

Konzeption & Evaluation eines Trainings zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen

*durch Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen
unter Berücksichtigung fachbezogener Lerninhalte des
Deutsch- und Sachunterrichts
in 3./4. Klassen (inklusive) Grundschulen.*



Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von
Mareike Urban

geboren in
Neuwied am Rhein

April 2015

-
1. Berichterstatter: Prof. Dr. Thomas Hennemann (Köln)
 2. Berichterstatter: Prof. Dr. Clemens Hillenbrand (Oldenburg)

Tag der mündlichen Prüfung: 14.07.2015

„Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.“

(Franz Kafka)

Für George, Martina und die Klasse 4a.

Vorwort

Die Auseinandersetzung mit der Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen begegnete mir bereits während meines Studiums und hat mich seitdem stets in meinem pädagogischen Denken und Handeln begleitet. Näher gebracht haben mir diesen Themenschwerpunkt meine Doktorväter Prof. Dr. Thomas Hennemann und Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, denen ich nicht nur die Begeisterung für die Thematik, sondern auch die Möglichkeit mich vertiefend mit dieser auseinanderzusetzen, verdanke. Prof. Dr. Thomas Hennemann danke ich für die gemeinsame Arbeit an dem Ben und Lee-Projekt, die anregenden Diskussionen, Ratschläge und Ermunterungen. Durch seine umfassende Unterstützung erschienen selbst Rückschläge immer wieder in einem anderen Licht. Für das stete Interesse, die vielen fachlichen Impulse und den Glauben an meine Fähigkeiten danke ich Prof. Dr. Hillenbrand.

Dem Kollegium der Grundschule Bogenstraße danke ich für das Interesse an meiner Arbeit und die Möglichkeit, das Ben und Lee-Training zu erproben. Meine Teampartnerin Martina Stibbe stand mir mit ihren hervorragenden didaktischen Kompetenzen, ihrer stets konstruktiven Kritik und ihrem wundervollen Optimismus in besonderer Weise zur Seite.

Dem Team des Lehrstuhls für soziale und emotionale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln danke ich für den regen fachlichen Austausch und die großartige Unterstützung während der gesamten Projektzeit. Ein besonderer Dank gilt meinem Kollegen Dr. Dennis Hövel für sein unermüdliches Feedback und seine große Geduld hinsichtlich meiner vielen Anliegen.

Für die Beratung hinsichtlich statistischer Fragen danke ich Prof. Dr. Jürgen Wilbert, Prof. Dr. Michael Grosche und Dr. Igor Osipov.

Schließlich bedanke ich mich bei meinen Freunden und meiner Familie für die langandauernde moralische Unterstützung und die Korrekturhilfen. Vor allem danke ich meinem Mann Georg Urban für seinen unverrückbaren Glauben an mich und meine Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	9
A: Konzeption		
2	EMOTIONALE UND SOZIALE KOMPETENZ - VERSUCH EINER DEFINITION	16
2.1	EMOTIONALE KOMPETENZ	17
2.1.1	<i>Emotionswissen</i>	20
2.1.2	<i>Emotionsregulation</i>	21
2.2	SOZIALE KOMPETENZ	23
2.3	KONNEKTIVITÄT EMOTIONALER UND SOZIALER KOMPETENZ	27
3	SOZIALE UND EMOTIONALE KOMPETENZ IM FOKUS EINER MULTIPERSPEKTIVISCHEN BETRACHTUNG	30
3.1	DIE ENTWICKLUNG EMOTIONALER UND SOZIALER KOMPETENZEN	31
3.1.1	<i>Grundlagen kindlicher Entwicklung</i>	31
3.1.2	<i>Entwicklung emotionaler Kompetenzen</i>	33
3.1.3	<i>Entwicklung sozialer Kompetenzen</i>	38
3.1.4	<i>Ausgewählte kognitive Entwicklungsschritte</i>	42
3.1.5	<i>Konsequenzen für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen</i>	45
3.2	NORMABWEICHENDE ENTWICKLUNG	48
3.2.1	<i>Definition</i>	49
3.2.2	<i>Erscheinungsformen - Klassifikation und Diagnostik</i>	52
3.2.3	<i>Gesellschaftliche Relevanz</i>	56
3.2.4	<i>Entstehung und Verlauf</i>	61
3.2.5	<i>Schlussfolgerungen und Ansatzpunkte bezüglich der Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen</i>	69
3.3	ERKENNTNISSE DER PRÄVENTIONSFORSCHUNG	71
3.3.1	<i>Prävention: Definition und Klassifikation</i>	72
3.3.2	<i>Theoretische Ziele und empirische Befundlage: Kriterien erfolgreicher Prävention</i>	74
3.3.3	<i>Überblick: vorhandene Präventionsprogramme</i>	85
3.3.4	<i>Konsequenzen für die Konzeption eines Präventionstrainings</i>	93
3.4	DIE BEDEUTUNG SOZIALER UND EMOTIONALER KOMPETENZEN IM DEUTSCHEN SCHULSYSTEM	94
3.4.1	<i>Der Bildungsauftrag</i>	94
3.4.2	<i>Auf dem Weg zur inklusiven Bildung - Ein System im Wandel</i>	97
3.4.3	<i>Ein verändertes Verständnis von Förderung - das ‚Response to Intervention‘-Modell</i>	103
3.4.4	<i>Konsequenzen für die Konzeption eines Präventionstrainings im schulischen Setting</i>	110

3.5	RESÜMÉE	111
3.5.1	<i>Grundlagen</i>	112
3.5.2	<i>Inhalte</i>	113
3.5.3	<i>Spezifische Anforderungen</i>	115
4	AUSDIFFERENZIERUNG DER THEORETISCH ABGELEITETEN IMPLIKATIONEN	118
4.1	RAHMENBEDINGUNGEN	119
4.1.1	<i>Guter Unterricht</i>	119
4.1.2	<i>Unterricht für Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen</i>	123
4.1.3	<i>Gestaltung positiver Lehrer-Schüler-Interaktionen</i>	125
4.1.4	<i>Classroom-Management</i>	126
4.1.5	<i>Methoden eines offenen, differenzierten Unterrichts</i>	128
4.1.6	<i>Fazit: Konkretisierung der Rahmenbedingungen</i>	133
4.2	ENTWICKLUNGSBEZOGENE ANFORDERUNGEN	135
4.2.1	<i>Sozial-kognitive-Informationsverarbeitung</i>	135
4.2.2	<i>Peer-Beziehungen und Freundschaften</i>	139
4.3	FACHLICHE ANFORDERUNGEN	143
4.3.1	<i>Sachunterricht</i>	144
4.3.2	<i>Deutschunterricht</i>	153
4.4	SCHLUSSBETRACHTUNG - SYNOPSE EINES ANFORDERUNGSKANONS	157
5	DIE TRAININGSKONZEPTION	159
5.1	GRUNDLEGENDE TRAININGSSTRUKTUR	159
5.1.1	<i>Rahmenhandlung</i>	160
5.1.2	<i>Curricularer Aufbau</i>	160
5.2	DIDAKTISCH-METHODISCHE GESTALTUNG	166
5.2.1	<i>Lernformen</i>	166
5.2.2	<i>Differenzierung</i>	168
5.2.3	<i>Classroom-Management</i>	169
5.3	ANSCHLUSSFÄHIGKEIT	171
5.3.1	<i>Bezug zum LUBO-Training</i>	172
5.3.2	<i>Information der Lehrkräfte</i>	172
5.3.3	<i>Partizipationsmöglichkeiten der Eltern</i>	173
5.3.4	<i>Schulstrukturelle Implementation</i>	174
6	RESULTIERENDE FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN	176
6.1	SUMMATIVE EVALUATION - DIE TRAININGSWIRKSAMKEIT	176
6.2	FORMATIVE EVALUATION - DIE TRAININGSKONSTRUKTION	193

B: Empirische Untersuchung

1	METHODIK	195
1.1	KONSTRUKTION DER STICHPROBE	195
1.2	UNTERSUCHUNGSDESIGN	197
1.3	ERHEBUNGSINSTRUMENTE	201
1.3.1	<i>FEESS 3-4</i>	202
1.3.2	<i>IDS</i>	204
1.3.3	<i>SDQ</i>	206
1.3.4	<i>TRF- Schulleistung</i>	208
1.3.5	<i>LSL</i>	209
1.3.6	<i>Soziometrie</i>	211
1.3.7	<i>Stundenbewertungen</i>	212
1.3.8	<i>Bewertung des Classroom-Managements</i>	213
1.3.9	<i>Abschließende Trainingsbewertung und Implementation</i>	213
1.4	DURCHFÜHRUNG	214
1.5	DATENVERARBEITUNG UND GEPLANTE STATISTISCHE ANALYSEN	216
1.5.1	<i>Der χ^2-Test</i>	216
1.5.2	<i>Die Varianzanalyse</i>	216
1.5.3	<i>Intraklassenkorrelation</i>	218
1.5.4	<i>Post-Hoc-Power-Analyse</i>	219
1.5.5	<i>Berücksichtigung verschiedener Einflussgrößen in der Experimentalgruppe</i>	220
1.5.6	<i>Effektstärken</i>	221
1.5.7	<i>Drop-Out-Analysen</i>	222
2	ERGEBNISSE	224
2.1	DIE BESCHREIBUNG DER STICHPROBE	224
2.2	AUFBAU EMOTIONALER UND SOZIALER KOMPETENZEN	226
2.2.1	<i>Universell-präventive Ebene</i>	226
2.2.2	<i>Sozial-emotionale Kompetenzen auf selektiv-präventiver Ebene</i>	244
2.3	ABBAU VON PROBLEMBELASTUNGEN	251
2.3.1	<i>Problembelastung auf universell präventiver Ebene</i>	251
2.3.2	<i>Problembelastung auf selektiv-präventiver Ebene</i>	264
2.4	ENTWICKLUNG DER SCHULLEISTUNGEN	269
2.4.1	<i>Schulleistungen auf universell-präventiver Ebene</i>	269
2.4.2	<i>Schulleistungen auf selektiv präventiver Ebene</i>	278
2.5	EINFLUSS DER IMPLEMENTATIONSPARAMETER	282
2.5.1	<i>Universelle Prävention</i>	282

2.5.2	<i>Selektive Prävention</i>	284
2.6	PROZESSBEZOGENE ERGEBNISSE	288
3	DISKUSSION	296
3.1	WEITERENTWICKLUNG SOZIALER UND EMOTIONALER KOMPETENZEN	296
3.2	ABBAU VON PROBLEMBELASTUNGEN	300
3.3	KONSTANZ DER SCHULLEISTUNGEN	302
3.4	BEDEUTUNG DER IMPLEMENTATIONSPARAMETER	304
3.5	PROZESSBEZOGENE ERKENNTNISSE	305
3.6	REFLEXION DES METHODISCHEN VORGEHENS	306
3.7	BERÜCKSICHTIGUNG DER 10 KRITERIEN ERFOLGREICHER PRÄVENTIONSARBEIT	310
4	SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK	313
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	315
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	317
	TABELLENVERZEICHNIS	319
	LITERATURVERZEICHNIS	321
	ANLAGE	343

1 Einleitung

„Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.“ (Franz Kafka)

Ein Präventionstraining zu entwickeln, das nicht ‚nur‘ sozial-emotionale Kompetenzen stärkt, sondern auch fachliche Ziele verfolgt, scheint ein ungewöhnliches Ziel - bisher gibt es ein solches in Deutschland nach Kenntnisstand der Autorin nicht. Und dennoch ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, ein derartiges Training auf Grundlage aktueller Forschungsergebnisse und Schulentwicklungsprozesse zu konzipieren und auf seine Wirksamkeit hin zu überprüfen - ‚Das ist doch viel zu komplex‘ - ‚Da wird sich doch kein Lehrer reindenken wollen‘ - ‚Dafür hat doch keiner Zeit im regulären Unterricht‘ und ‚Kommt da nicht das Fachziel viel zu kurz?‘ sind Reaktionen, Meinungen und Stolpersteine, mit denen bei der Verfolgung dieser Absicht gerechnet werden muss - aber gibt es nicht auch genügend Gegenstimmen? Gibt es - im Sinne Kafkas - nicht auch viele gute Gründe, genau dies zu tun, genau diesen Weg zu (er-)schaffen und damit auch für andere gangbar(er) zu machen?

Gesellschaftliche Teilhabe und Gesundheit

Einer der bedeutsamsten Gründe, soziale und emotionale Kompetenzen sukzessive zu fördern, stellt die Tatsache dar, dass eben diese Kompetenzen als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen für die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft gelten (Krell S. 2002, S.86; Malti & Perren 2008, S. 9; Petermann & Wiedebusch 2008, S. 7; von Salisch 2002, S. 47). Zudem tragen vorhandene soziale und emotionale Kompetenzen zu einem gesteigerten Wohlbefinden und einer verbesserten Gesundheit bei (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011, S. 406). Auf dieser Grundlage stellen sie einen ernstzunehmenden und wichtigen gesellschaftlichen Bildungsauftrag dar, dessen Umsetzung nicht zuletzt im schulischen Kontext gefordert wird (Weinert 2000, S. 15). Durch die strukturierte Vermittlung und die Eröffnung von Erfahrungsräumen bezüglich emotionaler und sozialer Kompetenzen ergibt sich die Chance einer bewussten Auseinandersetzung, Aneignung und Kompetenzerweiterung. Auch ein möglicher (Handlungs-)Weg

entsteht eben nur dadurch, dass er gegangen wird. Nur durch das Erlernen dieser Kompetenzen steht er überhaupt zur Verfügung.

Darüber hinaus spricht die Zunahme an psychosozialen Belastungen (Laucht, Schmidt & Esser 2002, S. 6) ebenfalls dafür, jungen Menschen die Kompetenzen vermitteln, die sie benötigen, um solchen Belastungssituationen präventiv zu begegnen. Aktuelle Forschungsergebnisse hinsichtlich Prävalenz, Persistenz, Komorbidität sowie der entstehenden sozialen Kosten in Folge manifester Gefühls- und Verhaltensstörungen untermauern diese Forderung eindrücklich. Die Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen wird dabei als Schutzfaktor hinsichtlich der Ausbildung von Verhaltensstörungen gesehen (Reichele & Golger-Tippelt 2007, S. 200) und begründet damit den Ansatz der Prävention durch Förderung.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich der grundsätzliche gesellschaftliche Auftrag, einen Beitrag zur professionellen Weiterentwicklung und Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen zu leisten und somit die Manifestierung von Gefühls- und Verhaltensstörungen zu verhindern.

Ausgangspunkt für Lernen, besonders im Hinblick auf inklusive Bildung

Weiterhin lassen sich eine Reihe von Gründen für die Entwicklung eines solchen Trainings im schulischen Kontext finden. Zunächst gilt es aus Sicht eines modernen Unterrichts als unverzichtbar, den sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler Beachtung zu schenken. Ein professioneller Blick sowie eine fachgerechte Auseinandersetzung und Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen begünstigen erfolgreiches Lernen und schaffen teilweise erst die Grundlage für dieses (Braun & Schmischke 2010, S. 37f; Reich 2014, S. 34; Durlak et al. 2011, S. 406). Somit wird die Berücksichtigung dieser Thematik im regulären Unterricht unausweichlicher Auftrag einer jeden Lehrperson.

Im Abglanz der aktuellen schulpolitischen Lage erhält dieses Mandat zusätzliches Gewicht. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention, welche im März 2009 auch von Deutschland ratifiziert wurde, gilt es, jedem Menschen das Bewusstsein über seine eigene Menschenwürde zu vermitteln. Neben

gesamtgemeinschaftlichen Konsequenzen beginnt damit eine neue Ära in deutschen Schulen - flächendeckend steht allen Schülern, unabhängig ihres Geschlechts, Aussehens, Herkunft, sexueller Neigung, religiöser Gesinnung oder Behinderung bzw. Förderbedarf das Recht auf eine auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmte Bildung zu - unabhängig vom Förderort (Bielefeldt 2010, S. 66ff). Dies beinhaltet, dass grundsätzlich jedes Kind an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden sollte und darf. Ein solches Vorgehen stellt das föderalisierte Bildungssystem vor enorme Herausforderungen. Neben der Ansicht, ein solches Unterfangen sei für einige oder alle Beteiligten schadhaft oder einfach gar unmöglich, existiert ebenfalls die Haltung, dies sei nur in abgespeckter Form umzusetzen. Es wird jedoch auch von erfolgreichen Modellbeispielen berichtet oder gar die Auffassung vertreten, inklusive Bildung sei nur in aller Radikalität zu erreichen und umzusetzen. In dieser Haltungsdivergenz stellt die Öffentlichkeit abwechselnd moralische Heilsversprechen einer verschreckenden Realität gegenüber (Ahrbeck 2014, S. 6; Hummel 2014, S. 43f; Kowitz 2013; Kretz 2013; Roth 2013; Schmoll 2014, S. 1). Eine differenzierte Betrachtung dieser unterschiedlichen Positionen fördert zutage, dass die aus einem inklusiven Ansatz resultierende enorme Heterogenität der Schülerschaft einen der größten Stolpersteine bei der tatsächlichen Umsetzung des inklusiven Gedankens im Bildungssystem darstellt - und zwar für alle Beteiligten (Meijer & Walther-Müller 2003, S. 4; Solzbacher & Behrens 2013, S. 167). Der professionelle, wertschätzende und auf eine akzeptierende Haltung abzielende Umgang mit dieser Heterogenität erfordert von Eltern, Lehrern und nicht zuletzt allen Schülern ein hohes Maß an sozialen und emotionalen Kompetenzen (Hillenbrand 2012a, S. 287). Im Kontext der Inklusionsdebatte erhalten soziale und emotionale Kompetenzen einmal mehr eine Schlüsselfunktion für das erfolgreiche Bestehen und die gelungene Teilhabe aller in der Gesellschaft. Damit trägt die Förderung dieser Kompetenzen nicht ausschließlich zum Gelingen *inklusive Bildung* bei, sondern auch zur Umsetzung von Inklusion als *gesellschaftlichen Auftrag*.

Eine weitere Begründung für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik im schulischen Kontext ergibt sich aus der Tatsache, dass insbesondere die

Schüler mit auffälligem Verhalten, also diejenigen, die Grenzen oft und vehement austesten und überschreiten, alle Beteiligten über die Maßen beanspruchen (Luckfiel 2013, S. 148). Eine verringerte Prävalenz von Verhaltensstörungen an deutschen Schulen würde also allen am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten ebenfalls zugutekommen.

Entsprechend lässt sich schlussfolgern, dass die präventive Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen von Schülern einen wichtigen Baustein zum Gelingen inklusiven Unterrichts darstellt. Neben der Tatsache, dass dieser Kompetenzbereich eine Schlüsselqualifikation zur sozialen und beruflichen Teilhabe an der Gesellschaft darstellt - insbesondere im Hinblick auf die Konfrontation mit großer Heterogenität in einer inklusiv ausgerichteten Gesellschaftsform - , gilt sie bei zunehmenden psycho-sozialen Belastungen als Baustein präventiver Gesundheitsvorsorge. Ferner bilden soziale und emotionale Kompetenzen die Grundlage für erfolgreiches Lernen und entlasten die am Bildungsprozess beteiligten Erwachsenen. Schließlich werden soziale und emotionale Kompetenzen als Voraussetzung inklusiven Unterrichts angesehen, da sie als unverzichtbare Kompetenzen bei der Gestaltung eines positiven Lernklimas in sehr heterogenen (inkluisiven) Settings gelten. Koinzident gilt es jedoch auch, gemäß dem grundsätzlichen Bildungsauftrag deutscher Schulen, die Kompetenzerwartungen der Regelschule zu berücksichtigen und allen - auch den schwierigen und/oder den kognitiv schwächeren Kindern - erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Gemäß den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ist - wenngleich in einem pädagogisch zu gestaltenden Rahmen - genau festgelegt, in welchem Schuljahr welche fachbezogenen Kompetenzen zu vermitteln sind (Kultusministerkonferenz [KMK] 2004, S. 5ff).

Somit besteht die Notwendigkeit, entwicklungsbezogene Förderung im schulischen Kontext höchst differenziert und unter Berücksichtigung fachlicher Aspekte zu inszenieren. Der Gedanke Kafkas könnte folglich ebenfalls den Leitgedanken aktueller schulpolitischer Akteure darstellen - er ist Postulat der Diskussion um die aktuellen Veränderungen im deutschen Schulsystem, da es insbesondere aus dieser Perspektive heraus gilt, neue Wege zu finden und für andere gangbar zu machen.

Resultierendes Forschungsdesiderat

Vor diesem Hintergrund erhebt sich die Forderung nach einer Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen, die präventiv eingesetzt, manifesten Gefühls- und Verhaltensstörungen entgegen wirkt, diese mit fachlichen Zielsetzungen kombiniert und gleichzeitig der enormen Heterogenität einer inklusiven Schulklasse Rechnung tragen sollte. Während mittlerweile bereits eine Vielzahl an entwicklungsbezogenen Präventionstrainings existiert, sind nur sehr wenige davon umfassend evaluiert (Beelmann, Pfof & Schmitt 2014, S. 2). Keines dieser Trainings berücksichtigt dabei explizit neben den Förderzielen auch die fachliche Ebene. Folglich sind Erkenntnisse darüber nötig, ob bzw. unter welchen Bedingungen ein solches Vorhaben ziel führend ist, wie also die Verknüpfung von Fach- und Förderebene auch in beiden Bereichen zu Lernzuwachs führen kann. Entsprechend besteht hier ein deutliches Forschungsdesiderat. Um diesem Desiderat nachzukommen, setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, ein Präventionsprogramm zu entwickeln, welches ausgehend von der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen präventiv ausgerichtete Förderung betreibt, um der Ausbildung sowie Manifestation von Gefühls- und Verhaltensstörungen entgegenzuwirken. Dabei sollen die sich aktuell aufgrund der Inklusion in Umbruch befindliche Schullandschaft und die daraus resultierenden Forderungen an Unterricht in besonderer Weise Berücksichtigung finden. Zudem müssen die Erkenntnisse bisheriger Präventionsforschung bedacht und beachtet werden, um die Effektivität des Trainings zu maximieren. Standortbezogen ergibt sich am Lehrstuhl für soziale und emotionale Entwicklungsförderung der Universität zu Köln die Aufgabe, in der Tradition erfolgreicher Präventionsarbeit¹ eine Maßnahme für die Klassenstufen 3/4 zu entwickeln und ebenfalls auf den empirischen Prüfstand zu stellen. Entsprechend befasst sich die vorliegende Arbeit neben der Konzeption eines solchen Trainings gleichsam mit dessen Evaluation und lässt sich somit in zwei Kernpunkte gliedern - die Trainingskonzeption und die Evaluation.

¹ Entwicklung der Präventionstrainings „*Lubo aus dem All!*“ – Vorschulalter. Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen (Hillenbrand, Hennemann, Heckler-Schell & Breuer 2008) und „*Lubo aus dem All!*“ - 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel 2013).

Der Aufbau der Arbeit

Grundsätzlich ist die vorliegende Arbeit zunächst in einen konzeptionellen Teil (Teil A) und einen empirischen Teil (Teil B) gegliedert. Während in Teil A die verschiedenen Zugangsweisen zur Konzeption des Ben- und Lee-Trainings dargestellt wird, erfolgt in Teil B die Beschreibung des Evaluationsprozesses.

In Teil A gilt es, ausgehend von einer präzisen Gegenstandsbestimmung, also der Definition sozialer und emotionaler Kompetenz in Kapitel 2, diesen Gegenstand aus den Perspektiven verschiedener Kontexte in Kapitel 3 zu betrachten und somit aus einer Multiperspektivität heraus Anforderungen und Zielbereiche sozialer und emotionaler Entwicklungsförderung abzuleiten. Dabei ist zunächst die Kenntnis über den Regelverlauf, die *reguläre kindliche Entwicklung* im Bereich der sozialen und emotionalen Kompetenz notwendig (Scheiterhauer, Mehren & Petermann 2003, S. 85). Aus diesem Grund sollen aus der Entwicklungsperspektive heraus die wichtigen Entwicklungsschritte und -aufgaben für soziale und emotionale Kompetenz beschrieben werden. Hiernach gilt es, auch die Perspektive einer *gescheiterten Entwicklung* in den Blick zu nehmen, den Störungsbegriff zu bestimmen und auf dieser Grundlage mögliche Ursachen und somit auch Fördermöglichkeiten aufzudecken. In enger Verknüpfung mit diesem Ansatz befindet sich die *Präventionsforschung* im Bereich der Gefühls- und Verhaltensstörungen. Daraus können die im wissenschaftlichen Diskurs bereits gewonnenen Erkenntnisse bezüglich wirksamer Vorgehensweisen zusammengestellt und an Beispielen verdeutlicht werden. Schließlich gilt es, den *schulischen Kontext*, in den das Training einzubetten ist, ebenfalls zu analysieren. Hier soll einerseits hervorgehoben werden, inwiefern die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen bereits bestehender Bildungsauftrag ist, andererseits gilt es zu eruieren, welche Bedingungen sich insbesondere vor dem Hintergrund der Inklusion an ein Präventionstraining ergeben. Auf der Grundlage der Erkenntnisse dieser vier Forschungsrichtungen lassen sich Förderinhalte sowie ein Anforderungsprofil an eine solche Maßnahme formulieren. In Kapitel 4 gilt es dann, die durch diese multiperspektive Analyse gewonnenen Erkenntnisse zu konkretisieren. Dabei wird zwischen grund-

sätzlichen Rahmenbedingungen, fach- sowie entwicklungsbezogenen Zielsetzungen unterschieden. Durch ein solches Vorgehen erfolgt auf der Basis eines breiten Fundaments eine zunehmende Präzision der Anforderungen, welche im anschließenden Kapitel 5 in der Konzeption eines Trainings zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen in Klasse 3/4 münden. Hierzu werden dann im Kapitel 6 die resultierenden Forschungsfragen sowie Hypothesen formuliert, welche es im zweiten Teil der Arbeit, der Evaluation des Trainings, zu überprüfen gilt.

In zweiten Teil der Arbeit, Teil B, wird zunächst die Methodik, das heißt die Stichprobe, die Erhebungsinstrumente, die Durchführung sowie das detaillierte Forschungsdesign dargestellt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse, getrennt nach summativer und formativer Untersuchung abgebildet und schließlich in Kapitel 3 diskutiert. Abschließend wird in Kapitel 4 ein Fazit gezogen und ein Ausblick auf weiterführende Forschungsarbeiten gegeben.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden bei der Beschreibung von allgemeinen Personengruppen (z.B. Schüler/innen; Lehrer/innen) nur die männliche Form genutzt. Weibliche Mitglieder einer Personengruppe sind jedoch selbstverständlich stets einbezogen.

A: KONZEPTION

Der theoretische Teil dieser Arbeit setzt sich zum Ziel, soziale und emotionale Kompetenz zunächst als Gegenstand zu bestimmen (Kapitel 2) und dann aus den sich aus dem Kontext der (schulischen) Prävention ergebenden Perspektiven zu beleuchten (Kapitel 3). Im Anschluss daran werden die sich als besonders bedeutsam erwiesenen Teilaspekte ausdifferenziert (Kapitel 4). Dieses Vorgehen ermöglicht es hernach, ein Präventionstraining zu konzipieren, welches auf einem breiten, theoretischen Fundament beruht sowie aktuelle Forschungsergebnisse und bildungspolitische Forderungen berücksichtigt (Kapitel 5).

2 Emotionale und soziale Kompetenz

Versuch einer Definition

Soziale und emotionale Kompetenzen zählen zu den Schlüsselqualifikationen des täglichen Lebens - sie sind unverzichtbar auf dem Weg zur Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 19), sowie zur erfolgreichen Teilhabe an der Gesellschaft (Malti & Perren, S. 9; Krell, S. 2002, S.86; von Salisch 2002, S. 47). Aufgrund besagter Relevanz hat die Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich in den letzten Jahren zugenommen (Berk 2011, S. 4f; Kanning 2002, S. 154; Petermann & Wiedebusch 2008, S.13; von Salisch 2002, S. 32). Ausgangspunkt aller wissenschaftlichen Abhandlungen zu dieser Thematik bildet die einstimmige Meinung, dieses Sujet sei ungeheuer komplex, sodass keine einheitliche Definition vorliegt (Brohm 2009, S. 89; Holodynski 2006, S. 10; Kanning 2002, S. 157; Kullik & Petermann 2012, S. 11; von Salisch 2002, S. 44). Dennoch existieren gewisse Übereinstimmungen und Kernelemente, die in dem Versuch, einer Definition näher zu kommen, sowohl für emotionale als auch für soziale Kompetenz zusammengestellt werden können. Der Titel dieses Kapitels verdeutlicht, dass es sich aufgrund der erwähnten Komplexität nicht um eine endgültige, ganz eindeutige Eingrenzung des Konstrukts sozial-emotionaler Kompetenz handeln kann. Vielmehr besteht die Aufgabe, die der Arbeit zugrundeliegenden Auffassung und Ak-

zentuierung herauszustellen. Geleitet von dem Anliegen, der Vielschichtigkeit sozialer und emotionaler Kompetenz Rechnung zu tragen, werden beide Konstrukte zunächst getrennt voneinander betrachtet. Die reduzierte Komplexität kann daraufhin genutzt werden, um eine solide Arbeitsdefinition für den jeweiligen Bereich zu erstellen. Ausgehend von dieser Grundlegung können dann Zusammenhänge, Berührungspunkte und Überschneidungen der jeweiligen Komponenten identifiziert werden.

2.1 Emotionale Kompetenz

Wer sich dem Konstrukt der emotionalen Kompetenz nähert, wird feststellen, dass es neben vielen strittigen, sich widersprechenden Befunden, verschiedenen Schwerpunktsetzungen und Akzentuierungen einige grundlegende Ansichten gibt, über die sich die verschiedenen Forschungsdisziplinen und/oder Autoren einig sind. Aufgrund der erwähnten vielfältigen Ansichten, was genau Emotionen oder auch emotionale Kompetenz eigentlich sind, gibt es in der Fachliteratur bereits verschiedene Übersichten, in welchen die Konzepte nebeneinander gestellt und/oder miteinander verglichen werden (Bitschnau 2008, S. 105ff; Holodynski 2006, S. 10ff; Janke 2007, S. 347ff; Lohaus & Vierhaus 2013, S. 137ff; Petermann & Wiedebusch 2008, S. 15ff; von Salisch 2002, S. 33ff). Entsprechend soll an dieser Stelle darauf verzichtet werden, eine weitere Übersicht zu generieren. Vielmehr gilt es, aus diesen Übersichten diejenigen Perspektiven auszuwählen, die dem Anliegen dieser Arbeit Rechnung tragen.

Ein erster Zugang ergibt sich durch Holodynski (2006, S. 10), welcher sich mit dem Emotions-Konstrukt auseinandersetzt und hierfür die in der Forschung vertretenen verschiedenen Perspektiven berücksichtigt und infolgedessen verschiedene Dimensionen von Emotionen zusammenstellt: die *Qualität der Emotionen*, den *Emotionsausdruck* und die *Funktionen von Emotionen* sowie die *Bedeutung von Anlage und kulturellem Kontext* in dem Emotionen entwickelt werden. Unter der Emotionsqualität werden die verschiedenen ‚Arten‘ der Emotionen verstanden - beispielsweise Wut oder Angst. Der Ausdruck von Emotion beschreibt, wie diese subjektiv erlebt werden, welche physiologischen Reaktionen dadurch entstehen können und

wie beides von einer Person zum Ausdruck gebracht werden kann. Bezogen auf die funktionale Bedeutung von Emotionen wird insbesondere erforscht, welche Funktionen Emotionen erfüllen können und welche Mechanismen dazu führen, diese Funktionen zu aktivieren. Zu letzteren zählen beispielsweise die Motivbefriedigung oder auch die Zielverfolgung. Die durch diese Mechanismen ausgelösten Emotionen resultieren in konkreten Handlungen, welche wiederum durch die Emotionsregulation aufgeschoben oder unterdrückt werden können. Somit ist die Emotionsregulation im unmittelbaren Zusammenhang mit den Funktionen von Emotion zu sehen. Die Sozialisation eines Menschen stellt einen entscheidenden Einflussfaktor auf das Erleben, den Ausdruck und die Regulation von Emotionen dar, sodass auch die Sozialisation im Kontext emotionaler Kompetenzen Element wissenschaftlicher Betrachtungen wird (Holodynski 2006 S.9ff; Lohaus & Vierhaus 2013, S. 138ff). Janke fasst diese Auffassungen wie folgt zusammen und liefert somit eine erste Arbeitsdefinition für den Begriff ‚Emotionen‘:

„Emotionen sind vorübergehende psychische Vorgänge, die durch äußere und innere Reize ausgelöst werden und durch eine spezifische Qualität und einen zeitlichen Verlauf gekennzeichnet sind. Sie manifestieren sich auf mehreren Ebenen: der des Ausdrucks (Stimme, Mimik, Gestik, Körperhaltung), der des Erlebens, der von Gedanken und Vorstellungen, der des Verhaltens und der der somatischen Vorgänge.“ (Janke 2007, S. 347)

Da die Sozialisation einen Einflussfaktor darstellt, kann gerechtfertigt werden, dass diese nicht mit in der Definition aufgenommen wurde. Allerdings fehlt dieser Definition die Dimension ‚Funktion‘ und damit auch der Emotionsregulation, sodass nach weiteren Annäherungsversuchen zu suchen ist.

Eine mögliche Antwort auf dieses Anliegen bieten Petermann und Wiedebusch (2008, S. 14ff), da sie ausgehend vom Begriff der emotionalen Kompetenz nicht die Emotion an sich, sondern den Erwerb verschiedener Fähigkeiten betrachten. Sie definieren emotionale Kompetenz als

„vor allem die Fähigkeiten, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu verstehen.“ (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 13)

Durch den einschränkenden Wortlaut ‚vor allem‘ zu Beginn der Definition wird deutlich, dass sie die Definition offen halten, jedoch die ihrer Ansicht nach wichtigsten Kriterien benennen. Holodynski (2014, S. 460) ordnet die Forschungen im Bereich der emotionalen Kompetenz als einen neueren

Trend in der Emotionsforschung ein. Er sieht darunter insbesondere die Perspektive vertreten zu eruieren, welche Aspekte aus dem Bereich der Emotionen für eine erfolgreiche Lebensführung wichtig sind und welche Kompetenzen entsprechend aufgebaut werden sollten. Insgesamt hebt sich die Definition der emotionalen Kompetenz also vor allem durch die Entwicklungsperspektive von der reinen Emotionsdefinition Janke ab. Darüber hinaus schließt sie durch die Erwähnung der Emotionsregulation zumindest einen Teilbereich der Funktionsdimension ein. Janke (2008, S. 128) selbst trägt dieser Tatsache Rechnung, indem sie ebenfalls eine Definition für den Begriff der emotionalen Kompetenz (im Gegensatz zur reinen Emotionsdefinition) verfasst. Dabei nutzt Janke einen zu Petermann und Wiedebusch fast identischen Wortlaut:

„Emotionale Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Emotionen angemessen auszudrücken, die eigenen Emotionen und die anderer zu verstehen (Emotionswissen) sowie die Fähigkeit zur Regulation von Emotionen.“
(Janke 2008, S. 128)

Die von Holodynski (2006 S. 10f) benannten Perspektiven der grundsätzlichen Funktion von Emotionen, der Qualität eben dieser sowie die Bedeutung von Anlage und Umwelt betrachten Petermann und Wiedebusch (2008 S. 13ff) ebenfalls, jedoch nicht in Bezug auf die Definition emotionaler Kompetenz, sondern als deren Entwicklungsstadien bzw. Einflussfaktoren.

Von Salisch (2002, S. 42f) erweitert die Definitionsdiskussion um die Frage, ob auch motivationale Aspekte Teil der emotionalen Kompetenz sind, und kommt zu dem Schluss, dies sei in der Forschung umstritten. Janke (2008, S. 128) verzichtet in ihrer Definition emotionaler Kompetenz ebenfalls wie Petermann und Wiedebusch (2008, S. 13) auf diesen Aspekt. Entsprechend ist die motivationale Komponente an dieser Stelle zu vernachlässigen, insbesondere da die Offenheit der Definition nach Petermann und Wiedebusch (s.o.) der ungeklärten Frage Rechnung trägt.

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass die als grundsätzlich in der Fachliteratur übereinstimmend herausgearbeiteten Bereiche sich bei mehreren Autoren gleichermaßen wiederfinden, jedoch aus unterschiedlichenhaltungen heraus betrachtet werden. Entsprechend dem Ziel, ein Konzept zur Förderung von emotionalen (und sozialen) Kompetenzen zu entwickeln,

wird der vorliegenden Arbeit das Verständnis emotionaler Kompetenz von Petermann und Wiedebusch zugrunde gelegt. In diesem Konstrukt erscheint die Entwicklungsperspektive stärker betont. Gemäß dieser Entscheidung sollen nun die Teilbereiche der Definition genauer ausdifferenziert werden. Dabei ist zunächst zwischen dem Emotionswissen und der Emotionsregulation zu unterscheiden.

2.1.1 Emotionswissen

Das Emotionswissen setzt sich aus dem Wissen über Emotionsausdruck, -wahrnehmung und -interpretation zusammen (Janke 2008, S. 128). Zunächst beziehen sich diese Fähigkeiten lediglich auf die sechs als Primär- oder auch Basisemotionen bezeichneten Emotionen: Freude, Trauer, Angst, Ärger, Überraschung und Interesse. Diese Basisemotionen besitzen universellen Charakter, da sie über verschiedene Kulturen hinweg identifiziert werden können. Erst später im Entwicklungsverlauf bilden sich dann auch Fähigkeiten in Bezug auf sekundäre Emotionen wie Stolz, Scham, Schuld, Neid und Verlegenheit aus (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 33).

Der Emotionsausdruck umfasst körperliche, verbale und nonverbale Ausdrucksformen (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 14), welche sich im Laufe der menschlichen Ontogenese entwickeln. Konkret erlernt ein Mensch in diesem Kontext, Emotionen mimisch und gestisch darzustellen sowie mittels eines geeigneten Begriffsinventars zu benennen. Diese Fertigkeit ermöglicht es, in Kommunikationssituationen über Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 42). Neben einem geeigneten Emotionsvokabular umfasst das sprachliche Wissen auch die Fähigkeit, verschiedene Stimmlagen und Sprechtempi hinsichtlich ihrer emotionalen Qualität zu verstehen (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 42; 46). Die Analyse der verbalen Implikationen wird durch die Wahrnehmung und Interpretation mimischer, gestischer und physiologischer Hinweisreize von Emotionen ergänzt.

Neben diesen grundlegenden Fähigkeiten wird das Emotionswissen durch verschiedene Erkenntnisse erweitert. Zunächst umfasst es das Bewusstsein, dass mehrere Emotionen zur gleichen Zeit in einem Menschen existieren

können, ebenso beinhaltet es das Wissen um mögliche Ursachen einer Emotion. Ferner birgt das Emotionswissen die Erkenntnis, dass es allgemein anerkannte Formen gibt, Emotionen zum Ausdruck zu bringen (Petermann & Wiedebusch 2008, S 47). Diese Auflistung lässt sich noch durch das Wissen ergänzen, dass ein gezeigtes Gefühl nicht zwangsläufig dem des inneren Erlebens entsprechen muss (Saarni 2002, S. 13).

Neben der Fähigkeit die eigenen Emotionen mimisch und sprachlich auszudrücken, erstreckt sich Emotionswissen also auch auf die Fähigkeit, die Emotionen Anderer zu erkennen, zu verstehen und sie zu interpretieren (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 14). Diese Ausführungen belegen, wie eng die einzelnen Komponenten des Emotionswissens miteinander verzahnt sind. Ein Teilbereich emotionaler Kompetenz, welcher sich leichter abgrenzen lässt, ist der der Emotionsregulation. Dieser soll im Folgenden näher vorgestellt werden.

2.1.2 Emotionsregulation

Durch Prozesse und Strategien der *Emotionsregulation* können alle Ebenen der Emotionen beeinflusst werden - die Qualität, der Ausdruck und in Bezug auf resultierende Handlungen auch die funktionale Ebene (Petermann & Barnow 2013, S. 193). Die Emotionsregulation wird hinsichtlich der physiologischen Reaktivität und der Verfügbarkeit von Emotionsregulationsstrategien unterschieden. Während erstere genetisch dispositioniert ist, entsteht das Repertoire der Emotionsregulationsstrategien im Laufe der kindlichen Entwicklung (Kullik & Petermann 2012, S. 18). Im Sinne einer engen Definition wird Letzteres in den Fokus gerückt - Emotionsregulation meint hier die willentliche Hemmung einer durch eine Emotion ausgelösten Handlungsbereitschaft (Holodynski, Hermann & Kromm 2013, S. 198). Kullik und Petermann (2012 S. 21) merken an, dass über die Hemmung hinausgehend auch modellierende oder verstärkende Beeinflussung einer Emotion zur Emotionsregulation gezählt werden können. Grundsätzlich sehen sie Emotionsregulation immer in Abhängigkeit von den persönlichen Zielen - die regulativen Prozesse ermöglichen es, den eigenen emotionalen Zustand so zu steuern, dass dieser im Einklang mit den persönlichen Zielen steht (Kullik & Petermann 2012, S, 22).

Der dazu notwendige Strategiepoo1 ist sehr vielfältig - es werden *Verhaltensstrategien* (z.B. Beruhigung, Lenkung der Aufmerksamkeit, Flucht, Rückzug), *symbolische Strategien* (z.B. Trost, gedankliche Ablenkung, Umdeutung, zeitliche Hierarchisierung von Motiven) und *antezedente Strategien* (z.B. Aussuchen positiver Emotionsepisoden, Vermeidung negativer Emotionsepisoden, Gespräche über die Emotionsregulation) unterschieden (Holodynski 2006, S. 135ff).

Während die Emotionsregulation zunächst von der Bezugsperson eines Kindes übernommen wird, zieht diese sich im Laufe der Entwicklung immer mehr zurück. Nach der aktiven Regulationsaufgabe übernimmt sie nur noch die Rolle des Impulsgebers, bis das Kind selbstständig in der Lage ist, den Prozess zu initiieren - erst noch, indem es dazu die Unterstützung des Erwachsenen von sich aus einfordert und dann schließlich ganz losgelöst von diesem (Holodynski 2006, S. 136). Entsprechend ist erfolgreiche Emotionsregulation immer in Abhängigkeit der jeweiligen Altersstufe zu sehen (Kullik & Petermann 2012, S. 30).

Neben der gewählten Strategie können sich auch die Qualität der Emotionen sowie der situative Kontext auf den Erfolg eines Regulationsprozesses auswirken. So sind Kleinkinder beispielsweise für die Emotion Angst stärker auf die Regulationsunterstützung ihrer Eltern angewiesen, während sie Ärger bereits selbstständig regulieren können (Buss & Goldsmith 1998, S. 372). Ein Beleg für die Bedeutung des Kontextes ist die Tatsache, dass eine angemessene Regulation aussichtsvoller wird, wenn das Kind sich nicht im direkten Umfeld von Gleichaltrigen befindet (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 66). Der Fähigkeit zur angemessenen Emotionsregulation kommt insgesamt eine sehr hohe Bedeutung in Bezug auf die psychische Gesundheit zu und gilt als entscheidende Voraussetzung für sozial erwünschte Verhaltensweisen. Bei der Einschätzung der Regulationsfähigkeiten eines Menschen muss zwischen dem reinen Wissen und der tatsächlichen Performanz in einer emotional besetzten Situation unterschieden werden (Petermann & Wiedebusch 2008, S.80).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass der Begriff der emotionalen Kompetenz nach Petermann und Wiedebusch sowie Janke (s.o.) aufgrund der Entwicklungsperspektive eine solide Arbeitsdefinition dieser Arbeit darstellt. Darüber hinaus finden sich hierin ebenfalls die Dimensionen des Emotionsbegriffes wieder. Konkretisiert wird emotionale Kompetenz durch Emotionswissen, welches Ausdruck, Wahrnehmung sowie Interpretation umfasst und durch Emotionsregulation, welche durch verschiedene Strategien erfolgt. Im Weiteren gilt es nun, auch den Begriff der sozialen Kompetenz mit Inhalten zu füllen.

2.2 Soziale Kompetenz

Bei der Definition des Begriffs zur sozialen Kompetenz verhält es sich, wie bereits erwähnt, ähnlich schwierig wie bei der emotionalen Kompetenz - es gibt keine einheitliche Definition (s.o.). Auch hier existieren bereits umfangreiche Übersichten über die verschiedenen Konzeptualisierungen und Schwerpunktsetzungen (Brohm 2009, S. 61ff; Jurkowski 2011 S. 10ff; Kanning 2002, S. 154ff; Petermann 2002, S. 175ff; Rose-Krasnor 1997, S. 111ff), sodass auf eine erneute Erstellung einer weiteren Übersicht verzichtet wird. Vielmehr steht auch hier das Ziel im Fokus, eine Arbeitsdefinition zu verfassen, die dem Anliegen der vorliegenden Arbeit Rechnung trägt.

Lohaus und Vierhaus (2012, S. 199) betonen, das Ziel aller sozialer Entwicklung sei, „mit anderen Beziehungen aufzunehmen und aufrechtzuerhalten“. Diese Grundannahme bekräftigt das Anliegen, Menschen dabei zu unterstützen, die notwendigen Kompetenzen zu erlangen, um ihr Grundbedürfnis nach menschlicher Beziehung ausleben zu können. Aus dieser Perspektive heraus ergibt sich die Notwendigkeit, die zum Beziehungsaufbau notwendigen sozialen Kompetenzen näher zu charakterisieren.

Kanning (2002, S. 155) bezeichnet aufgrund der Vielzahl an Definitionen und Ansatzpunkten den Begriff der sozialen Kompetenz zunächst als Sammelbegriff oder auch als Synonym für unterschiedlich benannte Konstrukte (beispielsweise soziale Intelligenz). Dies schreibt er den verschiedenen Forschungsbereichen und der daraus resultierenden unterschiedlichen Akzentuierung einzelner Aspekte sozialer Kompetenz zu. Bei dem Vergleich dieser

Konstrukte arbeitet er diverse, in der Fachliteratur wiederholt diskutierte Aspekte heraus - die Fähigkeit eines Menschen, sich an andere anzupassen, die Vertretung der eigenen Interessen und daraus resultierend das Bestreben, einen Ausgleich zwischen diesen beiden Zielen zu finden sowie die Unterscheidung zwischen dem sozial kompetenten Wissen und der tatsächlichen Performanz in spezifischen Situationen. Dies führt ihn schließlich zur Unterscheidung zwischen sozial kompetentem Verhalten und sozialer Kompetenz. Letzteres definiert er als „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens - im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens - fördert“ (Kanning 2003, S. 15). Unter eben genau diesem sozial kompetenten Verhalten versteht er das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz gewahrt wird“ (Kanning 2003, S. 15). Sowohl Petermann (2002, S. 175) als auch Rose-Krasnor (1997, S. 119ff) benennen ebenfalls die drei Hauptaspekte der hier aufgeführten Definition: sie unterscheiden zwischen dem Wissen über sozial angemessene Verhaltensweisen und der eigentlichen Umsetzung dieses Verhaltens in konkrete Handlungen, verweisen auf die spezifische Bedeutung der jeweiligen Handlungssituation sowie den Ausgleich zwischen persönlichen und fremden Interessen. Entsprechend lässt sich sagen, dass auch andere Autoren die von Kanning in seiner Definition benannten Aspekte als Teil sozialer Kompetenz benennen und folglich eine solide Definition darstellen. Ferner erscheint die Unterscheidung zwischen dem Gesamtwissen und der Fähigkeit, dieses Wissen tatsächlich umzusetzen, hilfreich, um eine differenzierte Förderung anzubahnen und neben der reinen Vermittlung der Fähigkeiten auch deren Umsetzung als Trainingsziel im Blick zu behalten.

Sowohl Kanning (2002, S. 157) als auch Brohm (2009, S. 84) und Rose-Krasnor (1997, S. 112) kommen zu dem Schluss, dass die konkrete Ausdifferenzierung der verschiedenen Fertigkeiten sozial kompetenten Handelns je nach Autor sehr unterschiedlich ausfällt. Ferner weisen diese Autoren ebenfalls auf den Gegensatz zwischen durch logische Ableitungen erstellte Über-sichten und durch empirische Untersuchungen entstandener Zusammenstel-

lungen hin. Ein vielzitiertes (Beelmann & Raabe 2007, S. 71; Brohm 2009 S. 84f; Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 164; Jurkowski 2011, S. 21; Mackowiak, Lauth & Spiess 2008, S. 116f; Petermann 2002, S. 176; von Marées & Petermann 2009, S. 245) Beispiel für Letzteres liefert die Metaanalyse von Caldarella und Merrell (1997). In dieser wurden 21 Studien im Hinblick auf genutzte Klassifikationen sozialer Kompetenz untersucht, um auf diese Weise eine Diskussionsgrundlage für die Forschung zu erstellen. Neben der Tatsache, dass viele andere Autoren sich bis heute auf diese Studie beziehen (s.o.) spricht für die Auswahl dieser Taxonomie als Ausdifferenzierung der Arbeitsdefinition, dass sie aus Untersuchungen erstellt wurde, welche sich auf Kinder und Jugendliche im Alter von 3-18 Jahren bezieht sowie die Situation „Schule“ im besonderen Maße berücksichtigt (Caldarella & Merrell 1997, S. 276f). Diese Perspektive trägt dem Anliegen der vorliegenden Arbeit somit im besonderen Maße Rechnung.

Die von Caldarella und Merrell herausgearbeiteten fünf Dimensionen sozialer Fertigkeiten werden aus Gründen der Übersichtlichkeit im Folgenden tabellarisch zusammengefasst. Die Übersetzung der englischen Begriffe ins Deutsche erfolgt in Anlehnung an die Übersetzungen durch Beelmann und Raabe (2007, S. 71), Petermann (2002, S. 176) sowie Jerusalem/Klein-Heßling (2002, S. 164f). Zur Verständnissicherung sind die englischen Begriffe für die Kompetenzdimensionen ebenfalls angegeben.

Kompetenzdimension	Beispiele zur inhaltliche Ausdifferenzierung
Interaktion Peer Relations	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sensibilität gegenüber den Gefühlen anderer (Empathie, Mitgefühl) ○ Hilfeleistungen nutzen und anbieten ○ Komplimente und Lob vergeben ○ Gespür für Humor ○ Einladungen und Verabredungen aussprechen und erhalten
Selbstmanagement Self Management	<ul style="list-style-type: none"> ○ Regulation der eigenen Stimmung ○ Kompromissfähigkeit ○ Angemessener Umgang mit Kritik ○ Soziale Regeln und Grenzen einhalten ○ Ignorieren von Hänseleien
Schulerfolg Academic	<ul style="list-style-type: none"> ○ Anweisungen befolgen ○ Bewältigung von Aufgabenstellungen ○ Selbstständige Organisation der Arbeit ○ Ablenkung von Mitschülern ignorieren

Kooperation Compliance	<ul style="list-style-type: none"> ○ Anerkennung von Regeln ○ Befolgung von Anweisungen ○ Teilen von Gegenständen ○ Versprechen einhalten ○ Dinge in Ordnung halten
Durchsetzungsfähigkeit Assertion	<ul style="list-style-type: none"> ○ Initiieren und Pflegen von Kontakten und Konversationen zu anderen ○ zufrieden mit sich selbst sein ○ sich mit anderen anfreunden ○ Ausdruck von Komplimenten ○ Ausdruck von Gefühlen ○ Ausdruck eigener Bedürfnisse ○ Infragestellung unfairer Regeln

Tabelle 1: Dimensionen sozialer Kompetenz

Nach Ansicht der Autoren wird in der Dimension der Interaktionen vornehmlich ein positives, freundliches Verhalten anderen gegenüber beschrieben, während hingegen das Selbstmanagement eher das Verhalten bezogen auf Regeln und Grenzen umfasst. Die Kompetenzen des Schulerfolgs beschreiben Fähigkeiten eines kompetenten und unabhängigen Lernens, indes die Kooperationsdimension Eigenschaften meint, die das Zusammenleben mit einem anderen Menschen verträglich gestalten. Schließlich werden in der Dimension der Durchsetzungsfähigkeit Handlungsweisen beschrieben, die das Zugehen auf andere erleichtern (Caldarella & Merrell 1997, S. 272f).

Anhand dieser Übersicht wird deutlich, dass sich die aufgestellten Dimensionen überlappen. So wird beispielsweise der Ausdruck von Komplimenten sowohl der Kategorie ‚Durchsetzungsfähigkeit‘ als auch der ‚Interaktion‘ zugeordnet. Entsprechend trägt diese Taxonomie zwar dazu bei, die sozialen Kompetenzen insbesondere mit Hinblick auf die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit genauer zu definieren, die übergeordneten Kategorien scheinen jedoch wenig trennscharf. Das belegt einerseits die enorme Komplexität des Konstrukts der sozialen Kompetenz, andererseits erschwert es die eindeutige Zuweisung von Fertigkeiten zu einer bestimmten Kategorie. Eine Möglichkeit, eindeutigere, somit jedoch auch allgemeinere Kategorien zu benennen, bietet der Ansatz, die verschiedenen Fertigungsbereiche sozialer Kompetenz unter kognitiven, behavioralen sowie emotional-motivationalen Dimensionen zu subsumieren, welche Brohm (2009, S. 85f) als Kerndimensionen be-

zeichnet und in weiteren Taxonomiedarstellungen ausfindig macht. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der Entwicklung sowie Förderung der sozialen Kompetenz ein wichtiger Hinweis dahingehend, da es dazu anhält, die Perspektive zu öffnen und soziale Kompetenz nicht isoliert, sondern in der Zusammenschau mit emotionalen und sogar auch kognitiven Kompetenzen zu sehen. Darüber hinaus wird die Unterscheidung zwischen Wissen und Performanz erneut betont und unterstreicht deren Bedeutung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass soziale Kompetenz ein vielschichtiges Konstrukt ist, welches sich aus verschiedenen Perspektiven mit konkreteren Inhalten füllen lässt. Zur reinen Definition erscheint aufgrund des Anliegens der vorliegenden Arbeit die Taxonomiedarstellung nach Caldarella und Merrell (s.o.) besonders geeignet, die Fertigungsbereiche sozialer Kompetenz mit konkreten Inhalten zu füllen. Die Kerndimensionen, welche Brohm (s.o.) bei mehreren Definitionen findet, öffnen den Zugang aus entwicklungsbezogener Perspektive und bieten eine allgemeinere Kategorisierung, welche zur Suche nach Zusammenhängen zwischen sozialer, emotionaler und auch kognitiver Kompetenz einlädt. In der Zusammenschau ergeben beide die im Weiteren genutzte Arbeitsdefinition für soziale Kompetenz.

2.3 Konnektivität emotionaler und sozialer Kompetenz

Die hier aufgeführte Taxonomie sozialer Kompetenz lässt den aufmerksamen Leser aufhorchen - der Ausdruck von Gefühlen sowie die Regulation der eigenen Stimmung wurden bereits bei der Definition emotionaler Kompetenz genannt. An dieser Stelle wird deutlich, dass beide Bereiche nicht klar voneinander abzugrenzen sind. Entsprechend erscheint es sinnvoll, diese auch als ein zusammenhängendes Konstrukt einzuordnen, bei welchem sich sowohl Schnittmengen als auch gegenseitige Einflussfaktoren finden.

Petermann und Wiedebusch (2008, S. 23ff) belegen anhand einer Übersicht verschiedener Studien die enge Verbindung von emotionaler und sozialer Kompetenz. Zusammenfassend lässt sich die Darstellung der Autoren dahingehend interpretieren, dass sich eine hohe emotionale Kompetenz positiv auf die Sozialkompetenz auswirkt. Janke (2008, S. 128) bestätigt diese Ein-

schätzung, in dem sie angibt, emotionale Kompetenzen seien die Voraussetzung für gelungene soziale Interaktionen. Ferner rechnet sie die Empathie in diesem Zusammenhang der emotionalen Kompetenz zu, was ebenfalls die fehlende Trennschärfe bei der Betrachtung beider Konstrukte aufzeigt - Caldarella und Merrell sehen diese als Teil sozialer Kompetenz an (s.o.). Kanning (2003, S. 23f) bemerkt die mangelnde Distinktion ebenfalls, als er das Konstrukt der emotionalen Intelligenz von der sozialen Kompetenz abgrenzt. Er stellt dar, dass die Fähigkeit, Emotionen zu erkennen, sowohl auf die eigenen Emotionen als auch auf die anderer Menschen zu beziehen und somit in einen sozialen Kontext einzuordnen sei. Ferner sieht er die Fähigkeit zur Emotionsregulation sowohl im Hinblick auf das persönliche Wohlbefinden eines Menschen als auch hinsichtlich der Interaktion mit anderen Menschen als bedeutsam an.

Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001, S. 80ff) gehen noch einen Schritt weiter und betonen die Verzahnung von emotionaler und sozialer Kompetenz insofern, dass sie ausgehend von dem Forschungsstand, in welchem insbesondere der Zusammenhang von Emotionen und sozialer Kompetenz betont wird, ein Modell zur Beschreibung der affektiven sozialen Kompetenz generieren. Im Mittelpunkt sehen sie das Senden, Empfangen und Erleben affektiver Botschaften. Diese Komponenten wiederum stellen sie in Verbindung mit vier Fertigkeitsbereichen - dem Bewusstsein über Emotionen, der Identifikation von Emotionen, der Berücksichtigung des sozialen Kontextes sowie der Emotionsregulation. Die Entwicklung in diesen vier Fertigkeitsbereichen erfolgt entlang der zuvor beschriebenen Komponenten - damit ist gemeint, dass ein Mensch lernt, sich beim Senden, Empfangen und Erleben von emotionalen Botschaften über genau dies bewusst zu sein, diese zu identifizieren, den sozialen Kontext zu berücksichtigen sowie sich selbst sozial angemessen zu regulieren (Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001, S. 79ff; Koglin & Petermann 2013, S. 21). Wie Saarni (2001, S. 125) betont, leisten sie somit einen wichtigen Beitrag hinsichtlich des wissenschaftlichen Diskurses bezüglich emotionaler und sozialer Kompetenz. Dennoch vertritt sie die Meinung, das Konstrukt sei zu einseitig gefasst (Saarni 2001, S. 126). Diese Meinung bestätigt sich im Vergleich dieses

Modells mit den in den Arbeitsdefinitionen bereits zusammengestellten Aspekten sozialer und emotionaler Kompetenz. So fehlt beispielsweise die von Kanning betonte Zielperspektive der handelnden Personen oder auch die Unterscheidung zwischen kognitiven, behavioralen und emotionalen Elementen (s.o.). Entsprechend kann es die bisherigen Arbeitsdefinitionen nicht ersetzen oder abschließend zusammenfassen, jedoch den Blick für die Zusammenhänge und die Wechselwirkungen zwischen sozialer und emotionaler Kompetenz schärfen. Diese sind in Anlehnung an das Modell insbesondere in Bezug auf Kommunikation und Interaktion zu finden (Bitschnau 2008, S. 114f) - im Wechselspiel des Sendens, Empfangens und Erlebens emotionaler Botschaften zwischen sich selbst und dem Interaktionspartner. Insofern ist zu schließen, dass sich im Austausch von Emotionen mit anderen eine besondere Schnittstelle zwischen sozialer und emotionaler Kompetenz abbildet.

Entsprechend der hier dargestellten Zusammenhänge erscheint es sinnvoll, emotionale und soziale Kompetenz gemeinsam und nicht isoliert voneinander zu fördern. Einerseits steigt somit die Komplexität, andererseits wird jedoch nicht versucht, etwas künstlich zu trennen, was von Natur aus so eng miteinander verzahnt scheint. Dem Senden und Empfangen emotionaler Botschaften sowie der Emotionsregulation kommt aus dieser Perspektive eine besondere Bedeutung zu.

Um diesem schillernden, so schwer ein- und abzugrenzenden Konstrukt auf der Suche nach wirksamen Fördermöglichkeiten und Ansatzpunkten gerecht werden zu können, soll nun aus mehreren Perspektiven nach eben solchen Wegen gesucht werden. Entsprechend eröffnet das nächste Kapitel einen multiperspektivischen Blick auf die soziale und emotionale Kompetenz, an dessen Ende erste Hinweise auf mögliche Förderansätze und Bedingungen stehen sollten, welche es dann weiter auszudifferenzieren gilt. Die als besonders bedeutsam ausgewiesenen Bereiche sind dabei richtungsweisend.

3 Soziale und emotionale Kompetenz im Fokus einer multiperspektivischen Betrachtung

Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick über den aktuellen Erkenntnisstand verschiedener Forschungsdisziplinen emotionale und soziale Kompetenzen betreffend anzufertigen. Dabei werden diejenigen Bereiche ausgewählt, die aus Sicht der Autorin maßgebliche Anhaltspunkte für die Konzeption eines Präventionsprogrammes liefern können. Hierzu zählt zunächst die Entwicklungsperspektive. Aus dieser kann erarbeitet werden, welche Meilensteine ein Mensch im Laufe der Ontogenese sozialer und emotionaler Kompetenzen durchläuft. Ein solcher Überblick ermöglicht, Förderinhalte wie -maßnahmen, die diesen natürlichen Prozess unterstützen, abzuleiten. In diesem Zusammenhang kann die Perspektive der Verhaltensstörung für genau diejenigen Stellen sensibilisieren, an denen der natürliche Entwicklungsprozess gestört wird, welche Hinweise einen solchen indizieren und schließlich welche Handlungsmöglichkeiten sich im pädagogischen Kontext ergeben. Zugleich liefert die Präventionsforschung im Kontext der Verhaltensstörungen einen Überblick darüber, welche Kriterien erfolgreiche Präventionsprogramme erfüllen sollten, auf welche Weise sich die Effektivität solcher Trainings steigern lässt und wie diese Anforderungen in anderen Trainings bereits erfolgreich umgesetzt wurden. Schließlich eröffnet ein Blick auf das deutsche Schulsystem durch die ‚Brille‘ der emotionalen und sozialen Kompetenzen, inwiefern bereits ein bildungspolitischer Auftrag zur Ausbildung dieser Kompetenzen besteht, welche Erwartungen aus gesellschaftsbezogener Sicht an Lehrkräfte sowie Schüler gestellt werden, und welche Rolle der Systemwechsel hin zur Inklusion dabei spielt.

Auf diese Weise soll der ‚Nährboden‘ der in Kapitel 4 fokussierten Theorien und Ansätze herausgearbeitet und dargestellt werden. Entsprechend findet keine elaborierte Diskussion jedes Forschungsfeldes statt, vielmehr wird angestrebt, einen zwar fundierten, jedoch zusammenfassenden Überblick zu liefern.

3.1 Die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen

Ein erster Zugang zu möglichen Fördermaßnahmen im Bereich sozialer und emotionaler Kompetenzen bietet die Entwicklungspsychologie. Hier werden die Entwicklungsschritte eines Menschen beschrieben und liefern somit Anhaltspunkte für das, was in einer gewissen Lebensphase durchschnittlich erlernt wird. Die Entwicklungspsychologie sieht Entwicklung als lebenslang, mehrdimensional, plastisch sowie von Wechselwirkungen beeinflusst. Dies bedeutet, dass Lernen und Entwicklung sich stetig im Prozess befinden, sich auf verschiedene Bereiche erstrecken (körperlich, kognitiv, sozial-emotional) und sowohl im Laufe des Lebens veränderbar als auch durch verschiedene Faktoren zu beeinflussen sind (Berk 2011, S.4 ff). Dieser Prozess kann und soll durch präventive Maßnahmen begleitet und unterstützt werden. Ziel dieses Kapitels ist es, zunächst einige grundsätzlich für Entwicklung geltende Aussagen zu beschreiben und diese dann im Bezug auf emotionale und soziale Kompetenzen mit Inhalt zu füllen. Zur Reduzierung der Komplexität werden diese erneut zunächst getrennt voneinander betrachtet. In Anlehnung an die in Kapitel 2 herausgestellte Erkenntnis, dass auch kognitive Aspekte für soziale und emotionale Entwicklung bedeutsam sind, soll - blitzlichtartig - beleuchtet werden, welche kognitiven Entwicklungsschritte mit der sozialen und emotionalen Entwicklung in sehr enger Verbindung stehen. Auf dieser Grundlage kann schließlich ein Resümee aufzeigen, welche Entwicklungsaufgaben für die Jahrgangsstufe von Dritt- und Viertklässlern konkret zu begleiten und fördern sind. Durch diese Vorgehensweise können wichtige Erkenntnisse bedeutsamer Förderinhalte aus Sicht der natürlichen Entwicklung zusammengestellt werden.

3.1.1 Grundlagen kindlicher Entwicklung

Grundsätzlich gilt, dass Entwicklung etwas sehr individuelles ist, was durch viele verschiedene Faktoren im Leben eines Menschen beeinflusst wird. Einer dieser Einflussfaktoren ist das Alter, da im Laufe des Lebens zu bestimmten Zeitpunkten bestimmte biologische Entwicklungen sowie gesellschaftliche Normen Einfluss auf die Entwicklung eines Menschen nehmen. Ein Beispiel für einen solchen biologischen Prozess ist die Pubertät, für eine

gesellschaftliche Norm die Festlegung, dass ein Mensch mit dem 18. Lebensjahr die Volljährigkeit erreicht. Ferner existieren auch epochal bedingte Einflüsse, welche die Entwicklung eines Menschen nachhaltig formen. Hierunter sind Dinge wie Kriege oder bedeutsame Erfindungen zu verstehen. Diese Faktoren werden ergänzt durch nichtnormative Einflüsse, welche im Gegensatz zu den bereits genannten Einflüssen sehr individuell sind. Sie gelten immer nur für einzelne Personen und sind daher forschungsmethodisch schwer zu kontrollieren. Hierzu zählen zum einem die Erbanlagen, zum anderen die Umwelt. Letzteres lässt sich weiter differenzieren - die Familie, der sozioökonomische Status, das direkte Lebensumfeld (z.B. Klein- oder Großstadt, Nachbarschaft) sowie der kulturelle Kontext stellen bedeutsame Entwicklungsparameter dar. Sie stehen in einer komplexen Wechselwirkung miteinander und wirken so entscheidend auf die individuelle Entwicklung eines Menschen ein (Berk 2011, S. 11ff). Als bedeutsame Einflussfaktoren gelten hinsichtlich der Bewältigung sozialer Anforderungen vor allem das Ausmaß an sprachlicher Kompetenz, die ein Kind besitzt, sowie die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Jerusalem & Klein-Hessling 2002, S. 165). Die Bedeutung familiärer Einflüsse wird in Bezug auf die Entwicklung sowohl für die emotionale als auch für die soziale Kompetenz in der Literatur sehr hervorgehoben. Die Entwicklung der Sozialkompetenz wird laut Lohaus & Vierhaus (2013, S. 204ff) vor allem durch die Qualität der frühkindlichen Bindung, den Erziehungsstil, die Geschwisterbeziehung sowie die Beziehung zu Gleichaltrigen geprägt. Der familiäre Einfluss auf die emotionale Entwicklung ergibt sich durch das Familienklima, die emotionale Kompetenz der Eltern sowie der Kommunikation und den Austausch innerhalb der Familie über diesen Themenbereich (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 85ff). In Folge dieser multifaktoriellen Einflüsse besteht mittlerweile die grundsätzliche Annahme, dass in jedem Lebensabschnitt verschiedene Aufgaben und Herausforderungen auf einen Menschen zukommen, welche den Aufgaben anderer Menschen ähneln und dennoch für jeden Menschen ganz individuell verlaufen. Die menschliche Entwicklung wird aus dieser Perspektive in mehrere Abschnitte unterteilt, welche sich manchmal geringfügig in der exakten Bezeichnung unterscheiden, grund-

sätzlich jedoch einheitlich verwendet werden (Berk 2011; Rossmann 2012; Schneider & Lindenberger 2012), hier explizit nach Berk (2011, S.8):

Lebensabschnitt	Alter
pränatal/perinatal	Empfängnis bis Geburt
Säuglings- und Krabbelalter	Geburt bis 2 Jahre
Frühe Kindheit	2 bis 6 Jahre
Mittlere Kindheit	6 bis 11 Jahre
Adoleszenz	11 bis 18 Jahre
Frühes Erwachsenenalter	18 bis 40 Jahre
Mittleres Erwachsenenalter	40 bis 65 Jahre
Spätes Erwachsenenalter	65 Jahre bis zum Tod

Tabelle 2: Entwicklungsabschnitte im Lebensalter nach Berk 2011

Anhand dieses Rasters soll nun die Entwicklung sowohl sozialer als auch emotionaler Kompetenzen dargestellt werden. Dabei erfolgt, wie bereits bei der Definition, aus Gründen der Übersichtlichkeit zunächst eine getrennte Betrachtung der beiden Konstrukte. Neben der zeitlichen Einteilung können die in der Arbeitsdefinition erstellten Taxonomien der sozialen und emotionalen Kompetenz eine weitere Kategorisierungshilfe liefern. Die zeitliche Kategorisierung bleibt jedoch die vorrangige, da auf diese Weise die Bezüge der einzelnen Komponenten der jeweiligen Kompetenzen besser herauszuarbeiten sind. Ferner wird die Entwicklung lediglich bis zur Adoleszenz hin beschrieben, da die kindliche Entwicklung im Zentrum des Interesses der vorliegenden Arbeit steht.

3.1.2 Entwicklung emotionaler Kompetenzen

Den Beginn emotionaler Entwicklung bilden zunächst einige grundsätzliche Veränderungslinien. Während sich der qualitative Umfang von Emotionen mit zunehmendem Alter weiter ausdifferenziert, verringert sich die Häufigkeit und Intensität, in welcher Emotionen auftreten. Letzteres kommt insbesondere dadurch zustande, dass die Emotionsregulation zunehmend an Bedeutung gewinnt und mehr und mehr von der Bezugsperson losgelöst erfolgt (Holodynski & Friedelmeier 1999, S. 2f; Holodynski, Hermann & Kromm 2013, S. 197f). Dies äußert sich unter anderem in Form eines wachsenden Strategierepertoires. Ferner begünstigt das zunehmende Emotionswissen eine angemessene Reaktion auf die Emotionen (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 73; S. 81).

3.1.2.1 Pränatale Entwicklung, Säuglings- und Krabbelalter

In Bezug auf die drei hauptsächlichen Entwicklungsbereiche sehen Elsner und Pauen (2012, S. 160ff) während der Schwangerschaft die körperliche Entwicklung im Fokus. Allerdings lassen sich, so die Autoren, hinsichtlich des Emotionswissens ebenfalls erste, wenn auch sehr kleine, Entwicklungen feststellen. So können Föten bereits ab der 8. Schwangerschaftswoche Reize auf basaler Ebene wahrnehmen und verarbeiten. Während der ersten beiden Lebensjahre folgen dann größere Entwicklungsschritte. So wurde festgestellt, dass Babys bereits im einen Alter von acht Wochen die Emotionen eines Erwachsenen spiegeln, das heißt, diese für sich übernehmen. Ab dem 3. Monat erfolgt das emotionale Referenzieren - hierbei vergewissert sich das Baby per Blickkontakt bei den Eltern, wie gewisse Dinge einzuschätzen sind - beispielsweise, ob sich das Baby ängstigen müsste oder nicht. Von diesem Zeitpunkt an ist das Baby also in der Lage, Gefühlszustände auf basalem Niveau auszudrücken sowie wahrzunehmen. Die Empfindung und der Ausdruck primärer Emotionen (Freude, Wut, Angst und Trauer) beginnen im ersten Lebensjahr; allerdings erfolgt hierbei noch keine bewusste Verarbeitung. Diese Fähigkeit wird erst innerhalb des 2. Lebensjahres langsam angebahnt. Zu diesem Zeitpunkt entsteht erstmals ein Bewusstsein über sich selbst sowie die Fähigkeit zu antizipieren, wie andere Menschen auf die eigene Person reagieren könnten. Damit ist weiteren Emotionen Einzug in das kindliche Repertoire ermöglicht - es bilden sich Scham, Stolz, Schuldbewusstsein, Neid und Verlegenheit aus. Mit der Ausbildung einer *theory of mind* beginnt ein Kind schließlich, sich selbst und anderen Gefühle zuzuschreiben und dabei vor allem zwischen sich und anderen zu unterscheiden. Während das Kind am Anfang seiner Entwicklung die Emotionen der Erwachsenen übernimmt, unterscheidet es vom 2. Lebensjahr an zwischen sich und anderen und bildet somit die erste Grundlage für Empathie aus. Es lernt ebenfalls, Emotionen mit entsprechenden Begriffen zu beschreiben, erwirbt also einen spezifischen Wortschatz. (Berk 2011 S. 282f; Elsner & Pauen 2012, S. 177ff).

Bezogen auf die *Emotionsregulation* bilden die pränatalen Stresserfahrungen des Fötus einen Prädiktor für die Fähigkeit des Kindes, in späteren Jah-

ren Stress zu bewältigen. Insbesondere ein hohes Maß an Stresserleben seitens der Mutter kann sich negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken (Berk 2011, S. 120f). Nach der Geburt erfolgt die Emotionsregulation zunächst weiterhin durch Koregulation innerhalb der Eltern- Kind-Beziehungen. Dabei ist der Erwachsene das Regulativ, indem er die Bedürfnisse des Säuglings befriedigt oder im Sinne einer interpersonalen Emotionsregulation die Aufmerksamkeit des Kindes umlenkt (Holodynski et al. 2013, S. 197). Als erste interaktive Regulationsstrategie nutzt ein Säugling den Prozess des social referencing. Hierbei gewinnt er Informationen, die er für die eigene Verhaltenssteuerung nutzen kann (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 73ff). Ungefähr ab dem 3. Lebensmonat lernt das Kind erste Selbstberuhigungsstrategien wie beispielsweise das Lutschen am Finger. Ferner kann bezüglich aufmerksamkeitslenkender Strategien bereits die Aufmerksamkeit von einer Erregungsquelle abgewendet und/oder einem anderen Stimulus zugewendet werden. Schließlich werden durch spielerische Stimulation bei Langeweile erste Strategien zur Manipulation einer emotionsauslösenden Situation genutzt. Gegen Ende des 2. Lebensjahrs bahnt sich langsam die Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub an (Berk 2011 S. 282f; Elsner & Pauen 2012, S. 177ff; Petermann & Wiedebusch 2008, S. 76ff).

3.1.2.2 Frühe Kindheit

In der frühen Kindheit verstehen Kinder bezogen auf das *Emotionswissen* zunehmend die Ursachen und auch die Folgen der verschiedenen Grundemotionen. Insbesondere selbstbezogene Gefühle und entsprechende Zuschreibungen wie positive Gefühle bei Erfolg und negative Gefühle bei Misserfolg treten in den Vordergrund. Hierzu zählt auch die Erfahrung, sich selbst als wirksam zu erleben, als einen Akteur der Umwelt. Dabei werden die eigenen Fähigkeiten häufig noch überschätzt. Insgesamt treten die selbstbezogenen Emotionen vor allem dann auf, wenn andere Personen anwesend sind, entsprechend eher selten ohne Beobachter. Ferner werden Emotionen in dieser Lebensphase erstmals bewusst zur Kommunikation eingesetzt - sie dienen dazu, andere zu verstehen, zu beeinflussen und deren Handlungen vorherzusagen. Hierfür bildet die bereits erwähnte und sich

weiter entwickelnde theory of mind mit der resultierenden Fähigkeit zur Perspektivübernahme eine entscheidende Voraussetzung. (Berk 2011, S. 384f; Schneider & Hasselhorn 2012, S. 201ff).

In Bezug auf ihre *Emotionsregulation* entwickeln die Kinder dieser Altersstufe zunehmend eigene Strategien, um sich immer unabhängiger von Erwachsenen zu regulieren. Die Nutzung interaktiver Regulationsstrategien erfolgt vermehrt durch die Unterstützung Gleichaltriger. Zur Selbstberuhigung werden Rituale oder auch Selbstgespräche eingesetzt, darüber hinaus erweitert sich das Repertoire um Rückzugsstrategien wie Weglaufen oder auch externale Regulationen, bei welchen Emotionen körperlich ausagiert werden. Auch kognitive Regulationsstrategien wie internale Aufmerksamkeitslenkung, positive Selbstgespräche oder die kognitive Neubewertung einer Situation kommen erstmals zum Tragen. Bei besonders intensiven Erregungszuständen sind Kinder der frühen Kindheit jedoch weiterhin auf die Regulationsunterstützung ihrer Bezugspersonen angewiesen. Insgesamt lernen die Kinder in dieser Altersspanne zunehmend, Emotionen angemessen auszudrücken oder gar zurückzuhalten, wenn es die Situation erfordert. Dabei spielt in dieser Entwicklungsphase der Bedürfnisaufschub eine besondere Rolle (Berk 2011, S. 384f; Petermann & Wiedebusch 2008, S. 76; Schneider & Hasselhorn 2012, S. 201ff).

3.1.2.3 Mittlere Kindheit

Hinsichtlich des *Emotionswissens* nehmen während der mittleren Kindheit die Ausdifferenzierung selbstbezogener Emotionen sowie das Verständnis emotionaler Zustände weiter zu. Selbstbezogene Emotionen treten nun auch in Abwesenheit anderer Personen auf, dabei werden diese insbesondere bei intendierten negativen Verhaltensweisen erlebt. Die Beschreibung verschiedener Gefühlslagen erfolgt zunehmend ambivalent, das heißt, es bildet sich die Fähigkeit aus zu erkennen, dass eine Person mehrere Gefühle gleichzeitig empfinden kann. Neben mimischen Hinweisreizen werden nun auch situative Reize genutzt, um die Gefühlslage anderer zu erfassen. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls erkannt, dass der Emotionsausdruck nicht immer der Erlebiskomponente entsprechen muss. (Berk 2011, S. 484f; Kray & Schaefer 2012 S. 231f).

Die *Emotionsregulation* gelingt in dieser Altersspanne zu großen Teilen selbstständig, soziale Rückversicherung ist in der Regel nicht mehr notwendig. Der Umgang mit negativen Gefühlen nimmt einen besonderen Stellenwert ein - Kinder dieser Altersspanne wechseln zwischen problemorientierten und emotionsorientierten Strategien, also der Fähigkeit, eine emotionsauslösende Situation aktiv zu verändern oder aber nur das Gefühl an sich zu regulieren. (Berk 2011, S. 484f; Kray & Schaefer 2012 S. 231f; Petermann & Wiedebusch 2008, S. 76).

3.1.2.4 Adoleszenz

Während der Adoleszenz stehen insbesondere Beziehung zu Peers und auch erste Liebesbeziehungen im Fokus - hier wird vorwiegend nach emotionaler Nähe gesucht (Berk 2011, S. 587). Die Verarbeitung von Emotionen ist in dieser Phase von einer besonderen Qualität geprägt - positive wie negative Emotionen werden intensiver erlebt. Für diese fehlen jedoch geeignete *Regulationsmöglichkeiten*. Die bisher erlernten reichen oft nicht aus, sodass das Umfeld unterstützend eingreifen muss. Dabei sind insbesondere die Regulationserfahrungen und -kompetenzen früherer Entwicklungsphasen maßgeblich für eine erfolgreiche Impulskontrolle. (Silbereisen & Weichold 2012, S. 245).

Die nachfolgende Tabelle fasst die gewonnenen Erkenntnisse überblicksartig zusammen. Hierzu wird nach den in der Definition aufgeworfenen Bereichen des Emotionsausdrucks, der Emotionswahrnehmung und -interpretation sowie der Emotionsregulation differenziert.

emotionale Entwicklung			
	Emotionsausdruck	Emotionswahrnehmung - und Interpretation	Emotionsregulation
pränatal Geburt		<ul style="list-style-type: none"> • Reizwahrnehmung und Verarbeitung auf basaler Ebene 	<ul style="list-style-type: none"> • Stressbelastung der Mutter als möglicher Risikofaktor für spätere Entwicklung

Säuglings- und Krabbelalter 0-2 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegeln der Emotionen des Erwachsenen • Emotionales Referenzieren • Ausdruck der Basisemotionen • emotionaler Wortschatz • Bewusster kommunikativer Ausdruck 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung der Basisemotionen ab 1. Lebensjahr • Bewusste Verarbeitung & selbstbezogene Emotionen ab dem 2. Lebensjahr • Erste Ansätze der theory of mind • Verständnis für Ursachen von Grundemotionen • Selbstbezogene Emotionen in Anwesenheit Anderer • Selbstwirksamkeitserleben • Weiterentwicklung der theory of mind 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulation durch Bezugsperson • Erste basale eigene Strategien • Ausbildung eigener Strategien zur Ablösung vom Erwachsenen • Bedürfnisaufschub
Frühe Kindheit 2-6 Jahre		<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbezogene Gefühle auch in Abwesenheit anderer • Situative Reize erfassen und interpretieren • Verständnis, dass Ausdruck nicht immer dem Erleben entspricht • Intensiveres Erleben von Emotionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit negativen Gefühlen • Problemorientierte Strategien • Emotionsorientierte Strategien
Mittlere Kindheit 6-11 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Ambivalente Gefühlsbeschreibung 		
Adoleszenz 11-18 Jahre			<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe durch das Umfeld notwendig, um neue Formen der Regulation zu finden

Tabelle 3: Entwicklung emotionaler Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter

3.1.3 Entwicklung sozialer Kompetenzen

Der Kontakt und die Interaktion mit anderen Personen ist ein wichtiger Motor menschlicher Entwicklung. Ohne sozialen Austausch kann Entwicklung maßgeblich verzögert werden (Elsner & Pauen 2011, S. 177). Dabei wird die soziale Entwicklung eines Menschen durch seine Familie sowie das soziale und gesellschaftliche Umfeld beeinflusst. Im familiären Kontext gelten vor allem die Bindung, das Erziehungsverhalten und auch die Elternpartnerschaft als einflussreich (Reichle & Gloger-Tippelt 2007, S. 199). Dies ist noch um die Bedeutsamkeit von Peer-Beziehungen und Freundschaften zu ergänzen (von Salisch & Schäfer 2013, S.171). Im Folgenden soll nun auch der prototypische Entwicklungsverlauf sozialer Kompetenzen dargestellt werden.

3.1.3.1 Pränatale Entwicklung, Säuglings- und Krabbelalter

Bereits schon vor der Geburt, ab der 8. Schwangerschaftswoche, beginnt das Baby auf Berührungen zu reagieren (Elsner & Pauen 2012, S. 164) - und tritt somit noch bevor es auf der Welt ist, mit anderen Menschen in Kontakt. Auch nach der Geburt lässt sich diese Soziabilität direkt feststellen - von Beginn an ist das Baby auf Austausch mit anderen, etwa durch Blickkontakte, angewiesen. Bereits im ganz jungen Alter senden Babys Signale aus und erwarten, dass ein solches auf Erwidierung stößt, beispielsweise in Form des sozialen Lächelns. Ab dem ca. 8. Lebensmonat werden die Bezugspersonen vertrauter, im Gegenzug erfolgt eine zunehmende Abkehr von Unbekannten. In dieser Zeitspanne wird insbesondere die Bezugsperson als sichere Ausgangsbasis für Erkundungen genutzt. Im Alter von einem Jahr zeigt sich erstmals das soziale Referenzieren - hierbei wird vom Kind beispielsweise durch einen Blick erfasst, ob ein Verhalten gebilligt wird oder nicht. Im Alter von 18 Monaten bilden sich erste Anzeichen von Empathie aus; das Kind beteiligt sich an Spielen mit vertrauten Personen. Schließlich werden von diesem Alter an erstmals Anweisungen von anderen befolgt. Insgesamt entsteht in den ersten zwei Lebensjahren eine intensive Bindung zur Bezugsperson, welche in der Bindungstheorie nach Bowlby (1987) ausführlich beschrieben wird. Die in dieser Lebensphase aufgebauten Bindungsmuster prägen das Kind in Bezug auf das Bindungsverhalten nachhaltig. (Berk 2011, S. 243ff; Elsner & Pauen 2012, S. 177ff).

3.1.3.2 Frühe Kindheit

Die frühe Kindheit ist von recht geringen sozialen Vergleichen geprägt. In dieser Altersspanne entwickeln sich erste regelmäßige Kontakte zu Gleichaltrigen - häufig mit dem Eintritt in den Kindergarten. Während hier zunächst nebeneinander her gespielt wird, entstehen im Laufe der Zeit auch Situationen, in denen es während des Spiels zu Interaktionen kommt. Dies steht in direktem Zusammenhang mit der sich ausbildenden Fähigkeit, auf die Wünsche der Spielpartner einzugehen sowie Spielzeuge zu teilen. Schließlich wird auch Empathie zunehmend verbal ausgedrückt. Ein solch kooperatives Verhalten entwickelt sich insbesondere durch Rollenspielsituationen. Insgesamt sind diese frühen Kontakte häufig konfliktbehaftet - wäh-

rend es im Alter von drei bis vier Jahren zu proaktiver Aggression kommen kann, ebbt diese gegen Ende der frühen Kindheit ab und wird nur noch reaktiv gezeigt. Freundschaften sind in dieser Altersstufe vor allem gleichgeschlechtlich und kommen auf der Basis räumlicher Nähe, gemeinsamer Aktivität und dem eigenen Nutzen zustande. In dieser Altersstufe entsprechen sie dem Äquivalent einer Spielepartnerschaft. (Berk 2011, S. 384f; Lohaus & Vierhaus 2013, S. 211; Schneider & Hasselhorn 2012, S. 201ff).

3.1.3.3 Mittlere Kindheit

Mit dem Beginn der mittleren Kindheit verändern sich die Beziehungen insbesondere zu Gleichaltrigen noch einmal wesentlich; sie werden immer bedeutsamer. Somit nimmt auch die Bedeutung sozialer Vergleiche zu und beeinflusst das Selbstkonzept der Kinder in dieser Entwicklungsstufe maßgeblich. Ferner werden Freundschaften selektiver, es entstehen Peer-Groups. Kinder, denen es nicht gelingt, Anschluss zu finden und stabile Freundschaften aufzubauen, leiden zunehmend unter dieser Situation und fühlen sich allein. Als Freund oder Freundin gilt im Wesentlichen, wer sich verlässlich zeigt, einem hilft und Geheimnisse für sich behält. Wechselseitiges Vertrauen und gegenseitige emotionale Unterstützung kennzeichnen freundschaftliche Beziehungen. Darüber hinaus wird Freundschaft nun als etwas verstanden, was auf Gegenseitigkeit beruht und auch Kompromisse erfordert. Ferner werden zu diesem Zeitpunkt differierende Interessensgebiete in Freundschaften zugelassen. Dies geht einher mit der Erkenntnis, dass aufgrund unterschiedlicher Informationen unterschiedliche Perspektiven entstehen können sowie unterschiedliche Menschen möglicherweise unterschiedliche Standpunkte vertreten. Konflikte werden zunehmend effektiver gelöst, körperliche Aggressionen kommen immer seltener zum Ausdruck, verbale Aggressionen bleiben nach wie vor bestehen. (Berk 2011, S. 484f; Kray & Schaefer 2012, S. 227ff; Lohaus & Vierhaus 2013, S. 211).

3.1.3.4 Adoleszenz

Die Entwicklungsphase der Adoleszenz ist von Übergängen geprägt. So steht zu Beginn dieser Lebensphase in vielen Ländern ein Schulwechsel an,

später beginnt dann die Ablösung vom Elternhaus. Dies stellt die Jugendlichen vor neue Herausforderungen und Rollen, welche es auszufüllen gilt. Indes sind die Verfolgung und Anpassung der eigenen Ziele von besonderer Bedeutung. Auch die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen verändert sich. Zunächst kommt es vermehrt zu Konflikten, die dann im weiteren Entwicklungsverlauf wieder weniger werden, wenn die Jugendlichen beginnen, zunehmend eigene Entscheidungen zu treffen. Auf diese Weise wird das Gleichgewicht zwischen Verbundenheit und Autonomie zu den Eltern neu definiert. Eine Folge dieses Autonomiestrebens ist, dass immer mehr Zeit mit Gleichgesinnten, den Peers verbracht wird. In diesen Gruppierungen nehmen Konformität und Gruppendruck zu. Im Laufe der Zeit werden dann engere Freundschaften herausgebildet und vertieft. Diese sind von Vertrauen, Loyalität und gegenseitigem Verständnis geprägt. Schließlich werden zunehmend sexuelle Bedürfnisse wahrgenommen, wodurch Beziehungen zu sexuell attraktiven Partnern entstehen. Gegen Ende dieser Lebensphase werden diese Beziehungen stabiler und dauerhafter, bis schließlich ein solcher Partner die Rolle von engen Freunden übernimmt. (Berk 2011, S. 586f; Silbereisen & Weichold 2012, S. 242ff).

Auch die Entwicklung der sozialen Kompetenz betreffend soll eine zusammenfassende Tabelle eine Übersicht darüber geben, wie sie sich in den verschiedenen Lebensphasen entwickelt. Ebenso bieten die in der Definition sozialer Kompetenz bereits aufgeworfenen Dimensionen eine Strukturhilfe. Dabei wird auf die von Brohm (2009, S. 85f) identifizierten Kerndimensionen zurückgegriffen, da diese mehr Trennschärfe aufweisen sowie eine breitere Basis für die Entwicklungsperspektive bieten als die Kategorien von Caldarella und Merrell (1997, S. 276f; Kapitel 2.2).

Soziale Entwicklung			
	behavioral	emotional	perzeptiv- kognitiv
pränatal Geburt	<ul style="list-style-type: none"> • Reaktion auf Berührungen 		<ul style="list-style-type: none"> • Nimmt Berührungen wahr

Säuglings- & Krabbelalter 0-2 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt zu anderen • Fremdeln im Alter von 8. Monat bis 18. Monat • Befolgung von Regeln erstmals ab ca. 18 Monaten • Soziales Referenzieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie entsteht • Ausbildung von Bindungsmustern 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung zwischen fremden und vertrauten Personen
Frühe Kindheit 2-6 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsames Spiel - interagieren miteinander • Konflikte werden durch körperliche Aggression ausgetragen (proaktiv und reaktiv) • gleichgeschlechtliche Freundschaften werden gebildet, äquivalent zur Spielepartnerschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie wird zunehmend verbal ausgedrückt 	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen und berücksichtigen der Wünsche des Spielpartners
Mittlere Kindheit 6-11 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Freundschaften werden selektiver, Wert dieser verändert sich - Vertrauen und emotionale Unterstützung bilden die Basis • Körperliche Aggression geht zurück, verbale Aggression bleibt bestehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ohne Anschluss entsteht das Gefühl von Einsamkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Vergleiche beeinflussen das Selbstkonzept • Mehrperspektivität einer Situation kann berücksichtigt werden
Adoleszenz 11-18 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Intensivierung von Konflikten mit den Eltern, dann wieder Rückgang • Zeit wird hauptsächlich mit Gleichaltrigen verbracht • Aufbau einer Beziehung zu einem sexuell attraktiven Partner 	<ul style="list-style-type: none"> • Emotional aufgeladene Konflikte • Gruppendruck und Konformität nehmen zu 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfolgung und Anpassung der eigenen Ziele • Abnabelung vom Elternhaus durch das Treffen eigener Entscheidungen

Tabelle 4: Entwicklung sozialer Kompetenzen

3.1.4 Ausgewählte kognitive Entwicklungsschritte

Neben der bereits in der Definition sozialer Kompetenz geforderten Perspektiverweiterung (Kapitel 2.2) vertreten auch Petermann, Niebank und Scheiterhauer (2004, S. 223) die Auffassung, es sei unerlässlich, die sozial-emotionale Entwicklung in Wechselwirkung mit kognitiver Entwicklung zu sehen. Aus ihrer Sicht ergibt nur die Betrachtung und Berücksichtigung der Interaktion dieser hochkomplexen Mechanismen ein vollständiges Bild auf Entwicklungsprozesse. Sie sehen den Zusammenhang von Kognition und sozial-emotionaler Kompetenz an mehreren Punkten, insbesondere in Bezug auf die soziale Kognition, der Attributionstheorie sowie der Moralentwicklung. Dieser Zusammenhang soll im Folgenden überblicksartig skizziert

werden und somit eine erweiterte Perspektive auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenz eröffnen.

Soziale Kognition

Unter sozialer Kognition ist

„die Art und Weise, wie Menschen über sich selbst und ihr soziales Umfeld denken, oder noch spezifischer, wie sie soziale Informationen selektieren, interpretieren und im Gedächtnis behalten, um Entscheidungen zu treffen und Urteile zu bilden“ (Aronson, Wilson & Akert 2004, S. 61)

zu verstehen. Die Art, über das soziale Umfeld zu denken, erfolgt in zwei verschiedenen Modi - einmal dem automatischen Denken, welches schnell, unbewusst und mühelos erfolgt, und einmal im kontrollierten Denken, das sowohl bewusst als auch anstrengend ist. Das unbewusste Denken basiert auf Schemata und Urteilsheuristiken, welche die Komplexität der Umwelt reduzieren und somit zur schnellen und effizienten Handlungsfähigkeit und Urteilsbildung beitragen. Es handelt sich dabei um Organisationsstrukturen, welche auf der Grundlage bisheriger Erfahrungen gebildet wurden. Das bewusste Denken hingegen erfolgt absichtlich und freiwillig. Es kommt dann zum Tragen, wenn eine Begebenheit als besonders wichtig erachtet wird oder aber ein ungewöhnlicher Umstand zur Irritationen führt und das automatische Denken somit gestört ist. Insgesamt kann das bewusste Denken zur Anpassung der automatisierten Denkprozesse führen. (Aronson et al. 2004, S. 61ff). Auf diese Weise entsteht soziales Wissen, wie etwa in Bezug auf Rollen, Beziehungen, Strukturen und Mechanismen der Gesellschaft (Petermann, Niebank & Scheiterhauer 2004, S. 219). Dabei prägen frühe Erfahrungen die spätere Entwicklung (Scheiterhauer et al. 2003, S. 85). Indem Menschen die Möglichkeit erhalten, sozial erwünschte Strukturen, Rollenerwartungen und Beziehungen in verschiedenen Erfahrungsräumen kennen zu lernen, kann die soziale Kognition beeinflusst werden. Zusätzlich kann die Initiierung bewusster Denkprozesse langfristig dazu beitragen, erwünschte Schemata und Urteilsheuristiken auszubilden.

Attributionstheorie

Die Attributionstheorie setzt sich mit der Frage auseinander, welche Vermutungen ein Mensch über die eigenen oder fremden Handlungsmotive anstellt. Gemeint sind Ursachenzuschreibung verbunden mit dem Ziel, Sinn in

einer komplexen Welt zu finden und schlichtweg zu erklären, warum ein Mensch sich so verhält, wie er es tut. Diesem Ziel geht ein sehr komplexer kognitiver Prozess voraus. Absichten, Gefühle, Motivationen und Persönlichkeitsmerkmale werden genauso wie situative Umstände als mögliche Ursachen für eine Handlung in den Blick genommen und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen (Petermann et al. 2004, S. 221f). Je nachdem ob die Ursache eines Verhaltens eher einem situativen Faktor oder aber einem Persönlichkeitsmerkmal zugeschrieben wird, kann ein sehr unterschiedlicher Eindruck einer Person entstehen. Darüber hinaus ist dieser Prozess aus verschiedenen Gründen sehr fehleranfällig. Informationen werden verzerrt, mentale Abkürzungen genutzt oder aber ein Verhalten als Ursache eines Persönlichkeitsmerkmals gesehen, welches eigentlich auf die Situation zurückzuführen wäre. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit den Gründen für ein Verhalten kann dieser Fehler jedoch vermieden bzw. reduziert werden, da die erste Attribution meist schnell und spontan erfolgt, die Revidierung dieses ersten Prozesses jedoch durch erhöhte Aufmerksamkeit auch mögliche situative Faktoren berücksichtigt (Aronson et al. 2004, S. 115 ff). Folglich sprechen neben den Erkenntnissen aus der Sozialkognitionsforschung auch die aus der Attributionstheorie dafür, unbewusste Prozesse und Informationsaufnahmen bewusst zu durchlaufen, um Menschen in einer wirklichkeitsgetreueren Wahrnehmung sozialer Situationen zu unterstützen. Darüber hinaus erscheint es wichtig, Menschen explizit darauf aufmerksam zu machen, dass ein Verhalten nicht zwangsläufig auf ein Persönlichkeitsmerkmal schließen lässt, sondern auch durch äußere Umstände bedingt sein kann.

Moralentwicklung

Die Moralentwicklung ist ein weiteres Gebiet an der Schnittstelle zwischen kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenz. Empathie und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme werden als Vorläuferkompetenzen zur Moralentwicklung gesehen - sie werden benötigt, um zu der Erkenntnis zu gelangen, dass eine ausgeübte Handlung negative Konsequenzen für eine weitere Person haben könnte (Petermann et al. 2004, S. 225). Entsprechend sollte die Auswahl einer Handlung nicht auf einer lust-basierten Entscheidungs-

grundlage getroffen werden, sondern auf allgemeingültigen Regeln basieren. Die Betrachtung verschiedener Perspektiven ermöglicht es, von einer egozentrischen Sichtweise abzuweichen und eben solche allgemein gültigen Regeln - moralische Vorstellungen - bei der Auswahl von Handlungsalternativen zu berücksichtigen (von Marées & Petermann 2009, S. 246).

Die hier aufgeführten Zusammenhänge zeigen in Ansätzen, inwieweit auch kognitive Prozesse auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenz einwirken. Sie beeinflussen die Einstellungen und Empfindungen, die anderen Menschen entgegengebracht werden (Petermann et al. 2004, S. 233), sodass es gilt, auch die hier vorgestellten Konzepte bei der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen zu berücksichtigen. Konkret sollten sozial erwünschte Überzeugungen, Skripte und allgemein gültige Regeln in der Grundschule auf- und unerwünschte abgebaut werden (Fraser et al. 2005, S. 1051f). Ein möglicher Zugang bildet die Initiierung bewusster Denkprozesse. Diese sollten auch im Zusammenhang mit Ursachenzuschreibungen herbeigeführt werden, um situative Faktoren bei der Urteilsbildung zu berücksichtigen.

3.1.5 Konsequenzen für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

Scheiterhauer, Mehren und Petermann (2003, S. 84f) fordern die Berücksichtigung des Wissens bezüglich regulärer, ungestörter Entwicklungsverläufe, Entwicklungsschritte und -aufgaben bei der Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen. Darüber hinaus sehen Petermann und Wiedebusch (2008, S. 208) die Unterstützung und Verbesserung altersentsprechender Fertigkeiten als einen geeigneten Ansatz präventiver Maßnahmen an. Korrespondierend zu diesen Erkenntnissen werden aus den vorangegangenen Ausführungen zur kindlichen Entwicklung konkrete Zielsetzungen sowie erste Hinweise für entwicklungsbegleitende Fördermaßnahmen für Kinder in der 3. und 4. Klasse abgeleitet.

Dritt- und Viertklässler sind durchschnittlich zwischen acht und zehn Jahre alt. Damit entspricht diese Altersklasse der mittleren Kindheit. In Bezug auf die Weiterentwicklung der emotionalen Kompetenz stehen für diese Lebensphase insbesondere die ambivalente Gefühlsbeschreibung, das Erfassen

und Interpretieren situativer Reize sowie die Einsicht, dass der Gefühlsausdruck nicht immer dem Erleben entsprechen muss, als zentrale Entwicklungsaufgaben an. Hinzu kommt auf der Ebene der Emotionsregulation der Ausbau und die Weiterentwicklung des persönlichen Strategierepertoires, welches sowohl problemorientierte als auch emotionsorientierten Strategien beinhalten sollte. Ferner ist eine zunehmend selbstständige Emotionsregulation anzubahnen, speziell im Hinblick auf negative Gefühle. Insgesamt erweist sich allein schon das Wissen um Emotionsregulationsstrategien als hilfreich (Petermann & Wiedebusch 2008, S. 18; S. 81), allerdings sollte auch ihre Anwendung trainiert werden. Auf diese Weise kann die Entwicklungsaufgabe bezüglich sozialer Kompetenzen, körperlich ausgedrückte Aggressionen zu verringern, in besonderer Weise unterstützt werden.

Die Fähigkeit situative Reize zu erfassen sowie die Multiperspektivität einer sozialen Situation zu berücksichtigen, ist sowohl aus Sicht sozialer und emotionaler wie auch aus Sicht kognitiver Entwicklung ein Meilenstein und bietet somit einen hervorragenden Ansatzpunkt präventiver Fördermaßnahmen. Während diese Fähigkeit im Sinne der sozialen Kompetenz grundsätzlich einen wichtigen Entwicklungsschritt darstellt, um beispielsweise Empathie auszubilden, muss sie bezogen auf emotionale Kompetenzen erlangt werden, um die Entstehung von Emotionen nachvollziehen zu können. Darüber hinaus wird sie auch im Sinne der Attributionstheorie benötigt, der zufolge die Erfassung der Situationsbedeutung wichtig bei der Ursachenzuschreibung von Verhalten ist. Ferner begünstigt die Fähigkeit zur Berücksichtigung verschiedener Perspektiven auch die Moralentwicklung. Weiterhin ist sowohl vor dem Hintergrund der Moralentwicklung als auch bezüglich der Entwicklungsaufgabe, eine Situation multiperspektivisch zu betrachten, das Generieren verschiedener Handlungsmöglichkeiten sowie die begründete Auswahl einer solchen ein wichtiger Lerninhalt.

Zudem kommt dem Thema Freundschaft während der mittleren Kindheit eine besondere Bedeutung zu. Vor dem Hintergrund der sozialen Kognition erscheint es wichtig, dieses zu thematisieren, um die Entwicklung eines sozial erwünschten Verständnisses von Freundschaft zu ermöglichen und somit die Ausbildung entsprechender Schemata und Rollenanforderungen an

einen guten Freund zu unterstützen. Dies erscheint angesichts der Tatsache, dass die Beziehung zu Gleichaltrigen eine wesentliche Einflussgröße kindlicher, insbesondere sozialer Entwicklung darstellt, umso bedeutsamer.

Darüber hinaus stellt der familiäre Kontext eine gewichtige Stellschraube bezüglich der Ausbildung emotionaler und sozialer Kompetenzen dar und bietet somit einen Ansatzpunkt für Fördermaßnahmen. Hier eignen sich vornehmlich das Bindungsverhalten, der Erziehungsstil sowie die Kommunikation über Emotionen und Beziehungen.

Durch die Initiierung bewusster Denkprozesse können automatisch erzeugte Schemata, Rollenvorstellungen, aber auch Urteilsheuristiken und Attributionen durchbrochen werden. Ferner ermöglicht das bewusste Denken, eine Situation genau zu analysieren und verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen.

Zusammenfassend ergeben sich für die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen aus der Entwicklungsperspektive folgende Zielperspektiven:

Postulate entwicklungsbezogener Förderung
<ul style="list-style-type: none">• Berücksichtigung verschiedener Einflüsse auf Entwicklung, insbesondere das Elternhaus, das Bindungsverhalten, der Erziehungsstil sowie die Kommunikation über Emotionen und Beziehungen• Automatisierte Prozesse bezüglich sozialer Kognitionen und Attributionen müssen zur Veränderung dieser bewusst durchlaufen werden• Unterstützung bei folgenden Entwicklungsaufgaben:<ul style="list-style-type: none">○ Beschreiben ambivalenter Gefühle○ Einsicht, dass Ausdruck nicht zwangsläufig das innere Erleben darstellt○ Erfassen & Interpretieren verschiedener Perspektiven sowie situativer Reize○ Emotionsregulation: Aufbau von Wissen & aktiver Einsatz eines erweiterten Strategierepertoires (problemorientierte & emotionsorientierte Strategien), insbesondere im Hinblick auf negative Gefühle○ Bewertung von Handlungsalternativen unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven/moralischen Normen○ Strukturen & Rollenbilder in (guten) Freundschaften

Tabelle 5: Mögliche Förderansätze aus entwicklungsbezogener Perspektive

Diese Tabelle soll im weiteren Verlauf des Kapitels zunehmend mit Inhalten aus den verschiedenen Perspektiven gefüllt werden, um dann schließlich in Punkt 3.5 ein Resümee ziehen zu können, welche Ansätze, Förderbereiche sowie Strukturelemente es bei der Konzeption eines Präventionstrainings zu beachten gilt.

3.2 Normabweichende Entwicklung

- das Konstrukt der Gefühls- und Verhaltensstörung

In Deutschland werden im Schuljahr 2013/2014 offiziell 73.573 (Statistisches Bundesamt [STBA] 2014, S. 218ff) Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich soziale und emotionale Entwicklung beschult. Ausgehend von einer Gesamtschülerzahl von 8.420.111 (STBA 2014, S. 10) erscheint dieser Anteil verschwindend gering. Dennoch alarmierend ist die Tatsache, dass die Anzahl der Kinder mit diesem Förderschwerpunkt von 2005 bis 2012 um über 50% gestiegen ist (KMK 2014a, S. XV) und Lehrkräfte gerade diese Schülergruppe als besonders belastend erleben (Hillenbrand & Henneemann 2013; S. 55; Meijer & Walther-Müller 2003, S. 4). Für diese Kinder und Jugendlichen verläuft Entwicklung nicht entlang des in Kapitel 3.1 beschriebenen Prototyps - sie bedürfen der besonderen Unterstützung, um soziale und emotionale Kompetenzen altersgemäß zu entwickeln. Was bedeutet das konkret? Decken sich die Zahlen der förderbedürftigen Kinder des deutschen Schulsystems mit denen wissenschaftlicher Studien? An welcher Stelle wurde Entwicklung gestört und auf welche Weise kann dies verhindert werden? Und warum ist es überhaupt wichtig, sich so intensiv mit dieser Thematik zu befassen?

Die Störungsperspektive bietet einen weiteren Anhaltspunkt, Förderansätze, -hinweise und -möglichkeiten abzuleiten, um soziale und emotionale Kompetenzen zu stärken. Nachdem definiert wurde, welches Begriffsverständnis den weiteren Ausführungen zugrunde liegt, füllen Klassifikationssysteme diese mit konkreteren Inhalten. Ferner wird aufgezeigt, welche Bedeutung Gefühls- und Verhaltensstörungen für unsere Gesellschaft haben. Hierzu werden sowohl Prävalenzraten als auch deren Persistenz sowie Folgen der Störung benannt. Weiterhin wird ein Überblick zum Störungsverlauf gegeben. In diesem Zusammenhang werden auch mögliche Ursachen im Sinne von Risikofaktoren thematisiert. Hieraus postuliert sich die Darstellung der Resilienzforschung, anhand welcher Faktoren mit einer protektiven Wirkung ermittelt werden können. Sowohl aus der Darstellung der Risiko- als auch der Schutzfaktoren lassen sich dann konkrete Zielperspektiven für die Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen ermitteln. Sie verdeut-

lichen, inwiefern der reguläre Entwicklungsverlauf (Kapitel 3.1) begünstigt und eine maladaptive Entwicklung verhindert werden kann. Abschließend sollen die gewonnen Erkenntnisse in einem Fazit zusammengestellt und die konkreten Ansatzpunkte für eben genau dieses Anliegen herausgearbeitet werden.

3.2.1 Definition

Das dem Begriff der Gefühls- und Verhaltensstörung zugrundeliegende Phänomen wird durch viele verschiedene Bezeichnungen umschrieben (Opp 1998, S. 490; Hillenbrand 2008, S. 29; Myschker & Stein 2014, S. 54). Entsprechend gestaltet sich die Begriffsdefinition als ein diskussionsträchtiger Prozess. Einigkeit besteht bezüglich der Notwendigkeit einer Definition, um den Arbeitsbereich klar zu umreißen und einen Austausch zu ermöglichen (Hillenbrand 2008, S. 32f, Myschker & Stein 2014, S. 13; Opp 1998, S. 491; Opp 2009, S. 227). Darüber hinaus ist eine klare Definition wichtig, um Hilfen und Ressourcen im notwendigen Maß zu organisieren und anzubieten sowie diese Hilfen auch konzeptionell aufbereiten zu können (Opp 1998, S. 491). Letzteres begründet die Suche nach einer geeigneten Definition für die vorliegende Arbeit.

Grundsätzlich betont Hillenbrand (2008, S. 29), dass eine Verhaltensstörung als allgemeine Problemlage, nicht jedoch als festes Persönlichkeitsmerkmal zu betrachten sei. Seiner Ansicht nach besteht im wissenschaftlichen Diskurs weitestgehend Einigkeit darin, dass zwischen dem gezeigten Verhalten und der Person an sich zu unterscheiden ist, um eine Abwertung der Person an sich zu vermeiden - dies gilt es in einer entsprechenden Definition zu berücksichtigen. Ferner verweist Hillenbrand (2008 S. 29) auf die Bedeutung des Kontextes und die an diesen gebundenen expliziten und impliziten Normen. Die Situation, in welcher ein Verhalten gezeigt werde, entscheide maßgeblich darüber, ob es als ‚auffällig‘ oder ‚gestört‘ bezeichnet werde. Aus dieser Sachlage heraus gewinnt die Forderung Opps (Opp 1998, S. 492; Opp 2010, S. 150) an Bedeutung, die Definition von Verhaltensstörungen müsse Kriterien geleitet sein, damit deren Anwendung für weitere Personen nachvollziehbar sei und auch weitere Personen zur gleichen Einschätzung darüber kommen können, ob ein Verhalten gestört sei oder nicht. Durch eine

Kriterien geleitete Definition könne eine Kernpopulation derjenigen ermittelt werden, die dringend erzieherische Hilfen benötigen.

Der für die Festlegung schulischer Fördermaßnahmen genutzte Begriff ‚Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung‘ erscheint zunächst besonders interessant, da er dem schulischen Kontext entspringt und dem zur Einführung des Kapitels aufgeführten Problemaufriss zugrunde liegt. Ferner werden sowohl emotionale wie soziale Aspekte in der Definition berücksichtigt, was ebenfalls dem Anliegen dieser Arbeit entgegenkommt. Jedoch lässt die von der Kultusministerkonferenz vorgelegte Definition diagnostische Kriterien vermissen. Auf diese Weise bleibt unklar, wer gefördert werden soll und wie eine solche Förderung aussehen könnte (Opp 2003, S. 509; Opp 2009, S. 227).

Der Begriff der ‚Verhaltensauffälligkeit‘ empfiehlt sich auf den ersten Blick durch seine Neutralität, da auch ein besonders positives Verhalten auffällig sein könnte. Auch die weite Verbreitung des Begriffs stellt ein Argument seiner Nutzung dar. Allerdings lässt der Begriff die durch Kriterien hergestellte Eindeutigkeit vermissen und ist in Anbetracht der Forderung, eine klare und nachvollziehbare Zuweisung vornehmen zu können, eher ungeeignet (Hillenbrand 2008, S. 34f; Myschker & Stein 2014, S. 47).

Der laut Myschker und Stein (2014, S. 48) vorherrschende Begriff ist der der Verhaltensstörung. Hierunter wird

„ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“ (Myschker & Stein 2014, S. 51)

verstanden. Trotz aller vorhandenen Kritik an diesem Begriff, beispielsweise hinsichtlich seiner negativen Konnotation, spricht für ihn, dass er das gemeinte klar beschreibt, interdisziplinär zu verstehen ist und in ähnlicher Form auch in anderen Sprachen genutzt wird (Myschker & Stein 2014, S. 48ff). Hillenbrand (2008, S. 32) vertritt die Position, der Begriff könne darüber hinaus durch internationale Klassifizierungssysteme weiter ausdifferenziert werden. Diese sind laut Opp (1998, S. 490) jedoch für den schul-

praktischen Gebrauch eher ungeeignet, da sie auf die psychologische sowie kinder- und jugendpsychiatrische Praxis ausgerichtet seien. Seiner Ansicht nach sei es angezeigt, den Begriff institutionsabhängig zu definieren, um die jeweiligen Besonderheiten angemessen zu berücksichtigen. Dazu schlägt er den Begriff der Gefühls- und Verhaltensstörung vor. In Anlehnung an eine Definition des amerikanischen Dachverbands *Children With Behavior Disorders*, definiert Opp für den deutschsprachigen Raum wie folgt:

„Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt Beeinträchtigungen (disability), die in der Schule als emotionale Reaktion und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, daß sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluß haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten. Eine solche Beeinträchtigung ist

- mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Streß-einflüsse in der Lebensumgebung
- tritt über einen längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Verhaltensbereichen (settings) auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist; und
- ist durch direkte Interventionen im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden.

Gefühls- und Verhaltensstörungen können im Zusammenhang mit anderen Behinderungen auftreten und erfordern für die Beschreibung Informationen aus verschiedenen Quellen und Meßverfahren.“ (Opp 1998, S. 492; siehe auch Opp 2003, S. 509f; im englischsprachigem Original: Forness & Knitzer 1992, S. 13)

Hillenbrand (2008, S. 35f) sieht mit diesem Begriff im Vergleich zur Definition der Verhaltensstörung die Perspektive um die Dimension der Emotionen erweitert. Darüber hinaus bewertet er die Nutzung von klaren Kriterien sowie die Berücksichtigung der schulischen Bedingungen als sehr gewinnbringend. Ferner wird der Begriff über die Jahre konstant in verschiedenen wissenschaftlichen Abhandlungen genutzt (Fingerle 2009; Hennemann 2009; Hennemann, Hillenbrand & Hövel 2012; Hillenbrand 2003; Hillenbrand 2008, Schell 2011) und erhält somit seine Legitimität. Bei Myschker und Stein (2014, S. 52) findet er Erwähnung im Zusammenhang mit dem englischsprachigen Begriff und verweist somit auf dessen Verbreitung im anglophonen Sprachraum. Opp (2009, S. 227f) selbst greift auch gut zehn Jahre später noch auf ihn zurück. Er sieht die Vorteile dieses Begriffs nach wie vor in der Berücksichtigung der emotionalen Dimension, der Perspektive der Erziehungserfolge, der klaren Kriterien sowie der Berücksichtigung

der Komorbidität. Seiner Ansicht nach seien die Kritikpunkte, etwa die Verschleierung subjektiver und institutioneller Interessen oder auch eine mit dem Begriff verbundene moralische Wertung, Ausdruck komplexerer Hintergründe, welche sich nicht im Rahmen einer Begriffsdiskussion auflösen ließen.

Korrespondierend zur Betrachtung sozialer und emotionaler Kompetenz erscheint es angemessen, auch in Bezug auf den Störungsbegriff eine Definition auszuwählen, welche beide Dimensionen explizit berücksichtigt (Hillenbrand & Hennemann 2006, S. 46). Darüber hinaus überzeugt die Begriffsbestimmung der Gefühls- und Verhaltensstörung durch recht eindeutige Kriterien. Ferner kommt dem schulischen Kontext in dieser Eingrenzung eine besondere Bedeutung zu - entsprechend wird dem Kontext der vorliegenden Arbeit mit dieser Definition in besonderer Weise Rechnung getragen. Aufgrund dieser Argumente wird im Folgenden der Begriff der Gefühls- und Verhaltensstörungen in Sinne Opps verwendet. Dennoch kann nicht vollständig auf die Verwendung des Begriffs der Verhaltensstörung nach Myschker und Stein verzichtet werden, da dieser insbesondere im Rahmen verschiedener Studien genutzt wird. Das grundsätzliche Verständnis bezieht sich aus den genannten Gründen jedoch eindeutig auf die erweiterte Begriffsfassung nach Opp.

3.2.2 Erscheinungsformen - Klassifikation und Diagnostik

Wie aus der Definition ersichtlich ist, handelt es sich beim Begriff der Gefühls- und Verhaltensstörung um einen Sammelbegriff (s.o.). Somit bedarf er weiterer Strukturierung, welche Klassifizierungssysteme bieten (Hillenbrand 2008, S. 36). Diese sollen im Folgenden vorgestellt werden, wobei auf diejenigen Systeme, die der Perspektive der Arbeit am ehesten entsprechen, näher eingegangen wird. Im Anschluss daran soll ein kurzer Einblick in die diagnostischen Möglichkeiten zur Erfassung von Gefühls- und Verhaltensstörungen gegeben werden. Hierbei geht es weniger um die Vorstellung konkreter Verfahren, vielmehr sollen grundsätzliche Herangehensweisen thematisiert werden.

3.2.2.1 Klassifikationssysteme

Bei der Klassifikation von Gefühls- und Verhaltensstörungen gibt es zunächst zwei grundsätzliche Vorgehensweisen - einmal empirisch-taxonomische Klassifizierungssysteme und einmal klinisch-kategoriale (Beelmann & Rabbe 2007, S. 17).

Die klinisch-kategorialen Klassifizierungssysteme DSM V (= *diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen*) sowie die ICD 10 (= *internationale Klassifikation psychischer Störungen*) werden häufig im Rahmen der Diagnosestellung im medizinischen sowie psychologischen Bereich verwendet (Myschker & Stein 2014, S. 55). Mit ihrer Hilfe werden Verhaltensstörungen festgestellt, die dem Klassifikationssystem entsprechen. Zur Diagnosestellung ist sowohl eine bestimmte Anzahl als auch Dauer sowie Intensität von Verhaltensproblemen erforderlich. Ferner müssen diese eine funktions- und entwicklungsbezogene Bedeutung innehaben (Beelmann & Raabe 2007, S. 19). Detaillierte Ausführungen dieser Klassifikationssysteme sind in der Fachliteratur bereits mehrfach vertreten (Beelmann & Raabe 2007, S. 19ff; Myschker & Stein 2014, S. 55ff; Döpfner 2008, S. 29ff; Fröhlich-Gildhoff 2007, S. 22), sodass an dieser Stelle lediglich auf diese verwiesen werden soll.

Da einige Autoren aufgrund der Tatsache, dass sie sowohl in Bezug auf die Erforschung der Störungsentstehung und ihren Verlauf als auch hinsichtlich der Berücksichtigung komorbider Störungen und nicht zuletzt der empirischen Wurzeln dieser Ansätze die Vorteile klar bei den empirisch-taxonomischen Klassifizierungssystemen sehen (Beelmann & Raabe 2007, S. 22; Fröhlich-Gildhoff 2007, S. 28; Hillenbrand 2008, S. 37), sollen diese ausführlicher beschrieben werden. Dabei sei ergänzend angemerkt, dass selbstverständlich auch die klinisch-kategorialen Ansätze ihre Berechtigung haben, da sie eine zusätzliche Perspektive auf Verhaltensstörungen eröffnen (Beelmann & Raabe 2007, S. 27). Sie stehen hier jedoch nicht im Mittelpunkt des Interesses und sind daher zu vernachlässigen.

Myschker und Stein (2014, S. 58ff) unterscheiden zwischen 4 Gruppierungen gestörten Verhaltens, welchen verschiedenen Symptomatiken zuzuord-

nen sind. Zu den Gruppierungen zählen externalisierende, internalisierende, sozial-unreife und sozialisiert-delinquente Verhaltensweisen. Die externalisierenden Störungen sind nach außen, gegen die Umwelt gerichtet und fallen aus diesem Grund besonders schnell auf. Hierzu zählen Symptomatiken wie Aggressivität, Hyperaktivität, Konzentrationsmangel, Renitenz sowie Wutanfälle. Die internalisierenden Störungen äußern sich insbesondere durch Ängstlichkeit, Gehemmtheit und psychosomatische Störungen. Diese Störungen lassen sich als nach innen gerichtet beschreiben, entsprechend fallen sie weniger schnell auf, sind jedoch nicht minder problematisch. Die noch ausstehenden Gruppierungen sind empirisch weniger belegt als die beiden vorausgegangenen, sollen an dieser Stelle dennoch erwähnt werden. Unter sozial unreifem Verhalten wird ein Verhalten verstanden, dass nicht altersgemäß entwickelt ist. Sozial-delinquentes Verhalten äußert sich insbesondere durch Verantwortungslosigkeit, die Missachtung von Normen sowie Beziehungsstörungen. Hillenbrand (2008, S. 37) bezieht sich auf genau diese Klassifikation, während hingegen andere Autoren (Beelmann & Raabe 2007; S. 18; Fröhlich-Gildhoff 2007, S. 27; Döpfner 2008, S. 37f) die beiden letztgenannten Kategorien unter dem Namen „gemischte Auffälligkeiten“ zusammenfassen. Beelmann und Raabe (2007, S. 18) differenzieren die externalisierenden Verhaltensstörungen noch weiter aus, indem sie zwischen offenen und verdeckten Formen unterscheiden. Unter offenen Formen verstehen sie dabei aggressive, oppositionelle Verhaltensweisen, zu denen beispielsweise auch Wutanfälle und zerstörende Tätigkeiten fallen, den verdeckten Formen ordnen sie delinquentes Verhalten wie Lügen, Stehlen, Vandalismus und Drogenkonsum zu.

Die hier aufgeführten Klassifikationssysteme sollen im Weiteren nun gleichberechtigt nebeneinander stehen dürfen, um verwendete Begrifflichkeiten entsprechend einordnen zu können.

3.2.2.2 Diagnostik von Gefühls- und Verhaltensstörungen

Die verschiedenen Klassifikationssysteme führen vor Augen, wie umfassend und vielschichtig mögliche Störungsbilder sein können - im Anbetracht der Komplexität sozialer und emotionaler Kompetenz eine logische Konsequenz. Aus dieser Komplexität heraus postuliert sich nun die Notwendigkeit

differenzierter Diagnoseverfahren, da sich mit diesen der Ausgangspunkt einer jeden Fördermaßnahme bestimmen und ihre Wirksamkeit überprüfen lässt (Hillenbrand 2008, S. 114). Beelmann und Raabe (2007, S. 24) zeigen auf, in welchen Feldern diagnostische Verfahren zum Einsatz kommen - dem klinischen Bereich, in der Justiz, der Pädagogik sowie der Forschung. Insgesamt gelten vor allem Ratingverfahren, halb- oder strukturierte Interviewverfahren sowie Verhaltensbeobachtungen als Methoden der Wahl. Dazu können sowohl das Kind selbst als auch Personen aus dem Umfeld beobachtet und befragt werden (Beelmann & Raabe 2007, S. 25ff). Myschker nennt noch weitere gängige Verfahren, darunter auch Leistungs- und Entwicklungstests (Myschker & Stein 2014, S. 136). Fingerle (2010, S. 182) betont, dass nicht nur die Defizite, sondern auch die Kompetenzen und Ressourcen des Kindes erfasst werden sollten. Ausführliche Übersichten möglicher Testverfahren finden sich in der wissenschaftlichen Literatur (u.a. Beelmann & Raabe 2007, S. 27ff; Hillenbrand 2008, S. 123f; Myschker & Stein 2014, S. 158ff).

Sowohl die diversen Klassifikationssysteme als auch das diagnostische Vorgehen belegen einmal mehr die enorme Komplexität der Thematik. Im Sinne einer erfolgreichen Hilfe kann deshalb festgehalten werden, dass präventive Maßnahmen genau spezifizieren sollten, welche Aspekte Ziele der Förderung sind. Im Hinblick auf eine vorausgehende und/oder begleitende Diagnostik sollten insbesondere auch die Ressourcen und Kompetenzen ermittelt werden. Ferner gilt es, verschiedene Perspektiven bei der diagnostischen Feststellung der Ausgangslage sowie des Kompetenzzuwachses zu berücksichtigen, da die eingenommene Perspektive das Ergebnis maßgeblich beeinflusst (Beelmann & Schmitt 2012; S. 135f; Döpfner & Petermann 2012, S. 22).

Unter Betrachtung dieser komplexen Anforderungen drängt sich zunehmend die Frage auf, aus welchen Gründen es überhaupt notwendig ist, sich so umfangreich mit der Thematik der Gefühls- und Verhaltensstörungen zu befassen.

3.2.3 Gesellschaftliche Relevanz

Warum nun ist die Thematik so aktuell? Auf diese Frage gibt es verschiedene Antworten, die im Folgenden näher erläutert werden sollen. Dazu zählen sowohl die Prävalenz (*die Häufigkeit*) als auch die Persistenz (*die Stabilität im Entwicklungsverlauf*) sowie die daraus resultierenden Folgen für die Betroffenen.

3.2.3.1 Prävalenz

Die Betrachtung von Prävalenzraten für Gefühls- und Verhaltensstörungen ergibt ein recht unterschiedliches Bild (Beelmann & Raabe 2007, S. 37ff; Hillenbrand 2008, S. 38; Opp 2009, S. 229; Myschker & Stein 2014, S. 80; Petermann 2005, S. 48). So bestätigen sowohl Opp (2010, S. 146) als auch Budnik (2009, S. 243) und Laucht, Schmidt und Esser (2002, S. 6) den eingangs in Bezug auf die Zunahme sonderpädagogischer Förderung sozialer und emotionaler Entwicklung dargestellten Sachverhalt, es gäbe eine Zunahme an Gefühls- und Verhaltensstörungen. In einer Übersicht von Hillenbrand (2008, S. 38ff) werden Prävalenzraten von 3,5% bis 61% genannt, Beelmann und Raabe (2007, S. 42) schließen auf 20-30% an Kindern und Jugendlichen, die mindestens zu einem Zeitpunkt ihrer Entwicklung Verhaltens- oder Erlebensprobleme aufweisen. Opp (2009, S. 229) geht von etwas geringeren Zahlen aus; er bezieht sich auf Studien mit Prävalenzraten von 16%-25%. Eine besonders ausführliche Übersicht über den aktuellen Forschungsstand liefern Myschker und Stein (2014, S. 80ff). Für die Prävalenz von Verhaltensstörungen im Grundschulalter nennen sie 15%-25% aller Kinder, bezüglich der allgemeiner gefassten Altersgruppe aller Kinder- und Jugendlichen gehen sie nach Durchsicht aktueller Studien von 15%-20% aus (Myschker & Stein 2014, S. 86). Dieses Urteil bestätigt Petermann (2005, S. 48; 56) bezogen auf psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter - durch die Einsicht in verschiedene Studien kommt er zu einer Einschätzung von 10%-20% Prävalenzrate. Ihle und Esser (2002, S. 161ff) ermitteln eine mittlere Prävalenzrate anhand mehrerer sorgfältig ausgewählten Studien von 18%. Aktuell werden in einer umfangreichen Längsschnittstudie - sie gilt als „eine der größten epidemiologischen Untersuchungen“ (Beelmann et al. 2014, S. 1) - in Deutschland 20,2% risikobelastete Kindern im Alter von 3-17 Jah-

ren ermittelt (Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer & Mauz 2014, S. 811). Die großen Schwankungen kommen insbesondere durch den Bezug auf unterschiedliche Kriterien, Einschätzungen und Störungsbilder zusammen. Darüber hinaus können auch die verwendeten diagnostischen Instrumente, die Größe der Stichprobe sowie die Altersspanne der untersuchten Gruppen variieren. (Hölling et al. 2014, S. 807). Es sind des Weiteren auch politische Gesichtspunkte von Bedeutung (Hillenbrand 2008, S. 38; Petermann 2005, S. 49). Goetze (1996, S. 21f) bestätigt diesen Zusammenhang mit der Aussage, seiner Ansicht nach würden die Prävalenzraten in Abhängigkeit von ökonomischen Ressourcen und politischen Zuständigkeiten gebildet. Diese Annahme verifiziert sich im Vergleich der hier aufgeführten Prävalenzraten und der Kinder und Jugendlichen, die nach Berechnungen der Angaben vom statistischen Bundesamt soziale und emotionale Entwicklungsförderung im schulischen Kontext erhalten (s.o.). Selbst im Vergleich mit den im wissenschaftlichen Diskurs genannten niedrigsten Prävalenzraten ist der Anteil an sonderpädagogischer Förderung im sozial-emotionalen Bereich an deutschen Schulen also viel geringer. Korrespondierend hierzu verhält sich die Tatsache, dass nur ein kleiner Teil der Kinder und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen professionelle Hilfe in Anspruch nimmt bzw. erhält (Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez 2002, S. 170; Petermann 2005, S. 56).

Um ein detaillierteres Bild zu erhalten, können die Prävalenzraten hinsichtlich einiger Merkmale noch weiter ausdifferenziert werden. Grundsätzlich besteht die Population der verhaltensgestörten Kinder- und Jugendlichen zu zwei Dritteln aus Jungen (Hillenbrand 2008, S. 37). Beelmann und Raabe (2007, S. 42) kommen zu dem Schluss, dass Jungen zwar häufiger betroffen sind als Mädchen, sich dieser Trend aufgrund der vermehrten Berücksichtigung von verdeckter Aggression jedoch zunehmend relativiert. Nach wie vor zeigen Jungen eher externalisierende Verhaltensstörungen, Mädchen hingegen internalisierende. Hierbei konnten auch zeitliche Unterschiede festgestellt werden. Während Gefühls- und Verhaltensstörungen bei Jungen eher vor der Pubertät auftreten, treten sie bei Mädchen häufiger während und nach der Pubertät auf (Fröhlich-Gildhoff 2007, S. 30ff; Ihle & Esser

2002 S. 165ff). Alsaker und Bütikofer (2005, S. 170ff) belegen anhand verschiedener Studien, dass Jungen vor der Pubertät häufiger oder zumindest genauso häufig an Depressionen leiden wie Mädchen, sich dieses Verhältnis jedoch nach der Pubertät umdreht. In Bezug auf aggressives Verhalten sehen sie bisherige Forschungsergebnisse bestätigt: Jungen zeigen insgesamt häufiger aggressives Verhalten als das weibliche Geschlecht. Dabei bedienen sie sich direkter Aggressionsformen, während hingegen die Mädchen eher indirekte Aggressionen äußern. Aus der Elternperspektive verifizieren sich einer Studie von Haffner et al. (2002, S. 675f) zufolge die geschlechtsbezogenen Unterschiede ebenfalls - Eltern attestieren Jungen häufiger ein problematisches Verhalten als Mädchen. Insgesamt sehen sie sich vor allem mit aggressiven Verhaltensweisen, gefolgt von Problemen in der Aufmerksamkeitssteuerung, in der Auseinandersetzung mit ihren Kindern konfrontiert.

In einer umfassenden Studie zu Prävalenzraten von Gefühls- und Verhaltensstörungen im Grundschulalter konnten Hartmann, Mutzeck und Fingerle (2003, S. 193ff) zeigen, dass Hyperaktivität mit 19,6% der ermittelten Verhaltensstörungen am häufigsten auftritt, gefolgt von externalisierenden Verhaltensweisen mit 14,2%, einer Rate von 10,8% bezogen auf Aggressivität und vergleichsweise geringen Prävalenzraten für internalisierende Verhaltensweisen mit 3,5%. Anzumerken ist, dass in allen Bereichen auch recht große Prävalenzraten von Kindern festgestellt wurden, die sich in einem Übergangsbereich zur Störung befinden.

Unabhängig davon, welche der hier aufgeführten Prävalenzraten der Wirklichkeit am nächsten kommen, zeigen die Studien eine enorme Verbreitung von Gefühls- und Verhaltensstörungen auf - wie zu zeigen ist, mit verheerenden Folgen.

3.2.3.2 Persistenz und Folgen

Mehrere Autoren belegen, dass sich die aufgetretenen Gefühls- und Verhaltensstörungen im Laufe der Entwicklung als persistent erweisen und somit die weitere Entwicklung entscheidend beeinflussen (Alsaker & Bütikofer 2005, S. 170; Campell 1995, S. 18; Ewest, Reinhold, Vloet, Wenning &

Bachmann 2013, S. 42; Laucht, Esser & Schmidt 2000, S. 61). Beermann und Raabe (2007, S. 43ff) geben einen ausführlichen Überblick zu entsprechenden Studien und schließen, dass sich dissoziales Verhalten im Entwicklungsverlauf sehr wahrscheinlich verfestigt und sogar andere psychische Erkrankungen nach sich zieht. Dabei kommen sie zu der Erkenntnis, insbesondere das Alter, in welchem eine Störung das erste Mal auftritt, sei entscheidend für die Stabilität im weiteren Entwicklungsverlauf. Laucht, Schmidt und Esser (2002, S. 15f) revidieren aufgrund ihrer Ergebnisse in der Mannheimer Längsschnittstudie ältere Studien, nach denen frühkindliche Entwicklungsrückstände zu kompensieren seien. Sie belegen eindrucksvoll, dass frühe Risikobelastungen Entwicklung dauerhaft beeinträchtigen. Während sich ihren Ergebnissen zufolge prä- und perinatale Komplikationen insbesondere auf Kognition und Motorik auswirken, belasten nachteilige familiäre Lebensverhältnisse vor allem die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung. Ihle und Esser (2002, S. 163) kamen bei einem Vergleich diverser Studien zu dem Ergebnis, dass sich für Gefühls- und Verhaltensstörungen über alle Altersstufen hinweg konstant hohe Persistenzraten belegen lassen, welche ungefähr 50% betragen. Hölling et al. (2014, S. 811ff) belegen anhand ihrer Längsschnittstudie ebenfalls die Stabilität der Risikobelastung für einen Zeitraum von 9 Jahren.

Die Auswirkungen dieser Prävalenz- und Persistenzraten sind enorm. Menschen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen sehen sich mit eingeschränkten Bildungs-, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie einer vermutlich recht schlechten Perspektive im Hinblick auf die spätere Lebensführung konfrontiert (Hillenbrand 2008, S. 18, Myschker & Stein 2014, S. 67f). Dabei ist insbesondere der Bereich Schule sowohl im Hinblick auf die soziale Teilhabe (Schmid, Fegert, Schmeck & Kölch 2006, S. 282) als auch bezogen auf den schulischen Lernerfolg (Korsch, Petermann, Schmidt & Petermann 2013, S. 406) betroffen. Hillenbrand (2006, S. 5) spezifiziert dies weiter, indem er auf die engen Zusammenhänge zwischen Gefühls- und Verhaltensstörungen und Lernstörungen und gar der Lernbehinderung aufmerksam macht. Laucht, Esser und Schmidt (2000, S. 32) belegen ebenfalls, dass es aufgrund von Gefühls- und Verhaltensstörungen zu verminderten In-

telligenzleistungen kommen kann. Ferner leiden Menschen mit Verhaltensstörungen unter sozialer Ausgeschlossenheit (Scott, Knapp, Henderson & Maughan 2001, S. 191) und tragen ein erhöhtes Risiko, Substanzmissbrauch zu begehen (Scheiterhauer et al. 2003, S. 88). Diese gravierenden Auswirkungen erschrecken angesichts der Tatsache, dass nur wenige Eltern professionelle Hilfeleistungen für betroffene Kinder in Anspruch nehmen (Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez 2002, S. 170) umso mehr.

Doch nicht nur die Betroffenen selbst sehen sich mit beträchtlichen Folgen konfrontiert. Gefühls- und Verhaltensstörungen belasten sowohl die Familien der Betroffenen (Korsch et al. 2013, S. 406) als auch die Gesellschaft. Sie generieren einen enormen Bedarf an personellen und sachlichen Ressourcen. Im schulischen Kontext werden Tages- und Unterrichtsabläufe massiv beeinträchtigt, zum anderen führen sie zu extremen Belastungen der verantwortlichen Professionellen. Korrespondierend dazu sehen viele Pädagogen in diesem Bereich den dringendsten Handlungs- und Unterstützungsbedarf (Ulbrich, Mohr & Fröhlich 2007, S. 220). Götz (1997, S. 3) verifiziert diese Aussagen; sie verweist auf Studien welche die physischen und psychischen Krankheitsfolgen aufgrund herausfordernden Schülerverhaltens belegen. Neben diesen personenbezogenen Folgen entstehen durch die genannten Störungsbilder ebenfalls immense Kosten. Ihle und Esser (2002, S. 167) weisen nach, dass dieser Bereich zu den kostenintensivsten und beeinträchtigtsten Krankheitsgruppen überhaupt gehört. Für den angloamerikanischen Raum zeigen Scott, Knapp, Henderson und Maughan (2001, S. 191), dass im Alter von 28 Jahren die gesellschaftlichen Kosten für einen Menschen mit Verhaltensstörung um das 10fache höher liegen als die für Menschen ohne ein entsprechendes Störungsbild. Ähnliches konnte für den deutschsprachigen Raum belegt werden (Ewest et al. 2013, S. 44ff). Ferner verweisen die Autoren der deutschsprachigen Studie auf die entstehenden Aufwendungen im Bereich der Justiz, Polizei und Schule. Empirische Untersuchungen zu diesen stehen jedoch noch aus. Kohlboeck et al. (2014, S. 710) belegen ganz aktuell, dass bereits die Existenz einer Risikobelastung zu einer deutlich höheren Kostenbelastung im Gesundheitssystem führt, während eine ausgeprägte Störung diesen Trend noch massiv verschärft.

Entsprechend der hohen Prävalenz, der Persistenz sowie der gravierenden Folgen für Betroffene, Angehörige und Gesellschaft wird die Notwendigkeit von Interventionen und insbesondere auch Prävention im Bereich der Gefühls- und Verhaltensstörungen sehr deutlich. Im weiteren soll der Frage nachgegangen werden, welche Ursachen die Entwicklung einer Gefühls- und Verhaltensstörung bedingen können, um aus dieser Perspektive heraus zu eruieren, an welchen Stellen eine Präventionsmaßnahme ansetzen muss.

3.2.4 Entstehung und Verlauf

Die Ursachenforschung von Gefühls- und Verhaltensstörungen liefert mögliche Ansatzpunkte auf der Suche nach geeigneten Förder- und Präventionsmaßnahmen - sie indizieren, welche Risikokonstellationen es zu verhindern gilt und an welcher Stelle ein Einschreiten die größtmögliche Strahlkraft entfalten kann (Beelmann & Raabe 2007, S. 47). Hinsichtlich der Beschreibung der Gründe und Faktoren, die zu einem Störungsbild führen können, existieren mehrere Modelle und Ansätze, welche teilweise sowohl in Bezug auf das Menschenbild als auch hinsichtlich des erkenntnistheoretischen Standpunktes differieren (Hillenbrand 2008, S. 67). Myschker und Stein (2014, S. 91ff) bestätigen die Existenz verschiedener Sichtweisen. Sie benennen biophysische, psychologische, soziologische sowie pädagogische Erklärungsmodelle. Aus Sicht der beiden Wissenschaftler betont dies die Notwendigkeit, Erkenntnisse verschiedener Disziplinen zu vereinen und in einem Modell die Wechselwirkungen der verschiedenen Ursachenfaktoren darzustellen. Auf diese Weise ließe sich der Tatsache, Gefühls- und Verhaltensstörungen seien multifaktoriell bedingt, Rechnung tragen. Hillenbrand (2008, S. 76) entgegnet dieser Annahme, dass sich die verschiedenen Modelle in mancher Hinsicht gegenseitig ausschließen würden, was die Bildung eines integrativen Modells verhindere. An anderer Stelle spricht er sich dafür aus, insbesondere die entwicklungstheoretische Sicht bei der Entwicklung eines Präventionstrainings zu berücksichtigen (Hillenbrand & Hennemann 2006, S. 43). Mit dieser Aussage bezieht er sich auf Scheiterhauer, Mehren und Petermann (2003, S. 84), welchen zufolge sich Prävention an Entwicklungsmodellen und den im Entwicklungsverlauf bekannten Risiko- und Schutzbedingungen orientieren sollte. Ein Modell, das dem An-

spruch gerecht wird, sowohl das Verständnis gestörter Entwicklungsprozesse zu verbessern als auch Konzeptionen präventiver Interventionen theoretisch zu fundieren, ist das transaktionale Entwicklungsmodell von Beelmann und Raabe (Hillenbrand & Hennemann 2006, S. 44). Dieses ist im Fachbereich der Entwicklungspsychopathologie entstanden, eine Forschungsrichtung, der die interdisziplinäre Ausrichtung, die Betrachtung verschiedener Funktionsebenen und -bereiche sowie des Menschen an sich und seiner Umwelt Rechnung tragen. Basis bilden dabei vor allem transaktionale sowie dynamisch-kontextuelle Entwicklungsmodelle (Beelmann & Raabe 2007, S.48). Entsprechend kann dem Hinweis Myschkers und Steins (2014, S. 91), Gefühls- und Verhaltensstörungen seien multifaktoriell bedingt, Rechnung getragen und die von ihm aufgeworfenen Ebenen der Anlage, Umwelt und Selbstbestimmung berücksichtigt werden, ohne für die Kritik Hillenbrands, widersprüchliche Modelle miteinander vereinen zu wollen (s.o.) anfällig zu werden. Im Folgenden wird das Modell nun vorgestellt.

3.2.4.1 Das transaktionale Entwicklungsmodell²

Um das transaktionale Entwicklungsmodell zu verstehen, erscheint es sinnvoll, sich zunächst näher mit der Konzeption des Modells auseinander zu setzen. Das Modell basiert auf der Zusammenstellung verschiedener Risikofaktoren, welche unter bestimmten Voraussetzungen zu einer Ausbildung von Gefühls- und Verhaltensstörung führen könnten. Sie sind definiert als „alle Merkmale, die die Wahrscheinlichkeit eines Problemverhalten [sic!] oder einer Fehlanpassung erhöhen oder die Kennzeichen eines erhöhten Risikos für Fehlentwicklungen sind“ (Beelmann & Raabe 2007, S. 49). Das Hauptaugenmerk liegt bei dieser Definition insbesondere auf der Wahrscheinlichkeit - es ist also nicht davon auszugehen, dass ein einzelner Risikofaktor gleich einer Kausalkette auf jeden Fall bei jedem Menschen zu der Ausprägung einer bestimmten Störung führt. Vielmehr ergibt sich durch die Existenz eines Risikos die erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass eine Gefühls- und Verhaltensstörung entstehen kann, gemessen an der Wahrscheinlichkeit

² Von den Autoren wird es als bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell betitelt, in der Literatur ist es allerdings häufiger unter diesem Namen zu finden. Entsprechend wird aus Gründen der schnellen Wiedererkennung hauptsächlich der geläufigere Name genutzt.

einer Störung bei einer Person *ohne* dieses Risiko (Beelmann & Raabe 2007, S. 48ff).

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über relevante Risikofaktoren, welche anhand mehrerer empirischer Untersuchungen zustande kamen.

Biologische Risikofaktoren	Psychologische Risikofaktoren	Soziale Risikofaktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Schwangerschafts- und Geburtskomplikationen • männliches Geschlecht • geringe Herzfrequenz • Erregbarkeit des autonomen Nervensystems • hoher Testosteronspiegel, geringer Kortisolspiegel • eingeschränkte Frontalhirnaktivität • früher Beginn der Pubertät • chronische Krankheit • Behinderung • Teratogene (z.B. Rauchen während der Schwangerschaft) 	<p><i>kognitiv</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intelligenz • Aufmerksamkeit & Hyperaktivität • verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung <p><i>emotional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • schwieriges Temperament • fehlende Emotionsregulation <p><i>behavioral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Defizite bzgl. der sozialen Kompetenz³ • mangelnde Selbstkontrolle/Impulsivität 	<p><i>Familie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mangelnde Erziehungskompetenz • aversive Interaktionen in der Familie • mangelnde Aufsicht und Kontrolle durch die Eltern • erhöhte psychosoziale Belastung der Eltern • Konflikte der Eltern/Scheidung <p><i>Peers</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zu devianten Peers • Ablehnung durch potentielle Freunde <p><i>Kontext</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • nachteiliges Wohnumfeld • geringer sozioökonomischer Status • unstrukturierte Freizeitaktivität • negative mediale Einflüsse • Misshandlung • katastrophale Lebensereignisse

Tabelle 6: Risikofaktoren zur Ausprägung einer Gefühls- und Verhaltensstörung (Beelmann & Raabe 2007, S. 63ff; Holtmann & Schmidt 2004, S. 195; Scheiterhauer, Mehren & Petermann 2003, S. 88)

Wie die Auflistung vor Augen führt, werden Risikofaktoren, die in der Person selbst angesiedelt sind, von kontextualen Faktoren unterschieden. Letzteres meint die Merkmale der (sozialen) Umgebung, während hingegen die Merkmale einer Person in biologische sowie psychologische Merkmale unterteilt werden⁴. Neben dieser durch die Tabelle bereits visualisierten Differenzierung ist auf weitere Kategorisierungen der Risikofaktoren hinzuweisen. Beelmann und Raabe (2007, S. 49ff) unterscheiden zwischen

- festen, unveränderlichen vs. variablen, beweglichen
- persistenten (andauernden) vs. situativen

³ Das Verständnis Beelmann & Raabes bezüglich sozialer Kompetenz entspricht der in Kapitel 2.2 erstellten Arbeitsdefinition (Beelmann & Raabe 2007, S. 71; Kapitel 2.2).

⁴ Diese Charakterisierung liegt dem transaktionalen Entwicklungsmodell zugrunde, sodass sie ebenfalls für die tabellarische Darstellung der Risikofaktoren genutzt wurde.

- eine Störung initiiierende vs. eine Störung stabilisierende
- proximalen (direkten) vs. distalen (entfernteren)

Faktoren. Die diversen Differenzierungen der Risikofaktoren liefern wichtige Hinweise für die Interventions- und Präventionsarbeit. Sie legen nahe, dass nur bestimmte Risikofaktoren überhaupt veränderbar sind - während beispielsweise ein variabler Risikofaktor verändert werden kann, ist dies bei einem festen Faktor gar nicht möglich (Fraser et al. 2005, S. 1053). Grundsätzlich ist dabei zu bedenken, dass die Faktoren nicht isoliert nebeneinander, sondern in komplexen Wirkungszusammenhängen stehen. In diesem Kontext wird sowohl von Äquifinalität als auch von Multifinalität gesprochen. Dies bedeutet, dass trotz unterschiedlicher Bedingungen und Entwicklungsverläufe die gleichen Störungsbilder entstehen können (*Äquifinalität*), andererseits verschiedene Störungsbilder durch die gleichen Risikofaktoren entstanden sein können (*Multifinalität*). Weiterhin ist die reine Anzahl der belastenden Faktoren entscheidender für die Ausbildung einer Gefühls- und Verhaltensstörung als die Art des Risikos (Beelmann & Raabe 2007 S. 50). In diesem Zusammenhang konnte festgestellt werden, dass vor allem Kinder, die sowohl organisch als auch psychosozial belastet sind, eine besonders ungünstige Entwicklungsprognose aufweisen (Laucht et al. 2002, S. 13). Neben den eigentlichen Risikofaktoren gibt es bestimmte Variablen, welche deren grundsätzliche Wirkung verstärken und somit die Gefahr auf die Ausprägung einer Störung erhöhen. Dazu zählt nach Löbner (1990, S. 10ff) neben der reinen Anzahl der Risikofaktoren auch deren Vielfalt. Je vielfältiger die Risikofaktoren, desto wahrscheinlicher eine Fehlentwicklung. Durch das Vorkommen von Risikofaktoren in verschiedenen Lebensbereichen sowie einer frühen Konfrontation mit eben solchen Faktoren ist ebenfalls von einem gesteigerten Risiko auszugehen. Schließlich erhöht sich das Risiko einer manifesten Störung, je länger und je häufiger eine Person bereits erste Anzeichen maladaptiven Verhaltens zeigt.

Das nachfolgende Modell stellt diese drei Ebenen nun in den Kontext der kindlichen Entwicklung und visualisiert somit einen prototypischen Verlauf für die dauerhafte Ausbildung von Gefühls- und Verhaltensstörungen. Dabei zeigt die zeitliche Einteilung auf, in welcher Entwicklungsphase welche

Faktoren eine besonders große Belastung bedeuten können. Ferner wird zum Ausdruck gebracht, dass die einzelnen Faktoren in einem komplexen Bedingungsgefüge stehen, sich also wechselseitig beeinflussen (Beelmann & Raabe 2007, S. 110f).

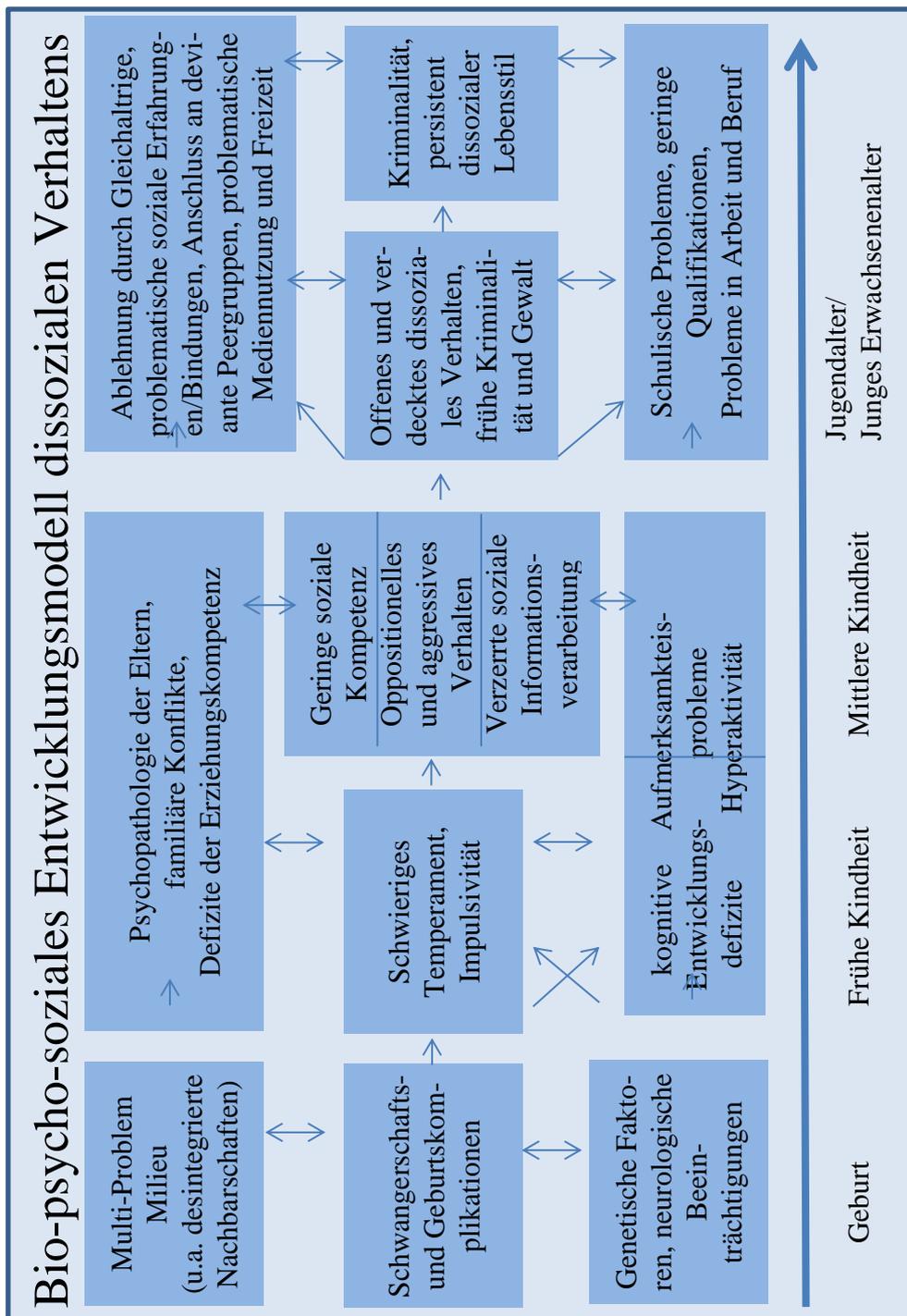


Abbildung 1: Das bio-psycho-soziale Entwicklungsmodell (modifiziert nach Lösel, Bender 2003; Beelmann 2000. In: Beelmann & Raabe 2007, S. 111)

Bei der Präventions- und Interventionsarbeit steht sowohl die Verhinderung als auch die Unterbrechung eines solchen prototypischen Entwicklungsver-

laufs im Zentrum der Aufmerksamkeit (Beelmann & Raabe 2007, S. 113). Aus diesen Gründen gilt der transaktionale Ansatz als ein im besonderen Maße geeigneter Ausgangspunkt für die Planung (präventiver) Interventionen, da er zum Ausdruck bringt, zu welchem Entwicklungszeitpunkt welche Faktoren eine (Fehl)Entwicklung besonders forcieren (Sameroff & Fiese 2011, S. 135ff). Hierbei sollten die Differenzierungshilfen hinsichtlich der Risikofaktoren beachtet werden, um vor deren Hintergrund zu bewerten, welche Faktoren innerhalb eines schulischen Settings überhaupt beeinflussbar sind (Fraser et al. 2005, S. 1053). Schließlich belegen Sameroff und Fiese (2011, S. 148f), dass mit zunehmender Regulationsfähigkeit die aktiven Handlungen einer Person im Vergleich zu kontextbezogenen Faktoren bedeutsamer für die Entwicklung werden. Entsprechend sollte der Schwerpunkt einer Intervention und/oder Prävention also auf der Arbeit mit der betroffenen Person selbst liegen (Hillenbrand & Hennemann 2006, S. 43). Wie sich anhand des Modells erkennen lässt, forcieren in der Phase der mittleren Kindheit auf der Ebene der personenbezogenen Parameter insbesondere eine geringe soziale Kompetenz, behaviorale Problembelastungen, eine verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung sowie Aufmerksamkeitsdefizite einen maladaptiven Entwicklungsprozess. Damit bilden sie im Umkehrschluss einen Ansatzpunkt, um die Kettenreaktion des Störungsverlaufs zu stoppen.

Doch anstatt lediglich den Abbau bestehender Risiken in den Blick zu nehmen, eröffnet die Perspektive der Resilienzforschung gleichsam die Möglichkeit, Schutzfaktoren zu etablieren, die einen solch negativen Entwicklungsverlauf vorbeugen oder zumindest hemmen. Entsprechend verspricht sie einen wichtigen Erkenntnisgewinn hinsichtlich fundierter Präventionsarbeit (Hillenbrand 2008, S. 204; Laucht et al. 2002, S. 17). Wie die Vertreter des transaktionalen Entwicklungsmodells selbstkritisch anmerken (Beelmann & Raabe 2007, S. 112), fehlt diesem die Perspektive der Resilienz, sodass sie im nächsten Schritt ergänzend vorgestellt wird.

3.2.4.2 Das Konzept der Resilienz

Die Resilienzforschung entstand in den 1970iger Jahren - mehr als Zufallsprodukt aus der Erforschung der Risikofaktoren als aus einer hypothesenge-

leiteten Forschungsarbeit. Im Rahmen der intensiven Analyse von Risikofaktoren fiel auf, dass manche Kinder trotz großer Risikobelastung einen gesunden Entwicklungsverlauf zu verzeichnen hatten. Genau das wird unter Resilienz verstanden - sie ist jene Widerstandskraft, die Kindern hilft, sich trotz enormer Risikobelastung der Norm entsprechend zu entwickeln (Werner 2007, S. 20). Hillenbrand (2008, S. 203) grenzt die Resilienz explizit von der Immunität ab. Er spricht resilienten Kindern zu, das vorhandene Risiko aufgrund der schützenden Wirkungen anderer Einflüsse erfolgreich zu überwinden, anstatt von diesem geschwächt zu werden. Holtmann und Schmidt (2004, S. 196) weisen auf weitere sprachliche Unklarheiten in diesem Forschungsgebiet hin, da neben Schutzfaktoren auch von protektiven Faktoren oder Ressourcen gesprochen wird. Petermann und Schmidt (2006, S. 119ff) bieten Abhilfe und differenzieren die Begrifflichkeiten genauer aus. Unter Ressourcen verstehen sie ungebundene, d.h. aktuell verfügbare Potenziale eines Menschen, welche dessen positive Entwicklung begünstigen. Werden diese Ressourcen präventiv oder kompensatorisch einer Fehlentwicklung entgegengestellt, wird von kompensatorischen oder Schutzfaktoren gesprochen. Aus Sicht der vorliegenden Arbeit stehen folglich insbesondere die Schutzfaktoren im Mittelpunkt des Interesses, welche definiert sind als „alle Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit senken, auf ein risikoförderliches Merkmal mit Problemverhalten zu reagieren“ (Beelmann & Raabe 2007, S. 52). Hierbei stellen die Forscher besonders in den Vordergrund, dass Resilienz nicht einfach die reine Abwesenheit eines Risikofaktors bedeutet, sondern durch die Existenz protektiver Faktoren Widerstandskraft aufgebaut wird (Beelmann & Raabe 2007, S. 52; Holtmann & Schmidt 2004, S. 196). Folglich sollte ein Schutzfaktor nicht lediglich als das andere Extrem eines Risikofaktors verstanden werden (Holtmann & Schmidt 2004, S. 196). Insgesamt gelten für die protektiven Faktoren die gleichen Wirkmechanismen wie auch für risikobehaftete Einflüsse und Gegebenheiten (Beelmann & Raabe 2007, S. 52).

Die bekannteste Studie der Resilienzforschung ist die Kauai-Längsschnitt-Studie von Emmy Werner (Beelmann & Raabe 2007, S. 53; Hillenbrand 2008, S. 202f; Laucht 2012, S. 112). Die Studie wird seit den 50iger Jahren

auf Hawaii durchgeführt und intendierte ursprünglich die genauere Analyse von Fehlentwicklungen. 30% der Gesamtstichprobe wiesen zu Studienbeginn zunächst ein hohes Entwicklungsrisiko aus. Während 2/3 dieser Kinder im weiteren Entwicklungsverlauf tatsächlich eine Lern- oder Verhaltensstörung ausbildeten, blieb 1/3 über einen Zeitraum von 40 Jahren gesund, so dass verschiedene Faktoren mit protektiver Wirkung ermittelt werden konnten. Werner, und nach ihr auch andere, unterscheidet - ähnlich der Differenzierung bezüglich der Risikofaktoren - im Kind angesiedelte Schutzfaktoren von denen in der Familie sowie der Gemeinde (Werner 2007, S. 21ff). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick:

Schutzfaktoren des Kindes	Schutzfaktoren durch die Familie	Schutzfaktoren durch die Gemeinde
<ul style="list-style-type: none"> • niedrige Abwehrreaktion des Immunsystems • Ablenkung von negativen Ereignissen • Leistungsfähigkeit • Selbstwirksamkeitserfahrung • Spezielles Interesse/Hobby • Kommunikative Fähigkeiten • Praktische Problemlösefähigkeit • Intelligenz • Planungskompetenz, auch realistische Zukunftsplanung • Selbstbewusstsein/positives Selbstwertgefühl • Soziale Attraktivität (positive Temperamenteigenschaften; sympathisch) • hohe Sprachfertigkeiten • aktive Stressbewältigung 	<ul style="list-style-type: none"> • Enge Bindung an eine stabile Bezugsperson • Erstgeborenes • Schulbildung der Mutter • Kompetenz der Mutter im Umgang mit Kindern • religiöse Überzeugungen • Für Jungen insbesondere ein Elternhaus mit klaren Regeln, Strukturen, männlicher Identifikationsfigur und dem Ausdruck von Gefühlen • Für Mädchen die Betonung der Unabhängigkeit und einer weiblichen Unterstützungsperson • kleine Familiengröße • Übernahme von Aufgaben im Haus und Förderung eigenverantwortlichen Handelns 	<ul style="list-style-type: none"> • Freundschaften • Lehrer als Rollenmodell, welcher Interesse zeigt und vor Herausforderungen stellt • positive Schulerfahrungen, z.B durch angemessene Leistungsstandards, Übertragung von Verantwortung an Schüler, klare und gerechte Regeln, positive Verstärkung

Tabelle 7: Schutzfaktoren im Rahmen des Resilienzkonzept (Julius & Prater 1996, S. 232; Werner 2007, S. 22ff; Holtmann & Schmidt 2004, S. 198; Scheithauer, Mehren & Petermann 2003, S. 88)

Die Existenz protektiver Faktoren konnten im Rahmen der Mannheimer Risikostudie (Laucht 2012, S. 113ff) für den deutschsprachigen Raum bestätigt werden. Eine protektive Wirkung ließ sich insbesondere für eine positive Eltern-Kind-Beziehung sowie kognitiven und sozial-emotionalen

Kompetenzen nachweisen. Diese Forschungsergebnisse führen zu der Forderung, eine Balance zwischen Schutz- und Risikofaktoren zu implementieren und dabei Kinder mit einer erhöhten Risikobelastung im besonderen Maße zu berücksichtigen (Werner 2007, S. 28). Laut Beelmann und Raabe (2007, S. 54f) wird dabei die Wahrscheinlichkeit für eine Fehlentwicklung vom Verhältnis der Risikofaktoren zu den Schutzfaktoren bestimmt. Je nachdem welches Verhältnis überwiegt, bildet sich eine Störung aus oder eben nicht. Holtmann und Schmidt (2004, S. 199) betonen explizit den Nutzen des Wissens um Schutzfaktoren als Ausgangspunkt zur Entwicklung präventiver Interventionen. Es konnten bereits einige Faktoren identifiziert werden, deren Berücksichtigung im pädagogischen Kontext protektive Wirkung entfalten. So erwies sich speziell die Förderung einer aktiven Stressbewältigung als erfolgreich (Hennemann et al. 2012, S. 7f). Pianta, Stuhlmann und Hamre (2007, S. 198) betonen vor dem Hintergrund der Resilienzforschung die protektive Wirkung, die aus qualitativ hochwertigen Interaktionsmustern zwischen Lehrkräften und ihren Schützlingen entstehen kann. Sie fordern in diesem Zusammenhang insbesondere größere Ressourcen in Schulen sowie Lehrerfort- und -weiterbildungsmaßnahmen. Schließlich nennt Opp (2007, S. 239) insbesondere für den Kontext Schule die Möglichkeit zur schulischen Partizipation, soziale Unterstützung durch Lehrkräfte, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Schule sowie die Zugehörigkeit zu einer unterstützenden Peergroup als Maßnahmen, die schützende Wirkungen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung entfalten können. In Deutschland existieren bereits Präventionstrainings, in denen protektive Faktoren einhergehend mit einer Förderung sozialer Kompetenzen und Ressourcen aufgebaut werden. Allerdings mangelt es hier an kontrollierten Evaluationen eben solcher Trainings (Lösel & Bender 2007, S. 72).

3.2.5 Schlussfolgerungen und Ansatzpunkte bezüglich der Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen

Es konnte gezeigt werden, dass im Rahmen der Erforschung gestörter sozialer und emotionaler Entwicklungsverläufe ein erweitertes Begriffsverständnis genutzt werden sollte. Ausgehend von dem Begriff der Verhaltensstörung wird durch die Auffassung Opps deutlich, dass vielmehr von Gefühls- und Verhaltensstörungen zu sprechen ist, welche sowohl der Komplexität

als auch den bereits aufgezeigten Zusammenhängen zwischen sozialer und emotionaler Kompetenz Rechnung tragen.

Ferner wurde dargestellt, dass Gefühls- und Verhaltensstörungen in vielfältigen Formen auftreten und eine enorm hohe Persistenz, Prävalenz sowie Komorbidität aufweisen. Entsprechend schwerwiegend sind die Folgen. So lassen sich nicht nur zum Schutz der Betroffenen selbst, sondern auch im Sinne der Gesellschaft präventive Maßnahmen fordern sowie konsistent begründen. Dabei kommt der Konzeption präventiver Maßnahmen für die Schule eine besondere Bedeutung zu - wie sich anhand der deutlichen Differenz zwischen Prävalenzraten und bereit gestellten Ressourcen im schulischen Kontext zeigt.

Schließlich liefert die Betrachtung von Risiko- und Schutzfaktoren sehr konkrete Ansatzpunkte für Förderung und Präventionsarbeit. Es gilt, Risikofaktoren ab- und Schutzfaktoren aufzubauen. Hierzu sollten Maßnahmen vornehmlich die Handlungsebene der Zielgruppe in den Blick nehmen, ohne die Berücksichtigung kontextbezogener Faktoren vollständig zu vernachlässigen. Im Hinblick auf den Kontext Schule sprechen die aktuellen Forschungsergebnisse dafür, vor allem die Qualität der Schüler - Lehrer-Interaktionen, eine aktive Stressbewältigung und die Bedeutung von Freundschaften im Kontext von Zugehörigkeit und Peer-Group als protektive Faktoren bei der Konzeption präventiver Trainings zu berücksichtigen. Bezüglich des Abbaus von Risikofaktoren kristallisieren sich vor dem Hintergrund des transaktionalen Entwicklungsmodells für die Altersspanne der mittleren Kindheit vor allem die Förderung der sozialen Kompetenz, der Abbau von Verhaltensproblemen, eine gelingende sozial-kognitive Informationsverarbeitung sowie der Abbau von Hyperaktivität als Zielstellungen präventiver Maßnahmen heraus. Sie unterstreichen diejenigen Entwicklungsschritte, die sich als besonders anfällig für eine mögliche Fehlentwicklung erwiesen haben.

Schließlich erfordert die enorme Komplexität sozialer und emotionaler Kompetenz und damit einhergehend auch der Gefühls- und Verhaltensstörungen ein breites, mehrperspektivisches diagnostisches Vorgehen. Ferner

sollte neben defizitär ausgerichteten Erhebungen auch immer die Feststellung vorhandener Kompetenzen in den Blick genommen werden.

Postulate störungsbezogener Förderung
<ul style="list-style-type: none">• ausgehend vom Begriff der Gefühls- und Verhaltensstörungen• Beleg der Notwendigkeit von Präventionstrainings aufgrund Prävalenz, Persistenz, Komorbidität und deren Folgen für Betroffene und Gesellschaft• besondere Bedeutung des schulischen Kontextes aufgrund des Verhältnisses von Ressourcen und Prävalenzraten und vor dem Hintergrund der Resilienzforschung• diagnostische Begleitung sollte mehrperspektivisch erfolgen und neben der Feststellung von Defiziten auch die Erhebung von Kompetenzen ermöglichen• konkrete Ansatzpunkte liefern der Aufbau von personenbezogenen Schutzfaktoren sowie der Abbau von personenbezogenen Risikofaktoren, insbesondere<ul style="list-style-type: none">○ Berücksichtigung der Schüler-Lehrer-Interaktion○ Einbezug des Elternhauses○ aktive Stressbewältigung○ Selbstwirksamkeitserfahrungen○ Freundschaften im Sinne von Zugehörigkeit/Peer-Group-Strukturen○ Förderung sozial-kognitiver Informationsverarbeitung○ Förderung sozialer Kompetenzen○ Abbau von Problemverhalten○ Abbau von Aufmerksamkeitsdefiziten

Tabelle 8: Mögliche Förderansätze aus Perspektive normabweichender Verhaltensweisen

3.3 Erkenntnisse der Präventionsforschung

Wie im Kapitel zur Störungsperspektive schon mehrfach anklang, lassen sich natürlich auch aus der Perspektive der Präventionsforschung Postulate für die Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen ableiten. Angesichts der hohen Prävalenz-, Persistenz-, und Komorbiditätsraten, der zunehmenden psycho-sozialen Belastung von Kindern und Jugendlichen sowie der Tatsache, dass Eltern nur selten professionelle Hilfe für ihre bereits auffällig gewordenen Kinder in Anspruch nehmen (Kapitel 3.23) sind Präventionsmaßnahmen zur Vorbeugung von Gefühls- und Verhaltensstörungen unerlässlich. Durch präventive Strategien ließe sich Fehlentwicklung vorab vermeiden oder zumindest in ihrer Intensität reduzieren. In diesem Zusammenhang ist es nicht verwunderlich, konstant zunehmend viele Publikationen zu dieser Thematik zu finden (Heinrichs, Saßmann, Halweg & Perrez 2002, S. 170; Petermann & Petermann 2011, S. 197). Damit einhergehend ist in den letzten Jahren ein vergrößerter Erfahrungsschatz entstanden, der für die Konzeption eines neuen Trainings richtungweisend sein kann. Folglich sollen zunächst grundlegende Termini und Klassifikationen vorgestellt

werden, um das aktuelle Anliegen in den bestehenden wissenschaftlichen Diskurs einordnen zu können. Hernach werden sowohl Ziele als auch Kriterien erfolgreicher Trainings benannt, welche wertvolle Hinweise für die Konzeption eines neuen Trainings liefern können. Im Anschluss werden ausgewählte Präventionstrainings vorgestellt, die sowohl bezüglich ihrer Konzeption und Effektivität beispielhaft sind als auch eine geeignete Ausgangsbasis für die Weiterführung erfolgreicher präventiver Arbeit bieten. Schließlich sollen die gewonnenen Erkenntnisse in einem Resümee auch für diesen Themenabschnitt zusammengestellt werden.

3.3.1 Prävention: Definition und Klassifikation

Zu Beginn soll zunächst mit Hilfe eines entsprechenden Begriffsinventars die kommunikative Grundlage geschaffen werden. Dabei werden neben der Definition von Prävention auch gängige Klassifikationen vorgestellt, in welche die angestrebte Maßnahme einzuordnen ist.

Die Umsetzung präventiver Maßnahmen stellt eine der pädagogischen Handlungsformen bei Gefühls- und Verhaltensstörungen dar (Hillenbrand 2008, S. 133). Sie ist klassisch mit ‚Vorbeugung‘ zu übersetzen und meint in dem aufgezeigten Kontext „gezielte, intendierte Erziehungsmaßnahmen zur Vorbeugung gegen psychische, soziale und emotionale Störungen bei Kindern und Jugendlichen“ (Hillenbrand 2008, S. 133). Dabei sollen sowohl Risiken abgeschwächt als auch Kompetenzen gestärkt werden. Je nach Ausrichtung kann auch die Unterbrechung von Negativentwicklungen zum Ziel präventiver Arbeit werden (Beelmann & Raabe 2007, S. 131). Eine in den 60iger Jahren vorgenommene Differenzierung in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention gilt inzwischen als überholt, da die Kategorien als zu weit gefasst gelten (Beelmann & Raabe 2007, S. 131; Hillenbrand 2008, S. 133). Eine aktuell weit verbreitete Klassifikation präventiver Maßnahmen (Beelmann & Raabe 2007, S. 131; Brezinka 2003; S. 72f; Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez 2002, S. 171; Hillenbrand 2008, S. 133; Petermann 2003, S. 66) stammt von Muñoz, Mrazek und Haggerty (1996, S. 1118f). Sie unterscheiden zwischen universeller, selektiver und indizierter Prävention, welche sie grundsätzlich klar von behandelten und rehabilitativen Maßnahmen abgrenzen, jedoch in deren Kontinuum stellen. Als ent-

scheidendes Merkmal nennen sie die klinische Diagnose - alles was vor einer solchen unternommen würde, sei als Prävention zu werten. Die universelle Prävention richte sich an die Allgemeinheit und habe keine besondere Gruppe zum Ziel. Sie zeichne sich durch geringe Kosten für die einzelnen Personen aus, solle effektiv, von den Teilnehmern akzeptiert und ohne negative Folgen für die Zielgruppe konzipiert werden. Präventionsarbeit im selektiven Sinne richte sich an Teilnehmer mit einem erhöhten Risiko (im Sinne der in Kapitel 3.2.4.1 benannten Risikofaktoren), während indizierte Prävention für Menschen zu konzipieren sei, die bereits erste Anzeichen von Verhaltensauffälligkeit trügen, ohne eine klinische Diagnose zu haben. Eine Konkretisierung dieser Klassifikation liefert Hillenbrand, indem er feststellt, universelle Prävention sei beispielsweise im Kindergarten oder der Schule zu finden, selektive Präventionsmaßnahmen seien in Deutschland kaum vorhanden und indizierte Prävention würde oft an der Schnittstelle zur Intervention angesiedelt, da solche Maßnahmen in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt für soziale und emotionale Entwicklung zu finden seien. Wie eine Studie von Schmid, Fegert, Schmeck und Kölch (2007, S. 287) bestätigt, befinden sich gerade an diesen Schulen häufig Schüler mit einschlägigen Diagnosen im Sinne kinder- und jugendpsychiatrischer Erkrankungen.

Beelmann und Raabe (2007, S. 132f) ergänzen diese Kategorisierung durch weitere Dimensionen, die sie aus unterschiedlichen Quellen zusammen tragen und schließlich in einer Art Matrix zusammenfassen. Dabei unterscheiden sie nach Zieldimension (Defizit- vs. Kompetenzorientierung), Interventionsstrategie (universell, selektiv, präventiv) und Adressaten (Kontinuum zwischen Personen- und Umweltorientierung). Aus ihrer Sicht bieten diese Kategorien eine Orientierung, in welcher die Grenzen offen und überlappend zu verstehen sind. Petermann (2003, S. 66) unterscheidet die personenorientierten Trainings noch bezüglich der konkreten Zielgruppe und unterteilt in elternzentrierte vs. kindzentrierte Programme. Schließlich können Maßnahmen auch hinsichtlich der Orte, an denen sie stattfinden, differenziert werden. Sie können innerhalb der Familie, in der Gemeinde, in Schulungszentren oder der Schule umgesetzt werden (Heinrichs et al. 2002, S. 172).

Mit Hilfe der hier aufgeführten Begrifflichkeiten können nun konkrete Ziele sowie empirisch belegte Kriterien erfolgreicher Präventionsprogramme dargestellt werden.

3.3.2 Theoretische Ziele und empirische Befundlage: Kriterien erfolgreicher Prävention

Neben der Darstellung der Ziele entwicklungsbezogener Präventionsarbeit werden verschiedene empirische Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Wirksamkeit abgebildet. Im Anschluss daran werden auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes 10 Kriterien präsentiert, die die Wirksamkeit von Präventionstrainings maßgeblich erhöhen können.

3.3.2.1 Ziele und Wirksamkeit von Präventionstrainings

Als grundsätzliches Ziel aller präventiven Bemühungen gilt es, die Ausbildung einer Störung zu vermeiden, manchmal ist jedoch auch das Hinauszögern einer solchen bereits als Erfolg zu werten (Muñoz, Mrazek, Haggerty 1996, S. 1119). In diesem Zusammenhang sollen entwicklungshemmende Risiken gemindert und Schutzfaktoren aufgebaut sowie die natürlichen Entwicklungsaufgaben gefördert werden (Hennemann et al. 2012, S. 8f). Damit entspricht der argumentative Ansatz der vorliegenden Arbeit der grundsätzlichen Zielsetzung präventiver Maßnahmen. Seit einiger Zeit kommen zu diesen Forderungen jedoch auch die Berücksichtigung und Passung der entwicklungsbezogenen Ziele zu akademischen Lernzielen hinzu. In diesem Zusammenhang wird insbesondere eine gemeinschaftliche Entwicklung präventiver Ansätze von Praktikern, speziell der Schule, sowie den Wissenschaftlern gefordert (Greenberg 2004, S. 5ff). Diese Forderung erhält in Anbetracht der Tatsache, dass schulbezogene, jedoch nicht-fachliche Kompetenzen bereits Eingang in die Definition sozialer Kompetenzen gefunden haben (Kapitel 2.2) weiteres Gewicht, ohne das sie bei der Konzeption bisheriger Trainings bereits Berücksichtigung fand. Dabei nimmt eine sorgfältige Evaluation der generierten Trainings eine besondere Stellung ein - durch die Überprüfung der Wirksamkeit sollen sowohl wichtige Erkenntnisse für die Konstruktion als auch für die Implementation von präventiven Konzepten gewonnen werden (Greenberg 2004, S. 8f).

Hinsichtlich der Wirksamkeit präventiver Trainings existiert eine wachsende Anzahl an Studien sowie zusammenfassender Überblicksarbeiten, welche recht unterschiedliche Forschungsergebnisse liefern. Bis vor einigen Jahren kamen diesbezügliche Metaanalysen (Beelmann, Pfingsten & Lösel 1994, S. 266; Lösel & Plankensteiner 2005, S. 4f; Beelmann 2006, S. 151ff) zu repetitiven Ergebnissen. Indizierte oder selektive Trainings erwiesen sich bis dato als wirkungsvoller als universell ausgerichtete Maßnahmen. Kognitiv-behaviorale Ansätze erzielten grundsätzlich die stärksten Effekte. Diese Ergebnisse müssen mittlerweile ein Stück weit revidiert werden, insbesondere im Hinblick auf die Wirkung universeller Trainingsprogramme. Während die größte Wirkung erneut sozial-kognitiv ausgerichteten Maßnahmen sowie der Förderung sozialer Kompetenzen zugesprochen wird, mussten die zuvor ermittelten Besserungsraten von 15%-25% (Beelmann 2006, S. 151ff) auf 10%-30% Besserungsrate erweitert werden (Beelmann & Schmitt 2012, S. 123). Darüber hinaus kann der Einsatz universeller Trainingsmaßnahmen differenzierter betrachtet werden, da die geringeren Effekte universeller Strategien gegenüber selektiven oder indizierten als natürlich bedingt gelten - Kinder, die bereits sehr kompetent sind, können sich auch nur geringfügig verbessern (Beelmann & Schmitt 2012, S. 124f). Neben der Tatsache, dass die Effekte universeller Trainings durch eine geringere Risikobelastung natürlicherweise auch einen verminderten Lernzuwachs ermöglichen, konstatiert Beelmann selbst große Schwankungen in den festgestellten Wirkungsgraden der einzelnen Studien seiner Metaanalysen (Beelmann 2006, S. 157; Beelmann & Schmitt 2012, S. 121f), sodass eine differenziertere Betrachtung angezeigt ist.

Studien internationaler Forschergruppen zeigen darüber hinaus sogar hohe Effektstärken für universelle Trainings (Durlak et al. 2011, S. 407; Sklad, Diekstra, De Ritter & Ben 2012, S. 892ff). Eine umfassende Metaanalyse von Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor und Schilling (2011, S. 417ff), in welcher 213 schulbasierte Präventionstrainings zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen untersucht wurden, zeigt, dass durch diese Maßnahmen prosoziale Verhaltensweisen zunehmen (mittlere bis große Effekt-

stärke bei $g=0.57$)⁵ während Problembelastungen weniger werden (kleine Effektstärke mit $g=0.22$ für Verhaltensprobleme und $g=0.24$ für emotionale Belastung). Ferner ergaben sich positive Auswirkungen auf die Schulleistungen, hier war eine Effektstärke von $g=0.27$ zu finden. Diese Metaanalyse fasst sowohl neuere als auch ältere Studien zusammen. Eine weitere Metaanalyse von Sklad, Diekstra, de Ritter und Ben (2012), welche sich auf 73 Untersuchungen der letzten dreizehn Jahre bezieht, kam zu deckungsgleichen Ergebnissen. Auch sie finden mit einem d^6 von 0.70 eine mittlere bis große Effektstärke hinsichtlich des Aufbaus von sozial-emotionaler Kompetenz. Ferner konnten kleine bis moderate Effekte mit $d=0.46$ sowohl für den schulischen Erfolg als auch mit $d=0.46$ für den Aufbau eines positiven Selbstbildes festgestellt werden, während $d=-0.43$ mittlere bis kleine Effekte hinsichtlich eines Rückgangs dissozialer Verhaltensweisen indiziert. Die ermittelten Effekte ließen sich - wenn auch in verringerter Form - zu großen Teilen auch ein halbes Jahr später noch feststellen. Ferner konnte durch diese Metaanalyse erstmals gezeigt werden, dass die positiven Effekte für verschiedene Nationen und kulturelle Kontexte gelten, da sie Studien aus mehreren Nationen umfasst (Sklad et al. 2012, S. 905). In der für den deutschsprachigen Raum aktuellsten Metaanalyse bezüglich der Präventionsarbeit im Kontext von Verhaltens- und Gesundheitsforschung stellten Beelmann, Pfost und Schmitt (2014, S. 9ff) erneut deutlich höhere Effekte selektiver Trainings ($d_w=0.47$) gegenüber universellen Maßnahmen ($d_w=0.21$) fest - allerdings ist einschränkend hinzuzufügen, dass sich dies nicht nur auf schulische Präventionstrainings im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung bezieht, sondern auch allgemeine Gesundheitsprävention (Sexualerziehung, Ernährungsprobleme etc.) umfasst.

Neben den international ermittelten positiven Effekten universeller Trainings spricht die niedrighschwellige Möglichkeit zur Teilnahme sowie die

⁵ g =Hedges g , einem standardisierten Maß zur Angabe von Effektstärken bei einem Mittelwertsvergleich, gemessen an der geschätzten Standardabweichung für die Population, d.h. unter Bereinigung des Standardfehlers bei Berechnung der Mittelwertstreuung (Schäfer 2011, S. 23ff).

⁶ d =Cohen's d , einem standardisierten Maß zur Angabe von Effektstärken bei einem Mittelwertsvergleich zwischen zwei Gruppen, gemessen an der Standardabweichung des Stichprobenmittelwertes, d.h. bei Vernachlässigung des Standardfehlers bei der Mittelwertstreuung. Cohen's d ist somit immer etwas größer als Hedges g , die Interpretationsintervalle bleiben jedoch gleich (Schäfer 2011, S. 23ff).

Tatsache, dass insbesondere auch Kinder profitieren, die sich in einem Übergangsbereich zu einer Störung befinden (Hartmann, Mutzeck & Fingerle 2003, S. 196) für den Einsatz universeller Präventionsstrategien. Dies deckt sich mit dem Vorschlag Greenbergs (2004, S. 7), universelle Trainingsmaßnahmen als Zugang und Ausgangsbasis für selektive oder gar indizierte Strategien zu nutzen. Die Veränderungen in der deutschen Schullandschaft (s.u.) sprechen ebenfalls für eine solche Vorgehensweise. Nicht zuletzt ergeben sich durch die Anwesenheit positiver Rollenvorbilder erhöhte Effekte für risikobelastete Kinder (Ang & Hughes 2002, S. 180). Trotz dieser Argumente bleibt den konträren Ergebnissen hinsichtlich der Wirksamkeit universeller Präventionstrainings eine sorgfältige Analyse effektsteigernder Wirkfaktoren geschuldet (Beelmann & Schmitt 2012, S. 127).

3.3.2.2 Kriterien erfolgreicher Präventionsarbeit

Die derzeitige Präventionsforschung hat sich intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, durch welche Parameter die Wirkung entsprechender Maßnahmen erhöht werden kann. Auf der Grundlage von Diskussionsbeiträgen in Standard- und Herausgeberwerken und Fachzeitschriften (Beelmann & Raabe 2007; Beelmann & Schmitt 2012; Fröhlich-Gildhoff 2007; Gollwitzer, 2007; Grumm, Hein & Fingerle 2012; Heinrichs et al. 2002; Hennemann et al. 2012; Hillenbrand 2009; Hillenbrand & Hennemann 2005; Hillenbrand & Hennemann 2006; Ihle & Esser 2002; Miller, Kuschel & Hahlweg 2002; Petermann 2003; Petermann & Petermann 2011; Reicher & Jauk 2012; Scheiterhauer et al. 2003) sowie Metaanalysen empirischer Präventionsforschung (Beelmann 2006; Brezinka 2003; Durlak & Dupre 2008; Durlak et al. 2011; Sklad et al. 2012; Beelmann et al. 2014) der letzten 10 Jahre ist es möglich, zehn Kriterien zu identifizieren, welche die Erfolgsaussichten von Präventionstrainings insbesondere im schulischen Kontext maximieren könnten. Hierbei ist kritisch anzumerken, dass sich hauptsächlich auf deutschsprachige Literatur bezogen wurde, die aktuellen Metaanalysen jedoch auch den derzeitigen Stand der englischsprachigen Forschungslandschaft berücksichtigen. Die Auswahl der berücksichtigten Artikel erfolgte entlang der Ergebnisse einer unstrukturierten Literaturrecherche sowie des kollegialen Austauschs mit in diesem Feld tätigen Forschern. Vor dem Hin-

tergrund des Ziels, einen möglichst umfassenden Überblick über den bisherigen Kenntnisstand zu gewinnen und so die Erfolgsaussichten des zu konzipierenden Trainings zu maximieren, wurden alle Artikel berücksichtigt, die grundlegende Kriterien für erfolgreiche Präventionsarbeit im Kontext der Gefühls- und Verhaltensstörungen nannten. Hieraus wurden die gefundenen Kriterien zusammenzutragen und sprachlich abgeglichen. Nicht alle im Folgenden aufgeführten Kriterien wurden jeweils von allen Autoren genannt. Vielmehr handelt es sich um eine Synopse der bisher dargelegten Forderungen und Forschungsergebnisse. Aufgrund der eher unstrukturierten Vorgehensweise bei der Literaturrecherche kann nicht der Anspruch eines strukturierten Reviews erhoben werden (Hussy, Schreier & Echterhoff 2010, S. 153 ff), dennoch ist aufgrund der Vielzahl der einbezogenen Artikel, welche sowohl englisch- als auch deutschsprachige Arbeiten beinhalten, von einer soliden Aussagekraft der zusammengestellten Kriterien auszugehen. Darüber hinaus kommen Hövel, Hennemann, Casale (2014) durch ein ähnliches Vorgehen zu 10 Kriterien, die inhaltlich zu großen Teilen mit denen der hier erarbeiteten übereinstimmen. Somit erhalten die ermittelten Kriterien eine weitere Bestätigung ihrer Aussagekraft.

(1) Empirisch abgesichertes theoretisches Modell als Ausgangsbasis

Vielfach wird in der Literatur gefordert, ein empirisch abgesichertes Modell als Ausgangsbasis der Trainingskonzeption zu nutzen und damit auch eine konkrete Zielstellung zu verfolgen. In diesem Zusammenhang wird insbesondere das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung von Crick und Doge (1994), erweitert durch Lemerise und Arsenio (2000), als ein recht weit verbreitetes sowie geeignetes Modell genannt. Darin spiegeln sich die eingangs dargestellten Forschungsergebnisse wieder, welche kognitiv-behavioralen Maßnahmen durchgängig die größte Wirksamkeit attestieren (s.o.).

(2) Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse

Ferner herrscht Übereinstimmung darin, entwicklungspsychologische Erkenntnisse in Bezug auf Prävention zu nutzen. Dies bezieht sich sowohl darauf, sensible Entwicklungsphasen zu berücksichtigen, um den bestmöglichen Zeitpunkt für den Einsatz von Präventionsmaßnahmen zu identifizieren.

zieren, als auch darauf, je nach Altersgruppe anstehende Entwicklungsaufgaben durch Förderung zu unterstützen. Hierbei können auch Modelle, die maladaptive Entwicklungsverläufe beschreiben, entsprechende Hinweise liefern. In diesem Kontext kann neben der Beschreibung der regulären Entwicklungsprozesse (Kapitel 3.1) auf das bereits erläuterte transaktionale Entwicklungsmodell (Kapitel 3.2.4.1) als ein geeigneter Ansatzpunkt verwiesen werden.

(3) Aufbau von Schutzfaktoren, Verminderung von Risiken

Aus dieser Perspektive ergibt sich ein weiteres Kriterium guter Präventionsarbeit. Um Kinder erfolgreich vor Gefühls- und Verhaltensstörungen zu schützen, so die einheitliche wissenschaftliche Meinung, sollten Schutzfaktoren auf- und Risikofaktoren abgebaut werden. Hierbei eignet sich nach Ansicht der verschiedenen Fachkräfte insbesondere die kompetenzorientierte Sichtweise, indem prosozialem Verhalten, vor allem eine erfolgreiche Emotionsregulation, positive Problemlösestrategien, eine Verbesserung der Beziehungsqualität zu Gleichaltrigen sowie die Förderung guter schulischer Leistungen besondere Bedeutung zukommt. Darüber hinaus wird sich für die Förderung sozial-kognitiver Verarbeitungsprozesse sowie einer aktiven Stressbewältigung ausgesprochen. Diese Einschätzungen bestätigen die Erkenntnisse aus Kapitel 3.2.

(4) Multimodale Ausrichtung: kognitiv, behavioral, affektiv

Ferner sollte sich Präventionsarbeit nicht auf eine eindimensionale Ausrichtung beschränken, sondern neben kognitiven auch behaviorale und affektive Erlebensräume eröffnen. Neben dem reinen Erlernen von Strategien sollten diese mannigfaltig eingeübt werden und Möglichkeiten zur affektiven Anbindung bieten. Dabei nimmt die Berücksichtigung der eigenen Erfahrungen beziehungsweise eines engen Lebensweltbezugs eine besondere Bedeutung ein. Hierbei ist es unabdingbar, die verschiedenen Herangehensweisen strukturiert mit einander zu kombinieren. Mit dieser Forderung wird das aus der Definition sozialer Kompetenz ermittelte Postulat, neben der reinen Wissenserweiterung auch die praktische Umsetzung sozialer Kompetenzen zu trainieren, bestätigt.

(5) Gute Erreichbarkeit & Berücksichtigung des natürlichen Umfelds

Weiterhin sprechen die Erkenntnisse aktueller Präventionsforschung dafür, Maßnahmen so zu implementieren, dass sie für die Zielgruppe sowohl gut erreichbar sind, als auch das natürliche Umfeld der Teilnehmer berücksichtigen. In diesem Zusammenhang wird die Schule als ein besonders geeigneter Ort angesehen. Beelmann (2008, S. 442f) sieht dies vor allem darin begründet, da sich alle Kinder eines Jahrgangs in der Schule versammeln, räumliche und personelle Ressourcen in der Regel bereits vorhanden sind, der Kontext der Gleichaltrigen genutzt werden kann sowie die Möglichkeit besteht, ein insgesamt präventives Setting zu etablieren, das über das Training einzelner Fertigkeiten in einer Unterrichtsstunde hinaus geht. Es erfordert jedoch auch, die Kompatibilität mit der aktuellen Schulpolitik sowie den geltenden Richtlinien und Lehrplänen bei der Konzeption eines Trainings zu berücksichtigen.

(6) Frühzeitig & langandauernd

Als geeigneter Zeitpunkt für den Einsatz einer Präventionsmaßnahme wird darauf verwiesen, dass, je früher sie einsetzt, umso erfolgsversprechender sie ist. Dabei sollte nicht übersehen werden, dass bestimmte kognitive Inhalte erst ab einem bestimmten Alter überhaupt verarbeitet werden können und sich insbesondere auch Präventionstrainings mit älteren Kindern und Jugendlichen als wirksam erweisen. Entsprechend ergibt sich die Forderung, präventive Maßnahmen im Laufe der Zeit auf das jeweilige Entwicklungsniveau angepasst wiederholt anzubieten, sodass sich ein spiralförmiges Curriculum ergibt, welches mit zunehmendem Alter auf anspruchsvollerem Niveau wiederholt wird. Darüber hinaus gilt ein solches Vorgehen auch in anderen Kontexten des Kompetenzerwerbs als nachhaltig (Gruber, Prenzel & Schiefele 2006, S. 127). In diesem Zusammenhang ist weiterhin auszuführen, dass Trainings über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden sollten, um erfolgreich zu sein. Hier gelten drei Monate als untere Grenze.

(7) Einbindung des sozialen Umfelds - maximale Ausschöpfung der Ressourcen

Präventionstrainings sollten möglichst viele Personenkreise des Lebensumfelds der Zielgruppe einschließen. Dies bedeutet, dass eine Maßnahme sich

zwar am Kind orientieren, insbesondere jedoch auch Lehrkräfte und Eltern sehr eng in die Umsetzung einbeziehen sollte, um maximale Wirkung zu erzielen. Für das schulische Setting wird in diesem Zusammenhang gefordert, die Lehrkräfte selbst zu den durchführenden Trainern zu machen sowie über Fächergrenzen hinaus zu agieren. Auch die Unterstützung der Schulleitung sowie weitere Institutionen können durch Zusammenarbeit und Unterstützung die Wirksamkeit positiv beeinflussen. Eltern sollten kontinuierlich informiert, beraten und sogar aktiv an den Fördermaßnahmen beteiligt werden.

(8) Hohe Qualität der Implementation

In diesem Zusammenhang steht ein weiteres Kriterium gelungener Präventionsarbeit. Um erfolgreich agieren zu können, müssen die Lehrkräfte (oder andere durchführende Personen) entsprechend geschult werden. Dabei sollten sowohl Hintergrundinformationen zur theoretischen Basis des Trainings als auch Hilfestellung bei der konkreten Umsetzung zur Verfügung stehen. Auf diese Weise ließen sich sowohl Sicherheit als auch Motivation bezüglich der Durchführung aufbauen. Fragen, auch seitens der Eltern, müssen jederzeit beantwortet und geklärt werden können. Insgesamt ist grundlegend, dass die Maßnahme auch von allen Beteiligten als gewinnbringend akzeptiert wird. Dabei ist es zunächst hilfreich, ein hohes Maß an Standardisierung anzubieten, jedoch immer wieder Möglichkeiten zu finden und zu nutzen, das Training ganz konkret auf die aktuelle Situation der jeweiligen Trainingsgruppe anzupassen. Es muss folglich ein Gleichgewicht zwischen Standardisierung und individueller Passung ermöglicht werden.

(9) Transfer in den Alltag

Um dauerhafte Effekte zu erzielen, müssen die trainierten Inhalte über die Trainingseinheiten hinaus in den Alltag transferiert werden, um nachhaltig zu wirken. Dabei sollten insbesondere das aktuelle Geschehen in der Klasse, der grundsätzliche Unterrichtsalltag und die Beziehungsgestaltung durch die Trainingsinhalte angereichert und inspiriert werden. Hierbei ist ebenso die bereits erwähnte (s.o.) Akzeptanz der Maßnahme durch alle Beteiligten von Bedeutung - nur wenn diese vorhanden ist, wird tatsächlich mit dem Training und dessen Inhalten gearbeitet. Dies gilt auch für die grundsätzliche

Umsetzung des Trainings außerhalb einer universitär begleiteten Implementation.

(10) Evaluation

Schließlich findet sich in der ausgewiesenen Literatur der einstimmige Tenor, Präventionstrainings müssten umfassend und intensiv evaluiert werden. In diesem Kontext werden mehrjährige Follow-up-Studien sowie fremdevaluierte Replikationsstudien gefordert. In Zusammenhang mit dem 8. Kriterium, der Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Implementation, geht der Bedarf einher, auch den Implementationsprozess zu evaluieren, um aus diesem Rückschlüsse auf Gelingensbedingungen ziehen zu können. Weiterhin besteht der Anspruch, auch die Auswirkungen der Trainings auf den schulischen Leistungsbereich zu untersuchen. Dieser Forschungsansatz rückte erst in den letzten Jahren vermehrt in den Blick, sodass sich insbesondere hier noch große Forschungsdesiderate feststellen lassen. Diese vehement vorgebrachte Forderung nach gründlicher Evaluation wird insbesondere durch die knappen finanziellen Ressourcen begründet. Ein auf der Grundlage von vielfältigen zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen realisiertes Projekt lässt sich nur rechtfertigen, wenn es erwiesenermaßen die intendierte Wirkung erzielt. Ferner soll auf diese Weise untersucht werden, was tatsächlich wirkt und somit ein lohnenswerter Ansatz ist und welche Vorgehensweisen zu vernachlässigen sind. Schließlich kann nur durch gründliche Evaluation sichergestellt werden, dass es nicht zu negativen Entwicklungen infolge der Trainingsmaßnahme kommt. Schließlich gilt es zu bedenken, dass die Art der Evaluation die Ergebnisse beeinflusst - so indizieren beispielsweise proximale Messverfahren höhere Wirksamkeitsraten als distale Maße. Entsprechend ist eine kritische Reflexion der Ergebnisse angezeigt.

Dieser Kriterienkatalog bietet eine gute Richtlinie bei der Entwicklung eines Präventionstrainings zur Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen und sollte daher bei der Konzeption eines neuen Trainings unbedingt Beachtung finden. Der dieser Arbeit grundlegende Ansatz, die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen ausgehend von der entwicklungsbezogenen Perspektive zu analysieren und vor dem Hintergrund der Risiko- und Schutzfaktoren von Gefühls- und Verhaltensstörungen zu spezifizieren, entspricht

dem Anspruch aktueller Präventionsforschung. Da in den letzten Jahren verstärkt zur Implementation und den in Zusammenhang stehenden Kriterien geforscht und deren enormen Bedeutung bestätigt wurde (Beelmann & Schmitt 2012, S. 133; Beelmann et al. 2014, S. 2), erscheint es lohnenswert, diese Kriterien, soweit möglich, durch ergänzende empirische Befunde zu konkretisieren.

3.3.2.3 Die besondere Bedeutung der Implementation

Durlak und Dupre (2008, S. 340) konnten in einer Metaanalyse die enorme Bedeutung einer effektiven Programmimplementation nachweisen. Unter Einbezug von Dane und Schneider (1998, S.39) gelang es ihnen, acht Kriterien zusammenstellen, anhand derer sich die Implementationsqualität eines Trainings bemessen lässt. Dazu zählen die programm-treue Umsetzung (*fidelity*), die tatsächliche Umsetzungsrate (*dosage*), die Qualität (*quality*) hinsichtlich der Umsetzung der Kernelemente, das Interesse der Teilnehmer (*participant responsiveness*), die Einzigartigkeit des Trainings im Vergleich zu anderen (*programm differentiation*), die Dokumentation der Bedingungen der Vergleichsgruppe (*monitoring of control/comparison conditions*), die Reichweite des Trainings bzw. die Frage, inwiefern die Teilnehmer repräsentativ für die potenzielle Zielgruppe sind (*program reach*), sowie die Frage, inwieweit das Training auf eine besondere Situation angepasst und modifiziert wurde (*adaption*). Die Berücksichtigung dieser Kriterien wird als besonders wichtig bewertet, da geringe oder gar negative Effekte sonst möglicherweise auf eine schlechte Trainingskonzeption zurückgeführt werden, unbefriedigende Ergebnisse jedoch tatsächlich in einer unzureichenden Umsetzung begründet liegen (Dane & Schneider 1998, S. 36). Grundsätzlich konnten bei einem hohen Maß an Programmtreue auch erhöhte Effektstärken festgestellt werden. Durlak und Dupre (2008, S. 341f) kommen zu dem Schluss, dass zwar ein hohes Maß an Programmtreue erwünscht ist, jedoch immer auch ein gewisser Spielraum für die kontextspezifische Anpassung des Trainings gegeben sein muss, um maximale Effekte zu erzielen. Entsprechend fordern sie dazu auf, den Grad der Manualtreue vs. Abweichung in Evaluationsstudien zu erheben, um auf diese Weise das richtige Verhältnis aus Anpassung und Manualtreue für ein spezifisches Training zu finden.

Die Untersuchung von Reinke, Stormont, Herman und Newcomer (2014) konkretisiert die Bedeutung guter Schulungen für die durchführenden Verantwortlichen hinsichtlich einer hohen Implementationsqualität sowie des Transfers in den Alltag. Die Forscher konnten anhand ihrer Studie belegen, dass ein dauerhaftes coaching der Lehrkräfte hinsichtlich der Umsetzung von Classroom-Management-Strategien zu einer erhöhten Umsetzung dieser Strategien während des Unterrichts führte. Ferner konnte gezeigt werden, dass eine erhöhte Rate an Feedback für die Lehrer zu einer erhöhten Rate an umgesetzten Strategien führte. Schließlich erwies die Studie, dass die Umsetzungsrate der Strategien durch die Lehrkräfte Schwankungen unterlag, sodass nicht nur eine anfängliche, sondern dauerhafte Trainingsbegleitung durch ausgebildete Coaches bedeutsam sei (Reinke, Stormont, Herman & Newcomer 2014, S. 159ff). Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sowohl vorab als auch während der Durchführung einer präventiven Maßnahme im schulischen Setting begleitende Angebote für die Durchführenden zur Verfügung gestellt werden müssen, um sie hinsichtlich der Maßnahme sowohl zu schulen als auch zu beraten. Diese Annahme wird durch eine weitere Metanalyse von Novins, Green, Legha und Arrons zur Verbreitung und Implementation evidenzbasierter Trainings oder Praktiken gestützt (Novins, Green, Legha & Aarons 2013). Obwohl diese Studie etwas weitergefasst ist und auch die psychische Gesundheit von Erwachsenen sowie den klinischen Kontext berücksichtigt, konnten die Ergebnisse bestätigt werden - die Dokumentation und Supervision der Implementation zählt zu den bedeutendsten Einflussfaktoren auf gewünschte Effekte. Darüber hinaus konnte sogar festgestellt werden, dass sich durch entsprechende Unterstützungsangebote ebenfalls positive Effekte für die Gesundheit der durchführenden Personen ergaben (z.B. Schutz vor Burn-Out) (Novins et al. 2013, S. 1020f)

So lässt sich abschließend sagen, dass die herausgearbeiteten 10 Kriterien die Effektivität einer präventiven Maßnahme steigern können und entsprechend bei der Konzeption handlungsleitend sind. Ferner sollte ein besonderes Augenmerk auf der begleitenden Schulung der durchführenden Trainer liegen. Schließlich ist die Implementationsqualität als ein möglicher Einflussfaktor auf ermittelte Effekte anzusehen.

3.3.3 Überblick: vorhandene Präventionsprogramme

Da die Präventionsforschung in den letzten Jahren verstärkt an Gewicht gewonnen hat, ist es nicht verwunderlich, dass es zunehmend viele Präventionstrainings gibt. Angesichts der zunehmenden Quantität kommt der Forderung nach überprüfter Qualität erneut eine besondere Bedeutung zu (Fingerle, Grumm & Hein 2012, S. 8f) und muss bei der Präsentation von als erfolgreich eingestuften Trainingsprogrammen stets kritisch hinterfragt werden.

Mittlerweile existiert neben kleineren Übersichten (Beelmann & Raabe 2007, S. 141ff; Fröhlich-Gildhoff 2007, S. 267; Hillenbrand & Hennemann 2006, S. 47; Lohaus & Domsch 2009; Melzer, Schubarth & Ehninger 2011, S. 201ff; Petermann 2003, S. 66) die ‚Grüne Liste Prävention‘, eine in ständiger Aktualisierung befindliche Datenbank, welche über die Internetadresse www.gruene-liste-praevention.de einzusehen ist und eine der umfangreichsten Katalogisierungen von Präventionstrainings im deutschsprachigen Raum bietet (Hillenbrand 2015, S. 191). Die Aufnahme in die Liste sowie die Einschätzung der Effektivität der Programme erfolgt Kriterien geleitet (Groeger-Roth 2013a). Ein als erfolgreich eingestuftes Training muss mindestens eine quasi-experimentelle Studie mit follow-up-Design vorweisen können, theoretisch begründet sowie hinsichtlich der Umsetzung nachvollziehbar und auch didaktisch gut aufbereitet sein (Groeger-Roth & Hasenpusch 2011, S. 2ff). Andere Autoren (Casale, Hennemann & Hövel 2014, S. 37ff; Hillenbrand 2015, S. 182) wählen ähnliche Qualitätsmerkmale, ergänzen jedoch um die Bedeutung eines Kontrollgruppendesigns. Darüber hinaus bemerken sie, dass eine vollständig randomisierte Kontrollgruppenstudie wünschenswert wäre, räumen jedoch gleichzeitig ein, dass dies im pädagogischen Kontext kaum umzusetzen und daher auf quasi-experimentelle Studien auszuweichen sei. Ähnlich wie die Autoren der grünen Liste verweisen sie darauf, dass die Wirksamkeitsüberprüfung in Anlehnung an das Modell des Oxford Centers for evidence-based medicine in einem fortlaufenden Prozess stets nach einer höheren Stufe der Wirksamkeitsüberprüfung streben sollte. In einer modifizierten Darstellung benennen Casale et al. (2014, S. 38) auf Stufe V die Meinung anerkannter Experten

sowie beschreibende Studien, auf Stufe IV Einzelfallstudien, auf Stufe III quasi-experimentelle Studien mit randomisiertem Kontrollgruppen-Design und schließlich auf Stufe I eine randomisierte Kontrollgruppenstudie bzw. ein systematisches Review aller veröffentlichten Kontrollstudien. Aus diesen Ausführungen lässt sich schließen, dass der durch die Autoren der grünen Liste vorgenommenen Einschätzung Vertrauen entgegen gebracht werden kann, die Designqualität der ausgewählten Trainings hinsichtlich der Existenz einer Kontrollgruppenstudie jedoch zusätzlich zu prüfen sind, um von einer erhöhten Untersuchungsqualität sprechen zu können. Für den englischsprachigen Raum gilt u.a. die Datenbank ‚What Works Clearinghouse‘, welche über www.ies.ed.gov/ncee/wwc abzurufen ist, als eine der wichtigsten Datenbanken für evidenzbasierte Präventions- und Interventionsmaßnahmen (Hillenbrand 2015, S. 202).

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand evidenzbasierter Präventionsprogramme für die Altersgruppe von 3. und 4. Klässlern im deutsch- sowie englischsprachigen Raum. Die Auswahl orientiert sich an Trainings, welche mindestens ein quasi-experimentelles Evaluationsdesign aufweisen können und deren Umsetzung primär im schulischen Setting erfolgt. Die Zieldimension ist in erster Linie der Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen und/oder der Abbau sozial-emotionaler Problembelastungen. Präventionstrainings in Bezug auf Drogen- und Substanzmissbrauch wurden nicht berücksichtigt. Die Auswahl der Trainings erfolgte auf der Grundlage einer Recherche in den Datenbanken ‚Grüne Liste Prävention‘ und ‚What Works Clearinghouse‘ sowie der Zusammenstellung evidenzbasierter Präventionstrainings von Reicher & Jauck (2012, S. 31ff).

3.3 Erkenntnisse der Präventionsforschung

Name der Maßnahme	Zielgruppe	Zielsetzung	Aufbau	Evaluationsdesign	Effekte
TIP <i>Training im Problemlösen</i> (Adaption von PATHS) (Lösel, Hacker, Jaursch & Stemmler 2004)	2.-3. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstkontrolle • Problemlösefertigkeiten • emotionale Aufmerksamkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • 8 Doppelstunden (16 Einheiten), auch im schulischen Nachmittagsbereich möglich 	quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign (prä-post) (Hacker et al. 2007)	<ul style="list-style-type: none"> • sig. weniger Verhaltensprobleme • sig. mehr prosoziales Verhalten
KlasseKinderSpiel (Hillenbrand, Pütz 2008)	1.-4. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Regeltransparenz und -einhaltung • Reduktion von Unterrichtsstörungen • erhöhte Aufmerksamkeit bzgl. des Unterrichtsgeschehens • Verbesserung des Lern- und Klassenklimas • Erhöhung effektiver Lernzeit 	<ul style="list-style-type: none"> • täglich 10-20 min parallel zum regulären Unterrichtsgeschehen • Identifizierung und direkte Rückmeldung von Regelverstößen als „Fouls“ • Belohnung regelkonformen Verhaltens 	quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign in Deutschland (Hillenbrand & Pütz 2008) Reviews zu internationalen Studien (Tingstorm, Sterling-Turner & Wilczynski 2006; Flower, Mckenna, Bunuan, Muething & Vega 2014)	<ul style="list-style-type: none"> • verbessertes Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten • positiveres Klassenklima • Rückgang von Aggressionen
<i>engl.</i> GoodBehaviorGame (Barrish, Saunders & Wolf 1969)					

3.3 Erkenntnisse der Präventionsforschung

<p>PFADE (Eisner, Jünger & Greenberg 2006)</p> <p><i>engl.</i> PATHs (Kusché & Grennberg 1994)</p>	<p>1.-4. Klasse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen • Prävention von Verhaltensproblemen 	<ul style="list-style-type: none"> • 46 Einheiten (ca. 25 min) + Zusatzlektionen • 2-3 mal pro Woche im Unterricht • 3 Bausteine: <ol style="list-style-type: none"> (1) Verständnis und Kommunikation von Gefühlen (2) Verhalten und Benehmen (3) Selbstkontrolle und soziales Problemlösen 	<p>mehrere amerikanische Studien, u.a. auch mit risikobelasteten Kindern (Eisner, Jünger & Greenberg 2006)</p> <p>randomisiertes Kontrollgruppendesign (Eisner & Ribeaud 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionen entschlüsseln und interpretieren • sig. geringeres externalisierendes und internalisierendes Problemverhalten
<p>Faustlos (Cierpka 2005)</p> <p><i>engl.</i> Second Step (Committee For Children 1992)</p>	<p>Kiga</p> <p>1.-3. Klasse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verminderung externalisierender Verhaltensstörungen • Aufbau sozialer Kompetenz • Vermittlung von Problemlösestrategien 	<ul style="list-style-type: none"> • 51 Einheiten für drei Grundschuljahre • 3 Bausteine: <ol style="list-style-type: none"> (1) Empathieförderung (2) Impulskontrolle (3) Umgang mit Ärger und Wut • Bildmaterial und Rahmenhandlung • Rollenspiele 	<p>quasi-experimentelles Kontrollgruppen-Design (Schick & Cierpka 2003)</p> <p>Review mehrerer internationaler Studien (Schick & Cierpka 2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abnahme von Ängstlichkeit • geringeres internalisierendes Problemverhalten

3.3 Erkenntnisse der Präventionsforschung

<p>OLWEUS - bullying Prevention Programm (Olweus 2006)</p>	<p>alle Schulstufen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abbau von Gewalt • Aufbau sozialer Kompetenzen • Verbesserung des Schulklimas 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse der Ausgangslage durch eine Fragebogenerhebung • Gestaltung eines pädagogischen Tages • Implementierung von Maßnahmen auf individueller, Klassen- und Schulebene 	<p>randomisierte Kontrollgruppenstudie (Olweus 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rückgang von Gewalt • verbessertes Schulklima • positivere Einstellung gegenüber Schule und Lernen
<p>Verhaltenstraining in der Grundschule (Petermann, Koglin, Natzke & Marées 2013)</p>	<p>3.- 4. Klasse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen • Förderung der Moralentwicklung • Prävention von Problemverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 Einheiten à 45-90 Minuten • Rahmenhandlung • 3 Bausteine: <ol style="list-style-type: none"> (1) emotionale Kompetenzen (2) soziale Kompetenzen (3) moralische Entwicklung 	<p>quasi-experimentelles Kontrollgruppendedesign (Marées & Petermann 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • tendenzielle Abnahme von Problemverhalten • sign. Zunahme sozialer Kompetenzen, insbesondere bei Jungen

3.3 Erkenntnisse der Präventionsforschung

<p>Positive Action <i>Allerd 1973-2015</i> (Inhalte dieser Tabellenzeile zitiert nach US-Department of Education 2007)</p>	<p>Kita 1.-12. Klasse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Moralentwicklung • akademischen Lernerfolg • sozial-emotionale Kompetenzen • Verminderung von Problemverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • ca. 140 Einheiten à 15 Minuten pro Schuljahr • werden in sogenannten „Kits“ zusammengefasst 	<p>randomisierte Kontrollgruppenstudie Flay, Acock, Vuchinich & Beets (2006)</p> <p>quasi-experimentelles Kontrollgruppendedesign Flay & Allred (2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • erhöhter akademischer Lernerfolg • geringere Problembelastung
<p>Das Friedensstifter-Training (Gasteiger-Klicpera & Klein 2013)</p>	<p>1.-4. Klasse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Handlungsstrategien für Konfliktsituationen • konstruktiver Umgang mit den eigenen Emotionen 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 Unterrichtseinheiten • 4 Bausteine: <ol style="list-style-type: none"> (1) Verhalten im Streit (2) Verhandeln lernen (3) Umgang mit Gefühlen (4) Frieden stiften 	<p>3 Studien mit quasi-experimentellem Kontrollgruppendedesign Gasteiger-Klicpera 2002,2004,2008 zitiert nach Gasteiger-Klicpera & Klein (2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • verbesserte Konfliktlösefähigkeiten • Rückgang aggressiven Verhaltens bei Jungen

Die aufgeführten Maßnahmen belegen, dass zwar bereits eine gewisse Anzahl an evidenzbasierten Trainings für den schulischen Kontext existiert, jedoch keines der Programme auch fachliche Unterrichtsziele berücksichtigt. An dieser Stelle besteht folglich ein Forschungsdesiderat.

Im weiteren sollen nun drei ausgewählte Präventionstrainings exemplarisch vorgestellt werden, die sowohl Vorbildcharakter für die Konzeption eines weiteren einnehmen, bzw. mögliche Anknüpfungspunkte bieten, um dem Anspruch des Aufbaus eines präventiven Umfeldes mit spezifischen Maßnahmen in einem spiralförmigen Curriculum gerecht werden zu können (vgl. Kapitel 3.3.2.2).

Als eines der erfolgreichsten Präventionsmaßnahmen gilt das Schulkonzept zur Prävention von Gewalt nach Olweus (Bannenberg 2005, S. 5) In diesem Training werden Maßnahmen auf drei verschiedenen Ebenen in der Schule etabliert - der Ebene der einzelnen Personen, der Klasse sowie der gesamten Schule (Olweus 2006, S. 69ff). Die Besonderheit des Trainings besteht darin, dass es neben klassenbezogenen Maßnahmen auch die allgemeine Schulebene sowie die individualbezogene Ebene berücksichtigt und somit einen grundlegenden Rahmen bietet, präventive Schulentwicklung zu betreiben. Darüber hinaus wird auch die Beteiligung der Eltern umfassend bedacht (Melzer et al. 2011 S. 269). Die Wirkung des Konzepts wurde im Rahmen einer umfassenden Evaluationsstudie im Kontrollgruppendesign überprüft und zeigt sich insbesondere im Rückgang von Gewalt, einem positiveren Schulklima sowie einer positiveren Einstellung gegenüber Schule und Lernen (Olweus 2006, S. 110f) Bisher konnten die hohen Effektivitätsmaße aus internationalen Wirksamkeitsüberprüfungen noch nicht für den deutschsprachigen Raum repliziert werden, hier fanden sich zwar auch positive, jedoch verringerte Effekte. Dennoch lassen die hohen Werte der Entwickler darauf hoffen, dass die Wirksamkeit auch im deutschen Sprachraum, u.a. durch die Berücksichtigung der Erkenntnisse zur Implementation, erhöht werden kann (Groeger-Roth 2013a).

Ein weiteres Präventionstraining, welches von der ‚Grüne-Liste-Prävention‘ als ein Training mit nachgewiesener Effektivität eingestuft wird (Groeger-

Roth 2013b), ist das GoodBehaviorGame, in Deutschland unter dem Namen KlasseKinderSpiel bekannt. Diese Maßnahme wird während des regulären Fachunterrichts eingesetzt und führt laut einer quasi-experimentellen Kontrollgruppenstudie im Kölner Raum zu einem verbesserten Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten, positiverem Klassenklima sowie einem Rückgang an Aggression (Hillenbrand & Pütz 2008, S. 145ff). Darüber hinaus wurde die positive Wirkung in vielen englischsprachigen Studien festgestellt (Tingstrom et al. 2006; S. 227ff). Entsprechend kann die Einschätzung der Autoren der ‚Grüne-Liste-Prävention‘ als deutlich bestätigt angesehen werden. Wegen seiner einfachen Umsetzung stellt es eine gute Ergänzung zu grundlegenden Präventionstrainings im schulischen Setting dar.

Ein Training, dessen Effektivität in der grünen Liste als wahrscheinlich eingestuft wird (Groeger-Roth 2013c), in aktuellen Übersichten Anerkennung findet (Reichner & Jauk 2012, S. 32f) und dessen Wirksamkeit in Form eines quasi-experimentellen Kontrollgruppendesign mit Follow-Up ermittelt wurde (Hennemann, Hillenbrand & Hens 2011, S. 118), ist das Präventionstraining ‚LUBO aus dem All‘. Das Besondere an dieser Maßnahme ist, dass es in einer Kindergartenversion und als Version für die 1. & 2. Klasse vorliegt und dabei universelle wie auch indizierte Maßnahmen anbietet. Die sozial-kognitive Informationsverarbeitung bildet die theoretische Grundlage, aus welcher die Förderziele abgeleitet werden (Hövel & Hennemann 2012, S. 20). Insgesamt gilt es als ein vielversprechendes Training, dessen Wirksamkeit sich in positiveren Verhaltensweisen, sozialem Problemlösen, schulischer Kompetenz sowie erhöhter sozialer Akzeptanz äußert. Um die Effektivität gegen jeden Zweifel abzusichern, gilt es, die Ergebnisse in einer unabhängigen Replikationsstudie sowie einem nicht forschungsbegleiteten Setting zu bestätigen (Hennemann et al. 2011, S. 122f).

Die hier in Grundzügen vorgestellten Präventionsmaßnahmen liefern eine gute Basis, um das aktuelle Vorhaben einzuordnen. Während das Olweus-Programm grundsätzliche Strukturen einer präventiv ausgerichteten Schule etablieren kann, bietet das KlasseKinderSpiel die Möglichkeit, während des regulären Unterrichts präventiv zu wirken. Das LUBO-Training könnte dann in Form von expliziten Trainingsstunden die bestenfalls bereits im

Kindergarten begonnene Arbeit in der Schuleingangsphase weiterführen. In einem solchen Szenario bestünde nun der Bedarf eines Trainings für die Klasse 3 und 4, welches auf dem LUBO-Training aufbaut und somit im Sinne des 6. Kriteriums erfolgreicher Prävention (s.o.) langandauernd und auf angehobenem Niveau bereits vorhandene Präventionsarbeit weiterführt.

3.3.4 Konsequenzen für die Konzeption eines Präventionstrainings

Aus der Perspektive der Präventionsforschung können wichtige Erkenntnisse für die Konzeption eines Präventionstrainings gewonnen werden. Zunächst bieten die beschriebenen präventiven Konzepte eine solide Ausgangsbasis, in dessen Kontinuum das zu entwickelnde Training zu stellen ist. Ferner konnten 10 Kriterien zur Steigerung der Wirksamkeit präventiver Maßnahmen herausgearbeitet werden, die gleichermaßen eine Orientierung bei der Konzeption bieten. Die Notwendigkeit einer ausführlichen und begleitenden Schulung der durchführenden Personen sowie einer differenzierten Implementationsforschung wurden dabei besonders betont. Schließlich sprechen die aktuellen Forschungsergebnisse in besonderer Weise dafür, ein universelles Training, welches Möglichkeiten zur indizierten Förderung bietet, zu konzipieren. Weiterhin besteht der Anspruch, dieses im Anschluss an die Konzeption zu evaluieren und dabei insbesondere auch die Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und die Erfassung der Implementationsqualität zu berücksichtigen.

Postulate der Präventionsforschung

- **Konzeption eines universellen Trainings, welches Ansatzpunkte zur indizierten Förderung liefert** - Schule stellt einen besonders geeigneten Ort dar.
- Olweus, KlasseKinderSpiel und LUBO bieten Einrahmungen und Ansatzpunkte für Präventionstrainings in der Schule
- 10 Kriterien für effektive Präventionstrainings:
 - empirisch abgesichertes theoretisches Modell als Basis: SKI nach Cricket und Doge
 - Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse
 - Aufbau von Schutzfaktoren, Verminderung von Risiken
 - multimodale Ausrichtung: kognitiv, behavioral, affektiv
 - gute Erreichbarkeit & Berücksichtigung des natürlichen Umfelds
 - frühzeitig & langandauernd
 - Einbindung des sozialen Umfelds - maximale Ausschöpfung der Ressourcen
 - hohe Qualität der Implementation durch ausführliche Schulungen
 - Transfer in den Alltag, insbesondere durch begleitende Schulungen
 - Evaluation des Trainings, insbesondere auch im Hinblick auf schulische Leistungen und Implementationsparameter

Tabelle 9: Mögliche Förderansätze aus Perspektive der Präventionsforschung

3.4 Die Bedeutung sozialer und emotionaler Kompetenzen im deutschen Schulsystem

Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, ist es unbedingt erforderlich, die Rahmenbedingungen, für die ein Training konzipiert wird, genauer zu kennen. Der sich aus den anderen Forschungsrichtungen herauskristallisierende Zugang, ein universelles Training, welches Ansätze zur selektiven Prävention bietet, für 3./4. Schuljahre zu konzipieren, erhält durch die aktuelle schulpolitische Situation in Deutschland weitere Bestätigung. Der Anspruch, allen Kindern Zugänge zu präventiven Maßnahmen zu eröffnen, findet sich in den Lehrplänen und Richtlinien der verschiedenen Bundesländer wieder. Insbesondere der Wechsel des separierenden deutschen Schulsystems hin zu einem inklusiven Bildungsangebot belegt auch aus dieser Perspektive die Notwendigkeit, präventive Maßnahmen im Bereich der Gefühls- und Verhaltensstörungen zu entwickeln, die gleichzeitig den Ansprüchen eines qualitativ hochwertigen Regelunterrichts gerecht werden. Ferner lassen sich am Paradigmenwechsel der deutschen Sonderpädagogik hin zu einem Response-to-Intervention-System Forderungen hinsichtlich eines Angebots, das verschiedene Präventionsebenen berücksichtigt, ableiten. Diese Punkte sollen nun im Folgenden detaillierter vorgestellt werden.

3.4.1 Der Bildungsauftrag

Schule gilt primär als Ort, welcher auf akademischen Lernerfolg ausgerichtet ist - seit der PISA-Studie wird einmal mehr auf einen hohen Leistungs-Output, insbesondere in den Fächern Mathematik und Deutsch, geachtet. Gerade diejenigen Leistungen, die überprüft werden, werden auch im besonderen Maße gefördert (Greenberg 2004, S. 8). Dennoch existiert neben dem rein fachlichen Bildungsauftrag die grundlegende Direktive, Schüler zur Demokratie zu befähigen und die hierfür notwendigen Kompetenzen auszubilden, auch die im emotionalen und sozialen Bereich (Hillenbrand 2012a, S. 286f). Weinert (2000, S. 15) identifiziert den Erwerb sozialer Kompetenzen als eines der sechs fundamentalen Bildungsziele deutscher Schulbildung. Dieser Anspruch ist in Form eines geltenden Erziehungsauftrags durch verschiedene ministerielle Vorgaben verbindlich festgeschrieben. Im deutschen Grundgesetz ist bestimmt, dass eine differenzierte Ausgestaltung des Bildungsauftrags auf Länderebene geregelt wird, während die

Kultusministerkonferenz die Aufgabe übernimmt, einen gemeinsamen Grundkonsens herzustellen (KMK 2014a). Entsprechend ist auch hinsichtlich des Erziehungsauftrags zwischen den eher weitgefassten Empfehlungen durch die KMK auf Bundesebene und den konkreteren Vorgaben durch die jeweiligen Bildungsministerien auf Länderebene zu unterscheiden.

Auf Ebene des Bundes formuliert die Kultusministerkonferenz im Mai 2002 (KMK 2002) Grundsätze bezüglich der Gewaltprävention an deutschen Schulen. Sie weist auf den Erziehungsauftrag der Schule hin und erklärt die Notwendigkeit der Vernetzung aller an Schule Beteiligten mit weiteren Professionen wie Schulpsychologen und Polizei. Ferner fordert sie die Schulaufsicht explizit dazu auf, Schulen aktiv bei gewaltpräventiver Arbeit zu unterstützen. Im März 2010 werden diese Forderungen in Gedenken eines Amoklaufs an der Albertville-Realschule in Winnenden im vorausgegangen Jahr wiederholt. KMK-Präsident Rainer Spaenle sagt im Rahmen einer Pressemitteilung jede mögliche Unterstützung der Schulen in Bezug auf Gewaltprävention zu (KMK 2010). Bereits ein Jahr später wird im Rahmen eines Beschlusses zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen die präventive Arbeit als „Aufgabe aller Schulen“ (KMK 2011, S. 14) klassifiziert, die dem Entstehen einer Behinderung entgegenwirken soll (KMK 2011, S. 14f). Konkretisiert wird diese Forderung mit den Empfehlungen der KMK zur Gesundheitsförderung und Prävention (KMK 2012, S. 4ff). Die Berücksichtigung von Gewalt-, Mobbing- und Stressprävention, sozialem Lernen sowie Selbstmanagement im schulischen Kontext werden explizit gefordert.

Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Ansprüche obliegt aufgrund des deutschen Föderalismus, wie bereits erwähnt, den Bildungsministerien der einzelnen Länder. Dementsprechend kommt es im Folgenden lediglich zu einer exemplarischen Analyse der Situation innerhalb eines einzelnen Bundeslandes, hier am Beispiel für das Land Nordrhein-Westfalen. Die dargestellten Inhalte veranschaulichen stellvertretend für weitere Länder mögliche Konkretisierungen des allgemeinen Auftrags der Kultusministerkonferenz in den Richtlinien und Lehrplänen. Grundsätzlich gilt für alle Länder, und so auch in Nordrhein-Westfalen, neben dem reinen Unterrichtsauftrag auch immer

der der Erziehung, der fachliches Lernen mit dem des sozialen verknüpft. In diesem Zusammenhang werden Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit sowie Verantwortungs- und Hilfsbereitschaft als Schlüsselqualifikationen zur Teilhabe an der Gesellschaft betrachtet (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] 2008, S. 12ff). Neben diesem grundsätzlichen Auftrag, soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern, finden sich diese auch ganz konkret in den Kompetenzerwartungen einzelner Fächer wieder. So werden im Deutschunterricht das Beschreiben eigener Gefühle sowie eine angemessene Reaktion auf die Gefühle anderer als eine Kompetenzerwartung des Bereiches ‚Sprechen und Zuhören‘ gesehen (MSW NRW 2008, S. 28). Ferner stellt die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen eine Schlüsselaufgabe des Sachunterrichts dar. Einerseits werden vermehrt kooperative Lern- und Unterrichtssequenzen gefordert, andererseits bildet der Erwerb sozialer und emotionaler Fähigkeiten den Schwerpunkt des Kompetenzbereichs ‚Mensch und Gemeinschaft‘:

„Im Mittelpunkt stehen die Einstellungen und Verhaltensweisen, die für ein friedliches und verträgliches Zusammenleben benötigt werden. [...] In diesem Zusammenhang ist eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen Gefühle notwendig. Sie hilft auch bei der Entwicklung von Verfahren und Mustern, um Konflikte angemessen austragen zu können.“ (MSW NRW 2008, S. 42)

Darüber hinaus werden in den Kompetenzerwartungen am Ende der 4. Klasse konkret das Hineinversetzen in die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer sowie das Einüben und Reflektieren von Lösungsmöglichkeiten in Konflikten gefordert (MSW NRW 2008, S. 47).

Die Analyse der Stellungnahmen und Empfehlungen der KMK sowie der Richtlinien und Lehrpläne zeigen, dass das soziale und emotionale Lernen sowie die Prävention in diesem Bereich einen sehr konkreten Bildungsauftrag an deutschen Schulen darstellen. Ferner belegen die Prävalenzraten von Gefühls- und Verhaltensstörungen im Vergleich mit den zur Verfügung gestellten sonderpädagogischen Ressourcen für den Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung, dass ein enormer Handlungsbedarf an deutschen Schulen existiert (Kapitel 3.3). Hieran lässt sich ein Ungleichgewicht zwischen vorhandener Problemlage und kompensierenden Ressourcen er-

kennen. Folglich bedarf es konkreter Maßnahmen zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen, die in den regulären Unterrichtsalltag integriert werden können.

3.4.2 Auf dem Weg zur inklusiven Bildung - Ein System im Wandel

Dieser Bedarf äußert sich nicht nur aus der Perspektive des grundsätzlichen Bildungsauftrags, sondern ist Postulat des sich wandelnden deutschen Schulsystems hin zu einer inklusiven Schulstruktur. Laut Bildungsbericht der KMK erweitert sich die grundlegende Direktive nach einer bestmöglichen Lern- und Leistungsentwicklung gleichwertig um den der sozialen Teilhabe (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2014, S. 158). Um diesen Zusammenhang deutlicher herauszustellen, soll zunächst beschrieben werden, wie der gesellschaftliche Inklusionsprozess ursprünglich initiiert wurde und welche Veränderungen dies in Bezug auf das deutsche Bildungssystem impliziert. Neben den normativen Ansprüchen sollen dazu auch Ergebnisse hinsichtlich der Effektivität inklusiver Beschulung berücksichtigt werden. Ferner erscheint es angezeigt, sich aus dieser Betrachtung ergebende Konsequenzen für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu identifizieren. Nur so kann das Vorhaben, ein Präventionstraining für den schulischen Kontext zu konzipieren, passgenau und an der aktuellen schulpolitischen Situation ausgerichtet umgesetzt werden.

3.4.2.1 Der Auftrag zur inklusiven Bildung

Im Dezember 2006 hat die UN-Generalversammlung die ‚Konvention über die Rechte behinderter Menschen‘ verabschiedet, welche im März 2009 von Deutschland ratifiziert wurde (Klemm & Preuss-Lausitz 2001, S. 5). Mit dieser Konvention werden gleiche Rechte für Menschen mit einer Behinderung gefordert, verknüpft mit dem Ziel, dass diese Menschen ein Bewusstsein über ihre eigene Menschenwürde ausbilden. Entsprechend handelt es sich um einen gesamtgesellschaftlichen Prozess, der sich auf alle Bereiche des menschlichen Lebens, beispielsweise Familie, Kultur, Politik und Arbeitsmarkt erstreckt. Während der Anspruch auf ein barrierefreies Leben folglich die gesamte Lebensspanne betrifft, wird die Inklusion in Deutschland häufig auf den inklusiven Bildungsanspruch verkürzt (vgl. Hillenbrand 2014, S. 281ff). Unter der Prämisse, dass Inklusion folglich einen gesamtge-

sellschaftlichen Auftrag bedeutet, soll an dieser Stelle dennoch der Blick auf das Bildungssystem gerichtet werden, da dieses das Setting und somit die Rahmenbedingungen für das zu konzipierende Trainingsprogramm bildet.

Der Anspruch auf inklusive Bildung ist in Deutschland mittlerweile rechtlich verbrieft (Bielefeldt 2010, S. 66ff). Obwohl auch fünf Jahre nach der Ratifizierung der Konvention nur eine unzureichende Rechtsgrundlage zur Umsetzung dieses Auftrags in den verschiedenen Bundesländern besteht (Mißling & Ückert 2014, S. 65), ist es durch die Ratifizierung für alle deutschen Bundesländer verpflichtend, den Auftrag der Inklusion auch im Bildungsbereich umzusetzen (Theunissen 2011, S. 51). Dabei sind einige Bundesländer weiter als andere (Mißling & Ückert 2014, S.65), was den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen im Bereich des gemeinsamen Unterrichts geschuldet ist (Klemm 2014). Den Kerngedanken inklusiver Bildung stellt die Wahlfreiheit über die Beschulung dar - dies bedeutet, dass unabhängig von vorhandenen Ressourcen jedes Kind grundsätzlich das Recht erhält, an einer allgemeinen Schule unterrichtet zu werden. Ferner gilt im Zuge dieses Gedankengangs die Beschulung behinderter Kinder gegen ihren Willen (oder den Willen der Eltern) an einer Förderschule als Verstoß gegen das Menschenrecht (Theunissen 2011, S. 51f). Dabei ist es zu vermeiden, pro Forma eine Organisationsform grundsätzlich abzulehnen, vielmehr soll ermöglicht werden, sonderpädagogische Förderung flexibel an die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes anzupassen. Dies umfasst sowohl die Beschulung an einer Förderschule als auch in einem allgemeinen System (Hillenbrand & Hennemann 2013, S. 55). Korrespondierend hierzu ergibt sich der Anspruch, allen Kindern grundsätzlich die Möglichkeit einzurichten, an einer allgemeinen Schule zu lernen - unabhängig von ihrem Förderschwerpunkt. Im Zuge dieses Anspruchs kommt es zu einer enormen Heterogenität in deutschen Schulklassen. Insgesamt wurden im Jahr 2012 6,6% aller Schüler sonderpädagogisch gefördert. Den Hauptanteil der bereits an allgemeinen Schulen unterrichteten Schülerschaft mit Förderbedarf sind Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen (42,8%), sozialer-emotionaler Entwicklung (23,8%) sowie Sprache (14,5%). Andere Förderschwerpunkte sind jedoch auch vertreten (KMK 2014b, S. XVff). In einem solch hetero-

genen Umfeld bedarf es hoher sozialer und emotionaler Kompetenzen, um das Lernen von- und miteinander zu ermöglichen (Hillenbrand 2012a, S. 287; Reich 2014, S. 34). Entsprechend ergibt sich aus dem Auftrag, ein inklusives Schulsystem zu entwickeln, die Anforderung, soziale und emotionale Kompetenzen zu stärken. Neben dieser Notwendigkeit erzwingt ein inklusives Schulsystem weitere Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um allen an Schule Beteiligten gerecht werden zu können.

So besteht auch bei einer solch veränderten Schullandschaft das grundsätzliche Ziel, die Bedürfnisse aller Lernenden zu berücksichtigen und ihnen eine wirksame Bildung zu ermöglichen (Hillenbrand 2012b, S. 25). Sowohl im deutschsprachigen Raum als auch im anglo-amerikanischen Raum liefern Forschungsergebnisse hierzu eine sehr divergierende Befundlage. Hillenbrand (2014, S. 288) bemerkt, dass empirische Untersuchungen zur inklusiven Bildung in Deutschland häufig nicht dem internationalen empirischen Standard entsprechen, da sie sich auf Einzelfälle mit besonders günstigen Bedingungen bezögen oder aber durch mangelhafte Untersuchungsdesigns zustande kämen. Die *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLieF-Studie) stellt sich den Standards internationaler Forschung und wartet in diesem Jahr mit ersten querschnittlichen Untersuchungsergebnissen zu Bildungserträgen in verschiedenen Inklusions-Modellen in Nordrhein-Westfalen auf (Wild et al. 2015). Dieser Studie zufolge „weisen Kinder in inklusiven Settings im Mittel bessere Leistungen im Lesen und Schreiben auf als Kinder in exklusiven Settings“ (Wild et al. 2015, S. 16). Gemeint sind in diesem Fall Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen, andere Förderschwerpunkte wurden in der Untersuchung nicht berücksichtigt (Wild et al., S. 13). Einschränkend ist jedoch zu erwähnen, dass es sich bis dato lediglich um querschnittliche Daten für Kinder im 3. Schuljahr handelt, die längsschnittlichen Ergebnisse stehen noch aus. Weiterhin wurde festgestellt, dass es innerhalb der verschiedenen Inklusions-Settings zu einer breiten Streuung der Kompetenzniveaus kommt (Wild et al. 2015, S. 18). Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant und Stanat (2014) berücksichtigen in ihrer Studie zur Effektivität inklusiver Beschulung anhand Propensity-Matching-Verfahren unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen

der Schülerschaft. Sie kamen einerseits zu dem Ergebnis, dass Schüler mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen oder Sprache in inklusiven Unterrichtssettings häufiger bessere Eingangsvoraussetzungen aufweisen, beispielsweise hinsichtlich der kognitiven Grundvoraussetzungen oder auch der Bildungsaspirationen der Eltern, als Schüler von Förderschulen (Kocaj et al. 2014, S. 175ff). Ein Vergleich der Schülerschaft mit gleichen Schuleingangsvoraussetzungen ergab auch in dieser Studie höhere Leistungen der Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen oder Sprache in inklusiven Settings. Zu Kindern mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung konnten aufgrund zu geringer Vergleichsdaten keine Angaben gemacht werden.

Diese Ergebnisse jüngster deutschsprachiger Untersuchungen können international nicht bestätigt werden. In einer umfangreichen Metaanalyse kommt Lindsay (2007) zu dem Schluss, dass es fast keine Belege für den Vorteil einer inklusiven Beschulung gibt. Werden dennoch welche festgestellt, fallen die Effekte sehr gering aus. Im Hinblick auf den Vergleich dieser Ergebnisse mit denen der zwei deutschen Studien ist zu bedenken, dass Lindsay (2007, S. 1) sich auf effektive Bildung während der gesamten Schulzeit bezieht, während sich sowohl die BiLief - Studie (Wild et al. 2015, S. 13) als auch die um Kocaj (2014, S. 170) auf Kinder aus der Primarstufe bezieht. Es bleibt ungeklärt, ob dies einen Einfluss auf die Ergebnisse nimmt.

Weiterhin bemerkt Lindsay (2007, S. 16) kritisch, dass aus seiner Sicht noch zu wenige Studien, die sich mit der Effektivität von inklusiver Bildung befassen, vorhanden sind. In diesem Zusammenhang stellen McLeskey und Waldron (2011) in einem Review fest, dass für den Bildungserfolg lernbehinderter Kinder eine intensive, hochwertige Instruktion notwendig ist, eine solche aber weder in inklusiven noch in separierenden Schulformen zu finden sei. Entsprechend bedürfe es vor allem eines qualitativ hochwertigen Unterrichts - unabhängig von der Beschulungsweise (McLeskey & Waldron 2011, S. 52ff). Hillenbrand (2014, S. 285ff) betont ebenfalls den Anspruch eines jeden Lernenden auf eine qualitativ hochwertige, evidenzbasierte Bildung. Daraus ergibt sich die Frage, wie ein solch qualitativvoller Unterricht in inklusiven Settings initiiert werden kann.

3.4.2.2 *Postulate eines inklusiven Bildungssystems*

Um dem Anspruch einer hochwertigen, erfolgreichen Bildung für die gesamte Schülerschaft zu entsprechen, muss einerseits gewährleistet sein, dass durch die Berücksichtigung von Standards und Zielsetzungen ein allgemeiner Abschluss zu erreichen ist. Andererseits gilt es, genügend Raum für die Beachtung der individuellen Lernvoraussetzungen zu schaffen (KMK 2011, S. 9). Dieser Spagat wird häufig als eine der größten Herausforderungen bei der Umsetzung des inklusiven Bildungsversprechens wahrgenommen (Meijer & Walther-Müller 2003, S. 4; Solzbacher & Behrens 2013, S. 167). Doch in diesem Dilemma liegen auch große Chancen - sie ermöglichen, Inklusion und somit die Heterogenität einer gesamten Schulklasse zu sehen, ernst zu nehmen und für die gesamte Schülerschaft - beispielsweise also auch sehr leistungsstarken Schülern - individuelle und differenzierte Zugänge zu Lerngegenständen anzubieten (Solzbacher & Behrens 2013, S. 164f). Entsprechend empfehlen sich insbesondere offene und differenzierende Unterrichtskonzepte für eine inklusive Unterrichtspraxis (Meister & Schnell 2012, S. 184). Grundsätzlich sollten alle Schüler an allen Unterrichtsphasen teilnehmen können. Hierfür sollte ein Unterrichtsgegenstand auf verschiedenen Abstraktionsniveaus angeboten werden, zudem alle Schüler einen ihrem Leistungsvermögen entsprechendem Zugang finden. Ferner sollten immer auch verschiedene Entwicklungsbereiche im Unterricht gefördert werden - insbesondere kognitive, sozial- emotionale, sensomotorische und kommunikative (Kahlert & Heimlich 2012, S. 173ff). Dabei gilt grundsätzlich die Maxime, dass das, was für Kinder mit einem besonderen Bedarf hilfreich ist, auch allen anderen Schülern nützt. Empirische Daten belegen diese These (Meijer & Walther-Müller 2003, S. 4).

Schließlich stellen insbesondere Kinder mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung eine besondere Herausforderung für die inklusive Unterrichtspraxis dar (Hillenbrand & Hennemann 2013; S. 55; Meijer & Walther-Müller 2003, S. 4). Lehrkräfte fühlen sich angesichts der emotionalen Belastungen und/oder aggressiven Verhaltensweisen überfordert, da sie sich weder in der Lage sehen, die betreffenden Kinder ausreichend zu fördern noch die restliche Klasse vor grenzüberschreitenden Verhaltenswei-

sen zu schützen (Strähling 2013, S. 96f). Dies bestätigt einerseits die Notwendigkeit und Bedeutung von Präventionsarbeit in diesem Themenfeld, andererseits erfordert es, wirksame Ansätze im Umgang mit diesen Kindern bei der Planung eines Trainings im inklusiven Kontext in besonderer Weise zu berücksichtigen. Eine solche Forderung wird ebenfalls aus empirischer Sicht belegt. Anders als die divergierenden Ergebnisse hinsichtlich der akademischen Erträge schulischer Inklusion (s.o.) gilt als recht gesichert, dass insbesondere die soziale Integration von Schülern mit dem Förderbedarf soziale und emotionale Entwicklung häufig nicht gelingt (Ellinger & Stein 2012, S. 103f). Krull, Wilbert und Hennemann (2014, S. 69ff) belegen dies für alle Kinder mit einem vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf bereits ab der ersten Klasse. Sie finden jedoch auch Belege dafür, dass einem solchen Stigmatisierungsprozess entgegengewirkt werden kann und plädieren für frühzeitige präventive Maßnahmen. Auch aus diesem Zusammenhang heraus besteht also die Forderung, sowohl Lehrkräfte als auch die Schülerschaft im Hinblick auf die soziale Integration zu fördern, ihnen Wissen, Handlungsweisen und Strategien zu vermitteln, sodass ein respekt- und rücksichtsvoller Umgang miteinander entstehen und gepflegt werden kann (Terfloth 2013, S.147f).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass innerhalb eines inklusiven Schulsettings insbesondere der sozial-emotionalen Förderung eine besondere Bedeutung zukommt, nicht zuletzt, um Ausgrenzungsprozesse zu minimieren oder gar ganz zu vermeiden. Darüber hinaus sind neben fachlichen Lerninhalten immer auch entwicklungsbezogene Inhalte anzubieten, bestenfalls auf verschiedenen Abstraktionsniveaus und grundsätzlich in Form von offenen und differenzierten Unterrichtskonzepten. Ferner gilt es sowohl vor dem Hintergrund des Anspruchs aller Schüler auf eine qualitativ hochwertige, passgenaue Bildung als auch vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Forschungsergebnisse, evidenzbasierte Maßnahmen für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen sowie deren Wirksamkeit unter den jeweiligen Implementationsbedingungen erneut zu überprüfen. Hieraus ergibt sich zwangsläufig die Frage, auf welche Weise solch ambitionierten Zielen entsprochen werden kann.

3.4.3 Ein verändertes Verständnis von Förderung - das ‚Response to Intervention‘- Modell

Ein aktuell viel diskutiertes Modell, welches einen organisatorischen Rahmen für eine systematische Umsetzung dieser Anforderungen bietet, ist das Response-to-Intervention Modell. In diesem wird dargestellt, wie Schule als System auf die vielen heterogenen Bedürfnislagen reagieren könnte und es wird aufgezeigt, welche Unterstützungsangebote eine inklusive Schule zur Verfügung stellen sollte (Hillenbrand & Hennemann 2013, S. 56). Das Besondere an diesem Konzept ist zunächst seine präventive Grundausrichtung. Bisher wird in Deutschland Förderung, insbesondere intensive sonderpädagogische Unterstützung nur dann zur Verfügung gestellt, wenn sich eine Lern- und Verhaltensschwierigkeit bereits manifestiert hat. Diesem kritikwürdigen Zustand soll mit dem RTI-Ansatz begegnet werden. Er gilt als eine erfolgreiche Antwort auf die aktuelle, auch als „Wait-to-fail“ bezeichnete Vorgehensweise (Hillenbrand 2015, S. 195).

Sowohl die Tatsache, dass sich ein Vorgehen nach diesem Modell als effektiv erwiesen hat (Cheney, Flower & Templeton 2008, S. 124; Fairbanks, Sugari, Guardino & Lathrop 2007, S. 288ff; Tran, Sanchez, Arellano & Swanson 2011; Grosche & Volpe 2013, S. 260f; Hartke 2014, S. 38f; Schumacher 2013, S. 3), als auch das Faktum, dass es präventive Arbeit als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns ansieht (Huber & Grosche 2012, S. 312) sprechen dafür, es als organisatorischen Rahmen für die Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus ergibt sich durch das Bestreben, das RTI-Modell an deutschen Schulen zu etablieren der Anspruch, effektive, präventive Fördermaßnahmen zu entwickeln (Kuhl & Hecht 2014, S. 413; Huber, Grosche & Schütterle 2013, S. 82). Die vorliegende Arbeit möchte diesem Desiderat begegnen. Folglich scheint es angezeigt, RTI überblicksartig darzustellen und als weitere Hinweisquelle zur Konzeption einer entsprechenden Maßnahme zu nutzen.

3.4.3.1 Grundlagen

Das „Response to Intervention“-Modell, kurz RTI, stammt aus den USA und setzt sich zum Ziel, eine optimale Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und dem notwendigen Ausmaß an Unterstützung für

jeden Einzelnen zur optimalen Förderung seiner Entwicklung zu erwirken (Kuhl & Hecht 2014, S. 407f). Die Organisation von Hilfen soll durch ein präventives und frühzeitiges Angebot sowohl die Entstehung und Intensität von Lern- und Verhaltensstörung verringern (Huber & Grosche 2012, S. 312), als auch grundsätzliches akademisches Scheitern verhindern (Fuchs, Fuchs & Compton 2012, S. 270). Ausgehend von einer regelmäßigen Überprüfung der Lern- und Verhaltensentwicklung soll in einem meist dreistufigen Förderprozess bei ersten Anzeichen für mögliche Schwierigkeiten die Intensität der Förderung erhöht werden (Huber & Grosche 2012, S. 312ff). Die im Folgenden dargestellte dreistufige Organisation der Hilfen wird an anderer Stelle durchaus anders gegliedert (Fuchs et al. 2012, S. 264). In Deutschland wird jedoch insbesondere die hier präsentierte Form diskutiert (Huber & Grosche 2012; Hillenbrand 2014; Kuhl & Hecht 2014), sodass diese die größte Relevanz für die vorliegende Arbeit zu haben scheint.

Grundlegend wird auf Stufe 1 für alle Schüler ein qualitativ hochwertiger, evidenzbasierter Unterricht gefordert (Huber & Grosche 2012, S. 312ff), in welchem sonderpädagogische Fachkräfte sowohl beratend als auch im Bereich der Diagnostik tätig werden können (Hillenbrand 2015, S. 196f). In einem solchen Unterricht können in der Regel ca. 80% der Schülerschaft ihren individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend gefördert werden (Huber et al. 2013, S. 82). Der Erfolg dieser Förderung soll ca. dreimal pro Schuljahr mit Hilfe von Screeningverfahren in den diversen Lernbereichen sowie auf der Verhaltensebene evaluiert werden. Kinder, die bei einem dieser Screenings unterdurchschnittliche Fortschritte erzielen, gelangen automatisch auf Förderstufe 2 (Huber & Grosche 2012, S. 312ff), was ca. 20% aller Schüler betrifft (Huber et al. 2013, S. 82). Für diese Kinder werden Hilfestellungen intensiviert, indem strukturierte Interventionen erfolgen, die unter anderem auch Vorläuferfähigkeiten einbeziehen (Huber & Grosche 2012, S. 312ff) und denen eine ökonomische Förderplanung zugrunde liegt (Hillenbrand 2015, S. 197). Die Förderung kann sowohl im Team im Rahmen des allgemeinen Unterrichts als auch durch Kleingruppenförderung erfolgen (Hillenbrand 2015, S. 197). Die ausgewählten Interventionen werden anhand genauer Messverfahren sehr kleinschrittig auf ihre Wirksamkeit hin

überprüft, um sie gegebenenfalls anzupassen. Individuelle Stärkung auf dieser Stufe ist zunächst zeitlich begrenzt (Huber & Grosche 2012, S. 312ff). Sollte sich durch die Lernverlaufsdagnostik jedoch herausstellen, dass die Maßnahmen erfolglos bleiben, treten Hilfsmaßnahmen aus Stufe 3 in Kraft - eine intensive Langzeitförderung von spezialisierten Fachkräften, die auf der Grundlage einer ausführlichen Differenzialdiagnostik Fördermaßnahmen ableiten (Huber & Grosche 2012, S. 312ff). Die Förderung erfolgt häufig in sehr kleinen Lerngruppen, ohne jedoch die Einbettung in den Regelunterricht aus den Augen zu verlieren. Neben der Zusammenarbeit im Team erfolgt eine intensive Elternarbeit (Hillenbrand 2015, S. 197f). Ein solches Vorgehen ist ungefähr für 5% der gesamten Schülerschaft notwendig (Huber et al. 2013, S. 82). Fuchs et al. (2012, S. 270ff) sprechen sich dafür aus, diese Stufe im Sinne sonderpädagogischer Förderung zu gestalten, Kuhl und Hecht (2014, S. 408) betonen, dass eine Etikettierung in Form eines sonderpädagogischen Förderbedarfs dennoch nicht notwendig sei. Die nachfolgende Abbildung fasst diesen Prozess in einem Schaubild zusammen.

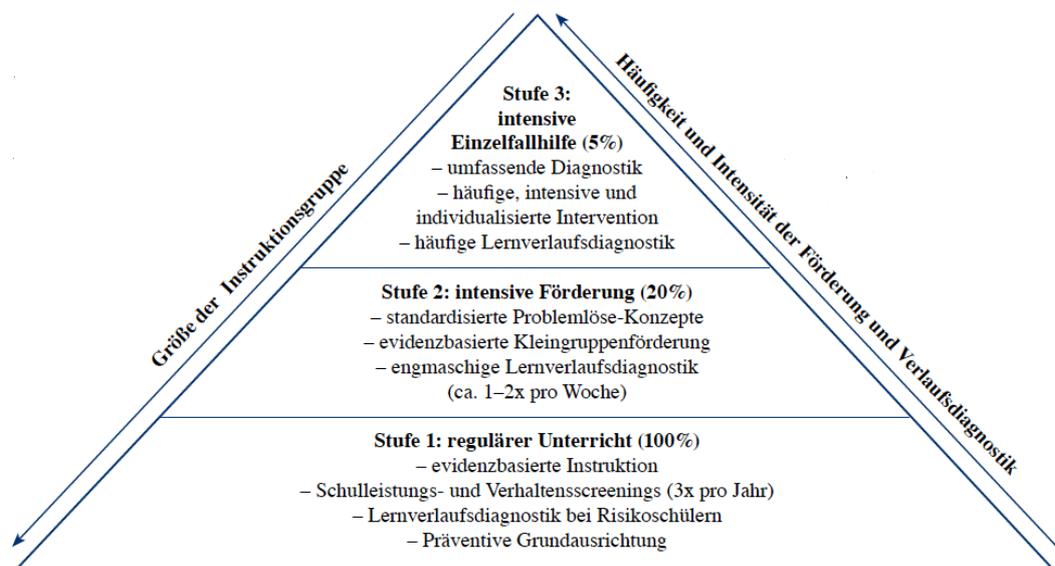


Abbildung 2: Die drei Stufen innerhalb des RTI-Paradigmas (Huber & Grosche 2012, S. 314)

Grosche und Volpe (2013, S. 230f) bewerten das RTI-Modell als eine sehr gute Möglichkeit, Unterricht sowie Schule inklusiver zu gestalten, da es eine klare Implementationsstrategie für Maßnahmen vorgibt, die Rollen zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen klarer definiert, Ressourcen bündelt sowie frühzeitige Etikettierungsprozesse vermeidet. Diese Einschätzung teilen auch andere Autoren (Hillenbrand & Hennemann 2013,

S. 56). Ferner gilt ein Vorgehen nach der RTI-Struktur, wie bereits dargestellt, als wirksam. Die Voraussetzung hierfür bilden sowohl die Verwendung evidenzbasierter Maßnahmen, als auch die kleinschrittige Lernverlaufsdiagnostik (Hillenbrand 2015, S. 195ff). Entsprechend soll auf diese Aspekte nun vertiefend eingegangen werden.

3.4.3.2 Zentrale Gelingensbedingungen des RTI-Konzepts: Evidenzbasierung und Lernverlaufsdiagnostik

Ausgangspunkt einer adäquaten Förderung nach dem RTI-Konzept bildet der qualitativ hochwertige, evidenzbasierte Unterricht auf Stufe 1 - dies entspricht ebenfalls der sich aus dem Anspruch auf inklusive Bildung ergebenden Forderung nach einer hochwertigen Bildung für alle Lernenden.

Mit der Forderung nach Evidenzbasierung im pädagogischen Kontext wird die nach international vereinbarten Standards umzusetzende Evaluation unterrichtlich eingesetzter Maßnahmen gefordert (vgl. Steckelberg, Mühlhauer & Albrecht 2013). Hillenbrand (2015, S. 175) erweitert mit Bezug auf die Definition evidenzbasierter Medizin diese Forderung um die Notwendigkeit der „individuelle Expertise der Professionellen“ (Hillenbrand 2015, S. 175) welche notwendig sei, um aus den wissenschaftlich erwiesenermaßen wirksamen Maßnahmen diejenigen auszuwählen, die für die jeweilige Bedürfnislage der Schülerschaft am geeignetsten ist. Eine solche Auslegung erfordert einerseits, die international vereinbarten Standards der Evidenzbasierung zu kennen und andererseits, Lehrenden die entsprechende Expertise zu verschaffen. Die vereinbarten Standards der Evidenzbasierung wurden bereits im Rahmen evidenzbasierter Präventionsprogramme erwähnt und orientieren sich am Modell des Oxford Centers for evidence-based medicine (vgl. Kapitel 3.3.3). Diese grundlegenden Prinzipien werden für Maßnahmen im Kontext der Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen durch ein Verweis auf das SAFE-Prinzip Durlaks (Reicher & Jauk 2012, S 29; Hillenbrand 2015, S. 193) erweitert. Diese nimmt neben der bestmöglichen Form der Evidenzbasierung auch ihre Implementation in den Blick (Durlak et al. 2011, S. 410). Gute Trainingsprogramme erfüllen demnach folgende Bedingungen:

- S - Sequenced:* Folgt die Trainingsstruktur einer aufeinander aufbauenden, sinnvollen Reihenfolge?
- A - Active:* Werden die Inhalte aktivierend und handlungsorientiert vermittelt?
- F - Focused:* Beinhaltet das Training die Entwicklung persönlicher und/oder sozialer Fertigkeiten?
- E - Explicit:* Werden explizite Förderziele ausgewiesen?

(Durlak et al. 2011, S. 410)

Neben dem Anspruch der Evidenzbasierung erfordert das Vorgehen nach dem RTI-Konzept eine engmaschige Lernverlaufsdagnostik. Diese sollte auf Stufe 1 des Trainings noch im Sinne von Screenings eingesetzt werden und dann mit steigender Spezialisierung der Maßnahmen sowohl an Häufigkeit als auch an Genauigkeit zunehmen (vgl. Huber & Grosche 2012). Fuchs et al. (vgl. 2012, S. 266ff) sprechen sich bereits auf Stufe 1 des RTI-Modells für ein sogenanntes „two-stage-Screening“ aus, in welchem Kinder, die bei einem ersten Screening auffällige Werte zeigen, einem differenzierten, zweiten Screening unterzogen werden. Eine solche Vorgehensweise würde ihrer Meinung nach dazu beitragen, Kindern von Beginn an passgenaue Maßnahmen zuzuordnen und ein „wait-to-fail“ innerhalb des RTI-Modells selbst zu vermeiden. Solche Instrumente müssen sowohl ökonomisch einsetzbar als auch sensitiv gegenüber Entwicklungsfortschritten sein (Hillenbrand 2015, S. 195) und sollten sich an aktuellen Lehrplänen orientieren (Kuhl & Hecht 2014, S. 408). Kuhl und Hecht (2014, S. 409f) verweisen auf das Problem, dass in Deutschland erst wenige geeignete Messverfahren zur Verfügung stehen und hierfür dringender Entwicklungsbedarf besteht. Die Intention einer so engmaschigen Lernverlaufsdagnostik ist „keineswegs eine kategoriale Diagnose, sondern [sie] ermittelt den Bedarf von Maßnahmen zur Prävention und Intervention vor der Verfestigung problematischer Situationen“ (Hillenbrand 2015, S. 196). Dies gilt ebenfalls für den Bereich der Gefühls- und Verhaltensstörungen, welche im Folgenden in den Kontext des RTI-Modells gestellt werden.

3.4.3.3 RTI im Bereich der Gefühls- und Verhaltensstörungen

Grosche und Volpe (2013, S. 230f) weisen darauf hin, dass grundlegende Züge des Modells sowohl für die Arbeit im Hinblick auf Lernschwierigkeiten als auch im Kontext der Gefühls- und Verhaltensstörungen gelten. Gresham (2007, S. 221) fordert die Anwendung des RTI-Prinzips besonders explizit für den Kontext der emotionalen und sozialen Kompetenzen. Seiner Ansicht nach müssen auch hier diagnostische Mittel ausgeschöpft werden, um sofort zu erkennen, wenn eine Maßnahme nicht zur gewünschten Verhaltensförderung führt, um somit intensivere Förderung einzuleiten. Bedauerlicherweise steckt die Forschung zu geeigneten Instrumenten in diesem Bereich sowohl national als auch international laut Saeki et al. (2011, S. 45) ‚in den Kinderschuhen‘.

Beim bisher größten deutschen Modellprojekt in diesem Bereich, dem RTI-Projekt auf Rügen, wurde die RTI-Pyramide für den sozialen und emotionalen Entwicklungsbereich mit konkreteren Inhalten gefüllt. Auf Stufe 1 wird empfohlen, die Lehrkräfte intensiv zu schulen, um ihnen einerseits zu ermöglichen, Strategien zur Bewältigung krisenhafter Situationen zu erlernen und andererseits Konfliktprävention zu betreiben. Diese beiden Ansätze sind dem Kontext des Classroom Managements zugeordnet. Ferner wird der Einsatz präventiver Trainings für alle Schüler empfohlen. Erst auf dieser Basis sollen dann weitere, intensivere Maßnahmen auf Stufe 2 und 3 eingesetzt werden. Dieses Vorgehen erwies sich in der begleitenden Evaluationsstudie als erfolgreich (Hartke, Diehl, Mahlau & Voß 2014, S. 96f). Sayeski und Brown (2011) teilen diese Einschätzung und konkretisieren die Maßnahmen der einzelnen Stufen genauer:

Stufe 1	<ul style="list-style-type: none">• hohe Schüleraktivierung• hohe Erwartungshaltung gegenüber den Schülern• organisiertes Klassenzimmer• klare und genaue Anweisungen• hohes fachliches Wissen der Lehrkraft• geübte Routinen und Prozeduren• Vorbildverhalten der Lehrkraft• positive Rückmeldungen - auch schriftlich• positiv formulierte Regeln• regelmäßige Lernzielkontrollen
----------------	--

Stufe 2	<ul style="list-style-type: none"> • Token-Systeme • Verhaltensverträge • Belohnungssysteme • Anwendung von Techniken zum Umgang mit Unterrichtsstörungen (z.B. Ignorieren, Annäherung, Blickkontakt, Humor etc.) • Verhaltenspläne
Stufe 3	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst-Monitoring • individuelle Fördermaßnahmen und -gruppen • intensive Diagnostik und Förderplanung • Kriseninterventionsplan

Tabelle 10: „Response to intervention“ im Kontext von Gefühls- und Verhaltensstörungen
(Sayeski/Brown 2011, S. 11)

Saeki et al. (2011) stellen eine weitere mögliche Vorgehensweise im Rahmen des RTI-Modells im Kontext von Gefühls- und Verhaltensstörungen vor. In einem kleinen Forschungsprojekt etablierten sie für 55 Drittklässler auf Ebene 1 ein universell ausgerichtetes Präventionsprogramm, welches sie nach einigen Sitzungen für Kinder mit einer Risikobelastung im emotionalen oder sozialen Bereich ausweiteten und intensivierten. Für ein Kind der Stichprobe setzten sie aufgrund fehlender Lernfortschritte schließlich therapeutische Maßnahmen um. Aufgrund der fehlenden Kontrollgruppe und des damit unzureichenden Designs soll nicht weiter inhaltlich auf diese Studie Bezug genommen werden, allerdings bietet das grundsätzliche Vorgehen einen Anhaltspunkt zur Berücksichtigung des RTI-Modells bei der Konzeption eines Präventionstrainings. So erscheint es sinnvoll, neben der universellen Ausrichtung auch vertiefende Maßnahmen für risikobelastete Kinder bereits anzudenken. Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse hinsichtlich der Wirksamkeit von Präventionstrainings wären Effekte eines solchen Trainings dann vor allem bei den risikobelasteten Kindern zu erwarten (vgl. Kapitel 3.3.2.1).

Auch wenn das Vorgehen nach dem RTI-Konzept im Bereich der Gefühls- und Verhaltensstörungen insbesondere für den europäischen Kulturraum weiterer Verifizierung, beispielsweise durch eine umfassende Metaanalyse, bedarf (Grosche & Volpe 2013, S. 12f), sprechen die bisherigen Ergebnisse und Einschätzungen der Wissenschaft dafür, dass die präventive Arbeit bezüglich emotionaler und sozialer Kompetenzen dazu beiträgt, das Recht der Schüler auf eine an ihren Bedürfnissen ausgerichtete Bildung zu verwirklichen (Grosche & Volpe 2013, S. 8; Hillenbrand & Hennemann 2013, S.

57f). Ein Präventionstraining, das sich in diesen Kontext einordnen lässt, kann folglich einen entscheidenden Schritt zur gelungenen Inklusion und somit zum verbrieften Recht einer passgenauen Bildung für alle beitragen.

So lässt sich zusammenfassend vor dem Hintergrund des RTI-Modells ableiten, dass ein Präventionstraining zunächst eine universelle Ausrichtung haben sollte, jedoch auch erste Impulse für eine intensivere Förderung anbieten muss. Ferner sollte es die kleinschrittige Überprüfung seiner Wirksamkeit, auch zu Einzelaspekten, ermöglichen. Darüber hinaus lässt sich der Anspruch formulieren, grundsätzlich ein Training zu konzipieren, welches den Kriterien eines qualitativ hochwertigen, evidenzbasierten Unterrichts entspricht. Dabei sollten, insbesondere mit Blick auf die Förderung im sozial-emotionalen Bereich, Kriterien des Classroom-Managements berücksichtigt werden. Weiterhin wurde anhand des RTI-Modells deutlich, dass neben den geeigneten Rahmenbedingungen vor allem eine hohe Professionalität der Lehrkräfte entscheidend für das Gelingen inklusiver Bildung ist (Hillenbrand & Hennemann 2013, S. 57f).

3.4.4 Konsequenzen für die Konzeption eines Präventionstrainings im schulischen Setting

Die vorausgegangenen Ausführungen belegen deutlich, dass die Inklusionsdebatte die Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen erfordert, da sie als Gelingensbedingungen für schulische Inklusion angesehen wird. Dieser Auffassung wird insbesondere durch ein Vorgehen nach dem RTI-Modell Rechnung getragen; es bietet gleichfalls eine Möglichkeit der organisatorischen Einbettung. Doch lässt sich aus schulpolitischer Sicht nicht nur legitimieren, soziale und emotionale Kompetenzen in präventiver Hinsicht zu fördern, es wird ausdrücklich gefordert. Dieser Anspruch findet sich in den entsprechenden Curricula sowohl auf Bundes-, als auch auf Landesebene wieder. Ferner erzwingt die schulpolitische Situation die Berücksichtigung verschiedener Kriterien bei unterrichtlichen Vorhaben. So sollte ein Präventionstraining offene Unterrichtsformen berücksichtigen, in denen Heterogenität angemessen entsprochen werden kann. Ergänzend muss dem Thema der sozialen Integration bzw. den sozialen Beziehungen der Kinder untereinander eine besondere Bedeutung zukommen, um Ausgrenzungs-

und Stigmatisierungsprozessen entgegen zu wirken. Weiterhin besteht der Anspruch, dass ein solches Training die Bedürfnisse von Kindern mit ersten Verhaltensschwierigkeiten berücksichtigt, Elemente des Classroom-Managements beinhaltet sowie grundsätzlich auf einem qualitativ hochwertigen Unterricht basiert, der neben der Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen auch weitere Vorgaben der Lehrpläne erfüllt. Im Idealfall sollte die Möglichkeit bestehen, die Lerninhalte diagnostisch zu begleiten und gegebenenfalls dem RTI-Model entsprechend intensivere Maßnahmen einzuleiten, für welche es wiederum Impulse und Anregungen zu generieren gilt. Zur sach- und fachgerechten Umsetzung eines solchen Unterfanges werden fortbildende Maßnahmen für Lehrkräfte als unabdingbar angesehen.

Postulate aktueller Bildungsforschung- und Politik

- Präventionsmaßnahmen im schulischen Kontext durch KMK und Lehrpläne gefordert
- gelten als Gelingensbedingungen für den Systemwechsel „Inklusion“
- Forderung präventiver Maßnahmen und organisatorische Einbettung im RTI-Modell: universelle Präventionsmaßnahme mit Ansätzen für indizierte Förderung
- Thematisierung sozialer Beziehungen
- kleinschrittige diagnostische Begleitung der Lernfortschritte
- Schulung der Lehrkräfte/Hilfestellung zur Weiterbildung
- konkrete Anforderungen:
 - Maßnahme sollte im Rahmen eines qualitativ hochwertigen Unterrichts, der Lerninhalte der Lehrpläne berücksichtigt (Verknüpfung von Fach- und Entwicklungsbereich)
 - offene Unterrichtsformen
 - Differenzierung, insbesondere im Bezug auf Abstraktionsniveaus
 - Classroom-Management berücksichtigen
 - Bedürfnisse von Schülern mit Förderschwerpunkt soziale-emotionale Entwicklung

Tabelle 11: Mögliche Förderansätze aus Perspektive der Bildungsforschung und -politik

3.5 Resümée

- Ansprüche an Maßnahmen zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen und Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen im schulischen Kontext

Nun gilt es, die verschiedenen Blickrichtungen und deren Konsequenzen abzugleichen und auf diese Weise ein mehrperspektivisches Fundament präventiver Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen zusammenzustellen. Dabei erwies sich die im Rahmen der Definition erarbeitete Zugangsweise, soziale und emotionale Kompetenzen verknüpft miteinander zu

fördern, auch aus der Störungsperspektive als geeignet. Dies wurde an dem erweiterten Begriffsverständnis der Gefühls- und Verhaltensstörungen sehr deutlich. Im Folgenden sollen nun in einer Art Synopse die Ausgangsbasis, Inhalte und konkrete Anforderungen an ein solches Training dargestellt werden.

3.5.1 Grundlagen

Aus den bisherigen Ausführungen konnten zunächst vielfältige Legitimationen präventiver Arbeit im schulischen Kontext gewonnen werden. Die Persistenz, die Prävalenz sowie die hohe Komorbidität von Gefühls- und Verhaltensstörungen belegen eine enorme Belastung für Betroffene und deren Umfeld. Ferner entstehen hohe sozio-ökonomische Kosten, welche die gesamte Gesellschaft betreffen. Außerdem werden die Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen sowie der Aufbau sozialer und emotionaler Kompetenzen in Bildungsstandards, Richtlinien und Lehrplänen gefordert. Schließlich gilt der erfolgreiche Umgang mit und die Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörung als ein wesentlicher Erfolgsparameter für Inklusion.

Wie die vorherigen Explikationen belegen, sollte eine solche Präventionsmaßnahme grundsätzlich universell angelegt sein - aufgrund der hohen Erreichbarkeit aller Kinder eines Jahrgangs empfiehlt sich das Setting Schule als besonders geeignet. Darüber hinaus werden auf diese Weise weitere Kriterien effektiver Präventionstrainings berücksichtigt - die Förderung findet im gewohnten Umfeld statt und bietet vielfältige Möglichkeiten, das Gelernte in den Alltag zu transferieren. Die Präventionsarbeit kann früh einsetzen und durch wiederkehrende Thematisierung langandauernd fortgeführt werden. Ferner können bereits vorhandene Ressourcen personeller und materieller Art genutzt werden. Zusätzlich ließe sich durch entsprechende Hinweise an die Lehrkräfte möglicherweise auch die Qualität der Schüler-Lehrer-Interaktionen positiv beeinflussen. Schließlich ermöglicht der Kontext Schule den aus mehreren Perspektiven geforderten Einbezug des Elternhauses zumindest in Ansätzen, da in der Regel von einem kontinuierlichen Austausch zwischen Schule und Elternhaus auszugehen ist. Dies gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund, dass das Elternhaus einer der bedeutsamsten

Einflussfaktoren auf Entwicklung darstellt, an Bedeutung. Während relevante Bereiche wie das Bindungsverhalten oder der Erziehungsstil eher weniger im schulischen Kontext zu beeinflussen sind, bietet es sich vielmehr an, Situationen zu initiieren, in denen Eltern über soziale und emotionale Themen mit ihren Kindern kommunizieren, Erfahrungen austauschen und Haltungen abgleichen.

Für eine universelle Förderung im schulischen Kontext spricht weiterhin das Verhältnis von Prävalenzraten und Ressourcen an deutschen Schulen - es bedürfen mehr Kinder, insbesondere auch im Übergangsbereich zu einer manifesten Störung, einer Förderung als sie erhalten. Auch die Orientierung am den Inklusionsprozess begleitenden RTI-Modell fordert universelle Präventionsarbeit in Schule. Neben der universellen Ausrichtung empfiehlt es sich sowohl in Anlehnung an das RTI-Paradigma als auch im Hinblick auf die Ergebnisse der Präventionsforschung, Angebote und Ideen für eine indizierte Förderung zur Verfügung zu stellen. Die größten Effekte der Maßnahme werden bei einem solchen Vorgehen vor allem für die risikobelasteten Kinder erwartet.

3.5.2 Inhalte

Zunächst gilt es, eine theoretische Basis zu formulieren, von der aus konkrete Inhalte für präventive Arbeit im sozial-emotionalen Kompetenzbereich abgeleitet werden können. Der Ansatz, ein Präventionstraining an natürlichen Entwicklungsaufgaben auszurichten, konnte sowohl durch die Perspektive der Resilienzforschung als auch durch die Präventionsforschung bestätigt werden. Darüber hinaus lässt sich aus diesen Perspektiven heraus ebenfalls die Anforderung ableiten, Schutzfaktoren zu stärken und Risikofaktoren zu vermindern. Hierbei bieten insbesondere die personenbezogenen Faktoren einen vielversprechenden Ansatzpunkt. Ein solches Vorgehen lässt sich sowohl sachlogisch herleiten als auch empirisch begründen.

Konkreter wird aus Sicht der Resilienzforschung sowie gleichermaßen aus entwicklungspsychologischer Perspektive die Förderung der Emotionsregulation bezüglich Wissensaufbau und Performanz eines erweiterten Strategierepertoires gefordert. Weiterhin sollte die Entwicklung von Handlungsalter-

nativen und deren Abgleich mit verschiedenen Perspektiven, des Wahrnehmens und Interpretierens von Gefühlen, - sowohl bei sich selbst als auch bei anderen, auch in Bezug auf ambivalente Gefühle sowie unter Berücksichtigung situativer Reize thematisiert und weiterentwickelt werden.

Aus Sicht der Resilienzforschung ergibt sich noch der Auftrag, die Ziel- und Planungskompetenz zu fördern, um auf diese Weise einen weiteren Schutzfaktor zu installieren. Ein Modell, welches diese Aufgaben vereint, als risikomindernd gilt und von anderen Autoren auch als Schutzfaktor bezeichnet wird, ist das der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung. Doch verknüpft es nicht nur die inhaltlichen Schwerpunkte, die sich aus Resilienz- und Entwicklungsperspektive ergeben; es wird darüber hinaus bereits vielfältig als Grundlage für Präventionsmaßnahmen benutzt. Es beachtet außerdem die in der Definition von sozialer und emotionaler Kompetenz herausgestellte Schnittstelle beider Kompetenzbereiche - die Emotionsregulation sowie das Senden und Empfangen von emotionalen Botschaften - als entscheidender Einflussfaktor bzw. Ausgangspunkt sozial-kognitiver Prozesse. Darüber hinaus ergibt sich aus der Definition die Forderung, neben der emotionalen Ebene auch die kognitive sowie die behaviorale Ebene bei der Förderung zu berücksichtigen. Ein solch breitgefächertes Vorgehen wird ebenfalls als eine der Erfolgskriterien erfolgreicher präventiver Arbeit gesehen. Diese Zusammenhänge sprechen dafür, ein Modell zu wählen, dass neben sozial-emotionalen auch kognitive sowie behaviorale Prozesse berücksichtigt - wie noch zu zeigen ist, trifft all dies auf das SKI-Modell zu (Kapitel 4.2.1). Entsprechend scheint dies ein Gedankenkonstrukt zu sein, das die bestehenden inhaltlichen Anforderungen in einen systematischen Zusammenhang bringt. Folglich kann die Verwendung dieses Modells als theoretische Ausgangsbasis aus mehreren Perspektiven gerechtfertigt werden, mehr noch, es stellt ein Postulat der mehrperspektivischen Betrachtungsweise dar. Eine Förderung dieses Prozesses käme überdies der Forderung nach, im Sinne der kognitiven Entwicklung automatisch ablaufende Denkprozesse zunächst bewusst zu durchlaufen und auf diese Weise sozial erwünschte Schemata und Attribuierungen zu erzeugen. Dies leitet gleichwohl zu einem weiteren, sowohl aus der Entwicklungsperspektive als auch aus der Resili-

enzforschung postuliertem Förderziel über - das Vermitteln von Strukturen und Rollenvorbildern guter Freundschaften. Auch in diesem Zusammenhang können durch die bewusste Verarbeitung von Informationen gewünschte Schemata und Vorstellungsbilder ausgebildet werden. Dieser Inhalt wurde ebenfalls im Kontext inklusiver Klassen als ein elementares Förderziel benannt und ist somit zu berücksichtigen.

Wie gezeigt wurde, sind diese Inhalte auch auf Empfehlungen und Lehrpläne in Deutschland zurück zu führen. Dennoch sollte ein schulbasiertes Präventionstraining aus schulpolitischer Sicht, insbesondere im inklusiven Kontext, darüber hinaus auch noch weitere, mehr akademisch ausgerichtete Ziele verfolgen, sodass eine Verknüpfung von Fach- und Entwicklungsbereich entstehen kann. Hier bieten sich insbesondere die Lehrpläne für die Fächer Sachunterricht und Deutsch an, da in diesen auch die entwicklungsbezogenen Ziele zu verorten sind.

3.5.3 Spezifische Anforderungen

Die Erfolgskriterien präventiver Trainingsprogramme sprechen dafür, bereits Vorhandenes weiterzuführen und zu verbessern - während das RTI-Konzept einen organisatorischen Rahmen liefert, könnte dieser anhand des OLWEUS-Programmes mit weiteren Inhalten auf schul-, klassen- und individualbezogener Ebene gefüllt werden. In diesen Kontext lassen sich auf Klassenstufen bezogen konkrete Maßnahmen einordnen. Hier bietet sich das Präventionstraining ‚LUBO aus dem All‘ als ein Ansatzpunkt an. Einerseits ermöglicht es, bereits im Kindergarten und in der Schuleingangsphase einsetzende Arbeit weiterzuführen, andererseits berücksichtigt es bereits vielfältige hier aufgestellte Kriterien, insbesondere des SKI-Modells als theoretischer Grundlage. Soll diese Arbeit nun in Klasse 3 und 4 weiter geführt werden, muss eine sowohl für Lehrkräfte als auch für die Schülerschaft erkennbare Verbindung zu diesem Training gestaltet werden. Darüber hinaus ergibt sich die Anforderung, die im LUBO-Training bearbeiteten Inhalte zwar aufzugreifen, jedoch im Sinne konzentrischer Kreise auf einer höheren Niveaustufe anzubieten.

In Bezug auf den Kontext Schule ergibt sich die Forderung, die durchführenden Personen, also die Lehrkräfte, intensiv zu schulen, um auf diese Weise sowohl die Wirksamkeit zu erhöhen als auch den Forderungen der Inklusionsdebatte gerecht zu werden. Ferner können durch die Lehrerfortbildung vielfältige Anregungen transportiert werden, auf welche Weise das Training auf den Alltag zu übertragen ist, und somit einem weiteren Kriterium erfolgreicher Präventionsforschung Rechnung tragen. Dazu bietet es sich an, die Fortbildungsmaßnahmen nicht nur auf einzelne Termine vor Beginn des Trainings zu begrenzen, sondern prozessbezogen umzusetzen. Aus der Störungsperspektive ergibt sich der Appell, insbesondere die Schüler-Lehrerinteraktionen zu thematisieren und auch durch Hinweise im Training förderlich mitzugestalten.

Aus schulpolitischer Sicht lassen sich weitere, bereits sehr konkrete Bedarfe ableiten - so sollten die Kriterien des Classroom-Managements Berücksichtigung finden, die Bedürfnisse verhaltensauffälliger Schüler einbezogen werden und insgesamt offene Unterrichtsarrangements generiert werden, um der enormen Heterogenität und den größten Stolperfallen einer inklusiven Schulklasse begegnen zu können. Dabei lassen sich das Angebot verschiedener Zugangsweisen nicht nur aus der Heterogenität der Schulklasse ableiten, sondern auch aus der bereits in der Definition sozialer Kompetenzen getroffenen Unterscheidung zwischen Verhalten und Wissen - um beide Bereiche zu fördern, müssen sowohl kognitive als auch behaviorale Angebote bereitgestellt werden. Dies entspricht einem der Kriterien erfolgreicher Präventionsarbeit, welche die Förderung auf emotionaler, kognitiver und behavioraler Ebene fordert. Grundsätzliche Ausgangsbasis sollte ein effizienter, hochwertiger Unterricht sein, der Lehrpläne berücksichtigt und das Lernen auf differenzierten Ebenen ermöglicht.

Abschließend lässt sich sowohl aus der Inklusionsdebatte als auch aus der Präventionsforschung die klare Forderung ableiten, ein solches Training in seiner Wirksamkeit sowohl in Bezug auf akademischen Lernerfolg als auch auf entwicklungsbezogene Kompetenzen hin zu überprüfen. Hierbei zeigt sich bisher insbesondere die Implementationsforschung als der Bereich mit dem größten Forschungsdesiderat. In diesem Zusammenhang sollten auch

für die Nutzer des Trainings diagnostische Verfahren angeboten werden, mit denen die Lernschritte der Schüler kleinschrittig überprüft werden können. Insgesamt gilt es bei diagnostischen Verfahren aus Sicht der Gefühls- und Verhaltensstörungen die Mehrperspektivität zu berücksichtigen, also die Einschätzung eines Verhaltens aus verschiedenen Sichtweisen vorzunehmen. Schließlich sollten neben der Feststellung von Entwicklungsrückständen auch Ressourcen in den Blick genommen werden.

Dieses Konglomerat an Anforderungen gilt es nun in einen systematischen Zusammenhang zu bringen und sofern erforderlich, an einigen Stellen weiter auszudifferenzieren, sodass schließlich ein konkretes Unterrichtsarrangement gebildet werden kann, das den hier herausgearbeiteten Anforderungen entspricht.

4 Ausdifferenzierung der theoretisch abgeleiteten Implikationen

Die bis zu dieser Stelle beschriebenen Zusammenhänge und Ableitungen liefern eine fundierte Grundlage für die Konzeption eines präventiven Trainings zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. So konnte neben einer ausführlichen Begründung für ein solches Vorgehen ebenfalls eine mehrperspektive theoretische Ausgangsbasis erarbeitet werden, die es ermöglicht, konkrete inhaltliche Ziele abzuleiten. Ferner steht fest, dass ein solches Training für den schulischen Kontext mit universellem Anspruch konzipiert werden sollte. An einigen Stellen konnten bereits sehr anwendungsbezogene Hinweise erarbeitet werden, die es lediglich didaktisch einzubetten gilt. Hierzu zählt beispielsweise die Einbindung der Elternschaft in die Trainingsarbeit. Einen Großteil der in Kapitel 3 erarbeiteten Implikationen gilt es jedoch noch zu systematisieren sowie stellenweise weiter ausdifferenzieren, um sie für die anschließende didaktische Konzeptualisierung applizieren zu können. Die nachfolgende Tabelle fasst die konkreten Voraussetzungen zusammen. Dabei werden diejenigen Kriterien, die weiterer Erläuterung und/oder Systematisierung bedürfen, grafisch hervorgehoben. Darüber hinaus werden die Kriterien in Vorbereitung auf die didaktische Konzeptualisierung bereits drei Kategorien zugeordnet - es wird zwischen Rahmenbedingung, entwicklungsbezogenen Anforderungen sowie fachbezogenen Anforderungen unterschieden.

Prävention durch Förderung sozial-emotionaler Kompetenz		
allgemeine Rahmenbedingungen	entwicklungsbezogene Implikationen	fachbezogene Implikationen
<ul style="list-style-type: none"> • Einbezug des Elternhauses • Bezug zum LUBO-Training schaffen • vorbereitende und begleitende Lehrerbildung anbieten • Evaluation der Maßnahme - kleinschrittige diagnostische Verfahren & Angebote zu Fördermaßnahmen • Kriterien des Classroom-Management berücksichtigen • Unterricht auf Bedürfnisse von Verhaltensauffälligen abstimmen • qualitativ hochwertiger Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Prozesse der SKI • Freundschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpläne SU & Deutsch 3./4. Klasse • passend zum Entwicklungsanliegen

<ul style="list-style-type: none">• offener, differenzierter Unterricht• positive Schüler-Lehrer-Interaktionen		
---	--	--

Tabelle 12: Implikationen für die Konzeption eines Präventionstrainings

Im Folgenden werden nun entlang dieser Kategorisierung die Anforderungen weiter konkretisiert - zunächst die Rahmenbedingungen, dann die entwicklungsbezogenen und schließlich die fachbezogenen Anforderungen. Da insbesondere bei den Rahmenbedingungen die Systematisierung der zu jedem Unterpunkt gesammelten Erkenntnisse eine besondere Bedeutung hat, wird für diesen Unterpunkt (Kapitel 4.1) ein eigenes Fazit gezogen. Bei den entwicklungs- wie fachbezogenen Anforderungen (Kapitel 4.2 und 4.3) wird aufgrund der eigenständigen Bedeutung der Themen auf ein solches verzichtet. Kapitel 4.4 fasst dann die Ergebnisse des gesamten Kapitels zusammen, wodurch dann die Grundlage für eine didaktisch aufbereitete Konzeptualisierung entsteht.

4.1 Rahmenbedingungen

Bezogen auf die Rahmenbedingungen eines fundierten Präventionstrainings zur Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung in inklusiven 3. und 4. Klassen bedürfen die Forderungen nach einem qualitativ hochwertigen Unterricht, dem Classroom Management sowie einem Unterricht, der auf die Bedürfnisse von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten abgestimmt ist, genauerer Erläuterung. Ferner gilt es zu beschreiben, was sich hinter einer positiven Schüler-Lehrer-Interaktion sowie einem offenen und differenzierten Unterricht verbirgt. Angesichts dieser mannigfaltigen Schwerpunkte scheint es notwendig, einerseits präzise, andererseits jedoch auch kompakte, eindeutige Anforderungen zu formulieren. Gleichzeitig gilt es, Zusammenhänge und Überschneidungen innerhalb der Themenbereiche aufzuzeigen. Im Sinne eines deduktiven Vorgehens werden die Themenbereiche in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Reihenfolge vorgestellt. Ein abschließendes Fazit soll sich ergebende Verbindungslinien zusammenführen.

4.1.1 Guter Unterricht

Die Forderung nach einem qualitativ hochwertigen Unterricht ist nicht nur Postulat des RTI-Modells, sie findet sich auch in allgemeinen Empfehlungen

für den Aufbau eines inklusiven Schulsystems wieder (Klemm & Preus-Lausitz 2011, S. 33). Bevor diese Forderung tatsächlich praktisch umgesetzt werden kann, ist zunächst zu klären, was guten Unterricht ausmacht. Bezüglich der Unterrichtsforschung gibt es mittlerweile ein sehr breites Forschungsfeld, sodass die Schwierigkeit bei der Beantwortung der Frage, was guten Unterricht ausmacht, nicht darin besteht, empirisch abgesicherte Antworten zu finden, sondern die Vielzahl an Antworten und Begriffen zu gewichten und zu systematisieren (Meyer 2011, S. 7). Auch dieser Aufgabe haben sich einige Wissenschaftler bereits gestellt, sodass auf eine systematisierte Zusammenstellung zurückgegriffen werden kann. Eine verbreitete Kompilation der wichtigsten Kriterien guten Unterrichts liefert Meyer (2011, S. 17ff), wobei diese sich, wenn auch unter anderen Bezeichnungen, im Wesentlichen mit denen Helmkes (2014, S. 168ff) und Brophy (2000, S. 6ff) deckt.

(1) *Klare Strukturierung des Unterrichts*, gemeint sind klare Absprachen zwischen Schülern und Lehrkräften auf allen Ebenen - beispielsweise hinsichtlich der Ziele, der Regeln, der Inhalte, der Rituale aber auch der Freiräume.

(2) *Hoher Anteil echter Lernzeit*, also der Anteil der Zeit, in der sich tatsächlich mit dem Lerngegenstand beschäftigt wird. Dies erfordert beispielsweise Pünktlichkeit oder auch die Auslagerung von organisatorischen Absprachen.

(3) *Lernförderliches Klima* meint ein Klima, welches von Respekt und Fürsorge, aber auch von Verantwortungsübernahme und eingehaltenen Regeln geprägt ist.

(4) *Inhaltliche Klarheit* bedeutet, dass die Aufgabenstellungen wie auch die Ergebnissicherung eindeutig und verbindlich sind.

(5) *Sinnstiftendes Kommunizieren* bezieht sich auf eine Gesprächskultur, in welcher die Schüler über den Lerngegenstand ins Gespräch kommen, auch in einem reflektierenden Sinne.

(6) *Methodenvielfalt* fordert sowohl Abwechslung der dargebotenen Methoden als auch eine Balance der verschiedenen Organisationsformen.

(7) *Individuelles Fördern* beinhaltet ein differenziertes, auf die jeweiligen Kompetenzen eines Kindes abgestimmtes Auswählen der Aufgabenstellung und ihrer Schwierigkeitsstufe.

(8) *Intelligentes Üben* heißt, Lernstrategien zugänglich zu machen sowie Automatisierungs- und Transferprozesse anzustreben.

(9) *Transparente Leistungserwartungen* beinhalten, die Leistungserwartungen an gültigen Richtlinien und Lehrplänen zu orientieren, diese zu kommunizieren sowie der Schülerschaft eine Rückmeldung zu vermitteln.

(10) *Vorbereitete Umgebung* meint, den Klassenraum lernförderlich einzurichten und vorzubereiten, indem lernförderliches Material sowie Ordnungsstrukturen vorhanden sind.

Diese Merkmale werden durch die aktuell größte internationale Metaanalyse von Hattie (2013) ebenfalls bestätigt wie auch an einigen Stellen fokussiert. So betont Hattie die enorme Bedeutung, die die Lehrperson für den Lernprozess hat. Neben der Fähigkeit, die Perspektive der Lernenden einzunehmen, erwies sich ein hohes Maß an fachlichem Wissen seitens der Lehrkraft als ein Erfolgskriterium. Insbesondere die eindeutige Zielformulierung für die jeweilige Unterrichtsstunde sowie ein Kriterien geleitetes Feedback, ob das anvisierte Ziel erreicht wurde, trägt bedeutend zur erwünschten Wirkung von Unterricht bei. Ferner betont Hattie die Bedeutung klarer Erklärungen, des kooperativen Lernens sowie der Schaffung von Situationen, in denen Wissen nicht nur mitgeteilt, sondern selbst konstruiert wird. Fehler sollten dabei als eine wichtige Informationsquelle für den Lernprozess gesehen werden (Hattie 2013, S. 236ff). Bezogen auf die Formulierungen Meyers werden durch Hattie also insbesondere die inhaltliche Klarheit, die transparente Leistungserwartung, das sinnstiftende Kommunizieren sowie eine lernförderliche Umgebung betont. Weiterhin exponieren die Forschungsergebnisse Hatties die besondere Bedeutung der Lehrkraft, sodass auch im Sinne der Unterrichtsforschung ein sorgfältiger Blick auf die Schüler-Lehrer-Interaktionen lohnenswert scheint.

Schließlich wurden in der Unterrichtsforschung auch insbesondere für den inklusiven Kontext als erfolgsversprechend geltende Kriterien ermittelt - so etwa die Handlungsorientierung, ein häufiger Wechsel der Sozialformen, Partizipation der Lernenden durch Wahlmöglichkeiten, beispielsweise hinsichtlich des Anspruchsniveaus, Teilthemen oder auch die Absprache von Zielvereinbarungen (Klemm & Preuss-Lausitz, S. 33f). Meijer und Walther-

Müller (2003, S. 5f) ermittelten auf der Grundlage europaweiter Studien effektive Kriterien für inklusiven Unterricht - neben dem kooperativen Unterrichten, dem Kooperativen Lernen, dem gemeinsamen Problemlösen und heterogenen Gruppierungen im binnendifferenzierten Unterricht hat sich eine evidenzbasierte Unterrichtsplanung als besonders erfolgreich erwiesen. Auch hier werden keine neuen Kriterien benannt, vielmehr wird deutlich, welche der Kriterien Meyers sich im Hinblick auf den Kontext der Inklusion als besonders wichtig erwiesen haben. Gleichwohl mit den Ergebnissen Hatties (s.o.) wird dem Kooperativen Lernen eine besondere Bedeutung zugesprochen, in welchem dann sinnstiftendes Kommunizieren (oder auch gemeinsames Problemlösen genannt) stattfinden kann. Die individuelle Förderung in Form von Differenzierung erweist sich ebenfalls als substanziell, gepaart mit dem Auftrag zur Schülerbeteiligung und konkreten Zielvereinbarungen. Anders als bei Meyer werden für den inklusiven Kontext insbesondere die Handlungsorientierung betont, ein Kriterium, welches in Bezug auf erfolgsversprechende Präventionstrainings bereits mit dem Auftrag, multimodale Zugangsweisen anzubieten (Kapitel 3.3.2), zum Ausdruck kam.

Diese Kriterien bieten einen guten Anhaltspunkt, Unterrichtsvorhaben für inklusive Schulklassen qualitativ hochwertig und passgenau zu planen. Im Abgleich der drei Perspektiven - die Kriterien Meyers, die Forschungsergebnisse Hatties und die im inklusiven Kontext als besonders wirksam erwiesenen Kriterien - ist vor allem eine klare Strukturierung des Lerngegenstands zu berücksichtigen, die auch die beabsichtigten Ziele anhand überprüfbarer Kriterien kommuniziert und rückmeldet. Ferner kommt dem Kooperativen Lernen und damit dem inhaltsbezogenen Austausch, auch im Sinne eines gemeinsamen Problemlösens, der Schüler untereinander eine besondere Bedeutung zu. Zugleich erwies sich in der Unterrichtsforschung eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung als entscheidender Indikator für erfolgreiches Lernen. Außerdem gilt es, Wissenskonstruktionen anstelle von rein reproduzierenden Aufgabenformaten anzubieten. Hierzu sollten abwechslungsreiche, differenzierte Unterrichtsettings genutzt werden, da sie als wesentlich für erfolgreiches Lernen gelten. Diese Zusammenhänge be-

stätigen das geplante Vorhaben, das offene, differenzierte Arbeiten sowie die Schüler-Lehrer-Beziehung genauer zu beschreiben. Zunächst sollen jedoch die Kriterien des guten Unterrichts mit denen des Classroom-Managements und eines Unterrichts für Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen abgeglichen werden.

4.1.2 Unterricht für Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen

Kinder auf dem Weg zu oder bereits auch mit manifestierten Gefühls- und Verhaltensstörungen gelten als eine ganz besondere Herausforderung im inklusiven Unterricht (Kapitel 3.4.2.2). Einerseits belegt dies die Notwendigkeit, frühzeitig und präventiv zu agieren, um die Entstehung von solchen Störungsbildern zu verhindern (Hillenbrand 2009, S. 134). Andererseits generiert es die Idee, auch bei der Konzeption eines Präventionstrainings Kriterien und Vorgehensweisen zu berücksichtigen, die mögliche Schwierigkeiten antizipieren, ihnen präventiv begegnen sowie konkrete Lösungsstrategien entgegen stellen. So kann nicht nur zur als so wichtig angesehenen Lehrerfortbildung beigetragen (Kapitel 3.3.2; Kapitel 3.4.2; Kapitel 3.4.3), sondern auch ein sowohl präventives als auch intervenierendes Unterrichten im Sinne des RTI-Modells ermöglicht werden. Schließlich lässt sich eine größere Akzeptanz des Trainings bei den Lehrkräften erreichen, da auch eventuelle Schwierigkeiten bedacht sind, Lösungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen und somit Sicherheit hinsichtlich der Programmdurchführung vermittelt wird (Beelmann & Schmitt 2012, S. 134f). Schließlich sei an dieser Stelle bereits darauf verwiesen, dass ein solch präventives Vorgehen im Sinne des Classroom-Managements gefordert wird und sich als erfolgreich erwiesen hat (Kapitel 4.1.4).

Auf der Suche nach einer speziellen Didaktik für Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen findet sich schnell die Einschätzung, dass es keiner besonderen Didaktik für eine solche Schülerschaft bedarf, da für sie genau die gleichen Bildungsziele gelten wie auch für Kinder ohne diese Störungsbilder (Hillenbrand 2011, S. 24; Schledee & Schlee 2014, S. 104). Allerdings benötigen Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen einige Dinge im verstärkten Maße. Diese lassen sich sowohl der Unterrichtsgestaltung als auch besonders gewinnbringenden Reaktionen auf Störungen sowie be-

stimmten Rahmenbedingungen, wie beispielsweise kleineren Lerngruppen, zuordnen. (Schledee & Schlee 2014, S. 103ff). Letzteres soll an dieser Stelle vernachlässigt werden, da sie häufig politisch bedingt sind und somit nicht durch ein Präventionstraining beeinflusst werden können. Ziel ist es vielmehr diejenigen Handlungsmöglichkeiten und Kriterien herauszuarbeiten, die sich durch die Art der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen lassen und entsprechend bei der Trainingskonzeption bedacht werden können.

Nach der Auffassung von Schledee und Schlee (2014, S. 104ff) sind insbesondere Konsequenz, Kontinuität sowie die Einstellung der Lehrkraft von besonderer Bedeutung im Umgang mit von Gefühls- und Verhaltensstörungen belasteten Kindern. Ferner sehen beide Autoren den kooperativen Austausch dieser Schüler unter strukturierender Anleitung als besonders wichtig an. Zugleich bedarf es der Transparenz von Regeln, die sowohl für die Schüler als auch für die Lehrkraft gelten. Hiermit werden schon einige Kriterien benannt, welche sich in den Standards der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung wiederfinden. Diese Standards werden als Basis betrachtet, von welcher aus individualisiertes, auf eine spezifische Situation angepasstes Handeln erst möglich ist (Hillenbrand 2009, S. 136). Neben einigen allgemeineren Hinweisen betonen sie auf der Basis des konkreten Unterrichts ebenfalls den Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung, ein hohes Maß an räumlicher, zeitlicher und materieller Strukturierung, häufige Rückmeldungen sowie das Training individueller Konfliktlösungsstrategien (Verband der Sonderpädagogik [VDS] 2009, S. 56). Luckfiel (2013, S. 5f) unterstreicht die Bedeutung einer hoch strukturierten Umgebung für Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen ebenfalls und konkretisiert diesen Anspruch. Ihrer Auffassung nach müssen die Schüler das Unterrichtsziel sowie den Arbeitsablauf und die dafür notwendigen Materialien kennen. Dabei sollten alle Utensilien in der Klasse einen festen Platz haben. Ferner könnten Rituale und Rhythmen gerade Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen Sicherheit vermitteln. Schließlich fordert auch Luckfiel einheitliche Regeln, die sowohl für Schüler als auch Lehrkräfte gelten. Sie sollten ihrer Ansicht nach einfach, konkret, kurz, positiv und in der Ich-Form formuliert sein. Des

Weiteren sollten mit der Regeleinführung die Konsequenzen im Falle einer Regelmisachtung bekannt gegeben und durch die Lehrkraft konsistent eingefordert werden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass ein Unterricht, der den Bedürfnissen und Herausforderungen von Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen begegnen möchte, ein hohes Maß an Strukturierung benötigt. Ferner sollten sowohl Regeln als auch Konsequenzen eindeutig und transparent sein, genauso wie Abläufe und Zielerwartungen. Kooperative Lernformen werden als eine wichtige Lernform hervorgehoben, wobei jedoch Anleitung, Struktur und Begleitung vonnöten sind. Weiterhin wird aus dieser Perspektive die Gestaltung einer positiven Schüler-Lehrer-Interaktion gefordert. So kann abschließend festgestellt werden, dass sich aus Sicht eines Unterrichts für Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen Merkmale des guten Unterrichts wiederfinden, einige jedoch besonders betont werden. Hierbei wird der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden erneut Gewicht verliehen.

4.1.3 Gestaltung positiver Lehrer-Schüler-Interaktionen

Die Gestaltung einer positiven Schüler-Lehrer-Beziehung wurde aus sehr vielen verschiedenen Perspektiven als besonders einflussreich benannt. Laut Resilienzkonzept wird der Lehrkraft aufgrund ihrer Vorbildfunktion in Bezug auf positiv gestaltete Interaktionsmuster eine schützende Wirkung auf die Entwicklung der Kinder zugesprochen (Kapitel 3.2.4.2). Sie gilt als ein Kriterium guten Unterrichts, wird insbesondere für das Unterrichten von Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörung als zentraler Faktor gelingender Lern- und Entwicklungsprozesse gesehen (s.o.) und stellt einer der Kriterien erfolgreicher Klassenführung dar (s.u.). Dieser besonderen Akzentuierung entsprechend kommt auch Hattie (2013, S. 142ff) zu dem Schluss, die Lehrkraft und damit auch die Interaktionen zwischen Schüler und Lehrkraft gehören, neben seiner fachlichen Qualität, zu den bedeutsamsten Einflussfaktoren bezüglich des Lernens. Hierbei sind vor allem eine nondirektive, die Schüler am Lernprozess beteiligende sowie empathische und warmherzige Haltung wesentlich (Hattie 2013, S. 142ff). In der Folge entstehen mehr Selbstvertrauen, eine erhöhte Leistungsbereitschaft und ein

verbessertes Sozialverhalten bei den Schülern. Darüber hinaus beeinflusst dies maßgeblich die Einstellungen zu Schule und Unterricht, die Interessensbildung (Meyer 2011, 51f) und nicht zuletzt auch die Lernleistung (Hattie 2013, S. 151) positiv. Meyer (2011, S. 47ff) präzisiert eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung als eine Atmosphäre, die von gegenseitigem Respekt, verlässlich eingehaltenen Regeln, einer gemeinsam getragenen Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge gekennzeichnet ist.

Hieraus ergibt sich nun die Frage, wie die Beziehung, die insbesondere die Lehrkraft an sich betrifft, durch ein schülerorientiertes Kompetenztraining beeinflussbar wird. Zunächst gelten präventive Maßnahmen im Kontext der sozialen und emotionalen Entwicklung bereits als eine Möglichkeit, dieses Klima zu verbessern. Darüber hinaus kann die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung durch den Ausbau der Mitbestimmung der Schüler, die Übernahme von Ämtern, Zielvereinbarungen mit einzelnen oder allen sowie regelmäßigen Feedbacks an die Schüler verbessert werden (Meyer 2011, S. 54). Schließlich existieren klare Handlungsempfehlungen an die Lehrkraft - beispielsweise immer mit ruhiger Stimme zu sprechen, zu lächeln, auch ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ zu nutzen, das eigene Verhalten kritisch zu reflektieren und die positiven Seiten der Kinder besonders zu beachten (Hövel & Hennemann 2013, S. 30f). Abschließend ist hinsichtlich der positiven Schüler-Lehrer-Beziehung nicht gemeint, die Autorität der Lehrkraft zu beschneiden - diese liegt unbestritten beim Unterrichtenden. Vielmehr gilt es, die Autoritätsposition wertschätzend, gemeinschaftsfördernd und Sicherheit vermittelnd zu nutzen (Evertson & Emmer, 2013, S. 71). Die Herstellung eines solchen Gleichgewichts kann bei der Konzeption eines Präventionstrainings nicht garantiert, in Form von Empfehlungen und einer grundlegenden Ausrichtung des Trainings jedoch angestoßen werden. Darüber hinaus bieten die bereits an anderer Stelle geforderten vorbereitenden und begleiteten Fortbildungsmaßnahmen (Kapitel 3.5.3) einen möglichen Rahmen, diese Thematik aufzugreifen.

4.1.4 Classroom-Management

Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei der Betrachtung der Kriterien des Classroom-Managements ab. Angesichts der Tatsache, dass ein gelungenes

Classroom-Management als eine der erfolgreichsten und effektivsten Maßnahmen zur Prävention von und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen gilt, (Hövel & Hennemann 2013, S. 27), ist dies wenig verwunderlich. Neben dem Effekt, dass Lehrkräfte durch den Einsatz von Classroom-Management-Strategien mit einem geringeren Maß an Unterrichts- und Verhaltensstörungen konfrontiert werden, erhöhen sich gleichfalls der Anteil echter Unterrichtszeit, das Leistungsniveau und der Lernfortschritt (Hövel & Hennemann 2013, S. 27) und tragen somit zu einer potenzierten Realisierung der Kriterien guten Unterrichts (Kapitel 4.1.1) bei. Darüber hinaus konnten Studien, die die Auswirkungen eines speziellen Trainingsprogramms zur Vermittlung von Classroom-Management-Strategien für Lehrkräfte untersuchten, zeigen, dass diese sich positiv auf das sozial-emotionale Verhalten der Schüler auswirkten (Hutchings, Daley, Jones, Martin, Bywater & Gwyn 2007, S. 22; Webster-Stratton & Reid 2010, S. 205). Insgesamt bestätigt sich erneut die eingangs aufgeführte Tatsache, regulärer Unterricht würde von dem auf Besonderheiten für Kinder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen ausgerichteten Unterricht nicht negativ beeinflusst (Kapitel 3.4.2; Kapitel 4.1.2).

Inhaltlich gesehen werden 11 Prinzipien genannt, deren Umsetzung zu den beschriebenen Effekten führen. Dabei wird zwischen proaktiven und reaktiven Kriterien unterschieden. Zu den proaktiven Kriterien zählen ein optimal vorbereiteter Klassenraum, das Planen sowie Unterrichten von Regeln und Verfahrensweisen, das Festlegen von Konsequenzen, das Schaffen eines positiven Lernklimas, die Beaufsichtigung und Beobachtung der Kinder, die optimale Vorbereitung des Unterrichts, die Verantwortlichkeit der Schüler, die unterrichtliche Klarheit, sowie kooperative Lernformen. Zu den reaktiven Kriterien zählen das Unterbinden von unangemessenem Schülerverhalten sowie das Bereithalten von Strategien für potenzielle Probleme (Evertson & Emmer 2013, S. 1; Helmke 2014, S. 172ff, siehe auch Hövel & Hennemann 2013, S. 28ff).⁷

⁷ Da viele dieser Kriterien bereits näher erläutert wurden, selbsterklärend sind oder in einem der nachfolgenden Kapitel noch näher beschrieben werden, wird an dieser Stelle auf eine eingehendere Beschreibung verzichtet. Eine Kurzübersicht liefern u.a. Hövel und Hennemann 2013, ausführliche bei Evertson und Emmer 2013 sowie Helmke 2014.

Viele der genannten Kriterien gleichen denen des guten Unterrichts. Jedoch wird einer genauen Einführung von Regeln und Konsequenzen sowie dem Vorhandensein von Strategien für potenzielle Probleme besondere Bedeutung beigemessen - genau wie auch für den Unterricht von Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen gefordert. Ferner werden hier diejenigen Kriterien aufgegriffen, die für die Gestaltung einer positiven Schüler-Lehrer-Interaktion als gewinnbringend gelten. Hiermit wird das Classroom-Management zur Schnittstelle zwischen dem, was guten Unterricht ausmacht, was Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen benötigen und dem, was für den Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Lehrer und Lernenden gefordert wird. Gleichsam entfaltet es durch sich selbst bereits präventive Wirkung. Überdies weisen die genannten Kriterien Überschneidungen mit denen im Rahmen des Resilienzkonzepts formulierten Konkretisierungen des Schutzfaktors ‚positive Schulerfahrungen‘ aus. Entsprechend sollte es die unterrichtsgestaltende Grundlage eines jeden Präventionstrainings im schulischen Kontext bilden. Eine Unterrichtsform, die ebenfalls in allen drei Kontexten (*guter Unterricht, Unterricht für Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörung, Classroom-Management*) besonders gefordert ist, ist die des Kooperativen Lernens. Entsprechend soll diese Lernform bei der Beschreibung geeigneter Unterrichtsformen besondere Beachtung erhalten.

4.1.5 Methoden eines offenen, differenzierten Unterrichts

Für ein inklusives Unterrichtssetting und auch im Sinne guten Unterrichts werden offene, differenzierende Unterrichtsformen gefordert (Kapitel 3.4.2; Kapitel 3.4.3; Kapitel 4.1.1). Differenzierung meint, Unterricht so zu gestalten, dass der in einer Schulklasse vorhandenen Heterogenität entsprochen werden kann, also Lernende weder zu über- noch zu unterfordern (Helmke 2014, S. 248f). In diesem Sinne gilt es, bezogen auf ein gemeinsames Thema, Aufgabenstellungen und Anforderungen am Leistungsvermögen der Schüler orientiert zu variieren (Braun & Schmisckke 2010, S. 100f). Diesem Anspruch kann in Form verschiedener Differenzierungsebenen entsprochen werden. So lässt sich das Ausmaß an Hilfe differenzieren, die ein Kind bei der Bearbeitung einer Aufgabe zur Verfügung gestellt bekommt - sowohl durch in der Aufgabe bereits angelegte Hilfestellungen als auch in Form von

personeller Zuwendung (*Differenzierung bezüglich Selbstständigkeit*). Weiter kann eine Aufgabe hinsichtlich ihres Anspruchsniveaus unterschieden werden. Dies lässt sich insbesondere durch den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben oder das Ausmaß des erforderlichen Abstraktionsvermögens erreichen (*qualitative Differenzierung*). Ferner kann auch bezüglich des Inhalts und der anzuwendenden Verfahrensweisen differenziert werden - beispielsweise indem Schüler einen Themenschwerpunkt anhand vergebener Texte oder einer selbstständigen Recherche erarbeiten (*Differenzierung der Be- oder Verarbeitungsweise*). Im Übrigen sollte auch hinsichtlich des Lerntempos unterschieden werden, was sich sowohl über die Menge der Aufgaben (*quantitative Differenzierung*) als auch über die zur Verfügung gestellte Zeit, innerhalb der eine Aufgabe erledigt sein muss (*zeitliche Differenzierung*), erreichen lässt. Schließlich können auch unterschiedliche kindliche Interessen berücksichtigt werden - so lassen sich Teilaspekte oder Vertiefungsschwerpunkte interessenbezogen vergeben (*interessengebundene Differenzierung*) (Bönsch 2012, S. 70f; Bönsch 2013, S. 34ff; Braun & Schmischke 2010, S. 101). In Anbetracht dieser mannigfaltigen Unterscheidungen gilt es, den Balanceakt zwischen Differenzierung auf der einen und Gemeinsamkeit der Schüler auf der anderen Seite auszubalancieren - hierbei zeigt sich noch einmal ein positives Klassenklima als bedeutsam (Schnell 2011, S. 77). Ferner mahnt Klippert (2012, S. 17) die Beachtung der Arbeitsökonomie an - um der enormen Heterogenität Rechnung zu tragen. Das Maß der Differenzierung und den damit verbundenen Vorbereitungsaufwand jedoch auch im Bereich des Möglichen zu halten, empfiehlt er insbesondere Methoden des offenen Arbeitens. Darunter ist keine einheitliche, fest umrissene Unterrichtsmethode zu verstehen, sondern vielmehr ein Prinzip oder auch eine Organisationsform, in welcher das Ziel besteht, Lernen hinsichtlich methodischer, organisatorischer, inhaltlicher und sozialformbezogener Art zu öffnen (Reiß & Werner 2007, S. 114). Dieser Ansatz betont die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit und somit, wie bereits oft gefordert, die Eigenverantwortung der Schüler - Lernen wird von ihnen aus initiiert und gesteuert (Kunter & Trautwein 2013, S. 129). Die Lernenden erhalten Arbeitsimpulse, welche sie zum vielschichtigen Denken, Recherchieren, Kooperieren, Experimentieren und mehr veranlassen (Klippert 2012, S. 17).

Während den Kindern zunehmend mehr Freiräume für ihr Lernen eingeräumt werden, postuliert sich die wachsende Rücknahme der Lehrkraft von vorgebender zu begleitender Instanz. Dabei ist es jedoch unabdingbar, auch Anforderungen und Erwartungen an die Lernenden zu formulieren (Jürgens 2012, S. 4ff). Es wird empfohlen, den Grad der Öffnung langsam zu steigern, und ausgewählte Teilkonzepte wie beispielsweise das Lernen an Stationen nach und nach in der Klasse einzuführen (Jürgens 2012, S. 5ff; Reiß & Werner 2007, S. 121ff).

Lernen an Stationen & die Lerntheke

Hierbei werden verschiedene, unterschiedliche Sinneskanäle ansprechende Aufgaben angeboten, die in beliebiger Reihenfolge und in eigenem Tempo und verschiedenen Schwierigkeitsgraden bearbeitet werden können. Ferner sollte den Kindern ermöglicht werden, auch eine eigene Zugangsweise zur Thematik zu entwickeln, indem sie eigene Stationen generieren (Bauer 2009, S. 41ff). Eine weitere Form ist die der Lerntheke - hier werden verschiedene Materialien an einem zentralen Ort der Klasse präsentiert und zur Bearbeitung verschiedener Aufgaben genutzt. Dabei entscheiden die Schüler selbst, ob sie in Partner- oder Einzelarbeit recherchieren (Lenz 2003, S. 45). Hinsichtlich der Effektivität des offenen Unterrichts entsteht ein sehr gemischtes Bild, welches dahingehend interpretiert wird, dass die richtige Umsetzung erfolgsentscheidend sei (Hattie 2013, S. 105f; Kunter & Trautwein, S. 135). So wird insbesondere ein hohes Maß an Strukturierung sowie die Sicherstellung, dass sich die Lernenden tatsächlich mit dem Lerngegenstand befassen und kognitiv auseinandersetzen, gefordert (Kunter & Trautwein 2013, S. 135f). Schließlich wird für eine ausgewogene Melange zwischen offenen und eher geschlossenen, direktiven Unterrichtsformen plädiert, gilt die Methodenvielfalt doch auch als eins der Kriterien guten Unterrichts (Meyer 2011, S. 80).

Kooperatives Lernen

Eine Methode, die klassisch zunächst nicht dem offenen Unterricht zugeordnet wird, den Schülern jedoch ebenfalls im besonderem Maße Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit abverlangt sowie gleichfalls von Klippert (2012, S. 18) im Sinne eines effizienten, differenzierenden Unterrichts ge-

nannt wird, ist die des kooperativen Lernens (Souvignier 2007, S. 139). Sie gilt als eine sehr effektive Unterrichtsform (Hattie 2013, S. 205ff) und wird überdies als Kriterium guten Unterrichts, als Kriterium des Classroom-Managements sowie als eine Strategie zum Umgang mit auffälligen Schülerverhalten gefordert (s.o.). Darüber hinaus eignet sich das Kooperative Lernen insbesondere dazu, Formen des Konfliktmanagements zu trainieren (Seitz 2012, S. 322). Ferner gelten der Kontakt und die Zugehörigkeit zu einer unterstützenden Gemeinschaft der gleichen Altersklasse als ein wünschenswerter Schutzfaktor im Sinne des Resilienzkonzepts (Kapitel 3.2.4.2). Anders als die klassische Gruppen- oder Partnerarbeit thematisiert das Kooperative Lernen neben den fachlichen Inhalten die sozialen Prozesse innerhalb einer Gruppe. Es besteht der Anspruch, den Erwerb sozialer Fertigkeiten explizit und systematisch zu lehren und weiterzuentwickeln (Bochmann & Kirchmann 2006, S. 17; Weidner 2009, S. 29f). Diese Haltung basiert auf den Grundannahmen, dass kooperative Zusammenarbeit ein natürliches Bedürfnis aller Schüler darstelle und innerhalb eines solchen sozialen Prozesses sowohl Wissen als auch Kompetenzen erworben werden könnten. Ferner sei das Lernen durch Lehren besonders nachhaltig. (Weidner 2009, S. 33). Letzteres ergibt sich aus der Tatsache, dass die Schüler bei dieser Unterrichtsform die Gelegenheit erhalten, erlernte Inhalte in eigene Worte zu fassen und somit in ihre persönliche Wissensstruktur zu integrieren (Wellenreuther 2014, S. 435). Darüber hinaus ist es das Ziel des kooperativen Lernens, möglichst alle Schüler mental zu aktivieren sowie jedem Lernenden eine individuelle und aktive Aneignung des Lerninhalts zu ermöglichen. Dieser Spagat zwischen Gemeinsamkeit und Individualität soll mithilfe des Dreischritts von individueller Bearbeitung zum Austausch zu Zweit/in der Kleingruppe und des anschließenden Vorstellens im Plenum gemeistert werden. Diese Vorgehensweise gilt als Grundform des Kooperativen Lernens (Brünning & Saum 2012, S. 20) und ist unter dem Namen „think-pair-share“ bekannt (Seitz 2012, S. 323; Weidner 2009, S. 163f). Schließlich gilt es, insbesondere den zweiten Schritt, den Austausch in der Kleingruppe, zu moderieren und strukturieren. Dies soll sowohl durch positive gegenseitige Abhängigkeit, persönliche Verantwortlichkeit, Face-to-Face-Interaktion, soziale Fertigkeiten sowie eine anschließende Evaluation der Gruppenprozesse

gewährleistet werden. Konkret meint positive gegenseitige Abhängigkeit, dass alle Gruppenmitglieder auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten sowie die Arbeit eines jeden Einzelnen bedeutsam hinsichtlich der Zielerreichung ist. Durch die Übernahme von Verantwortung für den Lernzuwachs aller Beteiligten wird den Schülern ein besonderes Maß an persönlicher Verantwortung übertragen. Grundsätzlich sollten die Schüler die Möglichkeit erhalten, in eine sogenannte Face-to-Fache-Interaktion zu treten. Neben den notwendigen räumlichen Bedingungen erfordert dies ebenfalls, interaktive Fertigkeiten anzubahnen, auszubilden und schließlich auch zu evaluieren. Auf diese Weise wird das Lehren und Lernen sozialer Ziele neben dem fachlichen Lernen ebenfalls zum Unterrichtsinhalt. (Bochmann & Kirchmann 2006, S. 30ff; Weidner 2009, S. 34ff). Jedoch setzt auch diese Arbeitsform eine aktivierende sowie moderierende Rolle der Lehrkraft voraus, indem sie Themenstellungen sowie Zielsetzungen eindeutig formuliert und einfordert, Wissensdefizite aufdeckt und deren Aufarbeitung verlangt, sowie Erkenntnisse abschließend zusammenfassend strukturiert und in den Gesamtkontext einbettet (Seitz 2012, S. 324).

Abschließend lässt sich sagen, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, Unterricht zu differenzieren sowie zu öffnen. Es konnte herausgearbeitet werden, dass auch der Unterrichtsform des Kooperativen Lernens bei der Konzeption eines Präventionstrainings eine hohe Bedeutung zukommt. Ferner wurde erörtert, welche Kriterien es diesbezüglich zu beachten gilt. Eine bisher noch nicht berücksichtigte Folge eines auf diese Weise geöffneten und differenzierten Unterrichts ist die einer erhöhten Selbstwirksamkeitserfahrung. Sie ergibt sich durch die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess und dessen Erfolg sowie die Ausbildung der Fähigkeit, die eigenen Vorgehensweisen zu reflektieren. (Fuchs 2005 S. 91ff, S. 125). Damit ist ein weiterer Schutzfaktor, welcher bisher nicht explizit als Förderziel herausgearbeitet wurde, indirekt berücksichtigt. Da die Selbstwirksamkeit als ein Aspekt gilt, der im schulischen Kontext gefördert werden könnte und sollte (Hennemann et al. 2012, S. 7), wurde an dieser Stelle explizit auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht.

Dennoch sei darauf verwiesen, dass auch der lehrerzentrierte Unterricht bzw. die direkte Instruktion ihre Berechtigung hat und es insgesamt auf eine ausgewogene Mischung der verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten ankommt (Meyer 2011, S. 78ff.). Brophy (2000, S. 6) formuliert hierzu „An optimal program will feature a mixture of instructional methods and learning activities“.

4.1.6 Fazit: Konkretisierung der Rahmenbedingungen

Die Analyse der aus dem mehrperspektivischen Blick entstandenen Anforderungen an Rahmenbedingungen eines Präventionstrainings zeigt, dass diese eng miteinander verzahnt sind. So konnte herausgearbeitet werden, dass sich die grundsätzlichen Anforderungen an guten Unterricht, die Kriterien, die sich im Hinblick auf den Unterricht mit von Gefühls- und Verhaltensstörungen betroffenen Schüler bewährt haben sowie die Merkmale, die zum Aufbau einer gelungenen Schüler-Lehrer-Interaktion von Bedeutung sind, im Classroom-Management vereinen und dieses mit seinen 11 Kriterien entsprechend die unterrichtsgestaltende Grundlage eines jeden Präventionstrainings bilden sollte. Dem hinzuzufügen ist, dass das Kriterium der Handlungsorientierung, welches im Classroom-Management keine Beachtung findet, insbesondere für das inklusive Setting eine erfolgsversprechende Prämisse darstellt.

Zudem sollte sich die Lehrkraft ihrer besonderen Verantwortung hinsichtlich der Beziehungsqualität zur Schülerschaft bewusst sein. Durch basaler Höflichkeitsformen und die Berücksichtigung weiterer Kriterien können Lehrkräfte die Interaktionsstrukturen positiv beeinflussen. Diese Hinweise sollten Eingang in das geforderte Lehrertraining (Kapitel 3) finden.

Ferner kommt einer klaren Strukturierung, in der Lernziele formuliert und deren Erreichung rückgemeldet werden insbesondere vor dem Hintergrund, Unterricht zunehmend zu differenzieren und zu öffnen, eine große Bedeutung zu. Innerhalb dieser Formen soll den Schülern zunehmend Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen werden. Teilformen wie das Lernen an Stationen oder die Lerntheke können auf diesem Weg hilfreich sein. Dabei sollten die Unterrichtsinhalte in Bezug auf Selbstständigkeit, Qualität,

Quantität, Be- und Verarbeitungsform, Interesse und Zeit differenziert werden. Zusätzlich wird das Kooperative Lernen als besonders effektive Lernform, die ebenfalls zu einer Verantwortungsübernahme seitens der Schüler für das eigene Lernen führt, gefordert. Grundlegend ist hier der Ablauf des individuell Erarbeiteten, des strukturierten Austauschs untereinander und schließlich der gemeinsamen Besprechung im Plenum. Diese Unterrichtsformen sollten zwar vorherrschen, direktivere Gestaltungsweisen jedoch nicht verdrängen.

Diese Lernformen, zusammen mit dem Anspruch des Classroom-Managements, Schüler vermehrt Verantwortung und Aufgaben zu übertragen, impliziert ein Klima, in welchem sich Schüler als selbstwirksam erfahren können. Auf diese Weise wird ein weiterer im Rahmen des Resilienzkonzepts geforderter Schutzfaktor aufgebaut und gefördert. Die nachfolgende Tabelle fasst diese Konkretisierungen übersichtlich zusammen:

konkrete Rahmenbedingungen	
guter Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ○ optimal vorbereiteter Klassenraum, ○ Planen sowie Unterrichten von Regeln und Verfahrensweisen ○ Festlegen von Konsequenzen ○ das Schaffen eines positiven Lernklimas ○ die Beaufsichtigung und Beobachtung der Kinder ○ optimale Vorbereitung des Unterrichts
Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> ○ die Verantwortlichkeit der Schüler ○ die unterrichtliche Klarheit ○ kooperative Lernformen ○ Unterbinden von unangemessenem Schülerverhalten ○ Bereithalten von Strategien für potenzielle Probleme ○ Handlungsorientierung ○ Selbstständigkeit ○ Qualität ○ Quantität ○ Be- und Verarbeitungsweise ○ Zeit ○ Interessen
U.-formen	<ul style="list-style-type: none"> ○ offener Unterricht - Verantwortung zunehmend an die Schüler, z.B. durch Lernen an Stationen/Lerntheke ○ Kooperatives Lernen - Grundform des think - pair - share ○ wichtig, auch direkte Formen zu nutzen
Fortbildung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bedeutung und Einflussmöglichkeiten einer positiven Schüler-Lehrer-Beziehung

Tabelle 13: Rahmenbedingungen eines Präventionstrainings

4.2 Entwicklungsbezogene Anforderungen

Nachdem die Rahmenbedingungen näher definiert wurden, die ein Präventionstraining in 3. und 4. Klassen inklusiver Grundschulen zu erfüllen hat, gilt es nun, die entwicklungsbezogenen Inhalte zu systematisieren und stellenweise zu explizieren. Hierzu ist es angezeigt, die in Kapitel 3 aufgestellte These, das Modell der sozial-kognitiven-Informationsverarbeitung würde ein Großteil der geforderten entwicklungsbezogenen Inhalte berücksichtigen und strukturieren, zu belegen. Aus diesem Modell wären dann operationalisierte Ziele und Kompetenzen, die Inhalte der Förderung sind, abzuleiten. Im Anschluss daran gilt es auch in Bezug auf die Zieldimension „Freundschaft“ zu konkretisieren, was genau zu fördern ist.

4.2.1 Sozial-kognitive-Informationsverarbeitung

Modelle der sozialen Informationsverarbeitung versuchen zu beschreiben, in welcher Weise Kinder eine soziale Situation verstehen sowie interpretieren und welche Handlungen aus diesen Mechanismen resultieren. Das hier vorgestellte Modell eignet sich nach Ansicht der Autoren (Crick & Dodge 1994, S. 74) besonders als Grundlage für Förderung, da es konkrete Prozesse beschreibt, welche einem Kind vermittelt werden können. Während das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung ursprünglich von Crick und Doge entwickelt wurde (Crick & Dodge 1994, S. 74ff), wurde es einige Jahre später von Lemerise und Arsenio (2000, S. 107ff) aufgegriffen und mit dem Ziel, die Erkenntnisse bezüglich sozialer, kognitiver und emotionaler Prozesse miteinander zu verknüpfen, erweitert. Sie sprechen der getrennten Betrachtung der drei Kategorien zum Erkenntnisgewinn innerhalb der einzelnen Bereiche ihre Berechtigung zu, befürworten jedoch gleichzeitig einen Abgleich der drei Dimensionen miteinander, da sie diese als sehr eng miteinander verwoben ansehen (Lemerise & Arsenio 2000, S. 107f). Dieses Vorgehen deckt sich mit dem Ansatz der vorliegenden Arbeit - nachdem die verschiedenen Bereiche zunächst getrennt voneinander betrachtet wurden, wurden anschließend Überschneidungspunkte herausgearbeitet. Der Anspruch, die drei Ebenen miteinander zu verknüpfen, belegt also die Passung für das vorgestellte Anliegen.

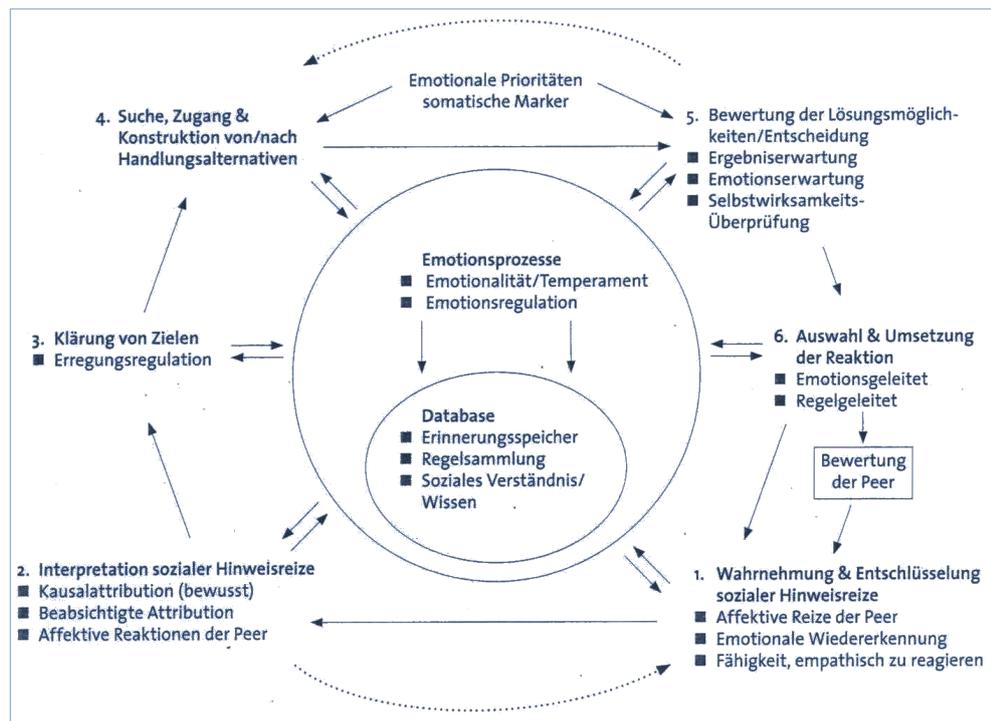


Abbildung 3: Deutschsprachige Adaption des integrierten Modells emotionaler und kognitiver Prozesse in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nach Lemerise/Arsenio 2000 (Hillenbrand & Hennemann 2006, S. 45).

Sowohl Lemerise und Arsenio (2000, S. 112ff) als auch Crick und Doge (1994, S. 76) gliedern den Prozess der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung [SKI] in sechs aufeinanderfolgende Teilschritte. Als Ausgangs- oder Startpunkt sehen sie die Wahrnehmung situativer und emotionaler Hinweisreize in einer sozialen Situation - bezogen sowohl auf die Fremd- als auch die Selbstwahrnehmung. Diese Reize werden dem Modell zufolge in einem zweiten Schritt interpretiert. Dabei erfolgen Attributionsprozesse, mit deren Hilfe entschieden wird, worauf die wahrgenommenen Hinweisreize zurückzuführen sind. In einem dritten Schritt findet eine mentale Zielklärung statt, um anschließend im vierten Schritt verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu generieren, durch welche das zuvor herausgearbeitete Ziel zu erreichen wäre. Die Handlungsmöglichkeiten werden anschließend in einem fünften Schritt im Hinblick auf die Aussicht, durch sie das angestrebte Ziel zu erreichen, überprüft. Dabei werden vorzugsweise verschiedene Perspektiven berücksichtigt. Schließlich wird die Handlungsalternative, die am erfolgsversprechendsten erscheint, in einem letzten Schritt umgesetzt.

Crick und Doge (1994, S. 76) gehen davon aus, die Vorerfahrungen (Regeln, soziale Schemata, soziales Wissen) eines Menschen stellen die Aus-

gangsbasis, das sogenannte Database, dieses Prozesses dar und würden mit allen der sechs Schritten in enger Verbindung stehen und diese beeinflussen. Lemerise und Arsenio (2000, S. 112ff) bestätigen diese Einschätzung, ergänzen sie jedoch um emotionale Kompetenzen wie das Emotionswissen und die Emotionsregulation. Ferner sehen sie die aktuell gefühlte Emotion als enorm bedeutsam für jeden einzelnen Schritt des Verarbeitungsprozesses an. Zusätzlich gehen sie davon aus, dass einzelne Teilschritte innerhalb des Prozesses dann gründlicher und somit erfolgsversprechender ablaufen, wenn die Beziehung zum involvierten Interaktionspartner freundschaftlicher Natur ist.

Diese Ausführungen zeigen, dass tatsächlich die meisten der im Resümee von Kapitel 3 (Kapitel 3.5.2) geforderten Inhalte in diesem Modell integriert werden. Emotionale Kompetenzen bezüglich der Emotionsregulation und des Emotionswissens finden sich im Database wieder und bilden eine bedeutsame Grundlage für das erfolgreiche Verlaufen der Informationsverarbeitung. Ferner finden die bezogen auf die kognitive Entwicklung relevanten sozialen Schemata und Regeln Beachtung. Auch weitere im Entwicklungsprozess für diese Altersstufen vorhandene Aufgaben finden sich hier wieder. In Schritt Eins und Zwei erweist sich das Wahrnehmen und Interpretieren verschiedener Gefühle als grundlegend, darüber hinaus sind insbesondere im zweiten Schritt auch Attribuierungsprozesse relevant. Im dritten Schritt wird die Ziel- und Planungskompetenz aufgegriffen, durch Schritt Vier und Fünf wird sowohl das Entwickeln als auch das Beurteilen von Handlungsmöglichkeiten aus verschiedenen, auch moralischen Perspektiven benötigt. Durch die Betonung der Umsetzung im sechsten Schritt wird neben den kognitiven und sozialen Prozessen auch die behaviorale Dimension berücksichtigt. Somit bestätigt sich die herausgearbeitete These, dieses Modell sei in besonderer Weise als theoretische Grundlage für ein Präventionsprogramm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen geeignet. Dabei sollten im Hinblick auf die Arbeit von Lemerise und Arsenio den emotionalen Kompetenzen eine besonders hohe Bedeutung zugesprochen werden. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist dabei in der Altersspanne der mittleren Kindheit vor allem auf die Interpretation sozialer

Situationen sowie auf eine zunehmend selbstständige Emotionsregulation ein Schwerpunkt zu legen. Die inhaltliche Ausdifferenzierung wurde bereits in früheren Kapiteln vorgenommen (Kapitel 2; Kapitel 3.1), sodass auf die dort gewonnenen Erkenntnisse verwiesen werden soll. Schließlich belegen die Autoren ebenfalls die Notwendigkeit, freundschaftliche Strukturen innerhalb einer Gemeinschaft zu etablieren (s.o.), um einen bewussteren Verarbeitungsprozess zu initiieren. In diesem Zusammenhang sprechen sie sich dafür aus, den gesamten Prozess im bewussten, nichtautomatisierten Denken zu durchlaufen - eine Forderung, die ebenfalls in Bezug auf die Ausbildung sozial erwünschter Schemata formuliert wurde (Kapitel 3.1.4).

Der Prozess der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung gibt durch seine Schrittfolge sowie die Bedeutung der Database eine sinnhafte Struktur vor, entlang welcher die herausgearbeiteten relevanten Entwicklungsziele thematisiert werden können. Es gilt das Emotionswissen aufzubauen, bei dem insbesondere soziale Hinweisreize, die Bedeutung der Situation sowie ein entsprechendes Begriffsinventar von Bedeutung zu sein scheinen. Ferner gilt es das Wissen über und die aktive Emotionsregulationsfähigkeit zu trainieren. Die Perspektive der Selbstständigkeit muss hierbei handlungsleitend sein, ebenso die Möglichkeit zum Training der Strategien ohne die Anwesenheit von Gleichaltrigen (Kapitel 2.1.2). Schließlich gilt es, den Prozess der sozial-kognitiven-Informationsverarbeitung im Sinne von bewussten Denkprozessen zu durchlaufen und zu üben. Unter Einbezug der in Kapitel 2.1 getätigten Aussagen betreffend die Elemente emotionaler Kompetenz, das Emotionswissen sowie die Emotionsregulation, und im Hinblick auf das, was angesichts der natürlichen Entwicklung in der Altersstufe der mittleren Kindheit im Sinne der Entwicklungsaufgaben besonders im Fokus steht, lassen sich konkrete Förderziele ableiten und in den folgenden systematischen Aufbau bringen:

Konkrete Förderziele I	
Emotionswissen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wahrnehmen von emotionalen Hinweisreizen bei sich und anderen bezüglich Wut, Freude, Trauer, Angst ○ Erkennen diesbezüglicher somatischer Marker ○ Erkenntnis, dass mehrere Emotionen zeitgleich vorhanden sein können ○ Erkenntnis, dass inneres Erleben nicht immer dem äußeren entsprechen muss ○ Berücksichtigung situativer Hinweisreize ○ Begriffsinventar, um über die Erkenntnisse ins Gespräch zu kommen
Emotionsregulation	<ul style="list-style-type: none"> ○ grundsätzlich Selbstständigkeit bei der Anwendung zulassen & bei Bedarf initiieren ○ Kenntnisse von & Übung zu emotionsbezogenen Strategien ○ Kenntnisse von & Übung zu problembezogenen Strategien
SKI-Prozess im bewussten Denken	<ul style="list-style-type: none"> ○ persönliche Ziele erkennen und hierarchisieren ○ Handlungsalternativen generieren ○ Handlungsalternativen im Hinblick auf verschiedene Perspektiven bewerten ○ den Prozess der SKI in Form bewussten Denkens mehrfach durchlaufen

Tabelle 14: Förderziele eines Präventionstrainings I

Der Vergleich dieser Zusammenstellung mit dem Präventionstraining „LUBO aus dem All“, welches ebenfalls auf dem Modell der sozialkognitiven Informationsverarbeitung beruht (Hillenbrand et al. 2013, S. 16ff) belegt die Plausibilität der bisherigen Ausführungen. Hinsichtlich des Ziels, die zu entwickelnde Maßnahme in den Kontext des LUBO-Trainings zu stellen und die gleichen Inhalte im Sinne eines spiralförmigen Curriculum auf höherem Niveau (Kapitel 3.3.2.2) erneut anzubieten, erscheinen diese Überschneidungen der Ziele besonders zielführend.

Einer der als förderwürdig identifizierten Bereiche wurde durch das SKI-Modell noch nicht berücksichtigt, sodass es diesen nun weiter auszuführen gilt - Beziehungen und Freundschaften unter Gleichaltrigen.

4.2.2 Peer-Beziehungen und Freundschaften

Es gilt, auch die zu diesem Themenbereich bisher zusammen gestellten Informationen zu bündeln, zu systematisieren, zu erweitern und schließlich in Form von anwendungsbezogenen Förderzielen zu konkretisieren. Aus vielen Perspektiven konnte belegt werden, dass sowohl die Fähigkeit, soziale Beziehungen aufzubauen als auch aufrecht zu erhalten, nicht nur als ein wichtiger Entwicklungsschritt im Rahmen sozialer Kompetenzen gilt (Kapi-

tel 3.1.3), sondern gleichsam ein bedeutsamer Einflussfaktor auf Entwicklung darstellt (Kapitel 2.2; Kapitel 3.1.3), welcher gar eine protektive Wirkung entfalten kann, (Kapitel 3.2.4). Aus dieser Bedeutung heraus ist es wenig verwunderlich, dass soziale und emotionale Kompetenzen einerseits in freundschaftlichen Beziehungen auf- und ausgebaut werden, andererseits ein Fehlen solcher Beziehungen die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen beeinträchtigt (von Salisch & Lüpschen 2013, S. 181).

Grundsätzlich wird zwischen zwei Arten der Gleichaltrigen-Beziehungen unterschieden - Peer-Beziehungen und Freundschaften. Während Peer-Beziehungen eine „Gruppe von Gleichaltrigen, meist aus demselben Milieu mit übereinstimmenden oder ähnlichen Interessenslagen“ (Unger 2004, S. 113) umfasst, meint eine Freundschaft eine „enge, auf Gegenseitigkeit angelegte positive Beziehung zwischen zwei Menschen“ (Lohaus & Vierhaus 2013, S. 209). Freundschaften charakterisieren im Gegensatz zu den Beziehungen in einer Peer-Group insbesondere eine enge Vertrautheit. Gemeinsam ist diesen Interaktionsformen, dass sie beide symmetrisch angelegt sind, das heißt, sie basieren auf gleichen Ausgangsvoraussetzungen - beispielsweise die Position in der Gesellschaft und der Entwicklungsstand (Lohaus & Vierhaus 2013, S. 209; Wehner 2009, S. 2). Beide Relationen lassen sich noch weiter ausdifferenzieren.

In Peer-Beziehungen hat jedes Mitglied einen sogenannten soziometrischen Status, welcher den Grad der Beliebtheit dieser Person innerhalb der Gruppe kennzeichnet und insbesondere von dessen sozialen Kompetenzen abhängig ist - je sozial kompetenter ein Kind, desto mehr Aufmerksamkeit erhält es von den Angehörigen der Peer-Group (Lohaus & Vierhaus 2013, S. 210). Nach einer älteren, aber bis heute ihre Gültigkeit bewahrenden Studie (Coie & Dodge 1998; Lohaus & Vierhaus 2013, S. 210f) lässt sich der soziometrische Status in fünf Gruppen differenzieren - es wird zwischen beliebten, abgelehnten, durchschnittlichen, kontrovers wahrgenommen sowie unbeachteten Kindern unterschieden. Auf Grundlage der Studie, in welcher die verschiedenen Gruppen durch Schüler und Lehrer eingeschätzt wurden, lassen sich diesen Gruppen verschiedene Charakteristika zuschreiben. So konnten bei beliebten Kindern hohe soziale Fähigkeiten sowie akademischer

Schulerfolg beobachtet werden. Abgelehnte Kinder haben meist geringe akademische Fähigkeiten und zeigen besonders aggressives Verhalten, genau wie die als kontrovers empfundenen Kinder. Letztere sind jedoch auch die, die die höchste Interaktivität innerhalb der Gruppe aufweisen - sie zeigen sowohl sozialkompetentes und rücksichtsvolles wie auch rücksichts- und gedankenloses Verhalten. Unbeachtete Kinder sind häufig sozial isoliert. Sie sind weniger an interaktiven Spielen beteiligt, werden jedoch auch nicht offen ausgeschlossen. Sie zeigen kein aggressives Verhalten, eher noch die Vermeidung eines solchen. Insgesamt finden sie weder positive noch negative Beachtung. Durchschnittliche Kinder zeigen sowohl bezogen auf die soziale Integration, als auch im Hinblick auf ihre akademischen und sozialen Fähigkeiten mittelmäßige Ergebnisse (Coie & Dodge 1988, S. 823ff). Aus dieser Ausdifferenzierung lässt sich ableiten, dass Kinder mit einem hohen soziometrischen Status in einer Gruppe ein hohes Maß an akademischen Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen besitzen sowie in der Lage sind, sich sozial zu integrieren. Entsprechend müssten genau diese drei Bereiche gefördert werden, um den soziometrischen Status zu erhöhen. Die Taxonomie zur Definition sozialer Kompetenz verweist vielfach auf Eigenschaften, die in Zusammenhang mit dem Aufbau von Beziehungen zu anderen gesehen werden können. Dazu zählen insbesondere die Bereiche Interaktion, Kooperation und Durchsetzungsfähigkeit (Kapitel 2.2). Neben Fähigkeiten, die sich aus dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung ableiten lassen (*beispielsweise Sensibilität gegenüber den Gefühlen anderer, Regulation der eigenen Stimmung, Ausdruck von Gefühlen*) könnten innerhalb eines Kompetenztrainings Fertigkeiten wie die Vergabe von Komplimenten, dem Ausbau von Regelbewusstsein und entsprechenden Erfahrungsräumen für dieses, sowie die Möglichkeiten für Kontakte, Austausch und Hilfestellungen geschaffen werden (Kapitel 2.2.). Zudem erscheint das bereits begründete Ansinnen, auch akademische Leistung nicht unbeachtet zu lassen, im Hinblick auf das Ziel, den soziometrischen Status zu erhöhen, begrüßenswert.

Engere soziale Beziehungen, sogenannte Freundschaften, entwickeln sich insbesondere in den ersten Grundschuljahren und sind gegen Ende der

Grundschulzeit von wechselseitigem Vertrauen und gegenseitiger emotionaler Unterstützung gekennzeichnet. Die Einsicht, dass ein Freund nicht zwangsläufig alle eigenen Interessen teilen muss sowie grundsätzlich eine von der eigenen Perspektive abweichende Sicht einnehmen kann, stellt einen entscheidenden Entwicklungsschritt im Grundschulalter dar (Kapitel 3.1.3). Eine freundschaftliche Beziehung basiert grundsätzlich auf den Prinzipien der Freiwilligkeit sowie der Reziprozität (Wehner 2009, S. 403f). Ferner zeichnet sich Freundschaft dadurch aus, dass sie von den Akteuren individuell ausgestaltet werden muss - dies bietet sowohl Entfaltungsmöglichkeiten, stellt jedoch auch eine große Herausforderung dar (Wehner 2009, S. 404). Um einen solchen Ausgestaltungsprozess vornehmen, Freundschaften eingehen und aufrechterhalten zu können, benötigen Kinder freundschaftsfördernde Bedingungen. Neben recht festen Variablen wie der Lage des Wohnortes im Verhältnis zu Schule nehmen insbesondere Eltern eine Vorbild- und Moderationsfunktion ein. So liefern die eigenen Freundschaftserfahrungen und Strukturen wichtige Hinweise für ihre Kinder, zusätzlich moderieren sie die Freundschaftsbeziehungen ihrer Schützlinge, indem sie ihnen zustimmend oder ablehnend gegenüber stehen (Wehner 2009, S. 406ff). Während aufgrund des enormen Einflusses der Eltern insbesondere die Kommunikation über Freundschaften initiiert werden sollte, bieten sich innerhalb des schulischen Settings noch weitere Möglichkeiten, positiv und unterstützend auf die Freundschaftsbildung einzuwirken. Zunächst sollten vielfältige zeitliche und räumliche Möglichkeiten für die Anbahnung und Aufrechterhaltung von Freundschaften zur Verfügung gestellt werden. Konkret lässt sich eine solche Forderung durch ein hohes Maß an gemeinsamem Unterricht, kooperative Arbeitsweisen sowie die Sitzordnung realisieren. Ferner bieten Klassen- und Projekttreffen die erwünschten Gelegenheiten über die unterrichtliche Situation hinaus. (Wehner 2009, S. 414ff). Aufgrund der Tatsache, dass Freundschaftsbeziehungen insbesondere im Grundschulalter neue Qualitäten beinhalten, ergibt sich für alle Kinder dieser Altersstufe die Entwicklungsaufgabe, den Freundschaftsbegriff für sich neu zu definieren (s.o.). Hieraus lässt sich die Forderung ableiten, sie bei diesem Prozess zu unterstützen.

So lassen sich auf Grundlage der vorhergegangenen Ausführungen folgende Schlussfolgerungen für den Bereich Peer- und Freundschaftsbeziehungen ziehen, welche die bisher erstellten drei Förderbereiche um einen vierten ergänzen:

Konkrete Förderziele II	
Freundschaften und Peer-Beziehungen	<ul style="list-style-type: none">○ Vergabe von Komplimenten○ dem Ausbau von (sozialem) Regelbewusstsein○ Erfahrungsräume durch Kooperatives Lernen, kooperationsfördernde Sitzordnung und gemeinsame Feiern, Veranstaltungen und Projekte innerhalb und außerhalb der Unterrichtszeiten○ Kultur der gegenseitigen Hilfestellung○ Thematisierung des Themas „Freundschaft“ - individuelle Ausdifferenzierung○ Berücksichtigung des Themas Freundschaft bei den Alltagserfahrungen der Kinder - Reflexionen ermöglichen○ Freundschaft & deren Ausgestaltung als Thema zwischen Eltern und Kindern anleiten

Tabelle 15: Förderziele eines Präventionstrainings II

Ferner konnte, nicht zu letzt auch in Bezug auf den soziometrischen Status innerhalb einer Peergroup, gezeigt werden, dass der akademische Lernerfolg ebenfalls dem Projektziel, ein schulisches Präventionstraining für 3. und 4 Klassen zu entwickeln ohne dabei die fachliche Kompetenzen zu vernachlässigen, zuträglich ist. Entsprechend soll nun auf die fachlichen Gestaltungsspielräume und deren Konkretisierungen eingegangen werden.

4.3 Fachliche Anforderungen

Dass ein schulisches Präventionstraining im inklusiven Kontext auch fachliche Perspektiven verfolgen sollte, ist das unbestreitbare Postulat der vorangegangenen Ausführungen. Daraus ergibt sich die Frage, welche fachlichen Ziele sich mit den dargebotenen Inhalten und Rahmenbedingungen vereinbaren lassen. Erste Hinweise hierauf liefern die Lehrpläne, in welchen bereits das Entwicklungsanliegen verortet ist und somit grundsätzlich im Zusammenhang mit den Perspektiven und Inhalten dieser Fächer steht. Somit kommen insbesondere die Kompetenzerwartungen der Fächer Deutsch und Sachunterricht für 3. und 4. Grundschulklassen in Frage (Kapitel 3.4.1). Aus diesen Bereichen gilt es nun Themenschwerpunkte auszuwählen, bei welchen sich die entsprechenden Kompetenzerwartungen mit den hergeleiteten Entwicklungsanliegen verknüpfen lassen, sodass in jeder Trainingseinheit

neben den entwicklungsbezogenen Zielsetzungen auch rein fachlich basierte Anliegen berücksichtigt werden können. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sich, wie gezeigt, auch die entwicklungsbezogenen Ziele im Lehrplan verorten lassen und somit genau genommen auch als fachliche Ziele bezeichnet werden könnten. Zur sprachlichen Unterscheidung soll jedoch von entwicklungsbezogenen Zielen gesprochen werden, wenn sie auf die Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung abzielen und von Fachzielen, wenn sie ‚nur‘ den Lehrplänen entstammen.

4.3.1 Sachunterricht

Grundsätzlich verfolgt Sachunterricht das Ziel, die Schüler zu eigenständigen Handlungsweisen zu befähigen (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU] 2002, S. 2). Dies verlangt die Berücksichtigung von und die Ausrichtung an den Interessen, Fragen und Lebenswelterfahrungen der Kinder (Hempel & Lüpkes 2009, S. 67; GDSU 2013, S. 9f). Entsprechend sollte Sachunterricht in flexiblen, differenzierten und offenen Lernangeboten wie beispielsweise der Lerntheke oder Stationen inszeniert werden (Hempel & Lüpkes 2009, S. 67; Kaiser 2010a, S. 258; Spitta 2011, S. 22) sowie unterschiedliche Zugänge und sinnliche Erfahrungen ermöglichen (Pech 2013, S. 33). Weiterhin wird in der aktuellen Sachunterrichtsdidaktik gefordert, die Schüler durch die Vermittlung von verschiedenen Strategien zur selbstständigen Wissensaneignung, wie beispielsweise das Sammeln und Bewerten von Informationen, dazu zu befähigen, sich so eigenständig wie möglich mit einem Unterrichtsthema auseinander zu setzen (Hempel & Lüpkes 2009, S. 68ff). Hierbei sollten die Schüler stets die Möglichkeit erhalten, individuelle Schwerpunkte zu setzen, ohne jedoch rein interessengetrieben an Themen zu arbeiten, da diese den Kindern meist von vornherein bekannt sind. Darüber hinaus sollten die Aufgabenstellungen durch sich selbst differenziert sein sowie unterschiedliche Zugangs- und Bearbeitungsweisen ermöglichen (Spitta 2011, S. 21ff). Die für die Konzeption eines Präventionstrainings erstellten Rahmenbedingungen werden also auch aus Sicht eines didaktisch aktuellen Sachunterrichts verlangt und belegen somit die Passung zwischen der bisher dargelegten konzeptionellen Aus-

richtung des Trainings und den Ansprüchen eines modernen Sachunterrichts.

Die Didaktik des Sachunterrichts spannt fünf Perspektiven auf, welche jeweils einem fachlichen Schwerpunkt zuzuordnen sind, jedoch auch miteinander vernetzt werden können und sollen. Hierzu zählen die sozialwissenschaftliche Perspektive, die geographische Perspektive, die naturwissenschaftliche Perspektive, die technische und die historische Perspektive. Schließlich werden perspektivvernetzende Themenbereiche benannt, welche sich aus der Zusammenschau der jeweiligen Fachbereiche ergeben (GDSU 2013, S. 14ff). Da die entwicklungsbezogenen Ziele des Präventionstrainings hauptsächlich in der sozialwissenschaftlichen Perspektive zu verankern sind (GDSU 2013, S. 30ff; Kapitel 3.4.1), liegt es nahe, diese im Sinne der geforderten Vernetzung mit Schwerpunkten aus den anderen Perspektiven zu verknüpfen. Hierzu erscheint zum einen die historische Perspektive im besonderem Maße geeignet, da sie vor dem Hintergrund, „dass das Denken und Handeln von Menschen in der Vergangenheit immer nur vor dem Hintergrund damaliger Bedingungen zu verstehen ist“ (GDSU 2002, S. 21) und die Analyse von Informationen unter Berücksichtigung der Quelle erfolgen sollte (GDSU 2013, S. 57), die Bedeutung verschiedener Perspektiven und bestimmter Situationen betont. Eine solche Grundhaltung lässt sich mit der Anforderung verknüpfen, auch in Bezug auf die Wahrnehmung und Interpretation von Emotionen, verschiedene Perspektiven sowie die situative Bedeutung zu berücksichtigen. Ein Thema, welches diese verbindenden Anforderungen besonders berücksichtigt, ist die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen. Hier gilt es Informationen zu sammeln, vorurteilsfrei auszuwerten, vor dem Hintergrund der vorherrschenden Lebensverhältnisse zu interpretieren und mit den eigenen Vorstellungen und Perspektiven wertfrei abzugleichen (GDSU 2002, S. 27; GDSU 2013, S. 61). Es bieten sich auch naturwissenschaftliche Themenstellungen zur Verbindung mit den entwicklungsbezogenen Inhalten an, da ein Schwerpunkt darin besteht - wenn auch auf naturwissenschaftlicher Basis - sich selbst als Einflussfaktor auf die Welt zu erleben, der erforschen, verändern und gestalten kann (GDSU 2013, S. 37). Zusätzlich kommt in dieser Perspektive der sachorientierten Proble-

midentifikation und -lösung Bedeutung zu (GDSU 2013, S. 39). Dabei sollen beispielsweise Naturphänomene in ihren Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen sachorientiert wahrgenommen, beobachtet und beschrieben werden (GDSU 2013, S. 40). Diese Kompetenzen werden aus Sicht des Präventionstrainings ebenfalls bezüglich sozial-emotionaler Situation gefordert, so dass eine weitere Verknüpfungsstelle entsteht. Schließlich erweist sich die übergreifende Perspektive als anschlussfähig, da in dieser Themenbereiche mehreren Perspektiven betrachten und vernetzt werden (GDSU 2013, S. 15f). Folglich bietet es sich hier an, nach passenden Themenbereichen zu suchen, die eng mit dem Ziel, soziale Probleme zu lösen, verknüpft werden können.

Entsprechend sollten konkrete Themenstellungen aus der historischen, der naturwissenschaftlichen sowie der übergreifenden Perspektive ausgewählt werden. Auf diese Weise lassen sich die notwendigen Informationen für die Konzeption der Reihen gewinnen. Dabei sind neben den inhaltlichen Zielen einer jeden Stunde auch die jeweiligen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der verschiedenen Perspektiven zu berücksichtigen (GDSU 2013, S. 27).

4.3.1.1 Die historische Perspektive

Da die Kultur der Indianer bei vielen Kindern auf besonderes Interesse stößt, gleichzeitig jedoch auch gerade bei diesem Thema viele Stereotypen transportiert werden (Henke-Bockschatz 2004, S. 6; Kaiser 2010b, S. 4), eignet es sich im besonderen Maße als fachliches Thema, welches mit der Wahrnehmung und Interpretation von Gefühlen verknüpft werden kann. Genau wie in Bezug auf verschiedene Emotionen sollten auch bei diesem Thema eine genaue Wahrnehmung und eine vorsichtige Interpretation der damaligen Lebensweisen unter Berücksichtigung verschiedener situativer Bedingungen erfolgen. In diesem Sinne sollte das grundsätzliche Ziel des Unterrichts darin bestehen, die vielfältigen, unterschiedlichen Lebensweisen der mannigfaltigen Stämme zu thematisieren. Um eine fachliche Überfrachtung zu vermeiden und dennoch klischeebefreite Erkenntnisse zu Tage zu fördern, empfiehlt sich ein exemplarisches Vorgehen (Leopold 2003, S. 13). Kaiser (2010b, S. 5ff) ersieht die Themen des alltäglichen Lebens, des

Wohnens, des Kinderlebens, der Ernährung, der Feste und Feiern, der Trauerrituale sowie der Werkzeuge als geeignet an. Leopold (2013, S. 14ff) verweist darauf, dass insbesondere durch die Thematisierung der unterschiedlichen Wohnformen sowohl verschiedene Lebensweisen als auch unterschiedliche geographische Bedingungen thematisiert werden können. Henke-Bockschatz (2004, S. 10f) besteht auf der Auseinandersetzung mit indigenen Konflikten, insbesondere auch mit dem der weißen Siedler. Weiterhin wird in der Literatur angeraten, Handlungssituationen zu inszenieren, in welchen die verschiedenen Lebensweisen modelliert werden können, sowie Identifikationsmöglichkeiten bieten (Kaiser 2012a, S. 44). Hierzu finden sich zahlreiche Hinweise, wie das Nachbauen unterschiedlicher Behausungen (Leopold 2003, S. 20), die Herstellung von Gerichten nach indianischen Rezepturen, das Rezipieren indianischer Musik (Seehaus 2005, S. 48) und das Sammeln von kulturvertretenden Gegenständen (Henke-Bockschatz 2004, S. 11). Zur Vermeidung der Klischeebildung wird empfohlen, das erworbene Wissen jeweils in Beziehung zu den jeweiligen Vertretern zu setzen und auch geographisch auf einer Karte zu verorten. Auf diese Weise soll den Lernenden der exemplarische Charakter verschiedener Gegebenheiten verdeutlicht werden (Ederer 2004, S. 14; Henke-Bockschatz 2004, S. 10).

Im Hinblick auf die angesprochenen methodischen Kompetenzen müssen im Zuge der historischen Perspektive vor allem die Interpretation verschiedener Quellen wie Bilder und Texte, sowie das Sammeln und Auswerten von Informationen vermittelt werden. In Form von Rollenspielen sollten die Lernenden die Möglichkeit erhalten, die gewonnenen Erkenntnisse anzuwenden und sich in die damaligen Bedingungen und Denkweisen hineinzuversetzen (GDSU 2002, S. 22; GDSU 2013, S. 59).

4.3.1.2 Die naturwissenschaftliche Perspektive

Wie bereits aufgezeigt (s.o.) bietet die naturwissenschaftliche Perspektive besonders im Bereich der Problemlösung die Gelegenheit, Verknüpfungen zu den entwicklungsbezogenen Zielen herzustellen. Konkreter erfordert die Untersuchung bestimmter Stoffe anhand verschiedener Experimente, Vermutungen zu Ursache-Wirkungszusammenhängen zu entwickeln, dazu Um-

setzungsmöglichkeiten zu generieren und an der Wirklichkeit zu überprüfen (GDSU 2013, S. 40). Eine Verbindung zu den entwicklungsbezogenen Zielen besteht darin, auch für soziale Kontexte verschiedene Handlungshypothesen zu entwickeln, Vermutungen über deren Wirkung anzustellen und bezogen auf moralische und zielführende Angemessenheit zu überprüfen. Die Verknüpfung besteht hier weniger in der inhaltlichen Gemeinsamkeit als in der strukturellen Vorgehensweise. Darüber hinaus ergibt sich die Möglichkeit, Ursache-Wirkungszusammenhänge anschaulich und konkret auf experimenteller Ebene durchzuführen und dann erst in den kognitiv weitaus komplexeren Kontext der Ursache-Wirkungszusammenhänge sozialer Situationen zu übertragen.

Das Experimentieren wird zwischen *angeleiteten Versuchen* zu einer vorgegebenen Frage und Vorgehensweise und *unangeleiteten Experimenten* unterschieden, bei welchem beides durch die Lernenden entschieden wird. (Gläser 2011, S. 20). Im Laufe der Grundschulzeit sollten die Schüler zunehmend dazu befähigt werden, von angeleiteten Versuchen zu selbstbestimmten Experimenten überzugehen (Gläser 2011, S. 20). Für diesen Prozess empfehlen Berk und Claussen (2000, S. 11), zunächst Anregungssituationen zu schaffen, in denen keine feste Aufgaben bestehen und eigene Erkundungen gemacht werden können. Auf diese Weise soll vorerst einmal Neugier entwickelt werden. Im Anschluss daran sollen Versuche zu einem gezielten Probieren anregen, bei welchem sowohl der Erfahrungsschatz erweitert wird als auch das genaue Hinsehen erforderlich ist. Eine Erklärungssuche kann hier einsetzen, steht jedoch noch nicht im Fokus. Nachfolgend sollte in Form des Laborierens eine Vermutung durch gezieltes Ausprobieren überprüft werden, eine anschließende Erklärung gewinnt dabei an Bedeutung. In einem letzten Schritt sollten Kinder wiederum eigene Experimente zu einer Frage finden. Der Lehrkraft bleibt hier die Aufgabe, diesen Prozess durch Fragen so zu begleiten, dass die Lernenden sich immer wieder damit auseinandersetzen, was genau sie herausfinden wollen und was sie schließlich herausgefunden haben. Hier müssen insbesondere auch die Beweisführung und der Erkenntnisgewinn als Ziele von Versuchen und Experimenten gekennzeichnet werden, welche neben der Hypothesenbildung

auch eine genaue Dokumentation erfordern (Gläser 2011, S. 20). Besonders begabten Kinder könnte darüber hinaus die Aufgabe gestellt werden, das Experiment vorzuführen, sodass sie es neu durchdenken und strukturieren müssen (Berk & Claussen 2000, S. 11). Innerhalb dieses Prozesses ist der Lebensweltbezug der Fragestellungen von großer Bedeutung (Gläser 2011, S. 20). Ein Themengebiet, welches generell eine besondere Faszination auf Kinder ausübt, ist die nach der Möglichkeit des Fliegens (Kaiser 2012a, S. 74). Diese Frage lässt sich in den Themenkomplex Luft einordnen. Für diesen ist die Bedeutung des Sauerstoffs, die Tatsache, dass Luft sich überall befindet, jedoch auch verdrängt, zusammengedrückt und ausgedehnt werden kann sowie die Veränderungen, die durch die Lufttemperatur hervorgerufen werden können, von inhaltlicher Relevanz (Kaiser 2012a, S. 74f). Entsprechend stellt dieser Themenkomplex einen geeigneten Ansatzpunkt dar, von Erfahrungen über Versuche zum Laborieren oder gar Experimentieren überzugehen. Basierend auf der Tatsache, dass zum Themenbereich Luft jedes Kind zumindest unbewusst bereits Erfahrungen gesammelt hat (Kaiser 2012a, S. 74) und davon auszugehen ist, dass es in den ersten beiden Grundschuljahren bereits mit vielfältigen Anregungssituationen in Kontakt gekommen ist, sollte das Versuchen und Experimentieren hier bereits bei angeleiteten Versuchen ansetzen und dann schnell zu laborierenden, wenn nicht gar experimentierenden Arrangements übergehen.

Die besonderen Lernwege der naturwissenschaftlichen Perspektive drängen sich in Anbetracht dieser Themenstellungen geradezu auf - hier geht es insbesondere darum, mit Hilfe naturwissenschaftlicher Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen Zusammenhänge in der Welt zu erforschen. Dabei stehen das genaue Beobachten, Beschreiben, Untersuchen, Messen, Formulieren, Prüfen und Auswerten wie auch das Begründen im Vordergrund (GDSU 2002, S. 18; GDSU 2013, S. 38ff).

4.3.1.3 Perspektivvernetzende Themenbereiche

Die im aktuellen Perspektivrahmen des Sachunterrichts dargestellten Vernetzungsbeispiele zeigen beispielhaft, wie vernetztes Lernen im Sachunterricht ermöglicht werden kann (GDSU 2013, S. 72). Trotz dieses exemplarischen Charakters werden zwei Themenbereiche aufgegriffen, die sich

hervorragend mit den entwicklungsbezogenen Zielen des Trainings verknüpfen lassen - Gesundheit sowie nachhaltige Entwicklung. Ersteres erfordert, gesundheitsförderliche Verhaltens- und Handlungsweisen kennenzulernen und einzuüben (GDSU 2013, S. 80f), auch in Form von individuellen Zielsetzungen. Hier ließe sich das Förderziel ‚*persönliche Ziele erkennen und hierarchisieren*‘ einbetten. Schließlich bietet der Kontext eines verantwortlichen Umgangs mit natürlichen Ressourcen die Möglichkeit, bisher gewonnene Erkenntnisse zusammenzubringen und in Form eines Problemlöseprozesses mögliche Lösungsansätze zu generieren (GDSU 2013, S. 77f). Hierbei kann der für soziale Kontexte konzipierte Problemlöseweg Hilfestellung liefern. Entsprechend sollen beide Themenbereiche im Anschluss kurz skizziert werden.

In Bezug auf eine gesunde Lebensführung ist den Lernenden neben der Bedeutung einer gesunden Ernährung ebenfalls der Gewinn von Bewegung sowie Psychohygiene näher zu bringen (GDSU 2013, S. 81). Da letztere insbesondere im Rahmen der Emotionsregulation thematisiert werden kann und muss, ist es an dieser Stelle zu vernachlässigen. Die anderen beiden Themenfelder werden insgesamt eher als ein Schwerpunkt betrachtet, welches im Rahmen der institutionellen Ausrichtung als Teil der Schulkultur verstanden und umgesetzt werden sollte (Lambeck & Menke 2012, S. 35). Ferner gilt es, Methoden der Abschreckung zu vermeiden, sondern vielmehr im Sinne einer Gesundheitsbildung Anreize zu einer gesunden Lebensführung zu liefern, Wissen zu vermitteln und konkretes Verhalten zu initiieren (Giest 2013, S. 106ff). Letzteres könnte beispielsweise durch tägliche Bewegungspausen zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen angeleitet werden (Lambeck & Menke 2012, S. 35). Im Hinblick auf eine ausgewogene Ernährung gilt die Ernährungspyramide als eine grobe Richtlinie, nach welcher die Auswahl und Menge aller Speisegruppen vermittelt werden kann. Dabei wird keine Speisegruppe kategorisch ausgeschlossen, vielmehr wird hierdurch angeregt, sich mit dem, was der menschliche Körper in welchen Mengen benötigt, auseinander zu setzen und als Prüfinstrument des eigenen Konsumverhaltens zu nutzen (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz [BMELV] 2013, S. 1ff). Dieses Verständnis

weiterführend wird der Genuss als ein wichtiges Element der Gesundheits-erziehung angesehen - so sollte Kindern die Möglichkeit geboten werden, verschiedene Lebensmittel zu kosten, auch mehrfach, um ihre Geschmacksnerven weiter auszubilden (Rützler 2013, S. 31). Dabei sollten konkrete Alternativen zu ungesunden Nahrungsmitteln vorgestellt sowie die Chance auf positive Geschmackserfahrungen mit gesunden Lebensmitteln gegeben werden (Kaiser 2012b, S. 50). Dennoch ist das Urteil der Kinder bezüglich eines Geschmackserlebnisses ernst zu nehmen sowie zu akzeptieren (Rützler 2013, S. 31). Schließlich ist insbesondere für diese Thematik die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus notwendig - sowohl rein informativ in Form von Elternabenden und/oder Briefen als auch im Sinne eines gemeinschaftlichen Essens (Kaiser 2012b, S. 52).

Das Thema „Energie“ ist traditionell eher der naturwissenschaftlichen Perspektive zuzuordnen. Betreffend den sparsamen Umgang mit Energie bezieht sie sich auch auf den Bereich der nachhaltigen Entwicklung, und wird, da ohne diese Ressource Leben nicht möglich wäre, als besonders lebensbedeutsam angesehen (Giest 2011, S. 4). Die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten erfordert, naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu erkennen und diese für die eigenen Handlungen zu nutzen (Giest 2011, S. 5). Neben der grundlegenden Bedeutung von Energie - es ist etwas, was einen Körper in die Lage versetzt, Arbeit zu verrichten - sollte insbesondere auch das Energieerhaltungsgesetz thematisiert werden (Giest 2011, S. 5; Soostmeyer 2001, S. 4f). Die durch den umgangssprachlich geläufigen Begriff ‚Energieverbrauch‘ erzeugte Vorstellung, Energie würde sich reduzieren, gilt es durch die naturwissenschaftlich korrekte Tatsache der Energieumwandlung zu ersetzen (Soostmeyer 2001, S. 9). Dennoch ist zu thematisieren, dass Energie aufgrund verschiedenster Umwandlungsprozesse nicht unbegrenzt für die gewünschten Nutzungsformen zur Verfügung steht und infolgedessen sparsam genutzt werden sollte (Köster 2001, S. 10f). In der Literatur wird für die didaktische Umsetzung empfohlen, die verschiedenen Formen der Energie, die Möglichkeiten zur Umwandlung sowie einen verantwortungsvollen, bewussten Gebrauch zu thematisieren (Giest 2011, S. 6, Köster 2001, S. 13; Wulfmeyer & Dietrich 2011, S. 10f). Konkreter könnte eine

Einordnung verschiedener Antriebsmöglichkeiten bei Fahrzeugen oder auch die Frage, woher die Energie kommt, eine Auseinandersetzung über verschiedene Energieformen und deren Umwandlung initiieren. Ferner entfacht die Frage nach eigenen Handlungsmöglichkeiten die Diskussion um Ressourcen- und Umweltschutz (Köster 2001, S. 13; Wulfmeyer & Diestrich 2011, S. 10f). Hierbei sollten regenerativen Energien, wie der Solarenergie, Beachtung geschenkt werden, ohne jedoch zu moralisieren, vielmehr um zur eigenen Urteilsbildung zu befähigen (Giest 2011, S. 6; Wulfmeyer & Dietrich 2011, S. 11).

4.3.1.4 Resümee

Zunächst konnte gezeigt werden, dass die Ansprüche eines modernen Sachunterrichts mit den an das Training formulierten Erwartungen Überschneidungen aufweisen und somit zueinander passen. Bezüglich der konkreten Inhalte sollen analog zu den Rahmenbedingungen sowie den entwicklungsbezogenen Kompetenzen auch herausgearbeitete Zielperspektiven des Sachunterrichts tabellarisch systematisiert werden:

konkretisierte Kompetenzen Sachunterricht	
historische Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verknüpfungsstelle: Wahrnehmung & Interpretation von Gefühlen ○ Untersuchung der indigenen Kultur als geeignet ○ erfordert Befreiung von Stereotypen, Vorteilen und Klischees ○ Inszenierung von Handlungssituationen (z. B. Behausungen, Esskultur, Musik etc.) ○ Verortung der jeweiligen Kultur auf einer geografischen Landkarte ○ Rollenspiele zur Anwendung der Erkenntnisse und Berücksichtigung der Bedingungen und Denkweisen ○ mögliche Unterthemen <ul style="list-style-type: none"> - alltägliches Leben - Wohnformen/Behausungen, - Kinderleben, - Ernährung, - Feste und Feiern - Trauerrituale - Werkzeuge - Konflikte, u.a. mit weißen Siedlern
naturwissenschaftliche Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verknüpfungsstelle: Generierung und Überprüfung von Handlungsalternativen ○ Kompetenzaufbau vom angeleiteten Versuch zum freien Experimentieren unter Berücksichtigung von Hypothesenbildung, Dokumentation und Erklärung - auch Beschreibung des Versuchs beim freien Experimentieren ○ Thematisch besonders interessant: Luft <ul style="list-style-type: none"> - Allgegenwärtigkeit - Bedeutung des Sauerstoffs - Verdrängung/Ausdehnung/Zusammendrücken - Bedeutung der Temperatur - Möglichkeiten des Fliegens

1.1. Gesundheitserziehung

○ **Verknüpfungsstelle: Zielformulierung**

- sollte hier gesunde Ernährung & Bewegung umfassen
- muss institutionell eingebettet werden
- erfordert Anreize, Wissensaufbau (z.B. durch die Ernährungspyramide) sowie konkretes Verhalten (z.B. Bewegungspausen; Lebensmittelverkostung)
- Elterninformation

1.2. Nachhaltige Entwicklung der Ressource Energie

○ **Verknüpfungsstelle: Problemlösen**

- Energieformen & deren Umwandlung (z.B. bei Fahrzeugen) unter Einbezug erneuerbarer Energien (z.B. Solarenergie)
- Bedeutung der Energie im alltäglichen Leben
- Handlungsformen eines ressourcenschonenden Umgangs

Tabelle 16: Fachliche Ziele eines Präventionstrainings - Sachunterricht

4.3.2 Deutschunterricht

Sprachliches Handeln gilt sowohl als Ziel als auch als Ausgangspunkt aktueller Deutschdidaktik. Dieses sprachliche Handeln soll entlang fünf allgemein gültiger Prinzipien umgesetzt werden - die Sprachentwicklung, der Situationsbezug, der Sozialbezug, die Bedeutsamkeit der Inhalte sowie die Ausbildung von Sprachbewusstheit. Unter dem Prinzip der Sprachentwicklung ist zu verstehen, dass an der bisherigen Entwicklung der Kinder angesetzt und ihre Fähigkeiten herausgefordert werden müssen. Dabei ist insbesondere die Eigenaktivität der Kinder Bedingung. Situationsbezogen sind Inhalte dann, wenn sie authentisches Handeln bedingen, beziehungsweise auf authentisches Handeln vorbereiten. Ein Sozialbezug entsteht, wenn sowohl Präsentation als auch Austausch innerhalb einer Gruppe ermöglicht werden - hierbei gilt es zunächst eine Atmosphäre der Akzeptanz und der gegenseitigen Anregung zu schaffen. Was die Bedeutsamkeit der Inhalte anbelangt, sollten die Lernenden die persönliche Relevanz auch für das spätere Leben erkennen können. Letztlich sollte Sprache dem Prinzip der Sprachbewusstheit folgend immer auch Gegenstand des Nachdenkens sein. Entsprechend gilt es, eine Betrachtung auf der Metaebene anzuleiten sowie anzuregen (Bartnitzky 2009, S. 17ff). Diese Prinzipien bilden die Grundlage eines jeden Unterrichtsinhaltes und gleichzeitig die Basis zur Verknüpfung der vier Aufgabenbereiche - des mündlichen Sprachhandelns, des schriftlichen Sprachhandelns, des Umgangs mit Texten und Medien sowie des Untersuchens von Sprache (Bartnitzky 2009, S. 21). Den Förderbereich der Emotionsregulation gilt es noch mit einem passenden Fachinhalt zu verknüpfen. Hierbei handelt es sich um einen höchst anspruchsvollen Prozess,

bei dem es die eigenen Gefühle zu erkunden und strategisch zu regulieren gilt. Ein Bereich des Deutschunterrichts, der den Raum bietet, sich selbst genauer zu erkunden, stellt das Schreiben von Geschichten dar (Scholz 2000, S. 23). Insbesondere das kreative Schreiben verfolgt die Absicht, unbewusste Gedanken zu äußern und durch das Schreiben das Innere zum Ausdruck zu bringen. Auf diese Weise sollen Kognition und Emotion miteinander verbunden werden (Böttcher 2006a, S. 12f). Es verfolgt das Ziel, Gefühle, Erfahrungen sowie Eindrücke zu aktivieren und dabei sowohl die Auseinandersetzung mit sich selbst als auch die Realitätsbewältigung zu ermöglichen (Abraham & Kupfer-Schreiner 2007, S. 33). Entsprechend bietet das kreative Schreiben eine geeignete Kombinationsmöglichkeit mit einem emotionsbezogenen Förderanliegen, hier die Emotionsregulation. Ferner zeichnet sich der Ansatz des Kreativen Schreibens durch vielfältige Gelegenheiten der Individualisierung aus, sodass verschiedene Entwicklungsstadien von Schreibkompetenz berücksichtigt und differenziert weiterentwickelt werden können (Böttcher 2006a, S. 20) und mit den skizzierten Rahmenbedingungen (Kapitel 4.1) harmonisieren.

Spinner (1996, S. 82) nennt drei Prinzipien, nach denen das Kreative Schreiben inszeniert werden sollte: Irritation, Expression und Imagination. Unter Irritation versteht er die Abweichung vom Gewohnten oder auch die Idee, Bekanntes in ungewohnte Zusammenhänge zu bringen. Expression meint den Selbsta Ausdruck, die Darstellung des eigenen Inneren sowie der eigenen Gefühle, während die Imagination die ersten beiden Aspekte in gewisser Weise verbindet - durch das Schreiben werden neue Erfahrungen und das Hineindenken in andere ermöglicht. Diese Prinzipien ergänzt Böttcher (2006a, S. 13) um die soziale Dimension des Kreativen Schreibens - in „literarischer Geselligkeit“ (Böttcher 2006a, S. 13) können Ängste abgebaut und Unterstützung zur Erweiterung der eigenen Schreibfähigkeit gefunden werden. Aufgaben, die diese Prinzipien beinhalten, gliedert Böttcher (2006b, S. 22ff) in sechs Methodengruppen: assoziative Verfahren, Schreibspiele, Schreiben nach Vorgaben/Regeln/Mustern, Schreiben zu literarischen Texten, Schreiben zu Stimuli sowie Weiterschreiben an kreativen Texten. Das Schreiben zu Stimuli ermöglicht eine Anregung ohne Vorgabe und bietet

einen großen Spielraum bei der Umsetzung und der Reichweite des Geschriebenen (Bartnitzky 2009, S. 78). Darüber hinaus wird diese Form des kreativen Schreibens in den Vorgaben der Bildungsstandards und Lehrpläne im Sinne von Verfassen eigener Texte durch verschiedene Anregungen wie Musik oder Bilder gefordert (MSW NRW 2008, S. 29; KMK 2005, S. 11). Böttcher (2006b, S.25) empfiehlt, diese mit assoziativen Verfahren zu koppeln, um den Schreibeinstieg zu erleichtern. In Bezug auf das Schreiben von Geschichten können die Schüler dann intuitiv die Strukturelemente des Erzählens anwenden und entwickeln somit aus der Erfahrung heraus Kriterien für das Schreiben von Geschichten (Böttcher 2006c, S. 65).

Zur Unterstützung der Schreibentwicklung sollten Lernende im weiteren Verlauf der Grundschulzeit bewusst an den mehrschrittigen Schreibprozess herangeführt werden (Böttcher 2006c, S. 42f). Dazu zählt der Aufbau von Motivation zum Schreiben, die Schreibplanung oder auch Konzeptualisierung, die eigentliche Formulierung des Textes sowie die Revision, Edition und Publikation des Textes (Reuschling 1993, S. 43). Während die erste und die letzte Phase den festen Rahmen des Prozesses bilden, stehen die restlichen Phasen in stetiger Interaktion und lassen sich nicht in eine klare Reihenfolge stellen (Bartnitzky 2009, S. 91). Insgesamt sollte bedacht werden, dass der gesamte Schreibprozess zwar nicht auf jeder Stufe bereits elaboriert und ausgefeilt abläuft, jedoch in seiner Grundstruktur dem Gesamtprozess bereits nahe kommt (Bartnitzky 2009 S. 89ff). Um Schüler in den jeweiligen Phasen zu unterstützen, sollten einige didaktische Hinweise beachtet werden. So ist es wichtig, Schülern konkrete Schreibsituationen oder Leitideen vorzugeben, damit sie Ideenfelder und Notizen zur Schreibplanung gewinnen können. Schwächere und/oder wenig schreiberfahrene Schüler profitieren dabei vor allem von überschaubaren Schreibaufgaben (Böttcher 2006c, S. 42). Im Sinne eines erweiterten Schreibbegriffs werden neben dem Schreiben auch das Drucken, Malen, Ausschneiden und Aufkleben sowie das Zusammenfügen von vorgefertigten Bild- und Wortelementen als Textproduktionen begriffen, sodass insbesondere Schüler, die in ihrer Schreibentwicklung noch am Anfang stehen, ebenfalls die Möglichkeit erhalten, sich auszudrücken und mitzuteilen (Günther 2000, S.15 ; Thamm 1995, S.

204ff). Um diesen hochkomplexen Prozess über die Differenzierung hinaus zu unterstützen, empfiehlt es sich außerdem, Schreibstrategien zu verbalisieren sowie zu modellieren (Philipp 2014a, S. 10). So sollte zunächst dem Planen von Geschichten eine zentrale Bedeutung beigemessen werden, da sich hier sowohl Wissen über Textstrukturen als auch effektive Strategien vermitteln lassen (Philipp 2014b, S. 14f). Didaktisch könnte dieser Schritt durch schriftliche Planungshilfen umgesetzt werden, beispielsweise durch das Geschichtenhaus. Der grundlegende Aufbau einer Geschichte wird entsprechend den einzelnen Stockwerken in einem Haus visualisiert und kann dann durch das Hinzufügen von Personen, Orten und Ereignissen ergänzt werden (Knechtel 2011, S. 17ff). Die Nutzung eines solchen Verfahrens sollte durch die Lehrkraft modelliert und von den Lernenden zunächst aktiv rezipiert werden. Im Anschluss ist der Planungsprozess wiederholt selbstständig zu üben (Philipp 2014b, S. 15ff). Auch der Prozess des Überarbeitens kann strategisch vermittelt werden. Während es Kindern im Grundschulalter noch schwer fällt, eigene Texte ganz allein zu überarbeiten, gelingt es ihnen jedoch mit Beratung und Hilfestellung. Darüber hinaus sind die Schüler in der Lage, hinsichtlich fremder Texte zu beraten. Entsprechende Rückmeldungen können sowohl von der Lehrperson, anderen Mitschülern sowie von den Kindern selbst zusammengestellt werden und Kriterien geleitet erfolgen (Bartntzky 2009, S. 89ff). Die Überarbeitung des Textes sollte ebenfalls zunächst von der Lehrkraft demonstriert und anschließend von den Lernenden selbst vollzogen werden. Die Nutzung digitaler Medien kann dabei eine Entlastung insbesondere für schwächere Schüler darstellen (Philipp 2014c, S. 22ff). Nicht unbeachtet sollte dabei der Hinweis Spinners (1996, S. 83) bleiben, der dem Planen und Überarbeiten im Rahmen des Kreativen Schreibens eine eher untergeordnete Rolle zuteilt, da er sich durch den wiederholten Schreibprozess bereits eine Verbesserung der Inhalte verspricht.

Um zu gewährleisten, dass auch die fünf Prinzipien sprachlichen Handelns berücksichtigt werden (s.o.), sollte Sprachentwicklung sowohl durch Eigenaktivität als auch durch die Möglichkeit zum Austausch mit anderen vorangetrieben werden. Ferner können in diesem Zusammenhang Tipps und

Tricks ausgetauscht werden, sodass ebenfalls ein Sozialbezug entsteht. Die Aussicht auf Veröffentlichung der eigenen Geschichte in einem Geschichtenbuch und/oder einer Präsentation vor Publikum eröffnet den Schülern einen klaren Situationsbezug für ihr Handeln. Außerdem sollte im Sinne einer hohen persönlichen Bedeutsamkeit der Inhalte die Chance bestehen, individuelle Themenschwerpunkte zu setzen. Schließlich kann durch das Nachdenken über die richtige Wort- und Satzwahl vor allem unter dem Aspekt der Überarbeitung und Veröffentlichung, die Förderung von Sprachbewusstheit integriert werden.

Zusammenfassend lässt sich das Kreative Schreiben gut mit den Anforderungen des Präventionstrainings verknüpfen. Hierbei sollten folgende Umsetzungshinweise beachtet werden:

Konkrete Fachziele Deutsch	
Kreatives Schreiben	<ul style="list-style-type: none">○ Verknüpfungsstelle: Emotionsregulation○ Themenbereich - Schreiben zu Stimuli (z.B. Bilder) & assoziative Verfahren○ aus Prozess heraus Kriterien entwickeln○ Schreibprozess gliedert sich in Schreibmotivation, Planung, Schreiben, Überarbeitung und Veröffentlichung○ Differenzierung durch Umfang der Schreibaufgabe & im Sinne eines erweiterten Schreibbegriffs○ Schreibstrategien verbalisieren & modellieren○ gegenseitige Beratung initiieren & anleiten○ Überarbeitung durch Rückmeldung, u.a. mit dem PC

Tabelle 17: Fachliche Ziele eines Präventionstrainings - Deutschunterricht

4.4 Schlussbetrachtung - Synopse eines Anforderungskanons

Sowohl die inhalts- und entwicklungsbezogenen Anforderungen als auch die Rahmenbedingungen konnten in diesem Kapitel konkretisiert und systematisiert werden. So wurde erarbeitet, dass die entwicklungsbezogenen Inhalte in drei Bausteine zu untergliedern sind - die Wahrnehmung und Interpretation von Gefühlen, die Emotionsregulation sowie die Problemlösekompetenz. Diesen sind Fachanliegen aus dem Deutsch- oder Sachunterricht zuzuordnen: dem Themenkomplex der Emotionswahrnehmung und -interpretation konnte die Recherche zur indianischen Kultur zugeordnet werden, dem der Emotionsregulation dem Schreibprozess kreativer Texte und dem des konkreten Problemlösens die sachunterrichtlichen Bereiche der Gesund-

heitserziehung (*insbesondere der Zielantizipation*), des Experimentierens (*insbesondere dem Generieren und Überprüfen von Handlungsmöglichkeiten*) sowie der schonende Umgang mit der Ressource Energie (*insbesondere dem Problemlöseprozess als Gesamtheit*). Der Themenbereich ‚Freundschaft‘ lässt sich hauptsächlich durch ein entsprechendes Unterrichtssetting umsetzen - beispielsweise Kooperatives Lernen - oder auch außerunterrichtliche Angebote. Dennoch sollte auch hier ein kurzer Input in Form von Unterrichtsinhalt eingeplant werden. Die Tabellen am Ende eines jeden Unterpunktes (s.o.) konkretisieren die jeweiligen Inhalte, sodass an dieser Stelle auf eine weitere Aufzählung verzichtet werden kann.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen gilt es, offene, auf vielfältigen Ebenen differenzierte Unterrichtssettings zu schaffen, welche insbesondere die Prinzipien des Classroom-Managements beachten und handlungsorientiert geprägt sind. Dabei sollte die Form der direkten Instruktion nicht vollständig vernachlässigt werden. Auch hierzu differenziert die zusammenfassende Tabelle (s.o.) die Prinzipien bereits detaillierter aus.

Schließlich gilt es bei der Konzeption des Trainings auch diejenigen Punkte zu berücksichtigen, die nur zu Beginn des 4. Kapitel Erwähnung fanden, da sie keiner weiteren Ausdifferenzierung bedurften - es gilt, ein Bezug zum LUBO-Training zu schaffen, das Elternhaus einzubeziehen sowie eine vorbereitende und begleitende Trainierbildung bezüglich der Inhalte und Rahmenbedingungen zu implementieren sowie die gesamte Maßnahme auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen (Kapitel 3.5, Einführung Kapitel 4).

Diese Anforderungen gilt es nun so mit Inhalten zu füllen, dass sie als konkrete Handlungsanweisungen für die durchführenden Lehrkräfte nachvollziehbar und nutzbar werden - es bedarf folglich einer didaktisch-methodischen Umsetzung, welche neben einem thematischen Rahmen auch konkrete Stundenverläufe bietet.

5 Die Trainingskonzeption

Da der Rahmen der vorliegenden Arbeit begrenzt ist, kann das konzipierte Training an dieser Stelle nicht in allen Details vorgestellt werden - dazu sei auf das bisher unveröffentlichte Manual (Hennemann, Hövel & Urban, in Vorbereitung) verwiesen. Jedoch soll überblicksartig gezeigt werden, wie die erarbeiteten Anforderungen schließlich in Zusammenhang gestellt und schließlich didaktisch umgesetzt und inszeniert wurden. Die im Rahmen des Evaluationsprozesses gewonnenen Überarbeitungshinweise sind in dem als Referenz angegebenen Manual bereits berücksichtigt, sodass sich bei einem direkten Vergleich der hier vorgestellten Struktur mit der des Manuals Abweichungen (z.B. in der Anzahl und Strukturierung der Stunden) finden werden. Hinweise zu den konkreten durch Evaluation entstandenen Modifikationen sind im formativen Evaluationsteil zu finden (Kapitel 2.5).

Im Folgenden wird zunächst die grundlegende Trainingsstruktur erläutert, der thematische Rahmen aufgezeigt sowie die konkreten Ziele der verschiedenen Trainingseinheiten vorgestellt. Anschließend wird berichtet, in welcher Weise die geforderten Lernformen, die Differenzierungsebenen sowie das Classroom-Management didaktisch-methodisch umgesetzt wurden. Ebenso wird beschrieben, inwiefern die Verbindung zum LUBO-Training berücksichtigt wurde. Schließlich werden die das Training begleitenden Maßnahmen dargestellt, welche sich sowohl auf den Einbezug der Elternschaft als auch auf die Information und Fortbildung der Lehrkräfte beziehen.

5.1 Grundlegende Trainingsstruktur

Das Präventionstraining „Ben und Lee“ ist eine universell ausgerichtete Maßnahme, welche im Sinne des RTI-Modells vielfältige Vertiefungsangebote zur selektiven Förderung liefert (Kapitel 3.3.1; Kapitel 3.4.3). Bei hauptsächlich personenorientierter Ausrichtung mit dem Kind im Fokus wird versucht, das soziale Umfeld im Kontext Schule sowie Elternhaus ebenfalls einzubinden (Kapitel 3.3.2). Dabei ist es grundsätzlich kompetenzorientiert ausgerichtet und erhebt den Anspruch einer schulischen Präventionsmaßnahme. Es umfasst 35 Trainingseinheiten à 60-90 Minuten, in

welchen jeweils ein entwicklungsbezogenes Förderanliegen mit einem fachbezogenen verknüpft wird.

5.1.1 Rahmenhandlung

Den inhaltlichen Kontext des Präventionstrainings liefert eine motivierende Rahmenhandlung, welche den Schülern während ihres gesamten Lernprozesses einen roten Faden bietet und die verschiedenen Lernfelder thematisch miteinander verbindet. Der Plot wird den Schülern mittels einer Erzählung in Wort und Bild jeweils zu Beginn einer Stunde vorgetragen. Hierbei handelt es sich um die beiden Protagonisten Ben und Lee, welche anhand eines magischen Kompasses durch die Zeit reisen können und dabei verschiedene Abenteuer erleben. So reisen die beiden zunächst zu Indianern, landen anschließend auf einem Piratenschiff und befinden sich danach auf einem Weltraumflug in der Zukunft. Durch die Geschichte werden diverse Problemstellungen an die Schüler herangetragen, welche diese dann für die fiktionalen Figuren im Sinne des Buddy-Prinzips (Schell 2011, S. 138) lösen, bzw. im Sinne eines Lernens am Modell (Bandura 1976, S. 207) Impulse von diesen für die eigene Handlungssteuerung erhalten. Neben der thematischen Verbindung ergibt sich aus der Rahmenhandlung auch eine hohe motivationale Bindung an das Thema (Schell 2011, S. 138). Die Auswahl der Charaktere setzt sich insbesondere zum Ziel, bestehenden Stereotypen entgegenzuwirken und dennoch eine breite Identifikationsfläche für die Teilnehmenden zu bieten. Das Aussehen sowie die Namensgebung beider Kinder wurde bewusst entgegen stereotyper Zuweisungen gestaltet (Wollrad 2009, S. 174f). Gleichzeitig waren die Namen der Protagonisten identitätsstiftend für den der Maßnahme abgeleitet - das Ben & Lee-Training.

5.1.2 Curricularer Aufbau

Das Programm gliedert sich ausgehend von den entwicklungsbezogenen Anforderungen (Kapitel 4.2; Kapitel 4.3) in drei Bausteine, denen die bereits benannten fachlichen Inhalte zugeordnet wurden. Auf diese Weise entstanden 35 Stunden mit einem zeitlichen Umfang von jeweils 60-90 Minuten, in welchen entlang der Rahmenhandlung entwicklungs- wie fachbezogene Kompetenzen erarbeitet und geübt werden können. Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die jeweiligen Kompetenzer-

wartungen der einzelnen Unterrichtseinheiten [UE], orientiert an der beschriebenen dreigliedrigen Struktur:

BAUSTEIN 1			
- Emotionen wahrnehmen & interpretieren -			
	Plot der Geschichte	entwicklungsbezogene Kompetenzen	fachbezogene Kompetenzen
1.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung des Trainings: Gefühlskompass, Regeln, Verstärkersystem, Vorstellen der Protagonisten • Ben möchte sich vor einer Clique beweisen. 	Die Schüler aktivieren ihr emotionsbezogenes Vorwissen.	Die Schüler unterscheiden auf der Basis persönlicher Erfahrungen und Einstellungen zwischen guten und schlechten Freunden
2.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Die Freundschaft zwischen Ben & Lee entsteht auf der Basis gemeinsamer Empfindungen • Ben & Lee entdecken einen geheimen Kompass 	Die Schüler aktivieren ihr Vorwissen bezüglich der Wahrnehmung und Interpretation von Gefühlen.	Die Schüler entdecken Entstehungsmöglichkeiten von Freundschaften.
3.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Erste Zeitreise - Ben & Lee treffen auf Fliegender Falke von den Apachen - diese Begegnung löst Angst aus. • Sie werden im Lager der Apachen willkommen geheißen und werden mit unbekannten Lebensweisen konfrontiert. 	Die Schüler kennen Hinweisreize der Emotion Angst.	Die Schüler kennen verschiedene indianische Behausungen sowie den damit verbundenen Brauch der Totempfähle.
4. UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben & Lee lernen Singender Vogel und Schnelles Messer kennen - aufgrund von Wasserknappheit besteht Angst bei den Dakota-Indianern • Indianische Essensgewohnheiten sind bedroht. 	Die Schüler nehmen Hinweisreize der Emotion Angst wahr und interpretieren diese situativ.	Die Schüler kennen die verschiedenen Ernährungsgewohnheiten der Indianer.
5.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben & Lee treffen auf Schwarzen Pfeil von den Cheyenne-Indianern • Ben & Schwarzer Pfeil trauern um ihre Tiere, jedoch aus unterschiedlichen Gründen 	Die Schüler kennen Hinweisreize der Emotion Trauer.	Die Schüler erschließen die Bedeutung der Tiere im indianischen Leben.
6.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben & Lee werden mit Tierhäuten/ Kleidungsproduktion der Indianer konfrontiert • Ben & Lee begegnen dem trauernden Cheyenne-Häuptling 	Die Schüler nehmen Hinweisreize der Emotion Trauer wahr und interpretieren diese situativ.	Die Schüler kennen verschiedene indianische Kleidung.
7.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben & Lee geraten in das Sioux-Kriegslager und werden mit deren wütendem Häuptling konfrontiert 	Die Schüler kennen Hinweisreize der Emotion Wut.	Die Schüler kennen verschiedene Bräuche der indianischen Kriegsführung.
8.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben & Lee nehmen an den Kriegsverhandlungen teil 	Die Schüler nehmen Hinweisreize der Emotion Wut wahr und interpretieren diese situativ.	Die Schüler kennen Gründe und Beispiele kriegerischer Auseinandersetzungen der Indianer.
9.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben & Lee konnten zu einer Verständigung zwischen den Indianerstämmen beitragen, zur Feier der Einigung wird ein großes Fest geplant 	Die Schüler kennen Hinweisreize der Emotion Freude.	Die Schüler kennen verschiedene Bräuche der indianischen Festkultur

10.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben & Lee feiern gemeinsam mit den Indianern ein großes Fest • Die Traditionen und Bräuche beider Kulturkreise werden vereint 	Die Schüler nehmen Hinweisreize der Emotion Freude wahr und interpretieren diese situativ.	Die Schüler gestalten auf der Grundlage ihres Wissens ein Fest getreu der Indianerkultur.
11.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben & Lee kehren in ihre Zeit zurück und werden von ihren Lebensumständen eingeholt - soll Ben auf das Angebot der Clique eingehen? 	Die Schüler berücksichtigen bei der situationsbezogenen Wahrnehmung und Interpretation von Emotionen die Tatsache, dass der Emotionsausdruck nicht immer dem inneren Erleben entspricht.	Die Schüler diskutieren Merkmale guter Freundschaften auf der Basis ihres erweiterten Erfahrungshorizontes.
12.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben & Lee besiegeln ihre Freundschaft mit dem Bau eines Baumhauses 	Die Schüler wenden ihr Emotionswissen, ihr Wahrnehmungs- und Interpretationswissen bei der Dekodierung komplexer sozialer Situationen an.	Die Schüler beschreiben und erleben die mit Freundschaft impliziten Werte der Zugehörigkeit, des Vertrauens sowie des Zusammenhalts.

Tabelle 18: Trainingsbausein I

Der erste Baustein behandelt die Wahrnehmung und Interpretation der vier Basisemotionen Wut, Freude, Trauer und Angst sowohl bei sich selbst als auch im Kontext komplexer sozialer Situationen. Dabei wird neben somatischen Markern, welche die Identifizierung von Gefühlen erleichtern, auch ein entsprechendes Begriffsinventar als Teil des Emotionswissens eingeführt (Kapitel 2.1.1). Entsprechend werden in diesem Baustein sowohl die Phase 1 als auch die Phase 2 der sozial-kognitiven-Informationsverarbeitung fokussiert (Kapitel 4.2.1). Auf fachlicher Ebene werden die geforderten Themenstellungen der indigenen Kultur aufgegriffen (Kapitel 4.3.1.1). Weiterhin wurde diesem Baustein der Themenbereich ‚Freundschaft‘ zugeteilt, da auch dieser inhaltlich dem Sachunterrichts zugeordnet werden kann und auch eng mit der Interpretation sozialer Situationen verknüpft ist. Er bildet eine didaktische Klammer des ersten Bausteins, da sich durch die angestoßenen Prozesse der Freundschaftsbegriff weiter ausdifferenzieren soll und kann. Nach einem kleinen Input in den ersten zwei Trainingsstunden wird dies am Ende des Bausteins in zwei Stunden nochmals thematisiert, indem neben sozialen Regeln auch soziales Wissen vermittelt und angewendet wird (Kapitel 4.2.2). Ferner wird im Hinblick auf die soziale Kompetenz auch die Vergabe von Komplimenten explizit geübt (Kapitel 2.2).

BAUSTEIN 2			
- Bedeutung der Emotionsregulation kennen			
Strategien sammeln & anwenden -			
	Plot der Geschichte	entwicklungsbezogene Kompetenzen	fachbezogene Kompetenzen
13.UE	<ul style="list-style-type: none"> Ben und Lee reisen erneut in der Zeit und landen auf einem Piratenschiff, der Jolly-Roger Der Käpt'n des Schiffs verhält sich merkwürdig, denn er hat keine Gefühle hat. 	Die Schüler erkennen die Bedeutung von Emotionen - sie sind handlungsleitend.	Die Schüler aktivieren ihr Vorwissen bezüglich Merkmalen guter Geschichten.
14.UE	<ul style="list-style-type: none"> Ben & Lee befinden sich in einer bedrohlichen Situation, da mehrere Kriegsschiffe auf die Jolly Roger zueilen 	Die Schüler erkennen, dass sehr intensive Emotionen zielgerichtetes Verhalten verhindern können.	die Schüler sammeln Wörter für Geschichten.
15.UE	<ul style="list-style-type: none"> Die Jolly Roger wird als Fischerboot getarnt, um die Soldaten abzulenken. 	Die Schüler erkennen, dass Emotionsregulationsstrategien helfen, die Intensität von Gefühlen zu senken.	Die Schüler planen Geschichten anhand der Methode „Geschichtenschiff“.
16.UE	<ul style="list-style-type: none"> Der Küchenjunge des Schiffes wird ausgelacht, das Äffchen des Käpt'n's bietet ihm Unterstützung. 	Die Schüler entdecken persönliche Übungs- und Einsatzfelder für Emotionsregulationsstrategien.	Die Schüler schreiben eine Geschichte planvoll.
17.UE	<ul style="list-style-type: none"> Eine Riesenkralke zerhaut das Deck der Jolly Roger und versetzt die gesamte Mannschaft in große Aufregung. 	Die Schüler kennen und erproben eine Emotionsregulationsstrategien aus dem Bereich „Selbstinstruktion“.	Die Schüler kennen die „Textlupe“ als Überarbeitungsmethode von Geschichten.
18.UE	<ul style="list-style-type: none"> Ben und Lee geraten in einen großen emotional sehr aufgeladenen Streit. 	Die Schüler kennen und erproben eine Emotionsregulationsstrategie aus dem Bereich „Ablenkung“.	Die Schüler planen, schreiben und überarbeiten Geschichten zu verschiedenen Reizen.
19.UE	<ul style="list-style-type: none"> Ben reist unabsichtlich allein zur Insel der Bewegung. 	Die Schüler kennen und erproben eine Emotionsregulationsstrategie aus dem Bereich „körperliche Aktivität“.	Die Schüler planen, schreiben und überarbeiten Geschichten zu verschiedenen Reizen.
20.UE	<ul style="list-style-type: none"> Ben & Lee werden wieder vereint und bringen in ihrer Wiedersehensfreude das Büf-fet zum Einsturz 	Die Schüler kennen und erproben eine Emotionsregulationsstrategie aus dem Bereich „Entspannung“.	Die Schüler planen, schreiben und überarbeiten Geschichten zu verschiedenen Reizen.
21.UE	<ul style="list-style-type: none"> Die Piraten nutzen die Beruhigungstricks, um nicht in einen weiteren Streit zu gelangen und sammeln diese anschließend in einem Piratenkodex 	Die Schüler erstellen auf Grundlage der bisherigen Erfahrungen ein individuelles Strategierepertoire.	Die Schüler beurteilen ihre Geschichten anhand der gesammelten Kriterien und überarbeiten eine dieser Geschichten erneut.
22.UE	<ul style="list-style-type: none"> Schüler bereiten eine Präsentationsveranstaltung vor Schüler präsentieren ihre beste Geschichte 	Die Schüler nutzen und üben das eigene Strategierepertoire.	Die Schüler präsentieren ihre beste Schreibproduktion.

Tabelle 19: Trainingsbaustein II

Im Baustein 2 wird zunächst grundlegend die Bedeutung von Emotionen erarbeitet, um dann daran anknüpfend die Notwendigkeit von Regulations-techniken zu erkennen. Auf dieser Grundlage werden anschließend verschiedene emotionsbezogene Emotionsregulationsstrategien erarbeitet sowie aktiv erprobt. Bezogen auf das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung werden mit diesem Baustein die Emotionsprozesse gefördert, welche auf jeden der 6 Phasen einwirken (Kapitel 4.2.1). Auf fachlicher Seite werden Strategien zum Planen, Verfassen, Überarbeiten sowie Präsentieren kreativer Texte vermittelt. Dabei sind die Schreibanlässe so aufbereitet, dass sie persönliche Emotionsregulationsstrategien explorieren können (Kapitel 4.3.2).

BAUSTEIN 3			
- Zielantizipation, Handlungsmöglichkeiten und Bewertung, Problemlösekompetenz -			
	Plot der Geschichte	entwicklungsbezogene Kompetenzen	fachbezogene Kompetenzen
23.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben und Lee landen mit einem zerstörten Kompass in der Zukunft. • Ein Außerirdischer stellt einen Weltraumflug zu einem Kompassbesitzer (Lubo) in Aussicht. • Voraussetzung für den Weltraumflug ist eine gesunde Lebensführung. 	Die Schüler kennen (eigene & fremde) Handlungsziele.	Die Schüler kennen Bestandteile einer gesunden Lebensführung und analysieren auf dieser Grundlage ihr eigenes Verhalten.
24.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben und Lee analysieren, was sie hinsichtlich einer gesunden Lebensführung schon gut machen und woran sie noch arbeiten müssen. • Bei ihren Recherchen entdecken sie eine zerstörte Ernährungspyramide. 	Die Schüler formulieren Nahziele.	Die Schüler kennen die Ernährungspyramide, reflektieren anhand dieser ihre eigenen Ernährungsgewohnheiten.
25.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben und Lee wollen im Bereich Bewegung fit werden, doch Ben übernimmt sich und ist sehr frustriert. 	Die Schüler unterscheiden zwischen Nah- und Fernzielen.	Die Schüler erkennen Bewegung als einen Teil gesunder Lebensführung.
26.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Lee sieht ihre Ziele auf einmal als einen riesigen Berg vor sich und wird handlungsunfähig. 	Die Schüler planen Ziele zeitlich.	Die Schüler entwickeln einen individuellen Handlungsplan in Bezug auf eine gesunde Lebensführung.
27.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben und Lee gehen an Bord des Raumschiffes der „Blauen“ und finden eine geheimnisvolle Kiste - Lee will diese öffnen, Ben ist dagegen. 	Die Schüler erkennen die kausale Zusammenhänge in Handlungen und ihren Reaktionen.	Die Schüler erkennen, dass Luft allgegenwärtig ist. Sie planen und führen Versuche unter Anleitung (durch).

28.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben und Lee öffnen die Kiste nicht, da sie so nicht an ihr Ziel kommen würden. • In der Kommandozentrale des Raumschiffes bricht Chaos aus - durch einen Unfall gehen die Sauerstoffvorräte verloren. 	Die Schüler erkennen, dass eine Handlung zum eigenen Ziel passen muss.	Die Schüler führen einen Versuch durch und dokumentieren ihre Beobachtungen. Sie erkennen, dass Feuer Sauerstoff braucht.
29.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben und Lee landen auf dem gelben Planeten, um Sauerstoff zu suchen. • Auf dem Planeten herrscht starker Wind, sodass sie hinter einer Säule Schutz suchen wollen. 	Die Schüler überprüfen Handlungen auf die Passung zum persönlichen Ziel.	Die Schüler werten ihre Versuchsbeobachtungen aus und setzen das Ergebnis mit ihren Vermutungen in Verbindung. Sie erkennen, dass Luftmassen verdrängt werden können, hinter einem runden Widerstand jedoch wieder zusammenströmen.
30.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Die Bewohner des gelben Planeten bieten Ben und Lee Sauerstoff im Gegenzug zum Wissen über die Gesetze des Fliegens an. 	Die Schüler überprüfen Handlungen auf ihre Sozialverträglichkeit.	Die Schüler können einen Versuch in allen Teilschritten selbstständig umsetzen. Sie entdecken weitere Eigenschaften von Luft wie Ausdehnung, Druck und Erwärmung.
31.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Sky Blue möchte zum blauen Planeten, Ben und Lee jedoch zum grünen - ein Konflikt der Ziele entsteht. 	Die Schüler überprüfen Handlungen auf persönliche Zufriedenheit.	Die Schüler transferieren ihre Experimentierkompetenzen auf den Themenkomplex „Schwingungen“.
32.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben und Lee landen auf dem grünen Planeten und müssen umweltfreundlich zu Lubo reisen - dabei soll ihnen eine Problemlöseformel helfen, die leider durcheinander geraten ist 	Die Schüler ordnen die Schritte des sozial-kognitiven Problemlösens und wenden den entstandenen Kreislauf praktisch an.	Die Schüler kennen Möglichkeiten zu einem umweltbewussten Umgang mit der Ressource „Energie“ im Kontext von Fortbewegungsmitteln.
33.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben und Lee kommen bei Lubo an und stehen vor einem neuen Problem - der Sternenglanz ist leer und der Kompass läuft nicht mehr - bevor sie Ideen sammeln können, kommt es zum Streit. 	Die Schüler nutzen den Problemlöseprozess zur Lösung sozialer Probleme.	Die Schüler kennen Nutzungsweisen von Energie.
34.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Der Kompass wird mit Sternenglanz betrieben und funktioniert - doch Lubo hat Angst, dass der Sternenglanz nicht lange reicht. 	Die Schüler vertiefen den Anwendungsprozess des Problemlösens.	Die Schüler haben Ideen für einen nachhaltigen Umgang mit Energie.
35.UE	<ul style="list-style-type: none"> • Ben und Lee kehren in ihre Zeit zurück und lassen ihre Abenteuer Revue passieren. 	...Anwendungsfelder für ihr erworbenes Wissen zu finden.	

Tabelle 20: Trainingsbaustein III

In Baustein 3 werden insgesamt die Stufen 3-6 der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung thematisiert (Kapitel 4.2.2), wobei verschiedene Handlungsmöglichkeiten in sozialen Kontexten sowohl bezogen auf die Situation (Kapitel 3.1.2) als auch hinsichtlich moralischer Fragen (Kapitel 3.1.4)

überprüft werden. Schließlich werden alle bis hierhin erarbeiteten Inhalte analog zum Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung in einer Problemlöseformel zusammengefasst, welche die Kinder an gesellschaftlichen wie auch an sozialen Problemen anwenden sollen. Auf diese Weise steht den Schülern abschließend eine problembezogene Emotionsregulationsstrategie zur Verfügung, welche die emotionsbezogenen Strategien integriert (Kapitel 2.1.2). Auf fachlicher Ebene werden neben einer gesunden Lebensführung ebenfalls das Experimentieren als auch die Ressource Energie thematisiert (Kapitel 4.3.1).

5.2 Didaktisch-Methodische Gestaltung

Die didaktisch-methodische Gestaltung des Ben- und Lee-Trainings wurde so angelegt, dass der Grad der Öffnung und die Anforderungen an die Selbstständigkeit der Schüler im Laufe der Maßnahme zunehmen. Dies wird insbesondere an der Auswahl und Umsetzung der Lernformen deutlich. Weiterhin belegen sowohl die gewählten Arbeitsformen als auch und die Berücksichtigung der Kriterien des Classroom-Managements, dass den Schülern ein hohes Maß an Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übertragen wird.

5.2.1 Lernformen

Auch in Bezug auf die Auswahl der Lernformen wurde dem dreigliedrigen System des Trainings Rechnung getragen. So stellt die vorherrschende Lernform im ersten Baustein die Arbeit an einer Lerntheke dar. An dieser können die je nach Stunde fokussierten Fragestellungen zur indigenen Kultur anhand einer mit vielfältigen Materialien (*u.a. Bücher, Bilder, Gegenstände, internetfähiger PC*) bestückten Lerntheke erarbeitet werden. Die Schüler müssen hier folglich selbstständig Quellen aufdecken, recherchieren und für ihr konkretes Anliegen nutzbar machen. Dabei werden die individuellen Fragestellungen der Schüler ebenfalls aufgenommen und Raum für deren Bearbeitung zur Verfügung gestellt. Um dem Anspruch, bestehenden Stereotypen entgegen zu wirken, gerecht zu werden, sollte das Material der Lerntheke unterschiedliche indigene Kulturen vorstellen, sodass es zu vielfältigen Antworten hinsichtlich der verschiedenen Kulturen kommt. Diese

werden mit Hilfe einer geografischen Karte jeweils verortet. Ferner werden in diesem ersten Baustein verschiedene soziale Situationen analysiert und ebenso wie die indianische Kultur aus mehreren Perspektiven beleuchtet. Die didaktische Umsetzung dieser Analyse erfolgt vornehmlich in Form von Rollenspielen und Standbildern, erste kooperative Formen werden angeleitet und initiiert. Insbesondere das think-pair-share findet eine häufige Anwendung, wobei die share-Phase hauptsächlich in einem Partner- statt Gruppenaustausch besteht, da letzteres insbesondere in Baustein 3 angeleitet werden soll.

Im zweiten Baustein werden die ersten Stunden zur Verknüpfung von Emotion und Verhalten sowie zu den verschiedenen Stufen eines Schreibprozesses eher lehrerzentriert gestaltet. Insbesondere der Schreibprozess wird zunächst durch die Lehrkraft modelliert und durch die Schüler nachvollzogen. Im Anschluss daran ermöglicht eine Stationsarbeit, welche die verschiedenen Stadien des Schreibprozesses berücksichtigt und vielfältige Schreib Anregungen liefert, die Möglichkeit, Schreibkompetenzen sehr individuell und differenziert auf- und auszubauen. Bei diesem höchst fordernden Prozess erhalten die Schüler die Gelegenheit zu kleinen Pausen, welche im Training als „Inseln“ bezeichnet werden. Sie bieten die Möglichkeit, verschiedene Emotionsregulationsstrategien aktiv auszuprobieren und deren Auswirkung auf ihre Gefühlslage zu reflektieren. Während die Pausen zunächst gemeinsam unter Anleitung der Lehrkraft erfolgen, wird sowohl der Zeitpunkt als auch die konkrete Ausgestaltung zunehmend an die Schüler übergeben. Hierbei ist es unbedingt erforderlich, den Lehrkräften zu verstehen zu geben, dass die Nutzung der Strategieinseln über das Ben- und Lee-Training hinaus auf die restliche Schulzeit ausgeweitet werden muss - nur so erhalten die Schüler die Möglichkeit, die Nutzung der Strategien tatsächlich in ihren Alltag zu integrieren, in akuten Belastungssituationen zu nutzen und zunehmend losgelöst durch erwachsene Impulse anzuwenden (Kapitel 2.1.2). Die Erprobung im Training hat an dieser Stelle daher lediglich exemplarischen Charakter.

Die Inhalte des dritten Bausteins werden vornehmlich im Rahmen des kooperativen Lernens erschlossen und vertieft. Während die individuelle Ziel-

setzung im Kontext einer gesunden Lebensführung das Kooperative Lernen anhand strukturierter Methoden wie gegenseitiges Feedback oder auch das Kugellager anbahnt, werden im weiteren Verlauf komplexere Gruppensituationen eingeführt. Die Einführungsstunde zum Ablauf eines Experiments erfolgt im Rahmen eines Beispielversuchs durch direkte Instruktion der einzelnen Teilschritte. Im weiteren Verlauf erhalten die Schüler die Möglichkeit, wie sachunterrichtsdidaktisch gefordert (Kapitel 4.3.1.2), zunächst angeleitet und schließlich frei zu experimentieren. Dazu arbeiten sie in 4er-Gruppen zusammen und werden instruiert, konkrete Rollen innerhalb der Gruppe zuzuweisen. Schließlich wird bei der Auseinandersetzung mit der der Problemlöseformel ein kooperatives Problemlösen in komplexen Austauschsituationen initiiert. Ferner wird ein Augenmerk darauf gelegt, dass die vollständige Problemlöseformel nicht nur nachvollzogen, sondern auf der Basis des bisher erarbeiteten Vorwissens selbst konstruiert und in verschiedenen Kontexten kooperativ angewendet wird. Durch die zunehmend kooperativ ausgerichteten Lernformen erhalten die Schüler bereits im Training selbst die Gelegenheit, ihr erlerntes Wissen anzuwenden und umzusetzen, selbstverständlich bzw. gerade auch in konfliktbehafteten Situationen. Schließlich sei darauf hingewiesen, dass auch in den vorangegangenen Bausteinen schon auf Formen des kooperativen Lernens zurückgegriffen wird, um den Schülern bereits solche Erfahrungsräume zu öffnen. Allerdings werden diese Lernformen nicht in der Komplexität wie im 3. Baustein eingesetzt. Hiermit wird sowohl der Forderung, Situationen zur Anbahnung freundschaftlicher Beziehungen zu initiieren, als auch im Sinne der sozial-kognitiven-Informationsverarbeitung soziales Wissen aufzubauen, Rechnung getragen.

5.2.2 Differenzierung

In Bezug auf die Differenzierung enthält jede Aufgabenstellung des Trainings entweder ein dreistufiges Aufgabenniveau oder ist im Sinne einer offenen Aufgabe durch sich selbst differenziert. Ferner wurde hinsichtlich einer *quantitativen Differenzierung* die Menge der zu bearbeiteten Aufträge variiert. Sowohl bezüglich einer *Differenzierung der Er- und Verarbeitungsweise* als auch hinsichtlich der *Hilfestellung* befinden sich in den ein-

zelen Stundenverläufen entsprechende Hinweise für die Lehrkräfte, in welcher Form zusätzliche Unterstützungsangebote implementiert oder auf welche Weise ergänzende, insbesondere handlungsorientierte Zugangsweisen geschaffen werden können. Die Lernformen des Trainings sind grundsätzlich so ausgewählt, dass sich zunächst die Schüler gegenseitig unterstützen können. Zusätzlich erhalten die Lehrkräfte in den Stundenverläufen verschiedene Hinweise eine *zeitliche Differenzierung* betreffend - so wird angegeben, an welchen Stellen Inhalte für leistungsstarke Kinder zusammengefasst und für Leistungsschwache erweitert bzw. vereinfacht werden können (Kapitel 5.3.1). Darüber hinaus erhalten die Stunden, in denen Anschlussaufgaben sinnvoll erscheinen, Anregungen für solche, sowohl in Form von Spielen, Aufträgen und/oder Hausaufgaben. Ferner werden in Baustein 1 auf verschiedene Forscheraufträge zur indianischen Kultur hingewiesen, welche interessenbezogen vergeben werden können. In Baustein 2 erhalten die Schüler die Möglichkeit, eigene Interessen zum Ausdruck zu bringen, indem sie eine Station selbst gestalten. Baustein 3 bietet im Rahmen der zunehmend offener gestalteten Experimente und bezogen auf die Bearbeitung selbstgewählter Konfliktsituationen und Ziele den Schülern die Chance, Themenfelder mit einer hohen persönlichen Relevanz zu bearbeiten.

5.2.3 Classroom-Management

Um den Anforderungen des Classroom-Managements gerecht zu werden, beginnt die erste Trainingseinheit damit, drei grundsätzliche, positiv formulierte Trainingsregeln vorzustellen und als Basis des gemeinsamen Lernens zu deklarieren. Diese Regeln sind an ein Verstärkersystem gekoppelt, bei welchem die Schüler am Ende jeder Stunde über ihr gezeigtes Verhalten reflektieren und mit einem Punkt für das Einhalten der Trainingsregeln belohnt werden. Hat ein Kind fünf solcher Punkte gesammelt, erhält es einen Ben- und Lee-Sticker, welchen es in einem entsprechenden Sammelalbum einkleben kann. Das Vervollständigen des Albums bietet darüber hinaus einen weiteren Anlass zur Kooperation der Schüler untereinander - werden die verdienten Sticker randomisiert vergeben, besteht die Möglichkeit auf

Doppelungen, die dann mit den Klassenkameraden getauscht werden müssen.

Gelingt es einem Schüler in einer Trainingsstunde nicht, sich an die Regeln zu halten, wird er mit Hilfe von Erinnerungskarten an diese erinnert. Nach drei Erinnerungen entfällt die Vergabe des Punktes am Stundenende. Auf diese Weise entsteht neben der positiven Verstärkung erwünschten Verhaltens ein konsequentes Unterbinden unangemessenen Verhaltens. In beiden Fällen erhalten die Schüler ein direktes, verhaltensbezogenes Feedback der Lehrkraft. Die Anzahl der Erinnerungen pro Stunde sollte auf die individuellen Voraussetzungen der Klasse oder einzelner Schüler angepasst werden (Steiner 2006, S. 142ff).

Durch die bereits vorgestellten verschiedenen Unterrichtsformen (s.o.) werden den Schülern verschiedene Verfahrensweisen nahe gebracht. Je nach Vorerfahrung der Kinder obliegt es der Lehrkraft, diese stärker zu strukturieren bzw. noch weiter zu öffnen. Innerhalb dieser offenen Unterrichtsformen wird den Schülern ein Großteil an Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen, aber auch eingefordert. Ferner bietet sich an vielen Stellen die Möglichkeit, moderierende oder präsentierende Aufgaben in Schülerhände zu geben. Auf geeignete Situationen wird in den Stundenverläufen hingewiesen.

Zudem beginnt jede Unterrichtseinheit mit einem ritualisierten Einstieg. So werden hinsichtlich einer klaren Zieltransparenz sowie inhaltlicher Strukturierung in jedem Stundenverlauf die Kompetenzerwartung sowie ein kurzer Ablaufplan beschrieben, welcher den Kindern zu Beginn der Unterrichtseinheit präsentiert werden sollte. Dies wird sowohl im Sinne des Classroom-Managements gefordert, als auch es auch die vertikale Verarbeitungsleistung der Kinder fördert (Wellenreuther 2014, S. 140ff). Dazu passend wird zu den Abenteuern der Akteure aus der Rahmenhandlung ein Lied gespielt - jedem Baustein werden jeweils zwei Strophen zugeordnet, welche sich auf den jeweiligen Inhalt der Rahmenhandlung beziehen, sodass im Laufe des Trainings das gleiche Lied mit differierenden Strophen eingeübt werden kann. Im Anschluss daran wird zu jeder neuen Stunde ein weiterer Teil der

Geschichte vorgetragen und die konkrete Problemstellung abgeleitet. Im Sinne einer horizontalen Verarbeitung (Wellenreuther 2014, S. 135) wird für jede Stunde eines der Bilder stellvertretend für den aktuellen Geschichtsteil an einem in der Klasse aufgespannten roten Faden aufgehängt (Claussen 2009, S. 45f). Dies bietet beim Fortsetzen der Geschichte in der nächsten Stunde einen Erinnerungsanker.

Mit der abschließenden Reflexionsphase, welche durch verschiedene Übungen oder impulsgebende Fragestellungen initiiert wird, erhalten Lehrkraft und Schülerschaft eine direkte Rückmeldung darüber, welche Inhalte in welcher Tiefe gesichert wurden.

Schließlich wurde dem Prinzip der Handlungsorientierung durchgängig Rechnung getragen. Bezogen auf die Entwicklungsaspekte bieten insbesondere verschiedene Rollenspielsituationen konkrete Handlungsanlässe. Aus fachlicher Sicht wurde in allen drei Bausteinen Wert auf vielfältige, abwechslungsreiche Materialien gelegt, anhand derer die Schüler Inhalte erleben und nachvollziehen können. So werden die Lehrkräfte beispielsweise in Baustein 1 dazu aufgefordert, eine umfangreiche Lerntheke, welche neben Büchern und Bildern auch Gegenstände indigener Kulturen beinhaltet, anzubieten. Ein weiteres Beispiel findet sich in Baustein 3. Hier wird vorgeschlagen, die Ernährungspyramide mit Hilfe von konkreten Lebensmitteln aufzubauen und auch eine Verkostung anzubieten. Diese Exempel stehen beispielhaft für weitere Handlungsanlässe innerhalb des Trainings.

5.3 Anschlussfähigkeit

Neben den Inhalten sowie der didaktisch-methodischen Umsetzung bedarf es weiterer Maßnahmen, um die zusammengestellten Anforderungen (Kapitel 3; Kapitel 4) vollständig zu berücksichtigen und somit die Wirksamkeit des Trainings zu erhöhen. Dazu zählen neben einer ausführlichen Information der Lehrkräfte auch der Einbezug der Eltern sowie die Möglichkeit, das Training in einen trainingsübergreifenden präventiven Kontext einzuordnen. Zuallererst sollte das Training jedoch im Hinblick auf den Anspruch, in der Tradition der LUBO-Trainings zu stehen, eine gewisse Anschlussfähigkeit

an diese Präventionsmaßnahme aufweisen. Im Folgenden wird beschrieben, wie diesen noch ausstehenden Anforderungen entsprochen wird.

5.3.1 Bezug zum LUBO-Training

Der Bezug zum LUBO-Training ergibt sich dadurch, dass die zu erlernenden Inhalte des LUBO-Trainings in der hier konzipierten Maßnahme aufgegriffen und auf einer höheren Niveaustufe im Sinne des spiralförmigen Lernens angeboten werden. Während beim LUBO-Training im ersten Baustein das Augenmerk hauptsächlich auf der Wahrnehmung der Basisemotionen liegt, richtet sich der Fokus bei Ben & Lee bereits stärker auf die Interpretation sozialer Situationen. Darüber hinaus werden hinsichtlich der Emotionsregulationsstrategien neben der theoretischen Erarbeitung auch direkt konkrete Anwendungssituationen geliefert; die Erarbeitung verschiedener Strategien erfolgt sowohl umfangreicher als auch differenzierter. Genau wie im LUBO-Training wird den Kindern bei Ben und Lee mit Hilfe der Problemlöseformel eine problembezogene Regulationsstrategie zur Verfügung gestellt. Dabei wurden Formulierungen der einzelnen Schritte des Problemlösekreislaufts aus dem LUBO-Training aufgegriffen und erweitert. Somit beruhen beide Maßnahmen auf den gleichen theoretischen Grundlagen, werden allerdings in unterschiedlichen Niveaustufen angeboten bzw. erweitert. Idealerweise beginnt die Förderung bereits durch das LUBO-Kiga Material im Kindergarten, dann mit LUBO Schule in Klasse 1/2 und anschließend mit Ben und Lee in Klasse 3/4. Um diese Verbindung den Schülern erkennen zu geben, begegnen Ben und Lee auf ihrer letzten Reise LUBO. Dieser gibt die - nun erweiterte - Problemlöseformel an Ben und Lee weiter. Die Lehrkräfte werden im Rahmen des Manuals auf diese Zusammenhänge hingewiesen.

5.3.2 Information der Lehrkräfte

Die Information der Lehrkräfte erfolgt vornehmlich über ein Handbuch, in welchem neben den konkreten Stundenverläufen auch theoretischer Input geliefert wird.

So wird zu Beginn, wenn auch in verkürzter Form, der Gegenstand der Förderung, die soziale-emotionale Kompetenz, dargestellt. Ferner werden Gründe für die Durchführung der Maßnahme sowie die Verknüpfung der

entwicklungsbezogenen Inhalte mit fachlichen erläutert. Danach werden die Hintergründe der sozial-kognitiven-Informationsverarbeitung wie auch die Entwicklungsaufgaben für diese Altersstufe resümiert, um die Ableitung der Förderziele transparent darzustellen und die grundlegende Struktur des Trainings zu erläutern. Des Weiteren werden ebenfalls die grundlegende Ausrichtung des Trainings entlang des Classroom-Managements und des differenzierten und offenen Lernens referiert.

Diese allgemeinen Informationen werden schließlich bezogen auf die jeweiligen Bausteine, konkretisiert. Hier finden die Lehrkräfte Hinweise zu den Lehrplanbezügen und Möglichkeiten des fächerübergreifenden Arbeitens sowie den Einbezug der Elternschaft. Didaktisch-methodische Anregungen zur Umsetzung, Erweiterung und Möglichkeit der Reduzierung findet ebenfalls Berücksichtigung. Zudem werden durch gezielte Anregungen und Fragen die Lehrkräfte angestoßen, insbesondere die fachlichen Inhalte auf das Vorwissen der Klasse anzupassen.

In Bezug auf eine institutionelle Verankerung werden die Lehrkräfte, ebenfalls durch das Lehrerhandbuch, darauf hingewiesen, anhand welcher diagnostischer Verfahren die Ausgangslage sowie die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen erhoben werden können. Auf diese Weise wird die Möglichkeit geboten, im Sinne des RTI-Modells die Entwicklung der Kinder nachzuvollziehen und gegebenenfalls zu vertiefen, wofür sich wie erwähnt (s.o.) zu Beginn eines jeden Bausteins Anregungen finden.

Abschließend wird den Lehrkräften ermöglicht, sich im Rahmen einer von den Autoren angebotenen Fortbildung zum zertifizierten Ben- und Lee-Trainer ausbilden zu lassen.

5.3.3 Partizipationsmöglichkeiten der Eltern

Der Einbezug der Eltern wurde aus vielen verschiedenen Perspektiven gefordert und sollte möglichst umfassend ausfallen. Grundsätzlich beinhaltet das Trainingsmaterial einen vorgefertigten Elternbrief, welcher zu Beginn der Maßnahme die Eltern über die grundlegenden Inhalte informiert. Die Lehrkräfte werden dazu angehalten, die Eltern zu Schuljahresbeginn auf einem Elternabend detailliert zu unterrichten.

Zusätzlich werden Kinder wie Eltern ermutigt, sich über die Trainingsinhalte auszutauschen. Basis hierfür bildet das Sammelalbum, in welchem bereits die Sticker, die im Rahmen des Verstärkersystems zu sammeln sind, eingeklebt werden. Dieses enthält zusätzlich verschiedene Forscheraufträge, welche Gespräche zwischen Eltern und Kindern zu emotions- und sozialbezogenen Fragestellungen initiieren. So sollen die Schüler bei den Eltern erfragen, welche Emotionen sie kennen, wie sie diese regulieren und wie sie über Freundschaften denken. Ferner existieren Aufträge, die zu gemeinsamen Bewegungs- und Ernährungszielen einladen. Die Bearbeitung dieser Aufträge wird dadurch verstärkt, dass die Kinder für jeden bearbeiteten Auftrag einen zusätzlichen Sticker erhalten und nur auf diese Weise die Möglichkeit besteht, das Sammelalbum zu vervollständigen.

Letztendlich sollen die Eltern an der Präsentation der Unterrichtsergebnisse beteiligt werden und somit sowohl Einsicht in die Arbeitsergebnisse der Kinder, als Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Eltern und ihren Kindern erhalten. So wird in Unterrichtseinheit 10 empfohlen, die Eltern zum indianischen Fest einzuladen, sie in Stunde 23 als Publikum zur Präsentation der Geschichten wie Emotionsregulationsstrategien dazu zu bitten und schließlich auch bei der feierlichen Überreichung der Urkunden in Stunde 35 zur Teilnahme aufzufordern.

Auf diese Weise ergeben sich vielfältige Ansatzpunkte, die Eltern inhaltlich zu beteiligen und die geforderten Gespräche (Kapitel 3; Kapitel 4) zu initiieren.

5.3.4 Schulstrukturelle Implementation

Darüber hinaus bietet es sich an, das Präventionstraining in die Gesamtstruktur einer Schule einzubetten und dadurch Anregungen für die Weiterentwicklung einer solchen zu liefern. Zunächst lässt es sich schulorganisatorisch gesehen als eine Maßnahme charakterisieren, welche im Sinne des RTI-Modells auf Stufe 1 eingesetzt werden kann sowie zahlreiche Möglichkeiten und Ideen zu einer Förderung auf Stufe 2 bietet (Kapitel 3.4.3). Ein umfassender Präventionsansatz könnte sich an strukturellen Überlegungen wie dem Olweus-Konzept orientieren. Das Ben- und Lee Training selbst

kann in diesem Zusammenhang als eine Maßnahme auf Klassenebene angesehen werden (Kapitel 3.3.3). Darüber hinaus lässt es sich in die Kontinuität des LUBO-Trainings stellen. Schließlich bietet die Problemlöseformel ein strukturiertes Element, welches die Kinder im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft zur gegenseitigen Beratung und Hilfestellung nutzen können. Dies ließe sich in den Kontext der Positive Peer Culture verorten (Opp 2006, S. 63ff).

Die vorausgegangenen Ausführungen gaben einen Überblick darüber, inwiefern die diversen Anforderungen konkret in einem Training umgesetzt wurden. Dem Appell, die Maßnahme zu evaluieren, ist jedoch noch Rechnung zu tragen. Dementsprechend werden ausgehend von den theoretischen Inhalten Forschungsfragen generiert, deren empirische Überprüfung im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit dargestellt wird.

6 Resultierende Forschungsfragen und Hypothesen

Wie an anderer Stelle bereits gefordert (Kapitel 3.5), ist die konstruierte Maßnahme zu überprüfen - sowohl hinsichtlich ihrer Praktikabilität als auch bezogen auf ihre Wirksamkeit. Damit ergeben sich zwei Evaluationsebenen: zunächst gilt es im Sinne einer summativen Evaluation die Wirksamkeit des Trainings differenziert zu überprüfen (Bortz & Döring 2006, S. 109f). Diese „hat das Ziel, ein abschließendes Urteil zu fällen“ (Webler 2012, S. 50). Darüber hinaus muss, insbesondere wenn Vorgehensweisen für allgemein gültig erklärt werden sollen, im Sinne einer formativen Evaluation die Trainingsimplementation untersucht werden. Auf diese Weise werden Besonderheiten sowie prozessbezogene Anpassungen des Trainings im Evaluationsprozess transparent gestaltet (Webler 2012, S. 50). Neben dem begleitenden Problemlösecharakter dieser Evaluationsrichtung während der Maßnahme sollten in der Retrospektive Hinweise, Programmoptimierungs-ideen sowie eine passgenauere Schulung der Trainingsdurchführenden erarbeitet werden (Bortz & Döring 2006, S. 109f). Durch diese zweigliedrige Forschungsausrichtung sind die geforderten Evaluationslinien - Wirksamkeit und Implementation (Kapitel 3.3.2.2) berücksichtigt.

Im Folgenden werden diese beiden Linien nacheinander konkretisiert. Für die summative Evaluation werden neben den ausformulierten Forschungsfragen auch die entsprechenden Hypothesen gebildet, für die formative Evaluation die Fragestellungen definiert.

6.1 Summative Evaluation - die Trainingswirksamkeit

Auf summativer Ebene stellen sich zunächst vier Kernfragen, die hinsichtlich der Wirksamkeit eines Präventionstrainings zu überprüfen und mit Hilfe statistischer Analysen zu beantworten sind. Zunächst ist die Wirkung des Trainings sowohl bezogen auf die ressourcen- und kompetenzorientierte Sichtweise wie auch auf die problemorientierte Sichtweise zu evaluieren (Kapitel 3.2.2). Hieraus ergeben sich die Fragen, ob sich das Training tatsächlich positiv auf die (Weiter-)Entwicklung sozial emotionaler Kompe-

tenzen auswirkt und ob sie im Sinne des präventiven Charakters auch einen Rückgang an Problembelastung erwirken kann (Kapitel 3.3.2.1).

Weiterhin gilt es zu überprüfen, ob durch die Maßnahme das fachliche Lernen beeinflusst wird, da sie im Rahmen der regulären Unterrichtszeit umgesetzt werden soll. Gemäß des aktuellen Forschungsstandes (Sklad et al. 2012) kann ein Präventionstraining womöglich sogar zu verbesserten Schulleistungen führen. Selbst wenn diesem Anspruch aufgrund der hohen Komplexität des Trainings nicht genüge getan werden kann bzw. dieses Ziel nicht vorrangig verfolgt wird, sollte für jedes Präventionstraining gewährleistet werden, dass es sich nicht negativ auf die Schulleistungen auswirkt. Ein Beleg dessen ist aus ethischen Gründen (die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen sollte die fachlichen Chancen und Kompetenzerweiterung der Schüler nicht nachteilig beeinflussen), betreffend der Bedeutung der Schulleistung für den soziometrischen Status eines Schülers (Kapitel 4.2.2) sowie im Hinblick auf die Akzeptanz des Konzepts durch die Lehrkräfte und Eltern (Kapitel 3.3.2.3) sehr wichtig.

Ferner ist vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse hinsichtlich des Einflusses der Implementationsqualität (Kapitel 3.3.2.3) auch die Wirkung des Trainings unter diesem Aspekt zu betrachten. Es stellt sich die Frage, inwiefern das Ben- und Lee-Training von verschiedenen Implementationsparametern beeinflusst wird. Angesichts der Ergebnisse zum LUBO-Training erscheinen insbesondere der Alltagstransfer, das Wissen über theoretische Hintergründe der zugrundeliegenden Modelle sowie die theoretische Zustimmung zu diesen entscheidend (Hövel 2014, S. 166ff). Ferner erscheint die Umsetzung von Classroom-Management-Strategien aufgrund deren enormen Bedeutung für effektive Lern-Lehrprozesse (Hattie 2013, S. 122; Kapitel 4.4.4) ebenfalls als ein mögliches Wirkkriterium, das es im Kontext einer hohen Implementationsqualität zu berücksichtigen gilt.

Weiterhin stellt sich angesichts des aktuellen Forschungsstandes (Kapitel 3.3.2.1) die Frage, ob die Maßnahme sowohl auf der universellen als auch auf der selektiven Präventionsebene bedeutungsvolle Veränderungen initiiert. Um der sich vor diesem Hintergrund postulierenden Forderung einer

differenzierten Analyse nachzukommen, sollen die Fragestellungen und ihre resultierenden Hypothesen auf der Ebene der universellen wie auch auf der Ebene der selektiven Prävention ausgewertet werden. Aufgrund problembelasteter Ausgangslagen erscheint auf der Ebene der selektiven Prävention eine vertiefende Analyse lohnenswert, um differenzierter auszuloten, in welchen Bereichen Kompetenzen auf- und Problembelastungen abgebaut werden können und welche Zielperspektiven auch nach der Trainingsdurchführung noch bestehen bleiben. Aus ökonomischen Gründen wird auf eine solch differenzierte Analyse in der Gesamtgruppe verzichtet. Hier erscheint eine allgemeinere Beantwortung der Forschungsfrage bereits gewinnbringend. Dennoch sollte im Hinblick auf eine Subgruppenanalyse eruiert werden, ob das Training hinsichtlich des Geschlechts und/oder des Alters zu unterschiedlichen Effekten führt (Beelmann & Schmitt 2012, S. 132; Kapitel 3.2.3).

Schließlich ist es notwendig, die Maßnahme neben einem prä-post-Vergleich auch in Bezug auf längerfristige Effekte zu untersuchen, da Effekte sozial-emotionaler Förderung teilweise erst in einem gewissen zeitlichen Abstand messbar sind (Sklad et al. 2012, S. 899ff; Hagen 2014, S. 148ff).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich in Bezug auf das vorliegende Präventionstraining nun vier Forschungsfragen (1. Kompetenz, 2. Problembelastung, 3. Schulleistungen 4. Einfluss der Implementationsparameter), die jeweils auf (A) universeller Präventionsebene und (B) selektiver Präventionsebene zu beantworten sind. Dabei sollte neben einem prä-post-Vergleich auch ein follow-up im zeitlichen Abstand zur Trainingsdurchführung berücksichtigt werden.

Bortz und Döring (2006, S. 524) empfehlen zur Überprüfung der Wirksamkeit einer Maßnahme, Hypothesen als Unterschieds- oder Veränderungshypothesen zu formulieren. Dabei gilt es, dabei die aufgestellten Arbeitsdefinitionen sozialer und emotionaler Kompetenz (Kapitel 2) sowie den Erscheinungsformen problembelasteter Verhaltensweisen (Kapitel 3.2.2) zu berücksichtigen.

Bei Beachtung dieser Voraussetzungen ergeben sich folgende Fragestellungen und Hypothesen⁸:

Forschungsfrage 1:

Hat die Durchführung des Trainings mit 35 Sitzungen im Klassenverband, auch unter Berücksichtigung eines sozial-emotionalen Risikos, einen positiven Einfluss auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler?

A: universelle Prävention

HYPOTHESE A 1.1-A 1.4

Schüler der Experimentalgruppe weisen im prä-post-Vergleich bzw. im prä-post-follow-up-Vergleich signifikant

- **A1.1** ...mehr **prosoziale Verhaltensweisen** aus Sicht der Lehrkräfte (gemessen an der Skala *prosoziales Verhalten nach SDQ*)
- **A1.2** ...mehr **prosoziale Verhaltensweisen** aus Sicht der Schüler (gemessen an der Skala „Klassenklima“ des *FEES*)
- **A1.3** ...mehr **positive soziale Beziehungen** (gemessen an der Anzahl der positiven Nennungen im Sinne der *Soziometrie*)
- **A1.4** ...höhere **soziale Integration** (gemessen an der Skala „Soziale Integration“ des *FEES*)

auf, als Schüler der unbehandelten Kontrollgruppe.

	prä-post	prä-post-follow-up
A 1.1	H ₀ : $\mu_2Ex5 \leq \mu_2Ko5$ ⁹ A ₁ : $\mu_2Ex5 > \mu_2Ko5$	H ₀ : $\mu_3Ex5 \leq \mu_3Ko5$ A ₁ : $\mu_3Ex5 > \mu_3Ko5$
A 1.2	H ₀ : $\mu_2Ex10 \leq \mu_2Ko10$ A ₁ : $\mu_2Ex10 > \mu_2Ko10$	H ₀ : $\mu_3Ex10 \leq \mu_3Ko10$ A ₁ : $\mu_3Ex10 > \mu_3Ko10$
A 1.3	H ₀ : $\mu_2Ex16 \leq \mu_2Ko16$ A ₁ : $\mu_2Ex16 > \mu_2Ko16$	H ₀ : $\mu_3Ex16 \leq \mu_3Ko16$ A ₁ : $\mu_3Ex16 > \mu_3Ko16$
A 1.4	H ₀ : $\mu_2Ex9 \leq \mu_2Ko9$ A ₁ : $\mu_2Ex9 > \mu_2Ko9$	H ₀ : $\mu_3Ex9 \leq \mu_3Ko9$ A ₁ : $\mu_3Ex9 > \mu_3Ko9$

⁸ Die verwendeten Gruppen werden im methodischen Teil der Arbeit (Kapitel 1) definiert.

⁹ Alle hier und im Folgenden verwendeten Abkürzungen sind im Abkürzungsverzeichnis erläutert. So indizieren beispielsweise die Zahlen hinter der jeweiligen Gruppenbezeichnung die jeweils relevante Skala eines Messinstruments.

Diese Hypothesen werden analog für die Auswertungsgruppen der Jungen, Mädchen, der jüngeren und älteren Schüler gebildet:

HYPOTHESE A 1.5-1.8

	prä-post	prä-post-follow-up
A 1.5	$H_0: \mu_2Ex_{j5} \leq \mu_2Ko_{j5}$ $A_1: \mu_2Ex_{j5} > \mu_2Ko_{j5}$	$H_0: \mu_3Ex_{j5} \leq \mu_3Ko_{j5}$ $A_1: \mu_3Ex_{j5} > \mu_3Ko_{j5}$
A 1.6	$H_0: \mu_2Ex_{j10} \leq \mu_2Ko_{j10}$ $A_1: \mu_2Ex_{j10} > \mu_2Ko_{j10}$	$H_0: \mu_3Ex_{j10} \leq \mu_3Ko_{j10}$ $A_1: \mu_3Ex_{j10} > \mu_3Ko_{j10}$
A 1.7	$H_0: \mu_2Ex_{j16} \leq \mu_2Ko_{j16}$ $A_1: \mu_2Ex_{j16} > \mu_2Ko_{j16}$	$H_0: \mu_3Ex_{j16} \leq \mu_3Ko_{j16}$ $A_1: \mu_3Ex_{j16} > \mu_3Ko_{j16}$
A 1.8	$H_0: \mu_2Ex_{j9} \leq \mu_2Ko_{j9}$ $A_1: \mu_2Ex_{j9} > \mu_2Ko_{j9}$	$H_0: \mu_3Ex_{j9} \leq \mu_3Ko_{j9}$ $A_1: \mu_3Ex_{j9} > \mu_3Ko_{j9}$

HYPOTHESE A 1.9-1.12

	prä-post	prä-post-follow-up
A 1.9	$H_0: \mu_2Ex_M5 \leq \mu_2Ko_M5$ $A_1: \mu_2Ex_M5 > \mu_2Ko_M5$	$H_0: \mu_3Ex_M5 \leq \mu_3Ko_M5$ $A_1: \mu_3Ex_M5 > \mu_3Ko_M5$
A 1.10	$H_0: \mu_2Ex_M10 \leq \mu_2Ko_M10$ $A_1: \mu_2Ex_M10 > \mu_2Ko_M10$	$H_0: \mu_3Ex_M10 \leq \mu_3Ko_M10$ $A_1: \mu_3Ex_M10 > \mu_3Ko_M10$
A 1.11	$H_0: \mu_2Ex_M16 \leq \mu_2Ko_M16$ $A_1: \mu_2Ex_M16 > \mu_2Ko_M16$	$H_0: \mu_3Ex_M16 \leq \mu_3Ko_M16$ $A_1: \mu_3Ex_M16 > \mu_3Ko_M16$
A 1.12	$H_0: \mu_2Ex_M9 \leq \mu_2Ko_M9$ $A_1: \mu_2Ex_M9 > \mu_2Ko_M9$	$H_0: \mu_3Ex_M9 \leq \mu_3Ko_M9$ $A_1: \mu_3Ex_M9 > \mu_3Ko_M9$

HYPOTHESE A 1.13-A 1.16

	prä-post	prä-post-follow-up
A 1.13	$H_0: \mu_2Ex_{jü5} \leq \mu_2Ko_{jü5}$ $A_1: \mu_2Ex_{jü5} > \mu_2Ko_{jü5}$	$H_0: \mu_3Ex_{jü5} \leq \mu_3Ko_{jü5}$ $A_1: \mu_3Ex_{jü5} > \mu_3Ko_{jü5}$
A 1.14	$H_0: \mu_2Ex_{jü10} \leq \mu_2Ko_{jü10}$ $A_1: \mu_2Ex_{jü10} > \mu_2Ko_{jü10}$	$H_0: \mu_3Ex_{jü10} \leq \mu_3Ko_{jü10}$ $A_1: \mu_3Ex_{jü10} > \mu_3Ko_{jü10}$
A 1.15	$H_0: \mu_2Ex_{jü16} \leq \mu_2Ko_{jü16}$ $A_1: \mu_2Ex_{jü16} > \mu_2Ko_{jü16}$	$H_0: \mu_3Ex_{jü16} \leq \mu_3Ko_{jü16}$ $A_1: \mu_3Ex_{jü16} > \mu_3Ko_{jü16}$
A 1.16	$H_0: \mu_2Ex_{jü9} \leq \mu_2Ko_{jü9}$ $A_1: \mu_2Ex_{jü9} > \mu_2Ko_{jü9}$	$H_0: \mu_3Ex_{jü9} \leq \mu_3Ko_{jü9}$ $A_1: \mu_3Ex_{jü9} > \mu_3Ko_{jü9}$

HYPOTHESE A 1.17-A 1.20

	prä-post	prä-post-follow-up
A 1.17	$H_0: \mu_2 Ex_{\text{äi}}5 \leq \mu_2 Ko_{\text{äi}}5$ $A_1: \mu_2 Ex_{\text{äi}}5 > \mu_2 Ko_{\text{äi}}5$	$H_0: \mu_3 Ex_{\text{äi}}5 \leq \mu_3 Ko_{\text{äi}}5$ $A_1: \mu_3 Ex_{\text{äi}}5 > \mu_3 Ko_{\text{äi}}5$
A 1.18	$H_0: \mu_2 Ex_{\text{äi}}10 \leq \mu_2 Ko_{\text{äi}}10$ $A_1: \mu_2 Ex_{\text{äi}}10 > \mu_2 Ko_{\text{äi}}10$	$H_0: \mu_3 Ex_{\text{äi}}10 \leq \mu_3 Ko_{\text{äi}}10$ $A_1: \mu_3 Ex_{\text{äi}}10 > \mu_3 Ko_{\text{äi}}10$
A 1.19	$H_0: \mu_2 Ex_{\text{äi}}16 \leq \mu_2 Ko_{\text{äi}}16$ $A_1: \mu_2 Ex_{\text{äi}}16 > \mu_2 Ko_{\text{äi}}16$	$H_0: \mu_3 Ex_{\text{äi}}16 \leq \mu_3 Ko_{\text{äi}}16$ $A_1: \mu_3 Ex_{\text{äi}}16 > \mu_3 Ko_{\text{äi}}16$
A 1.20	$H_0: \mu_2 Ex_{\text{äi}}9 \leq \mu_2 Ko_{\text{äi}}9$ $A_1: \mu_2 Ex_{\text{äi}}9 > \mu_2 Ko_{\text{äi}}9$	$H_0: \mu_3 Ex_{\text{äi}}9 \leq \mu_3 Ko_{\text{äi}}9$ $A_1: \mu_3 Ex_{\text{äi}}9 > \mu_3 Ko_{\text{äi}}9$

B: selektive Prävention

Auch hinsichtlich der Entwicklung von Kindern mit einem erhöhten sozial-emotionalen Risiko wird ein Kompetenzzuwachs erwartet (*B 1.1- B 1.13*).

HYPOTHESE B 1.1 - B1.13

Schüler der Experimentalgruppe mit erhöhtem sozial-emotionalem Risiko weisen im prä-post bzw. prä-post-follow-up-Vergleich signifikant

- **B 1.1** ...mehr **prosoziale Verhaltensweisen** aus Sicht der Lehrkräfte (*gemessen an der Skala prosoziales Verhalten nach SDQ*)
- **B 1.2** ...mehr **prosoziale Verhaltensweisen** aus Sicht der Schüler (*gemessen an der Skala „Klassenklima“ des FEESS*)
- **B 1.3** ...mehr **positive soziale Beziehungen** (*gemessen an der Anzahl der positiven Nennungen im Sinne der Soziometrie*)
- **B 1.4** ...höhere **soziale Integration** (*gemessen an der Skala „Soziale Integration“ des FEESS*)
- **B 1.5** ...erhöhte Fähigkeiten, **Emotionen zu erkennen** (*gemessen an der Skala ‚Emotionen erkennen‘ des IDS*)
- **B 1.6** ...eine bessere **Wahrnehmung der eigenen Emotionen** (*gemessen an der Skala ‚Selbstwahrnehmung‘ des LSL*)
- **B 1.7**...erhöhte Fähigkeiten, **Emotionen anderer zu erkennen und zu verstehen** (*gemessen an der Skala ‚Soziale Situationen verstehen‘ des IDS*)
- **B 1.8** ...größeres **Wissen über Emotionsregulationsstrategien** (*gemessen an der Skala ‚Emotionen regulieren‘ des IDS*)

- **B 1.9** ...nach Einschätzung der Lehrkräfte häufiger **gezeigte Emotionsregulation** (gemessen an der Skala ‚Selbstkontrolle‘ des LSL)
- **B 1.10** ...größeres Wissen über **sozial kompetente Handlungsstrategien** (gemessen an der Skala ‚Sozial kompetent Handeln‘ des IDS)
- **B 1.11** ...nach Einschätzung der Lehrkräfte häufiger eingesetzte **sozial-kompetente Handlungsstrategien hinsichtlich des Aufbaus sozialer Kontakte** (gemessen an der Skala ‚Sozialkontakt‘ des LSL)
- **B 1.12** ...nach Einschätzung der Lehrkräfte häufiger eingesetzte **sozial-kompetente Handlungsstrategien hinsichtlich des Kooperationsverhaltens** (gemessen an der Skala ‚Kooperation‘ des LSL)
- **B 1.13** ...nach Einschätzung der Lehrkräfte häufiger eingesetzte **sozial-kompetente Handlungsstrategien in Form einer angemessenen Selbstbehauptung** (gemessen an der Skala ‚Selbstbehauptung‘ des LSL)

auf, als Schüler der unbehandelten Kontrollgruppe mit erhöhtem sozial-emotionalem Risiko.

	prä-post	prä-post-follow-up
B 1.1	$H_0: \mu_2 Ex_{R-ES} 5 \leq \mu_2 Ko_{R-ES} 5$ $A_1: \mu_2 Ex_{E-ES} 5 > \mu_2 Ko_{R-ES} 5$	$H_0: \mu_3 Ex_{R-ES} 5 \leq \mu_3 Ko_{R-ES} 5$ $A_1: \mu_3 Ex_{R-ES} 5 > \mu_3 Ko_{R-ES} 5$
B 1.2	$H_0: \mu_2 Ex_{R-ES} 10 \leq \mu_2 Ko_{R-ES} 10$ $A_1: \mu_2 Ex_{R-ES} 10 > \mu_2 Ko_{R-ES} 10$	$H_0: \mu_3 Ex_{R-ES} 10 \leq \mu_3 Ko_{R-ES} 10$ $A_1: \mu_3 Ex_{R-ES} 10 > \mu_3 Ko_{R-ES} 10$
B 1.3	$H_0: \mu_2 Ex_{R-ES} 16 \leq \mu_2 Ko_{R-ES} 16$ $A_1: \mu_2 Ex_{R-ES} 16 > \mu_2 Ko_{R-ES} 16$	$H_0: \mu_3 Ex_{R-ES} 16 \leq \mu_3 Ko_{R-ES} 16$ $A_1: \mu_3 Ex_{R-ES} 16 > \mu_3 Ko_{R-ES} 16$
B 1.4	$H_0: \mu_2 Ex_{R-ES} 9 \leq \mu_2 Ko_{R-ES} 9$ $A_1: \mu_2 Ex_{R-ES} 9 > \mu_2 Ko_{R-ES} 9$	$H_0: \mu_3 Ex_{R-ES} 9 \leq \mu_3 Ko_{R-ES} 9$ $A_1: \mu_3 Ex_{R-ES} 9 > \mu_3 Ko_{R-ES} 9$
B 1.5	$H_0: \mu_2 Ex_{R-ES} 20 \leq \mu_2 Ko_{R-ES} 20$ $A_1: \mu_2 Ex_{R-ES} 20 > \mu_2 Ko_{R-ES} 20$	$H_0: \mu_3 Ex_{R-ES} 20 \leq \mu_3 Ko_{R-ES} 20$ $A_1: \mu_3 Ex_{R-ES} 20 > \mu_3 Ko_{R-ES} 20$
B 1.6	$H_0: \mu_2 Ex_{R-ES} 25 \leq \mu_2 Ko_{R-ES} 25$ $A_1: \mu_2 Ex_{R-ES} 25 > \mu_2 Ko_{R-ES} 25$	$H_0: \mu_3 Ex_{R-ES} 25 \leq \mu_3 Ko_{R-ES} 25$ $A_1: \mu_3 Ex_{R-ES} 25 > \mu_3 Ko_{R-ES} 25$
B 1.7	$H_0: \mu_2 Ex_{R-ES} 22 \leq \mu_2 Ko_{R-ES} 22$ $A_1: \mu_2 Ex_{R-ES} 22 > \mu_2 Ko_{R-ES} 22$	$H_0: \mu_3 Ex_{R-ES} 22 \leq \mu_3 Ko_{R-ES} 22$ $A_1: \mu_3 Ex_{R-ES} 22 > \mu_3 Ko_{R-ES} 22$

B 1.8	H ₀ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 21 \leq \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 21$ A ₁ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 21 > \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 21$	H ₀ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 21 \leq \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 21$ A ₁ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 21 > \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 21$
B 1.9	H ₀ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 27 \leq \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 27$ A ₁ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 27 > \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 27$	H ₀ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 20 \leq \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 27$ A ₁ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 20 > \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 27$
B 1.10	H ₀ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 23 \leq \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 23$ A ₁ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 23 > \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 23$	H ₀ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 23 \leq \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 23$ A ₁ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 23 > \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 23$
B 1.11	H ₀ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 30 \leq \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 30$ A ₁ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 30 > \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 30$	H ₀ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 30 \leq \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 30$ A ₁ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 30 > \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 30$
B 1.12	H ₀ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 26 \leq \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 26$ A ₁ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 26 > \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 26$	H ₀ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 26 \leq \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 26$ A ₁ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 26 > \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 26$
B 1.13	H ₀ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 29 \leq \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 29$ A ₁ : $\mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 29 > \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 29$	H ₀ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 29 \leq \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 29$ A ₁ : $\mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 29 > \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 29$

Forschungsfrage 2:

Hat die Durchführung des Trainings mit 35 Sitzungen im Klassenverband einen positiven Einfluss auf den Rückgang der sozial-emotionalen Problembelastung der Schüler, insbesondere auch unter Berücksichtigung eines erhöhten Risikos im sozial-emotionalen Bereich?

A: universelle Prävention

HYPOTHESE A 2.1- 2.2

Schüler der Experimentalgruppe weisen im prä-post-Vergleich bzw. im prä-post-follow-up-Vergleich eine signifikant geringere

- **A 2.1** ...sozial-emotionale Problembelastung (gemessen am Gesamtproblemwert nach SDQ)
- **A 2.2** ...Ablehnung durch Mitschüler (gemessen an der Anzahl der Negativ-Nennungen im Sinne der Soziometrie)

auf, als Schüler der unbehandelten Kontrollgruppe.

	prä-post	prä-post-follow-up
A 2.1	H ₀ : $\mu_2 \text{Ex}6 \geq \mu_2 \text{Ko}6$ A ₁ : $\mu_2 \text{Ex}6 < \mu_2 \text{Ko}6$	H ₀ : $\mu_3 \text{Ex}6 \geq \mu_3 \text{Ko}6$ A ₁ : $\mu_3 \text{Ex}6 < \mu_3 \text{Ko}6$
A 2.2	H ₀ : $\mu_2 \text{Ex}17 \geq \mu_2 \text{Ko}17$ A ₁ : $\mu_2 \text{Ex}17 < \mu_2 \text{Ko}17$	H ₀ : $\mu_3 \text{Ex}17 \geq \mu_3 \text{Ko}17$ A ₁ : $\mu_2 \text{Ex}17 < \mu_3 \text{Ko}17$

Diese Hypothesen werden analog für die Auswertungsgruppen der Jungen, Mädchen, den jüngeren und älteren Schüler gebildet:

HYPOTHESE A 2.3-2.4

	prä-post	prä-post-follow-up
A 2.3	$H_0: \mu_2Ex_{j6} \geq \mu_2Ko_{j6}$ $A_1: \mu_2Ex_{j6} < \mu_2Ko_{j6}$	$H_0: \mu_3Ex_{j6} \geq \mu_3Ko_{j6}$ $A_1: \mu_3Ex_{j6} < \mu_3Ko_{j6}$
A 2.4	$H_0: \mu_2Ex_{j17} \geq \mu_2Ko_{j17}$ $A_1: \mu_2Ex_{j17} < \mu_2Ko_{j17}$	$H_0: \mu_3Ex_{j17} \geq \mu_3Ko_{j17}$ $A_1: \mu_3Ex_{j17} < \mu_3Ko_{j17}$

HYPOTHESE A 2.5-2.6

	prä-post	prä-post-follow-up
A 2.5	$H_0: \mu_2Ex_{M6} \geq \mu_2Ko_{M6}$ $A_1: \mu_2Ex_{M6} < \mu_2Ko_{M6}$	$H_0: \mu_3Ex_{M6} \geq \mu_3Ko_{M6}$ $A_1: \mu_3Ex_{M6} < \mu_3Ko_{M6}$
A 2.6	$H_0: \mu_2Ex_{M17} \geq \mu_2Ko_{M17}$ $A_1: \mu_2Ex_{M17} < \mu_2Ko_{M17}$	$H_0: \mu_3Ex_{M17} \geq \mu_3Ko_{M17}$ $A_1: \mu_3Ex_{M17} < \mu_3Ko_{M17}$

HYPOTHESE A 2.7-2.8

	prä-post	prä-post-follow-up
A 2.7	$H_0: \mu_2Ex_{jü6} \geq \mu_2Ko_{jü6}$ $A_1: \mu_2Ex_{jü6} < \mu_2Ko_{jü6}$	$H_0: \mu_3Ex_{jü6} \geq \mu_3Ko_{jü6}$ $A_1: \mu_3Ex_{jü6} < \mu_3Ko_{jü6}$
A 2.8	$H_0: \mu_2Ex_{jü17} \geq \mu_2Ko_{jü17}$ $A_1: \mu_2Ex_{jü17} < \mu_2Ko_{jü17}$	$H_0: \mu_3Ex_{jü17} \geq \mu_3Ko_{jü17}$ $A_1: \mu_3Ex_{jü17} < \mu_3Ko_{jü17}$

HYPOTHESE A 2.9-2.10

	prä-post	prä-post-follow-up
A 2.9	$H_0: \mu_2Ex_{äl6} \geq \mu_2Ko_{äl6}$ $A_1: \mu_2Ex_{äl6} < \mu_2Ko_{äl6}$	$H_0: \mu_3Ex_{äl6} \geq \mu_3Ko_{äl6}$ $A_1: \mu_3Ex_{äl6} < \mu_3Ko_{äl6}$
A 2.10	$H_0: \mu_2Ex_{äl17} \geq \mu_2Ko_{äl17}$ $A_1: \mu_2Ex_{äl17} < \mu_2Ko_{äl17}$	$H_0: \mu_3Ex_{äl17} \geq \mu_3Ko_{äl17}$ $A_1: \mu_3Ex_{äl17} < \mu_3Ko_{äl17}$

B: selektive Prävention

HYPOTHESE B 2.1-B 2.6

Schüler der Experimentalgruppe mit erhöhtem sozial-emotionalem Risiko weisen im prä-post bzw. prä-post-follow-up-Vergleich

- **B 2.1** ...eine geringere sozial-emotionale Problembelastung (gemessen am Gesamtproblemwert nach SDQ)
- **B 2.2** ...eine geringere Ablehnung durch Mitschüler (gemessen an der Anzahl der Negativ-Nennungen im Sinne der Soziometrie)
- **B 2.3** ...eine geringere internalisierende Problembelastung (gemessen an der Skala ‚Emotionale Probleme‘ des SDQs)
- **B 2.4** ...ein geringeres externalisierendes Problemverhalten (gemessen an der Skala ‚Verhaltensprobleme‘ des SDQs)
- **B 2.5** ...ein geringeres externalisierendes Problemverhalten insbesondere gegenüber Gleichaltrigen (gemessen an der Skala ‚Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen‘ des SDQs)
- **B 2.6** ...ein geringeres durch Mitschüler wahrgenommenes aggressives Verhalten (gemessen an der Anzahl der Aggressionswahrnehmung nach PAI)

auf, als Schüler der unbehandelten Kontrollgruppe mit erhöhtem sozial-emotionalem Risiko .

	prä-post	prä-post-follow-up
B 2.1	$H_0: \mu_2 EX_{R-ES6} \geq \mu_2 KO_{R-ES6}$ $A_1: \mu_2 EX_{E-ES6} < \mu_2 KO_{R-ES6}$	$H_0: \mu_3 EX_{R-ES6} \geq \mu_3 KO_{R-ES6}$ $A_1: \mu_3 EX_{R-ES6} < \mu_3 KO_{R-ES6}$
B 2.2	$H_0: \mu_2 EX_{R-ES17} \geq \mu_2 KO_{R-ES17}$ $A_1: \mu_2 EX_{R-ES17} < \mu_2 KO_{R-ES17}$	$H_0: \mu_3 EX_{R-ES17} \geq \mu_3 KO_{R-ES17}$ $A_1: \mu_3 EX_{R-ES17} < \mu_3 KO_{R-ES17}$
B 2.3	$H_0: \mu_2 EX_{R-ES2} \geq \mu_2 KO_{R-ES2}$ $A_1: \mu_2 EX_{E-ES2} < \mu_2 KO_{R-ES2}$	$H_0: \mu_3 EX_{R-ES2} \geq \mu_3 KO_{R-ES2}$ $A_1: \mu_3 EX_{R-ES2} < \mu_3 KO_{R-ES2}$
B 2.4	$H_0: \mu_2 EX_{R-ES3} \geq \mu_2 KO_{R-ES3}$ $A_1: \mu_2 EX_{E-ES3} < \mu_2 KO_{R-ES3}$	$H_0: \mu_3 EX_{R-ES3} \geq \mu_3 KO_{R-ES3}$ $A_1: \mu_3 EX_{R-ES3} < \mu_3 KO_{R-ES3}$
B 2.5	$H_0: \mu_2 EX_{R-ES4} \geq \mu_2 KO_{R-ES4}$ $A_1: \mu_2 EX_{E-ES4} < \mu_2 KO_{R-ES4}$	$H_0: \mu_3 EX_{R-ES4} \geq \mu_3 KO_{R-ES4}$ $A_1: \mu_3 EX_{R-ES4} < \mu_3 KO_{R-ES4}$
B 2.6	$H_0: \mu_2 EX_{R-ES18} \geq \mu_2 KO_{R-ES18}$ $A_1: \mu_2 EX_{E-ES18} < \mu_2 KO_{R-ES18}$	$H_0: \mu_3 EX_{R-ES18} \geq \mu_3 KO_{R-ES18}$ $A_1: \mu_3 EX_{R-ES18} < \mu_3 KO_{R-ES18}$

Forschungsfrage 3:

Welchen Einfluss hat die Durchführung des Trainings auf die durch Lehrkraft und Kinder wahrgenommenen Schulleistungen der Experimentalgruppe im Vergleich zur unbehandelten Kontrollgruppe, insbesondere auch unter Berücksichtigung eines erhöhten Risikos im sozial-emotionalen Bereich?

A: universelle Prävention

HYPOTHESE A 3.1- 3.3

Schüler der Experimentalgruppe weisen im prä-post-Vergleich bzw. im prä-post-follow-up-Vergleich keine signifikant unterschiedliche

- **A 3.1** ...Schulleistung im Fach „Deutsch“ aus Lehrersicht (gemessen an den Schulleistungen nach TRF)
- **A 3.2** ...Schulleistung im Fach „Sachunterricht“ aus Lehrersicht (gemessen an den Schulleistungen nach TRF)
- **A 3.3** ...Schulleistungen aus Schülersicht (gemessen der Skala „Selbstkonzept Schulfähigkeit“ des FEES)

auf, als Schüler der unbehandelten Kontrollgruppe.

	prä-post	prä-post-follow-up
A 3.1	$H_0: \mu_2Ex33 = \mu_2Ko33$ $A_1: \mu_2Ex33 \neq \mu_2Ko33$	$H_0: \mu_3Ex33 = \mu_3Ko33$ $A_1: \mu_3Ex33 \neq \mu_3Ko33$
A 3.2	$H_0: \mu_2Ex14 = \mu_2Ko14$ $A_1: \mu_2Ex14 \neq \mu_2Ko14$	$H_0: \mu_3Ex14 = \mu_3Ko14$ $A_1: \mu_3Ex14 \neq \mu_3Ko14$
A 3.3	$H_0: \mu_2Ex8 = \mu_2Ko8$ $A_1: \mu_2Ex8 \neq \mu_2Ko8$	$H_0: \mu_3Ex8 = \mu_3Ko8$ $A_1: \mu_3Ex8 \neq \mu_3Ko8$

Diese Hypothesen werden analog für die Auswertungsgruppen der Jungen, Mädchen, der jüngeren sowie älteren Schüler gebildet:

HYPOTHESE A 3.4- 3.6

	prä-post	prä-post-follow-up
A 3.4	$H_0: \mu_2Ex_j33 = \mu_2Ko_j33$ $A_1: \mu_2Ex_j33 \neq \mu_2Ko_j33$	$H_0: \mu_3Ex_j33 = \mu_3Ko_j33$ $A_1: \mu_3Ex_j33 \neq \mu_3Ko_j33$
A 3.5	$H_0: \mu_2Ex_j14 = \mu_2Ko_j14$ $A_1: \mu_2Ex_j14 \neq \mu_2Ko_j14$	$H_0: \mu_3Ex_j14 = \mu_3Ko_j14$ $A_1: \mu_3Ex_j14 \neq \mu_3Ko_j14$
A 3.6	$H_0: \mu_2Ex_j8 = \mu_2Ko_j8$ $A_1: \mu_2Ex_j8 \neq \mu_2Ko_j8$	$H_0: \mu_3Ex_j8 = \mu_3Ko_j8$ $A_1: \mu_3Ex_j8 \neq \mu_3Ko_j8$

HYPOTHESE A 3.7- 3.9

	prä-post	prä-post-follow-up
A 3.7	$H_0: \mu_2Ex_M33 = \mu_2Ko_M33$ $A_1: \mu_2Ex_M33 \neq \mu_2Ko_M33$	$H_0: \mu_3Ex_M33 = \mu_3Ko_M33$ $A_1: \mu_3Ex_M33 \neq \mu_3Ko_M33$

A 3.8	$H_0: \mu_2Ex_{j14} = \mu_2Ko_{j14}$ $A_1: \mu_2Ex_{j14} \neq \mu_2Ko_{j14}$	$H_0: \mu_3Ex_{j14} = \mu_3Ko_{j14}$ $A_1: \mu_3Ex_{j14} \neq \mu_3Ko_{j14}$
A 3.9	$H_0: \mu_2Ex_{M8} = \mu_2Ko_{M8}$ $A_1: \mu_2Ex_{M8} \neq \mu_2Ko_{M8}$	$H_0: \mu_3Ex_{M8} = \mu_3Ko_{M8}$ $A_1: \mu_3Ex_{M8} \neq \mu_3Ko_{M8}$

HYPOTHESE A 3.10-A 3.12

	Prä-post	Prä-follow-up
A 3.10	$H_0: \mu_2Ex_{jü33} = \mu_2Ko_{jü33}$ $A_1: \mu_2Ex_{jü33} \neq \mu_2Ko_{jü33}$	$H_0: \mu_3Ex_{jü33} = \mu_3Ko_{jü33}$ $A_1: \mu_3Ex_{jü33} \neq \mu_3Ko_{jü33}$
A 3.11	$H_0: \mu_2Ex_{j14} = \mu_2Ko_{j14}$ $A_1: \mu_2Ex_{j14} \neq \mu_2Ko_{j14}$	$H_0: \mu_3Ex_{j14} = \mu_3Ko_{j14}$ $A_1: \mu_3Ex_{j14} \neq \mu_3Ko_{j14}$
A 3.12	$H_0: \mu_2Ex_{jü8} = \mu_2Ko_{jü8}$ $A_1: \mu_2Ex_{jü8} \neq \mu_2Ko_{jü8}$	$H_0: \mu_3Ex_{jü8} = \mu_3Ko_{jü8}$ $A_1: \mu_3Ex_{jü8} \neq \mu_3Ko_{jü8}$

HYPOTHESE A 3.13-A 3.15

	prä-post	prä-post-follow-up
A 3.13	$H_0: \mu_2Ex_{äi33} = \mu_2Ko_{äi33}$ $A_1: \mu_2Ex_{äi33} \neq \mu_2Ko_{äi33}$	$H_0: \mu_3Ex_{äi33} = \mu_3Ko_{äi33}$ $A_1: \mu_3Ex_{äi33} \neq \mu_3Ko_{äi33}$
A 3.14	$H_0: \mu_2Ex_{j14} = \mu_2Ko_{j14}$ $A_1: \mu_2Ex_{j14} \neq \mu_2Ko_{j14}$	$H_0: \mu_3Ex_{j14} = \mu_3Ko_{j14}$ $A_1: \mu_3Ex_{j14} \neq \mu_3Ko_{j14}$
A 3.15	$H_0: \mu_2Ex_{äi8} = \mu_2Ko_{äi8}$ $A_1: \mu_2Ex_{äi8} \neq \mu_2Ko_{äi8}$	$H_0: \mu_3Ex_{äi8} = \mu_3Ko_{äi8}$ $A_1: \mu_3Ex_{äi8} \neq \mu_3Ko_{äi8}$

B: selektive Prävention**HYPOTHESE B 3.1- B 3.5:**

Schüler der Experimentalgruppe mit erhöhtem sozial-emotionalem Risiko weisen im prä-post bzw. prä-post-follow-up-Vergleich keine signifikant unterschiedliche

- **B 3.1** ...Schulleistung im Fach „Deutsch“ aus Lehrersicht (gemessen an den Schulleistungen nach TRF)
- **B 3.2** ...Schulleistung im Fach „Sachunterricht“ aus Lehrersicht (gemessen an den Schulleistungen nach TRF)
- **B 3.3** ...Schulleistungen aus Schülersicht (gemessen der Skala „Selbstkonzept Schulfähigkeit“ des FEES)
- **B 3.4** ...Konzentrationsfähigkeit (gemessen an der Skala ‚Konzentration‘ des LSLs)
- **B 3.5** ...Lern- Arbeitsverhalten (gemessen an der Skala ‚Selbstständigkeit beim Lernen‘ des LSLs)

auf, als Schüler der unbehandelten Kontrollgruppe mit erhöhtem sozial-emotionalem Risiko.

	prä-post	prä-post-follow-up
B 3.1	$H_0: \mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 33 = \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 33$ $A_1: \mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 33 \neq \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 33$	$H_0: \mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 33 = \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 33$ $A_1: \mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 5 \neq \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 33$
B 3.2	$H_0: \mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 14 = \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 14$ $A_1: \mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 14 \neq \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 14$	$H_0: \mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 14 = \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 14$ $A_1: \mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 5 \neq \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 14$
B 3.3	$H_0: \mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 8 = \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 8$ $A_1: \mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 8 \neq \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 8$	$H_0: \mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 8 = \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 8$ $A_1: \mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 8 \neq \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 8$
B 3.4	$H_0: \mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 31 = \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 31$ $A_1: \mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 31 \neq \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 31$	$H_0: \mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 31 = \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 31$ $A_1: \mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 31 \neq \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 31$
B 3.5	$H_0: \mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 32 = \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 32$ $A_1: \mu_2 \text{Ex}_{R-ES} 32 \neq \mu_2 \text{Ko}_{R-ES} 32$	$H_0: \mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 32 = \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 32$ $A_1: \mu_3 \text{Ex}_{R-ES} 32 \neq \mu_3 \text{Ko}_{R-ES} 32$

Hinsichtlich der 3. Forschungsfrage entspricht aus den o.g. Gründen die Wunschhypothese der Nullhypothese. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die statistischen Analysen, welche an entsprechender Stelle (Kapitel B 1.5) näher ausgeführt werden.

Forschungsfrage 4:

Beeinflussen die Implementationsparameter *Theoriekompetenz der Lehrkräfte*, *Transfer des Trainings in den Alltag* und *Einsatz von Classroom-Management -Strategien* den Entwicklungsverlauf zum Aufbau sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie die Problembelastung in der Experimentalgruppe auf universell- bzw. selektiv-präventiver Ebene?

A: universelle Prävention

HYPOTHESE A 4.1- A 4.4:

Die Entwicklung der Schüler in den Klassen der Experimentalgruppe zwischen zwei Messzeitpunkten unterscheidet sich hinsichtlich der/des

- **A 4.1** ...prosozialen Verhaltensweisen aus Sicht der Lehrkräfte (gemessen an der Skala prosoziales Verhalten nach SDQ)
- **A 4.2** ...prosozialen Verhaltensweisen aus Sicht der Schüler (gemessen an der Skala „Klassenklima“ des FEES)
- **A 4.3** ...positiven sozialen Beziehungen (gemessen an der Anzahl der positiven Nennungen im Sinne der Soziometrie)
- **A 4.4** ...sozialen Integration (gemessen an der Skala „Soziale Integration“ des FEES)
- **A 4.5** ...sozial-emotionalen Problembelastung (gemessen am Gesamtproblemwert nach SDQ)
- **A 4.6** ...Ablehnung durch Mitschüler (gemessen an der Anzahl der negativ-Nennungen im Sinne der Soziometrie)

in Abhängigkeit der Implementationsparameter „Alltag“, „Classroom-Management“ und „Theoretische Kompetenz der Lehrkräfte“.

	Implementation Alltag	Implementation Classroom-Management
A 4.1	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex5} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex5} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex5}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex5} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex5} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex5}$	$H_0: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex5} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex5} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex5}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex5} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex5} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex5}$
A 4.2	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex10} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex10} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex10}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex10} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex10} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex10}$	$H_0: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex10} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex10} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex10}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex10} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex10} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex10}$
A 4.3	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex16} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex16} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex16}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex16} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex16} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex16}$	$H_0: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex16} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex16} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex16}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex16} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex16} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex16}$
A 4.4	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex9} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex9} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex9}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex9} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex9} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex9}$	$H_0: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex9} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex9} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex9}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex9} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex9} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex9}$
A 4.5	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex6} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex6} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex6}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex6} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex6} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex6}$	$H_0: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex6} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex6} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex6}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex6} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex6} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex6}$
A 4.6	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex17} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex17} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex17}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT}}\text{Ex17} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex17} + \mu_{\text{AT}}\text{Ex17}$	$H_0: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex17} = \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex17} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex17}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxCM}}\text{Ex17} \neq \mu_{\text{Zeit}}\text{Ex17} + \mu_{\text{CM}}\text{Ex17}$

	Implementation Theoretische Kompetenz der Lehrkraft
--	--

A 4.1	$H_0: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex5}} = \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex5} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex5}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex5}} \neq \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex5} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex5}$
A 4.2	$H_0: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex10}} = \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex10} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex10}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex10}} \neq \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex10} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex10}$
A 4.3	$H_0: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex16}} = \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex16} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex16}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex16}} \neq \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex16} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex16}$
A 4.4	$H_0: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex9}} = \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex9} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex9}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex9}} \neq \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex9} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex9}$
A 4.5	$H_0: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex6}} = \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex6} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex6}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex6}} \neq \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex6} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex6}$
A 4.6	$H_0: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex17}} = \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex17} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex17}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxTKL Ex17}} \neq \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex17} + \mu_{\text{TKL}} \text{Ex17}$

B: selektive Prävention Kompetenz

HYPOTHESE A 4.1- A 4.4:

Die Entwicklung der Schüler in den Klassen der Experimentalgruppe zwischen zwei Messzeitpunkten unterscheidet sich hinsichtlich der/des

- ... **prosozialen Verhaltensweisen aus Sicht der Lehrkräfte** (gemessen an der Skala *prosoziales Verhalten nach SDQ*)
- ... **prosozialen Verhaltensweisen aus Sicht der Schüler** (gemessen an der Skala *„Klassenklima“ des FEES*)
- ... **positiven sozialen Beziehungen** (gemessen an der Anzahl der positiven Nennungen im Sinne der Soziometrie)
- ... **sozialen Integration** (gemessen an der Skala *„Soziale Integration“ des FEES*)
- ... **Fähigkeiten, Emotionen zu erkennen** (gemessen an der Skala *„Emotionen erkennen“ des IDS*)
- ... **Wahrnehmung eigener Emotionen** (gemessen an der Skala *„Selbstwahrnehmung“ des LSL*)
- ... **Fähigkeiten, Emotionen anderer zu erkennen und zu verstehen** (gemessen an der Skala *„Soziale Situationen verstehen“ des IDS*)
- ... **Wissen über Emotionsregulationsstrategien** (gemessen an der Skala *„Emotionen regulieren“ des IDS*)

- ...nach Einschätzung der Lehrkräfte **gezeigten Emotionsregulation** (gemessen an der Skala ‚Selbstkontrolle‘ des LSL)
- ... Wissens über **sozial kompetente Handlungsstrategien** (gemessen an der Skala ‚Sozial kompetent Handeln‘ des IDS)
- ...nach Einschätzung der Lehrkräfte eingesetzten **sozial-kompetenten Handlungsstrategien hinsichtlich des Aufbaus sozialer Kontakte** (gemessen an der Skala ‚Sozialkontakt‘ des LSL)
- ...nach Einschätzung der Lehrkräfte eingesetzten **sozial-kompetenten Handlungsstrategien hinsichtlich des Kooperationsverhaltens** (gemessen an der Skala ‚Kooperation‘ des LSL)
- ...nach Einschätzung der Lehrkräfte eingesetzten **sozial-kompetenten Handlungsstrategien in Form einer angemessenen Selbstbehauptung** (gemessen an der Skala ‚Selbstbehauptung‘ des LSL)
- ...**sozial-emotionalen Problembelastung** (gemessen am Gesamtproblemwert nach SDQ)
- ...**Ablehnung durch Mitschüler** (gemessen an der Anzahl der negativ-Nennungen im Sinne der Soziometrie)
- ...**internalisierenden Problembelastung** (gemessen an der Skala ‚Emotionale Probleme‘ des SDQs)
- ...**externalisierenden Problemverhaltens** (gemessen an der Skala ‚Verhaltensprobleme‘ des SDQs)
- ...**externalisierenden Problemverhaltens insbesondere gegenüber Gleichaltrigen** (gemessen an der Skala ‚Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen‘ des SDQs)
- ...**durch Mitschüler wahrgenommenen aggressiven Verhaltens** (gemessen an der Anzahl der Aggressionswahrnehmung nach PAI)

in Abhängigkeit der Implementationsparameter „Transfer in den Alltag“, „Classroom-Management“ und „Theoretische Kompetenz der Lehrkräfte“.

	Implementation Alltag
B 4.1	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT}} \text{Ex}_{R-ES} 5 = \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex}_{R-ES} 5 + \mu_{\text{AT}} \text{Ex}_{R-ES} 5$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT}} \text{Ex}_{R-ES} 5 \neq \mu_{\text{Zeit}} \text{Ex}_{R-ES} 5 + \mu_{\text{AT}} \text{Ex}_{R-ES} 5$

B 4.2	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}10} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}10} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}10}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}10} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}10} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}10}$
B 4.3	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}16} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}16} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}16}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}16} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}16} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}16}$
B 4.4	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}9} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}9} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}9}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}9} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}9} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}9}$
B 4.5	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}20} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}20} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}20}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}20} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}20} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}20}$
B 4.6	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}25} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}25} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}25}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}25} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}25} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}25}$
B 4.5	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}22} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}22} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}22}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}22} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}22} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}22}$
B 4.7	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}21} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}21} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}21}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}21} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}21} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}21}$
B 4.8	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}27} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}27} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}27}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}27} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}27} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}27}$
B 4.9	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}23} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}23} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}23}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}23} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}23} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}23}$
B 4.10	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}30} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}30} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}30}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}30} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}30} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}30}$
B 4.11	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}26} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}26} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}26}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}26} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}26} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}26}$
B 4.12	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}29} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}29} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}29}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}29} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}29} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}29}$
B 4.13	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}6} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}6} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}6}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}6} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}6} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}6}$
B 4.14	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}17} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}17} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}17}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}17} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}17} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}17}$
B 4.15	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}2} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}2} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}2}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}2} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}2} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}2}$
B 4.16	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}3} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}3} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}3}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}3} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}3} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}3}$
B 4.17	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}4} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}4} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}4}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}4} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}4} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}4}$
B 4.18	$H_0: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}18} = \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}18} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}18}$ $A_1: \mu_{\text{ZeitxAT Ex}_{R-ES}18} \neq \mu_{\text{Zeit Ex}_{R-ES}18} + \mu_{\text{AT Ex}_{R-ES}18}$

Die dargestellten Hypothesen werden analog auch für den Einfluss der Kovarianten *Classroom-Management* sowie *Theoretische Kompetenz der*

Lehrkraft gebildet - aus Gründen der Übersicht wird auf eine explizite Darstellung verzichtet.

6.2 Formative Evaluation - Die Trainingskonstruktion

Bezogen auf die formative Evaluation sind gemäß der Zielsetzung dieser Evaluationsweise prozessbegleitende sowie prozessabschließende Fragestellungen von Bedeutung. So ist herauszuarbeiten, an welchen Stellen die grundlegende Konzeption des Trainings bereits als passend und an welchen Stellen diese als überarbeitungsbedürftig eingeschätzt wird. Darüber hinaus soll untersucht werden, an welchen Stellen während der Maßnahme besonderer Beratungsbedarf bestand, um auf diese Weise Informationslücken der Trainingsdurchführenden aufzudecken. Gemäß dieser Zielsetzung ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Wie wurde das Training insgesamt bewertet?
2. Welche Inhalte erwiesen sich als besonders erfolgreich, welche als überarbeitungsbedürftig?
3. Welche Informationen konnten hinsichtlich einer passgenaueren Schulung der Trainingsdurchführenden gewonnen werden?

Sowohl die summativen als auch die formativen Forschungsfragen gilt es mit Hilfe einer empirischen Untersuchung zu beantworten. So werden im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit die Methodik des Forschungsvorhabens und die resultierenden Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Auf dieser Grundlage können dann sowohl ein Urteil über die bisherige Trainingskonzeption und ihre Wirksamkeit gebildet als auch eventuelle Verbesserungen in Aussicht gestellt werden.

B: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Der Empirische Teil der vorliegenden Arbeit dokumentiert die Evaluationsstudie des Ben- und Lee-Trainings und setzt sich folglich die „systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzepts, des Untersuchungsplans, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Bortz & Döring 2006, S. 96) zum Ziel. Entsprechende Fragestellungen sowie die dazugehörigen Hypothesen wurden bereits aus den konzeptionellen Überlegungen abgeleitet und ausformuliert (Kapitel 6). Diese gilt es nun im Rahmen interferenzstatistischer Analysen an einer Stichprobe zu untersuchen, um die gefundenen Zusammenhänge auf die Gesamtpopulation zu übertragen (Schäfer 2011, S. 9). Dieses Vorhaben stellt einen Forschungsprozess dar, welcher nach festem Protokoll zu führen ist. Bortz und Döring (2006, S. 87ff) nennen hierzu die Darstellung der Methodik, der Ergebnisse und die Diskussion. Entsprechend gliedert sich der zweite Teil der vorliegenden Arbeit. Die Ergebnisse hinsichtlich der formativen Fragestellungen finden ebenfalls Eingang, anstelle der interferenzstatistischen Analyse tritt doch eine deskriptive Auswertung.

1 Methodik

Der methodische Teil der empirischen Untersuchung stellt zunächst die Stichprobenkonstruktion sowie das Forschungsdesign vor. Im Anschluss werden die Untersuchungsinstrumente referiert sowie die Untersuchungsdurchführung offen gelegt. Schließlich erfolgt eine Beschreibung der geplanten statistischen Analysen. Auf diese Weise ist das forschungsmethodische Vorgehen replizierbar (Bortz & Döring 2006, S. 87f).

1.1 Konstruktion der Stichprobe

Entsprechend der Forschungsfrage, ob sich das Ben- und Lee-Training in 3./4. Grundschulklassen als wirksam erweist, bot diese Klassenstufe und Schulform die erste Eingrenzung zur Konstruktion der Stichprobe. Aus organisatorischen Gründen (Teilnahme an regelmäßigen Fortbildungen, Betreuung der Klassen durch Studierende der Universität zu Köln) wurde diese weiter auf die Gesamtliste aller Grundschulen 2012 des statistischen Landesamts NRW¹⁰ und diese wiederum auf 10 Städte im Kölner Umkreis reduziert. So entstand eine Liste aus 287 Schulen, von denen 50 zufällig gezogen und zwei Versuchsbedingungen zugewiesen wurden - 25 Schulen wurden der Experimentalgruppe zugewiesen, in der das Training durchgeführt werden sollte, und 25 Schulen der unbehandelten Kontrollgruppe. Diese Schulen erhielten unabhängig voneinander im Mai 2013 eine schriftliche Einladung zur Studienbeteiligung mit einer zweiwöchigen Antwortfrist. Der Kontrollgruppe wurde die Teilnahme an einer entwicklungsdiagnostischen Studie bezogen auf sozial-emotionale Entwicklung in Aussicht gestellt, der Experimentalgruppe die Teilnahme an einem Präventionstraining bei gleichzeitiger Überprüfung der Wirksamkeit. Sowohl Schulen der Experimental- als auch der Kontrollgruppe, die sich bis dahin nicht gemeldet hatten, wurden telefonisch auf das Projekt aufmerksam gemacht und zur Beteiligung ermutigt (Rost 2013, S. 109). Aufgrund weiterhin geringer

¹⁰ Diese Liste steht jeweils für das aktuelle Kalenderjahr online zur Verfügung, auch auf Anfrage wird sie für vergangene Jahre nicht erneut zugeschickt. Entsprechend ist keine Quellenangabe möglich. Die Liste kann auf Wunsch jedoch bei der Autorin eingesehen werden.

Rücklaufzahlen in der Experimentalgruppe warb die untere Schulaufsicht aus dem Rhein-Erft-Kreis auf einer Schulleiterdienstbesprechung für das Projekt, woraufhin sich weitere Schulen zur Teilnahme bereit erklärten. Der ursprüngliche Kontakt zur Schulaufsicht kam aufgrund einer bereits bestehenden Kooperation zustande. Schließlich kam eine Lehrkraft, die durch Kontakte zu Studierenden der Universität Köln auf das Projekt aufmerksam wurde, aktiv auf die Projektleitung zu und bat um eine Teilnahme in der Experimentalgruppe. Sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe entschieden die Lehrkräfte und Schulleitungen der angeschriebenen Schulen eigenmächtig, welche und wie viele Klassen an der jeweiligen Untersuchung teilnahmen.

Alle Schüler der Studie sind aufgrund der Klassenzugehörigkeit Teil einer bereits bestehenden Gruppierung. Durch die Zugehörigkeit zur Gruppierung wurden die Teilnehmer Teil der Stichprobe, sodass sich diese als Klumpen-Stichprobe bezeichnen lässt. Hinsichtlich der Tatsache, dass nicht alle 3./4. Klassen Deutschlands Grundlage der Stichprobenziehung waren und auch additiv zu den gezogenen Schulen zur Verfügung stehende Klassen in die Stichprobe aufgenommen wurden, könnte die Stichprobe auch als Gelegenheitsstichprobe bezeichnet werden (Rost 2013, S.107ff). Damit handelt es sich nicht um eine, wie forschungstheoretisch grundsätzlich erwünscht, randomisierte Stichprobe, sondern um eine nicht-zufällige. In der Folge sind die Stichproben häufig verzerrt, das Ausmaß dieser Verzerrung bleibt jedoch Spekulation (Rost 2013, S. 107). Diese Einschränkung lässt sich jedoch durch die Stichprobengröße sowie die zufällige Zuweisung der Klassen zu Experimental- und Kontrollgruppe etwas relativieren (Rost 2013, S. 111). Ferner tritt eine solche Konstellation im pädagogisch-psychologischen Kontext rein aus strukturellen Gründen vermehrt auf (Rost 2013, S. 107).

Die Stichprobe setzt sich aus insgesamt 778 Schülern aus 36 Klassen zusammen, wobei 348 Kinder der Kontrollgruppe und 430 Kinder der Experimentalgruppe angehören. Aufgrund der unterschiedlichen Verfahrensweisen und Bezeichnungen in den verschiedenen Schulbezirken kann nicht einheitlich beschrieben werden, welche Klassen als „inklusive“ zu bezeichnen sind, in allen Klassen befinden sich mehrere Kinder, welche der Unter-

suchungsgruppe der Kinder mit einer sozial-emotionalen Problembelastung zuzuordnen sind; die genaue Einschlusskriterien werden noch beschrieben.

1.2 Untersuchungsdesign

Um den Forschungsprozess des Ben- und Lee-Trainings in seiner Gesamtheit darzustellen, darf nicht unerwähnt bleiben, dass dem eigentlichen Forschungsdesign eine explorative Pilotstudie vorausgegangen ist. Entsprechend soll zunächst ein kurzer Überblick über diese gegeben werden, um anschließend den Versuchsplan der Hauptstudie vorzustellen.

Die Pilotstudie

Die Pilotstudie zielte darauf ab, neben der Trainingsimplementation auch die Anleitung, Durchführung und Auswertung der verschiedenen Testinstrumente explorativ zu untersuchen. Entsprechend handelte es sich hierbei um ein einfaches vor-experimentelles Design mit einem Ein-Gruppen-Plan zu zwei Messzeitpunkten (Vortest, Behandlung und Nachtest) (Rost 2013, S. 137). Sowohl die Testungen als auch die Trainingsdurchführung wurden von Studierenden der Universität zu Köln umgesetzt und in zweiwöchentlichen Arbeitsgruppentreffen prozessbezogen durch die Projektleitung begleitet. Die implementationsbezogenen Rückmeldungen erfolgten anhand eines zu jeder Trainingsstunde vorliegenden Fragebogens sowie in Form von offenen Gesprächen innerhalb der Arbeitsgruppensitzungen. Auf dieser Grundlage konnten strittige didaktisch-methodische Entscheidungen sondiert und gegebenenfalls revidiert werden, sodass mit Hilfe der Rückmeldungen aus der Pilotstudie das Training vervollständigt und ergänzt wurde. Bezogen auf die Anwendung und Auswertung der Testinstrumente wurden insbesondere die Schulungsbedürfnisse der Durchführenden ermittelt sowie technische Mängel behoben.

Die Hauptstudie

Für die tatsächliche Wirksamkeitsstudie, die Hauptstudie, wurde ein deutlich zuverlässigeres Design gewählt - ein Zweigruppen-Plan mit Experimental- und Kontrollgruppe. Gemäß den Anforderungen an die Wirksamkeitsüberprüfung einer Maßnahme (Rost 2013, S. 130ff) wurden die Probanden zwei unterschiedlichen Versuchsbedingungen zugewiesen - die Experimen-

talgruppe wurde im Rahmen des Sach- und Deutschunterrichts mit 35 Doppelstunden durch das Ben- und Lee-Training unterrichtet, die Kontrollgruppe erhielt in dieser Zeit regulären Unterricht. Die Datenerhebung erfolgte gruppenunabhängig zu drei Messzeitpunkten: prä, post und follow-up.

Aufgrund der Zugehörigkeit der Schüler zu einer bestimmten Klasse und Schule konnte eine Randomisierung lediglich im Rahmen dieser Organisationseinheit vorgenommen werden. Die teilnehmenden Schulen wurden zwar weitestgehend zufällig ausgelost und ebenso zufällig den zwei Bedingungen zugeordnet, es konnte aber keine Randomisierung auf Individualebene erzielt werden. Eine solche ist aus organisatorischen Gründen im Schulalltag nicht möglich - während ein Teil der Klasse an der Maßnahme teilnimmt, bleibt der andere Teil aufgrund mangelnder Ressourcen unversorgt. Darüber hinaus könnten aufgrund der Tatsache, dass viele Trainingselemente Eingang in den Unterrichtsalltag finden sollen, innerhalb einer Klasse nicht tatsächlich zwei unterschiedliche Versuchsbedingungen etabliert werden. Entweder müsste auf den so wichtigen Alltagstransfer verzichtet werden, oder aber die unbehandelte Kontrollgruppe würde durch den Alltagstransfer ‚mitbehandelt‘. Folglich ist ein randomisiertes Design auch aus sachlogischen Gründen nicht möglich. Entsprechend liegt für die Hauptstudie ein quasi-experimentelles Design im Sinne eines teilweise nichtrandomisierten Zweigruppenplans mit drei Messzeitpunkten vor (Rost 2013, S. 139).

Damit handelt es sich um ein durchaus übliches und unter den gegebenen Umständen bestmöglich zu realisierendes Design. Damit erfüllt es den Bewertungsmaßstab empirischer Forschung (Rost 2013, S. 132; S. 139). Dennoch sei an dieser Stelle bereits angemerkt, dass die Ergebnisse mit gegebener Zurückhaltung zu interpretieren sind (Rost 2013, S. 140). Insbesondere die Faktoren der inneren Validität, vor allem das zwischenzeitliche Geschehen, ist kaum zu kontrollieren (Rost 2013, S. 143). So lassen quasi-experimentelle Designs aufgrund der fehlenden Randomisierung lediglich bestimmte Zusammenhänge vermuten, nicht jedoch in eine kausale Beziehung stellen (Bortz & Döring 2006, S. 526). Zur Steigerung der Datenvalidität wurde wie gefordert (Rost 2013, S. 139) die Ausgangslage in Bezug auf untersuchungsrelevante Merkmale auf Grundlage des aktuellen For-

schaftsstandes ermittelt und bei der Bildung der Untersuchungsgruppen berücksichtigt - hier Geschlecht, Alter und Risikobelastung.

Hinsichtlich der formativen Evaluation wurden sowohl trainingsbegleitend als auch nach Trainingsabschluss Rückmeldungen von den Trainerteams (Lehrkräfte und Studierende) eingeholt.

Die Untersuchungsgruppen

Die aus der Ableitung der Forschungsfragen bereits als mögliche Einflussfaktoren bezüglich der Wirksamkeit herausgearbeiteten Gruppierungen müssen auch aus forschungslogischer Sicht Eingang in die Untersuchung finden, um die interne Validität zu erhöhen (Rost 2013, S. 123). Gemäß dem Anspruch bekannte Einflussgrößen zur Steigerung der internen Validität bereits bei der Designplanung zu berücksichtigen, wurden aus der Literatur mögliche Einflusskriterien (Kapitel 3; Kapitel 4) erarbeitet. Diese Gruppierungen gilt es nun exakt zu definieren.

Alter & Geschlecht

Wie bereits erläutert, kann das jeweilige Entwicklungsalter wie auch das Geschlecht eines Kindes laut Forschungsstand Einfluss auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen haben (Kapitel 6.1). Während die Gruppe des Geschlechts natürlich bedingt zweifach gestuft ist, wird die des Alters durch eine sachlogische Festlegung zweifach gestuft. Dabei wird zwischen Kindern, die jünger als 9 Jahre (<108 Monate) und Kindern, die genau 9 Jahre und älter sind (≥ 108 Monate), unterschieden. Diese Setzung erfolgt einerseits durch das durchschnittliche Alter eines Kindes in der 3. bzw. 4. Klasse sowie durch die Tatsache, dass der Altersmedian der Stichprobe bei 105 Monaten liegt.

Kinder mit erhöhter sozial-emotionaler Risikobelastung

Gemäß der vertiefenden Erforschung der Kinder mit einer sozial-emotionalen Risikobelastung wurde sowohl in der Kontroll- als auch in der Experimentalgruppe diejenige Gruppe identifiziert, die laut Einschätzung der Lehrkräfte mit dem Strength & Difficulties Questionnaire [SDQ] (auch Kapitel 1.3) Anzeichen einer Problembelastung aufweisen. Dieser gilt als weltweit anerkanntes Screeninginstrument, welches in vielen epidemiologi-

schen Studien genau zu diesem Zweck genutzt wird (Hölling et al. 2014, S. 808). Dabei wurden die Cut-off-Werte der Normstichprobe verwendet. Alle Kinder, die zum ersten Messzeitpunkt durch den SDQ im Gesamtproblemwert als „grenzwertig“ oder „auffällig“ eingestuft wurden, wurden sowohl in der Kontroll- als auch in der Experimentalgruppe der Gruppe „Kinder mit einem erhöhten sozial-emotionalem Risiko“ zugeordnet.

Unabhängige & abhängige Variablen

Die unabhängigen Variablen lassen sich in zwei grundsätzliche Faktoren unterscheiden - Gruppenzugehörigkeit und Messwiederholung. Die Gruppenzugehörigkeit ist als zweistufiger Gruppenfaktor zu bezeichnen, da zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe unterschieden wird. In Bezug auf die Implementationsfragestellung (Forschungsfrage 4) liegt jedoch kein Gruppenfaktor vor, da hier lediglich die Experimentalgruppe untersucht wird. Bezüglich des Messfaktors liegt aufgrund der drei Messzeitpunkte (Prätest, Posttest, Follow-Up-Test) ein dreistufiger Messwiederholungsfaktor vor. Entsprechend existieren bezogen auf die unabhängige Variable sowohl within- als auch between-subjekt Messungen (Bühner & Ziegler S. 4.83).

Als abhängige Variablen sind allgemein gefasst die soziale und emotionale Kompetenz, die Problembelastung sowie die Schulleistung zu bezeichnen. Diese wurden durch die Aufstellung der Forschungshypothesen bereits operationalisiert (Kapitel 6.1). Die nachfolgende Grafik gibt unter Berücksichtigung dieser Operationalisierung nun einen abschließenden Überblick über das Forschungsdesign.

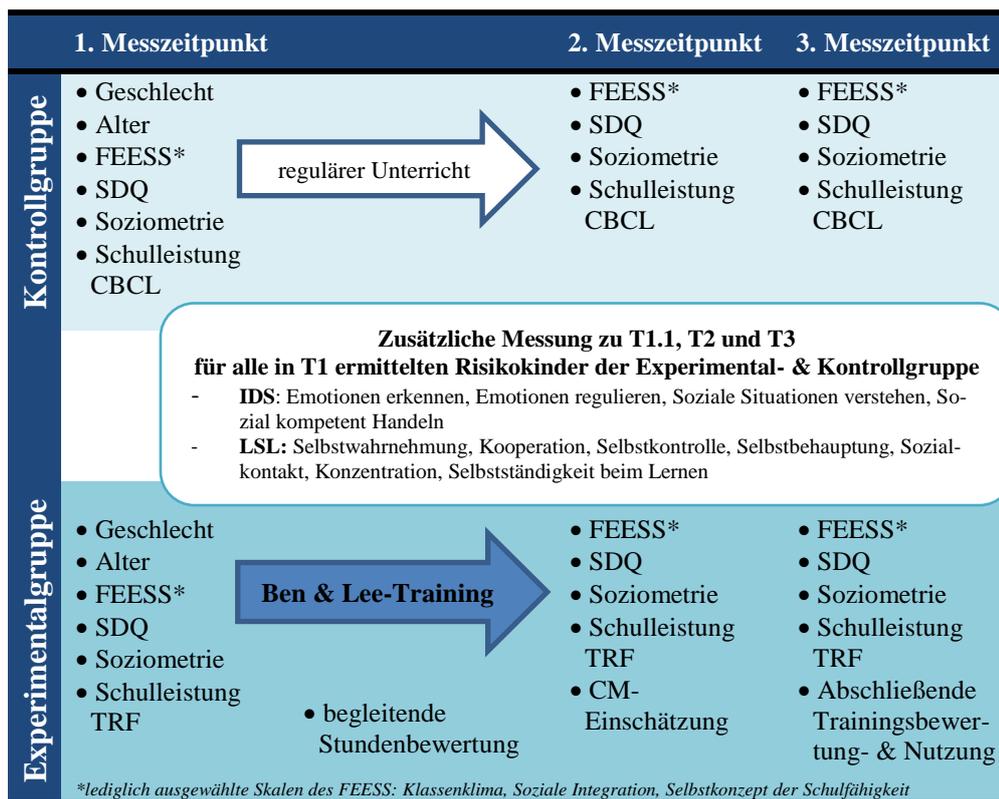


Abbildung 4: Forschungsdesign

Im nächsten Abschnitt wird die Wahl der hier genannten Testinstrumente begründet und ihr Aufbau genauer beschrieben.

1.3 Erhebungsinstrumente

Nachfolgend werden die bereits aufgeführten Testinstrumente erläutert. In Anlehnung an die in Kapitel 3.2.2 erörterte Vorgehensweise bezüglich der Diagnostik und im Hinblick auf die formulierten Forschungsfragen (Kapitel 6) gilt es, sowohl ressourcen- als auch problemorientierte Verfahren einzusetzen. Darüber hinaus sollten im Sinne des Anspruchs eines mehrperspektivischen Vorgehens (Kapitel 3.2.2) sowohl proximale als auch distale Maße zur Rate gezogen werden. Während der *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen* [FEESS 3-4] (Rauer & Schuck 2003) wie auch die *Intelligence and Development Scales* [IDS] (Grob, Meyer & Hagmann-von Arx 2009) eher proximal, das heißt, direkt am Kind gemessene Verfahren sind, lassen sich der *Strength and Difficulties Questionnaire* [SDQ] (Goodman 1997), die *Teacher's Report Form* [TRF] (Achenbach 1991) sowie die *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* [LSL] (Petermann & Peter-

mann 2006) als eher distale Maße einordnen, da in diesen eine weitere Person, nämlich die Lehrkraft, Aussagen über das jeweilige Kind trifft. Ebenso verhält es sich bei der *Soziometrie* (Dollase 2011), allerdings erfolgt hier die Einschätzung nicht durch die Lehrkraft, sondern durch die Mitschüler. Auch gilt es, die im Rahmen der formativen Evaluation eingesetzten Fragebögen hinsichtlich der Stundenbewertung und der abschließenden Trainingsbewertung und Implementationsbedingungen vorzustellen.

Entscheidend für die Auswahl der Diagnoseinstrumente war dabei das Ausmaß, mit dem sie die in den entsprechenden Definitionen genannten Kriterien abbilden. Dieser Gedanke soll bei der Beschreibung des jeweiligen Erhebungsinstruments jeweils konkretisiert werden.

1.3.1 FEESS 3-4

Der *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen* (Rauer & Schuck 2003) erfasst soziale und emotionale Schulerfahrungen aus Sicht der Schüler selbst. Er untergliedert sich in zwei Teilfragebögen, welche im ersten Teil die Dimensionen ‚Sozialklima‘ sowie ‚Fähigkeitskonzept‘ erfassen und im zweiten Teil den schulischen Erfahrungsraum des Kindes bezogen auf das eigene Lernen, die Lehrkräfte und die Schule als Ganzes abfragen. Diesen beiden Dimensionen sind insgesamt 7 Skalen zugeordnet: *Soziale Integration*, *Klassenklima*, *Selbstkonzept der Schulfähigkeit* dem ersten Teil, *Lernfreude*, *Anstrengungsbereitschaft*, *Schuleinstellung* und *Gefühl des Angemommenseins* dem zweiten Teil. Die Skalen wurden durch insgesamt 90 Items in Form von Feststellungen operationalisiert und in einer vierstufigen Rankingskala im Ausmaß des Zutreffens von „stimmt genau“, und „stimmt ziemlich“ über „stimmt kaum“ zu „stimmt gar nicht“ von dem jeweiligen Kind eingeschätzt. Die Auswertung der Skalen kann sowohl bezogen auf die Individualebene als auch bezogen auf die Klassenebene erfolgen; für beides liegen entsprechende Normstichproben vor. (Rauer & Schuck 2003, S. 9ff).

Im Rahmen des beschriebenen Forschungsvorhabens ist insbesondere die Skala zur sozialen Integration, zum Klassenklima sowie zum Selbstkonzept der Schulfähigkeit von Bedeutung. Die Skala *Soziale Integration [SI]* gibt

an, inwiefern sich das befragte Kind in den Klassenverband einbezogen fühlt und bewertet das Ausmaß und die Qualität seiner sozialen Kontakte. Im Sinne der Taxonomie Caldarella und Merrells wird also vor allem der Bereich der ‚Peer Relations‘ und ‚Assertion‘ (Kapitel 2.2) geprüft und damit ein eindeutiges Förderziel des Ben- und Lee-Trainings (Kapitel 4.2). Weiterhin liefert die Skala laut Aussagen der Autoren Hinweise über das Ausmaß des Erfolgs entsprechender Erziehungsbemühungen (Rauer & Schuck 2003, S. 10) und scheint somit für Evaluationsstudien besonders geeignet. Hinsichtlich der Skala *Klassenklima [KK]* werden aus Schülersicht wahrgenommene prosoziale Verhaltensweisen der Klassenmitglieder erfasst. Es handelt sich folglich um die Einschätzung des sozialen Umgangs der Schüler untereinander (Rauer & Schuck 2003, S. 12). In Bezug auf die zugrundeliegende Definition sozialer Kompetenz wird hiermit also die durch die Schüler wahrgenommenen aktiv gezeigten sozialen Kompetenzen der Klassenkameraden und somit die Ausprägung auf behavioraler Ebene erfasst. Die Skala *Selbstkonzept der Schulfähigkeit [SK]* erfasst, inwiefern sich ein Kind den schulischen Leistungsanforderungen gewachsen sieht und seine Leistungen beurteilt (Rauer & Schuck 2003, S. 13). Entsprechend ermöglicht diese Skala, die Sichtweise der Kinder hinsichtlich ihres eigenen schulischen Leistungsvermögens einzuschätzen.

Die Reliabilität der beiden Skalen liegt für dritte Klassen mit .79 für Soziale Integration, .74 für das Klassenklima und .84 für das Selbstkonzept der Schulfähigkeit im guten bzw. sehr guten Bereich. In 4. Klassen erwiesen sich diese Skalen mit .84, .77 und .85 sogar noch etwas zuverlässiger (Rauer & Schuck 2003, S. 51). Rost (2013, S. 178) teilt die Klassifizierung der guten bzw. sehr guten Reliabilitätsmaße, sodass diese Einschätzung auch unabhängig von der Autorenschaft abgebildet wird. Bezogen auf die Validität des Testinstruments konnten sowohl für die Skalen SI mit bis zu .25, für KK .22 und SK bis zu .57 mäßige bis solide Korrelationen zu anderen Testinstrumenten ermittelt werden (Rauer & Schuck 2013, S. 61ff). Bortz und Döring teilen (2006, S. 202) die Einschätzung der Autoren bezüglich der Korrelations-Interpretation.

Insgesamt gilt der FEES im wissenschaftlichen Diskurs als ein reliables, valides und gleichzeitig auch ökonomisches Verfahren zur Erfassung der Bewertung sozialer und emotionaler Schulerfahrungen, deren größtes Man-ko in der Normstichprobe gesehen wird (Kastner-Koller & Deimann 2004, S. 117). Da im Rahmen des Forschungsvorhabens auf der Basis von Rohwerten gearbeitet wird, ist diese Kritik zu vernachlässigen.

1.3.2 IDS

Die *Intelligence and Development Scales* für Kinder von 5-10 Jahren (Grob et al. 2009) ermöglichen neben einer Einschätzung der kognitiven Leistungsfähigkeit auch die Einschätzung des Entwicklungsstandes in Psychomotorik, sozial-emotionaler Kompetenz, Mathematik, Sprache und Leistungsmotivation für Kinder im Alter von 5-10 Jahren. Es handelt sich somit um einen sehr umfangreichen Entwicklungstest. Dabei können sowohl alle Bereiche, aber auch nur ausgewählte bei einem Kind getestet werden, da es sich um jeweils in sich geschlossene Teilmodule handelt (Grob et al. 2009, S. 9). Für das aktuelle Forschungsvorhaben ist folglich das Teilmodul ‚sozial-emotionale Kompetenz‘ von Bedeutung. Das der IDS zugrunde liegende Verständnis sozialer und emotionaler Kompetenz entspricht weitestgehend dem Verständnis der dieser Arbeit zugrunde liegenden Arbeitsdefinitionen. Auch sie gehen von einem entwicklungsbezogenen Kompetenzbegriff aus. Die Autoren vertreten ebenfalls die Ansicht, beide Bereiche ließen sich nicht klar voneinander trennen, insbesondere da emotionale Kompetenzen grundlegend für die Ausbildung sozialer Kompetenzen seien. Ferner beziehen sie sich bei der Definition auf die gleiche Autorenschaft. Und obwohl sie sich nicht explizit auf das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung bezieht, erfassen die IDS die im Ben- und Lee-Training als konkrete Förderziele operationalisierten Kompetenzen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung *Emotionen erkennen, Soziale Situationen verstehen, Emotionen regulieren* sowie *Sozial kompetent handeln* (Grob et al. 2009, S. 27ff). Im Bereich *Emotionen erkennen* sollen die Testpersonen verschiedene Emotionen anhand von auf Fotos dargestellten Gesichtsausdrücken erkennen und benennen. Hinsichtlich der *Emotionsregulation* sollen geeignete Strategien zur Regulation von Wut, Angst und Trauer

angegeben werden. Die Interpretation sozialer Situationen wird anhand der Skala *Soziale Situationen verstehen* erhoben. Bei dieser wird durch die Analyse sozialer Sachverhalte auf zwei vorgegebenen Bildern die Kompetenz überprüft. Mit der Skala *Sozial kompetent handeln* wird das Wissen über sozialverträgliche Handlungsstrategien durch die Frage nach möglichen Verhaltensweisen in verschiedenen sozialen Problemsituationen erfasst. Auch diese werden durch entsprechendes Bildmaterial präsentiert (Grob et al. 2009, S. 82ff). Folglich operationalisiert die IDS die im Training angestrebten Förderziele im besonderen Maße.

Hinsichtlich der Reliabilität ergibt sich ein recht unterschiedliches Bild. Bezogen auf die Trennschärfe zeigen Trennschärfenkoeffizienten von über .30 laut Einschätzung von Bortz und Döring (2006, S. 220) ein zufriedenstellendes Ergebnis. Geringere Werte werden den einfachen Einführungsaufgaben zu Beginn des Tests zugeschrieben. Bei diesen sind folglich bewusst ähnliche bis gleiche Aufgabenstellungen gesucht worden, die Auswirkung auf die Reliabilität sei zu erwarten (Grob et al. 2009, S. 164). Die Werte für die interne Konsistenz liegen bei den Skalen *Emotionen Regulieren* und *Soziale Situationen verstehen* mit Cronbachs α .79 und .74 in einem guten Bereich (Rost 2013, S. 178), für die Skalen *Emotionen erkennen* und *Sozial kompetent Handeln* liegen sie mit .59 und .63 unter der geforderten Marke für Schulleistungstests. Allerdings dürfen diese Werte bei Forschungsprojekten mit Gruppenvergleichen etwas niedriger sein, sollten .55 allerdings nicht unterschreiten (Rost 2013, S. 179). Entsprechend gelten alle vier Skalen für die hier eingesetzten Zwecke als reliabel.

Bezüglich der Konstruktvalidität konnte belegt werden, dass die Skala *Emotionen erkennen* mit .50 in einem signifikanten Zusammenhang mit der Skala *Fotoalbum* des Wiener Entwicklungstests [WET] mittleren Ausmaßes steht. Erwartungsgemäß besteht eine geringe Korrelation mit den Skalen *Emotionen Regulieren* sowie *Sozial kompetent handeln*, da hier unterschiedliche Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenz betrachtet werden. Die Skala *Soziale Situationen verstehen* korreliert hingegen mit .35 leicht mit der des WETs, was durch die Tatsache, dass das Erkennen von Emotionen die Grundlage für das Verstehen sozialer Situationen bildet, zu erklären ist.

Darüber hinaus konnten Korrelationen zwischen Einschätzungsverfahren bezüglich der Emotionsregulation, des Problem- wie des Sozialverhaltens und den entsprechenden Skalen des IDS hergestellt werden. So konnten für die Skala *Emotionsregulation* kleine Korrelationen zur ‚Coping with Emotional Situations Scale‘ [CESS] sowie zur Skala *Problemverhalten* der ‚Parent Rating Scale of Social Competence‘ nachgewiesen werden [PRSSC]. Gleiches gilt für die Skalen *soziale Situationen verstehen* und *Sozial kompetent handeln*, welche darüber hinaus auch mit der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten [LSL] korreliert. Die Korrelationen der IDS-Skalen zu den Fremdeinschätzungsverfahren sind mit Werten von .12 bis .27 eher klein. Dies zeigt, dass zwar ein Zusammenhang zwischen den Skalen besteht, diese jedoch nicht die gleichen Anteile des Konstrukts erfassen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es sich einmal um eine Fremdeinschätzung und einmal um eine konkrete Kompetenzmessung handelt, ist dies ein sachlogisches Ergebnis (Grob et al. 2009, S. 167ff). Ferner belegen die Korrelationen die in Kapitel 2 dargelegte enge Verzahnung von sozialer und emotionaler Kompetenz.

Obwohl die IDS aufgrund der Breite des getesteten Entwicklungsspektrums sowie der lediglich zufriedenstellenden statt guten Reliabilitätswerte in der Kritik steht, werden insbesondere die Skalen zur Erfassung der sozialen und emotionalen Kompetenz positiv hervorgehoben (Koch, Kastner-Koller & Deimann 2011, S. 112f). Folglich gelten die hier genutzten Skalen auch im allgemeinen Wissenschaftsdiskurs als reliabel und valide.

1.3.3 SDQ

Der *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodmann 1997) ist ein ökonomisch einsetzbares Screeningverfahren zur Einschätzung von Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Alter von 4-16 Jahren. Der Bogen liegt sowohl in einer Eltern- als auch in einer Lehrerversion vor, für ältere Kinder existiert ebenfalls eine Version zur Selbsteinschätzung. Die genannten drei Dimensionen wurden durch fünf verschiedene Skalen sowohl ressourcen- als auch defizitorientiert operationalisiert. Dabei wird zwischen *Verhaltensproblemen*, *Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen*, *Emotionalen Problemen*, *Hyperaktivität* und *Prosozialem Verhalten* unterschieden. Jeder der

Skalen sind 5 Items zugeordnet, welche in einer dreistufigen Ratingskala von ‚trifft nicht zu‘ über ‚trifft teilweise zu‘ bis zu ‚trifft voll zu‘ eingeschätzt werden können. Die defizitorientierten Skalen bilden darüber hinaus zusammengefasst einen Gesamtproblemwert (Goodmann 1997, S. 581; Goodmann 2001, S. 1337). Für die hier vorgestellte Studie sind genau die vorgestellten Dimensionen und ihre Operationalisierung durch die genannten Skalen von Bedeutung, lediglich die Skala Hyperaktivität stellt keine der operationalisierten Trainingsziele dar, hat jedoch im Zusammenhang der Gesamtproblembelastung vor dem Hintergrund der Klassifikation von Gefühls- und Verhaltensstörungen (Kapitel 3.2.2) ihre Berechtigung. Die Analyse der einzelnen Items ermöglicht, die verschiedenen Subskalen den durch die Klassifikation von Gefühls- und Verhaltensstörungen vorgegebenen Störungsbereichen zuzuordnen. Die Skala *Emotionale Probleme* fokussiert eher die internalisierenden Verhaltensstörungen, während hingegen die Skala *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen* vergleichsweise offene, externalisierende Störungsbilder beschreibt. Die Skala *Verhaltensprobleme* bezieht sich eher auf sozial-delinquentes Verhalten. Dabei sei erneut darauf verwiesen, dass es sich lediglich um ein Screeninginstrument handelt, das keine vertiefende Erfassung dieser Konstrukte ermöglicht. Es lassen sich jedoch tendenzielle Problembereiche unterscheiden.

Ferner existieren auf der Grundlage einer umfangreichen britischen Normierungsstudie (N=9.998) cut-off-Kriterien für eine grenzwertige Problembelastung (die unteren 20% der Normierungspopulation) sowie einer auffälligen Problembelastung (die unteren 10% der Normierungspopulation) (Goodmann 2001, S. 1337). Diese bilden eine solide Grundlage für die Einschätzung einer sozial-emotionalen Risikobelastung. Im Folgenden werden nun die psychometrischen Maße für die Lehrerversion angegeben, da diese die im Forschungsprojekt verwendete Version darstellt.

Bezogen auf den Trennschärfenoeffizienten zeigt sich an einer umfangreichen britischen Normierungsstudie (N=9.998) eine gleichmäßige Verteilung der Trennschärfen der Items innerhalb der 5 Skalen, wobei keiner die Mindestanforderung (Bortz & Döring 2006, S. 220) von .30 (Goodmann 2001, S. 1340f) unterschreitet, die meisten sogar deutlich darüber liegen. Ferner zei-

gen sie sich gleichmäßig verteilt, sodass von einer zufriedenstellenden Abbildung des Konstrukts auszugehen ist. Dies zeigt sich auch in guten Werten (Rost 2013, S. 178) der internen Konsistenz, welche zwischen .70 und .87 liegen (Godmann 2001, S. 1343). Diese Daten konnte in ähnlicher Qualität auch in kleineren Stichproben für verschiedene Länder, u.a. auch Deutschland, belegt werden (Goodmann 2001, S. 1343). Die Validität des SDQs konnte ebenfalls in mehreren Studien nachgewiesen werden und korreliert sowohl mit der ‚CBCL‘ sowie dem ‚Rutter parent and teacher questionnaire‘ (Goodmann 2001, S. 1337f).

Der SDQ ist ein international anerkanntes Maß (Hölling et al. 2014, S. 808), welches explizit für den Gebrauch in Evaluationsstudien entwickelt wurde (Goodmann 2001, S. 133). Entsprechend gilt es auch im wissenschaftlichen Diskurs als ein probates Instrument. Da es sich beim SDQ um ein ökonomisch einsetzbares Maß handelt, welches einen sowohl defizit- als auch ressourcenorientierten Überblick über die drei geförderten Dimensionen Verhalten, Emotionen und Beziehung liefert, eignet es sich hervorragend, um die Entwicklung der Kontrollgruppe mit der der Experimentalgruppe in der Breite zu vergleichen. Hinsichtlich einer differenzierteren Betrachtung, bei welcher die geförderten Entwicklungsbereiche exakter abgebildet werden, ist jedoch nicht auf ein umfangreicheres Instrument wie die IDS zu verzichten.

1.3.4 TRF- Schulleistung

Beim *Teacher's Report Form* (Achenbach 1991) handelt es sich um die Lehrerversion der bekannteren Child Behavior Checklist. Es handelt sich um einen Fragebogen, der die Sichtweise einer Lehrkraft auf ihren Schüler im Sinne einer standardisierten Verhaltensbeschreibung darstellt. Der Fragebogen liegt in normierten Versionen für 4-18-jährige Kinder vor, in welchem neben problematischen Verhaltensweisen auch eher schulbezogene Fertigkeiten eingeschätzt werden können (Achenbach 1991, S. 12f). Für die vorliegende Arbeit ist die Skala zur Einschätzung der schulfachbezogenen Leistungen von Interesse. Hierfür werden die jeweils relevanten Unterrichtsfächer innerhalb einer fünfstufigen Skala von stark überdurchschnittlich, etwas überdurchschnittlich, durchschnittlich, etwas unterdurchschnittlich

und stark unterdurchschnittlich eingestuft. Bezogen auf die interne Konsistenz liegen keine Werte für diese Skala vor, es sind lediglich eine Interrater- sowie eine recht kurze Retest-Reliabilität angegeben. Obwohl beide Reliabilitätswerte ein sehr gutes Niveau erreichen (Achenbach 1991, S. 57ff), kann aufgrund fehlender ergänzender psychometrischer Daten nicht von einer validen Skala ausgegangen werden. Gemäß der Zielsetzung, lediglich eine grobe Einschätzung der Schulleistungen bezogen auf verschiedene Fächer zu ermitteln und nicht die genaue Abbildung eines ganzen Konstrukts (Achenbach 1991, S. 58), sind die fehlenden psychometrischen Daten eher zu vernachlässigen.

1.3.5 LSL

Die *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (Petermann & Petermann 2006) ist ein ressourcenorientiertes Verfahren, mit welchem die Lehrkraft anhand eines Fragebogens sowohl das Sozial- als auch das Lernverhalten eines Schülers einschätzt. Dem Bereich Sozialverhalten sind die Skalen Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung und Sozialkontakt zugeordnet. Das Lernverhalten setzt sich aus den Skalen Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen sowie Sorgfalt beim Lernen zusammen. Jede dieser Skalen ist durch jeweils 5 Items operationalisiert, welche auf einer 4-stufigen Ratingskala (‚Verhalten tritt nie auf‘; ‚Verhalten tritt selten auf‘; ‚Verhalten tritt manchmal auf‘ und ‚Verhalten tritt häufiger auf‘) eingeschätzt werden. Da die Skalen sowohl für einen der übergeordneten Bereiche als auch jede für sich ausgewertet werden können, ist die Anwendung im Ganzen als auch für einzelne Skalen möglich (Petermann & Petermann 2006, S. 7ff).

Für das hier vorgestellte Forschungsvorhaben sind insbesondere die Skalen zur *Selbstwahrnehmung*, *Kooperation*, *Selbstkontrolle*, *Selbstbehauptung*, *Sozialkontakt*, *Konzentration* und *Selbstständigkeit beim Lernen* von Bedeutung. Die Skala *Selbstwahrnehmung* beschreibt, in welchem Ausmaß ein Kind in der Lage ist, seine eigene Rolle innerhalb sozialer Situationen wahrzunehmen. Bei *Kooperation* wird erfasst, inwiefern ein Kind in der Lage ist, mit anderen Kindern zusammen zu arbeiten. Hinsichtlich der *Selbst-*

kontrolle wird die Fähigkeit zur Emotionsregulation beurteilt und bei der *Selbstbehauptung*, ob ein Kind in der Lage ist, in Konflikten sozial angemessen zu handeln. Die Skala *Sozialkontakt* gibt an, wie die Fähigkeit, mit anderen sozial angemessen Kontakt einzugehen, durch die Lehrperson eingeschätzt wird. Alle diese Fähigkeiten finden sich als Teilbereiche in der Definition sozialer und emotionaler Kompetenz wieder (Kapitel 2). Da die Lehrkräfte die Einschätzung vornehmen, orientieren sie sich an gezeigtem Verhalten, somit wird die behaviorale Ebene sozial-emotionaler Kompetenzen erfasst (Kapitel 2). Die Skalen *Konzentration* und *Selbstständigkeit beim Lernen* sind dem Lernverhalten zuzuordnen, und beziehen sich daher tendenziell eher auf Schulleistungen. Sie lassen sich jedoch auch dem von Caldarella und Merrell als „Academic“ benannten Teilbereich sozialer Kompetenz zuordnen (Kapitel 2.2).

Bezogen auf die psychometrischen Daten konnten für die LSL an einer umfassenden Stichprobe (N=1.480) für alle Skalen mit Cronbachs Alpha zwischen 0.82 und 0.95 eine hohe interne Konsistenz ermittelt werden (Petermann & Petermann 2006, S. 53f). Dabei zeigt sich die Skala Sozialkontakt als die mit der insgesamt niedrigsten internen Konsistenz. Entsprechend sind für diese Skala auch die Trennschärfenkoeffizienten stellenweise etwas niedriger, jedoch keiner unter dem von Bortz und Döring (Bortz & Döring 2006, S. 220) geforderten kritischen Wert von 0.30, die meisten sogar deutlich darüber (Petermann & Petermann 2006, S. 53f).

Hinsichtlich der Validität konnte gezeigt werden (Schreyer-Mehlhop, Petermann, Siener & Petermann 2011, S. 205), dass die Skalen aus dem Bereich Sozialverhalten mäßig bis deutlich (0.56 bis 0.69) mit der des *Prosozialen Verhaltens* aus dem SDQ korrelieren. Ferner konnte ebenfalls ein (negativer) Zusammenhang zwischen den LSL-Skalen und den defizitorientierten Skalen des SDQs festgestellt werden. Hier zeigen sich die größten Zusammenhänge mit Korrelationen zwischen der SDQ-Skala *Verhaltensprobleme* zu den Skalen *Kooperation* (-0.66), *Selbstkontrolle* (-0.70) und *Selbstbehauptung* (-0.68). Auch zu allen anderen hier genutzten Skalen bestehen signifikante Zusammenhänge, jedoch eher in geringerem bis mittlerem Maß (-0.31 bis -0.62). Einerseits wird somit die Validität der LSL be-

legt, andererseits wird deutlich, dass beide Instrumente zwar innerhalb des gleichen Konstrukts messen, jedoch auch unterschiedliche Teilaspekte erfassen. Entsprechend erscheint es sinnvoll, bei einer tiefergehenden Betrachtung beide Instrumente zu nutzen.

Die angegebenen psychometrischen Werte konnten in einer unabhängigen Studie repliziert werden - dies spricht für die Nutzung des Instruments. Allerdings wird an gleicher Stelle der Umfang der LSL sowohl vor dem Hintergrund eines psychometrischen Vergleichs mit Ein-Item-Global-Einschätzungen pro LSL-Skala als auch vor dem Hintergrund prozessbezogener Evaluation als zu umfangreich eingeschätzt. Darüber hinaus wird eine mangelnde diskriminante Validität der Skalen innerhalb der jeweiligen Oberbereiche konstatiert. (Sparfeldt, Rost, Schleebusch, Rayk & Heise 2012, S. 156f). Folglich erscheint es angemessen, nicht die vollständigen LSL, sondern lediglich eine Skalenauswahl für die vorliegende Untersuchung zu nutzen.

1.3.6 Soziometrie

Die Erhebung soziometrischer Daten zur Erfassung sozialer Beziehungen innerhalb einer Gruppe ist bei der Evaluation einer Maßnahme zur Verbesserung der sozialen Beziehungen innerhalb einer Gruppe unverzichtbar (Dollase 2011, S. 184). Dieses Verfahren geht zumindest im Kern auf Jakob Moreno zurück und mündet auf der Basis einer Befragung der Gruppenmitglieder in der Erstellung eines Soziogramms. Konkret werden dabei Fragen zur Annahme und/oder zur Ablehnung einer Person gestellt, in einer Schulklasse beispielsweise „Neben wem würdest du gerne sitzen?“ oder aber auch „Wen würdest du nicht zu deinem Geburtstag einladen?“. Aus der jeweiligen Anzahl der Positiv- und Negativ-Nennungen wird dann ein soziometrischer Status erfasst bzw. ein Soziogramm erstellt (Dollase 2011, S. 175ff; Kray & Schaefer 2012, S. 228). Dabei existieren verschiedene Auswertungsmethoden - neben der einfachen Zählung der Zustimmungen und Ablehnungen ist auch die komplexere Kategorisierung nach den bereits benannten Kategorien von Coie und Dodge (Kapitel 4.2.2) denkbar, bis hin zu sehr komplexen Netzwerkanalysen (Dollase 2011, S. 181f). Für die vorliegende Untersuchung wurde ausgehend von dieser Grundlage ein kurzer Fra-

gebogen entwickelt, auf welchem die Fragen „Neben welchen Kindern aus deiner Klasse würdest du am liebsten sitzen?“ und „Neben welchen Kindern aus deiner Klasse würdest du nicht so gerne sitzen?“ erstellt. Zu jeder Frage stehen jeweils sechs Antwortfelder zur Verfügung. Durch die Begrenzung der Nennungen erfolgt eine Priorisierung der freundschaftlichen Beziehungen. Somit kann zu allen drei Messzeitpunkten der soziometrische Status für ein jeweiliges Kind erhoben werden. Hinsichtlich der aufgestellten Hypothesen werden für die vorliegende Arbeit jeweils das Ausmaß der Annahme sowie das Ausmaß der Ablehnung eines Kindes berechnet. Auf diese Weise kann festgestellt werden, inwiefern ein Kind in der Lage ist, soziale Beziehungen zu knüpfen. Entsprechend sind an dieser Stelle lediglich die jeweiligen Randpositionen von Interesse, die Kategorien der kontroversen Wahrnehmung, sowie der unbeachteten oder auch durchschnittlich wahrgenommenen Kindern entfällt. Dies scheint vor der Zielperspektive, durch das Training die Anzahl der positiven Beziehungen zu erhöhen und gleichzeitig die Ablehnung zu verringern, zulässig.

In Anlehnung an das Personal Assessment Inventory nach Morey (1991) wurde eine Frage zur Aggressionswahrnehmung für die soziometrische Befragung adaptiert und mit ‚Welche Kinder aus deiner Klasse sind gemein zu anderen Kindern?‘ zum Ausdruck gebracht. Auch hier wird die Anzahl der Nennungen gezählt und verglichen. Auf diese Weise wird deutlich, ob sich im Entwicklungsverlauf das durch die Klassenkameraden wahrgenommene Aggressionspotenzial eines Kindes verringert.

1.3.7 Stundenbewertungen

In Bezug auf die formative Evaluation soll jede einzelne Stunde durch einen kurzen Feedbackbogen sowohl qualitativ als auch quantitativ evaluiert werden, um einerseits eine generelle Einschätzung der Stunde zu erhalten und andererseits bereits konkrete Überarbeitungshinweise und Ideen sammeln zu können. Im Sinne des letztgenannten Anliegens wird mit Hilfe der 3plus/3minus-Methode (Bastian, Combe & Langer 2007, S. 135) eine qualitative Rückmeldung erhoben, im Sinne einer quantitativen Einschätzung erfolgt eine Bewertung der Stunde analog zur Notenskala an deutschen Schulen auf einer sechsstufigen Ratingskala. So kann eine Stunde jeweils mit

„sehr gut“, „gut“, „befriedigend“, „unbefriedigend“, „mangelhaft“, und „ungenügend“ bewertet werden. Die Meinung der Kinder wurde anhand der Daumenprobe (Strahm, Heininger & Gsell 2008, S. 5) und somit im Sinne eines dreistufigen Ratings (gut, mittel, schlecht) erhoben und ebenfalls auf dem Bogen dokumentiert. Der konstruierte Bogen befindet sich in der Anlage (Anlage Nr. I).

1.3.8 Bewertung des Classroom-Managements

Die Umsetzung der beschriebenen 11 Classroom-Management-Strategien wurden als ein möglicher Einflussfaktor auf die Trainingswirksamkeit identifiziert (Kapitel 3; Kapitel 4) sodass zur Erhebung der Umsetzung dieser Strategien ebenfalls ein Fragebogen konzipiert wurde. Auf diesem können alle genannten 11 Kriterien ebenfalls entlang der deutschen Notenskala von „sehr gut“, bis „gut“, über „befriedigend“, zu „unbefriedigend“, und „mangelhaft“, sowie „ungenügend“ eingeschätzt werden. Der Unterricht der Lehrkräfte wurde durch die, die jeweilige Klasse begleitenden, Studierenden bewertet. Auch dieser Bogen befindet sich zur Ansicht in der Anlage (Anlage Nr. II).

1.3.9 Abschließende Trainingsbewertung und Implementation

Sowohl die Erhebung der Implementationsqualität betreffend, als auch im Hinblick auf die Bewertung des Trainings durch die durchführenden Personen ergibt sich die Notwendigkeit, Lehrkräfte abschließend zu befragen. Hinsichtlich des Ausmaßes zwischen *fidelity* und *adaption* ist sowohl nach dem Wissen zum theoretischen Modell, der Vertrautheit methodischer Elemente wie auch der vorgenommenen Abwandlungen des vorgegebenen Manuals zu fragen. Bezüglich auf die *dosage* ist vor allem der Transfer der Kernelemente in den Unterrichtsalltag von Interesse. Schließlich gilt es bei der *participant responsiveness* zu eruieren, inwiefern die durchführenden Lehrkräfte mit dem gewählten theoretischen Modell des Trainings übereinstimmen. Die Auswahl der Implementationsparameter aus den genannten Wirkfaktoren (Kapitel 3.3.2.3) orientiert sich dabei an der ökonomischen Realisierbarkeit bei der Erhebung.

Bei der abschließenden Bewertung können neben den ermittelten Stundenbewertungen auch die Zufriedenheit der Durchführenden mit dem Training

entlang der Fragen des Net-Promoter-Scores erhoben werden. Dieser analysiert das Ausmaß der Zufriedenheit mit einem Produkt, hier also dem Training. Insbesondere die Wahrscheinlichkeit einer Weiterempfehlung als auch die Möglichkeit zur Begründung einer Einschätzung geben hier zuverlässige Hinweise auf die Verbesserung eines Angebots (Kömel 2014).

Diese Ansprüche wurden im Rahmen eines teilstrukturierten Fragebogens zusammengefasst. Er befindet sich zur Ansicht in der Anlage (Anlage Nr. III).

1.4 Durchführung

Die Durchführung des Forschungsprojekts erfolgte unter Einbezug der theoretischen Vorarbeit in einer Zeitspanne von 3 Jahren. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die einzelnen Schritte in tabellarischer Form dargestellt.

Zeit	Geschehen
Sommer 2011 Frühjahr 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ Theoretische Fundierung ○ Trainingskonstruktion ○ Materialerstellung
Sommer 2012	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entwicklung des Forschungsdesigns
Mai - Winter 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pilotstudie: Durchführung des gesamten Trainings in verschiedenen Schulklassen, Erprobung der diagnostischen Instrumente, zweiwöchentliche Arbeitsgruppentreffen zur prozessbegleitenden Evaluation ○ Überarbeitung der jeweiligen Bausteine nach Abschluss dieser in der Pilotstudie
Frühjahr-Sommer 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ Akquise der Studierenden zur Studienbegleitung in den Klassen (Aushänge, Projektvorstellung in Seminaren) ○ Stichprobenkonstruktion (siehe Kapitel 1.1)
Sommer 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ Matching der Schulen-Studierenden nach ökonomischen Gesichtspunkten (Lage Wohnort - Lage Schule)

September 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fortbildung der Lehrkräfte & Studierenden der Kontrollgruppe: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Übersicht über den Studienverlauf ▪ Kurzvorstellung der diagnostischen Instrumente ○ Fortbildung der Lehrkräfte & Studierenden der Experimentalgruppe <ul style="list-style-type: none"> ▪ Übersicht über den Studienverlauf ▪ Kurzvorstellung der Instrumente ▪ Grundlagen & Übersicht zum Ben & Lee- Training ○ Fortbildung aller Studierenden: ausführliche Unterweisung in die Benutzung der Testinstrumente
Oktober 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ Präerhebung T1 in allen Klassen ○ Zwei zweistündige Treffen zur gemeinsamen Datenauswertung
Anfang November 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ergänzende Präerhebung T1 für alle Risikokinder mit den zusätzlichen Testinstrumenten
Mitte November 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ Beginn des Ben- und Lee-Trainings in allen Klassen der Experimentalgruppe ○ Rückmeldung der Testergebnisse der ersten Erhebungsphase in allen Klassen
November Dezember 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ Durchführung des 1. Bausteins des Ben- und Lee-Trainings in allen Klassen der Experimentalgruppe ○ wöchentliche Arbeitsgruppentreffen mit den Studierenden der Experimentalgruppe zur prozessbegleitenden Evaluation
Januar 2014	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fortbildung aller Lehrkräfte & Studierenden der Experimentalgruppe zur Einführung in den 2. Baustein des Ben- & Lee-Trainings
Januar Anfang Mai 2014	<ul style="list-style-type: none"> ○ Durchführung des 2. & 3. Bausteins des Ben- und Lee-Trainings in allen Klassen der Experimentalgruppe ○ wöchentliche Arbeitsgruppentreffen mit den Studierenden der Experimentalgruppe zur prozessbegleitenden Evaluation
Februar 2014	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fortbildung aller Lehrkräfte & Studierenden der Experimentalgruppe zur Einführung in den 3. Baustein des Ben- & Lee-Trainings
April/Mai 2014	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kurzfortbildung zu den Testinstrumenten: Auffrischung der Nutzungsweisen für alle Studierenden ○ 2. Datenerhebung T2 im direkten Anschluss an Beendigung des Trainings bzw. bei der Kontrollgruppe in diesem Zeitfenster ○ Rückmeldung der Testergebnisse der zweiten Erhebungsphase in allen Klassen
Ende Ju- ni 2014	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kurzfortbildung zu den Testinstrumenten: Auffrischung der Nutzungsweisen für alle Studierenden
Juni 2014	<ul style="list-style-type: none"> ○ Abschlussveranstaltung zur Würdigung der Studienteilnahme für alle Studierenden & Lehrkräfte der Experimentalgruppe
Juli 2014	<ul style="list-style-type: none"> ○ 3. Datenerhebung T3 ○ Rückmeldung der Testergebnisse der dritten Erhebungsphase in allen Klassen

August 2014	<ul style="list-style-type: none"> ○ Abschlussveranstaltung zur Würdigung der Studienteilnahme für alle Studierenden & Lehrkräfte der Experimentalgruppe - aufgrund geringer Beteiligung entfallen
----------------	---

Tabelle 21: Ablauf des Forschungsprozesses

1.5 Datenverarbeitung und geplante statistische Analysen

Die Eingabe der erhobenen Daten erfolgte seitens der Studierenden in eine vorgefertigte Excel-Datenmaske auf Rohwertebene. Die Analyse der Daten wurde - soweit nicht anders angegeben - mit der Statistik-Software IBM SPSS, Version 22 (IBM Corp. released 2013) realisiert.

1.5.1 Der χ^2 -Test

Der χ^2 -Test ermöglicht die Untersuchung einer Stichprobe in Bezug auf ihre Häufigkeitsverteilung von nominalskalierten Daten (Sedlmeier & Renkewitz 2013, S. 540f). Sollen an einer Stichprobe zwei nominalskalierte Variablen erhoben und auf ihre unabhängige Häufigkeitsverteilung überprüft werden, empfiehlt sich der χ^2 -Test für zwei Variablen. Anhand dessen kann untersucht werden, ob „zwischen den beiden untersuchten Merkmalen ein Zusammenhang besteht“ (Sedlmeier & Renkewitz 2013, S. 553). Die entsprechende Nullhypothese nimmt an, dass kein Zusammenhang besteht - wird der zugehörige p-Wert signifikant, ist von einem Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen auszugehen (Sedlmeier & Renkewitz 2013, S. 553f). Anhand dieses Tests soll in der vorliegenden Untersuchung überprüft werden, ob die verschiedenen Merkmale wie Alter, Geschlecht und sozial-emotionales Risiko gleichmäßig über das Merkmal ‚Treatment‘ (*Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe*) verteilt sind.

1.5.2 Die Varianzanalyse

Ausgehend von dem Anliegen, bei der Evaluation der Maßnahme sowohl verschiedene Gruppen (*Experimental- und Kontrollgruppe*) als auch Messzeitpunkte zu unterscheiden, erscheint die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (gemischtes Design) das Mittel der Wahl (Bühner & Ziegler 2009, S.326; Rost 2013, S. 214).

Im Gegensatz zu einem einfachen t-Test ermöglicht die Varianzanalyse, in einer einzigen Rechnung zu überprüfen, ob sich die Mittelwerte mehrerer Gruppen signifikant voneinander unterscheiden. Somit können beliebig vie-

le Gruppen bzw. Faktoren untersucht werden, ohne eine Kumulation des α -Fehlers zu riskieren (Bühner & Ziegler 2009, S. 328). Darüber hinaus trägt die zweifaktorielle Varianzanalyse mit gemischtem Design der Tatsache Rechnung, dass zwei unabhängige Variablen vorliegen, bei denen es sich hinsichtlich des Gruppenfaktors um between-subjekt und hinsichtlich des Messwiederholungsfaktors um within-subjekt-Daten handelt. So werden bei dieser Art der Datenanalyse sowohl die Varianzen zwischen den Versuchspersonen (Hauptfaktor Gruppe), als auch die innerhalb einer Versuchsperson (Hauptfaktor Messwiederholung) berechnet. Erst aus diesen beiden Varianzanteilen wird dann eine „totale Varianz“ gebildet. Entsprechend liegt ein großer Vorteil der messwiederholten Varianzanalyse auf einem Faktor insbesondere darin, dass beide Arten der Varianz (within und between) aufgeklärt werden können und somit der Anteil der nicht aufgeklärten Varianz sinkt. Schließlich ermöglicht die Varianzanalyse, neben den beiden Hauptfaktoren auch deren Interaktion zu berechnen. Folglich lassen sich mit Hilfe der Varianzanalyse die aufgestellten Hypothesen überprüfen (Bühner & Ziegler 2009, S. 482ff; Schäfer 2011, S. 133). Das Signifikanzniveau wird mit $\alpha=0,05$ auf 5% festgelegt.

Voraussetzungen der Varianzanalyse

Grundsätzlich gilt die Varianzanalyse als ein sehr restriktives Berechnungsverfahren (Rost 2013, S. 213), da zu ihrer Anwendung eine Reihe von Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Zu Berechnung einer Varianzanalyse müssen die abhängige Variable intervallskaliert und die Messwerte aller Teilstichproben normalverteilt sein. Die Varianzen zwischen den Gruppen sollten Homogenität aufweisen. Ferner ist in Bezug auf die within-Effekte Sphärizität notwendig. Darüber hinaus dürfen Personen mit fehlenden Messwerten nicht berücksichtigt werden, um die Balanciertheit des Designs zu garantieren (Bühner & Ziegler 2009, S. 518f).

Gegen eine Verletzung der Normalverteilung zeigt sich die Varianzanalyse recht robust, dafür sollte jedes der berechneten Felder jedoch mit einer ausreichenden Stichprobengröße (15-20) belegt sein (Bühner & Ziegler 2009, S. 518; Rost 2013, S. 213f). Dies ist aufgrund der umfangreichen Stichprobe

für die geplanten Analysen gewährleistet. Dennoch soll eine Verletzung dieser Annahme gekennzeichnet werden - die Überprüfung folgt anhand des Kolmogoroff-Smirnoff-Tests (Bühner & Ziegler 2009, S. 372).

Bezüglich der Homogenität wird zur Überprüfung ein Levene-Test eingesetzt. Allerdings ist die Varianzanalyse gegen die Verletzung dieser Voraussetzung bei einer größeren Stichprobe ebenfalls recht robust, Unterschiede sind zu einem späteren Messzeitpunkt in Interventionsstudien sogar zu erwarten, da die Teilnehmer in unterschiedlichem Maße von einem Treatment profitieren (Eid, Gollwitzer & Schmitt 2013, S. 481f).

Die Überprüfung der Sphäritätsannahme erfolgt automatisch durch SPSS. Sollte die Annahme verletzt sein, wird die Greenhouse-Geisser-Korrektur wie forschungsmethodisch üblich als Alternative genutzt. Dieses Vorgehen ist jedoch nur bei mehr als 2 Messwiederholungen von Bedeutung (Bühner & Ziegler 2009, S. 518f).

Datensätze mit fehlenden Messwerten finden im Hinblick auf die Balanciertheit des Designs keinen Eingang in die Analyse.

1.5.3 Intraklassenkorrelation

Zur korrekten Interpretation der Ergebnisse der Varianzanalyse bedarf es der Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur, welche sich durch die Klumpenstichprobe ergibt. Durch diese besteht die Möglichkeit, dass sich die Daten von Schülern einer Klasse im Vergleich ähnlicher sind als die Daten zweier Schüler aus zwei verschiedenen Klassen. Die Unabhängigkeit der Datenstruktur wäre somit nicht gewährleistet (Eid et al., 2013, S. 702). Die Interklassenkorrelation p_i gibt an, wie groß das Ausmaß einer solchen Abhängigkeit ist. Hierzu wird die Populationsvarianz zwischen den Gruppen durch die Gesamtvarianz geteilt. Der ermittelte Quotient variiert zwischen 0 und 1, wobei 0 bedeutet, dass es keine Varianz zwischen den Gruppenmittelwerten gibt, und diese vollständig auf die Unterschiede zwischen den Individuen zurückzuführen sind. P_i hingegen bedeutet, dass die gesamte Varianz auf die Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist. Ab einem Wert von 0.1 erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines Alpha-Fehlers

über das ursprüngliche Signifikanzniveau hinaus (Eid et al. 2013, S. 702ff). Entsprechend kann durch die Intraklassenkorrelation a priori das Ausmaß systematischer Unterschiede zwischen den Klassen ermittelt und angegeben werden. Die ermittelten Intraklassenkorrelationen wurden mit dem Statistikprogramm „R“ Version 3.1.0 (R-Core Team 2014) berechnet, hierzu war zusätzlich die Installation des Zusatzpaketes „ICC“ erforderlich.

1.5.4 Post-Hoc-Power-Analyse

Stellt die Nullhypothese - wie im Fall der Hypothesen zur 3. Forschungsfrage - die eigentliche Forschungs- und somit die Wunschhypothese dar, ist zu bedenken, dass ein nicht signifikantes Ergebnis keinesfalls automatisch die Nullhypothese belegt (Bortz & Döring 2006, S. 27). In einem solchen Fall sollte eine post-hoc-Poweranalyse durchgeführt werden, um angeben zu können, wie hoch die Wahrscheinlichkeit war, einen Effekt tatsächlich zu finden - also dass die Wahrscheinlichkeit, dass auch bei einem kleinen Effekt das Ergebnis signifikant und entsprechend die Nullhypothese verworfen wird, ausreichend gegeben ist (Seldmeier & Renkewitz 2013, S. 376). Ist die Nullhypothese die Wunschhypothese, muss folglich nachgewiesen werden, dass die Wahrscheinlichkeit, auch kleine Effekte zu finden, ausreichend groß gewesen ist (Seldmeier & Renkewitz 2013, S. 730). In einem solchen Fall rückt die Bedeutung des β -Fehler in den Vordergrund. Dieser gibt an, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, die Nullhypothese beizubehalten, obwohl sie nicht stimmt. Sie wird auch als die Power eines Testes bezeichnet (Bühner & Ziegler 2009, S. 202f). Hierzu sollte eine post-hoc-power-Analyse mit dem G-Power-Programm durchgeführt werden. Ausgangspunkt der Überlegungen bildet die Frage, wie groß ein Effekt höchstens sein dürfte, um noch bedeutungsvoll zu sein (Seldmeier & Renkewitz 2013, S. 730). Im Fall der 3. Forschungsfrage ist bereits ein kleiner Effekt bedeutungsvoll, entsprechend wird die in dem Computerprogramm G-Power verwendete Effektgröße auf $f=0.1$ festgesetzt. Dies entspricht einem sehr kleinen Effekt (Cohen 1988). Entspricht die Nullhypothese der Wunschhypothese, gilt eine Power von 0.95 als ausreichend, um die Nullhypothese anzunehmen, da die Alternativhypothese testtheoretisch gesehen so lange wie möglich beibehalten werden muss (Bühner & Ziegler 2009, S. 202f). Im Gegenzug wird emp-

fohlen, den α -Fehler ebenfalls anzupassen, da sich auf diese Weise die Teststärke erhöhen lässt (Bortz & Döring 2006, S. 651; Bühner & Ziegler 2009, S. 202f). Allerdings wird in der vorliegenden Arbeit darauf verzichtet, da in verschiedenen Studien bereits Unterschiede in den Schulleistungen als Folge von Präventionstrainings gefunden wurden (Kapitel 3.3.2.1; Kapitel 6.1). Es ist also von Interesse, auch in diese Richtung nach „harten“ Kriterien zu prüfen.

Bei den im Folgenden vorgestellten Analysen wurde die G-Power-Version 3.1.9.2 verwendet (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner 2007). Die bei SPSS „beobachtete Schärfe“ zeigt lediglich die auf Grundlage der empirisch beobachteten Effektstärke berechnete Power an - ist diese sehr gering, ist auch die Power gering (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann 2010, S. 6) Wie ausgeführt, soll die Power jedoch anhand einer inhaltlich relevanten Effektstärke bemessen werden, sodass G-Power verwendet wird.

1.5.5 Berücksichtigung verschiedener Einflussgrößen in der Experimentalgruppe

Die Berücksichtigung von a priori feststehenden Einflussgrößen auf die Daten können durch die Hinzunahme von Kovariaten in das Berechnungsmodell der Varianzanalyse gewährleistet werden. Hierbei handelt es sich um eine Erweiterung der varianzanalytischen Techniken um regressionsanalytische Techniken (Bortz & Schuster 2010, S. 305). Durch Berücksichtigung einer Kovariate kann die Fehlervarianz möglicherweise verkleinert werden (Bortz & Schuster 2010, S. 306). Bezogen auf die Voraussetzungen gelten additiv zu den Voraussetzungen der Kovarianzanalyse noch die Annahme einer homogenen Regressionsteigung. Diese Annahme ist jedoch zu vernachlässigen, da die Kovarianzanalyse als ein „ausgesprochen robustes Verfahren“ (Bortz & Schuster 2010, S. 311) angesehen wird. Da insbesondere die Implementationsqualität als ein entscheidender Einflussfaktor auf die Effektivität einer Präventionsmaßnahme gilt (Kapitel 3.2.2; Kapitel 6.1), werden sowohl der Transfer der Trainingsinhalte in den Alltag, die theoretische Kompetenz der Lehrkraft sowie deren Kompetenzen bezüglich des Classroom-Managements als Kovariaten bei der Datenanalyse berücksichtigt. Aufgrund der Tatsache, dass hinsichtlich der Implementationsqualität

lediglich die Experimentalgruppe untersucht werden kann, entfällt für die Analysen bezüglich der 4. Forschungsfrage der Gruppenfaktor, der Faktor Messwiederholung bleibt jedoch bestehen. Folglich handelt es sich bei dieser Analyse um eine einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung. Schließlich gilt es zu berücksichtigen, dass die Implementationsparameter auf Klassenebene erhoben wurden und somit nicht auf Individualenebene kontrolliert werden können. Um diesem Umstand zu entsprechen, wird für jede Klasse ein Mittelwert der jeweiligen abhängigen Variablen gebildet, die Datengrundlage bildet dann die Klassenstichprobe der Experimentalgruppe mit einem N von 19 Klassen.

1.5.6 Effektstärken

Um einen signifikanten Befund in seiner praktischen Bedeutung einordnen zu können, ist für diesen jeweils eine Effektstärke zu berechnen. Nur durch eine solche Angabe lässt sich das Ausmaß des Unterschieds interpretieren (Rost 2013, S. 237). Weiterhin können die gefundenen Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet werden. Da die gängige Effektstärke in Bezug auf die Interpretation von Wirksamkeit verschiedener Präventionstrainings bei aktuellen Metaanalysen insbesondere das korrigierte Cohens d darstellt, werden die Effekte auch in diesem angegeben (Sklad et al. 2012). Auch Rost (2013, S. 240) empfiehlt die Berechnung der Effektstärke in Cohens d bei dem Vergleich zweier unabhängiger Stichproben. Zur Berücksichtigung der Vortestunterschiede in Evaluationsstudien wird dabei nach Klauer (2001, S. 182) auf die Berechnung der korrigierten Effektstärke Cohens d zurückgegriffen:

$$d_{\text{korr}} = d_{\text{post}} - d_{\text{prä}}$$

Zur Berechnung von Cohens d für die unabhängigen Stichproben wird statt der einfachen auf die gepoolte Standardabweichung zurückgegriffen. Hierbei handelt es sich um die an der Stichprobe gewichtete Schätzung der Populationsvarianz. Wird die Effektstärke an dieser korrigierten Standardabweichung berechnet, wird sie stellenweise auch d_s (Bühner & Ziegler 2009, S. 179) oder Hedges g (Sedlmeier & Renkewitz 2013, S. 283) genannt. Um bei dieser Unterscheidung noch die unterschiedlichen Größen einer Gruppe zu

berücksichtigen, gilt für die Berechnung von d_{post} und $d_{\text{prä}}$ (Sedlmeier & Renkewitz 2013, S. 283)

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

Eine solche Vorgehensweise wird auch in aktuelleren Publikationen genutzt (Beelmann et al. 2014, S. 4; Hagen 2014, S. 124f).

Hinsichtlich einer allgemein gültigen Interpretation dieser Zahlen gelten Werte zwischen 0.20 und 0.49 als kleiner Effekt, Werte zwischen 0.50 und 0.79 als mittlerer Effekt und Werte zwischen 0.80 und mehr als großer Effekt (Rost 2013, S. 244). Ein positives Vorzeichen indiziert dabei einen Effekt zugunsten der Experimentalgruppe, ein negatives einen zugunsten der Kontrollgruppe.

An dieser Stelle sei die Bedeutung der Effektstärke im Vorhinein bereits dahingehend relativiert, dass auch ein kleiner Effekt eine hohe praktische Relevanz haben kann (Bühner & Ziegler 2009, S. 182). Entsprechend sollte neben der numerischen immer auch eine kontextbezogene Interpretation der Effektstärke erfolgen. Hinsichtlich der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen sind eher kleinere Effektstärken zu erwarten (Banda & Therrien 2008, S. 67). Dabei ist zu beachten, dass sie laut aktuellem Forschungsstand je nach Zieldimension und Präventionsebene variieren (Kapitel 3.3).

1.5.7 Drop-Out-Analysen

Hinsichtlich des drop-outs ist zu sagen, dass bei drei Klassen, in welchen das Training durchgeführt werden sollte, durch die persönliche Lebenssituation der Studierenden die Studie abgebrochen und kein frühzeitiger Ersatz gefunden werden konnte. Entsprechend fanden diese Kinder von Beginn an keinen Eingang in die Gesamtstichprobe, sie zählen somit auch nicht zum drop-out, sollen jedoch der Form halber an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben.

Bei der Gesamtstichprobe von 787 Kindern kam es jedoch auch zu drop-out. Bei 12 Datensätzen (1,5%) liegen nur Daten zu T1 vor, da diese Kinder da-

nach die Klasse verlassen haben, gleiches gilt für 2 Kinder (0,3%) zu T3. Darüber hinaus fehlen bei 9 Datensätzen einzelne Daten (1,2%). Bei 32 Datensätzen (4,1%), ist durch die Übergabe der Datensätze an eine weitere Person ein systematischer drop-out von T2-Daten entstanden. Entsprechend sind insgesamt 55 und damit 7,1% der Datensätze unvollständig - 5,3% durch stellenweise unvollständige Daten, also klassische *missings* (Rost 2013, S. 195f), 1,8% durch einen drop-out zu T2 bzw. T3. Der drop-out kann durch fallweisen Ausschluss eines Datensatzes noch weiter minimiert werden, sodass unter Einbezug der Größe der Stichprobe von einem akzeptablen drop-out auszugehen ist. Entsprechend kann auf eine als problematisch angesehene Schätzung der fehlenden Daten verzichtet werden (Rost 2013 195ff).

2 Ergebnisse

Zur Darstellung der Ergebnisse werden zunächst die Stichprobe zum 1. Messzeitpunkt beschrieben, hernach die Ergebnisse bezüglich des sozialen Kompetenzzuwachses, dann zu Problembelastungen, zu Schulleistung und schließlich im Hinblick auf den Einfluss der Implementationsparameter. Jede Analyse wird sowohl in einem Text als auch hinsichtlich der wichtigsten Ergebnisse tabellarisch dargestellt. Signifikante Ergebnisse werden ebenfalls grafisch dargestellt.

Die jeweiligen Unterkapitel sind dabei zunächst zwischen den Ergebnissen auf universeller und denen auf selektiver Präventionsebene differenziert. Innerhalb dieser Unterkapitel werden zunächst die Ergebnisse im prä-post-, und anschließend im prä-post-follow-up-Vergleich aufgeführt.

2.1 Die Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich insgesamt aus 778 Kindern zusammen, bei denen 348 der Kontrollgruppe und 432 der Experimentalgruppe zuzuordnen sind; die Experimentalgruppe ist also etwas größer. In Bezug auf die Verteilung des Geschlechts und auch des sozial-emotionalen Risikos ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Hinsichtlich des Alters ergibt sich ein kleiner Unterschied, in der Experimentalgruppe gibt es eine größere Anzahl an jüngeren Kindern als in der Kontrollgruppe. Die sozial-emotionale Risikobelastung ist in Kontroll- und Experimentalgruppe gleichermaßen vertreten und deckt sich mit den von Beelmann und Raabe (2007, S. 42) ermittelten Prävalenzraten (Kapitel 3.2.3). Diese deskriptive Beschreibung wurde mit Hilfe eines χ^2 -Test auf statistisch signifikante Unterschiede untersucht, in allen drei Fällen sind die minimalen Differenzen nicht signifikant.

Tabelle 22: Beschreibung der Gesamtstichprobe zu T1

	Kontroll- gruppe		Experimental- gruppe		Gesamt		χ^2 (df)	$p\chi^2$
<i>gesamt</i>	348	44,7%	430	55,3%	778	100%		
<i>Jungen</i>	181	52,0%	215	50%	396	50,9%	0,492 (1)	0,483
<i>Mädchen</i>	167	48,0%	215	50%	382	49,1%		
<i>fehlend</i>	0	0%	0	0%	0	0%		
<i>< 9 Jahre</i>	197	56,6%	254	59,1%	451	58%	2,243 (1)	0,126
<i>≥ 9 Jahre</i>	151	43,4%	154	35,8%	305	39,2%		
<i>fehlend</i>	0	0%	22	5,1%	22	2,8%		
<i>Risiko- kinder</i>	94	27%	127	29,5%	221	28,4%	0,492 (1)	0,483
<i>fehlend</i>	2	0,60%	0	0	0,3%			

Erklärung: χ^2 = χ^2 -Wert; df= Freiheitsgrade; $p\chi^2$ =p-Wert des zur Chi-Quadrat zugehörigen Signifikanztests

Da vor allem die Kinder mit einem sozial-emotionalem Risiko besonders betrachtet werden, lohnt ein vertiefender Blick auf diese Gruppe. Es wird deutlich, dass das männliche Geschlecht in der Risikogruppe erwartungsgemäß stärker repräsentiert ist als das weibliche (Kapitel 3.2.3). In der Experimentalgruppe tritt dieser Effekt noch deutlicher hervor als in der Kontrollgruppe. Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant. In der Subgruppe der risikobelasteten Kinder sind in der Experimentalgruppe die jüngeren Kinder signifikant häufiger vertreten als in der Kontrollgruppe.

Tabelle 23:

Beschreibung der Gruppe „Kinder mit sozial-emotionalem Risiko“ zu T1

	Kontroll- gruppe		Experimen- talgruppe		Gesamt		χ^2 (df)	$p\chi^2$
<i>gesamt</i>	94	42,5%	127	57,5%	221	100%		
<i>Jungen</i>	54	57,4%	85	66,9%	139	62,9%	2,081 (1)	0,149
<i>Mädchen</i>	40	42,6%	42	33,1%	82	37,1%		
<i>fehlend</i>	0	0%	0	0%	0	0%		
<i>< 9 Jahre</i>	41	43,6%	68	53,5%	109	49,3%	4,390 (1)	0,36
<i>≥ 9 Jahre</i>	53	56,4%	49	38,6%	102	46,2%		
<i>fehlend</i>	0	0%	10	7,9%	10	4,5%		

Erklärung: χ^2 = χ^2 -Wert; df= Freiheitsgrade; $p\chi^2$ =p-Wert des zur Chi-Quadrat zugehörigen Signifikanztests

Aufgrund der genesteten Datenstruktur sowie des gewählten Analyseverfahrens ist es erforderlich, die Abhängigkeit der individuellen Testergebnisse einer Testperson von der jeweiligen Klassenzugehörigkeit zu überprüfen.

Wie aus der nachfolgenden Tabelle ersichtlich, stellt dies für einen Großteil der erfolgten Messungen kein Problem dar. Die meisten Skalen des LSLs, sowie einzelne Skalen des SDQs sowie des IDS weisen jedoch eine gewisse Abhängigkeit auf. Entsprechend sind für diese Skalen mögliche Effekte mit Vorsicht zu interpretieren, da das Risiko einer Fehlentscheidung wächst. Für diese Skalen entspricht das angegebene Signifikanzniveau nicht unbedingt dem tatsächlichen (Eid et al. 2013, S. 705).

Tabelle 24: Ergebnisse der Interkorrelationen für alle verwendeten Testinstrumente

<i>Testinstrument</i>	p_i	<i>Testinstrument</i>	p_i
FEESS - Klassenklima	0.172	IDS - Soziale Situationen verstehen	0.236
FEESS - soziale Integration	0.083	IDS - Sozial kompetent Handeln	0.011
FEESS - Selbstkonzept der Schulleistungen	0.017	LSL - Selbstwahrnehmung	0.249
SDQ - prosoziales Verhalten	0.221	LSL - Selbstkontrolle	0.195
SDQ - Emotionale Probleme	0.191	LSL - Sozialkontakt	0.264
SDQ - Verhaltensprobleme	0.044	LSL - Kooperation	0.214
SDQ - Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	0.153	LSL - Selbstbehauptung	0.197
SDQ - Gesamtproblemwert	0.109	LSL - Konzentration	0.126
Soziometrie - positiv	0.022	LSL - Selbstständigkeit beim Lernen	0.156
Soziometrie - negativ	0.012	TRF - Schulleistungen „Deutsch“	0.073
Soziometrie - Aggressivitätswahrnehmung	0.004	TRF - Schulleistungen „Sachunterricht“	0.082
IDS - Emotionen regulieren	0.141		

Erklärung: p_i = Quotient der Intraklassenkorrelation

2.2 Aufbau emotionaler und sozialer Kompetenzen

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen dargestellt. Dabei wird zwischen der universellen und der selektiven Präventionsebene unterschieden. Erwartet werden auf beiden Ebenen signifikant höhere Kompetenz-Scores in der Experimentalgruppe.

2.2.1 Universell-präventive Ebene

Auf universell-präventiver Ebene wurde die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung durch die Skala „prosoziales Verhalten“ des SDQs ermittelt. Da es sich um eine Einschätzung durch die Lehrkraft handelt, handelt es sich um ein distales Maß. Die sozialen Beziehungen in der Klasse werden anhand einer soziometrischen Erhebung proximal gemessen, genau wie die Einschätzung des Klassenklimas und der sozialen Integration. Hierfür wurden die entsprechenden Skalen des FEESS genutzt. Entsprechend gilt für al-

le Skalen ein Anstieg der Rohwerte als ein Anstieg der beobachteten Kompetenz. Bei der Darstellung der Ergebnisse werden sowohl die verschiedenen Auswertungsgruppen berücksichtigt als auch zwischen prä-post sowie prä-post-follow-up verglichen.

Ergebnisse zum 2. Messzeitpunkt

Für die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor liegt unter Berücksichtigung aller Kinder für keine abhängigen Variablen eine Normalverteilung vor. Die Voraussetzung der Fehlerhomogenität ist für die Skala „Prosoziales Verhalten“ des SDQ sowie für die Skala „Soziale Integration“ des FEES jeweils zu T2 verletzt.

Für die Skala „Prosoziales Verhalten“ nach SDQ wird der Haupteffekt der Messwiederholung signifikant ($F=45,770$; $df_1=1$; $df_2=727$; $p=0.000$). Dies gilt ebenfalls für die positiven sozialen Beziehungen ($F=53,906$; ; $df_1=1$; $df_2=760$; $p=0.000$) sowie die Skala „Soziale Integration“ ($F=9,405$; ; $df_1=1$; $df_2=729$; $p=0.002$) des FEES. Die Mittelwerte der betreffenden Skalen steigen an, die Kompetenzen nehmen folglich zu.

Betreffend den Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Messwiederholung liegt für die Skala „Prosoziales Verhalten“ ein signifikanter Unterschied mit einer Effektstärke von $d_{\text{korr}}=0,30$ vor. Die Ergebnisse der Interkorrelation zeigen, dass hinsichtlich der Einschätzung des prosozialen Verhaltens sowohl distal als auch proximal vorab Klassenunterschiede bestanden. Im Hinblick auf das distale Maß ist jedoch aufgrund von $p_t=0.000$ die Erhöhung des Alpha-Fehlers eher zu vernachlässigen.

Tabelle 25: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenzen - universelle Prävention - T2

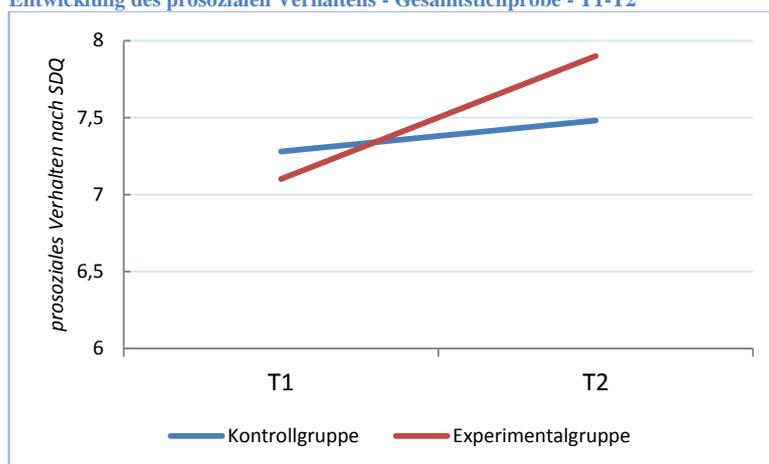
		Gesamt Kontrollgruppe		Gesamt Experimentalgruppe		F (df1,df2)	p _T	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1	303	7,28 (2,32)	426	7,1 (2,37)	16,611 (1;727)	0,000	0,30
	T2		7,48 (2,31)		7,90 (2,19)			

FEES Klassenklima	T1	21,13 (5,43)	418	22,39 (5,34)	0,202 (1;730)	0.653	---
	T2	20,97 (6,23)	418	22,41 (5,94)			
Soziometrie positiv	T1	3,87 (2,59)	422	3,78 (2,56)	0,358 (1;760)	0.550	---
	T2	4,41 (2,81)	422	4,41 (2,79)			
FEES Soziale Integration	T1	24,07 (5,50)	418	23,80 (6,22)	0,064 (1;729)	0.800	---
	T2	24,28 (5,69)	418	24,52 (6,72)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; p_t= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 5:
Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Gesamtstichprobe - T1-T2



Jungen

Bei der Gruppe der Jungen liegt für die Skala „Soziale Integration“ nach FEES zum 2. Messzeitpunkt eine Verletzung der Varianz der Fehlerhomogenität vor; für die Skala „Klassenklima“ zu T1 in beiden Gruppen eine Normalverteilung.

Es zeigt sich, dass hinsichtlich des Zuwachses an prosozialen Kompetenzen aus Lehrersicht das Gleiche für die Gesamtgruppe. Es werden sowohl der Haupteffekt der Messwiederholung signifikant ($F=19,985$; $df_1=1$;

df₂=372; p=0.000) als auch die Interaktion aus Gruppe und Zeit. Für letzteres liegt ein Effekt von d_{korr}=0,27 vor.

Weiterhin wird die Messwiederholung für die positiven sozialen Beziehungen (F=48,503; df₁=1; df₂=391; p=0.000) und die soziale Integration (F=3,867; df₁=1; df₂=376; p=0.050) signifikant.

Bei allen signifikanten Werten kann aufgrund der steigenden Mittelwerte eine Zunahme der Kompetenz beobachtet werden.

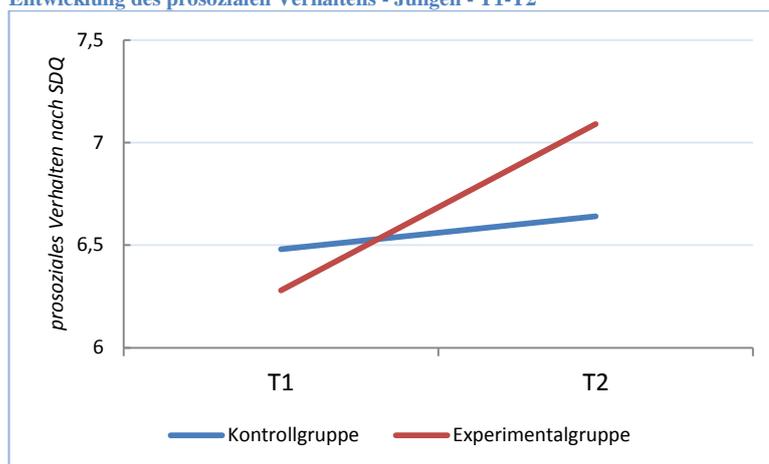
Tabelle 26: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz - universelle Prävention - T2 - Jungen

		Jungen Kontrollgruppe		Jungen Experimentalgruppe		F (df1,df2)	p _T	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1		6,48 (2,42)		6,28 (2,36)	8,963 (1;372)	0.003	0,27
	T2	162	6,64 (2,41)	212	7,09 (2,37)			
FEES Massenklima	T1		20,69 (5,62)		21,95 (5,13)	0,009 (1;375)	0.926	--
	T2	167	20,57 (6,13)	210	21,77 (6,17)			
Soziometrie positiv	T1		3,67 (2,30)		3,56 (2,40)	0,115 (1;391)	0.735	--
	T2	181	4,46 (2,71)	212	4,28 (2,66)			
FEES Soziale Integration	T1		23,82 (5,80)		23,59 (6,13)	0,180 (1;376)	0.671	--
	T2	168	24,59 (5,61)	210	24,08 (6,85)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; p_T=Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 6:
Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Jungen - T1-T2



Mädchen

Bei den Mädchen ist hinsichtlich der Skala „Prosoziales Verhalten“ sowohl zu T1 als auch zu T2 die Annahme der Varianzhomogenität verletzt. Gleiches gilt für die Skala „Soziale Integration“ zu T1. Eine Normalverteilung liegt für keine der Skalen zum 1. Messzeitpunkt vor.

Hinsichtlich des prosozialen Verhaltens ist der Haupteffekt der Messwiederholung mit $F=26,869$; $df_1=1$; $df_2=353$ und $p=0.000$ signifikant. Dieses gilt auch für die soziale Integration ($F=5,644$; $df_1=1$; $df_2=351$; $p=0.018$) sowie die positive Soziometrie ($F=11,361$; $df_1=1$; $df_2=367$; $p=0.001$).

Bezüglich der Interaktionseffekte ergibt sich eine signifikante Bedeutung hinsichtlich der prosozialen Verhaltensweisen. Dieser statistisch bedeutsame Unterschied hat eine Effektstärke von $d_{\text{korr}}=0,30$.

Sowohl bei der Messwiederholung als auch bezüglich der Interaktion ist anhand der Mittelwerte eine Zunahme der Kompetenzen erkennbar.

Tabelle 27: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz - universelle Prävention - T2 - Mädchen

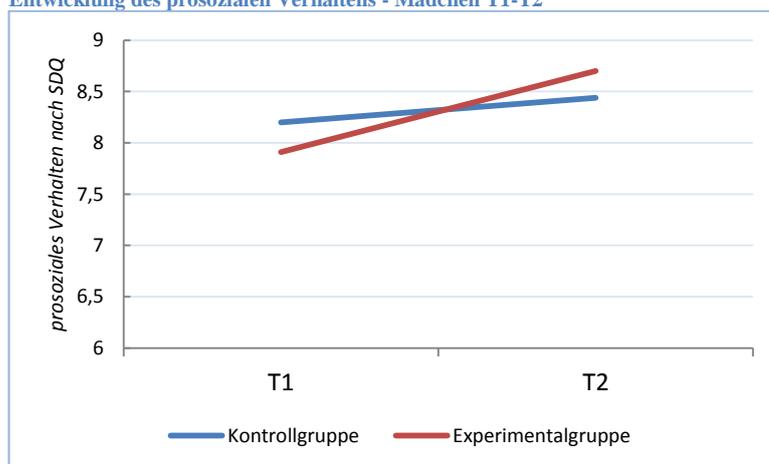
		Mädchen Kontrollgruppe		Mädchen Experimentalgruppe		F (df1;df2)	Pt	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1		8,20 (1,83)		7,91 (2,08)	7,549 (1;353)	0.006	0,30
		141		214				
	T2		8,44 (1,77)		8,70 (1,66)			

FEES Klassenklima	T1	21,63 (5,18)	208	22,83 (5,51)	0,615	0.433	--
	T2	21,43 (6,33)	147	23,06 (5,64)	(1;353)		
Soziometrie positiv	T1	4,10 (2,87)	210	4,00 (2,67)	1,683	0.195	---
	T2	4,34 (2,94)	159	4,54 (2,90)	(1;367)		
FEES Soziale Integration	T1	24,35 (5,14)	208	24,01 (6,31)	0,806	0.370	--
	T2	24,78 (5,80)	145	24,96 (6,57)	(1;351)		

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_i= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 7:
Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Mädchen T1-T2



Jüngere Kinder

Für die Gruppe der jüngeren Kinder ist in allen Fällen die Voraussetzung der Varianzhomogenität gegeben, die Normalverteilung allerdings nicht.

Hinsichtlich des prosozialen Verhaltens liegt in der Gruppe der jüngeren Kinder für den Faktor der Messwiederholung ($F=24,660$; $df_1=1$; $df_2=412$; $p=0.000$) als auch für die Interaktion zwischen Messwiederholung und Gruppe ein signifikanter Unterschied vor. Für letzteren besteht eine Effektstärke von $d_{kor}=0,26$.

Für die positiven sozialen Beziehungen liegt ebenfalls ein signifikantes Ergebnis für den Messwiederholungsfaktor vor ($F=30,563$; $df_1=1$; $df_2=437$; $p=0.000$).

Auch hier ist in allen Fällen eine Zunahme der Mittelwerte und somit ein Kompetenzzuwachs zu beobachten.

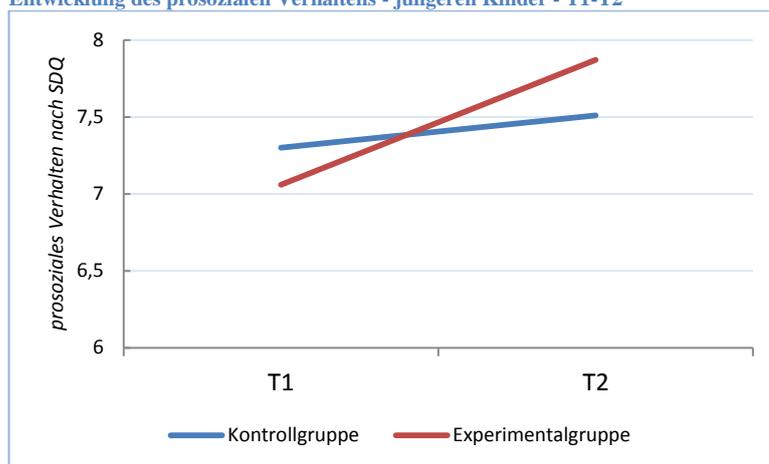
Tabelle 28: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz - universelle Prävention - T2 - Jüngere

		jüngere Kinder Kontrollgruppe		jüngere Kinder Experimentalgruppe		F (df1,df2)	p _T	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1	164	7,30 (2,30)	250	7,06 (2,37)	8,678 (1;412)	0.003	0,26
	T2		7,51 (2,36)		7,87 (2,28)			
FEES Klassenklima	T1	172	21,04 (5,35)	245	22,93 (5,33)	0,239 (1;415)	0.625	---
	T2		21,06 (6,26)		22,66 (6,05)			
Soziometrie positiv	T1	192	3,97 (2,68)	247	3,67 (2,49)	1,999 (1;437)	0.158	---
	T2		4,40 (2,76)		4,39 (2,74)			
FEES Soziale Integration	T1	170	23,85 (5,51)	245	24,31 (6,22)	0,787 (1;413)	0.375	---
	T2		24,55 (5,67)		24,50 (6,75)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; p_T= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 8:
Entwicklung des prosozialen Verhaltens - jüngeren Kinder - T1-T2



Ältere Kinder

Für Kinder im Alter von 9 Jahren und älter ist in den meisten Fällen Varianzhomogenität gegeben. Die Ausnahmen hierzu bilden die Skalen „Prosoziales Verhalten“ des SDQs sowie „Soziale Integration“ des FEES, jeweils zum 2. Messzeitpunkt. Für die Skala „Klassenklima“ liegt zum 1. Messzeitpunkt eine Normalverteilung in der Kontrollgruppe vor.

Des Weiteren liegen signifikante Messwiederholungen für das prosoziale Verhalten nach SDQ ($F=20,776$; $df_1=1$; $df_2=291$; $p=0.000$), die positiven sozialen Beziehungen nach Soziometrie ($F=19,660$; $df_1=1$; $df_2=299$; $p=0.003$) sowie die soziale Integration ($F=9,198$; $df_1=1$; $df_2=292$; $p=0.003$) vor.

Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt hinsichtlich des prosozialen Verhaltens, dieser Effekt weist eine Stärke von $d_{\text{korr}}=0,28$ auf.

Bis auf das Klassenklima in der Kontrollgruppe ist in allen signifikant bedeutsamen Entwicklungen anhand der Mittelwerte eine positive Entwicklung erkennbar.

Tabelle 29: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz - universelle Prävention - T2 - Ältere

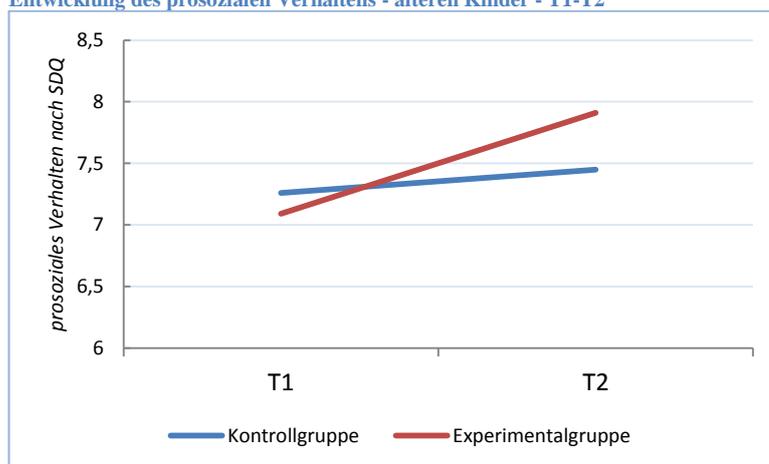
		ältere Kinder Kontrollgruppe		ältere Kinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1	139	7,26 (2,37)	154	7,09 (2,41)	8,190 (1;291)	0.005	0,28
	T2		7,45 (2,26)		7,91 (2,09)			

FEES Klassenklima	T1	21,24 (5,54)	151	21,70 (5,45)	2,702	0.101	--
	T2	20,87 (6,22)	142	22,32 (5,79)	(1;291)		
Soziometrie positiv	T1	3,74 (2,48)	153	3,90 (2,71)	0,782	0.377	--
	T2	4,42 (2,90)	148	4,35 (2,81)	(1;299)		
FEES Soziale Integration	T1	24,32 (5,50)	151	23,13 (6,29)	2,343	0.127	--
	T2	24,83 (5,73)	143	24,66 (6,92)	(1;292)		

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; p_I= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 9:
Entwicklung des prosozialen Verhaltens - älteren Kinder - T1-T2



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für die Hypothesen A.1.1, A.1.5, A.1.9, A.1.13, A.1.17 die Alternativhypothese angenommen werden kann. In allen anderen Fällen gilt weiterhin die Nullhypothese.

Ergebnisse zum 3. Messzeitpunkt

In drei von vier Skalen liegt eine Verletzung der Sphärizitätsvoraussetzung vor, sodass die Greenhouse-Geisser-Korrektur bei Berechnung der Interaktionseffekte vorgenommen wurde. Die Werte sind entsprechend mit einem (*) gekennzeichnet. Zum 1. Messzeitpunkt liegt für keine der Skalen eine Normalverteilung vor.

Zum dritten Messzeitpunkt liegt auf Ebene der universellen Prävention in allen der 4 aufgeführten Skalen eine Verletzung der Varianzhomogenität vor.

Hinsichtlich des Haupteffekts der Messwiederholung werden drei abhängige Variablen signifikant - die des prosozialen Verhaltens ($F=41,747$; $df_1=2$; $df_2=1398$; $p=0.000$), der positiven sozialen Beziehungen ($F=45,285$; $df_1=2$; $df_2=1408$; $p=0.000$) sowie der sozialen Integration ($F=12,877$; $df_1=2$; $df_2=1341$; $p=0.000$).

Des Weiteren liegt ein Interaktionseffekt vor, er betrifft die Skala des prosozialen Verhaltens mit einer Effektstärke von $d_{\text{kor}} = -0,06$. Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt an, dass die prosozialen Verhaltensweisen nach Einschätzung der Lehrkräfte in der Experimentalgruppe nach einem deutlichen Anstieg zu T2 zwischen T2 und T3 wieder zurückgehen, während sie in der Vergleichsgruppe konstant weiter steigen.

Bezüglich des Klassenklimas verfehlt der Interaktionseffekt zum 3. Messzeitpunkt knapp das Signifikanzniveau. Allerdings ist aufgrund der hohen Intraklassenkorrelation dieser Skala auch eine tendenzielle Bedeutung eher unwahrscheinlich. Bemerkenswert ist jedoch, dass in der Experimentalgruppe die Bewertung des Klassenklimas durchschnittlich steigt, während sie in der Kontrollgruppe sinkt.

In allen weiteren Fällen setzt sich der positive Trend aus dem prä-post-Vergleich fort, die Mittelwerte steigen weiter an.

Tabelle 30: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz - universelle Prävention - T3

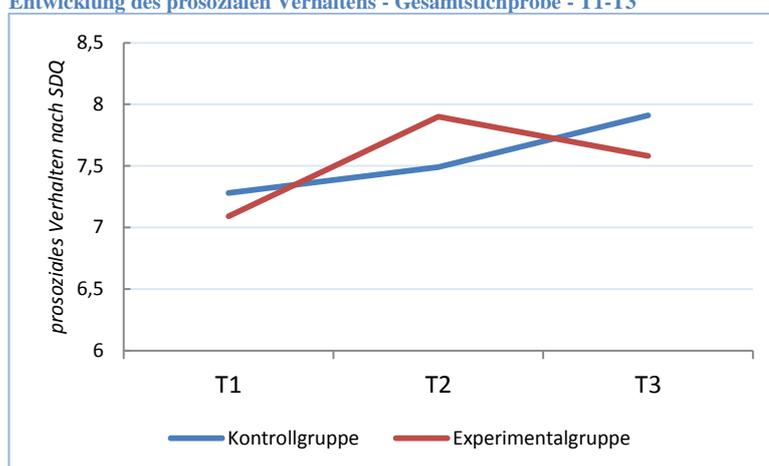
		Gesamt Kontrollgruppe		Gesamt Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1		7,28 (2,32)		7,09 (2,37)	16,999 (2;1398)	0.000*	-0,06
	T2	302	7,49 (2,31)	424	7,90 (2,19)			
	T3		7,91(2,25)		7,58 (2,35)			
FEES Klassenklima	T1		21,12 (5,47)		22,41 (5,35)	2,967 (2;1408)	0.053*	0,14
	T2	309	20,96 (6,25)	412	22,48 (5,93)			
	T3		20,66 (5,93)		22,86 (5,84)			

Soziometrie positiv	T1	3,87 (2,59)		3,76 (2,58)			
	T2	340	4,41 (2,81)	399	4,38 (2,76)	0,616 (2;1408)	0.533* --
	T3		4,60 (2,84)		4,40 (2,84)		
FEES Soziale Integration	T1		24,07 (5,53)		23,80 (6,25)		
	T2	309	24,66 (5,72)	412	24,53 (6,75)	1,064 (2;1341)	0.342* --
	T3		24,81(5,89)		25,12 (6,25)		

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_t= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 10:
Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Gesamtstichprobe - T1-T3



Jungen

In der Gruppe der Jungen ist die Sphärizitätsannahme in allen Skalen verletzt, sodass die Greenhouse-Geisser-Korrektur genutzt wurde. Die Annahme der Varianzhomogenität wird für die Skala „Soziale Integration“ zum 2. Messzeitpunkt verletzt. Für die Skala „Klassenklima“ liegt zu T1 in beiden Gruppen eine Normalverteilung vor

Für drei Skalen konnte ein signifikanter Messwiederholungsfaktor festgestellt werden - für das prosoziale Verhalten nach SDQ (F=20,245; df₁=2; df₂=658; p=0.000*), für die positiven sozialen Beziehungen (F=41,842; df₁=2; df₂=719; p=0.000) sowie für die soziale Integration (F=5,127; df₁=2; df₂=677; p=0.008). Für die beiden Letzteren lässt sich an den Mittelwerten eine positive Entwicklung ablesen, hinsichtlich der Einschätzung des proso-

zialen Verhaltens ergibt sich eine differenziertere Sachlage. Hier tritt ein Interaktionseffekt auf, welcher eine Stärke von $d_{\text{korr}}=-0,06$ aufweist. Die Betrachtung der Mittelwerte indiziert, dass die prosozialen Verhaltensweisen nach Einschätzung der Lehrkräfte in der Experimentalgruppe zurückgehen, während sie in der Vergleichsgruppe weiter steigen.

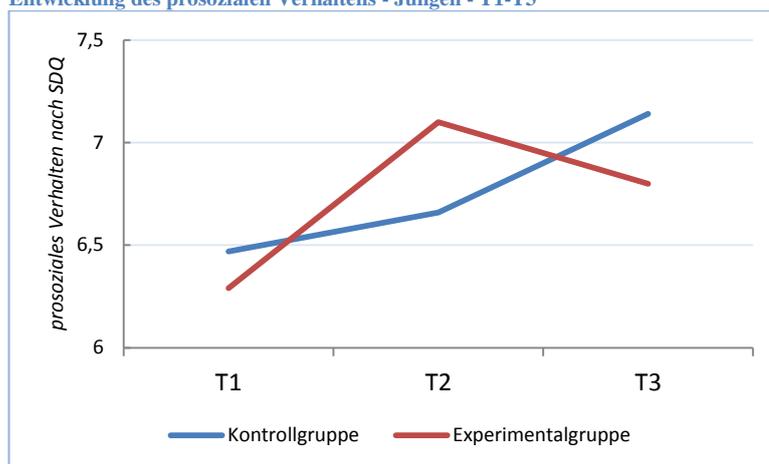
Tabelle 31: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz - universelle Prävention - T3 -Jungen

		Jungen Kontrollgruppe		Jungen Experimentalgruppe		F (df1,df2)	P _T	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1		6,47 (2,42)		6,29 (2,36)	8,781 (2;658)	0.000*	-0,06
	T2	161	6,66 (2,41)	211	7,10 (2,37)			
	T3		7,14 (2,41)		6,80 (2,47)			
FEES Klassenklima	T1		20,67 (5,66)		21,98 (5,16)	0,213 (2;691)	0.808*	--
	T2	164	20,49 (6,15)	206	21,90 (6,16)			
	T3		20,68 (5,70)		22,34 (5,94)			
Soziometrie positiv	T1		3,67 (2,30)		3,53 (2,40)	2,094 (2;719)	0.126*	--
	T2	181	4,46 (2,71)	198	4,23 (2,57)			
	T3		4,78 (2,87)		4,23 (2,72)			
FEES Soziale Integration	T1		23,81 (5,85)		23,57 (6,17)	0,061 (2;677)	0.929*	--
	T2	165	24,58 (5,65)	193	24,14 (6,89)			
	T3		24,78 (5,87)		24,51 (6,43)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_T=Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 11:
Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Jungen - T1-T3



Mädchen

Für die Auswertungsgruppe „Mädchen“ ist die Sphärizitätsannahme in drei Fällen verletzt, Varianzhomogenität ist für die Skala „Prosoziales Verhalten“ zu T1, T2 und T3 sowie für die Skala „Soziale Integration“ zu T1 nicht gegeben. Eine Normalverteilung liegt für keine der Skalen zum 1. Messzeitpunkt vor.

Für das prosoziale Verhalten nach SDQ liegt ein signifikanter Messwiederholungsfaktor vor ($F=21,940$; $df_1=2$; $df_2=601$; $p^*=0.000$), ebenso für die positiven sozialen Beziehungen ($F=9,128$; $df_1=2$; $df_2=688$; $p^*=0.000$) sowie für die soziale Integration ($F=8,046$; $df_1=2$; $df_2=662$; $p^*=0.000$).

Des Weiteren liegen zum dritten Messzeitpunkt in der Gruppe der Mädchen zwei signifikante Interaktionseffekte mit einer Stärke von $d_{\text{kor}}=-0,08$ und $d_{\text{kor}}=0,24$ vor. Letzteres bezieht sich auf das Klassenklima, welches in der Experimentalgruppe eine positive Entwicklung aufweist, während es in der Vergleichsgruppe zurückgeht. Vor dem Hintergrund der recht großen Intra-klassenkorrelation dieser Skala ist der Wert zwar mit Vorsicht, aufgrund der Effektstärke jedoch mindestens mit tendenzieller Bedeutung zu werten. Der bedeutungslose Effekt von $d_{\text{kor}}=-0,08$ kommt aufgrund eines signifikanten Unterschieds bezüglich der Einschätzung des prosozialen Verhaltens zustande. Hier entwickelt sich die Kontrollgruppe jedoch positiv weiter, während der Mittelwert in der Experimentalgruppe zunächst ansteigt und dann zu T3 wieder abfällt. Die Interaktion nähert sich für die Skala „Soziale In-

tegration“ dem Signifikanzniveau an, die Mittelwerte indizieren eine größere Entwicklung in der Experimentalgruppe. Dieser Unterschied ist jedoch aufgrund der fehlenden Signifikanz nur tendenzieller Natur.

Tabelle 32: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz - universelle Prävention - T3 - Mädchen

		Mädchen Kontrollgruppe		Mädchen Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _T	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1		8,20 (1,83)		7,90 (2,09)	8,100 (2;601)	0.001*	-0,08
	T2	141	8,44 (1,77)	213	8,70 (1,67)			
	T3		8,79 (1,67)		8,36 (1,94)			
FEES Klassenklima	T1		21,63 (5,21)		22,84 (5,52)	4,292 (2;690)	0.014*	0,24
	T2	145	21,50 (6,34)	206	23,06 (5,65)			
	T3		20,64 (6,20)		23,38 (5,70)			
Soziometrie positiv	T1		4,10 (2,88)		3,99 (2,73)	1,107 (2;688)	0.329	--
	T2	159	4,34 (2,94)	201	4,53 (2,94)			
	T3		4,40 (2,81)		4,58 (2,95)			
FEES Soziale Integration	T1		24,36 (5,16)		24,03 (6,34)	2,468 (2;662)	0.085*	0,20
	T2	144	24,76 (5,82)	206	24,93 (6,59)			
	T3		24,85 (5,94)		25,73 (6,03)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_T= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgenden Grafiken veranschaulichen die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 12:
Entwicklung des prosozialen Verhaltens-Mäd. - T1-T3

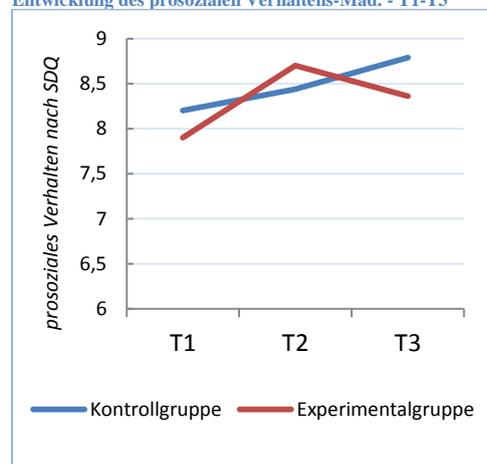
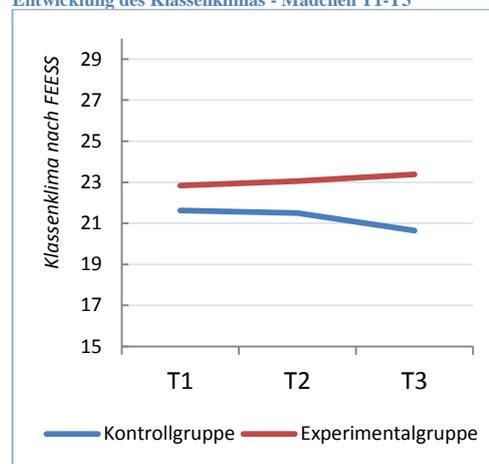


Abbildung 13:
Entwicklung des Klassenklimas - Mädchen T1-T3



Jüngere Kinder

Auch für die Gruppe der jüngeren Kinder ist unter Berücksichtigung der drei Messzeitpunkte für alle Skalen aufgrund einer verletzten Sphärizitätsannahme ein durch Greenhouse-Geisser korrigierter p_T -Wert angegeben. Die Voraussetzung der homogenen Fehlervarianzen ist in allen Fällen erfüllt, einzige Ausnahme bildet die Skala „Prosoziales Verhalten“ zum 3. Messzeitpunkt. Eine Normalverteilung liegt nicht vor.

Für die Skala des prosozialen Verhaltens wird der Faktor der Messwiederholung ($F=21,345$; $df_1=2$; $df_2=719$; $p^*=0.000$) signifikant. Dies trifft auch auf die positiven sozialen Beziehungen ($F=25,220$; $df_1=2$; $df_2=838$; $p^*=0.000$) sowie die soziale Integration ($F=4,147$; $df_1=2$; $df_2=753$; $p^*=0.019$) zu. In den beiden erstgenannten Skalen zeigt sich die allgemein positive Entwicklung in der Experimentalgruppe ab dem 2. Messzeitpunkt rückläufig. Hinsichtlich der sozialen Integration steigen die Mittelwerte in beiden Gruppen konstant über die Zeit.

Bezüglich der Interaktion aus Treatment und Zeit kommt es bei der Skala „prosoziales Verhalten“ nach SDQ zu einem signifikanten Unterschied mit einer Stärke von $d_{\text{kor}} = -0,10$. Ein Vergleich der Mittelwerte indiziert, dass die Kompetenz der Schüler nach Einschätzung der Lehrkräfte in der Kontrollgruppe auch zum 3. Messzeitpunkt hin weiter ansteigt, während sie in der Experimentalgruppe abnimmt.

Tabelle 33: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz - universelle Prävention - T3 - Jüngere

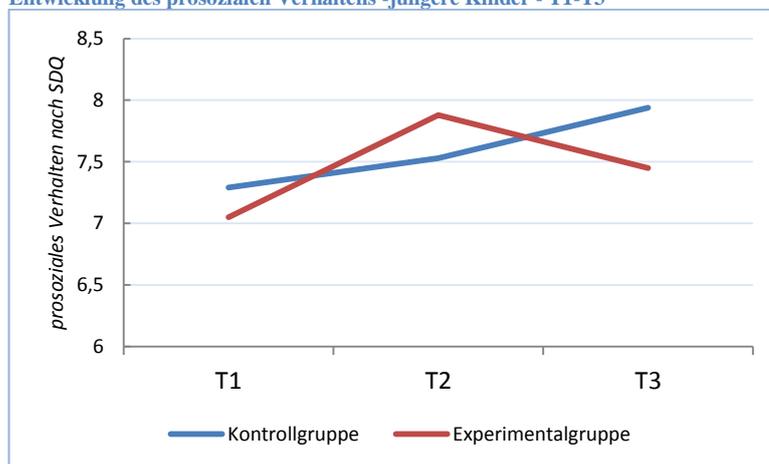
		Jüngere Kinder Kontrollgruppe		Jüngere Kinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1		7,29 (2,30)		7,05 (2,37)	10,831 (2;719)	0.000*	-0,10
	T2	163	7,53 (2,35)	248	7,88 (2,28)			
	T3		7,94 (2,26)		7,45 (2,43)			
FEES Klassenklima	T1		21,34 (5,39)		22,97 (5,35)	0,636 (2;784)	0.523*	--
	T2	169	21,05 (6,26)	242	22,74 (6,05)			
	T3		20,78 (5,63)		23,08 (6,19)			

Soziometrie positiv	T1		3,97 (2,68)		3,68 (2,50)			
	T2	192	4,40 (2,26)	246	4,40 (2,74)	1,157 (2;838)	0.315*	--
	T3		4,59 (2,86)		4,37 (2,82)			
FEES Soziale Integration	T1		23,84 (5,54)		24,32 (6,25)			
	T2	168	24,52 (5,69)	242	24,52 (6,78)	0,616 (2;753)	0.528*	--
	T3		24,60 (6,05)		25,18 (6,66)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_i= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 14:
Entwicklung des prosozialen Verhaltens -jüngere Kinder - T1-T3



Ältere Kinder

In der Auswertungsgruppe „ältere Kinder“ ist die Sphärizitätsannahme bei drei Skalen verletzt, sodass für diese auf die Greenhouse-Geisser-Korrektur zurückgegriffen wird. Für die Skalen „prosoziales Verhalten“ und „soziale Integration“ ist zu T2, für die Skala „Klassenklima“ zu T3 die Homogenitätsannahme verletzt. In Bezug auf die abhängige Variable „Klassenklima“ liegt zum 1. Messzeitpunkt eine Normalverteilung in der Kontrollgruppe vor.

Für die Skala des prosozialen Verhaltens wird der Faktor der Messwiederholung signifikant ($F=3,938$; $df_1=2$; $df_2=507$; $p^*=0.025$), ebenso für die soziometrische Erhebung ($F=19,242$; $df_1=2$; $df_2=566$; $p^*=0.000$) sowie für die soziale Integration ($F=11,64$; $df_1=2$; $df_2=547$; $p^*=0.000$). Die Mittelwerte

der entsprechenden Variablen indizieren eine positive Entwicklung. Eine Ausnahme bildet das prosoziale Verhalten in der Experimentalgruppe, hier ist zwischen dem 2. und 3. Messzeitpunkt ein kleiner Rückgang zu beobachten.

In Bezug auf Interaktionseffekte liegt ein signifikanter Unterschied für die Skala „prosoziales Verhalten“ vor, allerdings besitzt dieser Unterschied keine Effektstärke. Die Interaktion ist ebenfalls hinsichtlich des Klassenklimas signifikant, hier beträgt die Effektstärke $d_{\text{korr}}=0,33$. Sowohl die Effektstärke als auch $p=0,004$ erlauben, die erhöhte Intraklassenkorrelation dieser Skala zu vernachlässigen. Weiterhin ist bezüglich des Interaktionseffekts der Skala „Soziale Integration“ eine Annäherung an das festgelegte Signifikanzniveau zu verzeichnen, welcher dann eine Stärke von $d_{\text{korr}}=0,25$ vorzuweisen hätte. In beiden letzteren Fällen lassen die Mittelwerte eine positive Entwicklung für die Experimentalgruppe erkennen.

Tabelle 34: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz - universelle Prävention - T3 - Ältere

		Ältere Kinder Kontrollgruppe		Ältere Kinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _T	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1		7,26 (2,37)		7,09 (2,41)	6,167 (2;507)	0.004*	0,00
	T2	139	7,45 (2,26)	154	7,91 (2,09)			
	T3		7,88 (2,24)		7,71 (2,24)			
FEES Klassenklima	T1		21,23 (5,58)		21,66 (5,47)	5,723 (2;572)	0.004	0,33
	T2	140	20,86 (6,26)	148	22,37 (5,77)			
	T3		20,51 (6,30)		22,89 (5,28)			
Soziometrie positiv	T1		3,74 (2,48)		3,90 (2,71)	0,864 (2;566)	0,422*	--
	T2	148	4,42 (2,90)	153	4,35 (2,81)			
	T3		4,61 (2,82)		4,48 (2,87)			
FEES Soziale Integration	T1		24,34 (5,54)		23,13 (6,34)	3,019 (2;547)	0,052*	0,25
	T2	141	24,82 (5,76)	148	24,67 (6,94)			
	T3		25,07 (5,71)		25,36 (5,83)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_T= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgenden Grafiken veranschaulichen die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 15:
Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Ältere T1-T3

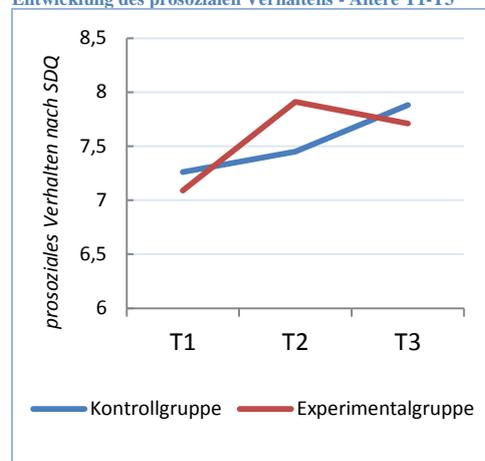
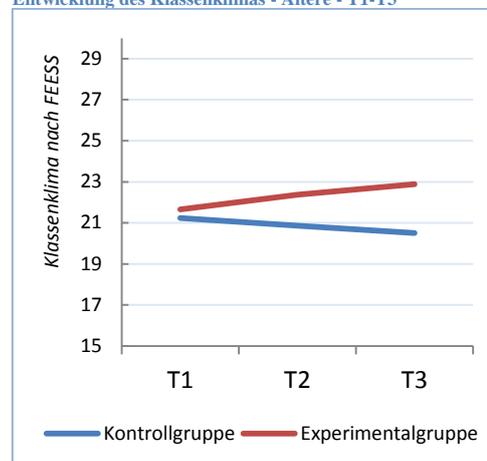


Abbildung 16:
Entwicklung des Klassenklimas - Ältere - T1-T3

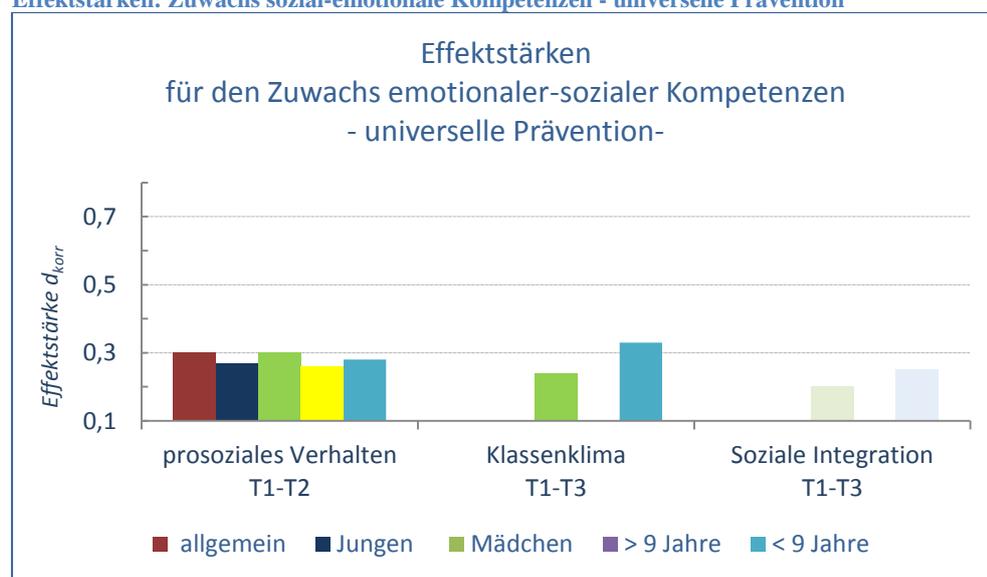


Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im prä-post-follow-up-Vergleich für die Hypothesen A.1.10, und A.1.18 die Alternativhypothese angenommen werden kann. Hinsichtlich der Hypothesen A 1.1, A1.5, A1.9, A 1.13, A1.17 ist zwar ein Unterschied festzustellen, anhand der Mittelwerte ist jedoch erkennbar, dass er nicht zugunsten der Experimentalgruppe gewertet werden kann. Entsprechend kann hier die gerichtete Alternativhypothese trotz signifikanter Ergebnisse nicht angenommen werden. In allen anderen Fällen gilt weiterhin die Nullhypothese.

Die Ergebnisse bezüglich des sozial-emotionalen Kompetenzzuwachses auf universell-präventiver Ebene lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass sich über alle 5 Auswertungsgruppen hinweg ein Zuwachs prosozialen Verhaltens in der Experimentalgruppe zum 2. Messzeitpunkt beobachten lässt. Die Effektstärken liegen hierbei zwischen 0.26-0.3. Im Follow-up kann ebenfalls eine signifikant unterschiedliche Entwicklung der Experimental- und Kontrollgruppe über die Zeit festgestellt werden, nach Einschätzung der Lehrkräfte sind die prosozialen Verhaltensweisen der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe jedoch rückläufig. Die hierzu errechnete Effektstärke bleibt ohne inhaltliche Bedeutung. Das Klassenklima wird von den älteren Schülern sowie von den Mädchen zum 3. Messzeitpunkt in der Experimentalgruppe besser eingeschätzt. Auch hier

handelt es sich jeweils um eine kleine Effektstärke. Das Gefühl der sozialen Integration kann ebenfalls bei Mädchen und Jungen mit einer kleinen Effektstärke verbessert werden. Allerdings ist hier zu betonen, dass es sich nicht um ein signifikantes Ergebnis handelt. Die nachstehende Grafik fasst diese Ergebnisse noch einmal zusammen. Die Skalierung beginnt bei $d_{\text{kor}}=0,1$, um einerseits Tendenzen darzustellen, andererseits inhaltlich bedeutungslose Effekte nicht aufzunehmen (hier die Ergebnisse zum prosozia- len Verhalten 3. Messzeitpunkt).

Abbildung 17:
Effektstärken: Zuwachs sozial-emotionale Kompetenzen - universelle Prävention



2.2.2 Sozial-emotionale Kompetenzen auf selektiv-präventiver Ebene

Im Bereich der selektiven Prävention wurde die Kompetenzentwicklung der Kinder, die durch unterdurchschnittliche sozial-emotionale Kompetenzen bereits problembelastet sind, analysiert. Für eine detailliertere Analyse wurden die 4 Skalen der IDS als weitere proximale Maße und die genannten Skalen der LSL als zusätzliche distale Maße eingesetzt. Für diese Skalen gilt ebenfalls, dass eine Steigerung der Rohwerte einem Kompetenzgewinn entspricht. Bei der Ergebnisdarstellung wird ebenfalls zwischen 2. und 3. Messzeitpunkt unterschieden.

Ergebnisse zum 2. Messzeitpunkt

Für die Gruppe der Risikokinder liegt zu mehreren Zeitpunkten eine Verletzung der Varianzhomogenität vor. Dies umfasst die Skalen des Klassenklimas, der positiven Soziometrie, der Kooperation sowie der Selbstbehaup-

tung zum 1. Messzeitpunkt sowie die Skala „Selbstwahrnehmung“ zum 1. und 2. Messzeitpunkt. Eine Normalverteilung ist nur teilweise gegeben.

Es wird für 11 der 13 Skalen der Messwiederholungsfaktor signifikant: Konkret umfasst dies die Skalen „Prosoziales Verhalten“ ($F=40,177$; $df_1=1$; $df_2=210$; $p=0.000$), „positive Soziometrie“ ($F=8,165$; $df_1=1$; $df_2=213$; $p=0.005$), „Emotionen erkennen“ ($F=70,570$; $df_1=1$; $df_2=198$; $p=0.000$), „Selbstwahrnehmung“ ($F=9,329$; $df_1=1$; $df_2=204$; $p=0.003$), „soziale Situationen verstehen“ ($F=75,690$; $df_1=1$; $df_2=198$; $p=0.000$), „Emotionen regulieren“ ($F=36,272$; $df_1=1$; $df_2=198$; $p=0.000$), „Selbstkontrolle“ ($F=15,555$; $df_1=1$; $df_2=204$; $p=0.000$), „sozial kompetent Handeln“ ($F=8,746$; $df_1=1$; $df_2=198$; $p=0.003$), „soziale Kontakte“ ($F=22,344$; $df_1=1$; $df_2=204$; $p=0.000$), „Kooperation“ ($F=7,916$; $df_1=1$; $df_2=204$; $p=0.005$) und „Selbstbehauptung“ ($F=11,477$; $df_1=1$; $df_2=204$; $p=0.001$). In allen Fällen indiziert die Betrachtung der Mittelwerte einen Kompetenzzuwachs.

Hinsichtlich der Interaktionseffekte lässt sich für die Skala „Soziale Situationen verstehen“ eine signifikant unterschiedliche Entwicklung der beiden Gruppen im zeitlichen Verlauf mit einer Effektstärke von $d_{\text{kor}}=0,78$ feststellen. Die erhöhte Intraklassenkorrelation ist aufgrund von $p=0.000$ für diese Skala eher zu vernachlässigen. Für die Skala „Emotionen regulieren“ existiert ebenfalls ein signifikanter Unterschied des Interaktionseffekt, welcher mit $d_{\text{kor}}=0,43$ kleines bis mittleres Ausmaß besitzt. Die Mittelwerte belegen einen deutlicheren Kompetenzzuwachs zugunsten der Experimentalgruppe. Die Skala „Soziale Kontakte“ nähert sich dem Signifikanzniveau an, anhand der Mittelwerte lässt sich auch hier erkennen, dass die Kontrollgruppe tendenziell mehr hinzugewinnt als die Experimentalgruppe.

Hinsichtlich der sozialen Kontakte liegt eine Annäherung an das Signifikanzniveau vor, da diese Skala jedoch eine erhöhte Intraklassenkorrelation aufweist, ist ein erhöhter Alphafehler nicht auszuschließen. Entsprechend kann erst von einer tendenziellen Bedeutung ausgegangen werden, wenn sich die Tendenz zu T3 weiter ausprägen sollte.

Tabelle 35: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz - selektive Prävention - T2

		Risikokinder Kontrollgruppe		Risikokinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1		5,84 (2,20)		5,56 (2,21)	0,002	0,968	--
	T2	88	6,77 (2,28)	124	6,51 (2,41)	(1;210)		
FEES Klassenklima	T1		19,85 (6,49)		20,72 (5,04)	1,740	0,189	--
	T2	82	19,18 (7,01)	123	21,14 (6,85)	(1;203)		
Soziometrie positiv	T1		2,45 (2,08)		2,45 (1,75)	0,043	0,836	--
	T2	91	2,81 (2,36)	124	2,87 (2,11)	(1;213)		
FEES Soziale Integration	T1		22,22 (5,96)		20,67(6,88)	0,482	0,488	--
	T2	82	22,59 (6,56)	113	21,68 (7,88)	(1;203)		
IDS Emotionen erkennen	T1		7,64 (1,63)		7,88 (1,61)	0,000	0,986	--
	T2	80	8,65 (1,23)	120	8,89 (1,06)	(1;198)		
LSL Selbstwahrnehmung	T1		8,69 (2,64)		8,28 (3,02)	0,021	0,886	--
	T2	83	9,20 (2,99)	123	8,85 (3,42)	(1;204)		
IDS Situationen verstehen	T1		12,65 (3,48)		10,90 (3,90)	17,666	0,000	0,78
	T2	80	14,21 (3,85)	120	15,39 (3,74)	(1;198)		
IDS Emotionen regulieren	T1		10,73 (3,39)		11,50 (3,75)	5,977	0,015	0,43
	T2	80	11,73 (3,50)	111	13,87 (3,19)	(1;198)		
LSL Selbstkontrolle	T1		7,82 (3,34)		8,20 (3,50)	1,136	0,288	--
	T2	83	8,71 (3,41)	123	8,72 (3,26)	(1;204)		
IDS Kompetent handeln	T1		9,62 (1,94)		9,65 (1,95)	0,323	0,570	--
	T2	80	9,98 (1,92)	120	10,17 (1,79)	(1;198)		
LSL Soziale Kontakte	T1		9,93 (2,52)		10,07 (2,73)	2,903	0,090	-0,17
	T2	83	10,90 (2,43)	123	10,58 (2,81)	(1;204)		
LSL Kooperation	T1		10,14 (2,68)		9,78 (3,24)	0,013	0,911	--
	T2	83	10,66 (3,05)	123	10,34 (3,17)	(1;204)		
LSL Selbstbehauptung	T1		8,57 (2,78)		8,74 (3,37)	0,003	0,955	--
	T2	83	9,13 (3,05)	113	9,33 (3,38)	(1;204)		

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df_1 =Freiheitsgrad des Zählers df_2 = Freiheitsgrad des Nenners; P_t = Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor} = Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im prä-post-Vergleich für die Hypothesen B1.7 und B1.8 die Alternativhypothese angenommen werden kann. In allen anderen Fällen gilt weiterhin die Nullhypothese.

Die nachfolgenden Grafiken veranschaulichen die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 18:
Soziale Situationen Verstehen - Risiko - T1-T2

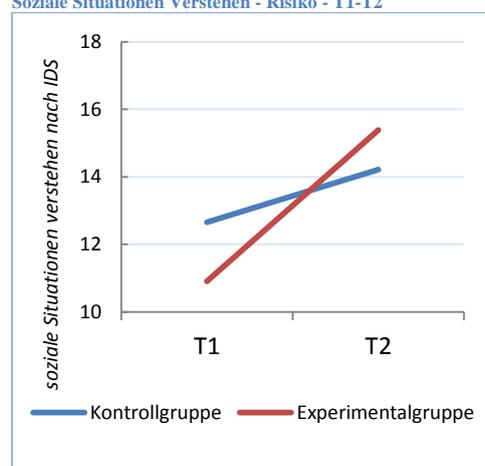
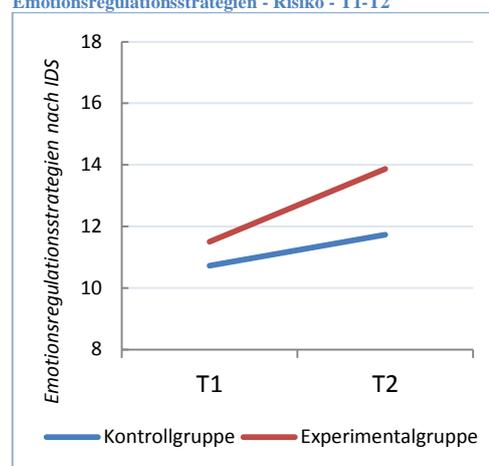


Abbildung 19:
Emotionsregulationsstrategien - Risiko - T1-T2



Ergebnisse zum 3. Messzeitpunkt

Mit einer Ausnahme ist zum dritten Messzeitpunkt auf selektiv-präventiver Ebene in allen Skalen die Sphärizitätsannahme verletzt, sodass die angegebenen p_t -Werte nach Greenhouse-Geisser korrigiert wurden. Die Homogenität der Fehlervarianz ist für das „Klassenklima“, die positive Soziometrie sowie die „Kooperation“ zu T1 verletzt, für die Skala „Emotionen erkennen“ zu T2 und T3, für die „Selbstwahrnehmung“ zu T2 sowie für die „Selbstkontrolle“ zu T3. Eine Normalverteilung ist nur teilweise gegeben.

Zum 3. Messzeitpunkt lässt sich für 12 der 13 Skalen ein signifikanter Messwiederholungsfaktor feststellen. Konkret umfasst dies die Skalen „Prosoziales Verhalten“ ($F=38,1119$; $df_1=2$; $df_2=360$; $p=0.000$), „positive Soziometrie“ ($F=4,895$; $df_1=2$; $df_2=388$; $p=0.008$), „Soziale Integration“ ($F=3,475$; $df_1=2$; $df_2=385$; $p=0.034$); „Emotionen erkennen“ ($F=58,935$; $df_1=2$; $df_2=307$; $p=0.000$), „Selbstwahrnehmung“ ($F=13,143$; $df_1=2$;

$df_2=373$; $p=0.000$), „soziale Situationen verstehen“ ($F=86,60$; $df_1=2$; $df_2=354$; $p=0.000$), „Emotionen regulieren“ ($F=29,238$; $df_1=2$; $df_2=350$; $p=0.000$), „Selbstkontrolle“ ($F=9,426$; $df_1=2$; $df_2=371$; $p=0.000$), „sozial kompetent Handeln“ ($F=4,133$; $df_1=2$; $df_2=344$; $p=0.020$), „soziale Kontakte“ ($F=12,731$; $df_1=2$; $df_2=385$; $p=0.000$), „Kooperation“ ($F=6,619$; $df_1=2$; $df_2=375$; $p=0.001$) und „Selbstbehauptung“ ($F=11,890$; $df_1=2$; $df_2=387$; $p=0.000$). In den meisten Fällen handelt es sich hierbei um eine positive Entwicklung, Ausnahme davon bildet sowohl die Soziometrie als auch das sozial kompetente Handeln nach IDS. Wie sich anhand der Mittelwerte erkennen lässt, verringern sich die Kompetenzen vom 2. auf den 3. Messzeitpunkt etwas.

Die Interaktion aus Messwiederholung und Gruppe wird in den Skalen „soziale Situationen verstehen“ mit $d_{\text{korr}}=0,52$ signifikant, dies gilt ebenso für „Emotionen regulieren“ ($d_{\text{korr}}=0,15$) und „Selbstkontrolle“ ($d_{\text{korr}}=0,22$). In den beiden erstgenannten verweisen die Mittelwerte auf einen Rückgang der Kompetenzentwicklung in der Experimentalgruppe vom 2. auf den 3. Messzeitpunkt, wobei sie in beiden Fällen jeweils über dem Niveau der Vergleichsgruppe bleiben und auch nicht bis auf das Ausgangsniveau zurück fallen. Hinsichtlich der Selbstkontrolle zeigt sich ein durchgängiger Anstieg der Mittelwerte in der Experimentalgruppe. Aufgrund von $p=0.018$ ist die erhöhte Interklassenkorrelation für diesen Wert nicht gänzlich zu vernachlässigen, die Mittelwerte sowie die Effektstärke indizieren jedoch eine tatsächliche Bedeutung.

Tabelle 36: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz - selektive Prävention - T3

		Risikokinder Kontrollgruppe		Risikokinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	Pt	d_{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Prosoziales Verhalten	T1		5,84 (2,20)		5,56 (2,21)	2,151 (2;360)	0.118*	--
	T2	88	6,77 (2,28)	124	6,51 (2,41)			
	T3		7,10 (2,21)		6,36 (2,40)			
FEES Klassenklima	T1		19,85 (6,49)		20,69 (5,09)	1;636 (2;394)	0.196	--
	T2	82	19,18 (7,01)	120	21,31 (6,85)			
	T3		19,90 (6,73)		20,91 (6,49)			

Ergebnisse - 2.2 Aufbau emotionaler und sozialer Kompetenzen

Soziometrie positiv	T1		2,45 (2,08)		2,41 (1,77)			
	T2	91	2,81 (2,36)	114	2,88 (2,13)	0,228 (2;388)	0.796*	--
	T3		2,76 (2,23)		2,65 (2,15)			
FEES Soziale Integration	T1		22,22 (5,96)		20,61 (6;95)			
	T2	82	22,59 (6,56)	120	21,68 (7;96)	1,172 (2;385)	0.310*	--
	T3		22,70 (6,74)		22,43 (7,06)			
IDS Emotionen erkennen	T1		7,63 (1,64)		7,93 (1,59)			
	T2	79	8,65 (1,24)	113	8,89 (1,04)	0,279 (2;307)	0.709*	--
	T3		8,86 (1,22)		8,99 (0,98)			
LSL Selbstwahrnehmung	T1		8,89 (2,68)		8,29 (3,03)			
	T2	80	9,23 (2,95)	122	8,85 (3,43)	1,475 (2;373)	0.231*	--
	T3		9,34 (3,22)		9,49 (3,26)			
IDS Situationen verstehen	T1		12,66 (3,50)		10,94 (3,99)			
	T2	79	14,23 (3,87)	113	15,45 (3,79)	10,705 (2;354)	0.000*	0,52
	T3		15,78 (3,45)		16,02 (3,40)			
IDS Emotionen regulieren	T1		10,70 (3,40)		11,47 (3,78)			
	T2	79	11,75 (3,51)	113	14,03 (3,15)	4,247 (2;350)	0.015*	0,15
	T3		12,23 (3,25)		13,42 (3,25)			
LSL Selbstkontrolle	T1		7,91 (3,33)		8,23 (3,50)			
	T2	80	8,61 (3,41)	122	8,72 (3,27)	4,038 (2;371)	0.018*	0,22
	T3		8,30 (4,10)		9,43 (3,18)			
IDS sozial komp. handeln	T1		9,67 (1,91)		9,65 (1,97)			
	T2	79	9,99 (1,92)	113	10,17 (1,83)	0,274 (2;344)	0.738*	--
	T3		9,85 (1,98)		10,01 (1,78)			
LSL Sozialkontakt	T1		9,91 (2,49)		10,05 (2,72)			
	T2	80	10,93 (2,42)	122	10,58 (2,81)	1,124 (2;385)	0.324*	--
	T3		10,74 (2,75)		10,64 (2,78)			
LSL Kooperation	T1		10,11 (2,72)		9,79 (3,25)			
	T2	80	10,66 (3,10)	122	10,37 (3,17)	1,627 (2;375)	0.199*	--
	T3		10,45 (3,14)		10,75 (3,30)			
LSL Selbstbehauptung	T1		8,58 (2,82)		8,73 (3,38)			
	T2	80	9,09 (3,09)	122	9,32 (3,40)	0,143 (2;387)	0.860*	--
	T3		9,35 (3,48)		9,70 (3,15)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_t= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgenden Grafiken veranschaulichen die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 20:
Soziale Situationen Verstehen - Risiko - T1-T3

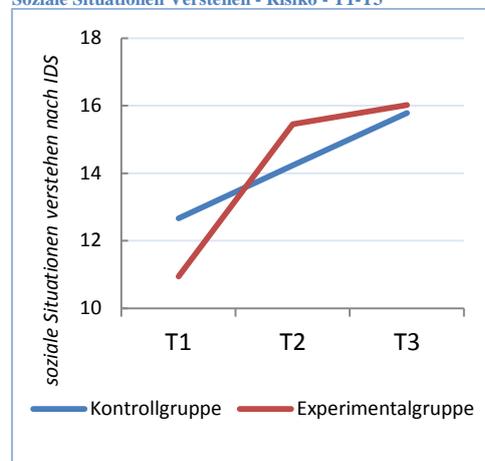


Abbildung 22:
Emotionen regulieren - Risiko - T1-T3

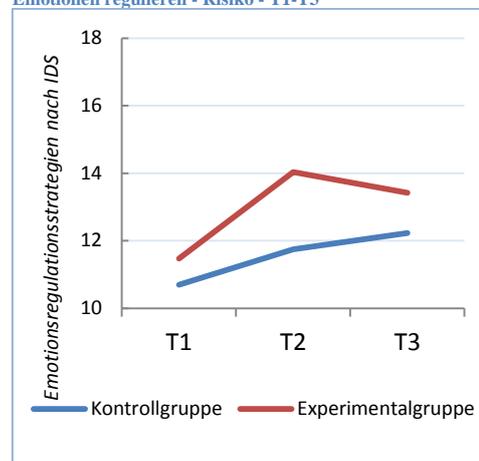
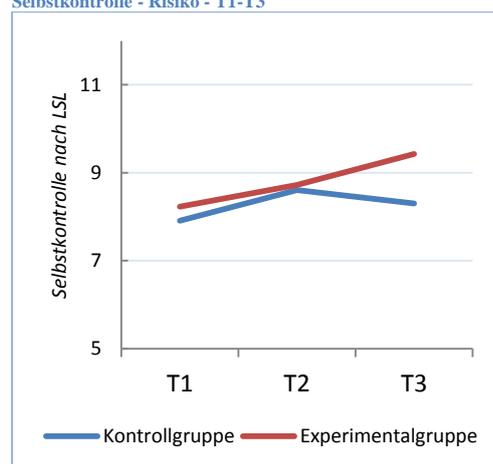


Abbildung 21:
Selbstkontrolle - Risiko - T1-T3

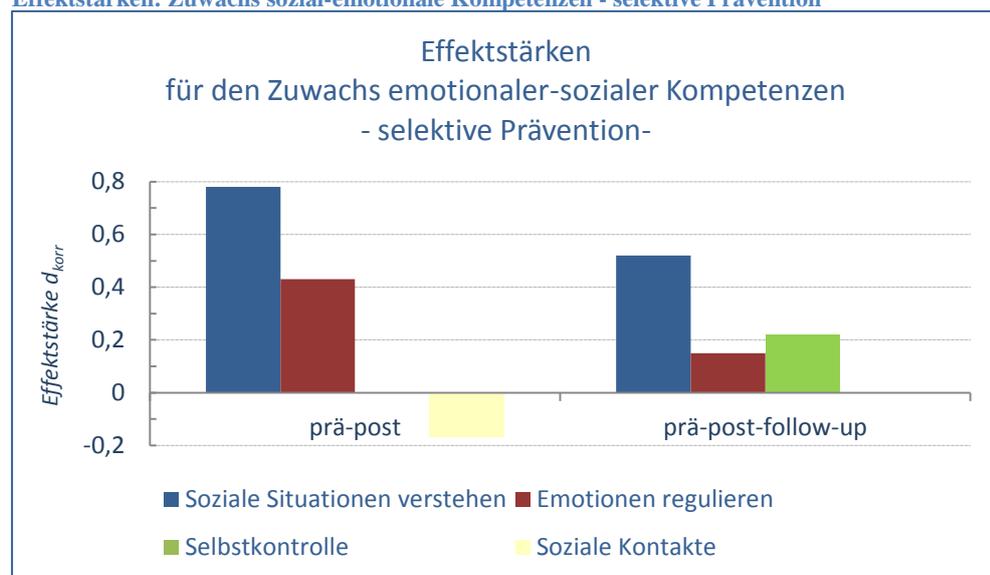


Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im prä-post-follow-up-Vergleich für die Hypothesen B1.7, B1.8 und B1.9 die Alternativhypothese angenommen werden kann. In allen anderen Fällen gilt weiterhin die Nullhypothese.

Abschließend kann für die risikobelasteten Kinder folglich durch das Ben- und Lee-Training von einem erweiterten Strategierepertoire zur Emotionsregulation sowie einem besseren Verständnis sozialer Situationen ausgegangen werden. Während letzteres einen mittleren bis großen Effekt hat, ist bezüglich der Emotionsregulation von einem kleinen bis mittleren Effekt auszugehen. Dieser Kompetenzzuwachs lässt sich auch zum 3. Messzeitpunkt noch feststellen, allerdings nur in verringerter Form. Mit Blick auf das

Wissen um Emotionsregulationsstrategien besteht lediglich ein tendenzieller Effekt. Dafür tritt zum 3. Messzeitpunkt ein kleiner Effekt bezüglich der Anwendung solcher Strategien auf. Nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle, dass zu T1 ein tendenzieller Effekt zugunsten der Kontrollgruppe hinsichtlich sozialer Kontakte auftritt. Dieser ist jedoch nur an der Grenze des Signifikanzniveaus, er erreicht es nicht. Zum 3. Messzeitpunkt verschwindet diese Tendenz gänzlich.

Abbildung 23:
Effektstärken: Zuwachs sozial-emotionale Kompetenzen - selektive Prävention



2.3 Abbau von Problembelastungen

Gemäß der 2. Forschungsfrage galt es, auch den Verlauf der Problembelastung in beiden Gruppen zu untersuchen. Die Ergebnisse dieser Analysen werden hier vorgestellt. Sie wurden wie auch bereits die Kompetenzentwicklung auf universell präventiver Ebene und im Hinblick auf selektive Prävention vorgenommen. Auf beiden Präventionsebenen wird ein Rückgang der Problembelastung erwartet.

2.3.1 Problembelastung auf universell präventiver Ebene

Zur Erfassung der Problembelastung auf universeller Ebene wurde der Gesamtwert des SDQs sowie die negativen sozialen Beziehungen in Form von soziometrischen Ablehnungsnennungen als distale Maße genutzt. In beiden Maßen gilt ein abnehmender Rohwert als ein Rückgang der Problembelastung. Die Ergebnisse werden sowohl im prä-post als auch im prä-post-follow-up-Vergleich dargestellt.

Ergebnisse zum 2. Messzeitpunkt

Die Homogenität der Fehlervarianz ist für den Gesamtproblemwert zum 2. Messzeitpunkt sowie für die negative Soziometrie zum 1. Messzeitpunkt nicht gegeben. Eine Normalverteilung ist nicht gegeben.

Die Ergebnisse der Gesamtgruppe zeigen für beide Skalen einen signifikanten Messwiederholungsfaktor, für die Gesamtproblembelastung mit $F=8,649$; $df_1=1$; $df_2=727$; $p=0.003$ sowie für die negativen sozialen Beziehungen mit $F=38,899$; $df_1=1$; $df_2=760$; $p=0.000$. Während die Gesamtproblembelastung im Mittel sinkt, erhöht sich die Anzahl der negativen sozialen Beziehungen.

Hinsichtlich der Interaktion zwischen Messwiederholung und Gruppe lässt sich ein signifikanter Unterschied bezüglich der negativen sozialen Beziehungen feststellen, betreffend die Gesamtproblembelastung wird das Signifikanzniveau äußerst knapp verfehlt. Die Mittelwerte indizieren eine positivere Entwicklung in der Experimentalgruppe - die Problembelastung fällt hier deutlicher ab und die Zunahme der Ablehnungen ist geringer als in der Kontrollgruppe.

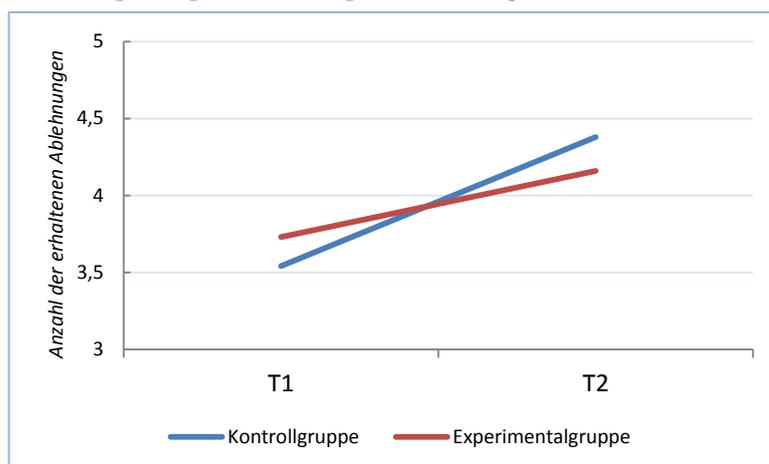
Tabelle 37: Entwicklung der Problembelastung - universelle Prävention - T2

		Gesamt Kontrollgruppe		Gesamt Experimentalgruppe		F (df1;df2)	Pt	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtproblemwert	T1	303	8,54 (6,67)	426	8,36 (6,52)	3,752 (1;727)	0,053	0,11
	T2		8,37 (6,86)		7,51 (5,71)			
Soziometrie negativ	T1	340	3,54 (3,08)	422	3,73 (3,63)	3,854 (1;760)	0,050	0,12
	T2		4,38 (3,59)		4,16 (3,73)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; Pt=Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 24:
Entwicklung der negativen Beziehungen - Gesamtstichprobe - T1-T2



Jungen

Die Ergebnisse bezüglich der Varianzhomogenität der Gesamtgruppe gelten gleichermaßen für die Gruppe der Jungen. Sie ist bezogen auf den Gesamtproblemwert zu T2 und bezogen auf die soziometrische Erhebung zu T1 verletzt. Es liegt für keine der Variablen eine Normalverteilung vor.

Für beide Variablen wird der Messwiederholungsfaktor signifikant, für den Gesamtproblemwert mit $p=0.026$ ($F=4,994$; $df_1=1$; $df_2=372$) und für die negativen sozialen Beziehungen mit $p=0.000$ ($F=13,795$; $df_1=1$; $df_2=391$). Für letzteres lässt sich für beide Gruppen an den Mittelwerten eine Zunahme der negativen Beziehungen ablesen; die Experimentalgruppe verzeichnet im Mittelwertsvergleich einen geringeren Zuwachs.

Während die Interaktion aus Messwiederholung und Gruppenzugehörigkeit für den Gesamtproblemwert signifikant ist, nähert sie sich hinsichtlich der negativen sozialen Beziehungen lediglich dem Signifikanzniveau an. Auch bei den Jungen indizieren die Mittelwerte eine positivere Entwicklung in der Experimentalgruppe.

Tabelle 38: Entwicklung der Problembelastung - universelle Prävention - T2 - Jungen

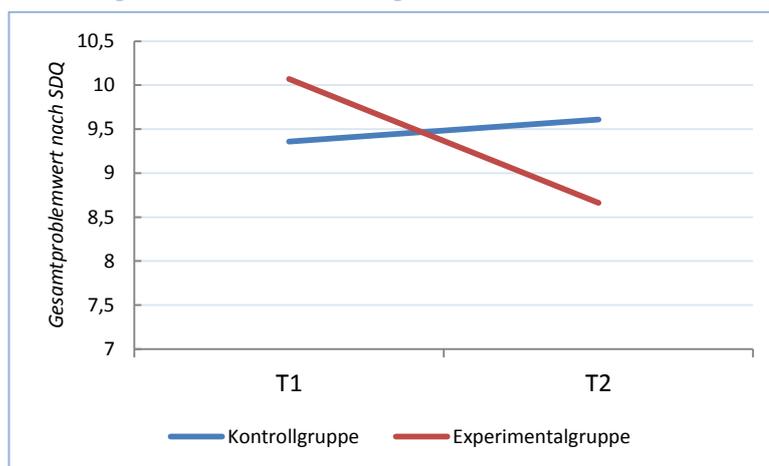
		Jungen Kontrollgruppe		Jungen Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtproblemwert	T1	162	9,36 (6,67)	212	10,07 (6,80)	10,395 (1;372)	0.001	0,25
	T2		9,61 (6,93)		8,66 (6,00)			

Soziometrie negativ	T1	4,23 (3,40)	4,76 (4,16)	2,951	0,087	0,14
	T2	5,06 (3,95)	5,07 (4,11)	(1;391)		

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_i= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 25:
Entwicklung des Problemverhaltens - Jungen - T1-T2



Mädchen

In der Gruppe der Mädchen ist für den Gesamtproblemwert zum 1. Messzeitpunkt die Fehlervarianz nicht homogen, eine Normalverteilung ist nicht gegeben.

Die Variable der negativen sozialen Beziehungen wird hinsichtlich der Messwiederholung signifikant ($F=27,760$; $df_1=1$; $df_2=367$; $p=0.000$). Sowohl in der Kontroll- als auch in der Experimentalgruppe lässt sich an den Mittelwerten eine Zunahme dieser negativen Beziehungen ablesen, die der Kontrollgruppe ist etwas stärker ausgeprägt. Gleichermäßen ist der Messwiederholungsfaktor auch für den Gesamtproblemwert signifikant ($F=4,391$; $df_1=1$; $df_2=353$; $p=0.037$). Sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe lässt sich im Mittel eine Verringerung des Problemwerts erkennen.

Ein signifikanter Interaktionseffekt liegt in der Gruppe der Mädchen nicht vor.

Tabelle 39: Entwicklung der Problembelastung - universelle Prävention - T2 - Mädchen

		Mädchen Kontrollgruppe		Mädchen Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtwert	T1	141	7,61 (6,57)	214	6,69 (5,78)	0,593 (1;353)	0.442	--
	T2		6,94 (6,52)		6,38 (5,18)			
Soziometrie negativ	T1	159	2,76 (2,46)	210	2,68 (2,64)	1,060 (1;367)	0.304	--
	T2		3,61 (2,96)		3,25 (3,03)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; p_T= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Jüngere Kinder

Die Varianzhomogenität ist für die Gruppe der jüngeren Kinder für die soziometrische Erhebung zum 1. Messzeitpunkt verletzt, die Normalverteilung liegt für keine der abhängigen Variablen vor.

Bezüglich der Haupteffekte ist der Messwiederholungsfaktor für die negativen sozialen Beziehungen signifikant (F=28,238; df₁=1; df₂=437; p=0.000). Anhand der Mittelwerte ist erkennbar, dass die negativen sozialen Beziehungen in beiden Gruppen zunehmen.

Ferner ist der Interaktionseffekt für die negativen sozialen Beziehungen signifikant, die Mittelwerte verdeutlichen, dass die bereits identifizierte Zunahme in der Experimentalgruppe signifikant geringer ist.

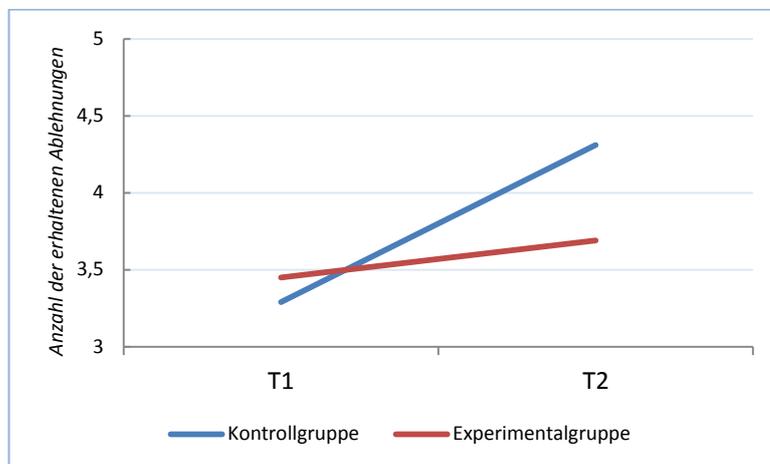
Tabelle 40: Entwicklung der Problembelastung - universelle Prävention - T2 - jüngere Kinder

		Jüngere Kinder Kontrollgruppe		Jüngere Kinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtwert	T1	164	7,71 (6,75)	250	7,81 (6,51)	1,372 (1;412)	0.242	--
	T2		7,75 (6,78)		7,32 (5,73)			
Soziometrie negativ	T1	192	3,29 (3,01)	247	3,45 (3,58)	10,881 (1;437)	0.001	0,21
	T2		4,31 (3,52)		3,69 (3,73)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; p_T=Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 26:
Entwicklung der negativen Beziehungen - jüngere Kinder - T1-T2



Ältere Kinder

Für die Gruppe der älteren Kinder ist in fast allen Fällen Homogenität der Fehlervarianzen gegeben, sie wird lediglich für den Gesamtproblemwert zum 2. Messzeitpunkt verletzt. Es liegt keine Normalverteilung vor.

Weiterhin lässt sich für beide Variablen ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Messwiederholungsfaktors feststellen. Bei der Gesamtproblembelastung ($F=14,158$; $df_1=1$; $df_2=291$; $p=0.000$) ist anhand der Mittelwerte eine Abnahme der Problembelastung erkennbar. Hinsichtlich der negativen sozialen Beziehungen ($F=15,506$; $df_1=1$; $df_2=299$; $p=0.000$) handelt es sich im Mittel um eine Zunahme.

Weiterhin liegt für den Gesamtproblemwert ein signifikanter Interaktionseffekt zugunsten der Experimentalgruppe vor. Die Effektstärke beträgt $d_{\text{korr}}=0,21$.

Tabelle 41: Entwicklung der Problembelastung - universelle Prävention - T2 - ältere Kinder

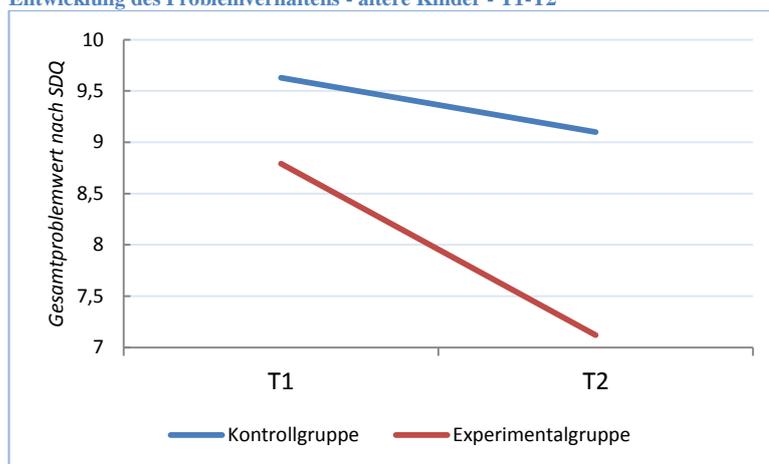
		Ältere Kinder Kontrollgruppe		Ältere Kinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtproblemwert	T1	139	9,53 (6,46)	154	8,79 (6,46)	5,003 (1;291)	0,026	0,21
	T2		9,10 (6,91)		7,12 (5,38)			

Soziometrie negativ	T1	3,86 (3,16)	4,01 (3,68)	0,333	0.564	--
	T2	4,47 (3,69)	4,83 (3,60)	(1;299)		

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_i= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 27:
Entwicklung des Problemverhaltens - ältere Kinder - T1-T2



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im prä-post-Vergleich für die Hypothesen A 2.2, A 2.3, A2.8 und A 2.9 die Alternativhypothese angenommen werden kann. In allen anderen Fällen gilt weiterhin die Nullhypothese.

Ergebnisse zum 3. Messzeitpunkt

Unter Einbezug des follow-ups wird hinsichtlich der Soziometrie die Sphärizitätsannahme verletzt, sodass eine Greenhouse-Geisser-Korrektur vorgenommen wurde. Für den Gesamtproblemwert liegt zu T2, für die soziometrische Erhebung zu T1 eine Verletzung der Homogenitätsannahme vor. Eine Normalverteilung ist nicht gegeben.

Beide Variablen sind bezüglich der Messwiederholung signifikant (Gesamtproblemwert: $F=16,906$ $df_1=2$; $df_2=1450$; $p=0.000$; negative Soziometrie: $F=33,069$, $df_1=2$; $df_2=1450$; $p=0.000$).

Hinsichtlich der Interaktion aus Messwiederholung und Gruppenzugehörigkeit ergibt sich für den Gesamtproblemwert ein signifikantes Ergebnis mit einer Effektstärke von $d_{kor} = -0,06$. Die Betrachtung der Mittelwerte zeigt

an, dass die Abnahme der Problembelastung in der Kontrollgruppe stärker ausfällt als in der Experimentalgruppe. Die Effektstärke indiziert jedoch, dass dieser Unterschied keine inhaltliche Bedeutung trägt.

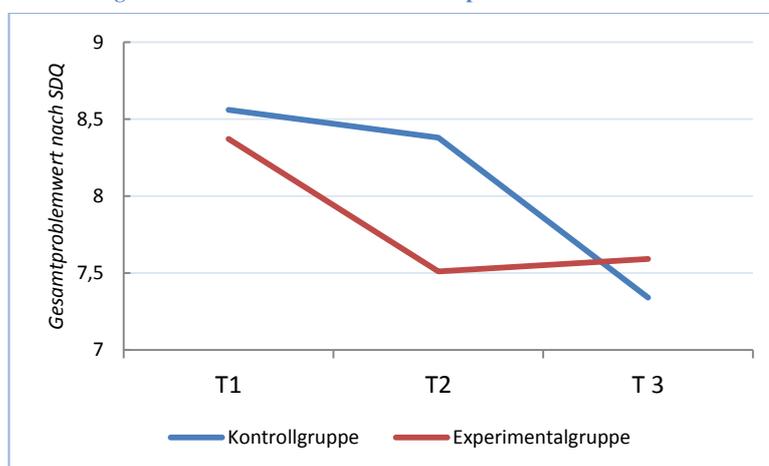
Tabelle 42: Entwicklung der Problembelastung - universelle Prävention - T3

		Gesamt Kontrollgruppe		Gesamt Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _T	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtproblemwert	T1		8,56 (6,68)		8,37 (6,53)	5,371 (2;1450)	0.005	-0,06
	T2	302	8,38 (6,87)	425	7,51 (5,72)			
	T3		7,34 (6,57)		7,59 (6,71)			
Soziometrie negativ	T1		3,54 (3,08)		3,66 (3,63)	1,803 (2;1434)	0.166*	---
	T2	340	4,38 (3,59)	399	4,12 (3,72)			
	T3		4,40 (3,61)		4,30 (3,68)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_T=Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 28:
Entwicklung des Problemverhaltens -Gesamtstichprobe - T1-T3



Jungen

Diese Ergebnisse replizieren sich für die Gruppe der Jungen. Auch hier muss die Skala der Soziometrie aufgrund der verletzten Sphärizitätsannahme durch Greenhouse-Geisser korrigiert werden, beide Skalen weisen zu Messzeitpunkten Verletzungen der Homogenitätsannahme auf (Gesamt-

problemwert zu T2 und T3. Soziometrie zu T2). Für keine der Variablen liegt eine Normalverteilung vor.

Beide Variablen sind bezüglich der Messwiederholung signifikant (Gesamtpproblemwert: $F=5,897$; $df_1=2$; $df_2=742$; $p=0.003$; negative Soziometrie: $F=11,276$; $df_1=2$; $df_2=733$; $p=0.000$).

Hinsichtlich der Interaktion aus Messwiederholung und Gruppenzugehörigkeit ergibt sich für den Gesamtpproblemwert ein signifikantes Ergebnis. Die Mittelwertsdifferenz in der Kontrollgruppe ist mit 1,11 höher als in der Experimentalgruppe (0,63). Allerdings sind die Standardabweichungen der Experimentalgruppe deutlich kleiner als die der Kontrollgruppe. Der Unterschied hat mit $d_{\text{kor}} = -0,04$ keinen bedeutungstragenden Effekt.

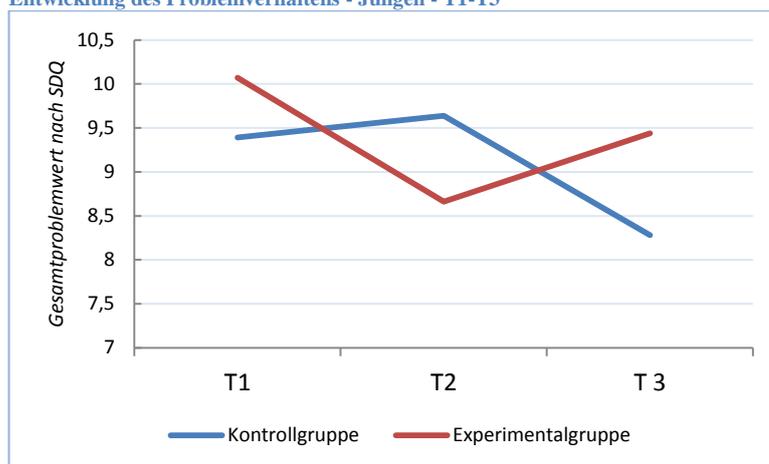
Tabelle 43: Entwicklung der Problembelastung - universelle Prävention - T3 - Jungen

		Jungen Kontrollgruppe		Jungen Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _T	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtpproblemwert	T1		9,39 (6,68)		10,07 (6,80)	9,621 (2;742)	0.000	- 0,04
	T2	161	9,64 (6,95)	212	8,66 (6,00)			
	T3		8,28 (6,59)		9,44 (7,43)			
Soziometrie negativ	T1		4,23 (3,40)		4,75 (4,19)	2,053 (2;733)	0.130*	--
	T2	181	5,06 (3,95)	198	5,03 (4,10)			
	T3		4,94 (4,05)		5,42 (4,18)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_T= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 29:
Entwicklung des Problemverhaltens - Jungen - T1-T3



Mädchen

Für die Gruppe der Mädchen ist nur für eine der beiden Skalen die Sphärizität gegeben, hinsichtlich des Gesamtproblemwerts ist zum 2. sowie zum 3. Messzeitpunkt keine Varianzhomogenität gegeben. Es liegt keine Normalverteilung vor.

Auch hier sind beide Variablen bezüglich der Messwiederholung signifikant (Gesamtproblemwert: $F=12,875$; $df_1=2$; $df_2=699$; $p=0.000$; negative Sozio-metrie: $F=25,602$; $df_1=2$; $df_2=688$; $p=0.000$).

Bei den Mädchen liegen keine signifikanten Interaktionseffekte hinsichtlich eines Abbaus sozial-emotionaler Problembelastungen vor.

Tabelle 44: Entwicklung der Problembelastung - universelle Prävention - T3 - Mädchen

		Mädchen Kontrollgruppe		Mädchen Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	d _{korrr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtproblemwert	T1		7,61 (6,57)		6,70 (5,79)	0,434 (2;699)	0,647	--
	T2	141	6,94 (6,52)	213	6,37 (5,19)			
	T3		6,28 (6,40)		5,75 (5,32)			
Soziometrie negativ	T1		2,76 (2,46)		2,58 (2,58)	1,256 (2;688)	0,285*	--
	T2	159	3,61 (2,96)	201	3,23 (3,08)			
	T3		3,79 (2,93)		3,20 (2,87)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; p_T=Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korrr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Jüngere Kinder

Für die Gruppe der jüngeren Kinder liegt hinsichtlich der Sphärizitätsvoraussetzung die Notwendigkeit einer Korrektur für die Soziometrie vor. Für diese ist auch Homogenitätsannahme zu T1 verletzt. Keine der abhängigen Variablen ist normalverteilt.

Beide Variablen sind bezüglich der Messwiederholung signifikant (Gesamtproblemwert: $F=7,733$; $df_1=2$; $df_2=820$; $p=0.000$; negative Soziometrie: $F=20,633$; $df_1=2$; $df_2=858$; $p=0.000$).

Es liegt ein signifikanter Interaktionseffekt für die negativen sozialen Beziehungen vor, dieser hat eine Effektstärke von $d_{\text{korr}}=0,03$. In beiden Gruppen nimmt die Anzahl der Ablehnungen im Mittel zu, in der Kontrollgruppe fällt dieser Anstieg größer aus. Der Unterschied hat aufgrund der fehlenden Effektstärke keine inhaltliche Relevanz.

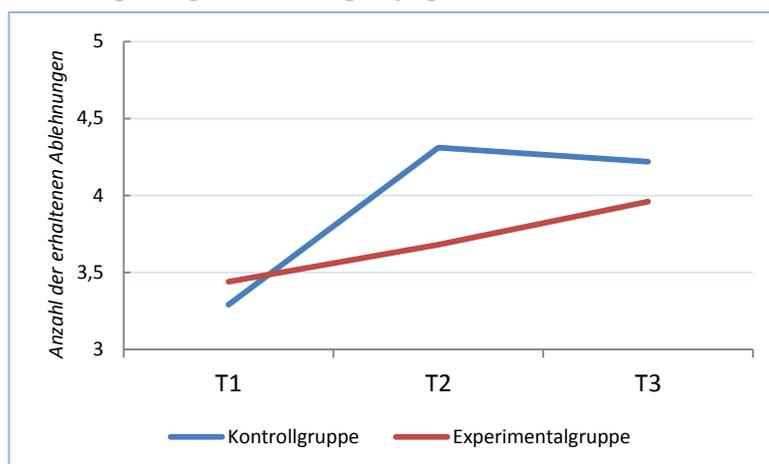
Tabelle 45: Entwicklung der Problembelastung - universelle Prävention - T3 - jüngere Kinder

		Jüngere Kinder Kontrollgruppe		Jüngere Kinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _T	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtproblemwert	T1		7,74 (6,77)		7,83 (6,52)	1,857 (2;820)	0.157	--
	T2	163	7,77 (6,80)	249	7,32 (5,74)			
	T3		6,71 (6,58)		7,12 (6,58)			
Soziometrie negativ	T1		3,29 (3,01)		3,44 (3,58)	4,981 (2;858)	0.007*	0,03
	T2	192	4,31 (3,23)	246	3,68 (3,74)			
	T3		4,22 (3,53)		3,96 (3,71)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_T= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 30:
Entwicklung der negativen Beziehungen - jüngere Kinder - T1-T3



Ältere Kinder

In der Gruppe der älteren Kinder ist die Sphärizitätsannahme für die Skala der Soziometrie verletzt, die Varianzhomogenität für den Gesamtproblemwert zu T2. Eine Normalverteilung liegt nicht vor.

Beide abhängigen Variablen weisen einen signifikanten Messwiederholungsfaktor auf (Gesamtproblemwert: $F=13,180$; $df_1=2$; $df_2=582$; $p=0.000$; negative Soziometrie: $F=13,407$; $df_1=2$; $df_2=554$; $p=0.000$).

Für den Gesamtproblemwert liegt ebenfalls ein signifikanter Interaktionseffekt vor, welcher eine Effektstärke von $d_{\text{korr}}=0,04$ besitzt. Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die Abnahme der Problembelastung zugunsten der Kontrollgruppe ausfällt. Der Unterschied hat jedoch keine inhaltliche Bedeutung.

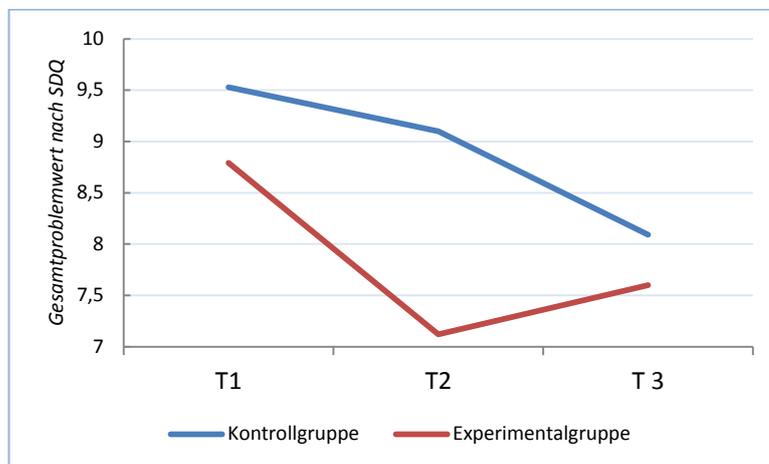
Tabelle 46: Entwicklung der Problembelastung - universelle Prävention - T3 - Ältere Kinder

		Ältere Kinder Kontrollgruppe		Ältere Kinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	Pr	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtproblemwert	T1		9,53 (6,46)		8,79 (6,46)	4,412 (2;582)	0.013	0,04
	T2	139	9,10 (6,91)	154	7,12 (5,38)			
	T3		8,09 (6,49)		7,60 (6,54)			
Soziometrie negativ	T1		3,86 (3,16)		4,01 (3,68)	0,208 (2;554)	0.796*	--
	T2	148	4,47 (3,69)	153	4,83 (3,60)			
	T3		4,63 (3,71)		4,83 (3,76)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; Pr= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

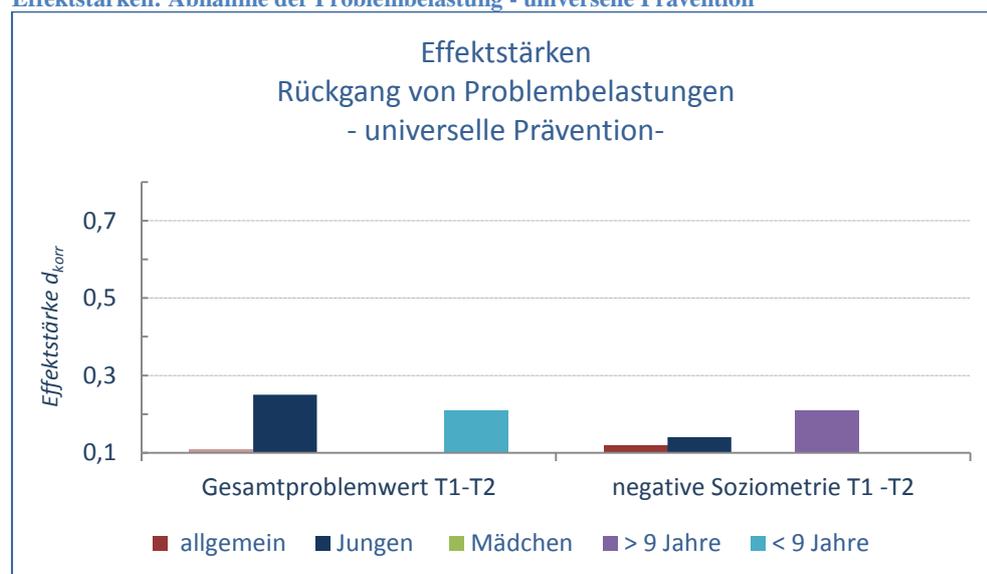
Abbildung 31:
Entwicklung des Problemverhaltens - ältere Kinder - T1-T3



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im prä-post-follow-up Vergleich für die Hypothesen A2.8 und A2.9 die Alternativhypothese angenommen werden kann. Für A2.1 und A2.3 existiert zwar ein Unterschied, dieser fällt jedoch zugunsten der Kontrollgruppe aus. Entsprechend kann hier nicht die gerichtete Alternativhypothese angenommen werden. In allen anderen Fällen gilt weiterhin die Nullhypothese.

Hinsichtlich der Problembelastungen lassen sich auf Ebene der universellen Prävention nur tendenzielle sowie vereinzelt kleine Effekte zum 2. Messzeitpunkt feststellen. Letzteres bezieht sich auf die Jungen sowie die älteren Kinder, bei Mädchen sowie jüngeren Schülern lässt sich kein Rückgang der Problembelastung erkennen. Hinsichtlich des Abbaus negativer sozialer Beziehungen zeigt sich eine ebensolche Tendenz in der Gruppe der Jungen. Für jüngere Schüler zeichnet sich hier ein kleiner Effekt ab, für die Gesamtstichprobe ist dieser nur tendenziell zu sehen. Keines dieser Ergebnisse oder Tendenzen ist zum dritten Messzeitpunkt noch festzustellen. Signifikante Unterschiede weisen keine bedeutungstragende Effektstärke auf.

Abbildung 32:
Effektstärken: Abnahme der Problembelastung - universelle Prävention



2.3.2 Problembelastung auf selektiv-präventiver Ebene

Auf der Ebene der selektiven Prävention wurde die Entwicklung der Problembelastung für die Risiko-Kinder untersucht. Dabei wurden neben den bereits genannten Skalen auch Analysen für die jeweiligen Subskalen des SDQs getätigt. Für alle Skalen gilt gleichermaßen ein abnehmender Rohwert als Rückgang der Problembelastung. Es werden auch hier zunächst die prä-post und dann die prä-post-follow-up Vergleiche dargestellt.

Ergebnisse zum 2. Messzeitpunkt

Auf Ebene der selektiven Implementation ist die Homogenität der Fehlervarianz bei allen Skalen zu allen Zeitpunkten gegeben, eine Normalverteilung allerdings nicht.

Für alle abhängigen Variablen konnte ein signifikanter Messwiederholungsfaktor festgestellt werden (Gesamtproblemwert: $F=52,752$; $df_1=1$; $df_2=210$; $p=0.000$; negative Soziometrie: $F=9,964$; $df_1=1$; $df_2=213$; $p=0.000$; Emotionale Probleme: $F=4,752$; $df_1=1$; $df_2=210$; $p=0.000$; Verhaltensprobleme: $F=5,077$; $df_1=1$; $df_2=210$; $p=0.025$; Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen: $F=12,422$; $df_1=1$; $df_2=210$; $p=0.001$; Aggressivitätswahrnehmung: $F=8,594$; $df_1=1$; $df_2=213$; $p=0.004$). Die Mittelwerte indizieren, dass die Problembelastung im Mittel abnimmt. Ausnahme hierzu bilden die soziometrischen Werte.

Weiterhin liegt hinsichtlich des Gesamtproblemwerts ein signifikanter Interaktionseffekt vor. Die Effektstärke beträgt $d_{\text{kor}} = 0,33$. Anhand der Mittelwerte ist erkennbar, dass dieser aufgrund eines Rückgangs der Problembelastung entsteht, welcher in der Experimentalgruppe größer ist als in der Vergleichsgruppe.

Eine ähnliche Tendenz lässt sich im Hinblick auf die Zunahme negativer sozialer Beziehungen feststellen. Während diese in der Experimentalgruppe um durchschnittlich 0,32 Nennungen ansteigen, ist die Zunahme in der Kontrollgruppe mit 1,23 Nennungen im Durchschnitt deutlich höher. Dieser Unterschied ist jedoch tendenzieller Natur und kann aufgrund des knapp verfehlten Signifikanzniveaus nicht als statistisch bedeutsam ausgewiesen werden.

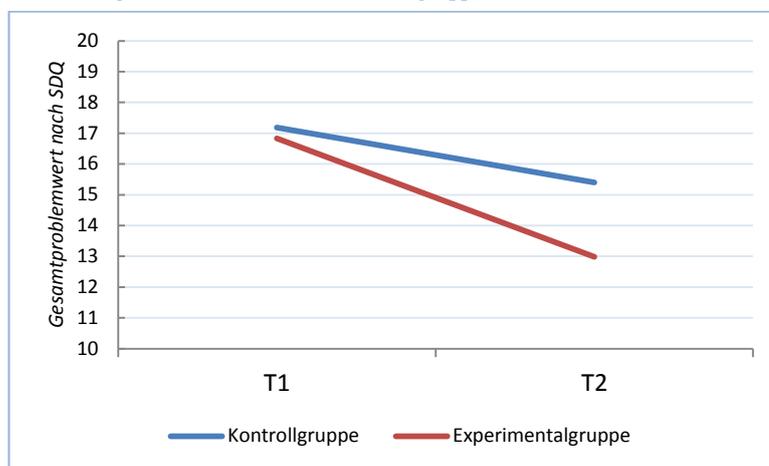
Tabelle 47: Entwicklung der Problembelastung - selektive Prävention - T2

	Risikokinder Kontrollgruppe		Risikokinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _T	d _{kor}
	N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtproblemwert	T1	17,19 (4,21)	124	16,83 (4,08)	7,008 (1;210)	0.009	0,33
	T2	15,40 (6,32)		12,98 (5,53)			
Sozioemetrie negativ	T1	5,52 (3,68)	124	6,26 (4,27)	3,406 (1;213)	0.066	0,22
	T2	6,75 (4,32)		6,58 (4,00)			
SDQ Emotionale Probleme	T1	3,35 (2,39)	124	3,75 (2,52)	0,177 (1;210)	0.674	---
	T2	3,08 (2,55)		3,35 (2,40)			
SDQ Verhaltensprobleme	T1	3,66 (1,91)	124	3,26 (2,04)	0,026 (1;210)	0.873	---
	T2	3,39 (2,36)		2,94 (2,13)			
SDQ VP mit Gleichaltrigen	T1	3,66 (2,27)	124	3,88 (2,27)	0,104 (1;210)	0.748	---
	T2	3,07 (2,30)		3,40 (2,32)			
Sozioemetrie Aggressivität	T1	4,71 (4,28)	124	4,13 (4,75)	0,030 (1;213)	0.863	---
	T2	5,37 (4,97)		4,87 (4,81)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_T= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 33:
Entwicklung des Problemverhaltens - Risikogruppe - T1-T2



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im prä-post-Vergleich für die Hypothese B 2.1 die Alternativhypothese angenommen werden kann. In allen anderen Fällen gilt weiterhin die Nullhypothese.

Ergebnisse zum 3. Messzeitpunkt

Die Sphärizitätsannahme ist auf Ebene der selektiven Prävention unter Berücksichtigung aller drei Messzeitpunkte in den meisten Fällen verletzt, so dass hier die Greenhouse-Geisser-Korrektur vorgenommen wurde. Die Varianzhomogenität ist analog zum Prä-Post-Vergleich in allen Fällen gegeben, Normalverteilung nicht.

Wie bereits zum 2. Messzeitpunkt lässt sich auch unter Einbezug eines weiteren Messzeitpunktes für alle unabhängigen Variablen ein signifikanter Messwiederholungsfaktor feststellen. (Gesamtproblemwert: $F=35,550$; $df_1=2$; $df_2=420$; $p=0.000$; negative Soziometrie: $F=11,562$; $df_1=2$; $df_2=386$; $p=0.000$; Emotionale Probleme: $F=15,134$; $df_1=2$; $df_2=420$; $p=0.000$; Verhaltensprobleme: $F=11,656$; $df_1=2$; $df_2=394$; $p=0.000$; Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen: $F=12,783$; $df_1=2$; $df_2=393$; $p=0.000$; Aggressivitätswahrnehmung: $F=5,641$; $df_1=2$; $df_2=391$; $p=0.000$). Die Betrachtung der Mittelwerte verdeutlicht, dass im Mittel ein Rückgang der Problembelastung vorliegt. Ausnahme hierzu bilden die soziometrischen Werte sowie der Gesamtproblemwert der Experimentalgruppe.

Auch zum 3. Messzeitpunkt liegt ein Interaktionseffekt hinsichtlich des Gesamtproblemwertes vor, allerdings steigt die Problembelastung in der Experimentalgruppe wieder an, während sie in der Kontrollgruppe weiter sinkt. Die Effektstärke dieses Unterschieds beträgt $d_{\text{kor}} = -0,13$ und hat somit eine tendenzielle Bedeutung.

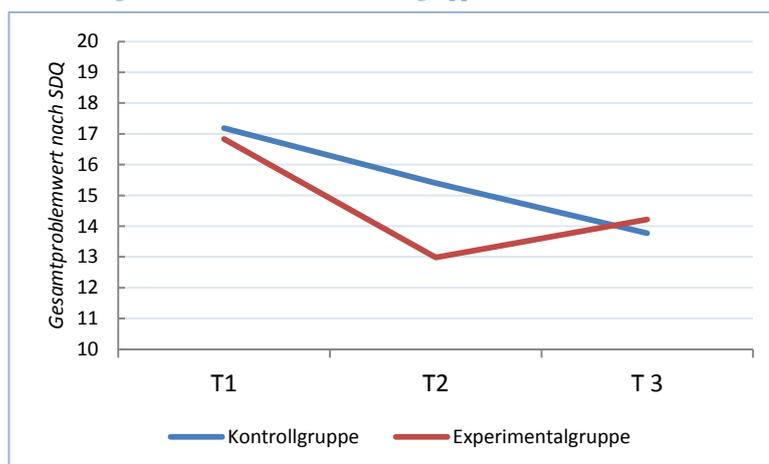
Tabelle 48: Entwicklung der Problembelastung - selektive Prävention - T3

		Risikokinder Kontrollgruppe		Risikokinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _T	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)			
SDQ Gesamtproblemwert	T1		17,19 (4,1)		16,83 (4,08)	6,808 (2;420)	0.001	- 0,13
	T2	88	15,40 (6,32)	124	12,98 (5,53)			
	T3		13,77 (6,82)		14,22 (6,84)			
Soziometrie negativ	T1		5,52 (3,68)		6,23 (4,29)	1,847 (2;386)	0.161*	---
	T2	91	6,75 (4,32)	114	6,55 (3,98)			
	T3		6,88 (4,35)		7,09 (4,15)			
SDQ Emotionale Probleme	T1		3,35 (2,39)		3,75 (2,52)	0,399 (2;420)	0.672	---
	T2	88	3,08 (2,55)	114	3,35 (2,40)			
	T3		2,44 (2,30)		2,98 (2,54)			
SDQ Verhaltensprobleme	T1		3,66 (1,91)		3,26 (2,04)	1,585 (2;394)	0.208*	---
	T2	88	3,38 (2,36)	124	2,94 (2,13)			
	T3		2,86 (2,37)		2,83 (2,45)			
SDQ VP mit Gleichaltri- gen	T1		3,66 (2,27)		3,89 (2,27)	0,083 (2;393)	0.909*	---
	T2	88	3,07(2,30)	124	3,40 (2,32)			
	T3		2,98 (2,45)		3,20 (2,15)			
Soziometrie Aggressivität	T1		4,71 (4,27)		4,34 (4,88)	0,156 (2;391)	0.848*	---
	T2	91	5,37(4,97)	114	4,80 (4,82)			
	T3		5,59 (4,05)		4,97 (4,80)			

Zweifaktorielle Ko-Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_T= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

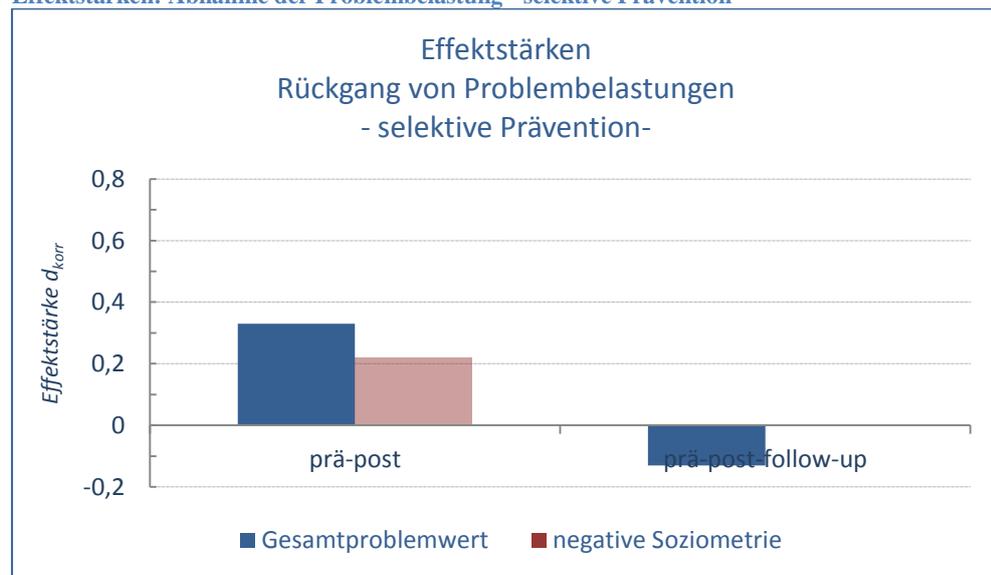
Abbildung 34:
Entwicklung des Problemverhaltens - Risikogruppe - T1-T3



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im prä-post-follow-up-Vergleich in keinem Fall die gerichtete Alternativhypothese angenommen werden kann. Der signifikante Wert für B 2.1 fällt zugunsten der Kontrollgruppe aus.

Auf der Ebene der selektiven Prävention lässt sich zum 2. Messzeitpunkt ein kleiner Effekt hinsichtlich der Gesamtproblembelastung feststellen. Ein Rückgang negativer sozialer Beziehungen zeigt ebenfalls einen kleinen Effekt, allerdings liegt hier lediglich eine Annäherung an das Signifikanzniveau vor. Zum 3. Messzeitpunkt verschwindet diese Tendenz. Der Rückgang der Gesamtproblembelastung lässt sich zu T3 nicht mehr in der Experimental-, sondern in der Kontrollgruppe beobachten. Dieser Effekt hat mit $d_{\text{korr}} = -0,13$ eine tendenzielle Bedeutung.

Abbildung 35:
Effektstärken: Abnahme der Problembelastung - selektive Prävention



2.4 Entwicklung der Schulleistungen

In Bezug auf die dritte Forschungsfrage wurden die Schulleistungen der Stichprobe analysiert. Auch hier erfolgt die Darstellung der Ergebnisse zunächst für die universelle und dann die selektive Präventionsebene. Hinsichtlich des Interaktionsfaktors werden keine signifikanten Unterschiede erwartet, sodass die Nullhypothese der Wunschhypothese entspricht. Demgemäß erfolgt die Angabe der Testpower, die mindestens $1-\beta=.95$ entsprechen sollte, um die Nullhypothese anzunehmen. Das Signifikanzniveau für den α -Fehler bleibt aus inhaltlichen Gründen bei 5% (Kapitel 1.5).

2.4.1 Schulleistungen auf universell-präventiver Ebene

Die Schulleistungen wurden distal anhand der TRF-Items auf einer fünfstufigen Skala durch die Lehrkraft für die Fächer Deutsch und Sachunterricht eingeschätzt. Ergänzend hierzu wurden die Schulleistungen proximal anhand der Selbsteinschätzungsskala des FEES „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ ermittelt. Für die TRF-Werte gilt ein niedriger Wert als bessere Leistung, während beim FEES ein hoher Wert einer solchen entspricht.

Ergebnisse zum 2. Messzeitpunkt

Die Annahme der homogenen Fehlervarianzen ist für die Skala „Deutsch“ des TRF zu beiden Messzeitpunkten verletzt, eine Normalverteilung liegt für keine der abhängigen Variablen vor.

Allgemein konnten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Schulleistungen zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden, Ausnahme bildet hier ein signifikanter Messwiederholungsfaktor für die Schulleistungen im Fach Deutsch ($F=7,546$; $df_1=1$; $df_2=724$; $p=0.006$).

Für die Interaktionseffekte liegen keine signifikanten Ergebnisse vor. Die Teststärke ist jedoch in allen drei Fällen ausreichend, um die Nullhypothese anzunehmen - mit 99%iger Wahrscheinlichkeit wären auch sehr kleine Effekte signifikant geworden.

Tabelle 49: Entwicklung der Schulleistung - universelle Prävention - T2

		Gesamt Kontrollgruppe		Gesamt Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _T	1-β	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)				
TRF Deutsch	T1	303	2,96 (0,90)	423	3,00 (0,83)	0,523 (1;724)	0,470	1	--
	T2		2,92 (0,98)		2,94 (0,90)				
TRF Sachunterricht	T1	303	2,79 (0,83)	423	2,87 (0,79)	0,589 (1;724)	0,443	0,999	--
	T2		2,76 (0,89)		2,81 (0,85)				
FEES Selbstkonzept Schulleistungen	T1	311	33,09 (6,83)	417	33,18 (7,28)	0,603 (1;726)	0,936	0,999	--
	T2		33,57 (7,33)		33,40 (7,30)				

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_T=Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Jungen

Für die Gruppe der Jungen ist die Annahme der Normalverteilung bei allen Skalen sowie die Varianzhomogenität zu T2 für die Skala „Deutsch“ des TRF verletzt. Es liegt weder für den Haupteffekt der Messwiederholung noch für den Interaktionseffekt ein signifikantes Ergebnis vor. Für eine Annahme der Nullhypothese reicht die Power in allen der drei Fälle aus.

Tabelle 50: Entwicklung der Schulleistung - universelle Prävention - T2 - Jungen

		Jungen Kontrollgruppe		Jungen Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _T	1-β	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)				
TRF Deutsch	T1	162	3,17 (0,91)	212	3,13 (0,82)	0,067 (1;372)	0,796	0,999	---
	T2		3,11 (0,99)		3,08 (0,89)				

TRF Sachunterricht	T1	2,81 (0,86)	212	2,8 (0,82)	0,326	0,568	1	---
	T2	2,76 (0,92)	162	2,78 (0,87)	(1;372)			
FEES Selbstkonzept Schulleistungen	T1	33,25 (7,25)	209	34,00 (6,74)	2,127	0,146	1	---
	T2	33,67 (7,72)	165	33,46 (7,33)	(1;372)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_I= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Mädchen

Auch in der Auswertungsgruppe der Mädchen liegt eine Verletzung der Homogenitätsannahme vor. Dies betrifft die TRF-Skala „Sachunterricht“ und das „Selbstkonzept Schulleistung“ des FEES zum 1. Messzeitpunkt, eine Normalverteilung liegt nicht vor.

Hinsichtlich des Interaktionseffekts für die Schulleistungen im Fach Deutsch liegt eine ausreichende Testpower vor, um die Nullhypothese anzunehmen. Es ist davon auszugehen, dass die Zugehörigkeit eines Mädchens zur Kontroll- oder Experimentalgruppe keine Auswirkungen auf die Einschätzung der Deutschleistung durch die Lehrkraft hat. Gleiches gilt für die Selbsteinschätzung der Mädchen bezüglich ihrer Schulleistungen.

In Bezug auf die Sachunterrichtsnote nähert sich $p_t=0.081$ dem Signifikanzniveau an. Die Wahrscheinlichkeit, die Nullhypothese fälschlicherweise beizubehalten, ist jedoch geringer als die, die Alternativhypothese fälschlicherweise anzunehmen. Entsprechend ist davon auszugehen, dass auch bezüglich der Sachunterrichtsleistung der Mädchen nach Einschätzung der Lehrkraft kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht.

Tabelle 51: Entwicklung der Schulleistung - universelle Prävention - T2 - Mädchen

		Mädchen Kontrollgruppe		Mädchen Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _I	1-β	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)				
TRF Deutsch	T1	141	2,72 (0,84)	211	2,87 (8,17)	1,621	0,204	0,999	---
	T2		2,70 (0,93)		2,79 (0,89)	(1;350)			
TRF Sachunterricht	T1	141	2,76 (0,80)	211	2,95 (0,76)	3,060	0,081	0,993	---
	T2		2,77 (0,85)		2,83 (0,82)	(1;350)			

FEES Selbstkonzept Schulleistungen	T1	32,90 (6,35)	208	32,35 (7,71)	0,344 (1;352)	0.558	0.973	---
	T2	33,45 (6,89)		33,34 (7,28)				

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_t= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Jüngere Kinder

Bei jüngeren Kindern liegt für die Skala „Sachunterricht“ zu T1 eine Verletzung der Homogenitätsannahme vor, es konnten keine normalverteilten Daten festgestellt werden.

Es liegt weder für die Messwiederholung noch für die Interaktion aus Messwiederholung und Gruppe ein signifikantes Ergebnis vor. Aufgrund der hohen Power kann für alle drei Skalen die Nullhypothese angenommen werden.

Tabelle 52: Entwicklung der Schulleistung - universelle Prävention - T2- Jüngere

		Jüngere Kinder Kontrollgruppe		Jüngere Kinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _t	1-β	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)				
TRF Deutsch	T1	164	2,80 (0,84)	246	2,87 (8,1)	0,055 (1;410)	0.815	1	---
	T2		2,76 (0,91)		2,83 (0,90)				
TRF Sachunterricht	T1	164	2,65 (0,85)	248	2,77 (0,71)	1,220 (1;410)	0.270	0.997	---
	T2		2,65 (0,85)		2,70 (0,78)				
FEES Selbstkonzept Schulleistungen	T1	169	34,45 (6,81)	245	33,62 (6,81)	2,351 (1;412)	0.126	0.992	--
	T2		35,28 (6,77)		33,44 (7,65)				

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_t= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Ältere Kinder

Für die Gruppe der älteren Kinder ist die Homogenität der Fehlervarianzen für die Skala „Deutsch“ sowie das „Selbstkonzept Schulleistung“ jeweils zum 1. Messzeitpunkt nicht gegeben, die Annahme der Normalverteilung ist für alle Skalen verletzt.

Die einzigen Unterschiede bei älteren Kindern hinsichtlich der Schulleistungen lassen sich bei der Einschätzung der Deutschkompetenzen in der Messwiederholung ($F=4,339$; $df_1=1$; $df_2=257$; $p=0.038$) sowie in der Einschätzung des schulbezogenen Selbstkonzepts ($F=5,323$; $df_1=1$; $df_2=290$; $p=0.022$) finden. Ein Interaktionseffekt wird nicht signifikant. Die Power ist für die Einschätzung der Lehrkräfte in beiden Fällen ausreichend, um die Nullhypothese anzunehmen. Hinsichtlich des Selbstkonzepts der Schulleistung befindet sich die Testpower auf der Grenze des festgelegten Signifikanzniveaus. Dennoch ist auch hier davon auszugehen, dass zum 2. Messzeitpunkt kein praktisch relevanter Unterschied in der Einschätzung der eigenen Schulleistungen zwischen den Gruppen existiert.

Tabelle 53: Entwicklung der Schulleistung - universelle Prävention - T2 - Ältere

		Ältere Kinder Kontrollgruppe		Ältere Kinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	1-β	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)				
TRF Deutsch	T1	139	3,14 (0,95)	153	3,17 (0,83)	1,289 (1;257)	0,991	0,999	---
	T2		3,11 (1,04)		3,08 (0,91)				
TRF Sachunterricht	T1	139	2,96 (0,77)	153	3,03 (0,87)	0,239 (1;290)	0,625	0,993	---
	T2		2,89 (0,92)		3,00 (0,93)				
FEES Selbstkonzept Schulleistungen	T1	142	31,46 (6,52)	150	32,67 (8,06)	1,800 (1;290)	0,181	0,959	---
	T2		31,53 (7,48)		33,78 (6,66)				

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df_1 =Freiheitsgrad des Zählers df_2 = Freiheitsgrad des Nenners; p_T = Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor} = Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Ergebnisse zum 3. Messzeitpunkt

Für den dritten Messzeitpunkt ist im Bereich der Schulleistungen für alle drei Skalen die Sphärizitätsannahme verletzt, sodass mit Greenhouse-Geisser korrigiert wurde. Die Skala „Deutsch“ des TRF weist zu allen drei Messzeitpunkten eine Verletzung der Homogenitätsannahme auf. Die Annahme der Normalverteilung ist für alle Skalen verletzt.

Darüber hinaus liegt eine signifikante Messwiederholung für die Einschätzungen der Leistungen im Fach Deutsch ($F=24,203$; $df_1=2$; $df_2=1346$; $p^*=0.000$) vor. Hinsichtlich der Interaktionseffekte gibt es keine Signifikan-

zen. Die Testpower ist in allen drei Fällen auch zum 3. Messzeitpunkt ausreichend, um die Nullhypothese anzunehmen.

Tabelle 54: Entwicklung der Schulleistung - universelle Prävention - T3

		Gesamt Kontrollgruppe		Gesamt Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	1-β	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)				
TRF „Deutsch“	T1		2,96 (0,90)		3,00 (0,83)	0,328 (2;1346)	0.705*	1	---
	T2	302	2,82 (0,98)	422	2,94 (0,90)				
	T3		2,84 (0,96)		2,86 (0,87)				
TRF „Sachunterricht“	T1		2,79 (0,83)		2,87 (0,79)	0,681 (2;1406)	0.502*	1	---
	T2	302	2,76 (0,89)	422	2,81 (0,85)				
	T3		2,64 (0,91)		2,74 (0,88)				
FEES Selbstkonzept Schulleistung	T1		33,05 (6,86)		33,25 (7,26)	0,246 (2;1278)	0.756*	0.999	---
	T2	307	33,50 (7,32)	411	33,42 (7,32)				
	T3		33,54 (7,54)		33,77 (7,51)				

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; p_T= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Jungen

Diese Ergebnisse replizieren sich in der Gruppe der Jungen. Bei allen Skalen wurde die Sphärizitäts- sowie die Normalverteilungsannahme verletzt und die Skala „Deutsch“ weist zum 2. sowie 3. Messzeitpunkt eine Verletzung der Homogenitätsannahme auf. Die Messwiederholung wird für die Einschätzungen der Schulleistungen im Fach Deutsch signifikant (F=12,508; df₁=2; df₂=689; p*=0.000). Die Annahme der Nullhypothesen ist in allen drei Fällen aufgrund der hohen Testpower statistisch abgesichert.

Tabelle 55: Entwicklung der Schulleistung - universelle Prävention - T3 - Jungen

		Jungen Kontrollgruppe		Jungen Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	1-β	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)				
TRF „Deutsch“	T1		3,17 (0,91)		3,13 (0,82)	1,271 (2;689)	0.280*	1	---
	T2	161	3,11 (0,99)	212	3,08 (0,89)				
	T3		3,00 (0,98)		3,04 (0,84)				

TRF „Sachunterricht“	T1	2,82 (0,86)		2,80 (0,82)				
	T2	161	2,76 (0,93)	212	2,78 (0,87)	0,709 (2;729)	0.490*	0.999 ---
	T3		2,65 (0,92)		2,71 (0,93)			
FEES Selbstkonzept Schulleistung	T1		33,22 (7,30)		34,08 (6,77)			
	T2	162	33,60 (7,74)	205	33,51 (7,34)	1,313 (2;692)	0.269*	0.998 ---
	T3		33,86 (7,67)		33,89 (7,10)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_t= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Mädchen

Neben der verletzten Sphärizitäts- und Normalverteilungsannahme in allen Skalen wird die Annahme der Varianzhomogenität für die Skalen „Sachunterricht“ und „Selbstkonzept der Schulleistung“ zu T1 ebenfalls verletzt.

In der Gruppe der Mädchen kommt es zu einem signifikanten Unterschied hinsichtlich des Messwiederholungsfaktors bezüglich der Schulleistungen im Sachunterricht (F=9,369; df₁=2; df₂=669; p*=0.000) sowie im Fach Deutsch (F=11,243; df₁=2; df₂=644; p*=0.000).

Interaktionen werden nicht signifikant, für das Fach Deutsch nähert sich der p-Wert mit p_t=0.063 jedoch dem Signifikanzniveau an. Da die Testpower mit 1-β=0.999 hingegen sehr hoch ist, kann die Nullhypothese angenommen werden. Ein möglicher Fehler hierbei wäre inhaltlich jedoch nicht zum Nachteil der Experimentalgruppe - wie sich anhand der Mittelwerte erkennen lässt, verbessern sich die Mädchen der Experimentalgruppe tendenziell deutlicher als die der Kontrollgruppe. In Bezug auf das Selbstkonzept der Schulleistungen sowie die Schulleistungen im Sachunterricht kann aufgrund der hohen Testpower die Nullhypothese angenommen werden.

Tabelle 56: Entwicklung der Schulleistung - universelle Prävention - T3 - Mädchen

	Mädchen Kontrollgruppe		Mädchen Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _t	1-β	d _{kor}
	N	M (SD)	N	M (SD)				
TRF „Deutsch“	T1	2,72 (0,84)		2,87 (0,81)				
	T2	141	2,70 (0,93)	210	2,79 (0,90)	2,854 (2;644)	0.063*	0.999 ---
	T3		2,65 (0,91)		2,67 (2,87)			

TRF „Sachunterricht“	T1		2,77 (0,8)		2,95 (0,76)				
	T2	141	2,77 (0,85)	210	2,83 (0,82)	1,462 (2;669)	0.233*	0.999	---
	T3		2,63 (0,90)		2,78 (0,84)				
FEES Selbstkonzept Schulleistung	T1		32,86 (6,36)		32,42 (7,64)				
	T2	145	33,38 (6,85)	206	33,36 (7,31)	0,792 (2;581)	0.453*	0.998	---
	T3		33,20 (7,40)		33,64 (7,92)				

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_T= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Jüngere Kinder

Auch in der Gruppe der jüngeren Kinder ist die Sphärizitäts- sowie die Normalverteilungsannahme bei allen drei Skalen verletzt, sodass auf die Greenhouse-Geisser-Korrektur zurückgegriffen wurde. Die Homogenität der Fehlervarianzen ist bis auf T1 der TRF-Skala „Sachunterricht“ gegeben.

Neben signifikanten Messwiederholungen im Fach Deutsch (F=11,182; df₁=2; df₂=782; p*=0.000) sowie im Fach Sachunterricht (F=10,922; df₁=2; df₂=798; p*=0.000) wird auch die Interaktion von Messwiederholung und Gruppe für das Fach Sachunterricht signifikant. Anhand der Mittelwerte lässt sich erkennen, dass sich die Kontrollgruppe deutlicher steigern kann als die Experimentalgruppe, die Effektstärke ist mit d_{kor}=-0,11 tendenzieller Natur. Inhaltlich relevant ist jedoch die Tatsache, dass die Verbesserung der Sachunterrichtsnote in der Kontrollgruppe erst nach dem 2. Messzeitpunkt eintritt - zu einem Zeitpunkt also, in dem in der Experimentalgruppe bereits wieder „regulärer“ Unterricht umgesetzt wurde.

Tabelle 57: Entwicklung der Schulleistung - universelle Prävention - T3 - Jüngere

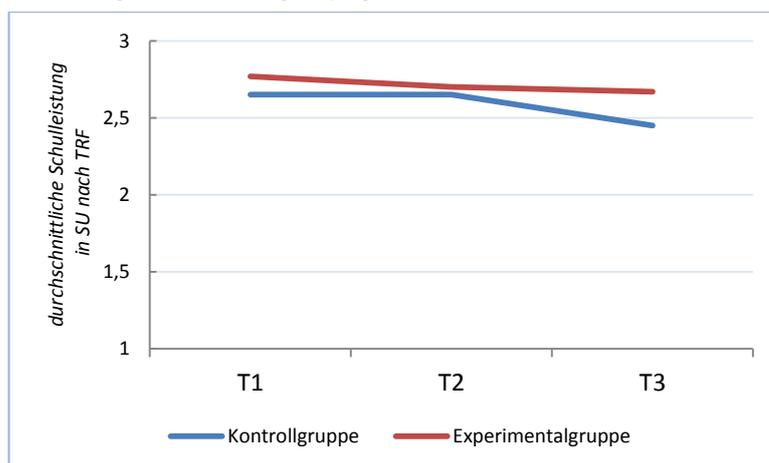
	Jüngere Kinder Kontrollgruppe		Jüngere Kinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	1-β	d _{kor}	
	N	M (SD)	N	M (SD)					
TRF „Deutsch“	T1		2,80 (0,84)		2,87 (0,81)				
	T2	163	2,75 (0,91)	247	2,83 (0,90)	0,052 (2;782)	0.944*	1	---
	T3		2,67 (0,93)		2,75 (0,86)				

TRF „Sachunterricht“	T1	2,65 (0,85)		2,77 (0,71)					
	T2	163	2,65 (0,85)	247	2,70 (0,78)	3,238 (2;798)	0.041*	-	-0,11
	T3		2,45 (0,85)		2,67 (0,83)				
FEES Selbstkonzept Schulleistung	T1		34,44 (6,83)		33,67 (6,82)				
	T2	167	35,22 (6,77)	242	33,44 (7,69)	1,257 (2;717)	0.283*	0.997	---
	T3		35,07 (6,90)		33,81 (8,06)				

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_t= Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 36:
Entwicklung der Schulleistungen - jüngere Kinder - T1-T3



Ältere Kinder

Für die Gruppe der älteren Kinder liegt in zwei der drei Skalen eine Verletzung der Sphäritätsannahme vor, die der Normalverteilung ist in allen drei Skalen verletzt. Die Homogenität der Fehlervarianzen ist für „Deutsch“ zum 2. Messzeitpunkt und für „Selbstkonzept Schulleistung“ zu T1 und T3.

Der Faktor der Messwiederholung wird für das Fach Deutsch (F=12,293; df₁=2; df₂=517; p*=0.000) sowie Sachunterricht (F=5,297; df₁=2; df₂=481; p*=0.006) signifikant. Für die Interaktionseffekte liegen keine signifikanten Ergebnisse vor, gleichzeitig ist die Testpower für alle drei Variablen sehr hoch. Entsprechend ist die Nullhypothese bestätigt.

Tabelle 58: Entwicklung der Schulleistung - universelle Prävention - T3 - Ältere

		Ältere Kinder Kontrollgruppe		Ältere Kinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	1-β	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)				
TRF „Deutsch“	T1		3,14 (0,95)		3,17 (0,83)				
	T2	139	3,11 (1,04)	153	3,08 (0,91)	1,034 (2;517)	0.350*	0.999	---
	T3		3,04 (0,97)		2,99 (0,92)				
TRF „Sachunterricht“	T1		2,96 (0,77)		3,03 (0,87)				
	T2	139	2,90 (0,92)	153	3,00 (0,93)	0,726 (2;563)	0.481*	0.998	---
	T3		2,87 (0,93)		2,88 (0,98)				
FEES Selbstkonzept Schulleistung	T1		31,39 (6,54)		32,78 (7,99)				
	T2	140	31,44 (7,44)	147	33,86 (6,63)	1,443 (2;514)	0.238	0.987	--
	T3		31,71 (7,88)		34,20 (6,28)				

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; p_T=Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{korr}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Auf präventiver Ebene lassen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Schulleistungen feststellen. Gleichzeitig liegt in allen Fällen eine ausreichende Power vor, um die H₀ anzunehmen. Die einzige Ausnahme hierzu bildet die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Sachunterrichtsnote für jüngere Kinder. Hier zeigt sich ein signifikanter Unterschied zugunsten der Kontrollgruppe, der mit d_{korr}= -0,11 tendenzielle Bedeutung aufweist. Unter Berücksichtigung der Mittelwerte muss davon ausgegangen werden, dass dieser Unterschied *nach Abschluss* des Ben- und Lee-Trainings entstanden ist.

2.4.2 Schulleistungen auf selektiv präventiver Ebene

Neben den genannten Skalen wurden die Kinder mit einem sozial-emotionalen Risiko zusätzlich hinsichtlich ihrer Konzentrationsfähigkeit sowie ihrer Selbstständigkeit eingeschätzt. Hierbei handelt es sich ebenfalls um ein distales Maß. Eine hohe Punktzahl entspricht einer hohen Kompetenzstufe. Die restlichen Maße sind analog zum vorhergegangenen Unterkapitel zu interpretieren.

Ergebnisse zum 2. Messzeitpunkt

Für die Schulleistungen auf selektiver Präventionsebene ist die Voraussetzung der Varianzhomogenität für alle Skalen erfüllt, die der Normalverteilung nicht.

Für den Faktor der Messwiederholungen liegen bei der Skala Konzentration ($F=22,297$; $df_1=1$; $df_2=204$; $p=0.000$) sowie der Selbstständigkeit beim Lernen ($F=25,522$; $df_1=1$; $df_2=204$; $p=0.000$) signifikante Unterschiede vor.

Bezüglich des Interaktionsfaktors konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden, die Testpower ist jedoch nur in zwei Fällen zufriedenstellend sowie in einem Fall sehr hoch. Hinsichtlich des Selbstkonzepts der Schulleistungen sowie des Lern- und Arbeitsverhaltens kann für die Gruppe der Risikokinder nach dem 2. Messzeitpunkt nicht angenommen werden, dass durch das Training keine unterschiedliche Entwicklung existiert.

Tabelle 59: Entwicklung der Schulleistung - selektive Prävention - T2

		Risikokinder Kontrollgruppe		Risikokinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	P _T	1-β	d _{kor}
		N	M (SD)	N	M (SD)				
TRF „Deutsch“	T1		3,44 (0,81)		3,40 (0,76)	1,811	0.180	0.999	--
	T2	88	3,50 (0,84)	124	3,37 (0,82)	(1;210)			
TRF „Sachunterricht“	T1		3,18 (0,77)		3,14 (0,86)	0,591	0.443	0.955	--
	T2	88	3,26 (0,87)	124	3,15 (0,85)	(1;210)			
FEES Selbstkonzept Schulleistung	T1		29,69 (8,09)		31,18 (7,98)	0,541	0.463	0.904	--
	T2	82	30,84 (7,79)	123	31,61 (7,89)	(1;203)			
LSL Konzentration	T1		6,49 (4,02)		7,03 (3,32)	0,191	0.662	0.972	--
	T2	83	7,42 (3,34)	123	7,81 (3,20)	(1;204)			
LSL Lern- Arbeitsverha.	T1		7,34 (3,81)		7,54 (3,44)	0,113	0.737	0.936	--
	T2	83	8,43 (3,50)	123	8,50 (3,29)	(1;204)			

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu zwei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_T=Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Ergebnisse zum 3. Messzeitpunkt

Dieses Ergebnis wurde zum 3. Messzeitpunkt repliziert wie auch erweitert. Zunächst wird auf die Verletzung der Sphärizität in den überwiegenden Fäl-

len verwiesen. Die Varianzhomogenität ist bis auf eine Ausnahme („Selbstständigkeit beim Lernen zu T3) gegeben, eine Normalverteilung der Daten allerdings nicht.

Darüber hinaus ist neben den signifikanten Messwiederholungsfaktoren für die Skalen Konzentration ($F=10,508$; $df_1=2$; $df_2=380$; $p^*=0.000$) und Selbstständigkeit beim Lernen ($F=15,228$; $df_1=2$; $df_2=365$; $p^*=0.000$) ein signifikanter Messwiederholungsfaktor für die Schulleistungen im Fach Deutsch ($F=4,362$; $df_1=2$; $df_2=390$; $p^*=0.013$) anzugeben.

Schließlich werden auf Ebene der selektiven Prävention zum 3. Messzeitpunkt sowohl die Leistungen hinsichtlich der Konzentration als auch der Selbstständigkeit beim Lernen in der Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppe signifikant. In beiden Fällen beträgt das Ausmaß dieses Effektes eine Stärke von $d_{\text{korr}}=0,37$. Die Betrachtung der Mittelwerte indiziert diesen Effekt zugunsten der Experimentalgruppe.

Für die Einschätzungen der Schulleistungen der risikobehafteten Kinder durch die Lehrkraft ist aufgrund der Testpower davon auszugehen, dass keine Unterschiede durch das Training entstehen. Die Nullhypothese kann angenommen werden. Dies gilt nicht für die Selbsteinschätzung der Schüler, die Testpower ist mit $1-\beta=0,921$ zu gering. Ein ausreichender Beleg für einen Unterschied (also die Annahme der Alternativhypothese) ist mit $p_t=0.749$ jedoch auch nicht gegeben. Entsprechend kann an dieser Stelle keine valide Aussage bezüglich der Annahme oder Ablehnung der Nullhypothese getroffen werden.

Tabelle 60: Entwicklung der Schulleistung - selektive Prävention - T3

		Risikokinder Kontrollgruppe		Risikokinder Experimentalgruppe		F (df1;df2)	p _T	1-β	d _{korr}
		N	M (SD)	N	M (SD)				
TRF Deutsch	T1		3,44 (0,81)		3,40 (0,76)	0,768 (2;390)	0.465*	0.995	--
	T2	88	3,50 (0,84)	124	3,37 (0,82)				
	T3		3,38 (0,82)		3,29 (0,80)				
TRF Sachunterricht	T1		3,18 (0,77)		3,14 (0,86)	0,269 (2;420)	0.764	0.971	--
	T2	88	3,26 (0,86)	124	3,15 (0,86)				
	T3		3,14 (0,85)		3,06 (0,92)				

FEES Selbstkonzept Schulleistung	T1		29,68 (8,09)		31,21 (8,05)				
	T2	82	30,84 (7,79)	120	31,65 (7,90)	0,261 (2;363)	0,749*	0,921	--
	T3		30,57 (8,51)		31,72 (7,99)				
LSL Konzentration	T1		6,71 (3,91)		7,04 (3,33)				
	T2	80	7,65 (3,17)	122	7,83 (3,20)	9,508 (2;380)	0.000*	--	0,37
	T3		6,69 (4,07)		8,44 (3,63)				
LSL Lern- Arbeitsverhalten	T1		7,50 (3,78)		7,54 (3,46)				
	T2	80	8,58 (3,46)	122	8,52 (3,30)	7,657 (2;365)	0.001*	--	0,37
	T3		7,74 (4,11)		9,10 (3,19)				

Zweifaktorielle Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; F=F-Wert für den Interaktionseffekt; df1=Freiheitsgrad des Zählers df2= Freiheitsgrad des Nenners; P_i=Signifikanzniveau der Interaktion Treatment x Zeit; d_{kor}= Effektstärke „korrigiertes Cohens d“

Die nachfolgenden Grafiken veranschaulichen die Entwicklung der Mittelwerte bei signifikant unterschiedlicher Entwicklung der beiden Gruppen über die Zeit:

Abbildung 37:
Konzentrationsfähigkeit - Risiko - T1-T3

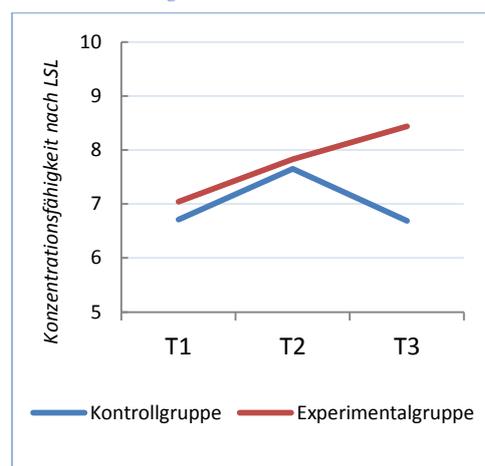
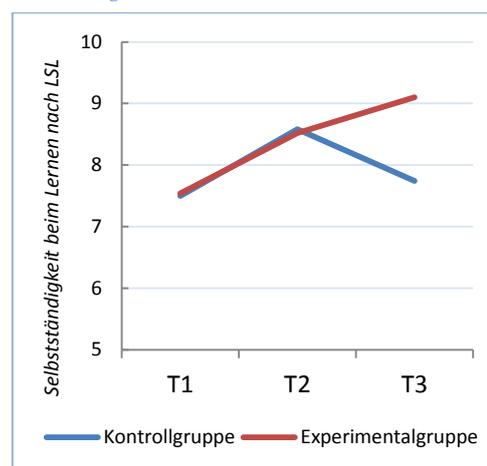
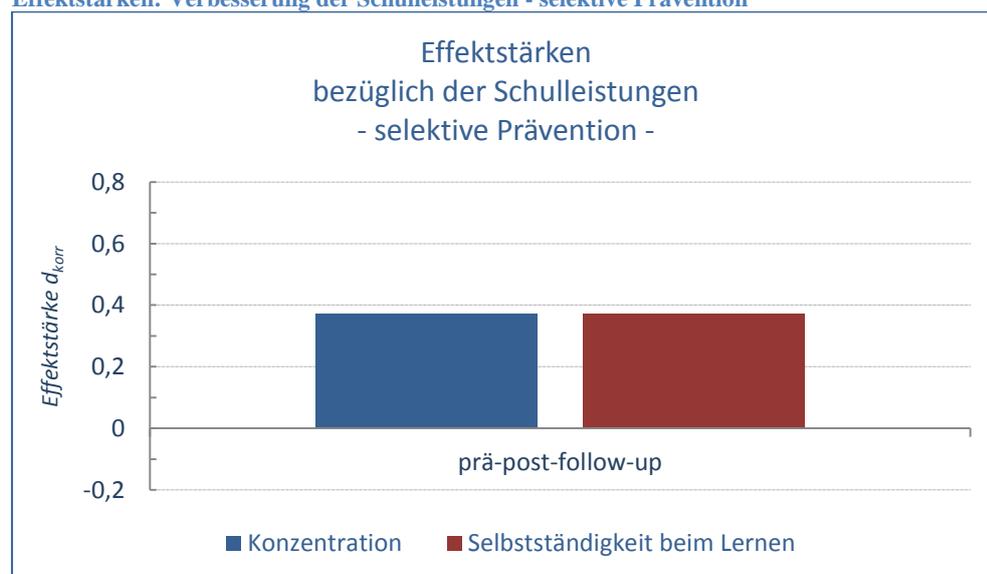


Abbildung 38:
Selbstständigkeit beim Lernen - Risiko - T1-T3



Auf Ebene der selektiven Prävention kann bezüglich der Lehrereinschätzungen für die Leistungen im Deutsch- und Sachunterricht sowohl im prä-post, als auch im prä-post-follow-up Vergleich die H₀ angenommen werden. Bezüglich des Selbstkonzepts der Schulleistungen liegt zwar kein signifikanter Unterschied vor, allerdings reicht die Testpower zu keinem der beiden Zeitpunkte aus, um die H₀ anzunehmen. Hinsichtlich der Selbstständigkeit beim Lernen als auch der Konzentrationsleistung lassen sich zum 3. Messzeitpunkt kleine Effekte zugunsten der risikobelasteten Kinder aus der Experimentalgruppe feststellen:

Abbildung 39:
Effektstärken: Verbesserung der Schulleistungen - selektive Prävention



2.5 Einfluss der Implementationsparameter

Im nachfolgenden Kapitel sind die Ergebnisse hinsichtlich möglicher Einflussfaktoren dargestellt. Da diese auf Klassenebene angesiedelt worden sind, wurde für jede Klasse der Experimentalgruppe ein Durchschnittswert der entsprechenden abhängigen Variablen gebildet, welche nun die Datengrundlage der Ko-Varianzanalyse bilden. Da 19 Klassen die Experimentalgruppe bilden und bei zweien der Implementationsfragebogen nicht oder nur zu Teilen ausgefüllt wurde, liegt hier ein $N=17$ vor. Dargestellt werden der Einfluss aller drei aus der Theorie abgeleiteten möglichen Einflussgrößen - der Einsatz der Trainingsideen im Alltag, das Classroom-Management-Verhalten der Lehrkräfte sowie deren Einstellung und Wissen hinsichtlich der zugrundeliegenden Theoriekonzepte. Auch hier wird der Einfluss auf universeller sowie selektiver Präventionsebene ermittelt. Aufgrund der Tatsache, dass diese auch nach dem Training wirken können, wurde der Einfluss der Kovariaten auf die Entwicklung der Kinder über drei Messzeitpunkte berechnet. Entsprechend wird auch immer der Interaktionseffekt zwischen Messwiederholung und Kovariate angegeben.

2.5.1 Universelle Prävention

Hinsichtlich der universellen Prävention wird zwischen dem Einfluss der Implementationsparameter auf die Kompetenzentwicklung sowie auf die Problembelastung unterschieden. Auf einen Subgruppenvergleich wird hier

jedoch verzichtet, da von einem solchen keine abweichenden Erkenntnisse erwartet werden.

Kompetenzzuwachs

Bezüglich der Berechnungsvoraussetzungen ist für die Skala des prosozialen Verhaltens die Sphärizitätsannahme verletzt, sodass hier die Ergebnisse nach Greenhouse-Geißer-Korrektur angegeben sind.

Insgesamt liegt eine signifikante Messwiederholung für die positiven sozialen Beziehungen vor ($F=3,785$; $df_1=2$; $df_2=26$; $p=0.036$). Bei dieser abhängigen Variablen lässt sich ebenfalls ein signifikanter Einfluss der Implementationsparameter „Transfer in den Alltag“ sowie des Classroom-Managements feststellen.

Weitere statistisch bedeutsame Einflüsse sind nicht festzustellen.

Tabelle 61:
Einfluss der Implementationsparameter - Kompetenzzuwachs - universelle Prävention

		Experimentalgruppe						
		Klassen						
		N	M	SD	$df_1;df_2$	P_{Alltag} (F)	P_{CM} (F)	P_{Komp} (F)
SDQ Prosoziales Verhalten	T1		7,07	1,23				
	T2	17	7,82	0,90	2;16	0.475* (0,608)	0.560* (0,422)	0.789* (0,102)
	T3		7,50	1,14				
FEES Klassenklima			22,33	2,41				
FEES Klassenklima	T1		22,33	2,41				
	T2	17	22,47	2,67	2;26	0.521 (0,669)	0.369 (1;1036)	0.375 (0,691)
	T3		22,92	2,84				
Soziometrie positiv			3,71	0,60				
Soziometrie positiv	T1		3,71	0,60				
	T2	17	4,32	0,63	2;26	0.020 (4,594)	0.037 (3,739)	0.926 (0,077)
	T3		4,35	0,65				
FEES Soziale Integration			23,68	2,09				
FEES Soziale Integration	T1	17	23,68	2,09				
	T2		24,40	2,68	2;30	0.507 (0,697)	0.789 (0,239)	0.686 (0,382)
	T3		25,14	2,36				

Einfaktorielle Ko-Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; df_1 =Freiheitsgrad des Zählers df_2 = Freiheitsgrad des Nenners; F=F-Wert für den jeweiligen Interaktionseffekt; P_{Alltag} =Signifikanzniveau der Interaktion Zeit x Kovariate Alltag; P_{CM} = Signifikanzniveau der Interaktion Zeit x Kovariate Classroom-Management; P_{Alltag} = Signifikanzniveau der Interaktion Zeit x Kovariate Kompetenz der Lehrkraft

Problembelastung

In Bezug auf den Einfluss der Implementationsbedingungen auf die Problembelastung im universell-präventiven Kontext ist hinsichtlich des Gesamtproblemwertes die Sphärizitätsannahme verletzt.

Bezogen auf die Problembelastung lassen sich zunächst keine signifikanten Ergebnisse auf Klassenebene finden - weder der Haupteffekt der Messwiederholung noch die Interaktion aus Implementationsgröße und Zeit liefern einen statistisch bedeutsamen Unterschied. Das Classroom-Management betreffend lassen sich jedoch für beide abhängige Variablen Tendenzen erkennen - während diese hinsichtlich der ablehnenden sozialen Beziehungen sehr schwach ausgeprägt sind, treten sie im Hinblick auf den Gesamtproblemwert sehr deutlich zum Vorschein. Hier wird das Signifikanzniveau des Interaktionseffekts sehr knapp verfehlt.

Tabelle 62:
Einfluss der Implementationsparameter - Problembelastung - universelle Prävention

		Experimentalgruppe Klassen						
		N	M	SD	df1;df2	P _{Alltag} (F)	P _{CM} (F)	P _{Komp} (F)
SDQ Gesamtproblemwert	T1		8,31	2,55				
	T2	17	7,36	2,62	2;19	0.989* (0,052)	0.051* (3,892)	0.535* (0,536)
	T3		7,40	2,93				
Soziometrie negativ	T1		3,60	0,96				
	T2	17	4,04	0,91	2;26	0.550 (0,613)	0.139 (2,128)	0.289 (1,302)
	T3		4,26	0,82				

Einfaktorielle Ko-Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; df1=Freiheitsgrad des Zählers; df2= Freiheitsgrad des Nenners; F=F-Wert für den jeweiligen Interaktionseffekt; P_{Alltag}= Signifikanzniveau der Interaktion Zeit x Kovariate Alltag; P_{CM}= Signifikanzniveau der Interaktion Zeit x Kovariate Classroom-Management; P_{Alltag}= Signifikanzniveau der Interaktion Zeit x Kovariate Kompetenz der Lehrkraft

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für die Hypothese A4.4 sowohl hinsichtlich der Kovariate „Classroom-Management“ als auch „Transfer in den Alltag“ die Alternativhypothese angenommen werden kann. In allen anderen Fällen gilt weiterhin die Nullhypothese.

2.5.2 Selektive Prävention

Auf der Ebene der selektiven Prävention wurde ebenfalls ein Klassendurchschnittswert gebildet, welcher auf den Individualwerten aller nach der grundgelegten Definition (Kapitel B 1.2) problembelasteten Kinder einer

Klasse beruht. Die weiteren Analysen erfolgten analog zu denen auf der universell-präventiven Ebene. Entsprechend wurde auch hier zwischen Einfluss der Implementationsparameter auf den Kompetenzzuwachs und die Problembelastung unterschieden.

Kompetenzzuwachs

In vier der hier dargestellten Fälle wurde die Sphärizitätsannahme verletzt, sodass die Werte nach der entsprechenden Korrektur angegeben wurden.

Hinsichtlich der Entwicklung auf Klassenebene liegen weder eine signifikante Messwiederholung noch ein statistisch bedeutsamer Einfluss durch die Implementationsparameter vor. Allerdings lassen sich bezüglich des Alltagstransfers schwache bis starke Tendenzen erkennen. Besonders deutlich treten diese im Hinblick auf das Verstehen sozialer Situationen auf, hier wird das Signifikanzniveau fast erreicht. In deutlich geringerer Ausprägung ist dies auch im Blick auf das Klassenklima und das Erkennen von Emotionen anzunehmen. Schließlich ist ein sehr schwacher tendenzieller Einfluss des Alltagstransfers hinsichtlich der positiven sozialen Beziehungen und auch der Kooperation zu erkennen. In Bezug auf das Classroom-Management sowie die theoretische Kompetenz der Lehrkraft lassen sich solche Tendenzen nicht beobachten.

Tabelle 63:
Einfluss der Implementationsparameter - Kompetenzzuwachs - selektive Prävention

		Experimentalgruppe Klassen - Risikokinder						
		N	M	SD	<i>df1;df2</i>	P_{Alltag} (F)	P_{CM} (F)	P_{Komp} (F)
SDQ Prosoziales Verhalten	T1		5,53	1,28				
	T2	17	6,36	1,67	2;15	0.208* (1,745)	0.410* (0,778)	0.763* (0,127)
	T3		6,18	1,81				
FEES Klassenklima	T1		20,97	2,86				
	T2	17	21,18	4,76	2;26	0.122 (2,284)	0.993 (0,007)	0.974 (0,027)
	T3		20,77	4,24				
Soziometrie positiv	T1		2,21	0,82				
	T2	17	2,59	1,17	2;26	0.149 (2,052)	0.322 (1,183)	0.970 (0,030)
	T3		2,49	1,29				

FEES	Soziale Integration	T1		20,82	3,43				
		T2	17	21,73	3,85	2;26	0.702 (0,359)	0.453 (0,817)	0.584 (0,549)
		T3		22,24	3,33				
IDS	Emotionen erkennen	T1		7,79	0,62				
		T2	17	8,89	0,55	2;17	0.112* (2,679)	0.518* (0,547)	0.579* (0,425)
		T3		8,93	0,80				
LSL	Selbstwahrnehmung	T1		7,91	1,90				
		T2	17	8,17	2,34	2;26	0.922 (0,198)	0.413 (0,915)	0.778 (0,253)
		T3		8,97	2,06				
IDS	Situations verstehen	T1		10,95	2,18				
		T2	17	15,51	2,75	2;26	0.055 (3,254)	0.836 (0,180)	0.804 (0,220)
		T3		16,31	3,0				
IDS	Emotionen regulieren	T1		11,05	2,36				
		T2	17	13,86	1,63	2;17	0.618* (0,360)	0.416* (0,805)	0.746* (0,181)
		T3		13,15	1,95				
LSL	Selbstkontrolle	T1		7,61	2,34				
		T2	17	8,15	2,44	2;26	0.611 (0,503)	0.860 (1;151)	0.969 (0,031)
		T3		8,86	1,81				
IDS	sozial kompetent handeln	T1		9,41	0,88				
		T2	17	10,24	0,73	2;26	0.436 (0,857)	0.968 (0,033)	0.852 (0,161)
		T3		9,98	0,78				
LSL	soziale Kontakte	T1		9,96	1,95				
		T2	17	10,43	2,04	2;18	0.261* (1,418)	0.312* (1,183)	0.478* (0,660)
		T3		10,29	1,94				
LSL	Kooperation	T1		9,50	2,57				
		T2	17	10,15	2,28	2;26	0.133 (2,186)	0.882 (0,126)	0.915 (0,89)
		T3		10,48	2,67				
LSL	Selbstbehauptung	T1		8,34	2,37				
		T2	17	9,04	2,78	2;26	0.948 (0,054)	0.695 (1,369)	0.784 (0,246)
		T3		9,22	2,15				

Einfaktorielle Ko-Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; df1=Freiheitsgrad des Zählers
df2= Freiheitsgrad des Nenners; F=F-Wert für den jeweiligen Interaktionseffekt; P_{Alltag}=
Signifikanzniveau der Interaktion Zeit x Kovariate Alltag; P_{CM}=Signifikanzniveau der In-
teraktion Zeit x Kovariate Classroom-Management; P_{Alltag}= Signifikanzniveau der Interakti-
on Zeit x Kovariate Kompetenz der Lehrkraft

Problembelastung

In Bezug auf den Einfluss der Implementationsparameter auf die Problem-
belastung im selektiv-präventiven Kontext wurde in einem Fall aufgrund ei-
ner verletzen Sphärizitätsannahme die Greenhouse-Geisser-Korrektur vor-

genommen. Die in diesem Kontext erfolgten Analysen weisen keine signifikanten Ergebnisse vor, weder hinsichtlich der Messwiederholung noch in Bezug auf die Interaktion der Implementationsparameter über die Zeit. Anders als hinsichtlich des Kompetenzzuwachses lassen sich auf selektiv-präventiver Ebene keine Tendenzen der untersuchten Einflussgrößen auf die Problembelastung erkennen.

Tabelle 64:
Einfluss der Implementationsparameter - Problembelastung - selektive Prävention

		Experimentalgruppe Klassen - Risikokinder						
		N	M	SD	df1;df2	P _{Alltag} (F)	P _{CM} (F)	P _{Komp} (F)
SDQ Gesamtwert	T1		16,56	2,83				
	T2	17	12,13	3,58	2;26	0.323 (1,181)	0.702 (0,358)	0.545 (0,620)
	T3		13,82	5,32				
Soziometrie negativ	T1		6,75	2,09				
	T2	17	6,84	1,78	2;26	0.531 (0,649)	0.205 (1,683)	0.604 (0,514)
	T3		7,56	1,89				
SDQ EP	T1		3,43	1,48				
	T2	17	2,98	1,06	2;26	0.851 (0,162)	0.396 (0,960)	0.789 (0,239)
	T3		2,49	1,35				
SDQ VP	T1		3,33	1,04				
	T2	17	2,89	1,45	2;16	0.192* (1,757)	0.876* (0,133)	0.773* (0,260)
	T3		2,89	1,98				
SDQ VPmG	T1		3,75	1,10				
	T2	17	3,24	1,31	2;26	0.598 (0,524)	0.862 (0,149)	0.664 (0,416)
	T3		3,17	1,30				
Soziometrie Aggressivität	T1		4,97	2,87				
	T2	17	5,23	2,79	2;26	0.310 (1,226)	0.500 (0,712)	0.903 (0,120)
	T3		5,36	3,02				

Einfaktorielle Ko-Varianzanalyse zu drei Messzeitpunkten; df1=Freiheitsgrad des Zählers; df2= Freiheitsgrad des Nenners; F=F-Wert für den jeweiligen Interaktionseffekt; P_{Alltag}= Signifikanzniveau der Interaktion Zeit x Kovariate Alltag; P_{CM}=Signifikanzniveau der Interaktion Zeit x Kovariate Classroom-Management; P_{Alltag}=Signifikanzniveau der Interaktion Zeit x Kovariate Kompetenz der Lehrkraft

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass hinsichtlich der Bedeutung der Implementationsparameter auf selektiv-präventiver Ebene in allen Fällen weiterhin die Nullhypothese gilt.

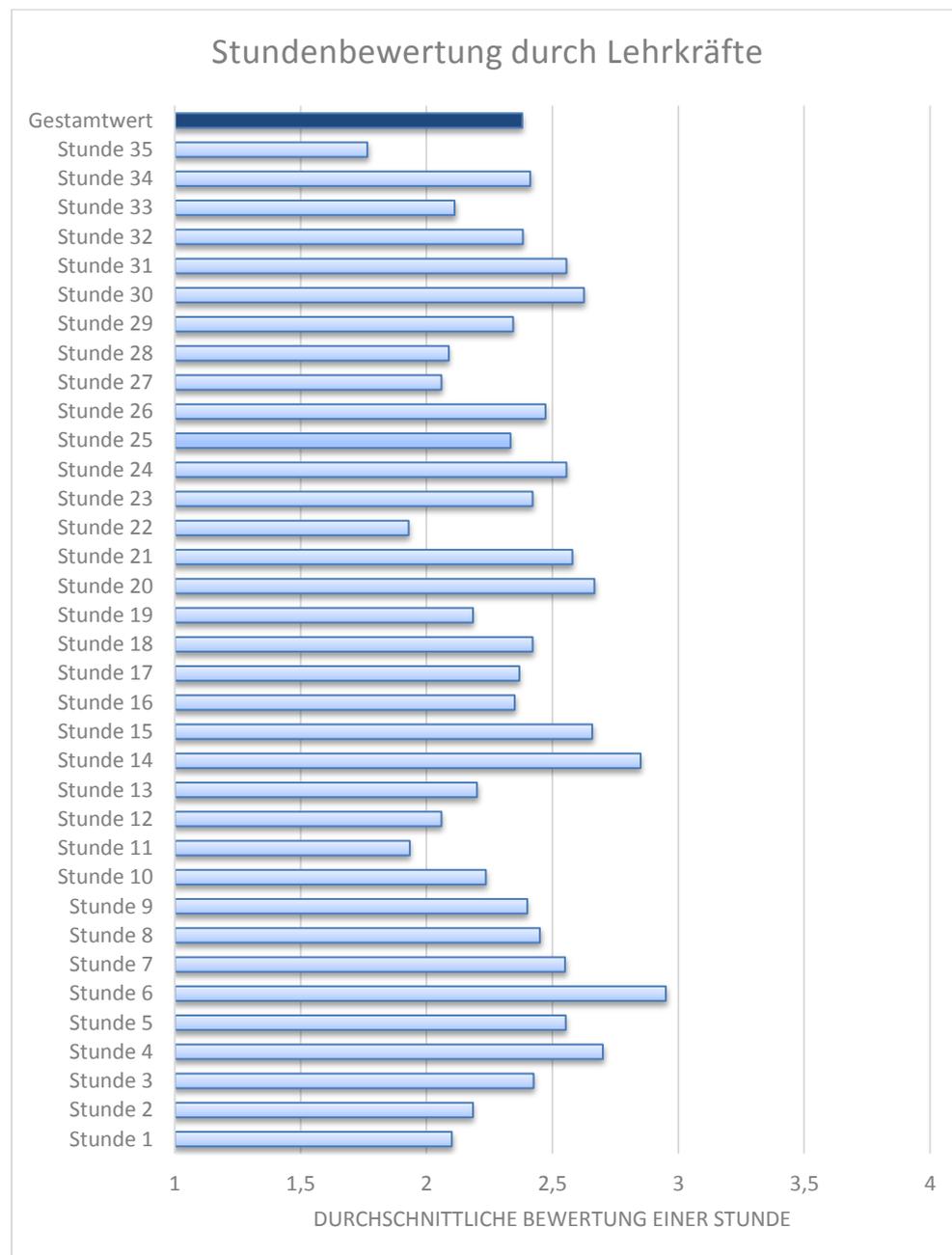
Im Hinblick auf die Bedeutung der Implementationsparameter insgesamt ist festzustellen, dass auf der Ebene der universellen Prävention das Classroom-Management tendenziell eine Einflussgröße auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen und auch auf den Rückgang von Problembelastungen einnimmt. Hinsichtlich der selektiven Prävention nimmt der Alltagstransfer tendenzielle Bedeutsamkeit in Bezug auf den Kompetenzaufbau an. Bezüglich des Abbaus von Problembelastungen konnte im Kontext der selektiven Prävention keine der untersuchten Implementationsparameter als bedeutsam herausgestellt werden, auch nicht in tendenzieller Form.

2.6 Prozessbezogene Ergebnisse

Formativ stellten sich insbesondere 3 Fragen, die einerseits durch die beschriebenen Evaluationsbögen, andererseits durch die Rückmeldungen der Studierenden während der Arbeitsgruppentreffen schriftlich fixiert wurden. Ergänzt wurden diese Aufzeichnungen sowohl durch die eigenen Erfahrungen der Autorin wie auch durch die Gesprächsinhalte mit den Lehrkräften zu den jeweiligen Fortbildungsterminen.

Ausgehend von der Frage nach einer *allgemeinen Beurteilung des Trainings* visualisiert die nachfolgende Grafik die Bewertung der jeweiligen Stunden sowie die unter Einbezug aller Lehrerrückmeldungen errechnete Durchschnittsnote des Trainings. Beim Lesen der Skala sollte bedacht werden, dass die Einschätzung gemäß der deutschen Schulnotenskala von 1 = sehr gut bis 6=unbefriedigend reicht, um die Details in den Mittelwerten besser herauszustellen, die Skala jedoch nur bis 4 (=ausreichend) angegeben wurde.

Abbildung 40: Bewertung der einzelnen Stunden des Ben- und Lee-Trainings



Anhand der Grafik ist ersichtlich, dass das Ben- und Lee-Training aus Sicht der Lehrkräfte insgesamt mit der Note 2,4 und somit als gut beurteilt wird¹¹. Eine Auswertung der durch Daumenprobe ermittelten Stundenbeurteilung seitens der Schüler war aufgrund extrem großer Schwankungen der Rückmeldezahlen von Stunde zu Stunde nicht möglich.

Hervorzuheben ist, dass insbesondere die Stunden 11, 22 und 35 besonders positiv abschneiden, die Stunden 4, 5, 6, 7, 14, 15, 20, 21, 24, 30 und 31 un-

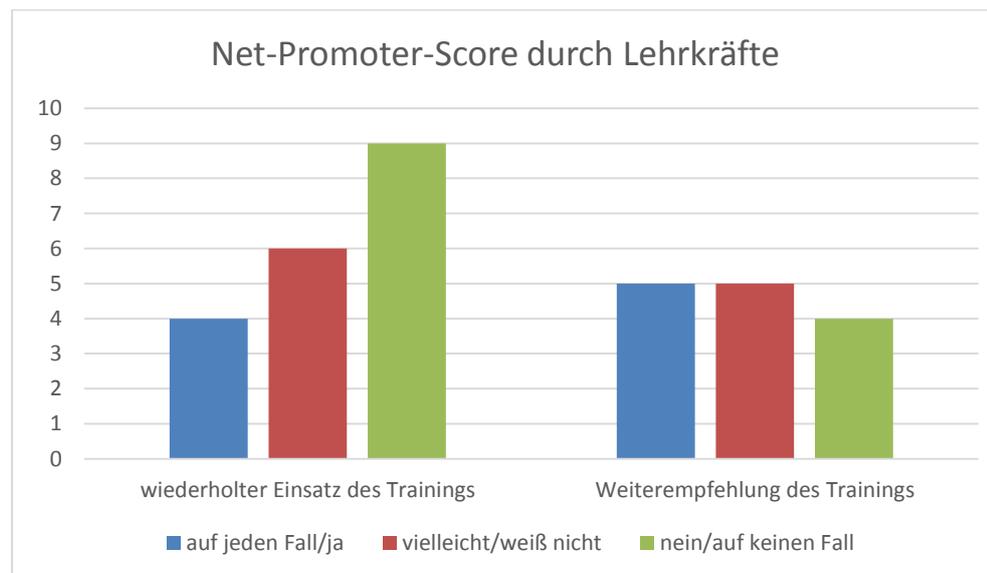
¹¹ Eine Bewertung durch die teilnehmenden Schüler konnte aufgrund eines unsystematischen, großen Dropouts nicht ermittelt werden.

ter dem eigentlichen Trainingsdurchschnitt liegen und somit überarbeitungswürdig sind. Die quantitativ erhobenen Hinweise auf Überarbeitungsbedarf können durch die qualitativ ermittelten Rückmeldungen konkretisiert werden.

Hierzu wurde im qualitativen Teil der Rückmeldebögen das aufgegriffen, was zu einer Stunde mindestens dreimal genannt wurde. Ferner wurden die Erfahrungen der Autorin bei der Umsetzung des Trainings ebenfalls festgehalten, um auf diese Weise zwischen mangelnden Erklärungen und überarbeitungsbedürftigen Planungsentscheidungen unterscheiden zu können. Aus der Synthese dieser Rückmeldungen wurden dann die Überarbeitungsbedarfe zusammengestellt. Eine solche Zusammenstellung nahmen zwei Personen unabhängig voneinander vor und glichen ihre Ergebnisse miteinander ab, sodass ein Mindestmaß an Intersubjektivität hergestellt werden konnte. Ein Vergleich der überdurchschnittlich bewerteten Stunden mit den eher unterdurchschnittlich eingeschätzten Stunden ergab, dass insbesondere zu offene, unspezifische Anleitungen und Arbeitsanweisungen zu Verunsicherung, Unklarheiten und Schwierigkeiten führten (Stunden 4, 5, 6, 7, 30, 31). Ferner erwiesen sich einige Stunden hinsichtlich des theoretischen Hintergrundes der jeweiligen Fach- und Entwicklungsanliegen sehr komplex (Stunden 14, 15, 20, 21, 24), sodass hier sowohl eine Reduktion der Komplexität, eine passgenauere methodische Umsetzung als auch eine exaktere Anleitung und Beschreibung erforderlich sind.

Die Frage hinsichtlich der Zufriedenheit der durchführenden Personen mit dem Training (Net-Promoter-Score) ergänzt die Ergebnisse hinsichtlich einer allgemeinen Bewertung.

Abbildung 41: Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Ben und Lee-Training



Es wird ersichtlich, dass der Anteil der Lehrkräfte, die das Training nicht mehr durchführen würden, im Gegensatz zu denen, die es erneut tun würden, überwiegt. Die Lehrkräfte, die angaben, dass Training „vielleicht“ noch einmal durchzuführen, gaben zusätzlich an, dies nach einer Überarbeitung tun zu wollen. Unter Berücksichtigung dieser Voraussetzung ergäbe sich dann allerdings eine pari-pari-Situation mit den grundsätzlichen Ablehnungen. Diese Tendenz wird auch im Hinblick auf die Weiterempfehlung des Trainings sichtbar, da hier die Ablehnung deutlich abnimmt. Weiterhin steht die hohe Ablehnungstendenz im deutlichen Widerspruch zu der insgesamt guten Bewertung des Trainings. Als Gründe für die Ablehnung gaben die Lehrkräfte sowohl den großen Umfang (6 Nennungen), insbesondere im Hinblick auf fehlende Passung zu den schulinternen Curricula (2 Nennungen) sowie die Verknüpfung von Fach- und Entwicklungsanliegen (7 Nennungen). Diese Begründungen deuten darauf hin, dass den Durchführenden nicht klar zu sein schien, dass das Training nicht als Additivum, sondern als eine mögliche Form der Unterrichtsgestaltung gesehen werden kann. Die Verknüpfung der Fach- und Entwicklungsebene als notwendiges Postulat der Prävalenzraten von Gefühls- und Verhaltensstörungen sowie aktueller schulpolitischer Prozesse konnte womöglich nicht nachvollzogen werden. Somit konnte die Entlastungsfunktion nicht in einem zufriedenstellenden Maß vermittelt werden. An dieser Stelle ergeben sich daraus zwei deutliche Fortbildungshinweise.

Die Frage, *welche Inhalte sich als erfolgreich und welche als überarbeitungsbedürftig erwiesen*, soll diese Aussagen konkretisieren. Zur Beantwortung wurde auf der gleichen Datengrundlage eine allgemeine Zusammenstellung erarbeitet. Insbesondere die Auswahl der Themen, der Lebensweltbezug, die verschiedenen Sozialformen (vor allem das kooperative Lernen), die Rollenspiele, das Geschichtenschiff sowie die Rahmenhandlung stießen auf positive Resonanz. Da hinsichtlich der Überarbeitungshinweise gleichzeitig mögliche Lösungen angeboten werden sollen, werden diese in der nachfolgenden Tabelle überblicksartig dargestellt.

Tabelle 65: Ergebnisse formativer Rückmeldungen & resultierende Überarbeitungshinweise

	Rückmeldung	Überarbeitungsideen
Allgemeine Hinweise	Geschichte <ul style="list-style-type: none"> • Komplexität • sprachliche Mängel • teilweise fehlende Passung zwischen Text & Bild • sachlogische Brüche <i>(AG, Bögen, Erfahrung der Autorin)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Reduktion des Textes • Karte zur Orientierung in BS 1 • Text auf Bilder abstimmen • sprachliche Überarbeitung • sachlogische Überarbeitung
	Sammelalbum <ul style="list-style-type: none"> • wurde recht wenig genutzt • komplex <i>(AG)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Komplexität reduzieren • Anwendungsideen im Alltag für Lehrkräfte • stärkere Information der Eltern • stärkere Berücksichtigung in den Verlaufsplänen
	Wunsch nach Musterlösungen <i>(AG)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Betonung der Prozessorientierung im Manual & auf Fortbildungen • Angabe von Zieldimensionen in der Kontextplanung
	Zeitmanagement <i>(AG & Bögen)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • nach Ansicht der Autoren liegt es im Ermessen der jeweiligen Lehrkräfte, wie lang eine Arbeitsphase jeweils dauert (Implementation - Adaption, Kapitel 3.3.2.3)
	Ben & Lee-Song <ul style="list-style-type: none"> • sehr komplex • sehr beliebt <i>(Gespräche)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideen zur Begleitung des Lieds: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bewegungen ○ als Rap gestalten ○ verschiedene Kinder verschiedene Strophen auswendig lernen lassen ○ starke Sänger singen die Strophen, alle den Refrain
	Elternarbeit <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Information • Unsicherheiten bei Fragen der Kinder <i>(Gespräche mit Lehrkräften & Eltern)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung der Lehrkräfte im Lehrerhandbuch <ul style="list-style-type: none"> ○ Vorstellen per Brief ○ Vorstellen auf dem Elternabend ○ Nutzung der gemeinsamen Feste/Präsentationen

		<ul style="list-style-type: none"> • Elternbriefe zu jedem Baustein • Struktur eines Elternabends im Handbuch vorstellen
Baustein 1	Passung zwischen Fach- und Entwicklungsanliegen <i>(AG, eigene Erfahrung)</i>	Vor dem Hintergrund der Ergebnisse zur Fähigkeit „Emotionen erkennen“ müssen Schwerpunktsetzung und Strukturierung des 1. Bausteins verändert werden.
	stereotype Herangehensweise <i>(Rückmeldung einer einzelnen Studentin; Betonung in der Fachliteratur)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Geschichte & Hagenunu auf Stereotype hin überarbeiten • Landkarte über verschiedene Stämme einbauen • Texte, die gezielt entgegen der Stereotypisierung arbeiten in die Literaturliste geben (Astrid Kaiser)
	Lerntheke <ul style="list-style-type: none"> • Wunsch nach vorgefertigten Texten • gefällt an sich sehr gut <i>(AG, Bögen)</i> 	Aufgrund der sachunterrichtlichen Zielsetzung, Recherchearbeit anzuleiten, kann nicht auf eine selbstständige Recherche verzichtet werden. Als Hilfestellung können jedoch Ideen zur vereinfachten Einführung einer Lerntheke angeboten werden: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reduzierter Rechercheauftrag ○ Bücher nach Schwierigkeitsgrad markieren ○ feste Lernduos bilden, auch homogen ○ in JEDER Stunde die Nutzung der Lerntheke reflektieren ○ Literaturliste ○ Liste mit Internetadressen, z.B. www.weltinderschule.uni-bremen.de/index.html
	Anzahl der Kopien <i>(AG, Bögen, eigene Erfahrung)</i>	Reduktion & Alternativen anbieten
	T-Charts Bedeutung für den gesamten Baustein unklar <i>(AG, Bögen)</i>	Im Handbuch und auch im Stundenverlauf vermerken.
Baustein 2	Kreatives Schreiben <ul style="list-style-type: none"> • Große Sorgen aufgrund der fehlenden Aufsatzerziehung • Rückmeldung, dass drei Stunden zur Arbeit an den Stationen zu viel sei • Schreibprozess als sehr komplex & schwierig empfunden <i>(AG, Gespräche)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzierung der Komplexität der Stationsarbeit • Bedeutung des kreativen Schreibens explizit erläutern, Absichten und Vorteile herausstellen • Bedeutung des Modellierens beschreiben • Möglichkeiten der individuellen Anpassung erläutern • Alternativen zum Schreiben sind angegeben • Stationsarbeit als optionale Stunden kennzeichnen

	Inseln <ul style="list-style-type: none"> • Implementation/Ziel dahinter womöglich unklar • methodische Umsetzung schwierig: Überfüllung, Lautstärke (AG, Bögen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Zieltransparenz für Kinder und Lehrkräfte erhöhen • Erläuterung der Bedeutung im Handbuch • Betonung des Erfahrungssammelns • Betonung, dass die eigentliche Bedeutung in der Transferleistung besteht und hier nur eine beispielhafte Nutzung gezeigt wird • bereits vorhandene Strategien ebenfalls benennen und einbinden • Didaktisch-methodische Hinweise anbieten
Baustein 3	Problemlöseformel <ul style="list-style-type: none"> • viele positive Rückmeldungen • für einige zu komplex, abstrakt (AG, Bögen) 	<ul style="list-style-type: none"> • zu Beginn der Stunde immer die bisherigen Schritte nochmal aufgreifen • Für die Lehrkräfte den konkreten Bezug zum SKI-Modell verdeutlichen • Alternative anbieten: im Rollenspiel nachvollziehen
	Gesundheit <ul style="list-style-type: none"> • Pyramide sehr komplex (Bögen, AG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsorientierung erhöhen • Methode zur Überprüfung des eigenen Konsumverhaltens anbieten (stärkere Anleitung)

Hinsichtlich der Frage, *an welchen Stellen sich besonderer Schulungsbedarf der Trainingsdurchführenden ergab*, geben sowohl die Erkenntnisse aus der allgemeinen Bewertung sowie die obenstehende Tabelle Auskunft. Zusammenfassend zeigte sich, dass grundsätzlich die Bedeutsamkeit der Verknüpfung von Fach- und Entwicklungsanliegen detaillierter erklärt und begründet werden muss. Darüber hinaus muss die Durchführung des Trainings und der damit verbundene Aufwand expliziter in den Kontext der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung gestellt werden. Dabei sollte insbesondere auf die notwendige Einbettung in die schulinternen Curricula verwiesen werden. Neben methodischen Schulungswünschen (*Arbeit an einer Lerntheke, Umsetzungsmöglichkeiten von „Inseln“, Methoden des Kooperativen Lernens*) zeigte sich, dass auch Ideen zur Reduzierung der Komplexität in verschiedenen Bereichen (*Sammelalbum, Song, Schreiben von Geschichten, Problemlöseformel*) gewünscht waren. Letztere äußerten sich insbesondere auch am Wunsch nach Musterlösungen. Einerseits sollte hier darauf verwiesen werden, dass gerade verschiedene Lösungswege und Ergebnisse die Qualität einer Aufgabe ausmachen (Kunter & Trautwein 2013, S. 87f), andererseits

beispielhafte Lösungen nach Möglichkeit auch zur Verfügung stehen sollten. Hinsichtlich der Elternarbeit scheinen konkretere Vorschläge und Ideen notwendig zu sein, um diesen Bereich als wichtig und bedeutsam herauszustellen.

Insgesamt erwies sich das Training folglich als inhaltlich gut und fundiert, bedarf einer gewissen Reduktion von Komplexität und im Zusammenhang damit auch noch einer detaillierteren Anleitung für die Trainingsdurchführenden. Entsprechend sollten neben einer reinen Manualisierung des Trainings umfangreiche Fortbildungsangebote zur Verfügung stehen.

3 Diskussion

Nachfolgend werden die Ergebnisse im Hinblick auf die vier Forschungsfragen zusammengefasst sowie kritisch diskutiert. Neben einer Interpretation, insbesondere vor dem Hintergrund der prozessbezogenen Ergebnisse sowie der Einordnung in den aktuellen Forschungsstand, werden dabei auch weiterführende und/oder offene Fragen reflektiert und mögliche Konsequenzen für das Ben- und Lee-Training abgeleitet. Hernach erfolgt eine kritische Betrachtung des methodischen Vorgehens. Zuletzt soll auch ein reflektierender Blick auf die Konzeption der Maßnahme gerichtet werden. Die 10 Kriterien erfolgreicher Präventionsarbeit dienen dabei als Bewertungsmaßstab.

3.1 Weiterentwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen

Auf der Ebene der universellen Prävention konnte über alle Auswertungsgruppen hinweg grundsätzlich ein Anstieg sozialer und emotionaler Kompetenzen festgestellt werden, was somit den Erwartungen regulärer kindlicher Entwicklungsverläufe entspricht (Berk 2011, S.9). Zum 2. Messzeitpunkt konnte diese Entwicklung in der Experimentalgruppe unabhängig von Geschlecht und Alter durch die Trainingsmaßnahme zusätzlich gesteigert werden. Die Effektstärken indizieren mit d_{korr} zwischen 0.26 und 0.33 einen kleinen Effekt. Interessanterweise liegt dieser mit dem SDQ nach Einschätzung der Lehrkräfte und somit in einem distalen Maß, nicht aber proximal vor. Dies steht im Gegensatz zum aktuellen Forschungsstand (Beelmann et al. 2014, S. 11), welcher für Präventionsmaßnahmen im deutschsprachigen Raum eher proximal statt distal gemessene Effekte angibt. Zum 3. Messzeitpunkt können diese Ergebnisse jedoch nicht repliziert werden. Es besteht zwar noch ein signifikanter Unterschied der Interaktionseffekte, welche jedoch unter Berücksichtigung der Mittelwerte sogar zugunsten der Kontrollgruppe ausfallen würden. Aufgrund mangelnder Effektstärken ist dieses Ergebnis nicht inhaltlich bedeutsam. Das Ausbleiben konstanter Kompetenzverbesserungen in der Experimentalgruppe auf universell-präventiver Ebene im follow-up unterstützt die grundlegende Ausrichtung

des Trainings, nach welcher die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen dauerhaft in den Unterrichtsalltag integriert werden sollte, um stabile Effekte zu erlangen.

In Bezug auf die Subgruppen ist zu erkennen, dass die Mädchen zum 3. Messzeitpunkt zumindest tendenziell ein verbessertes Klassenklima als auch eine verbesserte soziale Integration wahrnehmen. Für die Gruppe der Jungen ist eine solche Entwicklung nicht zu beobachten. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass Mädchen laut Einschätzung der Lehrkräfte etwas stärker von der Maßnahme profitieren als die Jungen. Dies deckt sich mit den allgemeinen empirischen Befunden, Mädchen seien sozial kompetenter als Jungen (Hölling et al. 2014, S. 812) - das Ben- und Lee-Training scheint diese Differenz nicht aufheben zu können.

Bei Kindern ab neun Jahren tritt der in der Gruppe der Mädchen beobachtete Effekt noch etwas stärker hervor. Ein möglicher Grund für diesen Vorteil der älteren gegenüber den jüngeren Kindern ist der, dass sie in ihrer kognitiven Entwicklung möglicherweise bereits etwas weiter fortgeschritten und damit der Komplexität des Trainings eher gewachsen sind (Berk 2011, S. 409ff). Oder aber sie weisen aufgrund eines höheren Schulalters einen größeren Erfahrungsschatz hinsichtlich der zum Teil sehr offenen und somit methodisch anspruchsvollen Umsetzung des Trainings auf. Eine solche Interpretation setzt allerdings voraus, dass innerhalb der Altersgruppen tatsächlich ein solcher Unterschied hinsichtlich des Erfahrungsschatzes und/oder der kognitiven Voraussetzungen bestünde - der Nachweis eines solchen steht jedoch noch aus. Beelmann, Pfost und Schmitt (2014, S. 10) können in ihrer Metaanalyse jedenfalls keine nennenswerten Unterschiede in der Effektivität unter Berücksichtigung der Altersstruktur finden, ebenso wenig Sklad et. al. (2012, S. 904ff). Entsprechend handelt es sich bei der Annahme der kognitiven Überlegenheit der älteren Kinder um eine Vermutung, die weiterer Klärung bedarf.

Die Ergebnisse auf selektiv-präventiver Ebene zeigen deutlich, dass eine eher unspezifische Zunahme prosozialer Verhaltensweisen, wie sie mit dem SDQ erfasst wurde, nicht ermittelt werden konnte. Auch mit Hilfe der etwas

differenzierteren LSL konnten zum 2. Messzeitpunkt keine Effekte festgestellt werden. Jedoch konnten anhand der distalen Maße der IDS deutliche Kompetenzgewinne in Bezug auf das Erkennen sozialer Situationen sowie die Emotionsregulation verzeichnet werden, welche sich im follow-up zwar in verringerter Form, aber immer noch deutlich nachweisen ließen. Damit konnten zwei wichtige Grundvoraussetzungen für die positive soziale Interaktion mit anderen (Kapitel 2.3) nachweislich gefördert werden. Insbesondere das Verstehen sozialer Situationen bedeutet einen wichtigen Entwicklungsschritt im Hinblick auf das Erkennen multiperspektivischer Zusammenhänge, das Nachvollziehen der Entstehung von Emotionen sowie die Ursachenzuschreibung von Verhalten und schließlich auch der Moralentwicklung (Kapitel 3.1). Ferner stellt die Emotionsregulation einen zentralen Einflussfaktor der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung dar (Kapitel 4.2) und wird bei unzureichender Ausprägung in einem engen Zusammenhang mit der Ausbildung aggressiver Verhaltensweisen gesehen (Koglin, Petermann, Jascenoka, Petermann & Kullik 2013). Entsprechend leistet das Training für Kinder mit Risiken in der sozial-emotionalen Entwicklung bereits einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung elementarer Grundkompetenzen. Wie die Ergebnisse der Lehrereinschätzung zeigen, lässt sich das erworbene Wissen noch nicht zum 2. Messzeitpunkt, jedoch aber zum 3. Messzeitpunkt auch von den Lehrkräften in der Experimentalgruppe beobachten. Sie schätzen die Selbstkontrolle mit einem kleinen Effekt von $d_{\text{kor}} = 0.22$ besser ein, als die Lehrkräfte der Kontrollgruppe. Dies lässt vermuten, dass es den problembelasteten Kindern zwischen dem 2. und 3. Messzeitpunkt gelungen ist, ihr Strategiewissen in entsprechende Handlungen zu überführen. Eine solche Vermutung wird durch die Tatsache gestützt, dass zwischen dem Wissen um sozial-emotional kompetenten Verhaltensweisen und dessen Performanz Unterschiede existieren (Parker et. al. 2001, S. 548; Kapitel 2).

Interessanterweise sind damit die Ziele des ersten sowie des zweiten Trainingsbausteins für die risikobelasteten Kinder erreicht, der Aufbau von prosozialen Verhaltensstrategien jedoch noch nicht - die entsprechende Skala der IDS zeigt keine nennenswerte Veränderung, weder in der Kontroll- noch

in der Experimentalgruppe. Folglich sollten die Förderangebote im 3. Baustein intensiviert werden. An dieser Stelle ergibt sich gleichsam die Frage, ob die risikobelasteten Kinder zunächst damit ausgelastet waren, die erwähnten Grundkompetenzen auszubilden und erst nach ihrer regelmäßigen Anwendung in der Lage waren, aufbauend auf einer gelingenden Emotionsregulation sowie der Fähigkeit zur Interpretation sozialer Situationen auch sozial kompetentes Handlungswissen aufzubauen. Diese These würde gleichsam postulieren, dass Kinder ohne Risikobelastung eher in der Lage wären, bereits solches Wissen aufzubauen. Entsprechend wäre eine Kompetenzanalyse mit Hilfe des IDS in zukünftigen Forschungsprojekten auch für die Gesamtgruppe äußerst lohnenswert.

Weiterhin kann festgestellt werden, dass das Erkennen von Emotionen sowohl in der Kontroll- als auch in der Vergleichsgruppe gleichermaßen weiterentwickelt wird - während die Messwiederholung signifikant wird, bleibt der Interaktionseffekt aus. In beiden Gruppen lässt sich diese Veränderung auch deutlich an den Mittelwerten erkennen. Unter Einbezug der prozessbezogenen Rückmeldung, der 1. Baustein müsse im Hinblick auf die Verknüpfung von Fach- und Förderanliegen neu strukturiert werden, ist zu schlussfolgern, dass die explizite Förderung der Emotionswahrnehmung bei sich und anderen eher in den Hintergrund, die Analyse sozialer Situationen jedoch in den Vordergrund gerückt werden sollte. Diese Annahme entspricht dem aktuellen Forschungsstand zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen, nach welchem Kinder ab einem Alter von acht Jahren zunehmend komplexere soziale Situationen analysieren können. Das reine Emotionsverständnis ist zu diesem Zeitpunkt in der Regel bereits vorhanden (Berk 2011, S. 451f). Bezüglich der Emotionsregulation erscheint es in Zusammenschau der formativen und summativen Ergebnisse notwendig, die Nutzungsmöglichkeiten der Emotionsregulation für die Lehrkräfte noch anschaulicher sowie kleinschrittiger zu erklären, um bereits vorhandene Effekte von Schwierigkeiten bei der Umsetzung der „Entspannungseinseln“ zu befreien.

Schließlich bleibt kritisch anzumerken, dass die Lehrkräfte lediglich bei der Selbstkontrolle Effekte der Maßnahme feststellen, durch weitere Skalen der LSL konnten keine Veränderungen ermittelt werden. Dieses Ergebnis ent-

spricht dem aktuellen Forschungsstand in Deutschland (Beelmann et al. 2014, S. 11), laut welchem es mit distalen Messungen nicht zu einem Rückgang von Problembelastungen in der selektiven Präventionsarbeit kommt. Dies wirft zunächst die Frage auf, ob es einer weiteren Ergänzung der eingesetzten Instrumente bedarf, beispielsweise durch systematische Daily-Behaviour-Report-Cards (Riley-Tillman, Chaeouleas & Briesch 2007, S. 77ff; Volpe & Fabiano 2013, S. 3ff). Weiterhin wurden auf der Ebene der universellen Prävention auch distal Effekte gemessen - hier wäre zu eruieren, ob die für die selektive Prävention eingesetzten Maße der IDS entsprechend größere Effekte erzielen, wenn in dieser Gruppe sogar distal erhobene Maße Effekte nachweisen.

3.2 Abbau von Problembelastungen

Die Problembelastung betreffend konnte in der Gesamtgruppe ein Rückgang der Gesamtbelastung zum 2. Messzeitpunkt ermittelt werden, welcher sich jedoch zum 3. Messzeitpunkt tendenziell eher zugunsten der Kontrollgruppe zeigt. Hier bleibt offen, aus welchem Grund in dieser Gruppe zu T3 eine tendenziell stärkere Abnahme der Problembelastung eintritt - eine mögliche Erklärung wäre eine übersteigerte Erwartungshaltung der Lehrkräfte, da sie nach einem intensiven Training deutlich angepasste Verhaltensweisen von ihren Schülern erwarten. Eine weitere Möglichkeit wäre eine in der Kontrollgruppe vorgenommene Intervention zwischen dem 2. und 3. Messzeitpunkt. Diese Vermutungen bleiben jedoch auf hypothetischem Niveau und wären weiter zu untersuchen.

In der Benennung negativer sozialer Beziehungen wurde in beiden Gruppen eine Zunahme, in der Experimentalgruppe jedoch ein signifikant geringeres Ausmaß ($d_{\text{kor}}=0.12$) beobachtet. Diese Tendenz wurde zum 3. Messzeitpunkt nicht mehr signifikant.

Im Hinblick auf die Geschlechtergruppen konnte bei den Jungen eine deutliche Abnahme der Problembelastung mit einem kleinen Effekt ($d_{\text{kor}}=0.25$) festgestellt werden, während sich bei den Mädchen keine Tendenz abzeichnete. Allerdings ist anhand der Mittelwerte erkennbar, dass ihre Problembelastung zu T1 bereits erwartungsgemäß (Hölling et al 2014) sehr viel gerin-

ger ausfiel, es liegt ein Bodeneffekt vor. Hinsichtlich der negativen sozialen Beziehungen lässt sich lediglich bei den Jungen eine schwache, nicht signifikante Tendenz zu einem geringeren Anstieg der negativen Beziehungen erkennen.

Bezogen auf die Altersgruppen zeigt sich bei den unter 9-jährigen der Experimentalgruppe eine deutlich geringere Zunahme negativer sozialer Beziehung mit einer kleinen Effektstärke, welche zu T3 jedoch verschwindet. Die älteren Kinder der Experimentalgruppe profitieren hingegen eher im Hinblick auf den Abbau der Gesamtproblembelastung, welche zum 3. Messzeitpunkt noch tendenziell zu beobachten ist. Daraus entsteht erneut die Frage, ob das Training aufgrund seiner Komplexität eher für Viert- als für Drittklässler geeignet ist. Andererseits wird anhand der Soziometrieergebnisse deutlich, dass die jüngeren Kinder durchaus auch profitieren. Kritisch zu überprüfen ist gegebenenfalls auch an dieser Stelle durch die Ergänzung mit daily-behaviour-report-cards (s.o.), ob die Ergebnisse zum 3. Messzeitpunkt aufgrund des Trainings, eines Erwartungs-Bias der Lehrkräfte oder aber durch intensive Trainingsmaßnahmen in der Kontrollgruppe entstanden sind. Replikationsstudien erhalten somit den Auftrag, insbesondere die vorgenommenen Maßnahmen in der Kontrollgruppe genauer zu untersuchen. Darüber hinaus stellt sich erneut die Frage nach der Notwendigkeit, die Entwicklungsanliegen noch langfristiger in den Unterrichtsalltag zu integrieren und nicht nach Abschluss der Maßnahme zu vernachlässigen. Insgesamt passt jedoch die Tatsache, dass die Effekte zum Abbau von Problembelastungen geringer ausfallen als die auf Kompetenz bezogenen Effekte, in den aktuellen Forschungsstand (Durlak et al. 2011, S. 416).

Die Ebene der selektiven Prävention betreffend ergibt sich ein ähnliches Bild. Die Effekte zum Abbau des Problemverhaltens sind zum 2. Messzeitpunkt mit einer Effektstärke von $d_{\text{korri}}=0.33$ praktisch bedeutsam. An dieser Stelle werden die Befunde Beelmans (2006; 2014), selektive Prävention sei effektiver als universelle, bestätigt. Der genaue Erfolgsbereich lässt sich durch die Subskalenanalyse des SDQs jedoch nicht identifizieren, keine der Skalen weist auf signifikante Interaktionseffekte hin. Folglich ist von einem allgemeinen Rückgang der Problembelastung auszugehen, welcher sich

nicht an einer bestimmten Problemdimension ausmachen lässt, sondern sich durch die positive Entwicklung in allen untersuchten Bereichen ergibt. Hinsichtlich der negativen sozialen Beziehungen zeichnet sich der Trend aus universeller Richtung lediglich mit einer sehr schwachen, nicht signifikanten Tendenz ab. Sowohl Effekt als auch Tendenz sind zum 3. Messzeitpunkt verschwunden, betreffend die Problembelastung liegt hier die Kontrollgruppe tendenziell vorne, die Effektstärken erreichen jedoch kein praktisch relevantes Niveau. Dennoch verfestigen diese Ergebnisse den Anspruch, die Entwicklung der Problembelastung in trainierten Gruppen erneut und womöglich langfristiger zu untersuchen, um sicherzustellen, dass durch die Maßnahme keine nachteiligen Effekte entstehen. Zum jetzigen Zeitpunkt stehen die Trends der Soziometrie einer solchen Auslegung entgegen. Möglicherweise würde auch hier eine Ergänzung der Erhebungsinstrumente durch entsprechende Versionen der DBRC Klärung verschaffen.

3.3 Konstanz der Schulleistungen

Zur Frage der Schulleistungsentwicklungen kann in den überwiegenden Fällen aufgrund einer sehr hohen Teststärke die Nullhypothese angenommen und somit ein negativer Einfluss des Trainings auf die Schulleistungen ausgeschlossen werden. Dies gilt auf der universellen Ebene unabhängig von Alter und Geschlecht. Bei den Mädchen zeigt sich ein kleiner Trend zum 2. Messzeitpunkt hin zu einem signifikanten Interaktionseffekt, allerdings zugunsten der Experimentalgruppe, sodass auch hier von keinem Nachteil auszugehen wäre. Dieser Trend findet sich zum 3. Messzeitpunkt jedoch nicht wieder. Eine weitere Ausnahme auf universell-präventiver Ebene bildet die Gruppe der jüngeren Kinder. Auch hier unterscheiden sich die Leistungen im Sachunterricht innerhalb der Gruppen signifikant voneinander, in diesem Fall zugunsten der Kontrollgruppe. Einschränkend ist jedoch zu sagen, dass die Effektstärke nur tendenzielle, aber keine praktische Bedeutsamkeit aufweist und die Mittelwerte indizieren, dass sich die Sachunterrichtsleistungen der Experimentalgruppe konstant über alle drei Messzeitpunkte weiter entwickeln, während die Kontrollgruppe zunächst stagniert und erst zwischen 2. und 3. Messzeitpunkt zulegt. Entsprechend lassen sich die Ergebnisse nicht einwandfrei interpretieren, an dieser Stelle

wäre ein größeres Wissen über das Unterrichtsgeschehen in der Kontrollgruppe hilfreich. Rein spekulativ wäre denkbar, dass die Lehrkräfte aufgrund der Datenlage nach T2 die Stagnation bemerkten und im Anschluss daran besonders intensiv förderten. Um auszuschließen, dass die Kinder der Experimentalgruppe aufgrund des Trainings weniger Ressourcen für die weitere Arbeit im Sachunterricht aufbringen konnten, sollte dieser Trend in einer Replikationsstudie erneut untersucht werden.

Im Hinblick auf die selektive Präventionsebene ist für den überwiegenden Teil der untersuchten Schulleistungen aufgrund fehlender Signifikanzen und hoher Teststärken von keinen Leistungsunterschieden auszugehen. Ausgenommen hiervon ist das Selbstkonzept der Schulleistungen - die Teststärke ist weder zum 2. noch zum 3. Messzeitpunkt ausreichend, sodass nicht mit zufriedenstellender Wahrscheinlichkeit von homogenen Entwicklungsverläufen ausgegangen werden kann. Die Mittelwerte indizieren jedoch, dass etwaige Unterschiede zugunsten der Experimentalgruppe ausfallen würden. In Bezug auf das selbstständige Lern-Arbeitsverhalten sowie die Konzentration zeigt sich zum 3. Messzeitpunkt für die Gruppe der risikobelasteten Schüler ein positiver Effekt von kleiner bis mittlerer Stärke - in beiden Fällen beträgt $d_{\text{korrt}} = 0.37$. Damit weist das Training trotz seiner Komplexität und der Tatsache, dass es nicht die Förderung der Schulleistungen fokussiert, einen positiven Effekt auf diese auf. Weiterführend ergibt sich an dieser Stelle die Frage, ob sich ein solcher Effekt lediglich im Rahmen selektiver oder aber auch für die universelle Prävention finden lassen würde. Auch hier erscheint eine umfangreichere Untersuchung der Gesamtstichprobe lohnenswert.

Diese Ergebnisse spiegeln einerseits den aktuellen Forschungsstand wieder (Sklad et al. 2012), andererseits entsprechen sie der der Arbeit zugrundeliegenden Definition sozialer Kompetenz - laut dieser gehören schulbasierte Kompetenzen wie Selbstständigkeit und Aufmerksamkeit ebenfalls zum Teilkonzept sozialer Kompetenz. Unerwartet ist, dass die ansehnliche Effektstärke entstand, ohne dass dies ein spezifisches Förderziel der Studie war. Zu erklären sind diese Effekte jedoch möglicherweise durch die methodische Gestaltung des Trainings, welche eine Öffnung des Unterrichts

und somit die Förderung der Selbstständigkeit (Jürgens 1997, S. 677ff) in den Blick nimmt. Darüber hinaus kann eine verbesserte Konzentrationsleistung potenziell mit einem erhöhten Repertoire an Emotionsregulationsstrategien in Verbindung gebracht werden.

3.4 Bedeutung der Implementationsparameter

Die Analyse des Implementationseinflusses muss vorab als eine Analyse mit eher explorativem Charakter eingestuft werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Implementationsqualität auf Klassenebene erhoben wurde, ergibt sich eine sehr kleine Stichprobe, hinter welcher sich jedoch größere individuelle Unterschiede auf Individualebene verbergen könnten. Ein weiterer Nachteil dieser Analyse stellt womöglich die Tatsache da, dass die erhobenen Parameter einander sehr ähnlich sind und somit den Teil der aufgeklärten Varianz unter sich „aufteilen“ und dadurch nicht das Signifikanzniveau erreichen. Um diese Möglichkeit auszuschließen, wären differenzierte, psychometrisch aufwändig untersuchte Erhebungsinstrumente zur Implementationserfassung notwendig. Darüber hinaus entstand im Nachhinein die Idee, die Implementation nicht nur auf Klassen-, sondern gar auf Individual-ebene zu erheben, um so für jeden Schüler erfassen zu können, wieviel besondere Förderung er erhalten hat. Ein solches Vorgehen böte sich insbesondere vor einer weiteren Ausdifferenzierung der Hilfen im Sinne des RTI-Modells an (Casale, Hennemann, Huber & Grosche 2015, S. 25). Ferner wurde an verschiedenen Stellen der Diskussion bereits deutlich, dass auch das Geschehen in der Kontrollgruppe genauer erhoben werden müsste - insbesondere im Hinblick auf das Classroom-Management böte sich hier ein die Kontrollgruppe einschließendes Erhebungsverfahren an. Trotz dieser Einschränkungen ist es gelungen, erste Tendenzen im Hinblick auf die Bedeutung der Implementationsparameter zu erfassen. Während anders als bei Hövel (2014) das theoretische Wissen bei Ben und Lee wenig Einfluss zu nehmen scheint, zeigen sich auf universeller Ebene das Classroom-Management sowie der Alltagstransfer der Trainingsinhalte als signifikant bedeutsam im Hinblick auf die positiven sozialen Beziehungen. Ferner bildet sich das Classroom-Management als tendenziell bedeutsam hinsichtlich des Problemverhaltens aus. Für die risikobelasteten Schüler erweist sich le-

diglich der Alltagstransfer tendenziell bedeutsam in Bezug auf den Kompetenzaufbau. Im Hinblick auf das Problemverhalten konnte ein solcher Trend nicht ausgemacht werden. Mit Bezug auf die o.g. Einschränkungen sind diese Ergebnisse ein ernstzunehmender Appell, das Training in diese Richtung genauer zu untersuchen. Dabei sollten die genannten Modifizierungsvorschläge unbedingt Beachtung finden.

Die belegte tendenzielle, zuweilen sogar signifikante Bedeutung der Implementationsparameter entspricht grundsätzlich dem Erkenntnisstand aktueller Forschungsergebnisse (Durlak & Dupre 2008). Diese ermutigen jedoch, noch genauer zu untersuchen, ob sich die Effektivität in den gut implementierten Trainingsgruppen steigern lassen würde. Ferner spricht die tendenzielle Bedeutung des Parameters „Classroom-Management“ dafür, die Unterrichtenden auch in dieser Hinsicht vorab sowie prozessbegleitend zu schulen (Reinke et al. 2013), um nicht nur die Trainingsqualität an sich, sondern auch die Qualität des Classroom-Managements als einen zusätzlichen Einflussfaktor positiv zu moderieren.

3.5 Prozessbezogene Erkenntnisse

Eine der wichtigsten Erkenntnisse der prozessbezogenen Evaluation liefert die Tatsache, dass das Ben-und Lee-Training trotz seiner enormen Komplexität und aller noch vorhandenen Kritikpunkte grundsätzlich von den Durchführenden als ‚gut‘ beurteilt wurde. Demnach lohnt nicht nur vor dem Hintergrund der positiven Effekte, sondern auch im Hinblick auf die Akzeptanz des Trainings durch die Lehrkräfte eine differenzierte Auseinandersetzung und Optimierung der Maßnahme. Dabei sollte unbedingt die Entlastungsfunktion des Trainings für die Lehrkräfte stärker forciert werden - hier gilt es weitere Pionierarbeit zu leisten und die Lehrplanbezüge stärker zu betonen sowie das Training schulbezogen, als Teil der schulinternen Curricula anzubieten und auszuweisen. Nur auf diese Weise kann es gelingen, langfristig die Verknüpfung von Fach- und Entwicklungsebene für alle Beteiligten gewinnbringend umzusetzen. Dabei stellt die stärkere Einbindung der Elternschaft sowie die Anleitung der Lehrkräfte eine zu betonende Aufgabe dar. Nicht nur im Hinblick auf die Elternarbeit, sondern auch in Bezug auf

einzelne Stunden, die Verknüpfung der fach- und entwicklungsbezogenen Ebenen sowie der Methodik sollte die Vorbereitung und Einführung der Trainingsdurchführenden noch weiter ausdifferenziert, spezifiziert und manualisiert werden. Auf dieser Grundlage könnte dann mehr Sicherheit für eine an die konkreten Bedürfnisse der Klasse angepasste Vorgehensweise erfolgen. Wie bereits im Blick auf die Implementationsqualität anklang, müsste dann auch gewährleistet werden, dass neben verschiedenen Fortbildungsterminen eine Art Monitoring zur Verfügung stünde, welches tatsächlich die Lehrkräfte und nicht „nur“ die Studierenden erreicht.

Inhaltlich gesehen gilt es, den 1. Trainingsbaustein neu zu strukturieren - was auch vor dem Hintergrund der summativen Forschungsergebnisse sinnvoll erscheint. Hier empfiehlt sich eine stärkere Fokussierung der Interpretation sozialer Situationen. Im 2. Baustein sollte es eine differenziertere Anleitung zur Nutzung der Emotionsregulationsstrategien geben sowie eine Reduktion der Komplexität hinsichtlich der Anleitung zum Kreativen Schreiben. Schließlich sollten im 3. Baustein keinesfalls Kürzungen vorgenommen, die Sammlung von Handlungsmöglichkeiten in sozial problembehafteten Situationen jedoch noch deutlicher für den Alltagstransfer aufbereitet werden.

3.6 Reflexion des methodischen Vorgehens

Das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie besticht zunächst durch die für Präventionsstudien recht ansehnliche Stichprobengröße und das durch die inhaltlich gegebenen Umstände bestmögliche Design. Kritisch an der Auswahl der Stichprobe sind die durch fehlende Rückmeldungen hinzugenommenen ‚anfallenden‘ Studienteilnehmer. Während eine randomisierte Zuweisung der Schüler zu Kontroll- oder Vergleichsgruppe aus inhaltlichen Gründen auch zukünftig nicht möglich sein wird (Kapitel 1.1), sollte die Akquise der Stichprobe dennoch in allen Fällen auf die gleiche Art und Weise erfolgen, auch bei geringen Rücklaufquoten. Um diese proaktiv zu erhöhen und nicht erneut in die Verlegenheit zu gelangen, nachträglich weitere Teilnehmer akquirieren zu müssen, könnten die zufällig ausgelosten Schulen über eine persönliche -standardisierte- Vorstellung des Projekts in

den Lehrerkollegien zusätzlich zur Studienteilnahme ermutigt werden. Zudem könnte durch die Aussicht auf den Erhalt entsprechender Teilnahme- und Fortbildungszertifikate die Motivation ebenfalls gesteigert werden. Alle Studieninteressierten würden dann zur Studienteilnahme verpflichtet, die Zuweisung zur Kontroll- oder Experimentalgruppe könnte dann randomisiert erfolgen. Nach einem ersten Durchlauf würde aus ethischen Gründen auch der Kontrollgruppe die Teilnahme an der Maßnahme ermöglicht, während die ehemalige Versuchsgruppe „nur“ noch für die Entwicklungsdiagnostik zur Verfügung stünde - so würde beiden Gruppen beide Versuchsbedingungen zur Verfügung stehen.

Darüber hinaus wurde mit der Studie der Forderung eines prä-post-follow-up-Designs entsprochen, insbesondere das follow-up wird in Präventionsstudien eher vernachlässigt (Beelmann 2006, S. 160). Dennoch könnte der recht kurze follow-up-Zeitraum auf mindestens 6 bis 12 Monate ausgeweitet werden (Beelmann et al. 2014, S. 11). Dabei ist die langfristige Teilnahme an Studienprojekten kritisch zu diskutieren. Eine solche kann, insbesondere wenn die Teilnehmer der Stichprobe zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten aufgrund des Übergangs von Grundschule zur Sek I, die an der Studie teilnehmende Schule verlassen, nur mit erheblichem personellen, organisatorischen und somit auch monetären Aufwand erhoben werden. Dieser Sachlage ist eine sorgfältige Kosten-Nutzen-Analyse geschuldet, für langfristig angelegte Kooperationen zwischen Schulen und Universität und womöglich auch für die Verantwortlichen in den jeweiligen Schulbezirken in einem solchen Szenario unerlässlich. Bei einem Vorgehen nach dem Modell der zweifachen Studiendurchführung würde sich jedoch zumindest das follow-up der ersten Experimentalgruppe verlängern. Es setzte allerdings voraus, dass beide Gruppen zur Studienbeginn jeweils aus Drittklässlern bestehen würden, um eine doppelte Studiendurchführung mit derselben Stichprobe zu ermöglichen.

Die eingesetzten Testinstrumente erfüllen die Forderung einer mehrperspektivischen Betrachtung sozialer und emotionaler Entwicklungsaspekte (Kapitel 3.2.2). Darüber hinaus sind sie so ausgewählt, dass zwischen einer reinen Wissenserweiterung und der Übertragung in das aktive Handeln unterschied-

den werden kann (Kapitel 2.1.2). Es erfüllt damit die Forderung, ein weites outcome-Spektrum in den Blick zu nehmen (Sklad et al 2012). Kritisch anzumerken ist, dass sowohl die LSL als auch der SDQ als distales Maß geringe Veränderungen anzeigen. Dies entspricht zwar den allgemeinen Ergebnissen deutscher Präventionsforschung (Beelmann et al. 2014, S. 11), dennoch wäre in einem weiteren Schritt zu prüfen, ob dies auf eine fehlende Sensitivität der Messinstrumente gegenüber kleineren Veränderungen oder aber auf die fehlende Wirksamkeit des Trainings zurückzuführen ist. Eine Möglichkeit, die sich zum Planungszeitpunkt der Studie noch nicht in dem Maße abzeichnete, böten die Daily Behavior Report Cards, welche durch die Kombination der direkten Beobachtung und der strukturierten Verhaltensseinschätzung auch kleinen Veränderungen gegenüber als sehr sensitiv gelten. Ferner seien sie ökonomisch im Schulalltag zu integrieren (Volpe & Fabiano 2013, S. 57ff). Darüber hinaus würden sie der im Rahmen des RTI-Modells geforderten kleinschrittigen Überprüfung der Lernfortschritte (Kapitel 3.4.3) noch mehr entsprechen als die bisher genutzten Instrumente (Casale et al. 2015, S. 25). Eine Adaption dieser Vorgehensweise aus dem englischsprachigen Raum wird zurzeit auseinandergesetzt (Casale et al. 2015, S. 37ff). Diskussionswürdig bleibt hier der Unterschied zwischen Monitoring und der aus Verhaltensrückmeldungen bereits entstehenden intervenierenden Wirkungen auf Entwicklung.

Die Berücksichtigung der Implementationsqualität bei Präventionsstudien ist ein weiterer Vorteil der vorliegenden Arbeit. Aufgrund des explorativen Charakters dieser Analysen besitzen die Ergebnisse jedoch lediglich tendenzielle Aussagekraft. Um in dieser Hinsicht validere Ergebnisse zu erzielen, sollten einerseits die entwickelten Fragebögen psychometrisch untersucht werden, andererseits sollten sie differenzierter, möglicherweise sogar auf individueller Ebene erhoben werden. Nur so ließe sich die Entwicklung in Abhängigkeit der Implementationsqualität auf einer weitaus größeren Stichprobe darstellen. Dabei könnte dann auch im Sinne des Response-to-Intervention-Modells berücksichtigt werden, welche Schüler an vertiefenden Maßnahmen teilgenommen haben. Hinsichtlich des Einflussfaktors des Classroom-Managements ließe sich ein Vergleich der Implementationsbe-

dingungen sogar auf die Kontrollgruppe ausweiten. Die Notwendigkeit einer ausführlichen und differenzierten Implementationsforschung wird sowohl im Rahmen der hier erfolgten formativen Evaluation als sogar im Sinne einer eigenen Forschungsrichtung (Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer 2014, S. 147f) bzw. unabhängig und an aktuelle Gegebenheiten angepasst (Beelmann & Karing 2014, S. 136f) gefordert.

Ein weiterer Sachverhalt bestärkt die Forderung, auch die Geschehnisse in der Kontrollgruppe stärker in den Blick zu nehmen. Eine differenzierte Analyse der Begebenheiten in dieser Gruppe könnte genaueren Aufschluss über Gründe für positive Entwicklungen geben - möglicherweise sind auch hier Präventions- oder Interventionsmaßnahmen durchgeführt worden, die die Entwicklung der Kinder begünstigen (Greenberg 2004, S. 7). Schließlich ist in diesem Kontext kritisch anzumerken, dass allein die Information über den zu mehreren Zeitpunkten erhobenen Entwicklungsverlauf im Sinne einer Lernverlaufsdiagnostik dazu führt, dass Lehrkräfte ihr Handeln genauer auf die Bedürfnisse der Gruppe abstimmen (Souvignier & Förster 2011, S. 252f). In diesem Sinne existiert keine unbehandelte Kontrollgruppe. Durch eine sorgsame Befragung der Kontrollgruppenlehrkräfte könnte jedoch ermittelt werden, inwiefern die erhaltenen Informationen Eingang in die Förder- und Unterrichtsplanung finden. Auf dieser Grundlage ließe sich dann eruieren, ob sich die Durchführung einer umfangreichen Präventionsmaßnahme in einem angemessenen Kosten-Nutzen-Verhältnis befindet, wenn vergleichbare Effekte auch im Rahmen einer differenzierten Lernverlaufsdiagnostik erreicht werden könnten.

Hinsichtlich einer kritischen Reflexion der Berechnungsanalysen ist davon auszugehen, dass die häufige Verletzung der Berechnungsvoraussetzungen aufgrund der großen Stichprobe eher zu vernachlässigen ist. Ein kritisch zu hinterfragendes Problem liegt jedoch in der genesteten Datenstruktur. In vielen Skalen konnte anhand der Intraklassenkorrelationen gezeigt werden, dass auch dies zu vernachlässigen ist, in einigen jedoch nicht. Trotz der teilweise sehr hohen Effektstärken kann eine Verzerrung der Datenlage nicht vollkommen ausgeschlossen werden. Alternativ könnten die Daten

durch die Analyse in Mehrebenenmodellen erneut überprüft werden, um etwaige Einflüsse auszuschließen.

Ebenso kritikanfällig ist die vorliegende Studie hinsichtlich der Tatsache, dass Präventionsstudien, die universitär begleitet werden, höhere Effektstärken erzielen, als Studien in realen Praxiskontexten. Gründe für diese verzerrten Ergebnisse sind nach Ansicht Beelmanns (2006, S. 159) bei der konzepttreuen Implementation durch die universitäre Begleitung sowie ein möglicherweise höheres Engagement der durchführenden Personen zu suchen. Um diese Effekte zu kontrollieren, fordert er Replikationsstudien von unabhängigen Personen. Von einer solchen Verzerrung der Ergebnisse kann sich auch die vorliegende Studie nicht freisprechen - entsprechend sollten die ermittelten Effekte der Maßnahme in einer unabhängigen Studie repliziert werden. Einer solchen voranzustellen wäre jedoch eine Erweiterung der vorliegenden Studie, um die als kritisch herausgearbeiteten Merkmale zu verbessern sowie die offenen Fragen hinsichtlich der Implementationsqualität, der Schulleistungen im Sachunterricht für jüngere Schüler, sowie die Ergebnisse hinsichtlich der allgemeinen Problembelastung zum 3. Messzeitpunkt auf universaler Präventionsebene final beantworten zu können. Schließlich gilt es zu eruieren, ob die lediglich im Rahmen der selektiven Prävention ermittelten Effekte auch in Bezug auf die universelle Prävention gelten.

3.7 Berücksichtigung der 10 Kriterien erfolgreicher Präventionsarbeit

Betreffend die Anforderungen an qualitativ hochwertige Präventionsarbeit ist zu sagen, dass mit dem vorliegenden Forschungsprojekt ein Großteil der ermittelten Kriterien (Kapitel 3.3.2.2) erfüllt werden konnte. Die Konzeption des Trainings basiert auf einem empirisch abgesicherten Modell, welches aus mehreren Perspektiven als Ausgangsbasis für Präventionsarbeit empfohlen wurde (Kapitel 3.3.2.2 - (1) Kriterium). Die inhaltliche Schwerpunktsetzung erfolgte unter anderem durch die Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse (Kapitel 3.3.2.2 - (2) Kriterium), welche durch die Erkenntnisse aus Störungsepidemiologie, Präventionsforschung und

schulischer Bildung erweitert wurde. Vor diesem Hintergrund wurden mögliche Risiko- und Schutzfaktoren identifiziert, welche durch das Training ab- bzw. aufgebaut werden sollen (Kapitel 3.3.2.2 - (3) Kriterium). Wie die empirischen Ergebnisse zeigen, konnte dieses Ziel auch praktisch erreicht werden (Kapitel 2). Weiterhin berücksichtigt das Training neben kognitiven Inhalten auch affektive sowie behaviorale. Die Konzeption der einzelnen Stunden ist darauf ausgerichtet, die kognitiv vermittelten Inhalte handlungsorientiert umzusetzen und auch in Beziehung zu den individuellen Erfahrungen der Schüler zu stellen (Kapitel 3.3.2.2 - (4) Kriterium). Aufgrund der Berücksichtigung der Umsetzung im Kontext Schule wird sowohl das natürliche Umfeld bedacht sowie auch alle Kinder einer Altersstufe erreicht (Kapitel 3.3.2.2 - (5) Kriterium). Da das Ben- und Lee-Training sich in die Tradition der LUBO-Trainings stellt und diese auch explizit im Training thematisiert, zeigt es sich als besonders früh einsetzende und langandauernde Präventionsarbeit. Das Training an sich erfüllt ebenfalls die geforderte Mindestlänge von drei Monaten (Kapitel 3.3.2.2 - (6) Kriterium). Durch die Berücksichtigung der Elternschaft und das Bestreben, deren Ressourcen ebenfalls zu nutzen, wird auch das siebte Kriterium erfüllt (Kapitel 3.3.2.2 - (7) Kriterium). Hier wurde allerdings deutlich, dass dieser Zugang noch intensiviert werden kann - die Elternschaft möchte genauer informiert werden, die Umsetzung der geplanten gemeinsamen Themennachmittage am Ende eines jeden Bausteins sollten zur Entlastung der Lehrkräfte konkreter angeleitet werden. Nicht zuletzt bietet auch das entwickelte Verstärkerheft eine Verbindungslinie zwischen Elternschaft und Schule, die noch mehr in den Fokus der Trainingsdurchführenden gerückt werden kann. Verbesserungspotenzial bietet sich auch in Bezug auf die hohe Qualität der Implementation (Kapitel 3.3.2.2 - (8) Kriterium) sowie den Transfer in den Alltag (Kapitel 3.3.2.2 - (9) Kriterium) - hier sollten nicht nur die Studierenden, sondern insbesondere die Lehrkräfte noch stärker durch intensivere prozessbegleitende Schulungen unterstützt und angeleitet werden. Hinsichtlich des Alltagstransfers bedarf es zu jeder Stunde noch konkreterer Hinweise und Anregungen in den einzelnen Stundenverläufen. Dem Kriterium der geforderten Evaluation (Kapitel 3.3.2.2 - (10) Kriterium) ist ebenfalls entsprochen worden. Dabei wurde im Sinne der Evidenzbasierung mit einem

quasi-experimentellen Forschungsdesign das bestmöglich zu realisierende Design gewählt (Kapitel 1.2), welches der Stufe III des Oxford Centers for evidence-based medicine entspricht (Kapitel 3.3.3). Schließlich wurde allen 4 Forderungen des SAFE-Prinzips (Durlak et al. 2011, siehe auch Kapitel 3.4.3.2) entsprochen: die Einheiten des Ben und Lee-Trainings bauen sequenziell aufeinander auf, es berücksichtigt ein hohes Maß an Schüleraktivierung und Handlungsorientierung bei der Umsetzung, beispielsweise durch Rollenspiele und Formen des Kooperativen Lernens, es beinhaltet die Ausbildung sozialer Fertigkeiten und weist explizite Teilziele zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen aus.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass den geforderten Kriterien weitestgehend entsprochen werden konnte, es insbesondere im Hinblick auf die Trainingsimplementation und deren Evaluation noch Weiterentwicklungsbedarf besteht. Gleiches gilt für die Einbindung der Elternschaft.

4 Schlussbetrachtung und Ausblick

In der abschließenden Betrachtung des gesamten Forschungsvorhabens lässt sich resümieren, dass zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven auf soziale und emotionale Entwicklung es ermöglichte, ein differenziertes Anforderungsprofil eines an aktuellen Forschungsergebnissen und schulischen Anforderungen orientiertes schulbasierten Präventionstrainings zu entwickeln. Die hierzu herausgearbeitete dauerhafte Verknüpfung von Fach- und Entwicklungsanliegen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen sowie die daraus entstandenen praktischen Umsetzungsvorschläge können einen wichtigen Beitrag zur gelingenden Umsetzung schulischer Inklusion leisten.

Die Verwirklichung dieses Anspruchs kann durch die Evaluation der praktischen Maßnahmen - wenn auch mit stellenweisen Einschränkungen - als gelungen eingeschätzt werden. Das Ben- und Lee-Training fördert sozial-emotionale Kompetenzen und vermindert die allgemeine Problembelastung bei gleichbleibender schulischer Leistung mit kleinen bis mittleren Effekten. Auf selektiv-präventiver Ebene konnten sogar kleine bis mittlere, hinsichtlich einer Basiskompetenz selbst ein annähernd großer Effekt sowie die Verbesserung schulischer Fertigkeiten festgestellt werden. Ferner konnte der Alltagstransfer der Trainingsinhalte sowie die Umsetzung von Classroom-Management-Strategien als potenziell bedeutsam für die Steigerung der Effektivität ermittelt werden.

Die formative Evaluation des Prozesses liefert darüber hinaus, auch in der Zusammenschau mit den summativ ermittelten Ergebnissen, konkrete sowie differenzierte Hinweise auf die Anpassung, Spezialisierung und Optimierung des Ben- und Lee-Trainings. Infolgedessen konnten nicht nur inhaltliche Verbesserungsmöglichkeiten ermittelt werden. Es ergaben sich auch explizite Hinweise auf die konkreteren Bedürfnisse, Interessen und Beteiligungsmöglichkeiten der Elternschaft. Im Hinblick auf die Implementation des Trainings im schulischen Kontext, verbunden mit der Akzeptanz der Lehrkräfte konnte ermittelt werden, welche grundsätzlichen Kontextbedin-

gungen erforderlich sind, um die Maßnahme tatsächlich als Entlastung und Bereicherung der schulischen Arbeit zu erleben.

Die grundsätzliche Richtigkeit des vorgeschlagenen Ansatzes konnte abschließend sowohl durch die ermittelten Effekte, die Bewertung des Trainings durch die Lehrkräfte und schließlich auch durch die größtenteils rückläufigen Effekte im follow-up belegt werden. Eine dauerhafte Integration der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in den schulischen Alltag ist unerlässlich, um erfolgreiche Präventionsarbeit zu leisten. Die Verknüpfung von Fach- und Entwicklungsebene ist dabei unerlässlich.

Um diesen ersten, „schmalen Pfad“ von Präventionsarbeit in inklusiven Settings zu erweitern, steht nun an, das Training auf der ermittelten Ergebnisgrundlage zu überarbeiten und dabei insbesondere das bestmögliche Gleichgewicht zwischen Standardisierung und individuellen Anpassungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen. Dabei scheint es unbedingt notwendig, eine erneute Überprüfung des Trainings anzustreben. Hierzu sind die Erhebungsstrategien noch breiter auszudifferenzieren, ein sensibles Messinstrument wie die daily behaviour report cards sowie eine auf Individualebene angesiedelte, die Kontrollgruppe einschließende Implementationsforschung in den Blick zu nehmen. Die Ausarbeitung, Umsetzung und Evaluation eines umfangreichen Lehrertrainings verspricht erhöhte Erfolgsaussichten. Schließlich gilt es dann in einem weiteren Schritt, die vorgefundenen Ergebnisse unabhängig zu replizieren.

So lässt sich schließen, dass die vorliegende Arbeit einen Beitrag im Sinne der eingangs erwähnten Kafka'schen Haltung leistet- durch die Konstruktion und Umsetzung dieses Projekts ist ein schmaler Pfad im Dschungel inklusiver Unterrichtsgestaltung entstanden. Diesen breiter auszugestalten, auf ein festes Fundament zu stellen und dabei die gesetzten Wegweiser zu nutzen, obliegt zukünftigen Forschungsarbeiten in diesem Feld.

Abkürzungsverzeichnis

- H0 = Nullhypothese
- A1= Alternativhypothese 1
- μ_2 = Mittelwertsdifferenz T1-T2
- μ_3 = Mittelwertsdifferenz T1-T3
- T1 = erster Messzeitpunkt
- T2 = zweiter Messzeitpunkt
- T3 = dritter Messzeitpunkt
- Ex = Experimentalgruppe
- ExGI= Experimentalgruppe mit guten Implementationsbedingungen
- ExSI = Experimentalgruppe mit schlechten Implementationsbedingungen
- ExR-ES = Kinder der Experimentalgruppe mit sozial-emotionalem Risiko
- ExJ= Jungen der Experimentalgruppe
- ExM= Mädchen der Experimentalgruppe
- Ex8= acht-jährige der Experimentalgruppe
- Ex9= neun-jährige der Experimentalgruppe
- Ko = Kontrollgruppe
- KoR-ES = Kinder der Kontrollgruppe mit sozial-emotionalem Risiko
- KoJ= Jungen der Kontrollgruppe
- KoM= Mädchen der Kontrollgruppe
- Ko8= acht-jährige der Kontrollgruppe
- Ko9= neun-jährige der Kontrollgruppe
- μ_{Zeit} =Haupteffekt der Messwiederholung
- μ_{AT} =Haupteffekt der Kovariate „Transfer in den Alltag“
- μ_{CM} =Haupteffekt der Kovariate „Classroom-Management“
- μ_{TKL} =Haupteffekt der Kovariate „Theoretische Kompetenz der Lehrkraft“
- 2 = Skala „Emotionale Probleme“ des SDQs
- 3 = Skala „Verhaltensprobleme“ des SDQs
- 4 = Skala „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ des SDQs
- 5 = Skala „Prosoziales Verhalten“ des SDQs
- 6 = Gesamtproblemwert des SDQs
- 8 = Skala „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ des FEESs
- 9 = Skala „Soziale Integration“ des FEESs
- 10 = Skala „Klassenklima“ des FEESs
- 14 = Skala „Sachunterricht“ des TRFs
- 33 = Skala „Deutschunterricht“ des TRFs

- 16 = Positiv-Nennungen bei der Soziometrie
- 17 = Negativ-Nennungen bei der Soziometrie
- 18 = Aggressionswahrnehmung bei der Soziometrie
- 20 = Skala „Emotionen Erkennen“ der IDS
- 21 = Skala „Emotionen regulieren“ der IDS
- 22 = Skala „Soziale Situationen verstehen“ der IDS
- 23 = Skala „Sozial kompetent Handeln“ der IDS
- 25 = Skala „Selbstwahrnehmung“ der LSL
- 26 = Skala „Kooperation“ der LSL
- 27 = Skala „Selbstkontrolle“ der LSL
- 29 = Skala „Selbstbehauptung“ der LSL
- 30 = Skala „Sozialkontakt“ der LSL
- 31 = Skala „Konzentration“ der LSL
- 32 = Skala „Selbstständigkeit beim Lernen“ der LSL

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das bio-psycho-soziale Entwicklungsmodell	65
Abbildung 2: Die drei Stufen innerhalb des RTI-Paradigmas	105
Abbildung 3: Deutschsprachige Adaption des integrierten Modells emotionaler und kognitiver Prozesse in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung	136
Abbildung 4: Forschungsdesign	201
Abbildung 5: Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Gesamtstichprobe - T1-T2	228
Abbildung 6: Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Jungen - T1-T2.....	230
Abbildung 7: Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Mädchen T1-T2	231
Abbildung 8: Entwicklung des prosozialen Verhaltens - jüngeren Kinder - T1-T2	233
Abbildung 9: Entwicklung des prosozialen Verhaltens - älteren Kinder - T1-T2	234
Abbildung 10: Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Gesamtstichprobe - T1-T3	236
Abbildung 11: Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Jungen - T1-T3.....	238
Abbildung 12: Entwicklung des prosozialen Verhaltens-MädCHEN - T1-T3	239
Abbildung 13: Entwicklung des Klassenklimas - Mädchen T1-T3.....	239
Abbildung 14: Entwicklung des prosozialen Verhaltens -jüngere Kinder - T1-T3	241
Abbildung 15: Entwicklung des prosozialen Verhaltens - Ältere T1-T3	243
Abbildung 16: Entwicklung des Klassenklimas - Ältere - T1-T3.....	243
Abbildung 17: Effektstärken: Zuwachs sozial-emotionale Kompetenzen - universelle Prävention.....	244
Abbildung 18: Soziale Situationen Verstehen - Risiko - T1-T2	247
Abbildung 19: Emotionsregulationsstrategien - Risiko - T1-T2	247
Abbildung 20: Soziale Situationen Verstehen - Risiko - T1-T3	250
Abbildung 21: Selbstkontrolle - Risiko - T1-T3	250
Abbildung 22: Emotionen regulieren - Risiko - T1-T3	250
Abbildung 23: Effektstärken: Zuwachs sozial-emotionale Kompetenzen - selektive Prävention	251
Abbildung 24: Entwicklung der negativen Beziehungen - Gesamtstichprobe - T1-T2	253
Abbildung 25: Entwicklung des Problemverhaltens - Jungen - T1-T2	254
Abbildung 26: Entwicklung der negativen Beziehungen - jüngere Kinder - T1-T2.....	256
Abbildung 27: Entwicklung des Problemverhaltens - ältere Kinder - T1-T2	257
Abbildung 28: Entwicklung des Problemverhaltens -Gesamtstichprobe - T1-T3.....	258
Abbildung 29: Entwicklung des Problemverhaltens - Jungen - T1-T3	260
Abbildung 30: Entwicklung der negativen Beziehungen - jüngere Kinder - T1-T3.....	262
Abbildung 31: Entwicklung des Problemverhaltens - ältere Kinder - T1-T3	263
Abbildung 32: Effektstärken: Abnahme der Problembelastung - universelle Prävention .	264

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 33: Entwicklung des Problemverhaltens - Risikogruppe - T1-T2	266
Abbildung 34: Entwicklung des Problemverhaltens - Risikogruppe - T1-T3	268
Abbildung 35: Effektstärken: Abnahme der Problembelastung - selektive Prävention.....	269
Abbildung 36: Entwicklung der Schulleistungen - jüngere Kinder - T1-T3	277
Abbildung 37: Konzentrationsfähigkeit - Risiko - T1-T3	281
Abbildung 38: Selbstständigkeit beim Lernen - Risiko - T1-T3	281
Abbildung 39: Effektstärken: Verbesserung der Schulleistungen - selektive Prävention ..	282
Abbildung 40: Bewertung der einzelnen Stunden des Ben- und Lee-Trainings.....	289
Abbildung 41: Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Ben und Lee-Training.....	291

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen sozialer Kompetenz	26
Tabelle 2: Entwicklungsabschnitte im Lebensalter nach Berk 2011	33
Tabelle 3: Entwicklung emotionaler Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter	38
Tabelle 4: Entwicklung sozialer Kompetenzen.....	42
Tabelle 5: Mögliche Förderansätze aus entwicklungsbezogener Perspektive.....	47
Tabelle 6: Risikofaktoren zur Ausprägung einer Gefühls- und Verhaltensstörung.....	63
Tabelle 7: Schutzfaktoren im Rahmen des Resilienzkonzept.....	68
Tabelle 8: Mögliche Förderansätze aus Perspektive normabweichender Verhaltensweisen	71
Tabelle 9: Mögliche Förderansätze aus Perspektive der Präventionsforschung	93
Tabelle 10: „Response to Intervention“ im Kontext von Gefühls- und Verhaltensstörungen	109
Tabelle 11: Mögliche Förderansätze aus Perspektive der Bildungsforschung und -politik	111
Tabelle 12: Implikationen für die Konzeption eines Präventionstrainings	119
Tabelle 13: Rahmenbedingungen eines Präventionstrainings.....	134
Tabelle 14: Förderziele eines Präventionstrainings I	139
Tabelle 15: Förderziele eines Präventionstrainings II	143
Tabelle 16: Fachliche Ziele eines Präventionstrainings - Sachunterricht	153
Tabelle 17: Fachliche Ziele eines Präventionstrainings - Deutschunterricht	157
Tabelle 18: Trainingsbaustein I.....	162
Tabelle 19: Trainingsbaustein II	163
Tabelle 20: Trainingsbaustein III	165
Tabelle 21: Ablauf des Forschungsprozesses.....	216
Tabelle 22: Beschreibung der Gesamtstichprobe zu T1.....	225
Tabelle 23: Beschreibung der Gruppe „Kinder mit sozial-emotionalem Risiko“ zu T1	225
Tabelle 24: Ergebnisse der Interkorrelationen für alle verwendeten Testinstrumente	226
Tabelle 25: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenzen-universelle Prävention-T2	227
Tabelle 26: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz-universelle Prävention -T2-Jungen..	229
Tabelle 27: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz-universelle Prävention -T2-Mäd.....	230
Tabelle 28: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz-universelle Prävention -T2-Jüng. ...	232
Tabelle 29: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz-universelle Prävention -T2-Ältere ..	233
Tabelle 30: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz-universelle Prävention -T3.....	235
Tabelle 31: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz-universelle Prävention-T3-Jungen..	237
Tabelle 32: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz-universelle Prävention-T3-Mäd.....	239

Tabellenverzeichnis

Tabelle 33: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz-universelle Prävention-T3-Jüng.	240
Tabelle 34: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz-universelle Prävention-T3-Ältere ...	242
Tabelle 35: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz-selektive Prävention-T2.....	246
Tabelle 36: Zuwachs sozial-emotionaler Kompetenz -selektive Prävention-T3.....	248
Tabelle 37: Entwicklung der Problembelastung-universelle Prävention-T2	252
Tabelle 38: Entwicklung der Problembelastung-universelle Prävention-T2-Jungen	253
Tabelle 39: Entwicklung der Problembelastung-universelle Prävention-T2-Mädchen.....	255
Tabelle 40: Entwicklung der Problembelastung-universelle Prävention-T2-jüng. Kinder .	255
Tabelle 41: Entwicklung der Problembelastung-universelle Prävention-T2-ältere Kinder	256
Tabelle 42: Entwicklung der Problembelastung-universelle Prävention-T3	258
Tabelle 43: Entwicklung der Problembelastung-universelle Prävention-T3-Jungen	259
Tabelle 44: Entwicklung der Problembelastung-universelle Prävention-T3-Mädchen.....	260
Tabelle 45: Entwicklung der Problembelastung-universelle Prävention-T3- jünger. Kinder.	261
Tabelle 46: Entwicklung der Problembelastung-universelle Prävention-T3-ält. Kinder	262
Tabelle 47: Entwicklung der Problembelastung-selektive Prävention-T2	265
Tabelle 49: Entwicklung der Schulleistung-universelle Prävention-T2	270
Tabelle 50: Entwicklung der Schulleistung-universelle Prävention-T2-Jungen.....	270
Tabelle 51: Entwicklung der Schulleistung-universelle Prävention-T2-Mädchen.....	271
Tabelle 52: Entwicklung der Schulleistung -universelle Prävention-T2-Jüngere.....	272
Tabelle 53: Entwicklung der Schulleistung-universelle Prävention-T2-Ältere	273
Tabelle 54: Entwicklung der Schulleistung-universelle Prävention-T3	274
Tabelle 55: Entwicklung der Schulleistung-universelle Prävention-T3-Jungen.....	274
Tabelle 56: Entwicklung der Schulleistung-universelle Prävention-T3-Mädchen.....	275
Tabelle 57: Entwicklung der Schulleistung-universelle Prävention-T3-Jüngere	276
Tabelle 58: Entwicklung der Schulleistung-universelle Prävention-T3-Ältere	278
Tabelle 59: Entwicklung der Schulleistung-selektive Prävention-T2.....	279
Tabelle 60: Entwicklung der Schulleistung-selektive Prävention-T3.....	280
Tabelle 61: Einfluss der Implementationsparameter - Kompetenzzuwachs	
- universelle Prävention.....	283
Tabelle 62: Einfluss der Implementationsparameter - Problembelastung	
- universelle Prävention.....	284
Tabelle 63: Einfluss der Implementationsparameter - Kompetenzzuwachs	
- selektive Prävention	285
Tabelle 64: Einfluss der Implementationsparameter - Problembelastung	
- selektive Prävention	287
Tabelle 65: Ergebnisse formativer Rückmeldungen & resultierende Überarbeitungshinweise.....	292

Literaturverzeichnis

A B C

- ABRAHAM, ULF/KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA (Hrsg.) (2007): Schreibaufgaben für die Klassen 1-4. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- ACHENBACH, THOMAS (1991): Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- AHRBECK, BERND (2014): Gemeinsamkeit um jeden Preis. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 95, 24. April 2014, S. 6.
- ALSAKER, FRANCOISE/BÜTIKOFER, ANDREA (2005): Geschlechtsunterschiede im Auftreten von psychischen und Verhaltensstörungen im Jugendalter. In: Kindheit und Entwicklung, 14. Jg. (Heft 3), S. 169-180.
- ANG, REBECCA/HUGHES, JAN (2001): Differential Benefits of Skills Training With Antisocial Youth Based On Group Composition: A Meta-Analytic Investigation. In: School Psychology Review, 31. Jg., (Heft 2), S. 164-185.
- ARONSON, ELLIOT/WILSON, TIMOTHY/AKERT, ROBIN (2004): Sozialpsychologie. 4., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (HRSG.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- BANDA, DEVENDER/THERRIEN, WILLIAM (2008): A Teacher's guide to Meta-Analysis. In: Teaching Exceptional Children, 41. Jg. (Heft 2), S. 66-71.
- BANDURA, ALBERT (1976): Lernen am Modell. Stuttgart: Klett.
- BANNENBERG, BRITTA (2005): Gewalt hat bei uns keine Chance. Mehr-Ebenen-Konzepte gegen Gewalt an Schulen. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, 17. Jg, S. 5-6.
- BARRISH, HARRIET/SAUNDERS, MURIEL/WOLF, MONTROSE (1969): Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. Journal of Applied Behavior Analysis, 2. Jg. (Heft 2), 119-124.
- BARTNITZKY, HORST (2009): Sprachunterricht heute. 7. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen-Verlag
- BASTIAN, JOHANNES/COMBE, ARNO/LANGER, ROMAN (2007): Feedbackmethoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim: Beltz.
- BAUER, ROLAND (2009): Lernen an Stationen. Ein Weg zum kindgerechten Lernen. 10. Auflage. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- BECK, GERTRUD/CLAUSSEN, CLAUS (2000): Experimentieren im Sachunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, 14. Jg. (Heft 139), S. 10-11).
- BEELMANN, ANDREAS (2006): Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgswissenschaft. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 35. Jg., (Heft 2), S. 151-162.
- BEELMANN, ANDREAS (2008): Prävention im Schulalter. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/Julius, Henri/Klicpera, Christian (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung, S. 442-464. Göttingen: Hogrefe.
- BEELMANN, ANDREAS/KARING, CONSTANCE (2014): Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Er-

- gebnisse, Perspektiven. In: Psychologische Rundschau, 63. Jg. (Heft 3), S. 129-139.
- BEELMANN, ANDREAS/PFINGSTEN, ULRICH/LÖSEL, FRIEDRICH (1994). Effects of Training Social Competence in Children: A Meta-analysis of Recent Evaluation Studies. In: Journal of Clinical Child Psychology, 23. Jg. (Heft 3), S. 260-271.
- BEELMANN, ANDREAS/PFOST, MAXIMILIAN/SCHMITT, CORDULA (2014): Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 22. Jg., (Heft 1), S. 1-14.
- BEELMANN, ANDREAS/RAABE, TOBIAS (2007): Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention. Göttingen: Hogrefe.
- BEELMANN, ANDREAS/SCHMITT, CORDULA (2012): Einflussfaktoren auf die Effektivität. In: Fingerle, Michael/Grumm, Mandy (Hrsg.): Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand, S. 120-141. München: Ernst Reinhardt.
- BERK, LAURA (2011): Entwicklungspsychologie. 5. Aktualisierte Auflage. Hallbergmos: Person.
- BIELEFELDT, HEINER (2010): Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 79. Jg. (Heft 1), S. 66-69.
- BITSCHNAU, KAROLINE IDA (2008): Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Wie die GfK Ihr Leben verändern kann. Paderborn: Junfermann.
- BOCHMANN, REINHARD/KIRCHMANN, RUTH (2006): Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammen arbeiten - Aktive Kinder lernen mehr. Essen: NDS.
- BÖNSCH, MANFRED (2012): Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- BÖNSCH, MANFRED (2013): Feindifferenzierung. Strukturierte Lernwelten und einfallsreiche Aufgaben für differenziertes Lernen (4. Teil). In: Grundschule, 45. Jg., (Heft 2), S. 34-36.
- BORTZ, JÜRGEN/DÖRING, NICOLA (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- BORTZ, JÜRGEN/SCHUSTER, CHRISTOF (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer.
- BÖTTCHER, INGRID (2006a): Grundlagen kreativen Schreibens. In: Böttcher, Ingrid (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für die Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation. 5. Auflage Berlin: Cornelson Skriptor, S. 9-20.
- BÖTTCHER, INGRID (2006b): Zu den Methoden des kreativen Schreibens. In: Böttcher, Ingrid (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für die Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation. 5. Auflage. Berlin: Cornelson Skriptor, S. 21-32.
- BÖTTCHER, INGRID (2006c): Organisation und Struktur des kreativen Schreibunterrichts. In: Böttcher, Ingrid (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für die Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation. 5. Auflage. Berlin: Cornelson Skriptor, S. 33-81.

- BOWLBY, JOHN (1987): Bindung. In: Grossmann, Klaus/Grossmann, Karin (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, S. 22-26. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRAUN, DOROTHEE/SCHMISCHKE, JUDITH (2010): Kinder individuell fördern. Hilfen und Beispiele für die Förderdiagnostik. Entwicklung schuleigener Förderkonzepte. Für die Klassen 1 bis 4. 2. Auflage, Berlin: Cornelsen Skriptor.
- BREZINKA, VERONIKA (2003): Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. In: Kindheit und Entwicklung, 12. Jg. (Heft 2), S. 71-83.
- BROHM, MICHAELA (2009): Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim: Juventa.
- BROPHY, JERE (2000): Teaching. Online im Internet unter www.ibe.unesco.org am 13.01.2014.
- BRÜNNING, LUDGER/SAUM, TOBIAS (2012): Aktivieren und Kooperieren. Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen - ein Gesamtkonzept für guten Unterricht. In: Pädagogik Leben, 1. Jg. (Heft 1), S. 20-23.
- BUDNIK, INES (2009): Erziehung und Bildung im Grundschulbereich. Allgemeine Bildung. In: Opp, Günther/Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik, S. 243-246. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB
- BÜHNER, MARKUS/ZIEGLER, MATTHIAS (2009): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Pearson: München.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ERNÄHRUNG, LANDWIRTSCHAFT UND VERBRAUCHERSCHUTZ [BMELV](2013): Gesund genießen. InForm: Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung. Berlin: MKL Druck.
- BUSS, KRISTIN/GOLDSMITH, HILL (1998): Fear and Anger Regulation in Infancy: Effects on the Temporal Dynamics of Affective Expression. In: Child Development, 69. Jg., (Heft 2), S. 359-374.
- CALDARELLA, PAUL/MERRELL, KENNETH W. (1997): Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. In: School Psychology Review, 26. Jg. (Heft 2), S. 264-278.
- CAMPELL, SUSAN (1995): Behavior Problems in Preschool Children: A Review of Recent Research. In: Journal of Child psychology and psychiatry and Allied Disciplines, 36. Jg. (Heft 1), S. 113-149.
- CASALE, GINO/HENNEMANN, THOMAS/HÖVEL, DENNIS (2014): Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. In: empirische Sonderpädagogik, 6. Jg., (Heft 1), S. 33-57.
- CASALE, GINO/HENNEMANN, THOMAS/HUBER, CHRISTIAN/GROSCHKE, MICHAEL (2015): Testgütekriterien der Verlaufsdiagnostik von Schülerverhalten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Heilpädagogische Forschung, 41. Jg. (Heft 1), S. 25-42.
- CHENEY, DOUGLAS/FLOWER, ANDREA/TEMPLETON, TRAN (2008): Applying Response to Intervention Metrics in the Social Domain for Students at Risk of Developing Emotional or Behavioral Disorders. In: The Journal of Special Education, 42. Jg. (Heft 2), S. 108-126.
- CIERPKA, MANFRED (2005): Faustlos - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg: Herder.

- CLAUSSEN, CLAUS (2009): Die große Erzählwerkstatt für kleine Geschichtenerfinder. Das Praxispaket zur Entwicklung von Erzählkompetenz und Kreativität. Donauwörth: Auer-Verlag.
- COHEN, JACOB (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Auflage). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- COIE, JOHN/DODGE, KENNETH (1988): Multiple Source of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross-Age Comparison. In: Child Development, 59. Jg. (Heft 3), S. 815-829.
- COMMITTEE FOR CHILDREN (1992): Second Step: A violence-Prevention Curriculum. Grades 4-5, Second Edition. Teacher's Guide. Online im Internet unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365741.pdf> am 02.04.2015.
- CRICK, NICKI/DOGE, KENNETH (1994): A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. In: Psychological Bulletin, 115. Jg., (Heft 1), S. 74-101.

DEF

- DANE, ANDREW/SCHNEIDER, BARRY (1998): Programm integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? In: Clinical Psychology Review, 18. Jg., (Heft 1), S. 23-45.
- DOLLASE, RAINER (2011): Die Grundlagen der Soziometrie - früher und heute. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 10. Jg., (Heft 2), S. 175-190.
- DÖPFNER, MANFRED (2008): Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In: Petermann, Franz (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie, S. 29-48. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- DÖPFNER, MANFRED/PETERMANN, FRANZ (2012): Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- DURLAK, JOSEPH/DUPRE, EMILY (2008): Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. In: American Journal of Community Psychology, 41. Jg., (Heft 3-4), S. 327-350.
- DURLAK, JOSEPH/WEISSBERG, ROGER/DYMNICKI, ALLISON/TAYLOR, REBECCA/SHELLINGER, KRISTON (2011): the Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. In: Child Development, 82. Jg., (Heft 1), S. 405-432.
- EDERER, VERONIKA (2004): Es muss nicht immer Tipi sein...Eine Klassenausstellung zu indianischen Kulturen gestalten. In: Die Grundschulzeitschrift, 18. Jg. (Heft 175/176), S. 12-16.
- EID, MICHAEL/GOLLWITZER, MARIO/SCHMITT, MANFRED (2013): Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. 3. Korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz.
- EISENER, MANUEL/JÜNGER, RAHEL/GREENBERG, MARK (2006): Gewaltprävention durch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule: das PATHS/PFAD Curriculum. In: Praxis der Rechtspsychologie, 16. Jg. (Heft 1/2), S. 144-168.

- EISENER, MANUEL/RIBEAUD, DENIS (2008): Das Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen 'zipps'- Eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse. Forschungsbericht zuhanden des Bundesamtes für Gesundheit. Online im Internet unter http://www.z-proso.ethz.ch/research/pub/abl/2008_Eisner_etal_zipps.pdf am 01.04.2015.
- ELLINGER, STEPHAN/STEIN, ROLAND (2012): Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik, 4. Jg., (Heft 2), S. 85-109.
- ELSNER, BIRGIT/PAUEN, SABINE (2012): Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0-2 Jahre). In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie: 7. Vollständig überarbeitete Auflage, S.159-185. Weinheim: Beltz.
- EVERTSON, CAROLYN/EMMER, EDMUND (2013): Classroom Management for Elementary Teachers. 9th edition. New Jersey: Pearson Education.
- EWEST, FRANZISKA/REINHOLD, THOMAS/VLOET, TIMO/WENNING, VOLKER (2013): Durch Jugendliche mit Störungen des Sozialverhaltens ausgelöste Krankenkassenausgaben. Eine gesundheitsökonomische Analyse von Versichertendaten einer gesetzlichen Krankenkasse. In: Kindheit und Entwicklung, 22. Jg. (Heft 1), S. 41-47.
- FAIRBANKS, SARAH/SUGARI, GEORGE/GUARDINO, DAVID/LATHROP, MARGARET (2007): Response to Intervention: Examining Classroom Behavior Support in Second Grade. In: Exceptional children, 73. Jg. (Heft 3), S. 288-310.
- FAUL, FRANZ/ERDFELDER, EDGAR/ LANG, ALBERT-GEORG./BUCHNER, AXEL (2007): G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. Behavior Research Methods, 39, 175-191. Online im Internet unter http://www.gpower.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Mathematisch-Naturwissenschaftliche_Fakultaet/Psychologie/AAP/gpower/GPower3-BRM-Paper.pdf am 16.01.2015.
- FINGERLE, MICHAEL (2009): Assessment. In: Opp, Günther/Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik, S. 231-234. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- FINGERLE, MICHAEL (2010): Grundlagen einer ressourcen-orientierten Förderdiagnostik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Ahrbeck, Bernd/Willmann, Marc (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch, S. 182-188. Stuttgart: Kohlhammer.
- FINGERLE, MICHAEL/GRUMM, MANDY/HEIN, SASCHA (2012): Ein etwas anderes Buch über Präventionsprogramme zum Aufbau sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. In: Fingerle, Michael/Grumm, Mandy (Hrsg.): Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand, S. 8-12. München: Ernst Reinhardt.
- FLAY, BRIAN/ACOCK, ALAN/VUCHINICH, SAMUEL/BEETS, Michael (2006): Progress report of the randomized trial of Positive Action in Hawaii: End of third year of intervention. Available from Positive Action, Inc. 264 4th Avenue South, Twin Falls, ID 83301.
- FLAY, BRIAN/ALLRED, CAROL (2003). Long-term effects of the Positive Action program. American Journal of Health Behavior, 27. Jg., (1. Ergänzungsheft), S. 6-21.
- FLOWER, ANDREA/MCKENNA, JOHN/BUNUAN, ROMMEL/MUETHING, COLLIN/VEGA, RAMON (2014): Effects of the Good Behavior Game on

- Challenging Behaviors in School Settings. In: Review of Educational Research, 84. Jg. (Heft 4), S. 546-571.
- FORNESS, STEVEN/KNITZER, JANE (1992): A new proposed definition and terminology to replace "serious emotional disturbance" in individuals with disabilities education act. In: School Psychology Review, 21. Jg., (Heft 1), S. 12-20.
- FRASER, MARK/GALINSKY, MAEDA/SOMOKOWSKI, PAUL/DAY, STEVEN/TERZIAN, MARY/ROSE, RODERICK/GUO, SHENYANG (2005): Social Information-Processing Skill Training to Promote Social Competence and Prevent Aggressive Behavior in the Third Grade. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73. Jg., (Heft 6), S. 1045-1055.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, KLAUS (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten. Stuttgart: Kohlhammer.
- FUCHS, CARINA (2005): Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- FUCHS, DOUGLAS/FUCHS, LYNN/COMPTON, DONALD (2012): Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention. In: Exceptional Children, 78. Jg. (Heft 3), S. 263-279.

G

- GASTEIGER-KLICPER, BARBARA/KLEIN, GUDRUN (2013): Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention. 2. Auflage. München: Ernst-Reinhardt.
- GESELLSCHAFT FÜR DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS [GDSU] (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Kempten: Klinkhardt.
- GESELLSCHAFT FÜR DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS [GDSU] (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GIEST, HARTMUT (2011): Energie als Basiskonzept und Thema im Sachunterricht. In: Grundschulunterricht - Sachunterricht, 58. Jg., (Heft 4), S. 4-7.
- GIEST, HARTMUT (2013): Gesundheitsbildung im Sachunterricht. In: Gläser, Eva/Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. entwickeln-gestalten-reflektieren. Frankfurt: Grundschulverband, S. 104-114.
- GLÄSER, EVA (2011): Methoden verstehen und anwenden. Experimentieren im Sachunterricht. In: Grundschule Sachunterricht, 52. Jg. (Heft 4), S. 20-21).
- GOETZE, HERBERT (1996): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Teil I: Grundfragen. 2. wesentlich veränderte und ergänzte Auflage. Potsdam: AVZ-Hausdruckerei der Universität Potsdam.
- GOLLWITZER, MARIO (2007): Ansätze zur Primär- und Sekundärprävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. In: Gollwitzer, Mario/Pfetsch, Jan/Schneider, Vera/Schulz, André/Steffke, Tabea/Ulrich, Christiane (Hrsg.): Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen, S. 141-157. Hogrefe: Göttingen.
- GOODMANN, ROBERT (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38. Jg. (Heft 5), S. 581-586.

- GOODMANN, ROBERT (2001): Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. In: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40. Jg. (Heft 11), S. 1337-1345.
- GÖTZ, MARGARETE (1997): Grundschullehrerinnen [sic!] in der Zerreißprobe. In: Grundschulverband aktuell, 57. Jg., S. 3-7.
- GREENBERG, MARK (2004): Current and Future Challenges in School-Based Prevention: The Researcher Perspective. In: Prevention Science, 5. Jg. (Heft 1), S. 5-13.
- GRESHAM, FRANK (2007): Response to Intervention and Emotionale and Behavioral Disorders: Best Practices in Assessment for Intervention. In: Assessment for Effective Intervention, 32. Jg., (Heft 4), S. 214-222.
- GROB, ALEXANDER/MEYER, CHRISTINE/HAGMANN-VON ARX, PRISKA (2009): Intelligence and Development Scales (IDS). Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren. Bern: Verlag Huber.
- GROEGER-ROTH (2013a): Grüne Liste Prävention - CTC/Datenbank empfohlener Präventionsprogramme. Online im Internet unter <http://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information> am 25.03.2014.
- GROEGER-ROTH (2013b): Olweus. Bullying Prevention Programm. Online im Internet unter <http://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/programm/15> am 25.03.2014.
- GROEGER-ROTH (2013c): KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen. Online im Internet unter <http://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/programm/34> am 25.03.2014.
- GROEGER-ROTH, FRANK/HASENPUSCH, BURKHARD (2011): Grüne Liste Prävention. Auswahl- und Bewertungskriterien für die CTC Programm - Datenbank. Online im Internet unter http://www.gruene-listepraeventation.de/communities-thatcare/Media/Grne_Liste_Bewertungskriterien.pdf am 23.03.2014.
- GROSCHE, MICHAEL/VOLPE, ROBERT (2013): Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behavioral problems. In: European Journal of Special Needs Education, 28. Jg., (Heft 3), S. 254-269.
- GRUBER, HANS/PRENZEL, MANFRED/SCHIEFELE, HANS (2006): Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Beltz: Weinheim, S. 99-135.
- GRUMM, MANDY/HEIN, SASCHA/FINGERLE, MICHAEL (2012): Effektivität und Wirksamkeit von Präventionsangeboten - Welche Rolle spielt die soziale Validität? In: Fingerle, Michael/Grumm, Mandy (Hrsg.): Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand, S. 157-172. München: Ernst Reinhardt.
- GÜNTHER, WERNER (2000): Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff. 2. Auflage. Dortmund: VMC.

H

- HACKER, STEFANIE/LÖSEL, FRIEDRICH/STEMMLER, MARK/JAURSCH, STEFANIE/RUNKEL, DANIELA/BEELMANN, ANDREAS (2007): Training im Problemlösen (TIP): Implementation und Evaluation eines sozial-

- kognitiven Kompetenztrainings für Kinder. In: heilpädagogische Forschung, 33. Jg. (Heft 1), S. 11-21.
- HAFFNER, JOHANN/ ESTHER, CORNELIA/MÜNCH, HORST/PARZER, PETER/RAUE, BRITTA/STEHEN, RAINER/KLETT, MARTIN/RESCH, FRANZ (2002): Verhaltensauffälligkeiten im Einschulungsalter aus elterlicher Perspektive - Ergebnisse zu Prävalenz und Risikofaktoren in einer epidemiologischen Studie. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51. Jg. (Heft 9), S. 675-696.
- HAGEN, TOBIAS (2014): Prävention von schulischem Dropout: Entwicklung und Evaluation einer schulbasierten Maßnahme zur Vermeidung von Schulabbruch. Dissertation. Köln.
- HALBERSTADT, AMY/DENHAM, SUSANNE/DUNSMORE, JULIE (2001): Affective Social Competence. In: Social Development, 10. Jg. (Heft 10), S. 79-119.
- HARTKE, BODO (2014): Prävention - Integration und Förderschule. Perspektiven einer zeitgemäßen Sonderpädagogik in MV vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse. Online im Internet unter <http://www.ler-mv.de/media/archive1/fpt2010/100420Praesentation-GrundsatzrefHartke-LERfDel.pdf> am 09.04.2014.
- HARTKE, BODO/DIEHL, KIRSTEN/MAHLAU, KATHRIN/Voß, STEFAN (2014): Prävention und Integration im Anschluss an den Response-to-Intervention-Ansatz (RTI): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM). In: Popp, Kerstin/Methner, Andreas (Hrsg.): Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis, S. 89-100. Stuttgart: Kohlhammer.
- HARTMANN, BLANKA/MUTZECK, WOLFGANG/FINGERLE, MICHAEL (2003): Die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten. Ergebnisse einer Studie an Grundschulen. In: Sonderpädagogik, 33. Jg., (Heft 4): S. 191-197.
- HASSELHORN, MARCUS/KÖLLER, OLAF/MAAZ, KAI/ZIMMER, KARIN (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau, 65. Jg. (Heft 3), S. 140-149.
- HATTIE, JOHN (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- HEINRICHS, NINA/SABMANN, HEIKE/HALWEG, KURT/PERREZ, MEINRAD (2002): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. In: Psychologische Rundschau, 53. Jg. (Heft 4): S. 170-183.
- HELMKE, ANDREAS (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.
- HEMPEL, MARLIES/LÜPKES, JULIA (2009): Lernen im Sachunterricht. Lernplanung - Lernaufgaben - Lernwege. Schorndorf: Schneider Hohengehren.
- HENKE-BOCKSCHATZ, GERHARD (2004): Nordamerikanische Indianer als Thema im Sachunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, 18. Jg. (Heft 175/176), S. 6-11)
- HENNEMAN, THOMAS (2009): Erziehung und Bildung im Sekundarbereich. Allgemeine Schule. In: Opp, Günther/Theunissen, Georg (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik, S. 252-257. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- HENNEMANN, THOMAS/HILLENBRAND, CLEMENS/HENS, SONJA (2011): Kompetenzförderung zur universellen Prävention von Verhaltensstörungen in der schulischen Eingangsstufe: Evaluation des kindorientierten Präventi-

- onsprogramms „Lubo aus dem All“. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 4. Jg., (Heft 1), S. 113-125).
- HENNEMANN, THOMAS/HILLENBRAND, CLEMENS/HÖVEL, DENNIS (2012): Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen. Grundlagen der sozial-emotionalen Entwicklung im Kindesalter. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 120, S. 6-10.
- HENNEMANN, THOMAS/HÖVEL, DENNIS/URBAN, MAREIKE (in Vorbereitung): Das Ben- und Lee-Training. Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen in inklusiven 3./4. Klassen. Köln: HPA-Verlag.
- HILLENBRAND, CLEMENS (2003): Pädagogische Interventionen bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In: Leonhardt, Annette/Wember, Franz (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung-Erziehung-Behinderung, S. 518-544. Weinheim: Beltz.
- HILLENBRAND, CLEMENS (2006): Erfolgreich präventiv handeln! Grundlagen schulischer Prävention von Verhaltensstörungen. Überarbeitete Fassung des Vortrags zur Lehrerfortbildung am 20.09.2005 in Georgsmarienhütte. Online im Internet unter <http://www.vbe-nds.de/leseforum/images/hil lenbrand.pdf> am 28.02.2014.
- HILLENBRAND, CLEMENS (2008): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 4. überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- HILLENBRAND, CLEMENS (2009): Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Standards ermöglichen Förderung! In: Wember, Franz/Prändl, Stephan (Hrsg.): Standards der sonderpädagogischen Förderung, S. 133-155. München: Ernst Reinhardt.
- HILLENBRAND, CLEMENS (2011): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. 3. Auflage. München: Reinhardt UTB.
- HILLENBRAND, CLEMENS (2012a): Vermittlung emotionaler und sozialer Kompetenz zum Schulbeginn. In: Schule NRW, 64. Jg. (Heft 6), S. 286-290.
- HILLENBRAND, CLEMENS (2012b): Inklusion - ein Auftrag für alle! In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 120, S. 25.
- HILLENBRAND, CLEMENS (2014): Inklusive Bildung. Programmatik - Empirie - Umsetzung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 39. Jg. (Heft 4), S. 281-297.
- HILLENBRAND, CLEMENS (2015): Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In: Stein, Roland/Müller, Thomas (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 170-215.
- HILLENBRAND, CLEMENS/HENNEMANN, THOMAS (2005): Prävention von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Überblick und theoretische Grundlagen. In: VHN, 74. Jg. (Heft 2), S. 129-144.
- HILLENBRAND, CLEMENS/HENNEMANN, THOMAS (2006): Präventive Erziehungshilfe in der Grundschulstufe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 57. Jg. S. 42-51.
- HILLENBRAND, CLEMENS/HENNEMANN, THOMAS (2013): Schulische Prävention - ein Beitrag zur Inklusion. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Lassek, Maresi (Hg.): Individuell fördern - Kompetenzen stärken (ab Klasse 3). Förderung emotional-sozialer Kompetenzen, S. 54-63. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- HILLENBRAND, CLEMENS/PÜTZ, KATHRIN (2008): KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen. Hamburg: edition Körper-Stiftung.
- HILLENBRAND, CLEMENS/HENNEMANN, THOMAS/HECKLER-SHELL, ANNIKA/BREUER, FRAUKE (2008): „Lubo aus dem All!“ - Vorschulalter.

- Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. München: Ernst-Reinhardt.
- HILLENBRAND, CLEMENS/HENNEMANN, THOMAS/HENS, SONJA/HÖVEL, DENNIS (2013): „Lubo aus dem All!“ - 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Ernst-Reinhardt.
- HÖLLING, HEIKE/SCHLACK, ROBERT/PETERMANN, FRANZ/RAVENS-SIEBERER, ULRIKE/MAUZ, ELVIRA (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland - Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). In: Bundesgesundheitsblatt, 57. Jg. (Heft 7), S. 807-819.
- HOLODYNKI, MANFRED (2006): Emotionen - Entwicklung und Regulation. Heidelberg: Springer.
- HOLODYNKI, MANFRED (2014): Die Erforschung menschlicher Emotionen. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie, S. 436-467. Berlin: Springer.
- HOLODYNKI, MANFRED/FRIEDLMEIER, WOLFGANG (1999): Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung. In Holodynski, Manfred/Friedlmeier, Wolfgang (Hrsg): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg: Spektrum.
- HOLODYNKI, MANFRED/HERMANN, SOPHIA/KROMM, HELENA (2013): Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. In: Psychologische Rundschau, 64. Jg., (Heft 4), s. 196-207.
- HOLTMANN, MARTIN/SCHMIDT, MARTIN (2004): Resilienz im Kindes- und Jugendalter. In: Kindheit und Entwicklung, 13. Jg. (Heft 4), S. 195-200.
- HÖVEL, DENNIS (2014): Adaption und Evaluation des Präventionsprogramms „Lubo aus dem All!“ für Kinder mit hohen Risikobelastungen. Dissertation. Köln.
- HÖVEL, DENNIS/HENNEMANN, THOMAS (2012): „Lubo aus dem All!“. Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen in der Schuleingangsphase. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 120, S. 20-24.
- HÖVEL, DENNIS/HENNEMANN, THOMAS (2013): 1. Förderidee: Effektives Classroom Management; Anregende Lernumgebungen gestalten. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Lassek, Maresi (Hg.): Individuell fördern - Kompetenzen stärken (ab Klasse 3). Förderung emotional-sozialer Kompetenzen, S. 27-33. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- HÖVEL, DENNIS/HENNEMANN, THOMAS/CASALE, GINO (2014): Schulische Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen. In: Jahreis (Hrsg.): Basiswissen Inklusion. Bausteine einer Schule für alle. Stuttgart: Raabe, S. 43-71.
- HUBER, CHRISTIAN/GROSCHE, MICHAEL (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 63. Jg., (Heft 8), S. 312-322.
- HUBER, CHRISTIAN/GROSCHE, MICHAEL/SCHÜTTERLE, PETER (2013): Inklusive Schulentwicklung durch response-to-intervention (RTI) - Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzepts im Förderbereich Lesen. In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam Leben. 21. Jg. (Heft 2), S. 79-90.
- HUMMEL, KATRIN (2014): Die Illusion mit der Inklusion. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 21, 25. Mai, S. 43-44.

HUSSY, WALTER/SCHREIER, MARGRIT/ECHTERHOFF, GERALD (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Springer: Berlin.

HUTCHINGS, JUDY/DALEY, DAVE/JONES, KAREN/MARTIN, PAM/BYWATER, TRACEY/GWYN, RHIAIN (2007): Early results from the developing and re-searching the Webster-Stratton Incredible Years Teacher Classroom Management Training Programm in North-West-Wales. In: Journal of Children's Services, 2. Jg. (Heft 3), S. 15-26.

I J

IBM CORP. RELEASED (2013): IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.

IHLE, WOLFGANG/ESSER, GÜNTER (2002): Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. In: Psychologische Rundschau, 53. Jg. (Heft 4), S. 159-169.

JANKE, BETTINA (2007): Entwicklung von Emotionen. In: Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie, S. 347-358. Göttingen: Hogrefe.

JANKE, BETTINA (2008): Emotionswissen und Sozialkompetenz von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren. In: Empirische Pädagogik, 22. Jg., (Heft 2), S. 127-144.

JERUSALEM, MATTHIAS/KLEIN-HEßLING, JOHANNES (2002): Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. In: Zeitschrift für Psychologie 210. Jg. (Heft 4), S. 164-174.

JULIUS, HENRI/PRATER, MARY (1996): Resilienz. In: Sonderpädagogik, 26. Jg. (Heft 4), S. 228-235.

JÜRGENS, EIKO (1997): Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung. In: Pädagogische Rundschau, 51. Jg. (Heft 6), S. 677-697.

JÜRGENS, EIKO (2012): Wege zum offenen Unterricht. Welche Rolle spielen dabei wichtige Komponenten des Lehrens und Lernens wie z.B. Lernumwelt, -umgebung und -materialien? In: Grundschulunterricht Deutsch, 59. Jg., (Heft 4), s. 4-7.

JURKOWSKI, SCHÜLERANNE (2011): Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen. Kassel: kassel university press.

K

KAFKA, FRANZ (o.A.) online im Internet unter <http://www.zitate-online.de/sprueche/kuenstler-literaten/16962/wege-entstehen-dadurch-dass-man-sie-geht.html> am 28.12.2013

KAHLERT, JOACHIM/HEIMLICH, ULRICH (2013): Inklusionsdidaktische Netze - Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle, S. 153-190. Stuttgart: Kohlhammer.

KAISER, ASTRID (2010a): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- KAISER, ASTRID (2010b): Ohne Friedenspfeife und Federschmuck. Yámana-Indianer im Sachunterricht für Klasse 3 bis 6. In: Eine Welt der Schule, 15. Jg., (Heft 1), S. 4-10.
- KAISER, ASTRID (2012a): Praxisbuch handelnder Sachunterricht. Band 1. 13. stark veränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KAISER, ASTRID (2012b): Praxisbuch handelnder Sachunterricht. Band 2. 8. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KANNING, UWE PETER (2002): Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, Bd. 210 (Heft 4), S. 154-163.
- KANNING, UWE PETER (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Kompendien. Psychologische Diagnostik. Band 4. Göttingen: Hogrefe.
- KASTNER-KOLLER, URSULA/DEIMANN, PIA (2004): Testbesprechung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36. Jg., (Heft 2), S. 115-118.
- KLAUER, KARL (2001): Training des induktiven Denkens. In: Klauer, Karl (Hrsg.): Handbuch Kognitives Training, 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen: Hogrefe, S. 165.-209.
- KLEMM, KLAUS (2014): „Wir erleben gerade eine wilde Inklusion“. Klaus Klemm über die Unterschiede je nach Land. In: Kölner Stadtanzeiger, 20. März 2014, S. 03.
- KLEMM, KLAUS/PREUSS-LAUSITZ, ULF (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Online im Internet unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_PreussLausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf am 01.04.2014
- KLIPPERT, HEINZ (2012): Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. In: Pädagogik Leben, 1. Jg., (Heft 1), S. 16-19.
- KNECHTEL, NORA (2011): Das Geschichtenhaus. Schreiben nach Geschichtenstrukturen. In: Praxis Grundschule, 34. Jg. Heft 2, S. 17-20
- KOCAJ, ALEKSANDER/KUHL, POLDI/KROTH, ANNA/PANT, HANS/STANAT, PETRA (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie. 66. Jg. (Heft 2), S. 165-191.
- KOCH, HANNELORE/KASTNER-KOLLER, URSULA/DEIMANN, PIA (2011): Testbesprechung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43. Jg. (Heft 2), s. 108-113.
- KOGLIN, UTE/PETERMANN, FRANZ (2013): Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Kindergarten. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- KOGLIN, UTE/PETERMANN, FRANZ/JASCENOKA, JULIA/PETERMANN, FRANZ/KULLIK, ANGELIKA (2013): Emotionsregulation und aggressives Verhalten im Jugendalter. In: Kindheit und Entwicklung, 22. Jg. (Heft 3), S. 155-164.
- KOHLBOECK, GABRIELE/ROMANOS, MARCEL/TEUNER, CHRISTINA/HOLLE, ROLF/SCHAAF/LEHMANN, IRINA/HERBARTH, OLF/KOLETZKO, SIBYLLE/BAUER, CARL-PETER/VON BERG, ANDREA/BERDEL, DIETRICH/HEINRICH, JOACHIM (2014): Healthcare use and costs associated with children's behavior problems. In: European Child & Adolescent Psychiatry 2014, 23. Jg., (Heft 8), S. 701-714.

- KÖMEL, MARKUS (2014): Was ist der NetPromoterScore? Online im Internet unter <http://www.net-promoter-score.info/home> am 15.10.2014.
- KORSCH, FRANZISKA/PETERMANN, ULRIKE/SCHMIDT, SÖREN/PETERMANN, FRANZ (2013): Kognitive, sprachliche, motorische und sozial-emotionale Defizite bei verhaltensauffälligen Schulanfängern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 62. Jg., (Heft 6), S. 405-419.
- KÖSTER, HILDE (2001): Hell und warm wie die Sonne - Energie erleben, erfahren, bedenken. In: Sache - Wort - Zahl, 29. Jg., (Heft 39), S. 10-14.
- KOWITZ, DORIT (2013): Wie viel anders ist normal? In: Die Zeit, Nr. 13, 21. März 2013, S. 17-19.
- KRAY, JUTTA/SCHAEFER, SABINE (2012): Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre). In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie: 7. Vollständig überarbeitete Auflage, S.211-233. Weinheim: Beltz.
- KRELL, GERTRAUDE (2002): Welche Bedeutung haben emotionale Kompetenzen im Arbeitsleben? In: von Salisch, Maria (Hrsg.): Emotionale Kompetenzen entwickeln, S.73-89. Stuttgart: Kohlhammer.
- KRETZ, SEBASTIAN (2013): Perlentaucher auf der Suche. In: Die Zeit, Nr. 45, 31. Oktober 2013, S. 73
- KRULL, JOHANNA/WILBERT, JÜRGEN/HENNEMANN, THOMAS (2014): Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 6. Jg., (Heft 1), S. 59-75.
- KUHL, JAN/HECHT, TERESA (2014): Prävention von Lernschwierigkeiten durch die Implementierung von Diagnostik und Förderung - Ein Praxisbeispiel für das erste Schuljahr. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 65. Jg., (Heft 11), S. 406-415.
- KULLIK, ANGELIKA/PETERMANN, FRANZ (2012): Emotionsregulation im Kindesalter. Göttingen: Hogrefe.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] [2002]: 298. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 23. und 24. Mai 2002 in Eisenach. Online im Internet unter <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2002/ergebnisse-der-298-plenarsitzung.html> am 28.02.2014.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Online im Internet unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf am 30.03.2015.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2005): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2010): Pressemitteilung der KMK vom 11.03.2010. Kultusministerkonferenz ruft zu Gedenken an die Opfer in Winnenden auf. Online im Internet unter <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/kultusministerkonferenz-ruft-zu-gedenken-an-die-opfer-von-winnenden-auf.html> am 26.03.2014.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Online im Internet unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf am 28.03.2014.

- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2012): Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012. Online im Internet unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf am 28.03.2014.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2014a): Aufgaben. Online im Internet unter <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> am 28.03.2014.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2014b): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Online im Internet unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf am 25.02.2014.
- KUNTER, MAREIKE/TRAUTWEIN, ULRICH (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh UTB.
- KUSCHÉ, CAROL/GREENBERG, MARK (1994): The PATHS Curriculum. Seattle: Developmental Research and Programs.

LM

- LAMBECK, ANDREA/MENKE, ANGIE (2012): Gesundheitserziehung - mehr als ein Unterrichtsfach. Anregungen und Tipps, wie der Schulalltag gesundheitsfördernd für die Schüler gestaltet werden kann. In: Grundschulunterricht - Sachunterricht, 59. Jg., (Heft 3), s. 35-37.
- LAUCHT, MANFRED (2012): Resilienz im Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Ergebnisse der Mannheimer Risikokinderstudie. In: Frühförderung interdisziplinär, 31. Jg., (Heft 3), S. 111-119.
- LAUCHT, MANFRED/ESSER, GÜNTER/SCHMIDT, MARTIN (2000): Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32. Jg. (Heft 2), S. 59-69.
- LAUCHT, MANFRED/SCHMIDT, MARTIN/ESSER, GÜNTER (2002): Motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von 11-jährigen mit frühkindlichen Risikobelastungen: späte Folgen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 30. Jg., (Heft 1), S. 5-19.
- LEMERISE, ELISABETH/ARSENIOS, WILLIAM (2000): An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. In: Child Development, 71. Jg. (Heft 1): S. 107-118.
- LENZ, THOMAS (2003): Lernzirkel, Stationenlernen & Co. - Klärungsversuch im Begriffsdschungel. In: Geographie und Schule, 25. Jg. (Heft 142), s. 44-45.
- LEOPOLD, JOEST (2003): Vielfalt statt Wigwam. Indianische Behausungen im Sachunterricht. In: Eine Welt der Schule, 8. Jg., (Heft 2), S. 13-20.
- LINDSAY, GEOFF (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. In: British Journal of Educational Psychology, 77. Jg. (Heft 1), S. 1-24.
- LOEBER, ROLF (1990): Development and risk factors of juvenile antisocial behaviour and delinquency. In: Clinical Psychology Review, 10. Jg. (Heft 1); S. 1-41.
- LOHAUS, ARNOLD/DOMSCH, HOLGER (Hrsg.) (2009): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer.

- LOHAUS, ARNOLD/VIERHAUS, MARC (2013): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin: Springer.
- LÖSEL, FRIEDRICH/BENDER, DORIS (2007): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, 2., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 57-78. München: Ernst Reinhardt.
- LÖSEL, FRIEDRICH/BEELMANN, ANDREAS/STEMMLER, MARK/JAURSCH, STEFANIE (2004): Training im Problemlösen TIP - Manual eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Grundschul Kinder. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- LÖSEL, FRIEDRICH/PLANKENSTEINER, BIRGIT (2005): Campell Collaboration on Crime and Justice zum Thema Präventionseffekte sozialer Kompetenztrainings für Kinder. In: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (Hrsg.): Online im Internet unter http://www.kriminalpraevention.de/downloads/as/evaluation/Soziale_Kompetenztrainings.pdf am 23.03.2014.
- LUCKFIEL, HEIDE (2013): Wenn sich die Klasse als >>schwierig<< erweist. Klare Unterrichtsorganisation gibt Sicherheit. In: Schulverwaltung NRW, 20. Jg. (Heft 5), S. 148-149.
- MACKOWIAK, KATJA/LAUTH, GERHARD W. /SPIESS, RALF (2008): Förderung von Lernprozessen. Stuttgart: Kohlhammer.
- MALTI, TINA/PERREN, SONJA (2008): Einführung. In: Malti, Tina/Perren, Sonja (Hrsg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten, S. 9-12. Stuttgart: Kohlhammer.
- MARÉES, NADOLI/PETERMANN, FRANZ (2010): Effektivität des „Verhaltenstrainings in der Grundschule“ zur Förderung sozialer Kompetenz und Reduktion von Verhaltensproblemen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 59. Jg. (Heft 3), S. 224-241.
- MCLESKEY, JAMES/WALDRON, NANCY (2011): Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Both Be Effective and Inclusive? In: Learning Disabilities Research & Practice, 26. Jg. (Heft 1), S. 48-57.
- MEIJER, COR/WALTHER-MÜLLER, PETER (2003): Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht 2003. Online im Internet unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-de.pdf am 02.04.2014
- MEISTER, ULRIKE/SCHNELL, IRMTRAUD (2012): Gemeinsam und individuell: Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- MELZER, WOLFGANG/SCHUBARTH, WILFRIED/EHNINGER, FRANK (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MEYER, HILBERT (2011): Was ist guter Unterricht? 8. Auflage, Berlin: Cornelson Scriptor.
- MILLER, YVONNE/KUSCHEL, ANNETT/HAHLWEG, KURT (2002): Frühprävention von externalisierenden Störungen - Grundprinzipien und elternzentrierte Ansätze zur Prävention von expansiven kindlichen Verhaltensstörungen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51. Jg. (Heft 6), S. 441-453.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN [MSW NRW](2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach-Verlag.

- MIßLING, SVEN/ÜCKERT, OLIVER (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Vorabfassung der Studie. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Online im Internet unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Vorabfassung_Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf am 01.04.2014.
- MOREY, LESLIE (1991): Personality Assessment Inventory. O. A.: Psychological Assessment Resources.
- MUÑOZ, RICARDO/MRAZEK, PATRICIA/HAGGERTY, ROBERT (1996): Institute of Medicine Report on Prevention of Mental Disorders. Summary and Commentary. In: *American Psychologist*, 51. Jg., (Heft 11): S. 1116-1122.
- MYSCHKER, NORBERT/STEIN, ROLAND (2014): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

N O P Q

- NOVINS, DOUGLAS/GREEN, AMY/LEGHA, RUPINDER/AARONS, GREGORY (2013): Dissemination and Implementation of Evidence-Based Practises for Child and Adolescent Mental Health: A Systematic Review. In: *Journal of the American academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52. Jg., (Heft 10), S. 1009-1025.e18.
- OLWEUS, DAN (2006): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. 4. durchgesehene Auflage. Bern: Hans Huber.
- OPP, GÜNTHER (1998): Gefühls- und Verhaltensstörungen. Begriffliche Problemstellung und Lösungsversuche. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49. Jg. (Heft 11), S. 490-496.
- OPP, GÜNTHER (2003): Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In: Leonhardt, Annette/Wember, Franz (Hrsg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung-Erziehung-Behinderung*, S. 504-517. Weinheim: Beltz.
- OPP, GÜNTHER (2006): Die Kraft der Peers nutzen - Theorie und Konzeption. In: Opp, Günther/Unger, Nicola: *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis*. Hamburg: Edition Körber Stiftung, S. 49-72.
- OPP, GÜNTHER (2007): Schule - Chance oder Risiko? In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hrsg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, 2., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 227-244. München: Ernst Reinhardt.
- OPP, GÜNTHER (2009): Begriffsdiskussion, Erscheinungsformen, Prävalenz. In: Opp, Günther/Theunissen, Georg (Hrsg.): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*, S. 227-231. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- OPP, GÜNTHER (2010): Gefühls- und Verhaltensstörungen: Symptomatik, Ätiologie, Diagnostik. In: Ahrbeck, Bernd/Willmann, Marc (Hrsg.): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*, S. 148-156. Stuttgart: Kohlhammer.
- PARKER, ELISABETH/HUBBARD, JULIE/RAMSDEN, SALLY/RELYEA, NICOLE/DEARING, KAREN/SMITHMYER, CATHERINE (2001): Children's Use and Knowledge of Display Rules for Anger following Hypothetical Vignettes versus following Live Peer Interaction. In: *Social Development*, 10. Jg. (Heft 4), S. 528-557.

- PECH, DETLEF (2013): Inklusion im Sachunterricht. Zur Entwicklung einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik. In: Grundschule, 45. Jg., (Heft 2), S. 32-33.
- PETERMANN, FRANZ (2002): Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. In: Zeitschrift für Psychologie, 210. Jg. (Heft 4), S. 175-185.
- PETERMANN, FRANZ (2003): Prävention von Verhaltensstörungen/Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Kindheit und Entwicklung, 12. Jg. (Heft 2), S. 65-70.
- PETERMANN, FRANZ (2005): Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Eine Bestandsaufnahme. In: Kindheit und Entwicklung, 14. Jg. (Heft 1), S. 48-57.
- PETERMANN, FRANZ/BARNOW, SVEN (2013): Emotionsregulation. Editorial. In: Psychologische Rundschau, 64. Jg., (Heft 4), S. 193-195.
- PETERMANN, FRANZ/KOGLIN, UTE/NATZKE, HEIKE/MARÉES, NANDOLI (2013): Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- PETERMANN, FRANZ/NIEBANK, KAY/SCHEITERHAUER, HERBERT (2004): Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie. Berlin: Springer.
- PETERMANN, FRANZ/PETERMANN, ULRIKE (2011): Prävention. In: Kindheit und Entwicklung, 20. Jg., Heft 4, S. 197-200.
- PETERMANN, FRANZ/SCHMIDT, MARTIN (2006): Ressourcen ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? In: Kindheit und Entwicklung, 15. Jg. (Heft 2), S. 118-127.
- PETERMANN, FRANZ/WIEDEBUSCH, SILVIA (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- PETERMANN, ULRIKE/PETERMANN, FRANZ (2006): Lehrereinschätzlisten für Sozial- und Lernverhalten. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- PHILIPP, MAIK (2014a): So offen und so schwierig wie das Spiel der Könige. Warum man beim Schreiben Strategien und Schreibvorbilder braucht. In: Praxis Grundschule, 37. Jg., (Heft 1), S. 8-11.
- PHILIPP, MAIK (2014b): Kein Plan=kein guter Text. Wie man Textinhalte und ihre Abfolge vor dem Schreiben plant. In: Praxis Grundschule, 37. Jg., (Heft 1), S. 14-20.
- PHILIPP, MAIK (2014c): Mehr als reine Fehlererkennung. Textentwürfe überprüfen und überarbeiten. In: Praxis Grundschule, 37. Jg., (Heft 1), S. 22-27.
- PIANTA, ROBERT/STUHLMANN, MEGAN/HAMRE, BRIDGET (2007): Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, 2. völlig neu bearbeitete Auflage, S. 192-211. München: Ernst Reinhardt.

RST

- RASCH, BJÖRN/FRIESE, MALTE/HOFMANN, WILHELM/NAUMANN, EWALD (2010): Quantitative Methoden. Band 2 (3. Auflage). Heidelberg: Springer.
- RAUER, WULF/SCHUCK, KARL (2003): FFESS 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Manual. Göttingen: Beltz Test.

- R-CORE TEAM (2014): R: a Language and Environment for Statistical Computing. Online im Internet unter <http://www.R-project.org> am 17. Juli 2014.
- REICH, KERSTEN (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim: Beltz.
- REICHELE, BARBARA/GOLGER-TIPPELT, GABRIELE (2007): Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. In: Kindheit und Entwicklung, 16. Jg. (Heft 4), S. 199-208.
- REICHER, HANNELORE/JAUK, MARLIES (2012): Programme zur Förderung sozialer Kompetenz im schulischen Setting. In: Fingerle, Michael/Grumm, Mandy (Hrsg.): Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand, S. 29-48. München: Ernst Reinhardt.
- REINKE, WENDY/STORMONT, MELISSA/HERMAN, KEITH/NEWCOMER, LORI (2014): Using coaching to Support Teacher Implementation of Classroom-based Interventions. In: Journal of Behavioral Education, 23. Jg., (Heft 1), S. 150-167.
- REIß, GÜNTER/WERNER, BRIGIT (2007): Offener Unterricht. In: Heimlich, Ulrich/Wember, Franz (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, S. 112-124. Stuttgart: Kohlhammer.
- REUSCHLING, GIESELA (1993): Erzähltexte schreiben. In: Merkelbach, Valentin (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 42-58.
- RILEY-TILMANN, CHRIS/CHAFOULEAS, SANDRA/BRIESCH, AMY (2007): A school practitioners's guide in using daily behaviour report cards to monitor students behaviour. In: Psychology in the Schools, 44. Jg., (Heft 1), S. 77-89.
- ROSE-KRASNOR, LINDA (1997): The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. In: Social Development, 6. Jg., (Heft 1), S. 111-135.
- ROSSMANN, PETER (2012): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2., überarbeitete Auflage. Bern: Hans Huber.
- ROST, DETLEF (2013): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ROTH, SANDRA (2013): Sie kann lächeln. In: Die Zeit, Nr. 34, 14. August 2013
- RÜTZLER, HANNI (2012): Riechen, schmecken, schneiden, rühren! Wie Kinder Freude an gesunder Ernährung entwickeln. In: Grundschulunterricht/ Sachunterricht, 59. Jg., (Heft 3), S. 28-32.
- SAARNI, CAROLYN (2001): Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. In: Social Development, 10. Jg. (Heft 1), S. 125-129.
- SAARNI, CAROLYN (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: von Salish, Maria (Hrsg.): Emotionale Kompetenzen entwickeln, S.3-30. Stuttgart: Kohlhammer.
- SAEKI, ELINA/JIMERSON, SHANE/EARHART, JAMES/HART, SHELLY/RENSHAW, TYLER/SINGH, RENEE/STEWART, KAITLYN (2011): Response to Intervention (RtI) in the Social Emotional and Behavioral Domains: Current Challenges and Emerging Possibilities. In: Contemporary School Psychology, 15. Jg., (Heft 1), S. 43-52.
- SAMEROFF, ARNOLD/FIESE, BARBARA (2011): Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In: Shonkoff, Jack/Meisels, Samuel (Hrsg.): Handbook of Early Childhood Intervention. Second Edition. 11. Auflage, Cambridge University Press : New York.

- SAYESKI, KRISTIN/BROWN, MONICA (2011): Developing a Classroom-Management Plan Using a Tiered Approach. In: Teaching Exceptional Children, 44. Jg., (Heft 1), S. 8-17.
- SCHÄFER, THOMAS (2011): Statistik II. Inferenzstatistik. Wiesbaden: Springer.
- SCHWEITERHAUER, HERBERT/MEHREN, FRANK/PETERMANN, FRANZ (2003): Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. In: Kindheit und Entwicklung, 12. Jg. (Heft 2), S. 84-99.
- SHELL, ANNIKA (2011): Die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter : "Lubo aus dem All!" Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHICK, ANDREAS/CIERPKA, MANFRED (2003): Präventionsprogramme. Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In: Kindheit und Entwicklung, 12. Jg. (Heft 2), S. 100-110.
- SCHICK, ANDREAS/CIERPKA, MANFRED (2013): International Evaluation Studies of Second Step, a Primary Prevention Programme: A Review. In: Emotional & Behavioural Difficulties, 18. Jg., (Heft 3), S. 241-247.
- SCHLEDDE, WALTER/SCHLEE, JÖRG (2014): Die Herausforderungen sind vielfach. Zu den Rand- und Rahmenbedingungen einer erschwerten Pädagogik. In: Popp, Kerstin/Methner, Andreas (Hrsg.): Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHMID, MARC/FEGERT, JÖRG/SCHMECK, KLAUS/KÖLCH, MICHAEL (2006): Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schule für Erziehungshilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 57. Jg., (Heft 6), S. 218-226.
- SCHMOLL, HEIKE (2014): Grenzen der Inklusion. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 116, 20. Mai 2014, S. 1.
- SCHNEIDER, WOLFGANG/HASSELHORN, MARCUS (2012): Frühe Kindheit (3-6 Jahre). In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie: 7. Vollständig überarbeitete Auflage, S.187-209. Weinheim: Beltz
- SCHNEIDER, WOLFGANG/LINDENBERGER, ULMAN (Hrsg.)(2012): Entwicklungspsychologie: 7. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz
- SCHNELL, IRMTRAUD (2011): Dialektik von Einheitlichkeit und Differenzierung. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.)_Didaktik und Unterricht, S. 77-85. Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHOLZ, GUDRUN (2000): Geschichten lesen, erzählen, schreiben, gestalten. Kinderliteratur als Anreger für einen produktiven Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- SCHREYER-MELHOP, INA/PETERMANN, FRANZ/SIENER, CATHRIN/PETERMANN, ULRIKE (2011): Diagnostik. Ressourcenorientierte Diagnostik des Sozialverhaltens in der Schule. Ein Baustein zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. In: Kindheit und Entwicklung, 20. Jg. (Heft 4), s. 201-208.
- SCHUMACHER , JOHANNES (2013): Auf dem Weg zur inklusiven Schule/Welche Rollen übernehmen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen beim gemeinsamen Lernen? Bericht über die Fachtagung des vds am 5. und 6. März 2013 in Bensberg. In: Sonderpädagogische Förderung, 51. Jg., (Heft 2), S. 2-6.

- SCOTT, STEPHEN/KNAPP, MARTIN/HENDERSON, JULIET/MAUGHAN, BARBARA (2001): Financial cost of social exclusion: follow up study of antisocial children into adulthood. In: British Medical Journal, 323. Jg., S. 191-194.
- SEDLMEIER, PETER/RENKEWITZ, FRANK (2013): Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Heilbergmoos: Pearson.
- SEEHAUS, GISELA (2005): Heute ist Indianertag. In: Praxis Grundschule, 28. Jg. (Heft 3), S. 48-51.
- SEITZ, STEFAN (2012): Methoden kooperativen Lernens. Elemente zum Aufbau von Sozialverhalten. In: Schulverwaltung NRW, 19. Jg. (Heft 12), S. 322-324.
- SILBEREISEN, RAINER/WEICHOLD, KARINA (2012): Jugend (12-19 Jahre). In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie: 7. Vollständig überarbeitete Auflage, S.235-258. Weinheim: Beltz
- SKLAD, MARCIN/DIEKSTRA, RENÉ/DE RITTER, MONIQUE/BEN, JEONATHAN (2012): Effectiveness of School-based Universal Social, Emotional, [sic!] and behavioral Programs: Do they Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, [sic!] and Adjustment? In: Psychology in Schools, 49. Jg., (Heft 9), S. 892-909.
- SOLZBACHER, CLAUDIA/BEHRENSSEN, BIRGIT (2013): Inklusion und individuelle Förderung. In: Pädagogische Führung, 24. Jg., (Heft 5), S. 164-167.
- SOOSTMEYER, MICHAEL (2001): Energie - Eine Einführung für den Grundschulunterricht. In: Sache -Wort - Zahl, 29. Jg. (Heft 39), S. 4-9.
- SOUVIGNIER, ELMAR (2007): Kooperatives Lernen. In: Heimlich, Ulrich/Wember, Franz (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, S. 138-148. Stuttgart: Kohlhammer.
- SOUVIGNIER, ELMAR/FÖRSTER, NATALIE (2011): Effekte prozessorientierter Diagnostik auf die Entwicklung der Lesekompetenz leseschwacher Viertklässler. In: Empirische Sonderpädagogik, 3. Jg. (Heft 3), S. 243-255.
- SPARFELDT, JÖRN/ROST, DETLEF/SCHLEEBUSCH, RAYK/HEISE, ANNA-LUISA (2012): Lehrerbeurteiltes Schülerverhalten. Eine Evaluation der "Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten" (LSL). In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 59. Jg., (Heft 2), S. 146-158.
- SPINNER, KASPAR (1996): Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch, Sonderheft Schreiben (1996), S. 82-83.
- SPITTA, PHILIPP (2011): Inklusiver Sachunterricht. Das Zusammenspiel von thematischer Offenheit, Lernen in Werkstätten und an Stationen und „guten Lernaufgaben“. In: Grundschulunterricht - Sachunterricht, 58. Jg. (Heft 2), S. 20-24.
- STATISTISCHES BUNDESAMT [STBA] (2014): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2013/2014. Korrigiert am 10. November 2014. Online im Internet unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100147004.pdf?__blob=publicationFile am 09.01.2015.
- STECKELBERG, ANKE/MÜHLHAUSER, INGRID/ALBRECHT, MARTINA (2013): Wollen wir wissen, was wir tun? Evidenzbasierung edukativer Interventionen. In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen, 107. Jg. (Heft 1), S. 13-18.
- STEINER, GERHARD (2006): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Beltz: Weinheim, S. 137-202.

- STRÄHLING, REINHARD (2013): „...aber diese Kinder haben keine Chance“. Der soziale Kredit. In: Strähling, Reinhard/Wenders, Barbara: „Das können wir hier nicht leisten“ Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts, S. 95-118. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- STRAHM, ELISABETH/HEINIGER, RUTH/GSELL, STEFANIE (2008): Feedbackinstrumente. Sekundarstufe I und II. BeFaSEB. Berner Fachstelle für Schulentwicklung, Evaluation und Beratung GmbH. Online im Internet unter http://www.zfw.tudortmund.de/werkzeugkasten_version2/Schuelerfeedback_Strahm.pdf am 15.01.2014.
- TERFLOTH, KARIN (2013): Wer gehört eigentlich dazu? Forschung zur sozialen Integration in heterogenen Klassen. In: Klauß, Theo/Terfloth, Karin (Hrsg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung, S. 125-150.
- THAMM, JÜRGEN (1995): Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- THEUNISSEN, GEORG (2011): UN-Konvention fordert: Gleichberechtigter Zugang von Behinderten zu öffentlichen (Grund-)Schulen. Lernen als Recht... In: Grundschulmagazin, 79. Jg. (Heft 2), S. 51-52.
- TINGSTORM, DANIEL/STERLING-TURNER, HEATHER/WILCZYNSKI, SUSAN (2006): The Good Behavior Game: 1969-2002. In: Behavior Modification, Jg. 30 (Heft 2), S. 225-253.
- TRAN, LOAN/SANCHEZ, TORI/ARELLANO, BRENDA/SWANSON, LEE (2011): A Meta-Analysis of the RTI Literature for Children at Risk for Reading Disabilities. In: Journal of Learning Disabilities, 44. Jg. (Heft 3), S. 283-295.

U V W X Y Z

- ULBRICH, HEIKE/MOHR, LARS/FRÖHLICH, ANDREAS (2007): An der Grenze. Mit welchen Problemen sehen sich Sonderschulen (über-)strapaziert? Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 58. Jg. (Heft 8), S. 282-290.
- UNGER, NICOLA (2004): Das Potenzial der Peergruppe. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder - schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schüler, S. 113-124. Weinheim: Beltz
- US-DEPARTMENT OF EDUCATION (2007): What Works Clearinghouse. WWC - Intervention Report: Positive Action. Online im Internet unter http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/WWC_Positive_Action_042307.pdf am 01.04.2015.
- VERBAND DER SONDERPÄDAGOGIK [VDS] (2009): Standards der sonderpädagogischen Förderung - verabschiedet auf der Hauptversammlung 2007 in Potsdam. In: Wember, Franz/Prändl, Stephan (Hrsg.): Standards der sonderpädagogischen Förderung, S. 41-87. München: Ernst Reinhardt.
- VOLPE, ROBERT/FABIANO, GREGORY (2013): Daily Behavior Report Cards. An Evidence-Based System of Assessment and Intervention. New York: The Guilford Press.
- VON MARÉES, NANDOLI/PETERMANN, FRANZ (2009): Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Grundschulalter. In: Kindheit und Entwicklung, 18. Jg. (Heft 4), S. 244-253.

- VON SALISCH (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In: von Salish, Maria (Hrsg.): Emotionale Kompetenzen entwickeln, S.31-49. Stuttgart: Kohlhammer.
- VON SALISCH, MARIA/LÜPSCHEN, NADINE/KANEVSKI, RIMMA (2013): Wer hat Freundschaften und wer verliert sie? - Notwendige sozial-emotionale Kompetenzen im frühen Jugendalter. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 62. Jg. (Heft 3), S. 179-196.
- VON SALISCH, MARIA/SCHÄFER, MECHTHILD (2013): Editorial. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 62. Jg. (Heft 3), S. 171-178.
- WEBLER, WOLFF-DIETRICH (2012): Formative und summative Evaluation schärfer unterscheiden! Anmerkungen über den Unterschied zwischen Evaluation und Rückmeldung. In: Forschung über Qualität in der Wissenschaft, 6. Jg. (Heft 2), S. 48-54.
- WEBSTER-STRATTON, CAROLYN/REID, JAMILA (2010): The Incredible Years Parents, Teachers, and Children Training Series. A Multifaceted Treatment Approach for Young Children with Conduct Disorders. In: WEISZ, JOHN/KAZDIN, ALAN (Hrsg.): Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents, 2. Edition. New York: Guilford Press, S. 194-210.
- WEHNER, KARIN (2009): Freundschaft unter Kindern. In: Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim: Juventa, S. 403-422).
- WEIDNER, MARGIT (2009): Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. 5. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- WEINERT, FRANZ (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft- Ansprüche an das Lernen für die Zukunft. In: GPF Nachrichten 2/2010 1/2011, S. 5-21.
- WELLENREUTHER, MARTIN (2014): Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. 7. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- WERNER, EMMY (2007): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, 2., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 20-31. München: Ernst Reinhardt.
- WILD, ELKE/SCHWINGER, MALTE/LÜTJE-KLOSE, BIRGIT/YOTYODYING, SITTIPAN/GORGES, JULIA/STRANGHÖNER, DANIELA/NEUMANN, PHILLIP/SERKE, BJÖRN/KURNITZKI, SARAH (2015): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: Zeitschrift für Lernforschung. Unterrichtswissenschaft. 43. Jg. (Heft 1), S. 7-21.
- WOLLRAD, ESKE (2009): „dass er so weiß nicht ist wie ihr“ - Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 163-178.
- WULFMEYER, MEIKE/DIETRICH, SONJA (2011): Energie im Sachunterricht. Nachhaltig denken, handeln und gestalten mit Kindern. In: Grundschulunterricht - Sachunterricht, 58. Jg. (Heft 4), s. 8-11.

Anlage

- I. Evaluationsbogen Stundenrückmeldung
- II. Evaluationsbogen Einschätzung des Classroom-Managements
- III. Evaluationsbogen Implementation & Trainingsbewertung

Rückmeldebogen des/der verantwortlichen Studentens/in

Name

Name:

Stunde:

Schule:

Untersuchung:

a) Bitte notieren Sie kurz: Was fanden Sie an der Stunde gut, was sollte verbessert werden?

Das war gut:	Das sollte verbessert werden:

b) Bitte bewerten Sie abschließend die heutige Stunde insgesamt:

sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
<input type="checkbox"/>					

c) Wie bewerten die Schüler die Stunde (Daumenprobe)?

a) Im Folgenden bitten wir Sie, die von Ihnen begleitete Lehrkraft einzuschätzen:

(Sollten Sie die Lehrkraft nie aktiv im Unterricht erlebt haben (unabhängig davon, wer die Stunden leitet), geben Sie dies bitte an und schätzen Sie sich dann selbst ein.)

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend
Ist der Klassenraum optimal vorbereitet?	<input type="checkbox"/>					
Plant und erarbeitet die Lehrkraft Regeln und Verfahrensweisen gemeinsam mit allen Beteiligten und stimme si emit ihnen ab?	<input type="checkbox"/>					
Legt die Lehrkraft Konsequenzen für angemessenes und unangemessenes Verhalten fest?	<input type="checkbox"/>					
Unterbindet die Lehrkraft direkt unangemessenes Schülerverhalten?	<input type="checkbox"/>					
Macht die Lehrkraft Regeln und Verfahrensweisen zum Unterrichtsthema?	<input type="checkbox"/>					
Führt die Lehrkraft zu Schulbeginn besondere Aktivitäten („Investitionen“) durch, die den Klassengeist stärkt?	<input type="checkbox"/>					
Entwickelt die Lehrkraft Strategien für potentielle Probleme?	<input type="checkbox"/>					
Beobachtet, beaufsichtigt die Lehrkraft ihre SuS und deren Verhalten?	<input type="checkbox"/>					
Bereitet die Lehrkraft ihren Unterricht schüler- und inhaltsbezogen vor?	<input type="checkbox"/>					
Macht die Lehrkraft den Schülern die Verantwortlichkeit für die Arbeit und die Ergebnisse ihrer Arbeit durch geeignete Maßnahmen klar?	<input type="checkbox"/>					
Herrscht im Unterricht Klarheit durch strukturierte, klare und prägnante Informationen über Inhalte, Ablauf und Methoden?	<input type="checkbox"/>					
Sorgt die Lehrkraft systematisch für positive Rückmeldungen, Anerkennung und Lob?	<input type="checkbox"/>					

Name:

Klassenindex:

Liebe Lehrkräfte,

wir danken Ihnen ganz herzlich für Ihre Projektteilnahme - Sie haben an einer der umfangreichsten Präventionsstudien in Deutschland mitgewirkt!

Zum Abschluss wären wir Ihnen nun sehr verbunden, wenn Sie uns noch eine kurze Rückmeldung geben können - damit geben Sie uns die Möglichkeit, uns weiter zu verbessern. Die Rückmeldungen werden selbstverständlich anonymisiert ausgewertet.

Vielen Dank! - Ihr Ben & Lee-Team

(1) Welche Elemente des Ben- & Lee-Trainings haben Sie in den letzten 4 Wochen im Alltag genutzt und/oder weitergeführt (z.B. in form von Spielen, bei der Streitklärung, im Unterricht etc.)?

a) Erkennen und Benennen von Gefühlen bei sich und bei anderen

sehr oft	oft	hin und wieder	selten	gar nicht
<input type="checkbox"/>				

b) Strategien zur Emotionsregulation („Inseln“ aus Baustein 2)

sehr oft	oft	hin und wieder	selten	gar nicht
<input type="checkbox"/>				

c) Verbalisieren von Zielen

sehr oft	oft	hin und wieder	selten	gar nicht
<input type="checkbox"/>				

d) Zusammenhang von „Wenn...dann...“

sehr oft	oft	hin und wieder	selten	gar nicht
<input type="checkbox"/>				

e) Die Problemlöseformel

sehr oft	oft	hin und wieder	selten	gar nicht
<input type="checkbox"/>				

(2) Schätzen Sie bitte Ihr Verständnis des theoretischen Modells, das dem Training zugrunde liegt ein

sehr gut	gut	teilweise	gering	gar nicht
<input type="checkbox"/>				

(3) Inwiefern stimmen Sie mit diesem Modell überein?

sehr gut	gut	teilweise	gering	gar nicht
<input type="checkbox"/>				

(4) Würden Sie das Training noch einmal mit einer 3. Klasse durchführen:

auf jeden Fall	ja	vielleicht	nein	auf keinen Fall	weiß ich nicht

<input type="checkbox"/>					
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

(5) Würden Sie das Training einer Freundin/Kollegin empfehlen?

auf jeden Fall	ja	vielleicht	nein	auf keinen Fall	weiß ich nicht
<input type="checkbox"/>					

(6) Wie häufig nutzen Sie die im Training verwendete Unterrichtsform „Lerntheke“ grundsätzlich im Unterricht?

sehr oft	oft	manchmal	nie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(7) Wie häufig nutzen Sie die im Training verwendete Unterrichtsform „Stationsarbeit“ grundsätzlich im Unterricht?

sehr oft	oft	manchmal	nie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(8) Wie häufig nutzen Sie die im Training verwendete Unterrichtsform „Kooperatives Lernen“ grundsätzlich im Unterricht?

sehr oft	oft	manchmal	nie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(9) An welchen Punkten haben Sie das Ben & Lee-Training auf die individuelle Situation in Ihrer Klasse angepasst?

(10) Gibt es etwas, dass Sie uns noch mitteilen möchten?

Wir danken Ihnen für Ihr Engagement und die gute Zusammenarbeit im letzten Schuljahr und wünschen Ihnen wunderschöne Sommerferien!