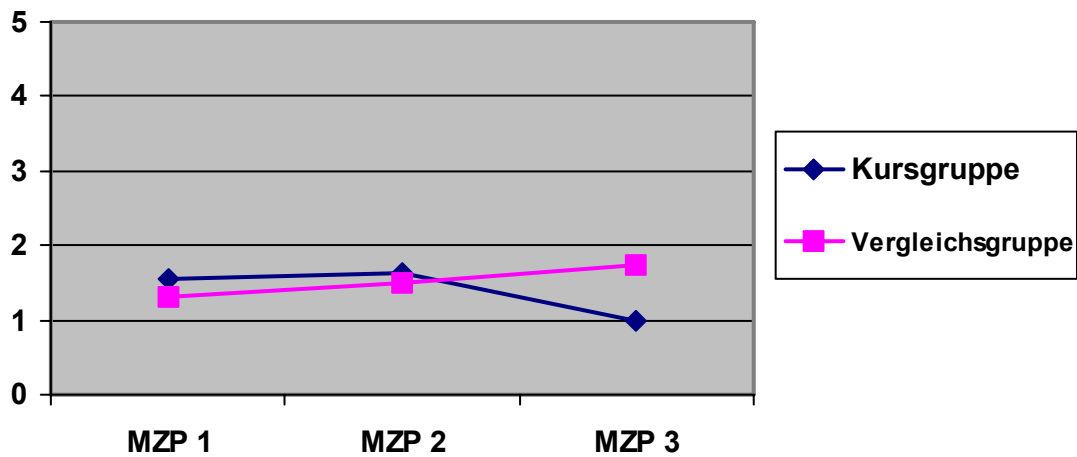


Abbildung 25. Skala Hyperaktivität (SDQ) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Mit der Skala „Externalisierende Probleme“ des Fragebogens zu Stärken und Schwächen (Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ) wurden in der wissenschaftlichen Begleitstudie aggressive und oppositionelle Verhaltensweisen der Kinder eingeschätzt. Beide Gruppen unterscheiden sich vor Beginn der Interventionen nicht signifikant voneinander, wobei es allerdings erwähnenswert erscheint, dass die Kinder der Kursgruppe in diesem Bereich problematischer eingeschätzt werden als die der Vergleichsgruppe. Während in der Vergleichsgruppe eine kontinuierliche Zunahme der Verhaltensprobleme beobachtet wird, kommt es bei der Kursgruppe zum dritten Messzeitpunkt zu einem leichten Rückgang der Probleme. Die durch diese Entwicklung zustande kommenden Unterschiede in den Gruppenmittelwerten, werden durch einen signifikanten Zeit x Gruppe-Effekt abgebildet (Tab. 26, 27, 29 Abb. 26). Es muss jedoch eingeräumt werden, dass der Kurseffekt als geringfügig einzuschätzen ist (Gruppe: $F_{(df = 1,75)} = 0,08$, $p = ns$; Zeit: $F_{(df = 2,150)} = 0,49$; $p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 2,150)} = 3,41$, $p < 05$).

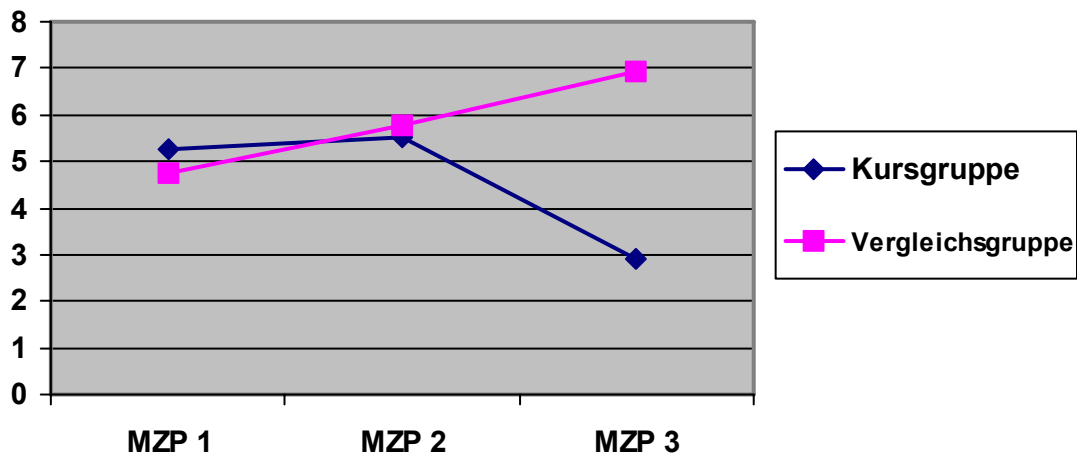
SDQ – Externalisierende Probleme



MZP = Messzeitpunkt

Abbildung 26. Externalisierende Probleme (SDQ) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

SAV – Trotz-aggressives Verhalten



MZP = Messzeitpunkt

Abbildung 27. Trotz-aggressives Verhalten (SAV) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Da der Abbau externalisierender Verhaltensprobleme in der Schule eines der Kernziele darstellte, wurde der Bereich aggressives Verhalten neben der Skala Verhaltensprobleme des SDQ (siehe oben) zusätzlich mit der Skala Aggressiven Verhaltens (SAV, Koglin & Petermann, 2004; s. Kap. 6.3.2.9) erfasst. Mit dieser Skala lassen sich besonders differenziert trotz-aggressive Verhaltensweisen bei Kindern abbilden.

Beide Gruppen sind vor Beginn der Interventionen des Projekts Primär im Hinblick auf das Ausmaß trotzig aggressiven Verhaltens auf einem ähnlichen Niveau anzusiedeln, wobei sich auch im SAV andeutet, dass die Lehrer/-innen die Kursgruppe hier etwas problembelasteter einschätzen, als die Vergleichsgruppe. Während es bei der Kursgruppe zum dritten Messzeitpunkt zu einem deutlichen Rückgang aggressiven Verhaltens kommt, nimmt das aggressive Verhalten der Kinder der Vergleichsgruppe im Mittelwert deutlich zu. Der Trend im Hinblick auf den Abbau aggressiven Verhaltens bei der Kursgruppe bestätigt sich im SAV; der Interaktionseffekt wird hier hochsignifikant (Gruppe: $F_{(df = 1,73)} = 1,54$, $p = ns$; Zeit: $F_{(df = 2,146)} = 1,10$; $p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 2,146)} = 10,42$, $p < .001$; s. Tab. 26, 27; 31 Abb. 27).

Schließlich bietet der Fragebogen zu Stärken und Schwächen (Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ) die Möglichkeit, seine vier Skalen zu seelischen und Verhaltensproblemen von Kindern in einer Gesamtskala zusammenzufassen (externalisierende Probleme, Hyperaktivität, Emotionale Probleme, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen). Fasst man alle vier problematischen Verhaltensbereiche zusammen, so zeigt sich ein signifikanter Kurseffekt (Gruppe: $F_{(df = 1,71)} = 17,53$, $p < .001$; Zeit: $F_{(df = 2,142)} = 1,32$; $p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 2,142)} = 6,22$, $p < .005$; s. Tab. 26, 27, 29). Während es zu einem deutlichen Rückgang der Mittelwerte der Kursgruppe kommt, lässt sich ein kontinuierlicher Anstieg der Gesamtproblembelastung in der Vergleichsgruppe beobachten (s. Abb. 28).

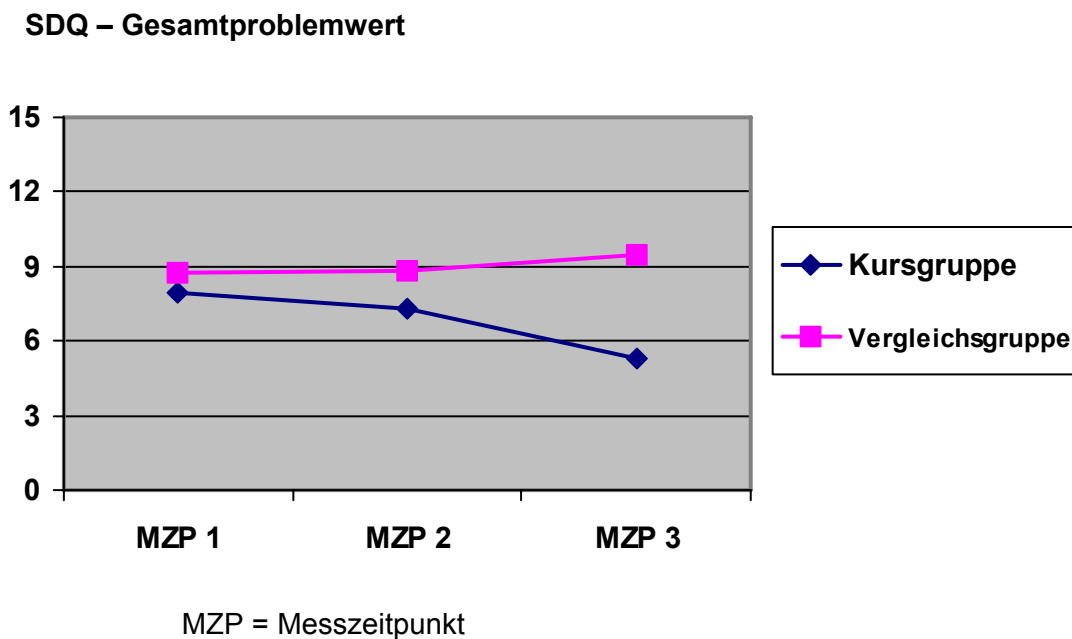
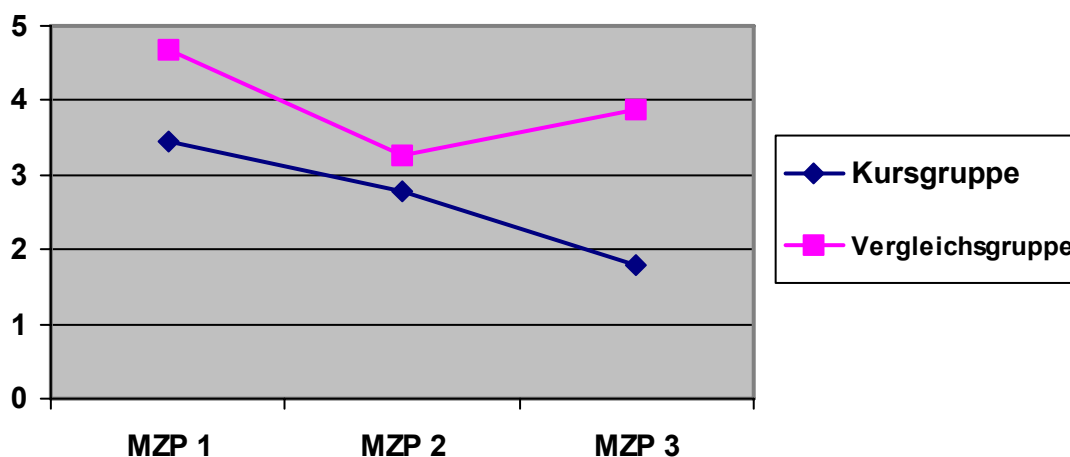


Abbildung 28. Gesamtproblemwert (SDQ) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

In den vergangenen Jahren wurden viele Studien publiziert, die sich mit „Vorboten“ dissozialen Verhaltens bei Jugendlichen und Erwachsenen beschäftigten. Es wurde versucht Verhaltensmerkmale bei Kindern herauszufiltern, die bei einem weiteren ungünstigen Entwicklungsverlauf das Risiko für das spätere Auftreten dissozialen Verhaltens erhöhen. Ziel dieser Forschungsbemühungen ist es, frühzeitig ungünstigen Entwicklungen bei Kindern vorzubeugen, um das Risiko für dissoziales Verhalten zu senken. Obwohl einzuräumen ist, dass sich die Forschung hier noch am Anfang befindet, wurden bislang drei kritische Verhaltensmerkmale identifiziert: gefühlloses Verhalten, narzisstisches, selbstbezogenes Verhalten sowie Impulsivität. Diese drei Verhaltensbereiche wurden in der vorliegenden Studie durch den Antisocial Process Screening Device (APSD; Frick & Hare, 2001) erfasst.

Im Bereich des gefühllosen Verhaltens kommt es in beiden Gruppen über alle drei Messzeitpunkte zu einem hochsignifikanten Rückgang gefühllosen Verhaltens. Während es in der Vergleichsgruppe zum dritten Messzeitpunkt jedoch zu einem erneuten Zuwachs an Problemverhalten kommt, nimmt der Mittelwert der Kursgruppe weiter kontinuierlich ab. Es kommt daher zu einem signifikanten Interaktionseffekt, der positive Wirkungen des Kinderkurses nahe legt (Gruppe: $F_{(df = 1,76)} = 8,60$, $p = ns$; Zeit: $F_{(df = 1,76)} = 16,97$; $p = .001$; Interaktion: $F_{(df = 1,76)} = 3,61$, $p < .05$; s. Tab. 32 Abb. 29).

APSD – Gefühlloses Verhalten



MZP = Messzeitpunkt

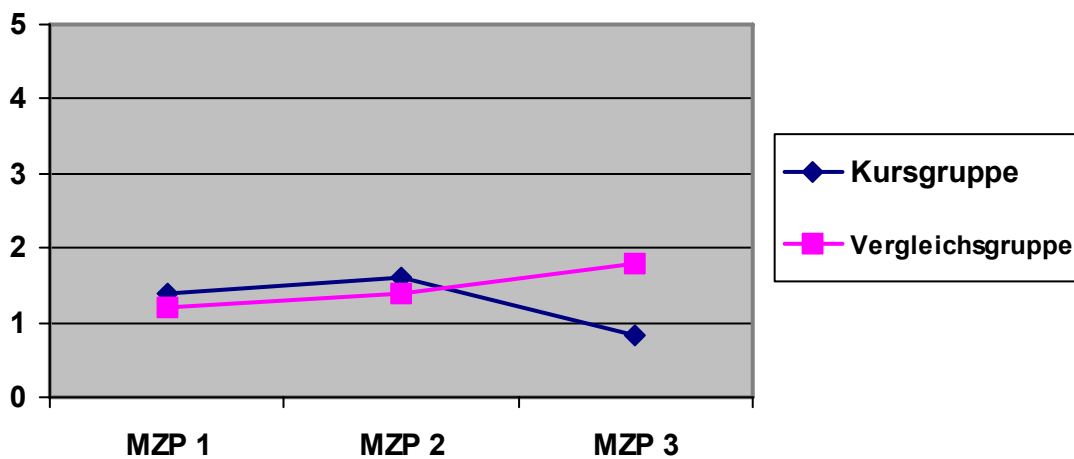
Abbildung 29. Gefühlloses Verhalten (APSD) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Die zweite Skala des Antisocial Process Screening Device (APSD; Frick & Hare, 2001; s. Kap. 6.3.2.3) erfasst narzisstisches, selbstbezogenes Verhalten. Kinder mit starken Ausprägungen in diesem Bereich neigen in der Tendenz zu rücksichtslosem Verhalten. Bei

ihnen dominiert in der Regel ein an der Durchsetzung eigener Bedürfnisse orientiertes Handeln.

Im Bereich selbstbezogenen Verhaltens kommt es zu keinen signifikanten Effekten im Hinblick auf die Faktoren Gruppe, Zeit oder Zeit x Gruppe. In der Tendenz kommt es zum dritten Messzeitpunkt in der Kursgruppe zwar zu einem leichten Rückgang des Mittelwerts, der unter das Niveau des ersten Messzeitpunkts absinkt, während bei der Vergleichsgruppe ein Mittelwertanstieg zu beobachten ist. Beide Gruppen unterscheiden sich jedoch nicht signifikant (Gruppe: $F_{(df = 1,76)} = 0,19$, $p = ns$; Zeit: $F_{(df = 1,76)} = 0,34$; $p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 1,76)} = 2,85$, $p = ns$; s. Tab. 32 Abb. 30).

APSD – Selbstbezogenes Verhalten



MZP = Messzeitpunkt

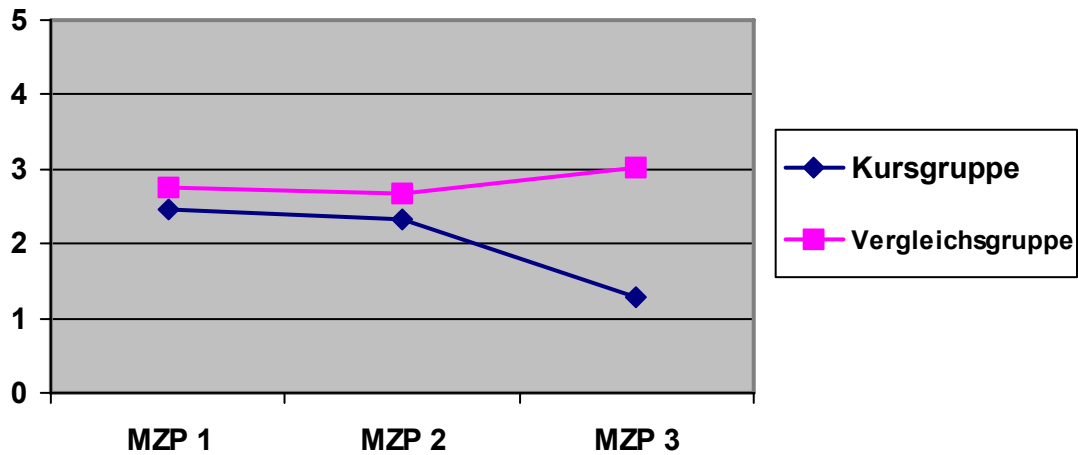
Abbildung 30. Selbstbezogenes Verhalten (APSD) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Die dritte Skala des Antisocial Process Screening Device (APSD; Frick & Hare, 2001) erfasst impulsives Verhalten bei Kindern. Kinder mit starken Ausprägungen in diesem Bereich neigen in der Regel zu intensiven Gefühlsausbrüchen, stark unkontrolliertem, zum Teil sehr risikoreichen Verhalten. Impulsivität beeinflusst daher nicht allein Emotionen, sondern ebenso sozial-kognitive Kompetenzen (siehe Kap. 3.2). Impulsivität im Bereich der Kognitionen kann beispielsweise dazu führen, dass Handlungskonsequenzen nicht ausreichend antizipiert werden. Das Kind „handelt, bevor es denkt“.

Im Bereich impulsiven Verhaltens kommt es bei der Kursgruppe im Kontrast zur Vergleichsgruppe zu einem deutlich signifikanten Rückgang des Gruppenmittelwerts, während das ungünstige Verhalten in der Vergleichsgruppe leicht zunimmt. (Gruppe: $F_{(df =$

$_{1,76} = 2,97$, $p = ns$; Zeit: $F_{(df = 1,76)} = 1,97$; $p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 1,76)} = 5,86$, $p < .01$; s. Tab. 32 Abb. 31).

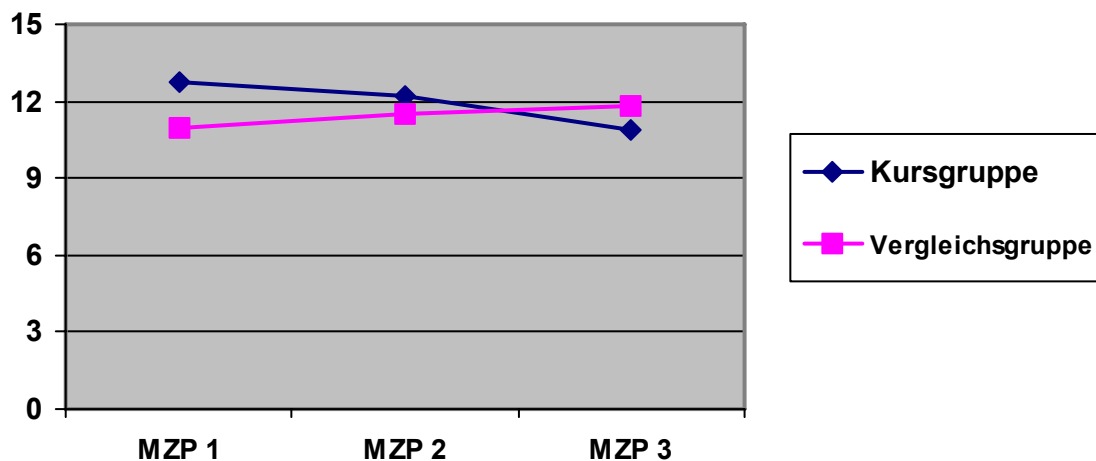
APSD – Impulsives Verhalten



MZP = Messzeitpunkt

Abbildung 31. Impulsives (APSD) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

APSD – Gesamtwert: Dissoziale Entwicklungstendenzen



MZP = Messzeitpunkt

Abbildung 32. Dissoziale Entwicklungstendenzen (APSD-Gesamtwert) der Erstklässler (Lehrer/-innen-Einschätzung) über drei Messzeitpunkte in der Kurs- und der Vergleichsgruppe

Über die Abbildung der einzelnen Problembereiche, schafft der APSD (Frick & Hare, 2001) die Möglichkeit, seine drei Skalen „gefühlloses Verhalten“, „narzisstisches, selbstbezogenes Verhalten“ sowie „Impulsivität“ zu einer Gesamtskala zusammenzufassen. Der Gesamtproblemwert gibt Auskunft über dissoziale Entwicklungstendenzen der Kinder.

Bei beiden Gruppen ist über alle drei Messzeitpunkte eine gegenläufige Entwicklung zu beobachten. Während es bei der Kursgruppe zum zweiten Messzeitpunkt noch zu einem verhaltenen und zum dritten Messzeitpunkt zu einem deutlichen Rückgang dissozialer Entwicklungstendenzen kommt, nehmen die ungünstigen Entwicklungstendenzen der Kinder der Vergleichsgruppe im Mittelwert kontinuierlich zu. Der Interaktionseffekt wird signifikant und ist mit den Wirkungen des Projet Prima!r in Zusammenhang zu bringen (Gruppe: $F_{(df = 1,76)} = 0,29$, $p = ns$; Zeit: $F_{(df = 1,76)} = 0,78$; $p = ns$; Interaktion: $F_{(df = 1,76)} = 3,33$, $p < .05$; S. Tab. 32 Abb. 32). Eine genauere Analyse der sich im APSD abzeichnenden Trends verdeutlicht erwartungsgemäß, dass diese vor allem auf Veränderungen der Kinder zurückzuführen ist, die im SDQ als verhaltensauffällig eingestuft werden.

Insgesamt zeigen sich damit auch ein Jahr nach dem Kursende einige Ergebnisse, die eine Wirksamkeit des Kurses für Erstklässler andeuten. Die Kinder der Kursgruppe weisen weniger externalisierende, trotzig-aggressive Probleme sowie eine insgesamt geringere Problembelastung auf, wobei diese Trends erst über die drei Messzeitpunkte sichtbar werden. In Bezug auf positives Sozialverhalten und schulische Anpassungsfähigkeit der SchülerInnen zeichnet sich nach Einschätzung der LehrerInnen ein vielversprechender Kompetenzzuwachs ab. Es muss jedoch einräumt werden, dass die Ergebnisse mit einer nicht repräsentativen Stichprobe zustande kamen und daher nur unter Vorbehalt zu verallgemeinern sind. Zudem sind die Effektstärken insgesamt als gering einzustufen.

**Tabelle 26. Ergebnisse univariater Varianzanalysen mit Messwiederholung,
Lehrereinschätzungen**

Skalen	Effekt	F	DF	P	Eta²
SDQ					
Prosoziales Verhalten	Gruppe	9.53	1.75	.003	.113
	Zeit	1.13	2.150	.327	.015
	Interaktion	1.99	2.150	.144	.026
Emotionale Probleme	Gruppe	0.11	1.75	.737	.002
	Zeit	1.60	2.150	.204	.021
	Interaktion	2.84	2.150	.062	.036
Verhaltensprobleme	Gruppe	0.08	1.75	.780	.001
	Zeit	0.49	2.150	.613	.007
	Interaktion	3.41	2.150	.036	.044
Hyperaktivität	Gruppe	2.10	1.75	.151	.027
	Zeit	2.60	2.150	.078	.033
	Interaktion	1.27	2.150	.284	.017
Umgang mit Gleichaltrigen	Gruppe	8.36	1.75	.005	.100
	Zeit	0.24	2.150	.789	.003
	Interaktion	1.98	2.150	.141	.026
SDQ-Gesamtproblemwert	Gruppe	1.90	1.75	.172	.025
	Zeit	1.38	2.150	.255	.018
	Interaktion	4.31	2.150	.015	.054
SCS					
Prosoziales Verhalten	Gruppe	25.01	1.71	.000	.261
	Zeit	2.16	2.142	.120	.029
	Interaktion	4.98	2.142	.008	.066
Emotionsregulation	Gruppe	11.16	1.71	.001	.136
	Zeit	2.78	2.142	.065	.038
	Interaktion	4.89	2.142	.009	.064
Schulische Fertigkeiten	Gruppe	15.34	1.71	.000	.178
	Zeit	1.49	2.142	.230	.021
	Interaktion	5.49	2.142	.005	.072
SCS- Gesamtwert	Gruppe	17.53	1.71	.000	.198
	Zeit	2.68	2.142	.073	.036
	Interaktion	6.22	2.142	.003	.081
FEEK					
Emotionale Kompetenz (Gesamtwert)	Gruppe	47.38	1.73	.000	.394
	Zeit	10.26	2.146	.000	.123
	Interaktion	1.31	2.146	.273	.018
SAV					
Aggressiv-oppositionelles Verhalten (Gesamtwert)	Gruppe	1.54	1.73	.218	.021
	Zeit	1.10	2.146	.334	.015
	Interaktion	10.42	2.146	.000	.125

**Tabelle 27. Innersubjektkontraste zwischen den Messzeitpunkten,
Lehrereinschätzungen**

Skalen	Effekt	F	DF	P	Eta²
SDQ					
Prosoziales Verhalten	MZP 1 vs. MZP 2	2.420	1.75	.124	.031
	MZP 2 vs. MZP 3	2.941	1.75	.090	.004
Emotionale Probleme	MZP 1 vs. MZP 2	.243	1.75	.624	.003
	MZP 2 vs. MZP 3	3.641	1.75	.060	.046
Verhaltensprobleme	MZP 1 vs. MZP 2	.073	1.75	.788	.001
	MZP 2 vs. MZP 3	5.511	1.75	.022	.068
Hyperaktivität	MZP 1 vs. MZP 2	.794	1.75	.376	.010
	MZP 2 vs. MZP 3	.578	1.75	.449	.008
Umgang mit Gleichaltrigen	MZP 1 vs. MZP 2	.025	1.75	.875	.000
	MZP 2 vs. MZP 3	2.400	1.75	.126	.031
SDQ-Gesamtproblemwert	MZP 1 vs. MZP 2	.400	1.75	.529	.005
	MZP 2 vs. MZP 3	5.843	1.75	.018	.072
SCS					
Prosoziales Verhalten	MZP 1 vs. MZP 2	2.043	1.71	.157	.028
	MZP 2 vs. MZP 3	9.293	1.71	.003	.116
Emotionsregulation	MZP 1 vs. MZP 2	.834	1.71	.001	.136
	MZP 2 vs. MZP 3	8.612	1.71	.004	.108
Schulische Fertigkeiten	MZP 1 vs. MZP 2	1.719	1.71	.194	.024
	MZP 2 vs. MZP 3	11.737	1.71	.001	.142
SCS- Gesamtwert	MZP 1 vs. MZP 2	1.723	1.71	.194	.024
	MZP 2 vs. MZP 3	11.300	1.71	.001	.137
FEEK					
Emotionale Kompetenz (Gesamtwert)	MZP 1 vs. MZP 2	1.569	1.148	.212	.010
	MZP 2 vs. MZP 3	.564	1.148	.454	.004
SAV					
Aggressiv-oppositionelles Verhalten (Gesamtwert)	MZP 1 vs. MZP 2	2.680	1.148	.104	.018
	MZP 2 vs. MZP 3	8.338	1.148	.004	.053

**Tabelle 28. Ergebnisse der Kovarianzanalysen mit Messwiederholung,
Lehrereinschätzungen**

Skalen	Effekt	F	DF	P
SDQ				
Prosoziales Verhalten	Gruppe	1.173	1.72	.282
	Zeit	.188	1.72	.666
	Zeit*MZP 1	.427	1.72	.515
	Zeit*Gruppe	2.044	1.72	.157
	Zeit*Geschl.	1.080	1.72	.302
	Zeit*Gruppe*	.052	1.72	.820
	Geschlecht			
SCS				
Prosoziales Verhalten	Gruppe	4.844	1.70	.031
	Zeit	.059	1.70	.810
	Zeit*MZP 1	.020	1.70	.888
	Zeit*Gruppe	6.158	1.70	.015
	Zeit*Geschl.	.112	1.70	.739
	Zeit*Gruppe*	.025	1.70	.876
	Geschlecht			
Emotionsregulation	Gruppe	6.539	1.70	.013
	Zeit	.925	1.70	.339
	Zeit*MZP 1	.122	1.70	.728
	Zeit*Gruppe	6.088	1.70	.016
	Zeit*Geschl.	.300	1.70	.586
	Zeit*Gruppe*	.101	1.70	.752
	Geschlecht			
Schulische Fertigkeiten	Gruppe	4.734	1.72	.033
	Zeit	.176	1.72	.676
	Zeit*MZP 1	.095	1.72	.758
	Zeit*Gruppe	6.909	1.72	.010
	Zeit*Geschl.	1.119	1.72	.294
	Zeit*Gruppe*	.349	1.72	.557
	Geschlecht			
SCS- Gesamtwert	Gruppe	4.473	1.68	.038
	Zeit	.038	1.68	.845
	Zeit*MZP 1	.089	1.68	.766
	Zeit*Gruppe	8.150	1.68	.006
	Zeit*Geschl.	.106	1.68	.745
	Zeit*Gruppe*	.001	1.68	.969
	Geschlecht			
FEEK				
Emotionale Kompetenz (Gesamtwert)	Gruppe	9.938	1.71	.002
	Zeit	5.187	1.71	.026
	Zeit*MZP 1	2.165	1.71	.146
	Zeit*Gruppe	4.058	1.71	.048
	Zeit*Geschl.	.471	1.71	.495
	Zeit*Gruppe*	.027	1.71	.871
	Geschlecht			

Tabelle 29. Mittelwerte und Standardabweichungen des SDQ bei den Kindern der ersten Klassen über alle drei Messzeitpunkte

SDQ-Skala	1. Messzeitpunkt		2. Messzeitpunkt		3. Messzeitpunkt	
	Kursgruppe M (SD)	Vergleichs- gruppe M (SD)	Kursgruppe M (SD)	Vergleichs- gruppe M (SD)	Kursgruppe M (SD)	Vergleichs- gruppe M (SD)
Prosoziales Verhalten	8.79 (1.61)	7.53 (2.18)	8.21 (1.63)	7.53 (2.10)	8.87 (2.03)	7.37 (2.14)
Emotionale Probleme	2,15 (2.65)	1.89 (2.15)	2.03 (2.45)	2.00 (2.77)	1.28 (1.82)	2.05 (2.43)
Externalisierende Probleme	1.56 (2.62)	1.32 (1.74)	1.64 (2.15)	1.50 (1.80)	1.00 (2.08)	1.73 (2.04)
Hyperaktivität	3.33 (3.16)	3.84 (3.05)	2.84 (2.50)	3.74 (3.01)	2.43 (2.59)	3.68 (3.14)
Probleme mit Peers	0.90 (1.33)	1.68 (1.69)	0.77 (1.56)	1.61 (2.13)	0.59 (1.33)	1.97 (2.20)
Gesamtproblemwert	7.95 (8.00)	8.74 (7.13)	7.30 (7.04)	8.84 (8.15)	5.31 (6.65)	9.45 (8.01)

Anmerkungen. Kursgruppe N=39; Vergleichsgruppe N= 38.

Tabelle 30. Mittelwerte und Standardabweichungen des SCS bei den Kindern der ersten Klassen über alle drei Messzeitpunkte

SCS-Skala	1. Messzeitpunkt		2. Messzeitpunkt		3. Messzeitpunkt							
	Kursgruppe	Vergleichsgruppe	Kursgruppe	Vergleichsgruppe	Kursgruppe	Vergleichsgruppe						
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)						
Prosoziales Verhalten	25.15	(5.20)	21.00	(5.16)	25.17	(5.37)	21.63	(5.63)	28.20	(5.93)	20.91	(6.08)
Emotionsregulation	29.50	(9.63)	25.35	(6.55)	29.97	(8.28)	25.83	(8.26)	33.89	(8.13)	25.48	(7.81)
Schulische Fähigkeiten	21.89	(6.78)	16.94	(6.49)	21.07	(5.83)	17.21	(6.60)	23.74	(5.54)	16.71	(7.31)

Anmerkungen. Kursgruppe N=39; Vergleichsgruppe N= 36.

Tabelle 31. Mittelwerte und Standardabweichungen der FEEK-Skala und des SAV bei den Kindern der ersten Klassen über alle drei Messzeitpunkte

Messzeitpunkte	1. Messzeitpunkt		2. Messzeitpunkt		3. Messzeitpunkt							
	Kursgruppe	Vergleichsgruppe	Kursgruppe	Vergleichsgruppe	Kursgruppe	Vergleichsgruppe						
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)						
Emotionale Kompetenz (FEEK)	14.89	(3.62)	10.29	(3.08)	14.71	(3.78)	10.63	(3.72)	16.82	(3.59)	11.45	(3.13)
Aggressives Verhalten (SAV)	5.28	(5.71)	4.76	(4.11)	5.51	(4.89)	5.76	(5.39)	2.90	(4.98)	6.92	(4.95)

Anmerkungen. Kursgruppe N=38; Vergleichsgruppe N= 38.

Tabelle 32. Mittelwerte und Standardabweichungen des APSD bei den Kindern der ersten Klassen über alle drei Messzeitpunkte

APSD-Skala	1. Messzeitpunkt		2. Messzeitpunkt		3. Messzeitpunkt	
	Kursgruppe M (SD)	Vergleichs- gruppe M (SD)	Kursgruppe M (SD)	Vergleichs- gruppe M (SD)	Kursgruppe M (SD)	Vergleichs- gruppe M (SD)
Gefühlloses Verhalten	3.46 (1.94)	4.68 (2.11)	2.77 (2.17)	3.26 (2.69)	1.79 (2.50)	3.89 (2.46)
Selbstbezogenes Verhalten	1.38 (2.75)	1.21 (1.77)	1.61 (2.80)	1.39 (1.95)	0.82 (2.46)	1.80 (2.43)
Impulsives Verhalten	2.46 (2.53)	2.76 (2.17)	2.33 (2.25)	2.68 (2.30)	1.28 (2.03)	3.03 (2.50)
Dissoziale Entwicklungstendenzen	12.78 (3.72)	10.92 (2.96)	12.23 (4.05)	11.51 (3.08)	10.85 (3.65)	11.81 (3.11)

Anmerkungen. Kursgruppe N=39; Vergleichsgruppe N= 37.

Tabelle 33. Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala „Schwierige soziale Situation erkennen und viele Lösungen finden (KISS)“

KISS-Skala	1. Messzeitpunkt		2. Messzeitpunkt		3. Messzeitpunkt	
	Kursgruppe M (SD)	Vergleichs- gruppe M (SD)	Kursgruppe M (SD)	Vergleichs- gruppe M (SD)	Kursgruppe M (SD)	Vergleichs- gruppe M (SD)
Anzahl der Lösungen in schwierigen Situationen	4.77 (1.75)	5.87 (2.79)	7.87 (3.47)	6.03 (2.70)	6.83 (1.62)	5.95 (2.56)

Anmerkungen. Kursgruppe N=39; Vergleichsgruppe N= 36.

Auswertungen zum Elternkurs

8.3.1. Erziehungsverhalten und kindliche Verhaltensprobleme

Das elterliche Erziehungsverhalten spielt bei der Entstehung und Aufrechterhaltung kindlicher Verhaltensprobleme eine besondere Rolle. In der vorliegenden Stichprobe lassen sich klassische Zusammenhänge zwischen kindlichem Problemverhalten und dem Erziehungsverhalten aufzeigen. Sie bestätigen die Idee, Elternkurse zur Prävention von frühen Verhaltensproblemen durchzuführen.

In der vorliegenden Stichprobe variieren die Korrelationen zwischen dem Erziehungsverhalten der Mütter und den Verhaltensproblemen der Kinder zwischen $r = -.13$ und $r = -.31$. Getrennt nach dem Geschlecht ist ersichtlich, dass die Richtung der Beziehung bei Jungen und Mädchen ähnlich ist, das Erziehungsverhalten für die Mädchen jedoch bedeutsamer ist. Besonders ein geringes Engagement der Mutter, inkonsistente Disziplin und wenig verantwortungsbewusstes Erziehungsverhalten geht bei den Mädchen mit vermehrten Verhaltensproblemen einher.

Tabelle 34. Zusammenhang zwischen Verhaltensproblemen (SDQ-Gesamtproblemwert) und Erziehungsverhalten der Mütter

Skala	Gesamt	Jungen	Mädchen
Involvement	-.31***	-.20+	-.45***
Positives Erziehungsverhalten	-.13 ⁺	-.10	-.09
Geringes Monitoring	.16*	.15	.16
Inkonsistente Disziplin	.18*	.06	.33**
Verantwortungsbewusstes Erziehungsverhalten	-.16*	-.02	-.24*

Anmerkungen. ⁺ $p > .10$, * $p < .05$, *** $p < .001$.

Wird das Erziehungsverhalten im Zusammenhang mit prosozialem Verhalten betrachtet (s. Tab 33) finden sich etwas weniger signifikante, aber ähnlich starke Beziehungen. Jedoch scheint das Erziehungsverhalten für den Erwerb prosozialen Verhaltens bei den Jungen bedeutsamer zu sein, als bei den Mädchen. Bei beiden Geschlechtern gehen hohe Werte auf der Skala „Involvement“ mit prosozialem Verhalten einher. Bei den Jungen spielt darüber hinaus noch das verantwortungsbewusste Erziehungsverhalten eine Rolle.

Tabelle 35. Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten (SDQ) und Erziehungsverhalten der Mütter

Skala	Gesamt	Jungen	Mädchen
Involvement	.28***	.32**	.24*
Positives Erziehungsverhalten	.15*	.21*	.01
Geringes Monitoring	.01	-.04	.08
Inkonsistente Disziplin	-.12	-.15	-.09
Verantwortungsbewusstes Erziehungsverhalten	.16*	.23*	.04

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$ *** $p < .001$.

8.3.2. Akzeptanz und Bewertung des Kurses durch die Eltern

Der Elternkurs wurde allen Eltern angeboten, deren Kinder in der Schule ebenfalls einen Kinderkurs erhalten haben ($n = 99$). Davon nahmen insgesamt 68 (69%) Eltern zumindest einmal an dem Elternkurs teil.

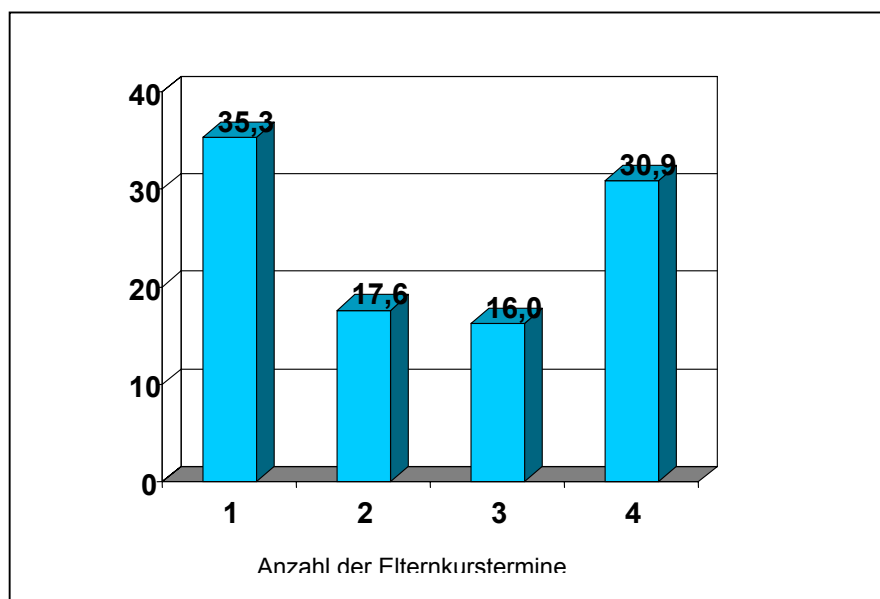


Abbildung 33. Anteil (Prozent) der Eltern, die an den Elternabenden teilgenommen¹

In Abbildung 33 ist zu erkennen, dass ein Drittel der Eltern nur an einem Termin teilgenommen haben. 17% bzw. 16% der Eltern nahmen an zwei bzw. drei Sitzungen teil und ein weiteres Drittel kam zu allen vier Terminen.

Im Anschluss an den Kurs erhielten die Eltern einen Fragebogen zu den Inhalten und Modalitäten des Elternkurses. Die Eltern wurden befragt, wie sehr ihnen die jeweiligen

¹ Die Anzahl der Termine entspricht nicht den Sitzungen 1-4.

Stunden neue Anregungen für die Erziehung ihres Kindes gegeben haben. Dazu konnten die Eltern auf einer fünfstufigen Skala beurteilen, inwiefern dies für die Inhalte einer Stunde von „gar nicht“ bis „vollkommen“ zutrif. Die Tabelle gibt die Antworten der Eltern pro Stunde wieder. Demnach gaben je Einheit zwischen 60% bzw. 70% der Eltern an, dass sie durch den Elternkurs neue Anregungen für das Erziehungsverhalten bekommen haben. Eine deutliche Bevorzugung einer bestimmten Einheit bzw. Themas des Elternkurses ist dabei nicht zu erkennen.

Tabelle 36. Beurteilung der Eltern, ob der Elternkurs ihnen neue Anregungen für die Erziehung gegeben an

Elternkursstunde/Inhalt	Einschätzung der Eltern in Prozent				
	Gar keine	wenig	Teils, teils	viele	sehr viele
Stunde 1: Grundbausteine positiver Erziehung	3,3	3,3	26,7	40,3	23,3
Stunde 2: Kooperation zwischen Eltern und Kind	-	.	37,5	40,6	21,9
Stunde 3: Grenzen setzen in der Erziehung	3,3	10,0	20,0	40,0	26,7
Stunde 4: Überforderungssituationen in der Erziehung	3,1	-	25,0	40,6	31,3

Neben den neuen Anregungen zur Erziehung, stimmten mehr als die Hälfte der Eltern zu, dass ihnen der Kurs dabei geholfen hat, mit schwierigem Verhalten ihres Kindes besser umzugehen. 40,6% der Eltern stimmten dieser Frage teilweise zu, weitere 40,6% stimmten oft zu und 15,6% stimmten dieser völlig zu.

Der Umfang von vier Terminen pro Kurs wurde von 70% der Eltern als genau passend beurteilt. Die restlichen 30% fanden den Kurs eher zu kurz. Die Dauer von eineinhalb Stunden pro Sitzung wurde von allen Eltern (97%) als genau richtig bewertet.

Weitere Bewertungen zum Kurs und zum Kursleiter sind in Tabelle 35 zusammengefasst. Die Kursleiter und die Materialien zum Elternkurs erhielten ebenfalls überwiegend positive Beurteilungen durch die Eltern, ebenso wie die Atmosphäre im Elternkurs. Geringfügig schlechter beurteilten die Eltern die Möglichkeit, sich mit anderen Eltern über die Kindererziehung auszutauschen. Es ist daher zu überlegen, ob im weiteren für die Eltern neben den Kurszeiten weitere Elterntreffs angeboten werden können, in denen mehr Zeit für einen intensiven Austausch besteht.

Tabelle 37. Bewertungen des Elternkurses in Bezug auf die Durchführung und Materialien

Frage	Einschätzung der Eltern in Prozent				
	sehr schlecht	eher schlecht	Teils, teils	eher gut	sehr gut
Wie beurteilen Sie die Art, wie die Kursleiter die Inhalte vermittelt haben?	-	-	3,1	40,6	56,3
Wie beurteilen Sie die Kursmaterialien?	-	-	6,3	71,9	21,9
Wie beurteilen Sie die Atmosphäre im Kurs?	-	-	12,5	46,9	40,6
Wie beurteilen Sie die Möglichkeit, sich im Kurs mit anderen Eltern über die Erziehung auszutauschen?	-	3,3	26,7	43,3	26,7

Zuletzt wurden die Eltern befragt, ob sie mit einer ausgebildeten Fachkraft über bestimmte Erziehungs- oder Verhaltensprobleme an der Schule reden würden, wenn es diese Möglichkeit gäbe. Dieser Frage stimmten 93,3% der Eltern zu. Dieser großen Zustimmung sollten zukünftig entsprechende Möglichkeiten entgegengestellt werden.

Um die Wirksamkeit des Elternkurses zu untersuchen, wurde zunächst überprüft, ob sich die Eltern, die am Elternkurs teilgenommen haben, bereits vor dem Training von den anderen Eltern hinsichtlich ihres Erziehungsverhaltens unterschieden hatten. Dazu wurden die Eltern, die nie am Training teilgenommen haben, mit den Eltern verglichen, die mindestens einmal am Elternkurs teilgenommen haben.

Wie in Tabelle 36 dargestellt, gibt es in Bezug auf vier von fünf APQ-Skalen keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Lediglich in Bezug auf die Skala „*Geringes Monitoring*“ zeigt sich, dass die Eltern der Treatmentgruppe angaben, besser über die Aktivitäten ihres Kindes Bescheid zu wissen.

Tabelle 38. Kennwerte der APQ-Skalen in der Treatment vs. Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt

Skala	Treatmentgruppe (n=61)		Kontrollgruppe (n =80)		Statistik <i>t</i>
	M	(SD)	M	(SD)	
Involvement	40,90	(6,09)	39,30	(5,85)	1,59
Positives Erziehungsverhalten	26,03	(3,88)	25,89	(3,09)	0,25
Geringes Monitoring	11,17	(2,11)	12,40	(3,24)	-2,56**
Inkonsistente Disziplin	12,66	(3,11)	13,44	(4,28)	-1,22
Verantwortungsbewusstes Erziehungsverhalten	45,41	(7,30)	44,86	(6,07)	0,49

Anmerkungen. ** $p > .001$.

Im nächsten Schritt wurden die Mittelwerte der APQ-Skalen vor und nach dem Training verglichen. Die Eltern wurden dazu in drei Gruppen eingeteilt: Kontrollgruppe, Eltern, die nur ein- bis zweimal am Training teilgenommen haben und Eltern, die drei- oder viermal am Training teilgenommen haben (s. Tab. 37).

Für die Skala „*Involvement*“ zeigt sich ein signifikanter Gruppeneffekt ($F = 4,04, p < .05$), aber keine Effekte für die Faktoren *Zeit* oder *Zeit x Gruppe* ($F = 1,61$ bzw $F = 0,82, p > .05$). Dieses Ergebnismuster wiederholt sich für die Skala „*Positives Erziehungsverhalten*“ (Gruppe $F = 2,35, p .10$; *Zeit*: $F = 2,22, p = ns$; *Interaktion*: $F = 0,05, p = ns$) und für die Skala „*Verantwortungsbewusstes Erziehungsverhalten*“ (Gruppe $F = 2,38, p .10$; *Zeit*: $F = 0,01, p = ns$; *Interaktion*: $F = 0,28, p = ns$). Für die Skala „*Geringes Monitoring*“ ist zu beobachten, dass die Eltern, die nur unregelmäßig an dem Elternkurs teilgenommen haben, nach dem Kurs höhere Werte aufweisen als zu Beginn des Kurses. Die Werte in den anderen beiden Gruppen verändern sich hingegen nicht ((Gruppe $F = 3,53, p < .05$; *Zeit*: $F = 2,38, p = ns$; *Interaktion*: $F = 0,4,89, p < .05$), wobei die engagierten Eltern der Treatmentgruppe wiederum die geringsten Werte aufweisen. Für die inkonsistente Anwendung von Disziplinierungsmaßnahmen lässt sich ein Abfall in der Gruppe der regelmäßigen Elternkursteilnehmer beobachten. Deskriptiv nehmen die Werte der unregelmäßigen Teilnehmer wieder zu, während die in der Kontrollgruppe sich nicht verändern (Gruppe: $F = 1,78, p = ns$; *Zeit*: $F = 0,65, p = ns$; *Interaktion*: $F = 2,41, p < .10$).

Tabelle 39. Mittelwerte und Standardabweichung der APQ-Skalen vor und nach dem Elternkurs

Skala Gruppe	Messzeitpunkt			
	MZP1		MZP2	
	M	SD	M	SD
Involvement				
Kontrolle	39,64	(5,29)	39,10	(5,28)
Ein- bis zweimal	40,38	(7,63)	38,81	(6,38)
Drei- bis viermal	42,81	(3,60)	43,00	(4,37)
Positives Erziehungsverhalten				
Kontrolle	25,71	(3,22)	25,80	(2,80)
Ein- bis zweimal	25,48	(5,49)	25,81	(3,80)
Drei- bis viermal	27,10	(1,79)	27,38	(2,62)
Geringes Monitoring				
Kontrolle	12,60	(3,37)	12,18	(3,01)
Ein- bis zweimal	11,00	(1,80)	12,89	(3,25)
Drei- bis viermal	10,76	(1,14)	10,76	(1,22)
Inkonsistente Disziplin				
Kontrolle	13,40	(4,44)	12,62	(3,87)
Ein- bis zweimal	12,95	(3,06)	14,29	(3,21)
Drei- bis viermal	12,25	(3,00)	11,35	(2,68)
Verantwortungsbewusstes Erziehungsverhalten				
Kontrolle	44,75	(5,91)	44,12	(6,19)
Ein- bis zweimal	46,60	(7,30)	47,00	(5,09)
Drei- bis viermal	46,65	(6,28)	46,90	(5,45)

Anmerkungen. MZP = Messzeitpunkt

Da sich wiederholt gezeigt hat, dass besonders engagierte Eltern an Angeboten zur Förderung ihrer Kindes teilnehmen, wurden im weiteren die APQ-Werte der Eltern danach verglichen, wie oft sie am Elternkurs teilgenommen haben.²

² Es wurden nur die Eltern einbezogen, die auch das Angebot erhalten haben, an einem Elternkurs teilzunehmen.

Tabelle 40. Kennwerte der APQ-Skalen nach Teilnahmehäufigkeit am Elternkurs

Skala	Nicht teilgenommen ¹		Ein- bis zweimal ²		Drei- bis viermal ³		Statistik F (df = 2,85)
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	
Involvement	39,70	(4,82)	39,56	(7,15)	42,59	(3,92)	2,61 ⁺
Positives Erziehungsverhalten	25,71	(3,77)	24,97	(4,73)	27,37	(1,76)	3,17 [*]
Geringes Monitoring	12,33	(3,85)	11,55	(2,61)	10,70	(1,14)	2,36 ⁺
Inkonsistente Disziplin	13,30	(4,52)	12,85	(3,03)	12,41	(3,25)	0,41
Verantwortungsbewusstes Erziehungsverhalten	46,11	(4,75)	44,76	(7,50)	46,22	(7,10)	0,47

Anmerkungen. ¹ n = 27, ² n = 34, ³ n = 27.

Durch diese Auswertungen zeigen sich Mittelwertsunterschiede in die erwartete Richtung. Eltern, die regelmäßig am Elternkurs teilgenommen haben, erreichen auf den positiven Skalen des APQ jeweils die höchsten Werte und auf den negativen Skalen die niedrigsten. Die Elterngruppe, die nur ein- oder zweimal an dem Elternkurs teilgenommen hat, liegt mit den Werten oftmals zwischen den beiden anderen Gruppen.

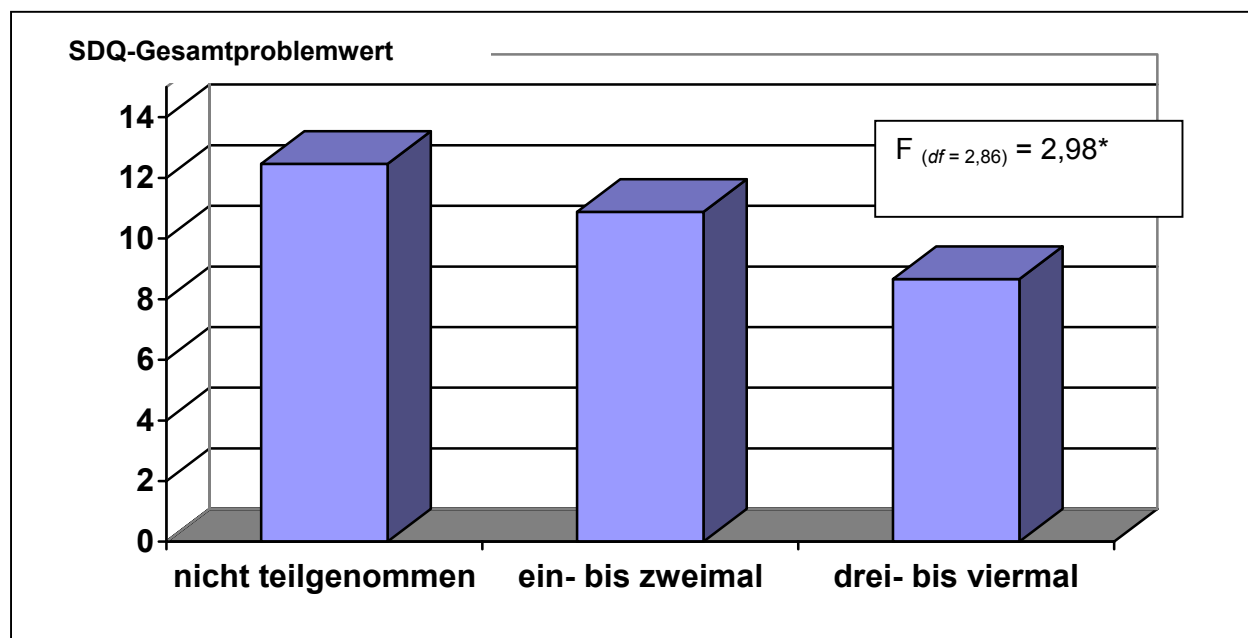


Abbildung 34. Durchschnittliche Verhaltensprobleme der Kinder (SDQ-Gesamtwert) nach Einschätzung der Mütter vor dem Elternkurs in Abhängigkeit von dem Elternkursbesuch

Inwiefern sich diese Erziehungsunterschiede auch im Verhalten der Kinder widerspiegeln, zeigt die Abbildung 34. Es wurde überprüft, ob die Häufigkeit, mit der Eltern an den

angebotenen Kursen teilgenommen haben, sich auch in dem SDQ-Gesamtproblemwert zum ersten Messzeitpunkt abbildet.

Dabei zeigt sich, dass Eltern, die regelmäßig am Kurs teilgenommen haben, bereits vor dem Elternkurs über signifikant weniger Verhaltensprobleme ihrer Kinder berichten, verglichen mit Eltern, die nicht oder nur ein- oder zweimal am Kurs teilgenommen haben. Zusammenfassend zeigt sich also auch in diesem Präventionsprojekt der Trend, dass eher die engagierten Eltern, die weniger Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Kindern haben, an den Elternangeboten teilnehmen. Entsprechend sind Kurseffekte nur schwer nachzuweisen, da die Eltern mit einem positiven Erziehungsverhalten nur geringe Verbesserungsmöglichkeiten besitzen im Vergleich zu den Eltern, die ein ungünstiges Erziehungsverhalten anwenden. Daraus kann gefolgert werden, dass bei einer weiteren Umsetzung der Elternkurse weiterhin auf ein niedrig schwelliges Angebot der Kurse geachtet werden muss (d.h. Wohnort nah, ggf. mit Kinderbetreuung). Zudem kann überlegt werden, ob daneben weitere Anreize geschaffen werden, um die Motivation der Eltern zu erhöhen. Beispielsweise wurden Eltern in anderen Präventionsprojekten für die Teilnahme an Elternkursen finanziell belohnt (CPPRG, 2002).

Ergebnisse der Selbsteinschätzungen der Lehrer/-innen

Zum ersten Messzeitpunkt nahmen 17 Lehrkräfte (15 Frauen und zwei Männer) an den Befragungen teil. Neben den Fragebögen zum kindlichen Verhalten bearbeiteten sie zudem einen Fragebogen zur eigenen Person und zum Lehrverhalten. Die Ergebnisse aus diesem Fragebogen werden im folgendem berichtet.

Die teilnehmenden Lehrer/-innen waren zum ersten Messzeitpunkt im Durchschnitt 38 Jahre alt (SD = 8,98; Min = 24 Jahre; Max = 54) und arbeiteten durchschnittlich bereits 14 Jahre (SD= 9.99) in ihrem Beruf. Die meisten gaben an, mit ihrer beruflichen Situation eher oder sehr zufrieden zu sein (82,4%) und nur 17,6% berichteten, eher oder sehr unzufrieden damit zu sein. Dennoch berichteten die meisten Lehrer/-innen, dass sie sich auch in ihrer Freizeit mit schulischen Problemen beschäftigten. 53% der Lehrer/-innen gaben an, dass dies manchmal vorkomme und rund 30%, dass dies oft oder immer zutreffe.

Des Weiteren wurden Fragen zum Lehrverhalten und zur Selbstwirksamkeit der Lehrer/-innen im Umgang mit den Kindern gestellt. Die Tabelle 39 Stellt die Ergebnisse für das Lehrverhalten dar.

Tabelle 41. Ergebnisse zum Lehrverhalten

	Lehrverhalten	Zustimmung in Prozent				
		Nie	Selten	Manch- mal	Oft	Immer
1	Ich zeige einem Kind nonverbal (z.B. durch Lächeln), wenn es etwas gut gemacht hat.	-	5.9	11.8	64.7	17.6
2	Ich drohe Strafen an, die ich dann doch nicht durchsetze.	17.6	58.8	11.8	5.9	5.9
3	Ich lobe ein Kind, wenn es etwas Tolles gemacht hat.	-	5.9	-	47.1	47.1
4	Es kommt vor, dass ich einem Kind einen Teil seiner Strafe erlasse.	17.6	23.5	41.2	17.6	-
5	Manchmal ist es zu anstrengend, auf die Einhaltung von Regeln zu achten.	5.9	70.6	17.6	5.9	-
6	Es kommt vor, dass ich ein Kind bestrafe, wenn es etwas angestellt hat.	-	-	62.5	31.3	6.3
7	Es kommt vor, dass ich ein Kind anschreie, wenn es ungehorsam war.	-	47.1	35.3	17.6	-
8	Ich bespreche mit den Kindern Regeln für das Verhalten in der Gruppe.	-	-	-	76.5	24.5
9	Ich schließe ein Kind für kurze Zeit aus dem Unterricht aus, wenn es stört.	17.6	29.4	35.3	11.8	5.9
10	Geringes Fehlverhalten ignoriere ich.	-	11.8	23.5	58.8	5.9

Schlussfolgerungen aus den Supervisionen in der Classe de Transition

Mit der Classe de Transition, einer schulischen Einrichtung für verhaltensauffällige Grundschulkinder der Stadt Luxemburg, wurde von den Luxemburger Initiatoren das Ziel verbunden, verhaltensauffällige Schüler mit Zustimmung der Sorgeberechtigten für einen begrenzten Zeitraum von der Regelbeschulung zu befreien. In der Classe de Transition sollten sie in einem geschützten Rahmen intensiv gefördert werden, um ihnen danach die Teilnahme an einer Regelbeschulung wieder zu ermöglichen. Die Verweildauer der Schüler/-innen in der Classe de Transition sollte maximal zwischen sechs und 12 Monaten liegen.

Im Rahmen der Supervisionen in der Classe de Transition (s. Kap. 5.5) konnte ein guter Einblick in die Arbeitsweise der dort tätigen Mitarbeiter/-innen, der Kooperation mit anderen Einrichtungen sowie der Situation der dort untergebrachten Kinder gewonnen werden.

Die Classe de Transition war während des Projektzeitraums in einem eigenen Gebäude mit Garten und Werkraum in Limpertsberg angesiedelt. Die räumliche und Materialausstattung

erschien für eine beabsichtigte gemeinsame Betreuung von sechs bis acht Kindern vorbildlich. Während der Supervisionsphase waren zwei Lehrer, zwei Heilpädagoginnen sowie ein Erzieher für die Betreuung der Kinder abgestellt. Obwohl die Mehrheit der Mitarbeiter/-innen in der Regel nicht in vollem Umfang der üblichen Wochenarbeitszeit in der Classe de Transition beschäftigt war, kann auch der Personalschlüssel (durchschnittliche Anzahl der Mitarbeiter/-innen pro Schüler/-in) für die Supervisionsphase als hervorragend bezeichnet werden.

Während die Lehrer und der Erzieher vor allem für die schulische und pädagogische Betreuung, Rückführung in den Regelschulbetrieb sowie die Durchführung von Außenkontakten (z.B. zu anderen Einrichtungen, Ärzten, Psychologen) zuständig waren, beteiligten sich die Heilpädagoginnen insbesondere am Aufnahmeverfahren sowie an Außenkontakten, gestalteten heilpädagogische Einzel- und Gruppeninterventionen sowie die Elternbetreuung. Die Betreuungszeiten der Kinder deckten sich während der Supervisionsphase im Prinzip mit den Schulungszeiten in Luxemburger Spiel- und Grundschulen. Die betreuten Schüler/-innen bekamen offensichtlich die Gelegenheit, die Mittagspause zu Hause oder in einem Hort zu verbringen. Die Einnahme des Mittagessens in einem Hort wurde durch eine Mitarbeiter/-in pädagogisch begleitet.

Der Aufnahme von Schüler/-innen sollte nach Angaben der Mitarbeiter/-innen eine Unterrichtshospitation voran gehen, um einen möglichst direkten Eindruck vom augenscheinlichen Förderbedarf des jeweiligen Kindes zu erhalten und eine angemessene Förderplanung durchführen zu können.

Bei ihrer inhaltlichen Arbeit mit den Kindern konzentrierten sich die Mitarbeiter/-innen in der Arbeit mit den Schüler/-innen sowohl auf eine angemessene individuelle Förderung schulischer Leistungen, als auch auf die notwendige Förderung sozialen Verhaltens, um den Kindern eine zügige Rückkehr in die Schule zu ermöglichen. Das Ausmaß der schulischen Förderung der Kinder wurde im Prinzip anhand ihrer Leistungskapazitäten individuell festgelegt. Hinzu kam die Arbeit mit den Eltern, sofern die Kinder nicht in anderen pädagogischen Einrichtungen untergebracht waren.

Im Vordergrund aller Bemühungen stand die Zielsetzung, die Kinder in ihre ehemalige Klasse zurückzuführen. Die Rückführung sollte dem Vernehmen nach in Etappen erfolgen. Sobald erste Veränderungstendenzen bei den Kindern beobachtet wurden, konnte entschieden werden, diese für begrenzte Zeiträume in der Regelschule unterzubringen.

Trotz großer Bemühungen der Mitarbeiter/-innen in der Classe de Transition konnte keine ausreichende Förderung des überwiegenden Teils der betreuten Kinder erfolgen. Den Beschreibungen der Supervisand/-innen zufolge handelte es sich bei der Mehrzahl der Schüler/-innen um Kinder mit klinisch-relevanten psychischen und/oder

Entwicklungsstörungen. Um künftig eine fachgerechtere Förderung von Kindern dieses Spektrums zu erzielen, könnten folgende konzeptionelle Vorschläge diskutiert werden:

- Die inhaltliche Arbeit der Classe de Transition berührt sowohl schulische als auch familiäre, zum Teil sozialrechtliche Fragestellungen. Daher wäre zu überdenken, die Classe de Transition im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft des Familien- und des Bildungsministeriums weiter zu führen, um vorhandene fachliche Ressourcen zu bündeln und Absprachen zu erleichtern.
- Der Tagesablauf der betreuten Kinder während des Projektzeitraums lehnte sich an die in Luxemburg üblichen Beschulungszeiten an. Die Betreuung der Kinder erfolgte an zwei Tagen der Woche also lediglich bis mittags. An den restlichen Wochentagen verbrachten die Kinder ihre Mittagspausen entweder obligatorisch zu Hause oder in einem Hort. Dieser durch viele Strukturwechsel und unterschiedliche Reizkulissen gekennzeichnete Alltag erscheint für die Förderung von Kindern mit psychischen Störungen ungünstig. Der Ausbau der Classe de Transition zu einer Tagesgruppe mit Anwesenheitszeiten von beispielsweise 8.00 Uhr bis 17.00 Uhr könnte zu Erleichterung der Situation für die Kinder beitragen. Eine schrittweise Kürzung der Betreuungszeiten in der Classe de Transition zu Beginn der Rückführungsphase könnte zudem die Mitarbeitsmotivation der Kinder steigern helfen.
- Die stundenweise Rückführung von Schüler/-innen erfolgte mehrfach zu einem sehr frühen Zeitpunkt, zu dem weder eine ausreichende Verhaltensänderung noch eine zufrieden stellende Veränderungs- oder Schulmotivation der Schüler/-innen zu verzeichnen war. Ein solches Vorgehen kann dazu beitragen, Problemverhaltensweisen bei Kindern zu stabilisieren.
- Die Mitarbeiter/-innen der Classe de Transition blieben trotz großer Bemühungen meist monatelang darüber im Unklaren, welche Beeinträchtigungen bei den Kindern in seelischer Hinsicht und in der Frage ihrer Leistungsfähigkeit (zum Beispiel Intelligenz, Aufmerksamkeitsfähigkeit, Gedächtnisleistung, Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit) vorlagen. Da die Mitarbeiter/-innen hier auf die Kooperation mit anderen Institutionen angewiesen waren, die sich mit Ausnahme einer Klinik als schwierig und schleppend erwies, stagnierten die Fördermaßnahmen in der Classe allein deshalb, weil zur Förderplanung unbedingt notwendige Informationen nicht hinreichend und rechtzeitig zur Verfügung standen. Darüber hinaus waren weitergegebene Informationen von niedergelassenen Psycholog/-innen und Psychiatern/-innen auf Grund ihres psychologischen-psychiatrischen Gehaltes offensichtlich meist nur schwer „verwertbar“, da bei den Mitarbeiter/-innen der Classe de Transition (als Pädagog/-innen ohne entsprechende Zusatzqualifikation in klinischer Kinderpsychologie bzw. –psychiatrie) die Kenntnisse zu einem fachlichen Diskurs nicht ausreichen konnten. Es wäre daher zu überdenken, ob eine

Mitarbeiter/-in mit einer solchen Qualifikation in die Classe de Transition integriert werden könnte. Es wäre darüber hinaus zu überdenken, ob eine solche Mitarbeiter/-in zugleich die Leitung der Classe übernehmen könnte, so dass es sowohl für die Kinder als auch für die Mitarbeiter/-innen zu einer klaren Verteilung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Hinblick auf die Förderplanung und -umsetzung käme. Eine solche Neustrukturierung könnte zudem in Krisensituationen, mit denen gerade in der Aufnahmephase von Schüler/-innen häufiger zu rechnen ist, für alle Beteiligten entlastend und deeskalierend wirken.

Zusammenfassung und Diskussion

Die Prävention früher Verhaltensprobleme, besonders von oppositionellem und aggressivem Verhalten, hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (z.B. Greenberg, 2004). Dieses wird durch die Anzahl betroffener Kinder und die relativ hohe Stabilität der Verhaltensprobleme begründet (Lahey et al., 1999; Kokko & Pulkkinen, 2005).

Vor diesem Hintergrund wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Präventionsprojekten entwickelt, die sich jeweils auf Kinder mit verschiedenen Risikokonstellationen (z.B. Kinder alleinerziehender Eltern), Kinder mit unterschiedlicher Symptombelastung (keine Symptome vs. erste Anzeichen von Symptomen) oder auf unterschiedliche Zielgruppen beziehen (Eltern, Kinder, Lehrer/-innen). Es entstanden ebenfalls einige Programme, die verschiedene Zielgruppen und Intensitäten miteinander kombinierten. Beispielsweise kann hier das FAST TRACK Programm benannt werden, das ein sehr intensives und langfristig angelegtes multimodales Präventionsprogramm darstellt (CPPRG, 1999; 2003). In diesem sehr aufwendigen Programm wurde Eltern- und Kindmaßnahmen miteinander kombiniert. Darüber hinaus erhielten die Eltern für die Teilnahme an Kursen und die Bearbeitung von Fragebögen finanzielle Aufwandsentschädigungen. In diesem Programm konnte unter anderem ein Rückgang externalisierender Verhaltensprobleme, eine Verbesserung schulischer Fertigkeiten, der Beziehungen zu Gleichaltrigen sowie emotionaler Kompetenzen erreicht werden. Internationale Studien bestätigen, dass kombinierte Präventionsvorhaben (eltern- und kindorientierte Maßnahmen) erfolgreich sind. Ausgehend von bedeutsamen Risikofaktoren für oppositionelles und aggressives Verhalten bei Kindern, wie etwa inkonsistentem Erziehungsverhalten der Eltern oder Defizite in sozialen und emotionalen Kompetenzen auf Seiten der Kinder, konzentrieren sich einige vielversprechende Programme inhaltlich auf die systematische Förderung dieser Bereiche.

Diese wissenschaftlichen Ergebnisse der internationalen Präventionsforschung werden mit dem Projekt Prima!r, dem „Luxemburger Präventionsmodell“, konzeptionell aufgegriffen. Das

auf die luxemburger Infrastruktur zugeschnittene Mehrkomponentenprogramm bindet mehrere Lebensbereiche wie etwa die Schule, das Elternhaus und außerschulische pädagogische Einrichtungen ein und zielt darauf ab, Kinder systematisch und regelmäßig von der Spielschule bis zur dritten Klasse der Grundschule zu fördern. Das neu entwickelte Präventionsprogramm setzt dabei Förderschwerpunkte im Hinblick auf eine direkte personenbezogene Unterstützung der Kinder sowie eine kontextorientierte Unterstützung der Eltern und Pädagogen.

Zentrale Bausteine des Projet Prima!r bildeten in seiner der Pilotphase von 2004 bis 2007 schulbasierte Kinderkurse zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen für Vorschüler, Erst- und Drittklässler. Die von Lehrer/-innen in Schulen durchgeführten Kurse wurden von Elternkursen zur Stärkung der Erziehung, Fortbildungen und Supervisionen für Lehrer/-innen sowie außerschulischen Pädagog/-innen flankiert. Diese Angebote wurden mit Ausnahme des Verhaltenstrainings für Schulanfänger (Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2006) eigens für das Projet Prima!r entwickelt. Die Umsetzung der Elternkurse erfolgte in den Sprachen Französisch, Deutsch und Portugiesisch. Neben diesen universellen Präventionsmaßnahmen für alle Schüler der angesprochenen Altersgruppen, wurde zusätzlich die neue „Classe de Transition“ fachlich betreut. Die von der Stadt Luxemburg initiierte Beschulungseinrichtung für verhaltensauffällige Kinder wurde vor allem durch regelmäßige Supervisionen begleitet.

Um die Wirksamkeit und Durchführbarkeit einzelner Programmkomponenten des „Projet Prima!r“ zu ermitteln, wurde eine wissenschaftliche Begleitstudie mit 183 Kindern und deren Familien durchgeführt. Ziel war es, die Effekte der zwei einzelnen Kinderkurse für Spielschüler und Erstklässler sowie begleitender Elternkurse zu überprüfen. Die Erhebung der Daten erfolgte anhand von Befragungen der Schüler, Lehrer/-innen und Eltern mit unterschiedlichen Methoden (Interview, Fragebogen) zu drei verschiedenen Messzeitpunkten (vor den Kursen, direkt nach den Kursen und ein Jahr nach allen Projet Prima!r-Angeboten für die genannten Altersgruppen). Die Entwicklung der Schüler/-innen, die Förderangebote des Projet Prima!r erhielten, wurde mit der Entwicklung einer weiteren Gruppe gleichaltriger luxemburger Kinder ohne Projet-Maßnahmen verglichen. Für den Kinderkurs der Drittklässler war eine Machbarkeitsanalyse ohne wissenschaftliche Wirksamkeitsüberprüfung vorgesehen.

Die vorliegenden Ergebnisse offenbaren, dass besonders die Mütter vor Beginn der Projet-Maßnahmen häufig über Probleme durch aggressives Verhalten und Konflikte mit Gleichaltrigen berichteten. Hier erreichten jeweils mehr als 35% der Kinder erhöhte Werte. Erwartungsgemäß hätten maximal 20% der Kinder höhere Werte aufweisen sollen. Das Ergebnis mag zum einen eine tatsächliche Mehrbelastung der Kinder anzeigen. Dennoch

sollten methodische Probleme, wie eine Überschätzung der Problemschwere in jungen Altersklassen, bedacht werden. Im Unterschied zu den Eltern beurteilten die Lehrer/-innen die Kinder erwartungstreuer, so dass in keinem Problembereich deutlich mehr Kinder Werte im auffälligen Bereich aufwiesen als zu erwarten gewesen wäre. Davon ausgenommen ist das aggressive Verhalten der Kinder. Hier erreichten insgesamt 26,5% der aller Kinder der Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt erhöhte Werte.

Über diese Angaben zur Problembelastung der Stichprobenkinder vor dem Beginn der Fördermaßnahmen des Projekt Prima!r hinaus, sollte mit der Begleitstudie jedoch ermittelt werden, ob die Kursangebote des Programms einen positiven Einfluss auf die Kinder und Eltern der Stichprobe ausüben konnten.

Bei einer differenzierten Betrachtung der Ergebnisse des Spielschulkurses zeigen sich ein Jahr nach dem Kursende einige Ergebnisse, die die Wirksamkeit des Kurses für die Spielschulkinder bestätigen. Die Kinder weisen weniger emotionale Probleme auf und die Lehrer/-innen berichten über deutlich weniger Konflikte mit Gleichaltrigen. Insgesamt nimmt die Problembelastung der Kinder ab. Das aggressive Verhalten der Kinder reduziert sich ebenfalls, wobei dieser Trend erst ein Jahr nach Ende des Kurses sichtbar wird. In Bezug auf positives Sozialverhalten und sozial-emotionale Kompetenzen nach Einschätzung der Lehrer/-innen legen die Ergebnisse nahe, dass der Kurs zu einem Beschleunigungseffekt in diesen Entwicklungsbereichen geführt hat (s. signifikante Ergebnisse unmittelbar nach dem Kurs), den die Kinder der Vergleichsgruppe ein Jahr nach dem Ende des Kurses jedoch wieder aufholen konnten.

Die Ergebnisse des Kinderkurses für Erstklässler weisen im Prinzip in eine ähnliche Richtung. Eine Wirksamkeit des Kurses für Erstklässler deutet sich in mehreren Untersuchungsbereichen an. So weisen die Kinder der Kursgruppe nach einem Jahr ein geringeres Ausmaß an trotzig-aggressivem Problemverhalten sowie eine insgesamt geringere Problembelastung auf. Diese Trends werden ein Jahr nach den Kursangeboten sichtbar. In Bezug auf positives Sozialverhalten und schulische Anpassungsfähigkeit der Schüler/-innen zeichnet sich nach Einschätzung der Lehrer/-innen ebenfalls ein vielversprechender Kompetenzzuwachs ab.

Bei der Interpretation der Ergebnisse beider Kinderkurse muss kritisch einräumt werden, dass diese mit einer nicht repräsentativen Stichprobe zustande kamen und daher nur unter Vorbehalt zu verallgemeinern sind. Zudem sind die Effektstärken insgesamt als klein einzustufen. Das geringe Ausmaß der erzielten Effekte ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Mehrzahl der mit universellen Präventionsprogrammen Angesprochenen als bereits hinlänglich kompetent einzustufen ist. Bei ihnen ist daher lediglich ein geringer Kompetenzzuwachs zu erwarten. Insofern stimmt dieser Trend mit den Ergebnissen vieler Studien zu universellen Präventionsprogrammen überein.

In Bezug auf die Elternkurse konnte eine hohe Akzeptanz erzielt werden. Mehr als 45% aller angesprochenen Eltern nahmen dieses Angebot regelmäßig in Anspruch. Die Inhalte der Kurse wurden mehrheitlich positiv bewertet. Es zeigte sich jedoch auch in diesem Präventionsprojekt die Tendenz, dass eher die engagierten Eltern, die weniger Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Kindern angaben, an den Elternangeboten teilnahmen. Entsprechend sind Kurseffekte nur schwer nachzuweisen, da bei Eltern mit einem positiven Erziehungsverhalten nur geringe Verbesserungsmöglichkeiten gegeben sind. Daraus kann gefolgert werden, dass bei einer weiteren Umsetzung von Angeboten zu Stärkung der Erziehungs Kompetenzen bei Eltern noch stärker auf eine Herabsenkung der Zugangsbarrieren geachtet werden muss. Hier spielt in Luxemburg mit einiger Sicherheit die Sprache eine tragende Rolle. Viele, insbesondere portugiesische Migrant/-innen empfanden die Durchführung der Kurse mit einem Übersetzer als unattraktiv und sahen von einer regelmäßigen Teilnahme ab. Ferner zeichnete sich während der Kurse bei Eltern mit umfassenderen Erziehungsproblemen der Wunsch nach einer zusätzlichen individuellen Beratung durch die Kursleiter/-innen ab. Zudem könnte überlegt werden, ob über die bereits im Projekt Prima!r geschaffenen Zugangserleichterungen wie Kinderbetreuung und Wohnortnähe weitere Anreize geschaffen werden, um die Motivation der Eltern zu erhöhen. Beispielsweise wurden insbesondere Eltern mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status in anderen Präventionsprojekten für die Teilnahme an Elternkursen mit kleinen Beträgen finanziell entschädigt (CPPRG, 2002).

Die zentralen Effekte der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekt Prima!r erscheinen vielversprechend, weisen jedoch ebenso deutlich darauf hin, wie notwendig eine langfristige, systematische, dem Grundkonzept des Projekt Prima!r entsprechende, multimodale Unterstützung von Kindern und deren Umfeld in Luxemburg wäre. Wie durch eine Vielzahl internationaler Studien belegt, haben einmalige Interventionen im Bereich der Prävention von Verhaltensproblemen bei Kindern in der Regel lediglich eine kurzfristig positive Wirkung. Kinder begegnen im Rahmen ihrer Entwicklung bis hin zum Jugend- und Erwachsenenalter jedoch einer Vielzahl von neuen, sehr unterschiedlichen Anforderungen, die ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit erfordern. Einigen Kindern gelingt es nicht, einmal erlernte Problemlösestrategien beizubehalten, diese an veränderte Rahmenbedingungen anzupassen oder auf einem erreichten Kompetenzniveau aufzubauen. Insbesondere diese Kinder benötigen eine regelmäßige professionelle Unterstützung wie sie durch das Grundkonzept des Projekt Prima!r vorgeschlagen wird.

7 Literatur

- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2004). *Sozialpsychologie* (4., aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Becker, A., Woerner, W., Hasselhorn, M., Banaschewski, T., & Rothenberger, A. (2004). Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), II/11-II/16.
- 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. & Lösel, F. (2005). Entwicklung und Förderung der sozialen Informationsverarbeitung bei Vorschulkindern. Zusammenhang zu sozialen Problemen und die Prävention dissozialer Entwicklungsverläufe. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann.
- Buhrmester, D., Camparo, L., Christensen, A., Gonzalez, L.S. & Hinshaw, S.P. (1992). Mothers and fathers interaction in dyads and triads with normal and hyperactive sons. *Developmental Psychology*, 28, 500-509.
- Caldarella, P. & Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265-279.
- Campbell, S. B. (1990). *Behavior problems in preschool children. Clinical and developmental issues*. New York: Guilford.
- Carey, G. & Goldman, D. (1997). The genetics of antisocial behavior. In D.M. Stoff, J. Breiling & J.D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*. New York: Wiley.
- Caspi, A. & Moffitt, T.E. (1995). The continuity of maladaptive behavior: From description to understanding in the study of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology. Vol. 2 Risk, disorder, and adaptation*. New York: Wiley.
- Cillessen, A.H.N., & Bellmore, A.D. (2004). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood social development*. Oxford: Blackwell.
- Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG) (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 (2003). *Social Competence Scale – Parent*

- Version. <http://childandfamilypolicy.duke.edu/fasttrack/techrept/s/scp/>
- Conduct Problems Prevention Research Group (2003). *Social Competence Scale – Teacher Version*. <http://childandfamilypolicy.duke.edu/fasttrack/techrept/s/sct/>
- Craig, W.M. & Pepler, D.J. (1997). Conduct and oppositional defiant disorders. In C.A. Essau & F. Petermann (Eds.), *Developmental psychopathology: Epidemiology, diagnostics and treatment*. Amsterdam: Harwood.
- Crick, N. & 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. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Dadds, M.R., Sanders, M.R., Morrison, M. & Rebgetz, M. (1992). Childhood depression and conduct disorder: II. An analysis of family interaction patterns in the home. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 505-513.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916.
- Dishion, T.J., French, D.C. & Patterson, F.R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology (Vol.2). Risk, disorders, and adaptation*. New York: Wiley.
- Dodge, K.A. & Schwartz (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In D.M. Stoff, J. Breiling & J.D. Maser (Eds.) (1997). *Handbook of antisocial behavior* (pp. 171-180). New York: Wiley & Sons.
- Dodge, K.A. & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In D.M. Stoff, J. Breiling & J.D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*. New York: Wiley.
- Döpfner, M. (2002). Hyperkinetische Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und –psychotherapie* (5., korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Dumas, J.E., LaFreniere, P.J. & Serketich, W.J. (1995). „Balance of power“: A transactional analysis of control in mother-child dyads involving socially competent, aggressive, and anxious children. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 104-113.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and Regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.

- Eisenberg, N., Sadovsky, Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Losoya, S.H., Valiente, C., Reiser, M., Cumberland, A. & Shepard, S.A.. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of Change, *Developmental Psychology*, 41, 191-211.
- Eisenberg, N., Smith, C.L., Sadovsky, A. & Spinrad, T.L. (2004). Effortful Control: Relations with emotion regulation, adjustment and socialization in childhood. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.) *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications*. New York: Guilford.
- Fergusson, D.M. (1998). Stability and change in externalizing behaviours. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 248, 4-13.
- Frick, P. J. & Loney, B. R. (1999). Outcomes of children and adolescents with oppositional defiant disorder and conduct disorder. In H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Gifford-Smith, M.E. & Rabiner, D.L. (2004). Social information processing and children's social adjustment. In J.B. Kupersmidt & K.A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention*. Washington, DC: APA.
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (2001) Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345
- Greenberg, M. T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention: The researcher perspective. *Prevention Science*, 5, 5-13.
- Greenberg, M.T., Kusche, 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.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P.S. Strain, M.J. Guralnick & H.M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*. New York: Academic Press.
- Group, C. P. P. R. (2002). 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.
- Hanewinkel, R. & Knaak, R. (1997). *Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein*. Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie in der Schule (IPTS).
- Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.

- Horne, A.M. (2004). The multisite violence prevention project: Background and overview. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(Suppl 1), 3-11.
- Hurrelmann, K. & Settertobulte, W. (2002). Prävention und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und –psychotherapie* (5., korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, 159-169.
- Kavale, K.A., Forness, S.R. & Walker, H.M. (1999). Interventions for oppositional defiant disorder and conduct disorder in the schools. In H.C. Quay & A.E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Kazdin, A.E. (1990). Psychotherapy for children and adolescents. *Annual Review for Psychology*, 41, 21-54.
- Kazdin, A.E. (1993). Psychotherapy for children and adolescents. Current progress and future research directions. *American Psychologist*, 48, 644-657.
- Kazdin, A.E. (2001). *Behavior modification in applied settings* (6th ed.). Belmont: Wadsworth.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2006). *Verhaltenstraining im Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Koglin, U., Barquero, B., Mayer, H., Scheithauer, H. & Petermann, F. (2007). Deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu): Psychometrische Qualität des Lehrer-/Erziehverversion für Kindergartenkinder. *Diagnostica*, 53, Heft 2.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2005). Stability of aggressive behavior from childhood to middle age in woman and man. *Aggressive Behavior*, 31(5), 485-497.
- Krampen, G., Blatz, H., Brendel, F., Freiling, J. & Medernach, J. (1999). Entwicklungspsychologie und –diagnostik der Bi- und Multilingualität – Grundlagen und Befunde zur ersten Experimentalform eines Tests zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik (TKS-I) bei Primarschulkindern aus Luxemburg (Band 26, Heft 3). In H. Gräser & R. Scheller (Hrsg.), *Trierer Psychologische Berichte*. Trier: Psychologisches Institut der Universität Trier.
- Lemerise, E.A. & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lochman, J.E. & Dodge, K.A. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys: Effects of prior expectations, context, and boy's age. *Development and Psychopathology*, 10, 495-512.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K., Giroux, B., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W.B. & Maughan, B. (1993). Developmental pathways in disruptive child behavior.

- Development and Psychopathology*, 5, 101-131.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen*. Neuwied: Luchterhand.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2005). Social problem-solving programs for preventing antisocial behavior in children and youth. In McMurrin & J. McGuire (Eds.), *Social problem solving and offenders: Evidence, evaluation and evolution*. Chichester: Wiley.
- Merrell, K.W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents (2nd ed.)*. Mahwah: Erlbaum.
- Olsen, S.L. (1992). Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: A social systems analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 327-350.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1999). *Gewalt in der Schule: was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können (2. Aufl.)*. Bern: Huber.
- Pepler, D.J., Craig, W.M. & Roberts, W. (1995). Social skills training and aggression in the peer group. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Hogrefe: Göttingen.
- Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Eine Bestandaufnahme. *Kindheit und Entwicklung*, 14, 48-57.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.-J. (2006). *Verhaltenstraining für Schulanfänger (2., erweiterte und veränderte Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Ruhl, U. (2006). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Plomin, R. & Rutter, M. (1998). Child development, molecular genetics, and what to do with genes once they are found. *Child Development*, 69, 1223-1242.
- Raven, J.C., Bulheller, S. & Häcker, H. (2002). *Coloured Progressive Matrices (3., neu normierte Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Reid, J.B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology*, 5, 243-262.
- Rose, A.J. & Asher, S.R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69-79.
- Rothbaum, F. & Weisz, J. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sanders, M.R. & Dadds, M.R. (1992). Children's and parent's cognitions about family interaction: An evaluation of video-mediated recall and thought listing procedures in the assessment of conduct-disordered children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 371-379.
- Sanders, M.R., Dadds, M.R., Johnston, B.M. & Cash, R. (1992). Childhood depression and conduct disorder: I. Behavioral, affective, and cognitive aspects of family problem-solving interactions. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 495-504.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (2002). Aggression. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (5., korrigierte Aufl., S. 187-226). Göttingen: Hogrefe.
- Schmeck, K. & Poustka, F. (2000). Biologische Grundlagen von impulsiv-aggressivem Verhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 3-13.
- Schwartz, C.E., Snidman, N. & Kagan, J. (1996). Early childhood temperament as a determinant of externalizing behavior in adolescence. *Development and Psychopathology*, 8, 527-537.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Elsevier.
- Shelton, K. K., Frick, P. J. & Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 317-329.
- Stein, M.T. & Perrin, E.L. (1998). Guidance for effective discipline. American Academy of Pediatrics. Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. *Pediatrics*, 101, 723-728.
- Tremblay, R.E., Japel, C., Perusse, D., Boivin, M., Zoccolillo, M., Montplaisir, J. & McDuff, P. (1999). The search for the age of „onset“ of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, 9, 24-39.
- Tremblay, R.E., LeMarquand, D. & Vitaro, F. (1999). The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder. In H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 525-555). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192.
- Webster-Stratton, C.H. (1996). Early intervention with videotape modeling: Programs for families of children with oppositional defiant disorder or conduct disorder. In E.D. Hibbs & P.S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent*

- disorders: Empirically based strategies for clinical practise.* Washington: American Psychological Association.
- Webster-Stratton, C.H. (2000). *How to promote children's social and emotional competence.* London: Paul Chapman.
- WHO (1993). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10, Kapitel V (F).* Klinisch diagnostische Leitlinien (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Wittchen, H.-U. & Jacobi, F. (2005). Size and burden of mental Disorders in Europe – A critical review and appraisal of 27 studies. *European Neuropsychopharmacology*, 15, 357-376.
- Wittchen, H.-U. & Jacobi, F. (2006). Epidemiologische Beiträge zur Klinischen Psychologie. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie.* Heidelberg: Springer.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30, 105-112.
- World Health Organization (2004). *Prevention of Mental Disorders – Effective Interventions and Policy Options – Summary Report.* Genf: WHO
- Zelli, A., Dodge, K.A., Lochman, J.E., Laird, R.D. & Conduct Problems Prevention Research Group (1999). The distinction between beliefs legitimizing aggression and deviant processing of social cues: Testing measurement validity and the hypothesis the biased processing mediates the effects of beliefs on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 150-166.
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (2004). *Psychologie* (16., aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Zimmer, R. (2005). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung.* Freiburg: Herder.

Anhang

Stundenbeispiel: Verhaltenstraining für die Spielschule

Das Gefühl „Trauer“

Ziele. Die Kinder lernen das Gefühl „Trauer“ kennen. Sie werden angeleitet, zu erkennen, wie „Trauer“ ausgedrückt wird, und darüber nachzudenken, wann Menschen das Gefühl erleben. Zudem lernen die Kinder, dass nicht alle Menschen durch die selben Erlebnisse traurig werden.

Kasten 20. Material der Einheit 4

- Bild 3 „Winnie ist traurig“
- Ein Kassetten- oder CD-Spieler
- Ein lustiges Tanzlied

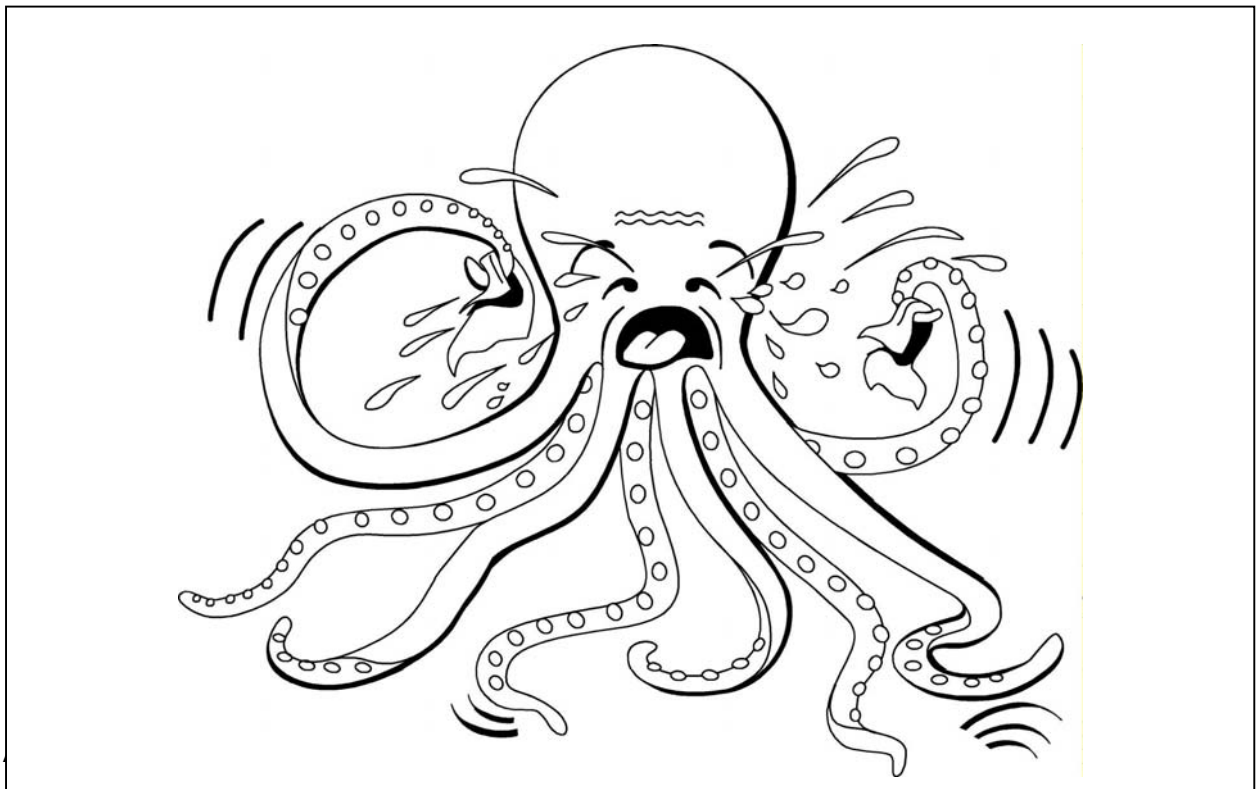
- Finn begrüßt die Kinder.
- Die Erzieherin wiederholt die Inhalte der letzten Sitzung: Was ist „Freude“, und woran erkennt man, ob jemand froh ist?
- Die Kinder werden informiert, dass sie heute wieder einen Aufkleber für das Meerbild bekommen können.
- Die Kinder singen den Gefühls-Rap.

Winnie Achtarm ist traurig. Durch die folgende Geschichte setzen sich die Kinder mit der Emotion „Trauer“ auseinander. Beim Vorlesen der Geschichte ist wieder ein wenig schauspielerisches Talent nötig: die Kinder sollen am „Heulen/Weinen“ erkennen, dass der Krake Winnie weint. An den entsprechenden Stellen der Geschichte, muss dies angemessen ausgedrückt werden.

Kasten 21. Einführung in das Thema „Winnie ist traurig“

Sina schwamm gestern mit Benny und mir zu den alten Höhlen. Wir wollten Winny besuchen. Wir waren fast da, da hörten wir wieder so ein komisches Geräusch. Es ging in etwa so: buhhuhu, schnief, buhuhu. Wir sahen uns um, aber wir konnten nichts sehen. Sina meinte, das Geräusch käme aus der großen blauen Höhle. Da schwammen wir vorsichtig näher an die Höhle heran. Da war es wieder. Dieses Geräusch: buhuhu, huhuhu. Was sollten wir tun? Wir sahen vorsichtig um die Ecke, und da sahen wir, wo das Geräusch herkam. Es kam von Winny. Winny saß da und machte dieses komische Geräusch „buhuhu“. Kinder, was glaubt Ihr, warum machte Winny dieses seltsamen Geräusche? (*Die Kinder antworten lassen.*). Genau, der Winny weinte. Kinder, wie fühlt sich denn Winny, wenn er weint?

Mit den Kinder wird nun das Bild 3 „Winnie ist traurig“ besprochen. Nachdem geklärt wurde, dass das Gefühl „Trauer“ oder „traurig sein“ heißt, wird erarbeitet, woran man noch erkennt, dass jemand traurig ist.



Mimik und Gestik bei dem Gefühl „Trauer“:

- die Mundwinkel zeigen nach unten,
- manchmal laufen einem Tränen über das Gesicht,
- manchmal macht man sich ganz klein,

- manchmal ist der Kopf gesenkt und
- einige lassen die Arme hängen oder halten sie vor das Gesicht.

Nachdem die wesentlichen gestischen und mimischen Merkmale von „Trauer“ mit den Kindern besprochen wurden, werden die Kinder ermutigt, das Gefühl nachzuahmen. Die Kinder sollen ausprobieren, wie es sich anhört, wenn sie traurig sind. Die Erzieherin geht mit den Kindern traurig durch den Raum und spricht mit den Kindern darüber, wie man geht, wenn man traurig ist (z.B. ganz langsam gehen und die Füße nicht richtig heben), oder dass man sich klein macht (wie in eine Ecke setzen). Nachdem sich alle Kinder mit der Mimik und Gestik der Emotion „Trauer“ beschäftigt haben, werden die Kinder aufgefordert die Trauer abzuschütteln, zu lachen und sich dann wieder an den Tisch zu setzen.

Kasten 22. Das Thema „Warum ist Winny traurig?“

Kinder, ich bin begeistert. Ihr habt mir jetzt so schön gezeigt, wie es aussieht, wenn man traurig ist. Jetzt möchte ich Euch erzählen, was wir erlebt haben, nachdem wir gesehen haben, dass Winny ganz traurig ist. Also, wir schwammen in die Höhle und sahen, dass Winny weinte. Wir wollten natürlich wissen, warum Winny so traurig ist. Kinder, was glaubt Ihr, haben wir gemacht, um herauszubekommen, warum Winny traurig war? (*Die Kinder antworten lassen.*). Genau, wir fragten: Winny, warum bist Du so traurig? Da erzählte Winny alles. Winny hat beim Aufräumen nicht aufgepasst. Ihm ist seine Flöte heruntergefallen, und dabei ist sie kaputt gegangen. Nun kann er nicht mehr auf seiner Flöte spielen. Dabei hat er das immer so gerne gemacht! Da hatten Sina und Benny eine Idee, wie Winny vielleicht wieder fröhlich werden könnte. Wir machten einfach eine Musik und tanzten mit Winny, bis er wieder vor Freude hüpfte und sprang. Und wisst Ihr was Kinder, das machen wir jetzt auch.

Tanzspiel: Wir tanzen fröhlich. Die Kinder verteilen sich im Raum. Ihnen wird erklärt, dass sie zu der Musik fröhlich tanzen sollen. Wenn aber die Musik plötzlich aufhört, müssen sie sich traurig auf den Boden kauern. Dabei sollen sie das Gefühl „Trauer“ so vollständig wie möglich nachahmen (Mimik, Gestik, Vokalisation). Die Kinder werden entsprechend gelobt und aufgefordert, sich die anderen traurigen Kinder anzusehen. Das Tanzlied wird „fröhlich“ beendet.

Zum Abschluss der Sitzung erhält jedes Kind für seine Mappe das Bild 3 „Winny ist traurig“. Finn meldet den Kindern wieder zurück, ob sie heute gut mitgemacht haben. Kinder, die keine rote Karte bekommen haben, erhalten einen Aufkleber. Finn gibt bekannt, wann die nächste Sitzung stattfindet, und verabschiedet sich.

Stundenbeispiel: Verhaltenstraining für Schulanfänger

Siebzehnte Trainingsstunde

Tabelle: Ziele, praktisches Vorgehen und Materialien der 17. Trainingsstunde.

Ziele	Praktisches Vorgehen	Materialien
Angemessenes Lernklima	Ruheritual „Chamäleonpause“	Handpuppe „Ferd“
Differenzierte Wahrnehmung eines Handlungsablaufs; Hineinversetzen und Einfühlen in andere sowie deren Situation	Analyse der Comicgeschichte „Das Missgeschick“	Comicgeschichte im Handbuch und im Arbeitsheft: Ausgangssituation Overheadprojektor
Diskriminieren verschiedener Lösungsmöglichkeiten und Abschätzen von Konsequenzen	Analyse und Bewertung der angebotenen Lösungsstrategien	im Handbuch: unangemessene Lösung im Handbuch und im Arbeitsheft: angemessene Lösung
Aufbau des angemessenen Sozialverhaltens und Erweitern des Handlungsrepertoires	Rollenspiel	im Arbeitsheft: Rollenspielregeln
Erkennen des Zusammenhangs von Verhalten und Konsequenzen; Aufrechterhaltung der Motivation	Verteilen der Tokens	Verstärkerplan Tokens (Punkte)

Struktur der Trainingsstunde

1. Chamäleonpause
2. „Schatzsuchertraining“
 - 2.1 Einleitung der Arbeitseinheit durch Ferdi
 - 2.2 Präsentation und Analyse der Comicgeschichte „Das Missgeschick“
 - 2.2.1 Ausgangssituation wiedergeben

- 2.2.2 Unangemessene Lösung bewerten
- 2.2.3 Angemessene Lösung erarbeiten
- 2.3 Vertiefung der Arbeitsinhalte im Rollenspiel
- 3. Kurzreflexion und Tokenvergabe durch Ferdi

1. Chamäleonpause

Durchführung der Chamäleonpause.

2. „Schatzsuchertraining“

Die Kinder werden wie immer von Ferdi begrüßt und in die Aufgabe der Trainingsstunde eingewiesen. In dieser Stunde sollen die Kinder lernen, mehrdeutige Situationen angemessen zu interpretieren. Um die Kinder im Umgang mit mehrdeutigen Situationen zu trainieren, wird ihnen eine Comicszene präsentiert, in der ein Kinder einen anderen begrüßt und dieser vor Schreck seine Milchtüte fallen lässt. Es ist die Aufgabe der Kinder, sich zu überlegen, wie die Geschichte ausgehen könnte. Danach wird den Kindern eine unangemessene und eine angemessene Lösung vorgestellt, die sie jeweils beschreiben und bewerten sollen.

2. 1 Einleitung der Arbeitseinheit durch Ferdi

Textvorschlag „Ferd“

Hallo, Schatzsucherfreunde,

los geht's mit der nächsten Trainingsaufgabe. Euer Lehrer/Trainer zeigt euch gleich eine Bildergeschichte. In der Bildergeschichte geht es um eine Milchtüte, aber das werdet ihr gleich selber sehen.

Bevor es richtig losgeht, müssen wir aber noch etwas machen: genau, unseren Schatzsucherruf rufen.

Durchführung des Schatzsucherrufs.

2.2 Präsentation und Analyse der Comicgeschichte „Das Missgeschick“

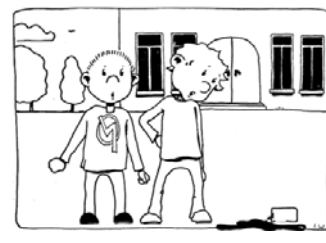
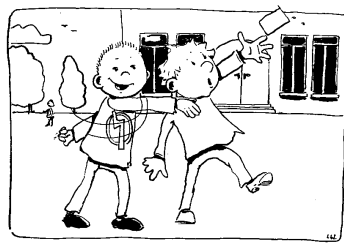
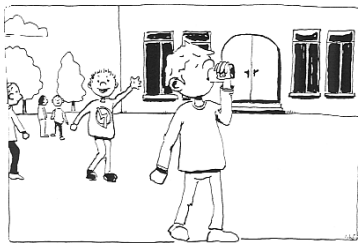
2.2.1 Ausgangssituation wiedergeben

Der Trainer fordert die Kinder auf, ihr **Arbeitsheft** aufzuschlagen, auf dem die Ausgangssituation abgebildet ist. Die Ausgangssituation wird zunächst nicht weiter erläutert. Es wird lediglich auf die Namen der Kinder, Mike und Thomas, hingewiesen.

Bild 1: Mike steht auf dem Schulhof und trinkt aus einer Milchtüte. Thomas nähert sich von hinten.

Bild 2: Thomas schlägt Mike zur Begrüßung auf den Rücken.

Bild 3: Mike lässt vor Schreck die Milchtüte fallen.



Arbeitsfragen zur Situationsanalyse

Die Kinder sollen die Geschichte schildern. Es wird wiederum vom Trainer strukturiert nachgefragt.

- Gib genau wieder, was hier passiert ist!
- Wo befinden sich die Kinder?
- Was macht Mike genau?
- Was macht Thomas genau?
- Was denkt Mike?
- Was denkt Thomas?
- Wie fühlt sich Mike?
- Wie fühlt sich Thomas?
- Wie wird die Geschichte ausgehen?

2.2.2 Unangemessene Lösung bewerten

Der Trainer präsentiert die unangemessene Lösung (Beispiel im Handbuch) per Overheadprojektor. Mit der Darstellung von Mikes unangemessener Reaktion werden die Kinder mit dem Thema „Fehlinterpretationen“ konfrontiert. Mike erkennt die Mehrdeutigkeit der Situation nicht. Er interpretiert das Handeln von Thomas als gezielten Angriff gegen sich

(„Das hat der extra gemacht!“) und bewertet es entsprechend („Gemeinheit“). Diese Bewertung führt schließlich zu Mikes unangemessener Reaktion.

Lernziel ist, dass die Kinder die mögliche Mehrdeutigkeit eines Verhaltens bzw. einer Situation erkennen lernen, und dass solche Situationen differenziert wahrzunehmen und mehrfach interpretierbar sind. Eine Handlung kann also beabsichtigt oder unbeabsichtigt sein.

Der Trainer stellt auch hier die Frage, welche Folgen das Verhalten von Mike haben wird und ob es zum Sieg über den Drachen geführt hätte. Die Kinder sollen ihre Einschätzung durch das Hochhalten der entsprechenden Seite der Symbolkarte (Drache oder Schatz) verdeutlichen.

Bild: Mike beschimpft Thomas und geht auf ihn los.



Arbeitsfragen zur Situationsanalyse

- Was macht Mike genau?
- Was macht Thomas genau?
- Was denkt/sagt Mike?
- Was denkt/sagt Thomas?
- Wie fühlt sich Mike?
- Wie fühlt sich Thomas?
- Woran erkennt ihr das?
- Der Trainer fragt, ob Mike sich in der Situation kompetent verhalten hat: Hat Mike den Drachen besiegt? (Begründung!)

Transferfragen

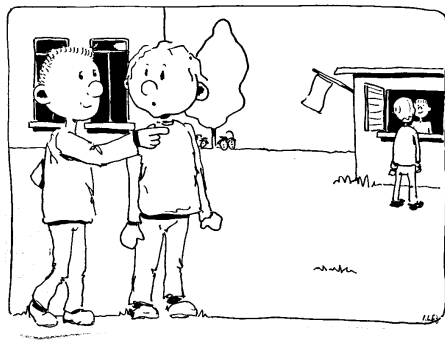
- Wer von euch ist schon einmal in eine ähnliche Lage gekommen wie Mike?

- Wer von euch hat ebenso wie Mike gehandelt? Was ist daraufhin passiert? (Folgen; Ziel erreicht?)
- Wer hat sich anders verhalten als Mike? (Folgen; Ziel erreicht?)

2.2.3 Angemessene Lösung erarbeiten

Die Kinder schlagen ihr Arbeitsheft auf. Es ist erkennbar, dass sich Mike sozial kompetent verhält. Er ist aufgrund der Mehrdeutigkeit der Situation nicht sicher, ob Thomas ihn beabsichtigt oder unbeabsichtigt erschreckt hat. Aus diesem Grund fragt er nach, ohne ihm eine absichtsvolle Handlung zu unterstellen.

Bild: Mike fragt Thomas, ob er das mit Absicht getan hat. Thomas verneint, entschuldigt sich und macht Mike den Vorschlag, ihm eine neue Milch zu kaufen.



Arbeitsfragen zur Situationsanalyse

Siehe oben

Transferfragen

- Was hättet ihr an Mikes Stelle getan, um den Ärgerdrachen zu besiegen?

2.3 Vertiefung der Arbeitsinhalte im Rollenspiel

Die Kinder einigen sich, welche angemessene Lösung sie im Rahmen eines Rollenspiels umsetzen. Dabei haben sie die Möglichkeit, sich für die angebotene oder eine eigene angemessene Lösung zu entscheiden.

Bevor es losgeht, werden die Rollenspielregeln wiederholt. Der Trainer gliedert die Klasse in Rollenspieler und Zuschauer. Die Spieler bekommen die Aufgabe die Geschichte so zu

spielen, dass der Ärgerdrache besiegt wird. Um ihre Rollen zu üben, werden die Rollenspieler kurz vor die Tür geschickt. Die Zuschauer bekommen den Auftrag, die Bühne herzurichten, das heißt einen Sitzkreis aufzubauen. Die Zuschauer müssen hinterher beurteilen, ob die gespielte Lösung eine angemessene Konfliktlösung war, das heißt, ob sie zum Sieg über den Drachen und somit zum Schatz geführt hat.

3. Kurzreflexion und Tokenvergabe durch Ferdi

Die Kinder werden für die Analyse und das Rollenspiel gelobt und erhalten ihre Tokens (Punkte) im Rahmen des Verstärkerplans.

Stundenbeispiel: Verhaltenstraining für die Primarschule

22. Kursstunde: Eigenverantwortung erlernen I

Tabelle 26: Ziele, praktisches Vorgehen und Materialien der Kursstunde

Ziele	Praktisches Vorgehen	Materialien
Motivierung der Schüler, Herstellung eines ruhigen Lernklimas	Gemeinsames Hören von „Abenteuer auf Duesternbrook“, Teil 22	Projektmappen für jeden Schüler <ul style="list-style-type: none"> ➤ CD-Player ➤ CD mit „Abenteuer auf Duesternbrook“, Teil 22
Eigenverantwortung erlernen: Verantwortung für eigenes Fehlverhalten übernehmen, d.h. Fehlverhalten eingestehen, Verhalten erklären, sich angemessen dafür entschuldigen und wenn möglich Wiedergutmachung anstreben.	Dilemma allein bearbeiten; Dilemma in der Kleingruppe bearbeiten und diskutieren; Gemeinsame Lösungsdiskussion Methode der '4 E's' kennen lernen; Kursaufgabe: Kärtchen „Die 4 E's“ ausmalen	Arbeitsblätter: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Eigenverantwortung, S.195 ➤ Die Strategie der 4 E's, S.197 <ul style="list-style-type: none"> ➤ Die 4 E's, S.198 ➤ Kärtchen: Die 4 E's, S. 199-200
Erkennen des Zusammenhangs von Verhalten und Konsequenzen	Beurteilung des Schülerverhaltens anhand zuvor vereinbarter Verhaltensziele	Verstärkerplan

Wiederholung der Inhalte aus der letzten Kursstunde

Der Lehrer wiederholt mit den Kindern in einem Unterrichtsdialog die Kerninformationen der vergangenen Kursstunde. Danach hören die Kinder die nächste Hörspielsequenz.

Hörspiel: „Abenteuer auf Duesternbrook“ Teil 22

„Duesternbrook ist so spannend“, dachte Cedric.

Er saß an seinem Platz in der Klasse. Alle anderen waren draußen auf dem Schulhof. Es war große Pause. Cedric musste seine Pause im Klassenraum verbringen. Er hatte im

Unterricht nicht aufgepasst weil er nur an Duesternbrook denken konnte. Schließlich hatte Mme Thillard ihn erwischt.

„Es reicht mir nun mit dir, Cedric!“, hatte sie ihn streng getadelt. „Du bleibst heute in der Pause drinnen und erledigst die Arbeit, die du gerade verpasst hast!“

Cedric traute seinen Ohren nicht. In der Pause drinnen bleiben. Er konnte sich kaum etwas Schlimmeres vorstellen. Er wollte noch protestieren, aber Julies Blick hatte ihm bedeutet, ruhig zu bleiben und die Strafe zu akzeptieren.

Anstatt zu arbeiten, schlenderte er im Klassenraum herum, bis er auf Julies Tisch ein tolles Tierbuch entdeckte. Es war ein Geschenk ihrer Eltern und sie hatte ihm morgens begeistert davon erzählt. Er setzte sich auf ihren Platz und fing an, das Buch durchzublättern. So in das Buch versunken, trank er langsam seinen Kakao.

Plötzlich rutschte Cedric der Kakao aus der Hand und spritzte über das aufgeschlagene Buch. Erschrocken versuchte er, den Kakao mit einem Taschentuch weg zu wischen, aber es blieben große braune Flecken auf der weißen Seite. Schnell klappte er das Buch zu und setzte sich auf seinen Platz. Nach der Pause kamen die anderen Schüler zurück in die Klasse. Schließlich kam auch Julie und ging zu ihrem Platz. Cedric war hin und her gerissen. Er dachte sich: ‚Sie wird denken, dass jemand absichtlich ihr Buch bekleckert hat um sie zu ärgern und das wird sie sehr traurig machen. Aber wenn ich ihr sage, dass ich das Buch bekleckert habe, ist sie bestimmt böse auf mich. Oh Mann, was mache ich nur?‘

In diesem Moment betrat Mme Thillard den Raum. Nun konnte er nichts mehr tun, es war zu spät. Später erhielt er einen kleinen Zettel von Julie, er erkannte ihre Schrift. Auf der Stelle bekam er heiße, rote Ohren. Sie wurden immer rot, wenn Cedric ein schlechtes Gewissen hatte.

„Treffen heute in Duesternbrook um 16.15 Uhr“, stand auf dem Zettel. Julie hatte noch nichts gemerkt ...

Nachmittags trafen sich die Freunde wie verabredet auf Duesternbrook. Die Vier hatten mit Hilfe der Geschichte von Leandro und Paolo das letzte Rätsel gelöst und das Lösungswort gefunden. Es lautete „Mithilfe“. Der erste und der letzte Buchstabe waren ein M und ein E. Also hatten sie jetzt schon vier Buchstaben des Zauberwortes gesammelt.

Sie machten sich in den nächsten Raum auf. Auch dort fanden sie wieder ein versiegeltes Rätsel. Dieses Mal las Cedric es vor:

*„Wollt Ihr des Siegels Kammer finden,
müsst Ihr dieses Rätsels Sinn entwinden.
Der zweite und dritte Letter vom heutigen Lösungswort,
die folgen dem E an seinen Ort.*

Zwei Kinder die besten Freunde sind,

*doch das eine des andern' Spielzeug nicht wieder find.
Bleibt es ehrlich und gesteht sein Versehen,
oder denkt es ‚Das wird er nie verstehn!‘
und erfindet in der Not allerlei Lügen,
die den Freund schließlich betrügen.
Heißt es also Eingestehen, das Versehen,
Oder Lügen in der Not,
damit nicht das End der Freundschaft droht?“*

Cedric hatte noch nicht ganz zu Ende gelesen, schon glühten seine Ohren. Das kam ihm sehr bekannt vor. Die vier Freunde versuchten, Lösungen für das Rätsel zu finden. Und Cedric lernte schnell, was er zu tun hatte...

Übung: Lösung des Dilemmas anhand des PIP-Plans zur Problemlösung

Nachdem eventuelle Verständnisfragen besprochen wurden, bearbeiten die Schüler zunächst allein (ca. 5 Minuten) den PIP-Plan mit den Fragen zur Geschichte (Arbeitsblatt: Elgenverantwortung). Anschließend gehen sie in ihre Zweier-Gruppen um die Antworten auf die einzelnen Fragen miteinander zu besprechen (ca. 5 Minuten). Sie versuchen, sich innerhalb ihrer Gruppe auf eine zufriedenstellende Lösung für das dargestellte Dilemma zu einigen.

Anschließend teilen zwei bis drei Gruppen (freiwillig oder von Lehrer ausgewählt) ihre Lösungen der ganzen Klasse mit. Es folgt eine angeleitete Abschlussdiskussion, während der das Dilemma gemeinsam besprochen wird. Hier sollen die Schüler versuchen, den anderen darzustellen, warum sie sich für ihre bestimmte Lösung entschieden haben.

PIP-Plan
zur Problemlösung: „In Schwierigkeiten“

1. Problem verstehen

Welche Entscheidung muss Cedric treffen:

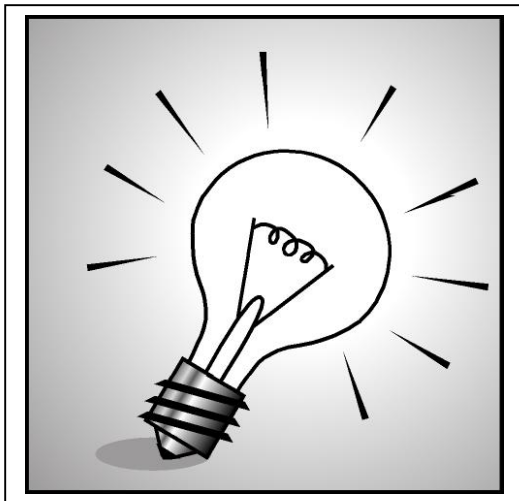
Welches Problem hat er?



2. Ideen sammeln

Was könnte Cedric tun?

Was würdest du wollen, wenn du an
Julies Stelle wärst?



3. Problem lösen

Welche Lösung wäre am gerechtesten / gerecht
für alle?



Einführung der „Strategie der 4 E’s“

Im Anschluss an die Diskussion bekommen die Schüler das Arbeitsblatt: Die Strategie der 4 E’s (S.197). Das Arbeitsblatt wird von dem Lehrer vorgelesen. Anhand des Arbeitsblattes wird gemeinsam ein angemessenes Vorgehen bei eigenem Fehlverhalten besprochen. Das bedeutet, Fehlverhalten zuzugeben, es wenn nötig zu erklären, sich zu entschuldigen und Wiedergutmachung anzubieten (*die 4 E’s: Eingestehen, Erklären, Entschuldigen, Entschädigen*).

Lösungswort der heutigen Kursstunde:

E	I	N	G	E	S	T	E	H	E	N
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Der zweite und dritte Buchstabe des heutigen Lösungswortes Eingestehen sind ein I und ein N. Die Kinder malen den richtigen Weg auf der Karte ein und schreiben die korrekten Lösungsbuchstaben in das Zauberwort auf ihren Grundriss.

Zauberwort:

G	E	M	E	I	N			
---	---	---	---	---	---	--	--	--

Kursaufgabe: Vertiefung des Themas durch Materialien

Die Schüler lesen zu Hause nochmals den Text des Arbeitsblattes: Die Strategie der 4 E’s. Die Kärtchen auf dem Arbeitsblatt: Die 4 E’s, werden zu Hause ausgemalt, ausgeschnitten und (zur Verstärkung) auf Pappe geklebt. Ziel dieser Aufgabe ist es, die Auseinandersetzung mit der Thematik zu vertiefen und sich die Strategie besser zu einzuprägen. Die Schüler sollen die Kärtchen in den nächsten Kursstunden bei sich führen, um bei Bedarf auf sie zurückgreifen zu können. Die vergrößerten Kärtchen (siehe S.199-200) werden zudem kopiert und einmal gut sichtbar in der Klasse aufgehängt.

Verstärkerplan

Der Lehrer schätzt die Gruppen anhand der vereinbarten Verhaltensziele während der Kursstunde ein und trägt die erreichten Punkte auf dem Verstärkerplan, der in der Klasse ausgehängt ist, ab.

Arbeitsblatt: Die Strategie der 4 E's

Ich bin schuld. Was nun?

Eine Strategie, die es einem leichter machen kann, sich zu entschuldigen:

Die Strategie der 4 E's

1. Eingestehen: Der erste Schritt zur Entschuldigung ist, dass du deinen Fehler eingestehst. (Vielleicht bemerkst du deinen Fehler sofort. Oder du merkst an der Reaktion der anderen Person, dass du etwas Verletzendes gesagt oder getan hast.)

z.B. „*Julie, ich muss dir was gestehen. Ich habe aus Versehen dein Tierbuch bekleckert..*“

2. Erklären: Es ist wichtig, der Person, die du verletzt hast, zu erklären, warum du dich so verhalten hast.

z.B. „*Ich war mit meinen Gedanken ganz woanders und habe nicht richtig hingeschaut. Da habe ich meinen Kakao umgestoßen.*“

3. Entschuldigen: Zeige, dass es dir leid tut. Es hilft der anderen Person, wenn sie sieht, dass du auch unter deinem Fehler leidest. Sage direkt, dass es dir Leid tut oder dass du dich schämst.

z.B. „*Es tut mir sehr leid, dass ich dein schönes Buch bekleckert habe.*“

4. Entschädigen: Damit eine Entschuldigung vollständig ist, muss sie den Fehler wieder gut machen.

Wenn du das Eigentum einer anderen Person zerstört hast, biete an es wieder zu reparieren oder zu ersetzen.

Wenn der Schaden nicht so groß ist, frage die andere Person

z.B.: „*Was kann ich tun, um das wieder gut zu machen?*“

Vielleicht kannst du nichts Bestimmtes tun, aber das Angebot sollte aufrichtig sein. “

Du kannst zur Entschädigung auch eine nette Karte schreiben oder ein kleines Geschenk machen.

Wähle den richtigen Zeitpunkt. Entschuldige dich sofort für Kleinigkeiten, z.B. wenn du jemanden anrampelst. Wenn du aber etwas Schlimmeres getan hast, wie z.B. einen Freund beleidigt hast, sollte deine

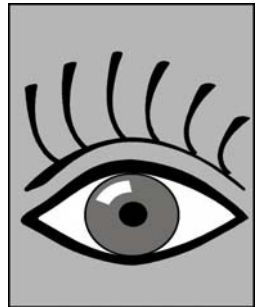
Entschuldigung besser durchdacht sein. Eine schnelle Entschuldigung könnte dann unecht wirken. Nimm dir Zeit, denke über deinen Fehler nach und entschuldige dich aufrichtig.

Es geht nicht darum, wer „gewonnen“ oder „verloren“ hat. Es geht darum, eine starke Freundschaft zu erhalten.

Ich bin schuld. Was nun?

“Die 4 E's”:

1. Eingestehen



2. Erklären



3. Entschuldigen



4. Entschädigen

