

Komm - wir finden eine Lösung!

Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms
für Grundschüler

– eine Wirkungsanalyse im Mehrebenenmodell –

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Fakultät

für Psychologie und Pädagogik der

Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von Claudia Katharina Reiter

Erstgutachterin: Professor Dr. Sabine Walper

Zweitgutachter: Professor Dr. Hartmut Ditton

Tag der mündlichen Prüfung: 3. Februar 2011

*„Wenn wir einen Menschen nicht anschauen
und dabei die Schönheit in ihm sehen,
können wir gar nichts für ihn tun.
Man hilft einem Menschen nicht dadurch, dass man nur entdeckt,
was bei ihm falsch, hässlich und verzerrt ist“*

(Anthony Bloom)

Das hier evaluierte Gewaltpräventionsprogramm für Grundschüler „Komm – wir finden eine Lösung!“ basiert auf einem ressourcenorientierten Ansatz und rückt die individuellen Stärken, „die Schönheit“, der Kinder ins Zentrum. Für ein friedvolles und respektvolles Miteinander ist die Fähigkeit, die Schönheit in jedem Menschen zu sehen, ein wichtiges Fundament.

Ich möchte auf diesem Wege vielen Menschen danken, die mich auf meinem Lebensweg und meinem Weg zur Erlangung der Doktorwürde begleitet haben:

Allen voran gilt mein Dank meiner Familie, die mich immer ermutigt neue Wege zu gehen und mich dabei stets unterstützt.

Großer Dank gebührt auch meiner Doktormutter, Prof. Dr. Sabine Walper, für die wertvollen Impulse und der Motivation zur Fertigstellung dieser Arbeit! Vielen Dank auch Prof. Dr. Hartmut Ditton für das in mich gesetzte Vertrauen.

Mein Dank gilt auch dem Kinderschutzbund München und hier vor allem Frau Zwenger-Balink, für das Programm „Komm – wir finden eine Lösung!“ und wünsche für die Zukunft weiter gutes Gelingen und Erfolg!

Ich möchte auch meinen Magistrand/-innen und Forschungspraktikanten/-innen für die zuverlässige Unterstützung im Projekt und für die wichtigen Ideen und Anregungen danken. Ebenso möchte ich mich für die Kooperation der Schulen und Eltern bei der Datenerhebung sowie den Kindern für die umfangreiche Beantwortung der Fragebögen danken.

Ein großes Dankeschön geht auch an meine zahlreichen emotionalen Unterstützer und die vielen Korrekturleser, Ideengeber, Kommafinder, Zahlenexperten, Formatierer, Druckerpatronen-Besorger, Bibliotheksexperten und Kopierer: Katrin, Sandra, Sebastian, Babsi, Susi, Anke, Daniel, Georg, Silke, Ludwig, Claudia H., Peter, Ingmar, Andrea, Anne Christine, André, Claudia W., Saki, der Familie de la loma, und vielen anderen mehr!

Abstract

Diese Arbeit evaluiert ein auf einen Klassenansatz beruhendes Gewaltpräventionsprogramm für Grundschüler anhand eines quasiexperimentellen Designs. Die vermittelten Inhalte des Trainings beruhen auf der sozialkognitiven Lerntheorie und fokussieren die Stärkung der Ressourcen der Kinder. Die Resilienzforschung beschreibt die transaktionale Wirkung von Schutz- und Risikofaktoren auf die soziale Entwicklung. An dieses Verständnis anknüpfend wird die Wirkung des Trainings anhand eines Mehrebenenmodells unter verschiedenen Bedingungsfaktoren wie der sozialen Integration des Kindes, dem Klassenklima, dem elterlichen Erziehungsverhalten oder dem Geschlecht untersucht. Es zeigt sich, dass das Training das negative Sozialverhalten der Kinder in Interaktion mit verschiedenen Bedingungen reduzieren kann. Der positive outcome des Trainings zeigt sich dabei unterschiedlich für die jeweiligen Bedingungen: So wird das Sozialverhalten insbesondere bei Kindern in einem schlechten kollektiven Klassenklima oder bei ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten sowie - tendenziell - bei sozial gut integrierten Kindern verbessert. Die Ergebnisse zeigen sich dabei geschlechtsspezifisch: Jungen profitieren sowohl additiv als auch kompensatorisch bei gleichzeitig bestehenden Risikofaktoren. Für Mädchen bleibt der additive Effekt dagegen nahezu aus. Dieses Ergebnis zeigt die unterschiedliche Wirkung des Trainings im Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren für Mädchen und Jungen. Zusammenfassend kann die summative Programmevaluation eine positive Wirkung des Trainings feststellen.

This study evaluates a class-based violence prevention program for elementary school children using a quasi-experimental design. The training is based on social-cognitive theory and highlights the empowerment of the children. Research concerning resilience explains the interaction of protective and risk factors in a transactional process that leads to development of social behavior. Out of this understanding, the effectiveness of the training is tested using a multilevel analysis incorporating different settings, like social integration of the child, class climate, parenting practice and sex. Results show that negative social behaviour is reduced by the training under certain circumstances, but differs depending on the settings: social behaviour for children is improving when they are in a negative class climate or confronted with an unfavourable parenting style and – as a tendency – for well-integrated children. Results also showed different outcomes based on sex: boys benefit additive to protective factors and compensative when risk factors are present. For girls the additive benefit fails to appear. This shows that a prevention program works differently in the context of protective and risk factors for boys and girls. Overall, the evaluation of the study's outcomes provides evidence of the effectiveness of training, especially when risk factors are present.

Gliederung

1 Aktualität der Thematik – eine Einführung	1
2 Zur Phänomenologie von Gewalt und Aggression	7
2.1 Aggression und Gewalt - eine Begriffsbestimmung	7
2.2 Aggression und Gewalt im Kontext von Konflikten	10
2.3 Theoretischer Hintergrund von Gewalt und Aggression	11
2.3.1 Die Triebtheorien	12
2.3.2 Die Frustrations-Aggressions-Theorie	12
2.3.3 Die Lerntheorie	13
2.3.4 Der sozialisationstheoretische Ansatz	14
3 Aggressives Verhalten in der Grundschule	17
3.1 Die Entwicklung in der mittleren Kindheit	17
3.1.1 Äußerungen von Gewalt und Aggression in der mittleren Kindheit	18
3.1.2 Entwicklung aggressiven Verhaltens: der sozialkognitive Ansatz	21
3.1.3 Das Stufenmodell der antisozialen Entwicklung	22
3.2 Diagnostik von verhaltensauffälligen Kindern	24
3.3 Gewalt und Aggression in der Grundschule	26
3.3.1 Historischer Rückblick	28
3.3.2 Exkurs Mobbing/Bullying	29
3.3.3 Folgen von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule	32
3.3.4 Forschungsstand	33
4 Bedingungsfaktoren für das Auftreten von Aggression und Gewalt	36
4.1 Erste Ebene: verhaltensgenetische und biologische Faktoren	40
4.2 Zweite Ebene: Umweltfaktoren	41
4.2.1 Die Familie	42
4.2.2 Die Schule und die Klasse	51
4.2.3 Gleichaltrige	56
4.2.4 Medien	57
4.2.5 Die Gesellschaft	59
4.3 Dritte Ebene: Das Selbst	59
4.4 Bedeutung von Schutzfaktoren	60
4.4.1 Bedeutung der sozialen Kompetenz als Schutzfaktor	64
4.4.2 Bedeutung der Emotionen	66
4.4.3 Das Modell von Rose-Krasnor (1997)	67
5 Gewaltprävention	71
5.1 Impulse und Rahmenbedingungen zur Gewaltprävention auf Schulebene	72
5.2 Gewaltprävention in der Grundschule	73
5.3 Systemische Gewaltprävention	75
5.4 Gewaltprävention in der Praxis	77
5.5 Gewaltprävention mit „Komm - wir finden eine Lösung!“	80
6 Zielsetzung der Arbeit	89
6.1 Annahmemodell für die weitere Untersuchung	90
6.2 Hypothesen	91
Hypothese 1: Das Training verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.	91

Hypothese 2.1: Das Training verbessert das individuell eingeschätzte Klassenklima von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.	92
Hypothese 2.2: Das Training verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker für Kinder in Klassen mit einem guten kollektiven Klassenklima.	92
Hypothese 3.1: Das Training verbessert die soziale Integration von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.	93
Hypothese 3.2: Das Training verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker bei sozial gut integrierte Kindern.	93
Hypothese 4.1: Es wird erwartet, dass Kinder von Eltern mit einem günstigen Erziehungsverhalten mehr vom Training profitieren, indem sich ihr Sozialverhalten, das individuell eingeschätzte Klassenklima und die soziale Integration von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 verbessern.	94
Hypothese 4.2: Es wird erwartet, dass Kinder, deren Eltern sich in schulischen Belangen engagieren, ihr Sozialverhalten durch das Training von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker verbessern können.	94
Hypothese 5: Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Training ist für Eltern mit einem günstigen Erziehungsstil und/oder hohem Engagement in der Schule höher.	94
Es wird erwartet, dass die Ausgangswerte des Sozialverhaltens, des Klassenklimas und der sozialen Integration bei den entsprechenden Hypothesen als Moderator auf die Trainingseffekte wirken.	95
Es wird erwartet, dass das Geschlecht des Kindes als Moderator auf die Trainingseffekte wirkt.	95
7 Studiendesign	96
7.1 Stichprobenbeschreibung	97
7.1.1 Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe	97
7.1.2 Analyse der Elternfragebögen	98
7.2 Erhebungsinstrumente	102
7.2.1 Der Kinderfragebogen	102
7.2.2 Elternfragebogen	107
7.3 Methode - Das Mehrebenenmodell	108
7.4 Zum Umgang mit fehlenden Werten	114
8 Wirkung des Trainings auf das Sozialverhalten	118
8.1 Sozialverhalten in Experimental- und Kontrollgruppe	122
8.2 Sozialverhalten und soziodemografische Faktoren	124
8.3 Hypothese 1: Das Training „Komm - wir finden eine Lösung!“ verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.	126
8.4 Wirkung des Trainings auf das Sozialverhalten nach dem SDQ-Diagnoseverfahren	131
9 Wirkung des Trainings auf das Klassenklima	135
9.1 Klassenklima in Experimental- und Kontrollgruppe	136
9.2 Klassenklima und Geschlecht	136
9.3 Hypothese 2.1: Das Training „Komm - wir finden eine Lösung!“ verbessert das individuell eingeschätzte Klassenklima von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	137
9.4 Klassenklima und soziodemografische Faktoren	138
9.5 Kollektives Klassenklima	138
9.6 Hypothese 2.2: Das Training verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker für Kinder in Klassen mit einem guten kollektiven Klassenklima.	140
10 Wirkung des Trainings auf die soziale Integration	145
10.1 Soziale Integration in Experimental- und Kontrollgruppe	148
10.2 Soziale Integration und Geschlecht	148

10.3 Hypothese 3.1: Das Training verbessert die soziale Integration von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.	149
10.4 Soziale Integration und soziodemografische Faktoren	150
10.5 Soziale Integration und Klassenklima	150
10.6 Hypothese 3.2: Das Training „Komm - wir finden eine Lösung!“ verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker bei gut integrierten Kindern.	151
11 Einfluss des Erziehungsverhaltens auf die Wirkung des Trainings	155
11.1 Erziehungsverhalten in Experimental- und Kontrollgruppe	158
11.2 Erziehungsverhalten und Geschlecht	158
11.3 Erziehungsverhalten und soziodemografische Faktoren	159
11.4 Erziehungsverhalten und Sozialverhalten, Klassenklima und soziale Integration	162
11.5 Hypothese 4.1: Es wird erwartet, dass Kinder von Eltern mit einem günstigen Erziehungsverhalten mehr vom Training profitieren, indem sich ihr Sozialverhalten, das individuell eingeschätzte Klassenklima und die soziale Integration von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 verbessern.	164
11.6 Schulisches Engagement der Eltern	170
11.7 Hypothese 4.2: Es wird erwartet, dass Kinder, deren Eltern sich stark in schulischen Belangen engagieren, ihr Sozialverhalten durch das Training von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker verbessern können.	172
12 Zufriedenheit der Eltern mit dem Training	174
12.1 Deskriptive Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen und der Zufriedenheit mit dem Training	174
12.2 Hypothese 5: Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Training ist für Eltern mit einem günstigen Erziehungsstil und/oder hohem Engagement in der Schule höher.	175
13 Kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und den Hypothesen	176
13.1 Diskussion der Methode und der Stichprobe	176
13.2 Diskussion der Wirkung des Trainings auf das Sozialverhalten	179
13.3 Diskussion der Wirkung des Trainings auf das Klassenklima	184
13.4 Diskussion der Wirkung des Trainings auf die soziale Integration	186
13.5 Diskussion der Wirkung des Trainings unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens	191
13.6 Diskussion der Zufriedenheit der Eltern mit dem Training unter Berücksichtigung des Erziehungsverhaltens und des schulischen Engagements	195
13.7 Zusammenfassung und Integration der Ergebnisse in das Annahmemodell	195
14 Integration der Ergebnisse in Theorie und Forschung, methodische Grenzen und praktische Implikationen	199

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der Tatverdächtigen Kinder (6-13 Jahre) an Gewaltdelikten	2
Abbildung 2: Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten (Dodge, 1993)	20
Abbildung 3: elaborierte Genese sozial kompetenten Verhaltens nach Kanning (2002)	22
Abbildung 4: Entwicklungsmodell aggressiver Verhaltensstörungen (Patterson et al., 1989)	23
Abbildung 5: Entwicklung der Straftaten an Schulen (in Bayern)	27
Abbildung 6: Modell zur Erklärung der Entwicklung von Geschlechtsunterschieden bei aggressiven Verhalten (von Salisch et al., 2005)	37
Abbildung 7: Risiko- und Belastungsniveau und Funktions- und Anpassungsniveau nach Masten & Reed (2002 in Sturzbecher & Dietrich, 2007)	62
Abbildung 8: vereinfachte Darstellung des theoretischen Modells von Halberstadt et al. (2005)	65
Abbildung 9: Rose-Krasnor's Modell der sozialen Kompetenz (1997) mit der Integration des SEL von Payton (2000)	68
Abbildung 10: sozioökologische Modell Bronfenbrenners (1989) (Quelle: wikipedia.de)	75
Abbildung 11: Darstellung der präventiven Faktoren nach Cummings et al. (2002) und Essau & Conradt (2004)	76
Abbildung 12: Annahmemodell für Wirkungsanalyse	90
Abbildungen 13 und 14: relative Altersverteilung für Experimental- und Kontrollgruppe	97
Abbildung 15: grafische Darstellung der beiden Untersuchungsebenen	109
Abbildung 16: Eigenwerte der Faktorenanalyse SDQ	120
Abbildungen 17 und 18: Trennschärfe der negativen Subskalen und des prosozialen Verhaltens des SDQ	121
Abbildung 19: Entwicklung des negativen Sozialverhaltens für EG/KG nach Ausgangswert (drei Kategorien)	128
Abbildung 20: gemittelte Differenzwerte des negativen Sozialverhaltens des SDQ's (3 Kategorien) für EG/KG und Geschlecht	131
Abbildung 21: gemittelte Differenzwerte des negativen Sozialverhaltens für die Gruppen des angepassten Diagnoseverfahrens	134
Abbildung 22: Eigenwerte der Faktorenanalyse des Klassenklimas	136
Abbildung 23: Differenzwert (MW) des negativen Sozialverhaltens abhängig vom kollektiven Klassenklima für EG/KG	142
Tabelle 51.: Entwicklung der gemittelten Summenwerte des negativen Sozialverhaltens (SDQ) für Mädchen für EG/KG von T1 zu T2 (gutes Klassenklima)	143
Abbildung 24: Eigenwerte der Faktorenanalyse „soziale Integration“	146
Abbildung 25: Verteilung der Werte der sozialen Integration für EG/KG	147
Abbildung 26: Trennschärfe der sozialen Integration und des Klassenklimas	147
Abbildung 27: Differenzwert (MW) des negativen Sozialverhaltens abhängig vom kollektiven Klassenklima für EG/KG	152
Abbildung 28: Scatterplot zur Verteilung der negativen und positiven Erziehungssubskalen	157
Abbildung 29: Balkendiagramm für die Mittelwerte des elterlichen Erziehungsverhaltens und dem Fernsehkonsum	161
Abbildung 30: negatives Sozialverhalten und elterliche Erziehung	163
Abbildung 31: Differenzwerte (MW) des negativen Sozialverhaltens nach Erziehungsverhalten (1,00=günstiges, 2,00=ungünstiges Erziehungsverhalten) für EG/KG	165
Abbildung 32: Differenzwerte (MW) des negativen Sozialverhaltens nach Erziehungsverhalten (1,00=günstige, 2,00=ungünstig) für Geschlecht und EG/KG	167
Abbildungen 33 und 34: Trennschärfe der Subskalen des elterlichen Engagements in schulische Belange	171
Abbildung 35: Besuch der Info- und Abschlussveranstaltung	174
Abbildung 36: Unterhaltung über Inhalte des Trainings	175

Abbildung 37: Nutzen des Trainings	175
Abbildung 38: Zufriedenheit mit dem Training	175
Abbildung: Erklärte Varianz an der sozialen Integration durch Klassenzugehörigkeit und individuell wahrgenommenem Klassenklima	188
Abbildung: Entwicklung des negativen Sozialverhaltens abhängig vom Klassenklima und der sozialen Integration (signifikante Befunde und Tendenzen sind grau hinterlegt, Pfeile nach oben = positiver Differenzwert (negatives Sozialverhalten wird reduziert) T1-T2, Pfeile nach unten = negativer Differenzwert T1-T2 (negatives Sozialverhalten nimmt zu), *Bedingung mit signifikanten Geschlechtsunterschieden hinsichtlich der Wirkung des Trainings)	190
Abbildung: Annahmemodell mit Ergebnissen der Evaluation	198
Abbildung: Modell des Interaktionszusammenhangs des Trainings in der Theorie der Resilienzforschung	199

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: absolute und relative Zahlen der Stichprobe je Klassenstufe für Experimental- und Kontrollgruppe	97
Tabelle 2: absolute und relative Zahlen des Fernsehkonsums für EG/KG	98
Tabelle 3: absolute und relative Zahlen des Bildungshintergrunds der Mutter für Experimental- und Kontrollgruppe	99
Tabelle 5: absolute und relative Zahlen des Beschäftigungsverhältnisses der Mutter für Experimental- und Kontrollgruppe	100
Tabelle 6: absolute Zahlen und Prozent des Beschäftigungsverhältnis der Väter für Experimental- und Kontrollgruppe	100
Tabelle 7: absolute Werte und Prozente der finanziellen Probleme für Experimental- und Kontrollgruppe	101
Tabelle 8: absolute und relative Zahlen des Bildungshintergrunds und der ökonomischen Verhältnisse	101
Tabelle 9: Items des Klassenklimas und der soziale Integration	103
Tabelle 11: Items der Skalen des Erziehungsverhaltens	106
Tabelle 12: Items der Skala des schulischen Engagements der Eltern (FIQ)	107
Tabelle 13: Items zum ökonomischen Hintergrund	108
Tabelle 14: Ergebnisse der Korrelation nach Spearman zu T1 und T2, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p = .000$	110
Tabelle 15: Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse zum Zusammenhang der Variablen mit der Klassenzugehörigkeit zu T1 und T2 für EG/KG, * $p < .05$, ** $p > .01$, *** $p = .000$	110
Tabelle 16: Einfluss der Klassenzugehörigkeit auf die Differenzwerte des Sozialverhaltens, Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p = .000$	111
Tabelle 17: Mittelwerte fehlende Werte, Ergebnisse X^2 : * $p < .05$, ** $p = .01$, *** $p = .000$	115
Tabelle 18: Ergebnis der univariaten Varianzanalyse des Interaktionseffekts drop-out * EG/KG, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p = .000$	116
Tabelle 19: Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation	119
Tabelle 20: Korrelation nach Spearman der Subskalen des SDQ, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p = .000$	122
Tabelle 21: MW der Subskalen des SDQ für die Experimental- und Kontrollgruppe	122
Tabelle 22: MW der Subskalen des SDQ nach Geschlecht, Ergebnisse des U-Tests, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p = .000$	123
Tabelle 23: Mittelwerte der Subskalen des SDQ nach Geschlecht und EG/KG, Ergebnisse des U-Tests, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p = .000$	124
Tabelle 24: Korrelation nach Spearman SDQ und Scheidung/Trennung der Eltern, Geschwister und eigenes Zimmer * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p = .000$,	125
Tabelle 25: MW des negativen Sozialverhaltens und Scheidung/Trennung	125
Tabelle 26: Mittelwerte negatives Sozialverhalten und eigenes Zimmer	125
Tabelle 27: Mittelwerte des SDQ nach EG/KG und T1 und T2	126
Tabelle 28: Ergebnis des gemischten Modells	126
Tabelle 29: Mittelwerte (SD) der Differenzwerte des negativen Sozialverhaltens für 3 kategorisierte Gruppen nach dem Ausgangswert zu T1 des negativen Sozialverhaltens	127
Tabelle 30: Mittelwerte des SDQ nach EG/KG, T1 und T2 sowie Geschlecht	129
Tabelle 34: Mittelwerte (SD) der Differenzwerte des negativen Sozialverhaltens für EG/KG und Geschlecht	130
Tabelle 35: absolute Zahlen und Prozent der Zuteilung der Kinder anhand des Diagnoseverfahrens des SDQ	132
Tabelle 36: Absolute und relative Werte des angepassten Diagnoseverfahrens des SDQ	132
Tabelle 37: Ergebnisses der univariaten Varianzanalyse	133

Tabelle 38: MW des negativen Sozialverhaltens und des angepassten Diagnoseverfahrens des SDQ	133
Tabelle 39: Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation Klassenklima	135
Tabelle 40: Mittelwerte Klassenklima T1 + T2	136
Tabelle 41: Mittelwerte Klassenklima nach Geschlecht	137
Tabelle 42: Ergebnis des gemischten Modells für das Klassenklima	137
Tabelle 43: Differenzwert des Klassenklimas für die Gruppen des negativen Sozialverhaltens und EG/KG	137
Tabelle 44: über-/unterdurchschnittliches Klassenklima, Klassen der Experimentalgruppe grau markiert	139
Tabelle 45: Mittelwerte des negativen Sozialverhaltens für EG/KG abhängig vom kollektiven Klassenklima zu T1 + T2	140
Tabelle 46: mittlere Differenzwerte negatives Sozialverhalten	140
Tabelle 47: Ergebnis des gemischten Modells (negatives Sozialverhalten)	141
Tabelle 48: Ergebnis des gemischten Modells (prosoziales Verhalten)	141
Tabelle 49: Mittelwerte für die Veränderung des negativen Sozialverhaltens für EG/KG und Geschlecht nach kollektiven Klassenklima	143
Tabelle 50: Ergebnis des gemischten Modells (gutes Klassenklima)	143
Tabelle 53: Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation soziale Integration	145
Tabelle 54: Mittelwerte soziale Integration T1 + T2, SD in Klammern	148
Tabelle 55: Mittelwerte soziale Integration zu T1 und T2 und Geschlecht	148
Tabelle 56: Ergebnis des gemischten Modells für die soziale Integration	149
Tabelle 57: Mittelwert des Differenzwertes der sozialen Integration nach den 3 Gruppen des negativen Sozialverhaltens und der EG/KG	149
Tabelle 58: Korrelation und Chi-Quadrat soziale Integration + Sozialverhalten, ***p=.000	150
Tabelle 59: Mittelwerte des negativen Sozialverhaltens für gut und schlecht integrierte Kinder, nach EG/KG	151
Tabelle 60: Ergebnis des gemischten Modells (negatives Sozialverhalten)	151
Tabelle 61: Ergebnis des gemischten Modells (prosoziales Verhalten)	152
Tabelle 62: Mittelwerte für die Veränderung des negativen Sozialverhaltens für EG/KG und Geschlecht nach sozialer Integration	153
Tabelle 63: Ergebnis des gemischten Modells	153
Tabelle 66: Faktorenanalyse mit Variamx-Rotation der Erziehungsskalen (Mutter)	155
Tabelle 67: Faktorenanalyse der Erziehungsskalen (Vater)	156
Tabelle 68: Korrelation (Spearman) der Subskalen des Erziehungsverhaltens zu T1 (Angaben Vater in Klammer)	157
Tabelle 69: Mittelwerte (SD) für das elterliche Erziehungsverhalten und der Experimental- und Kontrollgruppe	158
Tabelle 70: Korrelation nach Spearman des Erziehungsverhaltens getrennt für Mutter/Vater, *p<.05, **p>.01, ***p=.000	159
Tabelle 71: MW (SD) des Erziehungsverhaltens für Kinder mit getrennten/geschiedenen Eltern	160
Tabelle 72: MW (SD) für das elterliche Erziehungsverhalten und der Geschwisteranzahl	162
Tabelle 73: Mittelwerte (SD) für das elterliche Erziehungsverhalten und des Sozialverhaltens, des Klassenklimas und der sozialen Integration für T1 und T2	163
Tabelle 74: Ergebnisse des U-Tests des elterlichen Erziehungsverhaltens und dem Sozialverhalten, der sozialen Integration und dem Klassenklima, ***p=.000	164
Tabelle 75: MW (SD) für das elterliche Erziehungsverhalten und der Differenzwerte von T1 zu T2 für das Sozialverhalten, die soziale Integration und das Klassenklima	164

Tabelle 76: Ergebnis des gemischten Modells mit Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens	165
Tabelle 77: MW (SD) für die Veränderung des negativen Sozialverhaltens von T1 zu T2 unter Berücksichtigung des Erziehungsverhaltens, des Geschlecht und EG/KG	166
Tabelle 78: Ergebnis des gemischten Modells	166
Tabelle 79: Mittlere Differenzwerte (SD) der Änderung der Subskalen des SDQ für die EG nach Geschlecht	168
Tabelle 80: MW (SD) für die Differenzwerte der Subskalen des SDQ für Geschlecht und elterliches Erziehungsverhalten für die Experimentalgruppe	169
Tabelle 81: Faktorenanalyse mit Varimax Rotation des FIQ	170
Tabelle 82: Korrelation der Subskalen des FIQ und elterlichen Erziehungsverhalten	171
Tabelle 83: MW (SD) für die FIQ's und dem elterlichen Erziehungsverhalten	172
Tabelle 84: MW (SD) für den Differenzwert des negativen Sozialverhaltens nach Engagement der Eltern und Experimental- und Kontrollgruppe	172
Tabelle 85: Ergebnis des gemischten Modells	173

1 Aktualität der Thematik – eine Einführung

Gewalt gab es zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften. Bereits in der Bibel findet beispielsweise der Brudermord von Kain an Abel Erwähnung. Weitere historische Beispiele sind die zahlreichen vergangenen und auch aktuellen Kriege, die Seeräuberei oder die Sklaverei. Gewalt ist somit kein neues Phänomen und auch kein spezifisches Phänomen unserer Zeit – wenn sich auch die Art der heutigen Gewalttaten von den Damaligen unterscheiden mag. Durch die öffentliche Thematisierung von Gewalt und die Berichterstattungen in den Massenmedien zu einzelnen, aber immer wieder vorkommenden Schulattentaten¹, ist es in jüngster Zeit zu einer gewissen Sensibilisierung für Gewaltphänomene in unserer Gesellschaft – und insbesondere an den Schulen - gekommen (Melzer et al., 2004). Zuletzt ist dies durch die Berichterstattung des Prozesses gegen den Vater des Amokläufers an der Albertville-Realschule in Winnenden am 11. März 2009 geschehen, dem eine Mitschuld am Attentat seines Sohnes vorgeworfen wurde (Stern, Nr. 38, 2010, Süddeutsche Zeitung, 1. Oktober 2010, Nr. 227). Zu sogenannten „Amokläufen“ an Schulen kam es jedoch auch schon in früheren Zeiten (zum Beispiel am 20.6.1913 an der Sankt-Marien-Schule in Bremen (Reichspost), bei dem 5 Mädchen ums Leben kamen und 23 weitere Personen verletzt wurden), somit können diese Vorkommnisse auch nicht als ein neues Phänomen dargestellt werden, wenngleich sich eine Häufung dieser Ereignisse in jüngster Zeit abzuzeichnen scheint. Die Attentate waren dabei eine Folge langfristiger Interaktionsprozesse, die aus vielfältigen personalen und situativen Einflussfaktoren entstanden. Insbesondere individuelle Vulnerabilitäten und psychosoziale sowie strukturelle Risikofaktoren verschärften dabei die Lage der Attentäter (Bondü & Scheithauer, 2009). Das Zusammenspiel dieser Faktoren wird beispielsweise in der Resilienzforschung näher untersucht. Die wissenschaftlichen Publikationen zum Thema Gewalt an Schulen sind heute kaum mehr überschaubar (Scheithauer et al., 2008).

Der Befund der Zunahme von Gewalt in der heutigen Zeit ist jedoch nicht unumstritten. So konnte beispielsweise in einer Studie über einen 5-Jahresvergleich von 1994 zu 1999 keine zunehmende Gewalt festgestellt werden (Fuchs et al., 2001, vgl. auch Baier et al., 2010). Das subjektive Empfinden eines Anstiegs von Gewalt im Schulkontext sei nach Fuchs et al. (2001) eher auf die Zunahme der medialen Aufmerksamkeit für Gewaltdelikte im Kindes- und Jugendalter in den letzten Jahren zurückzuführen (vgl. zum Beispiel Stern, Nr. 38, 2009, Süddeutsche Zeitung, 2005). Dies gelte sowohl für die Gesamtzahl der Gewaltdelikte als auch für spezifische Felder wie zum Beispiel von Mädchen begangene Delikte und die Ausländerkriminalität. Die Dramatisierung und Inszenierung von Gewalt als Medienereignis führen demnach zu einer Sensibilisierung und dem Anschein eines Anstiegs von Gewalttaten (Schubarth, 1995 in Melzer et al., 2004). Ein weiterer Faktor für die scheinbare Zunahme von Gewaltdelikten im Kindes- und Jugendalter könne auf die erhöhte Anzeigebereitschaft zurückgeführt werden (Steffen, 2001, Baier et al., 2010).

Im Gegensatz dazu wiederum wird jedoch zum Beispiel über einen - wenn auch

¹ Littleton (20.4.1999), Gutenberg-Gymnasium, Erfurt (26.4.2002), Geschwister-Scholl-Realschule, Emsdetten (20.11.2006), Albertville-Realschule, Winnenden (11.3.2009)

geringen - Anstieg leichter Gewaltaktionen unter Kindern und Jugendlichen berichtet, z.B. bei verbaler Gewalt (Funk & Passenberger 1997, Fuchs et al., 2001, Schwind et al., 1995). Die Studien zur Häufigkeit von Gewaltdelikten und deren Zunahme kommen jedoch je nach Stichprobe, Erhebungszeitraum und der Definition von Gewalt zu unterschiedlichen Ergebnissen und erschweren die Vergleichbarkeit der Ergebnisse (Nunner-Winkler, 2004, Hanewinkel & Knaack, 1997, Schäfer & Frey, 1999, Schubarth, 2000). Auch fehlen flächendeckende Erhebungen im Längsschnitt im Schülerumfeld, die es erschweren von einer Entwicklung bei Gewaltdelikten zu sprechen (Steffen, 2001, Melzer et al., 2004). Die jährliche Unfallstatistik des Bundesverbands der Unfallversicherungsträger (2002), die alle medizinisch relevanten Vorfälle an Schulen auflistet, ermöglicht zwar Rückschlüsse auf die körperlichen Gewalthandlungen, lässt jedoch beispielsweise leichtere Formen, wie verbale Aggression, außer acht. Tatsächliche repräsentative Zahlen für die Gewaltentwicklung an Schulen in Deutschland sind auch aus der Kriminalstatistik schwierig zu bekommen, da diese Zahlen aus verschiedenen Statistiken (den Hellfelddaten der polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) und den begrenzt vorliegenden Dunkelfelddaten von Täter- und Opferbefragungen stammen. Die Daten des LKA Bayern zeigen folgende Entwicklung zur Gewaltkriminalität (schwere und leichte Körperverletzung) über die letzten 10 Jahre:

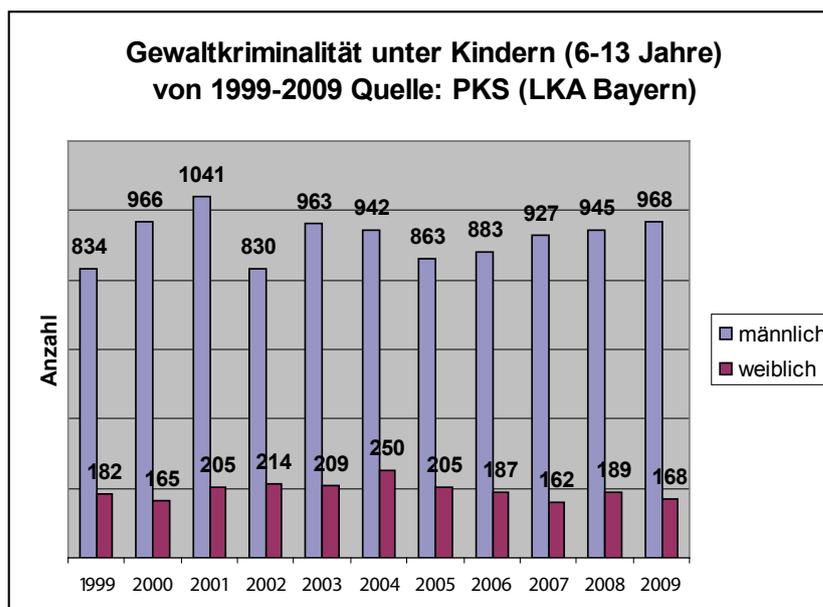


Abbildung 1: Entwicklung der Tatverdächtigen Kinder (6-13 Jahre) an Gewaltdelikten

Anhand der Daten ist für 2009 wieder ein leichter Anstieg der Delikte zu verzeichnen. Die Hellfeld-Befunde geben darüber hinaus Auskunft über die Art der begangenen Delikte: demnach gelte zum Beispiel Kinder- und Jugendgewalt als von Jungen begangen und richte sich primär gegen andere Kinder oder Jugendliche. Weiter zeigte sich, dass der Anstieg von Gewalt insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Mädchen betrifft (Fuchs et al., 2001, Pfeiffer, 1998, Heeg, 2009).

Worauf wird nun eine Zunahme von Gewalt zurückgeführt? Die ansteigende Individualisierung der modernen Gesellschaft und die damit verbundene Pluralisierung der Lebenswelten führt nach Meinung von Beck (1986) zu einem Verlust gemeinsamer Normen

und Werte und sei dadurch ursächlich für die Gewaltentwicklung in der Gesellschaft. Auch die veränderten Lebensbedingungen von Familien, z.B. durch die Zunahme sozialer Ungleichheit und ökonomischer Risiken oder die veränderten Familienformen, z.B. aufgrund steigender Scheidungsraten, bewirken neue Risikofaktoren (Peuckert, 2008). Allerdings kann auch die Schule – wie die Gesellschaft als Ganzes – als keine gewaltfreie Welt beschrieben werden (Landscheidt, 1997, Ehninger et al., 2007). Zwar sind spektakuläre Einzelfälle wie etwa das Attentat an der Winnenden-Realschule oder am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt die Ausnahmen, sie haben allerdings zu einem verstärkten Interesse für das Thema Gewalt an Schulen geführt (Brannenber, 2006).

Dabei liegen insbesondere die teils lebenslangen Folgen für die Opfer von Gewalttaten im Zentrum der Betrachtung. Doch auch die Täterseite und die berufliche Zufriedenheit von Lehrern spielen eine Rolle bei der Thematisierung von schulischer Gewalt (Brannenber, 2006). So kann Gewalt die Lern- und Leistungsatmosphäre stark beeinträchtigen und die Schule ihrem Bildungsauftrag kaum mehr gerecht werden (Melzer et al., 2004). Der Umgang mit aggressiven Verhalten von Kindern im Schulkontext stellt somit eine große gesellschaftliche Herausforderung dar (Melzer et al., 2004). Demnach ist nicht nur die Entwicklung der aggressiven Kinder und deren Opfer gefährdet, sondern auch das Wohlbefinden der Lehrer, der Eltern und des gesamten Umfelds. Das Thema ist damit von erheblicher gesellschaftlicher Bedeutung.

Ein Anstieg von Aggressionen und aggressiven Verhaltensweisen von Kindern wird dabei bereits in der Grundschule beschrieben (Olweus, 1993). Dies äußert sich zum einen durch eine eher allgemein wahrgenommene Verrohung der sozialen Umgangsformen, zum anderen kommt es jedoch in zunehmendem Maße auch zu verschiedenen Formen der psychischen und physischen Gewalt (Valtin, 1995). Die Grundschule ist neben dem Elternhaus eine der wichtigsten Erziehungsinstanzen in der mittleren Kindheit. Neben der Vermittlung bestimmter Lerninhalte gehört dabei auch die Sorge für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zur Aufgabe der Grundschule. Das große Ziel ist hierbei die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit des Individuums (Melzer & Schwind, 2003).

Um eine positive Persönlichkeitsentwicklung und ein friedliches Miteinander zu ermöglichen ist es notwendig, über soziale Kompetenzen und adäquate Konfliktlösestrategien zu verfügen. Gewaltpräventionsprogramme, um einen angemessenen Umgang mit Konflikten zu lernen sowie die soziale Kompetenz der Kinder zu fördern und dissoziales Verhalten im Schulkontext gar nicht erst manifest werden zu lassen, sind daher gute Maßnahmen problematisches Verhalten möglichst früh zu vermeiden. Dabei gilt es Risikofaktoren für das Entstehen problematischer Verhaltensweisen zu minimieren und die Stärken und Ressourcen der Kinder zu fördern. Dies entspricht nicht nur dem ganzheitlichen Bildungsauftrag der Schulen (Melzer & Al Diban, 2001, Gudjons, 2001) sondern auch dem Konzept des Gewaltpräventionsprogramms „Komm - wir finden eine Lösung!“. Dieses Training knüpft mit einem kindzentrierten Ansatz auf Klassenebene an die Erkenntnisse der sozialkognitiven Theorie zur Entwicklung von Aggression und Gewalt und den Ergebnissen der Resilienzforschung an und wird in dieser Arbeit auf seine Wirksamkeit hin untersucht.

Aufbau der Arbeit:

Kapitel 1: Zunächst werden die Begrifflichkeiten der Aggression und der Gewalt vorgestellt und diese im Kontext von Konflikten erläutert. Verschiedene theoretische Erklärungsansätze zu aggressivem oder gewalttätigem Verhalten werden überblicksartig zusammengefasst und erklärt. Hier wird auf klassische psychologische Ansätze wie die Triebtheorie, die Frustrations-Aggressions-Theorie und die Lerntheorie eingegangen. Ebenso kommt der integrative Ansatz der sozialisationstheoretischen Theorien zur Sprache. Dabei ist insbesondere das ökologische Modell Bronfenbrenners (1989) für den weiteren Kontext bedeutsam, da aus den unterschiedlichen Systemen des Modells sowohl Einflüsse auf das Individuum einwirken und so zur Entwicklung von Aggression beitragen, als auch Ansätze für die Prävention abzuleiten sind.

Kapitel 2: In diesem Kapitel wird zunächst auf die Entwicklung des Kindes in der mittleren Kindheit eingegangen, da sie die Zielgruppe des in dieser Arbeit evaluierten Trainings darstellt. Dabei werden entwicklungspsychologische Themen der mittleren Kindheit vorgestellt und auf das Ausmaß sowie die Prävalenz von psychischen Störungen in der Kindheit und deren Diagnostik eingegangen. Um die Entwicklung von aggressivem Verhalten zu erklären, wird der sozialkognitive Ansatz nach Dodge (1986) erläutert, der in der adaptierten Fassung zur elaborierten Genese sozial kompetenten Verhaltens (Kanning, 2002) auch als theoretischer Hintergrund zur Entwicklung prosozialen Verhaltens bedeutsam ist. Aus der Familienforschung stammt ein Ansatz, der das elterliche Erziehungsverhalten in die Entwicklung aggressiven Verhaltens einbezieht (Patterson et al., 1990). Dieses Modell ist insbesondere für die Untersuchung der Hypothese bedeutsam, die die Wirksamkeit des Gewaltpräventionsprogramms unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens untersucht. Ebenso wird auf die Gewaltthematik im Grundschulkontext eingegangen. Nach einem kurzen historischen Abriss über Gewalt an Schulen wird die Thematik des Bullying aufgegriffen, indem Erkenntnisse zur Gruppendynamik in der Klasse präsentiert werden. Im Anschluss werden die Folgen und der aktuelle Forschungsstand zu Gewalt an Grundschulen vorgestellt, z.B. Ergebnisse zur Entwicklung von Geschlechtsunterschieden oder die Bedeutung schulische Einflussfaktoren (Loeber & Dishion, 1983).

Kapitel 3: Hier wird in einem sozioökologischen 3-Ebenen-Ansatz auf verschiedene Determinanten für die Entwicklung von aggressivem Verhalten eingegangen (Melzer et al., 2004). Dabei spielen verhaltensgenetische und biologische Faktoren, Umwelteinflüsse und das Selbst eine Rolle. In der weiteren Erhebung sind sowohl das Geschlecht als auch verschiedene Umwelteinflüsse (Klassenklima und soziale Integration, elterliches Erziehungsverhalten) bei der Untersuchung der Hypothesen relevant. Daher wird bei diesen Faktoren detaillierter auf den theoretischen Hintergrund und den aktuellen Forschungsstand eingegangen. Aus der Resilienzforschung stammt der Ansatz des Zusammenspiels von Risiko- und Schutzfaktoren, die ebenfalls aus den bereits erläuterten Ebenen stammen können (Scheithauer & Petermann, 1999). Sozial kompetentes Verhalten kann dabei als

Schutzfaktor für eine positive psychische Entwicklung gelten (Scheithauer & Petermann, 1999). Auch das Belastungs-Bewältigungs-Modell Hurrelmanns (2004) adaptiert das Konzept des Zusammenspiels von Risiko- und Schutzfaktoren für die Genese von aggressivem Verhalten. Weiter wird hier auf die Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenz für das Sozialverhalten hingewiesen und das theoretische Modell Rose-Krasnors (1997) vorgestellt. Ebenso wird auf die Bedeutung der Emotionen für die Bewältigung von Konfliktsituationen und dem Vermeiden von Aggression und Gewalt eingegangen.

Kapitel 4: Zentraler Aspekt dieses Kapitels ist die Gewaltprävention in der Grundschule. Neben Rahmenbedingungen an der Schule wird auch die besondere Herausforderung für Präventionsmaßnahmen in diesem Kontext erläutert. Im Weiteren werden Präventions- und Interventionsmöglichkeiten aufgezeigt und Kriterien für eine effektive Gewaltprävention dargestellt. Das Modell Bronfenbrenners (1989) zeigt dabei die verschiedenen Ansatzebenen für Präventionsprogramme auf. Das Modell von Essau & Conradt (2004) ergänzt hier die internalen und externalen Prozesse für Präventionsansätze aus sozialkognitiver Sicht. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird der theoretische Hintergrund zur systemischen Gewaltprävention erläutert, an der sich das hier evaluierte Training „Komm – wir finden eine Lösung!“ orientiert. In diesem Zusammenhang werden praktische Beispiele für Präventionsprogramme vorgestellt und das Programm „Faustlos“ erläutert. Schließlich wird auf die theoretische Fundierung und den Ablauf des hier auf seine Wirksamkeit hin untersuchten Trainings „Komm – wir finden eine Lösung“ eingegangen.

Kapitel 5: Im Anschluss daran werden die Hypothesen aufgestellt und das Annahmemodell der Untersuchung erläutert. In der summativen Evaluation des Trainings soll die Wirksamkeit des Programms hinsichtlich einer Verbesserung des Sozialverhaltens, der sozialen Integration und des Klassenklimas untersucht werden. Die Wirkungsanalyse hat das Ziel festzustellen, ob die angestrebten Ziele, die Stärkung der Kompetenzen und Ressourcen der Kinder, zur Reduzierung von negativen Verhaltensweisen sowie die Verbesserung der sozialen Integration und des Klassenklimas und damit eine effektive Gewaltprävention durch das Training, erreicht werden. Bei der Analyse wird ebenfalls berücksichtigt, ob günstiges Erziehungsverhalten der Eltern – im Sinne eines additiven Modells der Resilienzforschung – eine Rolle hinsichtlich der Effektivität eines solchen Trainings spielt (Masten & Powell, 2003).

Kapitel 6: Die Klumpenstichprobe auf Klassenbasis macht Mehrebenenverfahren notwendig (Snijders & Bosker, 1999). Die Faktoren, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (Klasse) ergeben, werden erläutert. Auf diese Weise wird die Notwendigkeit des Verfahrens bewiesen. Im Anschluss wird das statistische Verfahren, insbesondere die Berechnung des Intraclasscoefficient (ICC) sowie die Effektstärken, erklärt. Weiter wird auf das Studiendesign, die Stichprobenrekrutierung sowie die verwendeten Erhebungsinstrumente des Kinder- und Elternfragebogens eingegangen. Danach wird der Umgang mit fehlenden Daten erläutert sowie die Ausgangsbasis hinsichtlich soziodemografischer

Faktoren in der Experimental- und Kontrollgruppe untersucht.

Kapitel 7-11: Hier werden die Ergebnisse der zu prüfenden Hypothesen dargestellt. In den Kapiteln 7-9 wird die Wirkung des Trainings auf das Sozialverhalten, das Klassenklima und die soziale Integration analysiert. Dabei werden jeweils der Ausgangswert zu T1 (Datenerhebung vor dem Training) sowie das Geschlecht als moderierender Faktor berücksichtigt. Darüber hinaus wird die Veränderung des Sozialverhaltens unter verschiedenen Bedingungen des Klassenklimas und der sozialen Integration untersucht. Auch hier wird der Geschlechtsunterschied berücksichtigt. In Kapitel 10 wird zudem auch der Einfluss des Erziehungsverhaltens auf die Veränderung des Sozialverhaltens durch das Training erforscht. In Kapitel 11 werden verschiedene Faktoren der Zufriedenheit mit dem Training dargestellt.

Kapitel 12: In der Diskussion werden die Ergebnisse der Hypothesen der Wirkungsanalyse des Gewaltpräventionsprogramms „Komm – wir finden eine Lösung“ diskutiert.

Kapitel 13: Die Erkenntnisse werden mit dem Annahmemodell der Untersuchung und der aktuellen Forschung verglichen. Ebenso findet eine abschließende Bewertung der Evaluation des Trainings statt, wobei zentrale Ergebnisse sowie Defizite der Arbeit diskutiert werden. Die Erkenntnisse werden in bestehende Theorien eingeordnet und zusammengeführt. Abschließend wird ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten gegeben.

2 Zur Phänomenologie von Gewalt und Aggression

2.1 Aggression und Gewalt - eine Begriffsbestimmung

Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch gibt es keine allgemein gültige Definition der Begriffe Aggression und Gewalt (Schwind, 1990). Aggressive Impulse zählen zur Grundausstattung des Menschen und sind nicht ausschließlich negativ zu bewerten. Sie können auch „sinnvoll und notwendig sein für die Lebensbewältigung“ (Valtin, 1995, S. 9) und somit eine Bedingung des menschlichen Lebens darstellen sowie zur Vergesellschaftung des Individuums beitragen. Gewalt regle dabei das Miteinander und sei somit Voraussetzung von Kultur (Valtin, 1995). In der Ethnologie wird aggressives Verhalten evolutionsgeschichtlich in Zusammenhang mit Flucht-, Angriffs- und Verteidigungsverhalten erwähnt und dient beispielsweise im Tierreich der Verteidigung von Ressourcen, der Fortpflanzung oder der Nahrungsversorgung und wird dabei üblicherweise von Schlüsselreizen ausgelöst (Valtin, 1995).

Gewalt lässt sich auch als kreative Kraft interpretieren, die mitunter zu einem positiven gesellschaftlichen Wandel führen kann (z.B. die Studentenunruhen 1968, die unter anderem zu einer Änderung der politischen Kultur für die nächsten Jahrzehnte beitrugen) (Wulf, 2001 in Melzer et al., 2004). Zielgerichtete oder instrumentelle Aggression kann zum Selbstschutz eingesetzt werden und somit zur Abwendung von Schaden dienen (Petermann, 1994). Dieser Tatbestand gilt rechtlich als straflos. Fähigkeiten wie Durchsetzungsfähigkeit, Konkurrenzorientierung oder Notwehrhandlung sind auch in unserer modernen Gesellschaft durchaus gerechtfertigt, manchmal sogar ausdrücklich erwünscht (z.B. in Führungspositionen oder im Verkauf/Vertrieb) oder werden zumindest gebilligt (Wulf, 2001 in Melzer et al., 2004). Im Zuge dessen gilt Aggression durchaus als kontroverser Begriff. Im allgemeinen Verständnis – und auch in dieser Arbeit – wird Aggression jedoch als ein Verhalten definiert, das das Ziel verfolgt, andere Lebewesen/Dinge zu beschädigen, zu verletzen oder zu zerstören. Die unterschiedliche Betrachtungsweise von Aggression – einerseits positiv, andererseits negativ – kann jedoch zu Schwierigkeiten hinsichtlich der moralischen Bewertung führen (Wulf, 2001 in Melzer et al., 2004).

Gewalt definiert sich auch im historischen Verlauf unterschiedlich, da sich die Normen der Gesellschaft verändern (Tillmann et al., 2007). So galt ein Klaps auf den Hintern bei 3-jährigen Kindern lange Zeit als gängiges Erziehungsmittel (Tenorth, 2008). Auch die in den 50er Jahren bezeichnete „jungmännliche Auseinandersetzung“ wird im heutigen Verständnis eher als Schlägerei bezeichnet und fällt so unter den Aggressionsbegriff. Ebenso ist die Wahrnehmung von Gewalt in der Schule heute eine andere. In den 60er Jahren war es z.B. noch durchaus üblich, dass Vergehen der Schüler² im Unterricht körperlich geahndet wurden. Heute ist dies strafbar. Die entscheidenden Kriterien für die Beurteilung von Gewaltsituationen ist damit sowohl das zeitlich-historische normative Verständnis als auch die moralische Beurteilung (Tillmann et al., 2007). Die Definition von Gewalt beinhaltet die Intention eines Verhaltens, die sich jedoch nicht beobachten lässt und oft versteckt auftritt

² Aus Gründen der Lesbarkeit wird darauf verzichtet, jeweils die männliche und weibliche Form zu verwenden. Wenn von Schülern, Lehrern, etc. berichtet wird, ist dies immer geschlechtsneutral gemeint.

(Baron & Richardson, 1989). Da die schädigende Absicht der Aggression die Minimalbedingung für das Auftreten von Gewalt ist, und dieser dadurch zeitlich vorausgehen kann, sowie die beiden Begrifflichkeiten in der Literatur oft synonym verwendet werden, werden die beiden Begriffe im Folgenden kurz erläutert.

Aggression

Obwohl es keine allgemein gültige Definition des Begriffes gibt, kann Aggression als abweichendes Verhalten beschrieben werden, das abseits der gültigen Regeln und Normen auftritt (Petermann et al., 2001). Einige Forscher vertreten die These, dass Aggressionen jedoch nicht zwangsläufig zu gewalttätigen Handlungen führen müssen, und nur eine Art darstellen können, mit Aggressionen umzugehen (Selg et al., 1997).

Dabei lassen sich verschiedene Ausdrucksformen von Aggressionen unterscheiden (Vitiello & Stoff, 1997) *Feindselige vs. Instrumentell*: Feindselige Aggression hat das Ziel direkten Schaden zuzufügen (z.B. das Opfer leiden zu sehen) und ist eine impulsmotivierte Handlung eines Individuums. Der Einsatz instrumenteller Aggression beschreibt eine Form zum Erreichen außeraggressiver Ziele: z.B. wenn ein Schüler niedergeschlagen wird um ihm einen Gegenstand zu entwenden, den der Angreifer möchte. Das destruktive Verhalten gegenüber dem Geschädigten verschafft ihm eine materielle Belohnung. Auch der Erhalt des Selbstwertes (self-esteem), z.B. aggressives Verhalten gegen eine Person, die diesen in Frage stellt (z.B. „cool“ auf eine Bemerkung reagieren). Weiter lässt sich zwischen *offener und verdeckter* Aggression unterscheiden. Die offene Aggression beschreibt den direkten Angriff auf eine Person oder Sache (z.B. Beschimpfungen) während die verdeckte Aggression eher im Verborgenen geschieht (z.B. Stehlen). Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist die *reaktive vs. der aktiven* Aggression (Dodge & Coie, 1987). Reaktive Aggression beschreibt dabei einen hohen Grad an Impulsivität und Wut, aktive Aggression wird von Destruktion geprägt: sie wird meist bewusst und ohne Rücksicht auf Verluste ausgelebt: so kann beispielsweise durch Unterdrückung der Mitschüler das eigene Selbstwertgefühl gesteigert werden. Aktive Aggression weist dabei einige Ähnlichkeiten mit der instrumentellen Aggression auf. Studien ergaben, dass reaktiv reagierende Grundschüler ihren Klassenkameraden oftmals irrtümlich eine feindselige Intention unterstellen und daher aggressiv reagieren. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist die *direkte* (körperliche Konfrontation) und die *indirekte* Aggression. Letztere bezieht sich z.B. auf die Manipulation der sozialen Beziehungen einer Person: Gruppenausschluss oder das Beenden der Freundschaft. Weiter lässt sich zwischen *affektiver* und *räuberischer* Aggression differenzieren: Affektive Aggressionen sind eher ungeplant, unkontrolliert und impulsiv ausgelebt, räuberische dagegen eher kontrolliert, zielorientiert, geplant und häufig versteckte Aggressionen (Petermann et al., 2001, Vitiello & Stoff, 1997). Ebenso können sich Aggressionen gegen andere oder die Person selbst richten (z.B. Depressionen, Selbstverletzung) (Baron & Richardson, 1989). Petermann (1994) erweiterte um eine fünfte Dimension: *offen* versus *relational*: damit ist die offene physische oder psychische Aggression gemeint, während relational die Schädigung von Gefühlen der Zugehörigkeit oder Beziehungen einer Person schädigen kann, z.B. Ausgrenzung eines Kindes.

Aggressives Verhalten weist eine hohe Stabilität auf: Kinder, die in die Jugendzeit hinein aggressiv bleiben, weisen ein hohes Risiko für Fehlentwicklungen und Probleme in verschiedenen Lebensbereichen wie Schule, Beruf und zwischenmenschlichen Beziehungen sowie ein erhöhtes Risiko für kriminelles Verhalten auf (Petermann & Helmsen, 2008). Moffitt (1993 in Petermann & Helmsen, 2008) unterscheidet dabei zwei Entwicklungspfade, dem *life-course-persistent path* und dem *adolescent-limited path*. Die frühe Verlaufsform entsteht dabei in Wechselwirkung neuropsychologischer Defizite, ungünstigen Temperamentsmerkmalen und ungünstigen Umweltbedingungen. Der spätere Beginn stellt eher ein diskontinuierliches, entwicklungsbedingtes Phänomen während der Pubertät/Adoleszenz dar.

Gewalt

Auch bei der Gewalt gibt es keine allgemein gültige Definition. Führt Aggressivität zu einer zielgerichteten physischen oder psychischen Schädigung von Personen oder Menschen, kann man von Gewalt sprechen (Preuschoff & Preuschoff, 1992). Die restriktivere Begriffsbestimmung bezieht sich dabei lediglich auf die physische Gewalt (Nunner-Winkler, 2004, Willems, 1993). Weiter lässt sich zwischen *struktureller* und *personaler* Gewalt unterscheiden. Die strukturelle Gewalt beschreibt etwaige einengende gesellschaftliche Rahmenbedingungen (z.B. Schulpflicht, soziale Ungleichheit oder Armut) (Galtung, 1975). Im Schulkontext fallen z.B. der Noten- und Leistungsdruck, zu große Klassen oder Personalangel beim Lehrkörper unter den Begriff der strukturellen Gewalt (Schwind, 1995), der hier jedoch nicht weiter erforscht wird.

Die personale Gewalt lässt sich weiter in *physische* und *psychische* Gewalt unterteilen, die sich jeweils verschiedentlich äußern können. Physische Gewalt beinhaltet Vandalismus (z.B. das Beschädigen oder Zerstören von Schuleigentum, Eigentum der Lehrer oder Schüler), Schlägereien/Körperverletzung und sexuelle Gewalt (Valtin, 1995, Schwind, 1995, Melzer & Schwind, 2003). Nötigung, Erpressung, Beleidigung, Demütigung und Diskriminierung fallen unter die psychische Gewalt, die sowohl verbal als auch non-verbal ausgeübt werden kann. Ausgrenzen und Ignorieren fällt beispielsweise unter die non-verbale psychische Gewalt. Problematisch ist dabei allerdings die Frage inwiefern z.B. der Schaden einer psychischen Verletzung bestimmt werden kann (Nolting, 1998). In einer weiter gefassten Definition gelten z.B. Beleidigungen, Demütigungen („Verlust des Gesichts“) oder auch Liebesentzug (z.B. in der Erziehung der Eltern) zu aggressiven Verhalten (Baron & Richardson, 1989). Im Weiteren Verlauf dieser Arbeit wird von diesem erweiterten Begriff der Gewalt ausgegangen und beinhaltet stets beide Formen: psychische und physische Schädigung.

Zu den wichtigsten Kriterien des Gewaltbegriffs, wie er in der gängigen Literatur verwendet wird, zählen die Schädigungsabsicht (Intention) – zumindest von einer Partei – und der eingetretene Schaden (Petermann, 1994, Tillmann et al, 2007). Diese enger gefasste Definition von Gewalt beinhaltet den körperlichen Zwang und die physische Schädigung sowie die Beteiligung von mindestens zwei Personen am Konflikt. Diese Definition orientiert sich stark am Alltagsverständnis und hat den Vorteil, dass es sich um beobachtbare

Elemente handelt und somit objektiv und wissenschaftlich gemessen werden kann (Willems, 1993). Nimmt man jedoch die Umstände – die soziale Situation – der Beteiligten hinzu wird die Beurteilung von Gewalthandlungen schwieriger: Hindert man einen Betrunkenen mit körperlicher Gewalt am Autofahren und trägt dieser Blessuren davon, ist dies Gewalt? Oder ein Boxkampf? Oder eine spielerische Auseinandersetzung?

In einem weiter gefassten Definitionsversuch zählen zur Definition von Gewalt auch der Verstoß gegen den Willen einer anderen Person, die Unverhältnismäßigkeit der Mittel (Unangemessenheit, s.o.), das Vorhandensein einer Ungleichheit der Kräfte, die Normabweichung und die Ungerechtigkeit (Willems, 1993). Das Gewaltverständnis dieser Arbeit entspricht dieser weiter gefassten Definition, da hierunter auch leichte Verhaltensauffälligkeiten sowie soziale Manipulationsversuche zwischen den Schülern einer Klasse fallen.

In der von der Forschungsgruppe „Schulevaluation“ (1998) unter der Leitung von Melzer durchgeführten Studie wurde nachgewiesen, dass zwischen den verschiedenen Formen von Gewalt sowie den gewaltbezogenen Einstellungen und Rechtfertigungen aggressiven Verhaltens ein deutlicher empirischer Zusammenhang besteht. D.h. wer den Unterricht stört oder die Schule schwänzt verübt mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch psychische und verbale Aggressionen gegen Mitschüler. Wer psychische Gewalt ausübt neigt eher dazu auch physische Gewaltformen auszuüben. Wer aggressiv orientiert ist und dieses Verhalten auch zeigt, rechtfertigt dieses Handeln und billigt auch härtere Gewaltformen eher, als friedfertig orientierte Schüler das tun. Melzer (Forschungsgruppe Schulevaluation 1998) spricht in diesem Zusammenhang von einem *Syndrom gewaltförmigen und gewaltaffinen Verhalten*. Ausgehend von diesem Zusammenhang gilt aggressives Verhalten als ein äußerst problematisches Sozialverhalten, das das Auftreten von Gewalt wahrscheinlicher macht und ist somit als Verhaltensdetermination ausschlaggebend für die weitere Untersuchung. Zum problematischen Sozialverhalten zählen jedoch auch internalisierende Störungen, wie zum Beispiel emotionale Probleme, auf die im Weiteren noch eingegangen wird, die ebenfalls zum Auftreten von Gewalt oder zu sozialen Anpassungsschwierigkeiten führen können. Da die Begriffe Aggression und Gewalt im Schulkontext in der Literatur häufig synonym verwendet werden, wird auch im Folgenden kein Unterschied hinsichtlich der beiden Begrifflichkeiten gemacht.

2.2 Aggression und Gewalt im Kontext von Konflikten

Im Rahmen von Aggression und Gewalt muss auch auf die Situation eingegangen werden, in denen Aggressionen und Gewalt vorkommen. In einem Konflikt treffen unterschiedliche Handlungsabsichten aufeinander, welche entweder sich ausschließende oder gleiche Ziele bei begrenzten Ressourcen beinhalten (Hofstätter, 1957)³. Das Prozessmodell von Geen (1990) erläutert den Zusammenhang zwischen einem Konflikt und dem Auftreten

³ Dieser Ansatz wird auch in der soziologischen Anomietheorie (Merton, 1968 in Lösel et al., 1998) beschrieben. Die Anomietheorie beschreibt abweichendes Verhalten aus einer Diskrepanz zwischen den gesellschaftlich betonten Zielen und den dem Individuum zur Verfügung stehenden Mitteln und Möglichkeiten zur Zielerreichung. Übernimmt ein Individuum dabei in der Gesellschaft betonte Ziele, ohne über die notwendigen gesellschaftlich akzeptierten Mittel zu verfügen, kann es den Weg zur Zielerreichung über die Normabweichung suchen. Verfügt ein Kind über keine ausreichenden sozialen oder Konfliktlösekompetenzen, kann es in einem Konfliktfall seine Ziele nicht sozial akzeptabel verhandeln und greift dann unter Umständen auf Gewalt zurück.

aggressiven Verhaltens. Hintergrundvariablen (z.B. Geschlecht, Sozialisationshintergrund, bisherige Gewalterfahrungen) und situative Auslöser (z.B. interpersonelle Konflikte, Stressoren aus der Umwelt wie z.B. Überforderung) wirken dabei zusammen. In einer primären Bewertung der situativen Auslöser werden bestimmte physiologische Erregungszustände verursacht. In einer sekundären Bewertung werden die Bewältigungsstrategien reflektiert und ausgewählt. Ein Defizit an geeigneten Lösungsstrategien führt dabei zu ungünstigen Verhaltensweisen. Aggressives Verhalten kann aus einem Konflikt hervorgehen, oder auch zu einem Streit führen, was eine Aggressions- oder Gewaltspirale auslösen kann (Patterson, 1982). Nach Johnson & Johnson (1991) werden die Konfliktparteien dann nach einem Kompromiss als Lösungsalternative eines Konflikts suchen, wenn sowohl die Erreichung der eigenen Ziele als auch der Erhalt der sozialen Beziehungen wichtig sind.

Einige Definitionen des Gewaltbegriffes schließen das Vorhandensein einer kortikalen Anregungen („*Erregung*“), wie beispielsweise im Rahmen eines Konflikts, mit ein (Brain, 1994 in Sturzbecher & Tausendteufel, 2003) oder sehen diese sogar als entscheidende Auslösebedingung (Berkowitz, 1993). Diese Erregung kommt mitunter durch negative Emotionen wie Stress, Ärger, Wut, Rache, Hass oder Neid zustande, wie sie zum Beispiel in einem Konflikt entstehen können. Bierhoff (1998) benennt das emotionale Erleben von Ärger aufgrund einer Behinderung der Zielerreichung einer Person als Auslösekriterium für Aggression. Viele Studien weisen auf den Zusammenhang des Erlebens negativer Emotionen sowie dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten hin (Eisenberg et al., 2001). Bedeutsam scheint hier die Emotionsregulation zu sein: Kinder, die über eine effektive Selbstkontrolle verfügen zeigen demnach sozial kompetenteres Verhalten, als Kinder, die darüber nicht verfügen. Ebenso zeigten Studien, dass Kinder, die keinen adäquaten Umgang mit Ärger pflegen, häufiger Probleme mit Gleichaltrigen haben (Hay et al., 2004). Diese Zusammenhänge zeigen die Bedeutsamkeit der Emotionen und den Umgang insbesondere mit negativen Emotionen für die Entwicklung von negativen Sozialverhalten auf.

2.3 Theoretischer Hintergrund von Gewalt und Aggression

Aggression ist ein komplexes Phänomen, das nicht durch einfache Ursache-Wirkungs-Mechanismen erklärt werden kann. Aus der soziologischen Forschung ist insbesondere auf die Etikettierungstheorie zu verweisen, die Gewalt als Ergebnis von Zuschreibungsprozessen und den damit zusammenhängenden Verhaltensweisen und Interaktionen beschreibt⁴. Da die psychologischen Theorien in der Forschung vorherrschend sind, werden diese im Weiteren beschrieben (Scheithauer et al., 2007). Besonders die frühen Theorien

4 In der Etikettierungstheorie rückt die gesellschaftliche Reaktion auf das abweichende Verhalten ins Blickfeld. Mit primärer Devianz wird dabei abweichendes Verhalten bezeichnet, das durch bereits bestehende Faktoren verursacht wird. Die sekundäre Devianz bezieht die gesellschaftliche Reaktion mit ein, die eine Änderung von Einstellungen, Motivationen und Wünschen einer Person verursachen kann (Becker, 1981). Dabei kann die öffentliche Zuschreibung als „Abweichler“ eine Veränderung der öffentlichen Identität bewirken und die Umwelt veranlassen ihr Verhalten gegenüber der Person zu ändern. Dies können zum Beispiel Ausgrenzungsmechanismen oder bestimmte Erwartungshaltungen sein, die sich dann als self-fulfilling-prophecy (vgl. Rosenthal & Jacobson, 1966) erweisen und somit ein negatives Selbstbild schaffen. Empirische Untersuchungen konnten Stigmatisierungstendenzen bei Lehrern und Mitschülern nachweisen, die sich auch auf die Beliebtheit der Schüler auswirken (Melzer & Schubarth, 2006, Ulich, 2001). Für eine genauere Erläuterung zur Etikettierungstheorie (labeling approach) vgl. Bründel & Hurrelmann (1997).

(Triebtheorien, Frustrations-Aggressions-Theorie) zur Entstehung von Gewalt und Aggression befassen sich oftmals nur mit einem einzelnen Faktor (Kornadt, 1982 in Schwind, 1995). Moderne, integrative Ansätze berücksichtigen jedoch mehrere Einflusskriterien. Zu den Bedingungen des menschlichen Verhaltens gehört neben physiologischen Grundlagen nämlich auch das soziale Umfeld. Einen hohen Einfluss haben hier Familie, Gleichaltrige und Lehrer, dem die Sozialisationstheorie gerecht zu werden versucht (Schwind, 1995). Eine weitere Rolle für das Erlernen und Verfestigen negativer Verhaltensweisen wie Aggression und Gewalt spielt das Modelllernen und das Lernen am Erfolg (Bandura, 1979a). Auf die unterschiedlichen Theorien soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

2.3.1 Die Triebtheorien

Triebtheorien gehen von einem angeborenen Trieb aus, der nach Befriedigung strebt. Der bekannteste Vertreter dieser Theorie ist Sigmund Freud (6.5.1856 - 23.9.1939), der in der Psychoanalyse den Begriff prägte. Nach Freud (2000) ist der Trieb ein vom Willen des Ich-Bewusstseins unabhängiger körperlicher Spannungszustand, welcher der Lebens-, Art- und Selbsterhaltung dient. Auslöser ist dabei ein interner Reiz, der die Triebspannung weckt und die den Wunsch nach Verminderung dieser weckt. Freud (2000) unterschied dabei zwischen Primär- (angeborenen: z.B. das Bedürfnis nach Nahrung) und Sekundärtrieben (sich entwickelnde: z.B. das Bedürfnis nach Anerkennung). Je länger dabei der Aufschub der Triebbefriedigung, desto größer wird die aversive Spannung. Die Ablenkung des Triebes auf ein anderes Objekt nennt Freud Sublimierung. Das Triebmodell Freuds (2000) wurde jedoch nicht zuletzt durch sein kulturpessimistisches Menschenbild kritisiert, auch auf Lerneffekte wird kaum eingegangen (Nolting, 1998).

Ein weiterer Vertreter der Triebtheorie ist Konrad Lorenz (1963), der in seiner Instinkttheorie Aggressivität als eine Verhaltensdisposition beschreibt, die der Arterhaltung dient indem der Lebensraum verteidigt werden kann oder das Jagdverhalten bestimmt wird. Seine aus dem Tierreich stammenden Erkenntnisse übertrug er auf den Menschen. Nach Lorenz (1963) bestehe das Problem der Aggression darin, dass es in der Gesellschaft keine angemessenen Einsatzmöglichkeiten mehr gebe, die aufgestauten Aggressionen sinnvoll zu entladen. Der Ethnologe Lorenz griff den Begriff der Sublimierung Freuds auf und prägte den Begriff der Katharsis-Hypothese (Katharsis, griechisch: „die Reinigung“, Duden, 2001) in seinem *psychohydraulischem Energiemodell*. Dabei geht es um das Ausleben von inneren Konflikten oder verdrängten Emotionen mit dem Ziel der Verringerung der Konflikte oder Gefühle. Dies wird in der Praxis z.B. durch das Schlagen auf einen Sandsack mit dem Ziel der Reduktion der Aggressionsbereitschaft verfolgt. Die stark umstrittene Theorie konnte jedoch empirisch nie belegt werden oder man kam sogar zu gegenteiligen Ergebnissen: nämlich einer Steigerung der Aggression (Nolting, 1998).

2.3.2 Die Frustrations-Aggressions-Theorie

Die Frustrations-Aggressions-Theorie (Dollard & Doob, 1973) bezieht die Umweltfaktoren des Individuums ein und geht von Aggression als Folge von Frustration aus, die entsteht wenn eine Person bei einer zielgerichteten Aktivität gestört wird. Frustration führt also über

das emotionale Empfinden zur Aggression. Ob diese Affekte zu aggressiven Handlungen führen hängt davon ab, wie stabil die Persönlichkeitseigenschaften des Individuums sind, welche Lernerfahrungen es bisher gemacht hat und welche Hinweisreize es in der Situation wahrnimmt. Die sog. Frustrations-Aggressions-Kette führt vom Frustrationsereignis über die Bewertung und Interpretation des Ereignisses zum Gefühl des Ärgers. Das vorhandene Verhaltensrepertoire und die fehlende Hemmung sowie die Vorerfahrungen⁵ und die wahrgenommenen Hinweisreize führen dann zur Aggression. So wurde in Studien nachgewiesen, dass Kinder, die öfter mit Spielzeugwaffen spielen eher aggressiv reagieren, als Kinder, die das nicht tun. Die Katharsis-Hypothese findet auch in dieser Theorie Anwendung. Empirische Untersuchungen zeigten jedoch, dass nicht jede Frustration zu Aggression führt und nicht jeder Aggression eine Frustration vorausgeht und sprechen deutlich gegen die Katharsis-Hypothese (Krahé & Greve, 2002, Schwind, 1995).

2.3.3 Die Lerntheorie

Studien zum Thema Aggression konnten belegen, dass aggressives Verhalten auf Lernprozesse zurückgeführt werden konnte (Bandura, 1979). Dabei spielen insbesondere das operante Konditionieren und das Lernen am Modell eine Rolle. Auch das klassische Konditionieren wurde bereits mit Gewalt in der Schule in Verbindung gebracht. Bei länger anhaltendem Mobbing unter Schülern reichte manchmal das alleinige Nennen des Namens des Täters/der Täter (als neutraler Reiz), um beim gemobbten Schüler Angst-/Wutgefühle zu erzeugen (Selg et al., 1997). Doch auch in der Prävention spielt die Lerntheorie eine Rolle: zum Beispiel die Bedeutung positiver Selbstwirksamkeitserwartungen beim Erlernen sozialer Kompetenz (Bandura, 1997). Weiter sind eigene Handlungsergebnisse, die Wahrnehmung von Gefühlregung oder zu einem kleineren Teil sprachliche Überzeugungen, von großer Bedeutung für das Erlernen von Verhaltensweisen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

Lernen am Erfolg

Beim operanten Konditionieren werden bestimmte Verhaltensweisen belohnt und dadurch verstärkt. Wenn also aggressives Verhalten zum Ziel führt, ist dies die Belohnung für die Aggression (positive Verstärkung). Beendet ein aggressives Verhalten eine leidige Situation wirkt dies als negative Verstärkung des gezeigten Verhaltens. Auch die Belohnung eines Verhaltensmodells erhöht die Auftretenswahrscheinlichkeit. Nach dem Prinzip der Reiz-Generalisierung nach Skinner (1953) können erlernte aggressive Verhaltensweisen auch auf verwandte Kontexte übertragen werden: erlerntes aggressives Verhalten der Kinder in der Familie kommt dadurch auch in der Schule zum Einsatz. Die Bekräftigung des gezeigten Verhaltens kann dabei extern (z.B. durch materielle oder soziale Statusbelohnungen), stellvertretend (durch Beobachtung Anderer) oder die Person selbst (z.B. durch die verinnerlichten Normen der Eltern) geschehen (Bandura, 1979). Kritisch anzumerken ist hier die Ausblendung zweckorientierter und normativer Orientierungsmuster,

⁵ ¼ der befragten Schüler, die physische Gewalt ausübten, waren ebenfalls mit familiärer Gewalt konfrontiert (Tillmann et al., 2007).

die eigenständig aggressives Verhalten verursachen können, ohne dass das Individuum Bekräftigung von außen fokussiert. Beispielsweise ist das aggressive Verhalten eines Kindes, das in der Familie Gewalt erlebt hat, nicht aufgrund der Bekräftigung heraus zu erklären, da es dieses selbst als destruktiv erlebt hat (Sutterlüty, 2007).

Lernen am Modell

Das Modelllernen stellt den Kern der sozial-kognitiven Lerntheorie dar. Demnach lernen insbesondere Kinder soziales Verhalten durch Beobachten und Imitieren. Die Beispiele dafür sind dabei im kompletten Umfeld des Kindes zu finden: Eltern, Geschwister, Lehrer, Nachbarn oder auch gezeigte Personen im Fernsehen. Studien wiesen nach, dass insbesondere Personen, die von dem Lernenden bewundert werden und mit denen man sich identifizieren kann, am besten als Modell angenommen werden.

Auch positive Selbstwirksamkeitserwartungen werden durch Modelllernen angeeignet und beeinflussen wiederum das Auftreten eines bestimmten Verhaltens. Dieser Prozess lässt sich in vier verschiedene Prozesse gliedern: der Wahrnehmung (*attentional process*), der kognitiven Organisation des Verhaltens (*retention process*) und der Übersetzung dieser Strukturen in tatsächliches Handeln mit einer Anpassung an das zu imitierende Verhalten (*production process*). Dies kann zum Beispiel auch durch Rollenspiele mit Feedback, wie sie bei „Komm - wir finden eine Lösung!“ durchgeführt werden, geschehen. Als vierten Prozess erwähnt Bandura (1997) verschiedene motivationale Prozesse (*motivational process*), wovon abhängt, ob das gelernte Verhalten auch wirklich zum Einsatz kommt. Demnach wird die Umsetzung des Verhaltens zum Beispiel erleichtert, wenn positive Konsequenzen von Anderen aufgrund der gezeigten Aktion erwartet werden, z.B. Lob, oder die neuen Verhaltensweisen persönlichen Maßstäben entsprechen.

Die Prozesse des Modelllernens lassen sich weiter in zwei Teile trennen (Bandura, 1979): der Aneignungs- und der Ausführungsphase. Die Aneignungsphase ist dabei abhängig von den Persönlichkeitsmerkmalen des Modells sowie des Beobachters und deren Beziehung zueinander. Zusätzlich kommt es auf situationsspezifische Merkmale an. Die Ausführungsphase beinhaltet motorische sowie Verstärkungs- und Motivationsprozesse. Dazu gehören das eigentliche Imitieren des Verhaltens sowie die Reflektion der Konsequenzen bei der Verhaltensaübung. Positive Konsequenzen führen nach dieser Theorie dazu, dass das Verhalten öfter gezeigt wird und früheres Verhalten mehr und mehr verlernt wird. Ob das so gelernte Verhalten tatsächlich gezeigt wird, hängt wiederum von vielen Faktoren, wie z.B. den Selbstwirksamkeitserwartungen, ab.

2.3.4 Der sozialisationstheoretische Ansatz

Sozialisation drückt sich im beabsichtigten und unbeabsichtigten Zusammenwirken von Individuen, sozialen Gruppen und Institutionen aus, die zur sozialen Einbindung des Einzelnen und zum gemeinschaftlichen Wohlergehen beitragen (Hurrelmann et al., 2008). Sozialisation setzt daher zwischenmenschliche Beziehung voraus, über die der Einzelnen zum Handeln befähigt und das gemeinschaftliche Gestalten der sozialen und natürlichen Umwelt ermöglicht wird (Hurrelmann et al., 2008). Die reziproken Beziehungen beinhalten

Generativität im Hinblick auf die Übertragung von Handlungswissen sowie mehrdimensionale Prozesse der Normierung und Konstruktion hinsichtlich kultureller Prägung (Werte, Normen, Glaubensvorstellungen), sozialer Beziehungsstrukturen (Interessen- und Herrschaftsstrukturen), soziale Interaktionen (Austausch und Aushandlung; Kommunikation) und individueller Lebensführung (Bedürfnisse, Interessen) (Hurrelmann et al., 2008).

Die soziale Umwelt stellt sowohl Ressourcen als auch Risiken für die individuelle und soziale Persönlichkeitsentwicklung dar, die die sozialen Beziehungen und sozialen Ressourcen und Handlungsoptionen des Einzelnen bestimmen. Die Sozialisationsbedingungen in der Familie umfassen z.B. die Bedingungen des Aufwachsens, die Rollenverteilung in der Familie oder auch Erziehungsvorstellungen und werden durch soziokulturelle und historisch wandelbare Vorstellungen über Generationenbeziehungen beeinflusst und determinieren so das soziale Verhalten des Kindes (Schneewind et al., 2008, Walper, 1999). Der sozialisationstheoretische Ansatz zur Erklärung von aggressivem Verhalten und Gewalt kann als integrativer Ansatz zur Erklärung von Gewalt und Aggression bezeichnet werden, da er biologische, psychische und gesellschaftliche Aspekte verbindet. Hier kommt es beispielsweise auf physiologische Voraussetzungen, andauernde Prozesse zum Erlernen aggressiver Verhaltensmuster sowie situative Faktoren und gesellschaftliche Rahmenbedingungen an. Der Schüler wird dabei als Individuum mit subjektiven Kompetenzen in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt gesehen (Geulen & Hurrelmann, 1980).

Die Grundannahme des sozialisationstheoretischen Ansatzes besteht darin, dass die produktive Realitätsverarbeitung des Einzelnen die Entwicklung beeinflusst. Ob dieser Prozess gelingt, hängt von dem Verhältnis der individuellen Handlungskompetenzen und den gesellschaftlichen Anforderungen ab. Stimmen diese Faktoren nicht überein, führt eine Belastung zu Stress und Krisen. Die Bewältigung des Erlebens von Diskrepanzen wiederum hängt von den individuellen Bewältigungsstrategien und Unterstützungspotenzialen ab. Aggressives Verhalten hängt nach dieser Theorie mit längerfristigen Sozialisationsinflüssen (z.B. durch die Familie oder Gleichaltrige, Medien) sowie situativen Faktoren der Umwelt und gesellschaftlichen Bedingungen ab. Maßnahmen gegen Gewalt sind daher insbesondere für Kinder notwendig, die mit zahlreichen verschiedenen Nachteilen aus ihrer Umwelt zu kämpfen haben (Schubarth, 2003, Lösel & Bliesener, 1999). Auch die Entstehung von Geschlechtsunterschieden im Hinblick auf Gewalt und Aggression werden anhand sozialisationstheoretischer Prozesse erläutert (Faulstich-Wieland, 2008). So sei neben biologischen Faktoren das *doing gender* im Lebensalltag determinierend für die Unterschiede. Das rollenkonforme Verhalten wird nicht nur inszeniert sondern auch vom Verhalten der Kinder abgefordert: es wird erwartet, dass sie sich geschlechtsadäquat verhalten. Die geschlechtsadäquate Passung des Verhaltens gilt dabei als normenkonform und somit als sozial kompetent (Faulstich-Wieland, 2008).

Der sozioökologische Ansatz Bronfenbrenners (1989) ist eine Perspektive des sozialisationstheoretischen Ansatzes (Grundmann, 2008). Der sozioökologische Sozialisationsansatz ist insbesondere zur Erklärung des Erlernens und der Vermittlung sozialer Handlungskompetenzen bedeutsam. Diese entstehen in ko-konstruktiven Prozessen der individuellen Lebensführung und die sich daraus ergebenden Gestaltungsmöglichkeiten

des Zusammenlebens die durch unterschiedliche Ebenen (Systeme) beeinflusst werden (Grundmann, 2008). Der sozioökologische Ansatz Bronfenbrenners (1989) beschäftigt sich mit der menschlichen Entwicklung im Kontext dieser gegenseitigen Anpassung der Fähigkeiten und Fertigkeiten in den zueinander in Wechselbeziehung stehenden Lebensbereichen, die in Systemen gegliedert sind. Das Mikrosystem beschreibt beispielsweise die Familie als unmittelbares System in dem das Kind lebt, persönliche Beziehungen zu Familienmitgliedern sowie räumliche und ökonomische Gegebenheiten. Das Mesosystem beschreibt die Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren Mikrosystemen, z.B. Schule und Familie oder Familie und Freundeskreis. Das Exosystem besteht aus einem oder mehreren Mikro- bzw. Mesosystemen, denen das Kind nicht als handelnde Person angehört, die es aber beeinflussen, z.B. der Arbeitsplatz der Mutter, oder die Schulerfahrungen eines älteren Geschwisters, wenn das Kind noch im Kindergarten ist. Das Makrosystem stellt die gesellschaftlichen Zusammenhänge dar und ist allen Systemen übergeordnet. Das Chronosystem als 4. Ebene bezieht sich auf die Zeitdimension, die für das Verständnis von Entwicklungsprozessen wichtig ist (Bronfenbrenner, 1989). Das Verständnis dieses komplexen Bereichs der Entwicklung von negativen Verhalten unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Systeme ist maßgebend für die weitere Arbeit.

3 Aggressives Verhalten in der Grundschule

Das Kind in der mittleren Kindheit (6-10 Jahre) gestaltet seine Lebenswelt zunehmend autonom und erobert sich immer größere Freiräume. Insgesamt lässt sich für die Altersgruppe feststellen, dass es sich um einen besonders erlebnisreichen Lebensabschnitt handelt (Zach & Künsemüller, 2001). Dabei kann man zwei Bereiche unterscheiden. Auf der einen Seite sind die Heranwachsenden in vielen Qualitäten noch ganz Kind. So sind sie z.B. sehr kontextbezogen und erfahren ihre Umwelt sinnlich-zusammenhängend. Dies macht sie empfänglich für starke Reize und daher leicht verführbar für den Konsum von Waren und Medien. Auf der anderen Seite entwickeln sie eine Vielzahl neuer kognitiver und sozialer Kompetenzen. In der Schule und im Spiel erproben die Kinder die Kooperation mit Gleichaltrigen ebenso wie den Wettbewerb. Moralische Prinzipien wie Gleichheit, Gerechtigkeit und die Verpflichtung auf gemeinsam aufgestellte Regeln werden zunehmend wichtiger.

3.1 Die Entwicklung in der mittleren Kindheit

Viele klassische Theorien beschäftigen sich mit der Entwicklung der Kinder in der mittleren Kindheit. Dazu zählt z.B. die psychoanalytische Theorie von Freud, die Bindungstheorie von John Bowlby (2005) oder auch die Theorie von Erik Erikson (1994), der die sozialen Ebenen mit einbezieht: die Auseinandersetzung und die Bewältigung der Umwelt steht dabei im Vordergrund (Gudjons, 2001). Erikson (1994) stellt für Kinder ab 6 Jahren den Unternehmungsgeist der Kinder in den Mittelpunkt. Die von ihm bezeichnete Phase des Werksinns versus Minderwertigkeitsgefühl beschreibt den Konflikt zwischen Erfolg und Misserfolg in der Meisterung des Erlernens und Erprobens neuer eigener Fähigkeiten, die nun die Identität definiert. Während gelungene Erfahrungen selbstbewusste Charaktereigenschaften vorbahnen, führt ein Überwiegen der Misserfolgserfahrungen zu Versagensängsten oder Vermeidung von Herausforderungen. Empirische Nachweise zu den genauen Mechanismen in der mittleren Kindheit fehlen jedoch in den meisten Theorien, oder sind lediglich ungenügend vorhanden (Zach & Künsemüller, 2001).

Ein weiterer Theoretiker, der sich mit der kognitiven Entwicklung der Kinder in diesem Alter beschäftigt hat, ist Piaget (1896 - 1980). Seiner Theorie liegt das Menschenbild als aktives Subjekt zugrunde, das sich die Welt in der handelnden Auseinandersetzung mit ihr konstruiert. Er stellte sich vor allem die Frage, wie geistige Fähigkeiten des Lernens und Denkens entstehen, die es ermöglichen das allgemeine Wissen über die Welt anzueignen. Die Ausgangsbasis seiner Theorie beinhaltet die universelle Stadientheorie der kognitiven Entwicklung vom Säuglingsalter bis in die Adoleszenz. Dabei ging er davon aus, dass der Aufbau der Erkenntnis in der Ontogenese (Individualentwicklung) des Menschen in einer invarianten hierarchischen Sequenz erfolgt, bei der kein Stadium übersprungen werden kann (Piaget, 1983). Weiter wird die bestehende Struktur so lange nicht verändert, wie es gelingt, die Erfahrung dieser Struktur anzupassen, sie zu assimilieren. Gelingt dies nicht mehr, weil die Diskrepanz zwischen der Kognition und der angetroffenen Situation zu groß wird, entsteht ein Ungleichgewicht, das schließlich das System zwingt, sich zu ändern, zu akkomodieren. Das Wechselspiel beider Prozesse führt schließlich dazu, dass ein neuer

Gleichgewichtszustand erreicht wird. Die aus dem Restrukturierungsprozess resultierenden Strukturen ermöglichen neue geistige Leistungen, die zuvor nicht möglich waren. Dies wird im Modell der Äquilibration beschrieben (Schmidt-Denter, 1996).

Für die mittlere Kindheit ist darüber hinaus insbesondere das Erlernen der Empathie bedeutsam. So kann sich zunehmend in die Position anderer Menschen eingefühlt und somit das soziale Handeln verändert werden. Der Bewusstwerdung der Subjektivität von Perspektiven/Emotionen folgt die Fähigkeit, sich das eigene Handeln aus der Sicht eines anderen zu vergegenwärtigen. Mit zunehmendem Alter und Entwicklungsstand nehmen auch die Häufigkeit und Vielfalt des prosozialen Verhaltens zu und ermöglichen dadurch eine positive Entwicklung im Umgang mit Anderen (von Salisch, 2002).

Havighurst (1972) beschreibt in einem entwicklungspsychologischen Ansatz folgende Entwicklungsaufgaben für die mittlere Kinderheit (6-12 Jahre):

- Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für gewöhnliche Spiele notwendig ist
- Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einen wachsenden Organismus
- Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen
- Erlernen eines angemessenen männlichen oder weiblichen Rollenverhaltens
- Entwicklung von Konzepten und Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind
- Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen
- Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Werteskala

Insbesondere das Lernen mit Altersgenossen zurecht zu kommen spielt eine große Rolle, die mehrere Konzepte dieser Arbeit berührt, z.B. das Sozialverhalten oder die soziale Kompetenz, die den adäquaten Umgang mit Altersgenossen ermöglicht. Das normative Entwicklungsmodell Havighursts ist jedoch nur eine sehr allgemeine Beschreibung, was innerhalb einer großen Zeitspanne passiert (6-12 Jahre), auch finden zum Beispiel nicht alle Entwicklungsaufgaben gleichzeitig statt oder sind einmal erlernt sofort stabil (Oerter & Dreher, 1995).

3.1.1 Äußerungen von Gewalt und Aggression in der mittleren Kindheit

In den letzten Jahren sind psychische Störungen und psychosomatische Beschwerden im Kindes- und Jugendalter deutlich angestiegen, was eine Zunahme von Belastungsfaktoren vermuten lässt (vgl. KIGGS). So haben bereits im Grundschulalter 10-12% der Kinder psychische Störungen (Ihle & Esser, 2002). Erlebte Belastungszustände aufgrund sozialer oder psychischer Beanspruchungen können sich dabei grundsätzlich nach außen (z.B. offene Aggression gegen andere) oder innen (z.B. emotionale Probleme) richten. Dabei wird immer wieder von Geschlechtsunterschieden berichtet: Jungen wählen dabei öfter die Form aggressiven oder gewalttätigen Handelns, das sich gegen andere Personen oder Gegenstände richtet (Hurrelmann, 2002).

Nach innen gerichtete Bewältigungsstrategien zum Spannungsabbau richten sich dagegen gegen die Person selbst und können sich z.B. in Depressionen, sozialen Rückzug oder Essstörungen äußern. Eine konstruktive Verarbeitung der Belastungsursachen

erfolgt dabei nicht (Mansel & Hurrelmann, 1994). Der Konsum legaler oder illegaler psychoaktiver Drogen oder Alkohol gilt als vermeidendes Bewältigungsverhalten und kann ein Anzeichen für einen dysfunktionalen Umgang mit Konflikten sein. Dieses Verhaltensmuster wird oft als Entlastungs-, Kompensations- oder Ersatzhandlung bezeichnet und vermeidet die bewusste Auseinandersetzung mit inneren Spannungszuständen oder problematischen Situationen (Nordlohne, 1992).

Während im frühen Kindergartenalter (bis 5 Jahre) vor allem Übergriffe auf Besitz sowie physische Angriffe (z.B. Einmischen in ein laufendes Spiel) beobachtet werden, nimmt die Komplexität an Konflikten mit dem Alter zu (Schmidt-Denter, 1980). Im Vorschulalter kommen zum Beispiel Streitigkeiten über persönliche Meinungen und Verletzung gängiger Regeln hinzu (Shantz, 1987). Konstruktive Bewältigungsstrategien sind hier relativ selten zu beobachten (Coie & Dodge, 1998). Es sind jedoch bereits hier Geschlechterdifferenzen feststellbar: so lassen sich bei Mädchen häufiger besänftigende und prosoziale Strategien beobachten, während Jungen ihre Ziele eher durchsetzen (Hay et al., 2004, Schmidt-Denter, 1994). Bereits im Vorschulalter finden physischen Auseinandersetzungen statt (Schmidt-Denter, 1980). Die Zunahme kooperativen Spielens in diesem Alter bringt viele interpersonelle Konflikte mit sich, die die Kinder aber aufgrund ihrer noch gering ausgeprägten sozialen Kompetenzen nicht oder nur ungenügend regeln können und als Grund für die Häufigkeit der Konflikte gelten kann. Dazu zählen zum Beispiel Kompetenzen wie Perspektivenübernahmefähigkeit, das Erkennen kooperationsrelevanter Informationen und Emotionsregulation (Sturzbecher & Tausendteufel, 2003). Auch im Grundschulalter wird noch reziprokes Konfliktverhalten („wie du mir, so ich Dir“) beobachtet (Schmidt-Denter, 1994, Krappmann & Oswald, 1995). Hier nimmt jedoch das Streben nach einer ausgeglichenen Lösung für beide Seiten zu.

Bereits in den frühen Forschungsjahren wurde hinsichtlich des Verlaufs von gewalttätigen Verhalten vermutet, dass es sich dabei um ein entwicklungspsychologisches Problem handelt, da mit Zunahme des Alters das Aggressionspotential abzunehmen schien (Tillmann et al., 2007). Die Gewaltspitze lässt sich etwa bei 13 bis 15 Jahren beschreiben. Im Zeitraum von 1995 – 1999 konnte beobachtet werden, dass sich dieser Alterszeitraum dabei eher nach vorne verschiebt, der Einstieg insbesondere in physische Gewalttaten erfolgt immer früher (Fuchs et al., 2001, Steffen, 2001). Dies spricht für einen frühen Ansatz von Präventionsstrategien, um den Einstieg in negative Verhaltensweisen und deren Intensität zu hemmen oder sogar zu verhindern.

Andere Verhaltensauffälligkeiten

Neben aggressiven Verhaltensweisen sind auch internalisierende Verhaltensauffälligkeiten zu erwähnen. Hierzu zählen neben diversen Angststörungen insbesondere emotionale Symptome, Konzentrationsprobleme, Hyperaktivität⁶, Isolation oder auch andere psychosomatische Beschwerden. Oftmals sind die Symptome dabei unspezifisch und komorbide und damit schwer diagnostizierbar (Seiffge-Krenke, 1995). Insgesamt sind

6 Hyperaktivität wird jedoch in der Literatur teilweise auch als externalisierende Störung erfasst (Goodman et al., 2000)

diese Verhaltensauffälligkeiten als problematisches Sozialverhalten zu bezeichnen, die den betroffenen Kindern z.B. Schwierigkeiten hinsichtlich sozialer Integration in der Schulklasse bereiten können. Dabei zeigen sich auch Geschlechtsunterschiede: Mädchen scheinen häufiger von internalisierenden psychischen Auffälligkeiten betroffen zu sein (Groen & Petermann, 2002). Sowohl externalisierende als auch internalisierende Auffälligkeiten können schwerwiegende Anpassungsstörungen verursachen und somit Probleme in der sozialen Integration und im Sozialverhalten der Kinder verursachen. Die Defizite sind dabei auf verschiedenen Stufen des sozialkognitiven Modells zu lokalisieren (Dodge, 1993, 2002). Die Entwicklung beider Dimensionen ist folgend beschrieben:

FRÜHE ERFAHRUNGEN	WISSENSSTRUKTUREN	SOZIALE INFORMATIONEN VERARBEITUNG	VERHALTEN
Körperlicher Missbrauch	feindselige Weltsicht	Hypervigilanz gegenüber feindseligen Signalen	aggressives Verhalten
Aggressive Modelle	Selbstverteidigungsziel	feindseliger Attributionsstil	(Verhaltensstörung)
unsichere Handlungen	aggressives Verhaltensrepertoire	Zugang zu aggressiven Reaktionen	
		Antizipation positiver Folgen von Aggressionen	
depressive Modell	niedriger Selbstwert	Herausfiltern positiver Signale	depressive Stimmung
Verlust-Erfahrungen	negatives Selbstkonzept	internale, globale, stabile Attribution negativer Ereignisse	Erschöpfung
unrealistischer Druck		eingeschränktes Verhaltensrepertoire	Appetitstörungen
		Hoffnungslosigkeit	Schlafstörungen
			(depressive Störung)

Abbildung 2: Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten (Dodge, 1993)

In beiden Fällen wird an frühe Erfahrungen oder auch biologische Prädispositionen angeknüpft, denen ein spezifisches Informationsverarbeitungsmodell zugeordnet werden kann, die sich auf die Umwelt oder die eigene Person beziehen. Aus dieser Wahrnehmung heraus wird ein (negatives) Verhaltensrepertoire gezeigt. Wiederholte Erfahrungen dieser Art verstärken die Wissensstrukturen und die Prozesse automatisieren sich (Dodge, 1986, Dodge & Crick, 1990, Dodge & Schwartz, 1997).

Im Weiteren werden im Rahmen der Wirkung des Gewaltpräventionsprogramms „Komm – wir finden eine Lösung!“ auf das Sozialverhalten nicht nur externalisierende

Auffälligkeiten sondern auch internalisierender Verhaltensauffälligkeiten, wie emotionale Probleme betrachtet, die jedoch zusammen als negatives Sozialverhalten betrachtet werden.⁷

3.1.2 Entwicklung aggressiven Verhaltens: der sozialkognitive Ansatz

Wie bereits beschrieben dient das sozialkognitive Informationsmodell nach Dodge (1986, 1993) als theoretisches Modell zur Erklärung sozialer Anpassungsschwierigkeiten. Dabei wird vom Individuum zunächst eine Provokation wahrgenommen und interpretiert. Danach werden die eigenen Ziele definiert und die Reaktionsmöglichkeiten ausgelotet. Nach der Auswahl einer bestimmten Verhaltensweise wird dieses Verhalten durchgeführt (Dodge, 1986, 1993). Aggressiv handelnde Kinder zeigen oftmals auf verschiedenen Stufen Probleme der sozialen Informationsverarbeitung. Sie erkennen weniger soziale Hinweisreize und interpretieren diese eher als feindselig (Scheithauer & Petermann, 2000). So haben diese Kinder oftmals Probleme die Angemessenheit ihrer nur ungenügend zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen zu beurteilen (Dodge & Crick, 1990, Scheithauer & Petermann, 2000). Ebenso belegten Studien, dass aggressive Kinder nicht nur dazu neigen, feindselige Absicht im Umgang mit anderen zu unterstellen sondern auch Defizite in der Umsetzung sozialer Akte zeigen oder falsche soziale Ziele verfolgen (Akhtar & Bradley, 1991). Dabei wird davon ausgegangen, dass das Individuum Interpretationen über Verhaltensweisen anstellt, ob ein wahrgenommenes Verhalten eine aggressive Provokation darstellt. Dieser Interpretationsprozess beeinflusst entsprechend die Handlungsorientierung.

Der erste Schritt ist demnach der Dekodierungsprozess und beschreibt die Wahrnehmung sozialer Reize, die im nächsten Schritt interpretiert werden. Dies geschieht anhand von Erfahrungen abgespeicherter Struktur im Gedächtnis. Im dritten Schritt erfolgt die Reaktionssuche. Die Auswahl der optimalen Reaktion hängt von dieser und damit auch von der sozial-kognitiven und moralischen Entwicklung ab. Am Ende steht die Ausführung des gewählten Verhaltens (Dodge & Frame, 1982). Damit eignet sich das Modell, kognitive Vermittlungsprozesse zur Regulation aggressiven Verhaltens zu erkennen und so zum Beispiel auch den Transfer auf andere soziale Kontexte aufgrund der kognitiven Erfahrungen zu erklären. Anhand dieses Modells ist es weiter möglich Störungen zu lokalisieren und zu diagnostizieren sowie Ansätze zur Prävention abzuleiten.

Das soziale Informationsverarbeitungsmodell nach Dodge (1986) ist jedoch nicht nur auf die Entwicklung von aggressivem Verhalten anzuwenden, sondern findet auch in der Entwicklung von sozial kompetentem Verhalten Verwendung, das von Kanning (2002) vereinfacht in der elaborierten Genese beschrieben wird. Ein Training zur Verbesserung sozialer Kompetenz kann demnach auf den verschiedenen Ebenen ansetzen. Es kann die Wahrnehmung sozialer Situationen stärken, die Verfügbarkeit angemessener Verhaltensstrategien erhöhen und durch Übungen den Transfer des bloßen Wissens in tatsächliches Handeln fördern.

⁷ Auf der Skala des Sozialverhaltens sind zum Beispiel Items zu emotionalen Problemen oder Hyperaktivität enthalten (SDQ). Beide Subskalen werden neben den Verhaltensproblemen und den Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen als negatives Sozialverhalten klassifiziert.

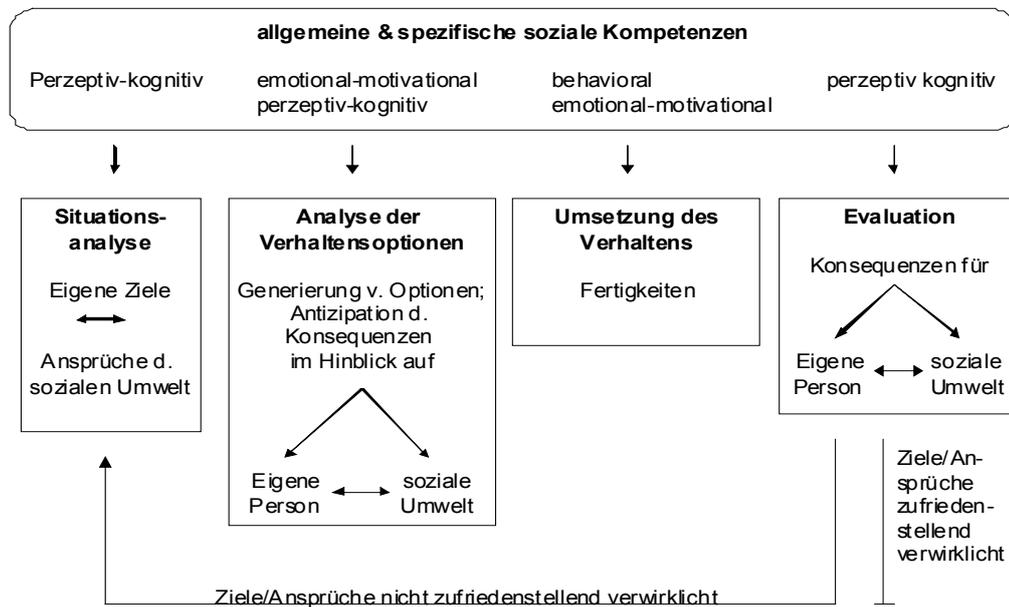


Abbildung 3: elaborierte Genese sozial kompetenten Verhaltens nach Kanning (2002)

Den Anfang dieses Modells bildet die Situationsanalyse, die ähnlich dem bereits vorgestellten Modell von Dodge (1986) aus der Wahrnehmungsstufe besteht und perzeptiv-kognitive Kompetenzen voraussetzt. Danach erfolgt eine Auswertung der Verhaltensoptionen, bei der aus einer Vielzahl an Verhaltensweisen diejenige gewählt werden sollte, die ein adäquates Handeln in der jeweiligen Situation erlaubt. Dabei spielen zusätzlich emotional-motivationale Kompetenzen eine Rolle, die einen je nach Zielverfolgung und Fertigkeiten der Interessensverwirklichung dienen. Danach erfolgt in einer behavioralen Komponente die Umsetzung des Verhaltens anhand erlernter Fertigkeiten. Die Evaluation erfordert wiederum perzeptiv-kognitive Kompetenzen und dient dazu das gezeigte Verhalten zu beurteilen, inwiefern das eigene Ziel unter Berücksichtigung des sozialen Kontexts erreicht werden konnte. Bei nicht zufriedenstellendem Ergebnis beginnt der Kreislauf von neuem (Kanning, 2002).

3.1.3 Das Stufenmodell der antisozialen Entwicklung

Ein Stufenmodell zur Entstehung und dem Verlauf negativen Sozialverhaltens stammt aus der Familienforschung und kann auch auf den Schulkontext übertragen werden. In dem vierstufigen Entwicklungsmodell wird davon ausgegangen, dass sich aggressive Verhaltensstörungen über einen längeren Zeitraum entwickeln. Patterson & Bank (1989) weisen dabei den Interaktionsmustern in der Familie eine große Rolle zu.

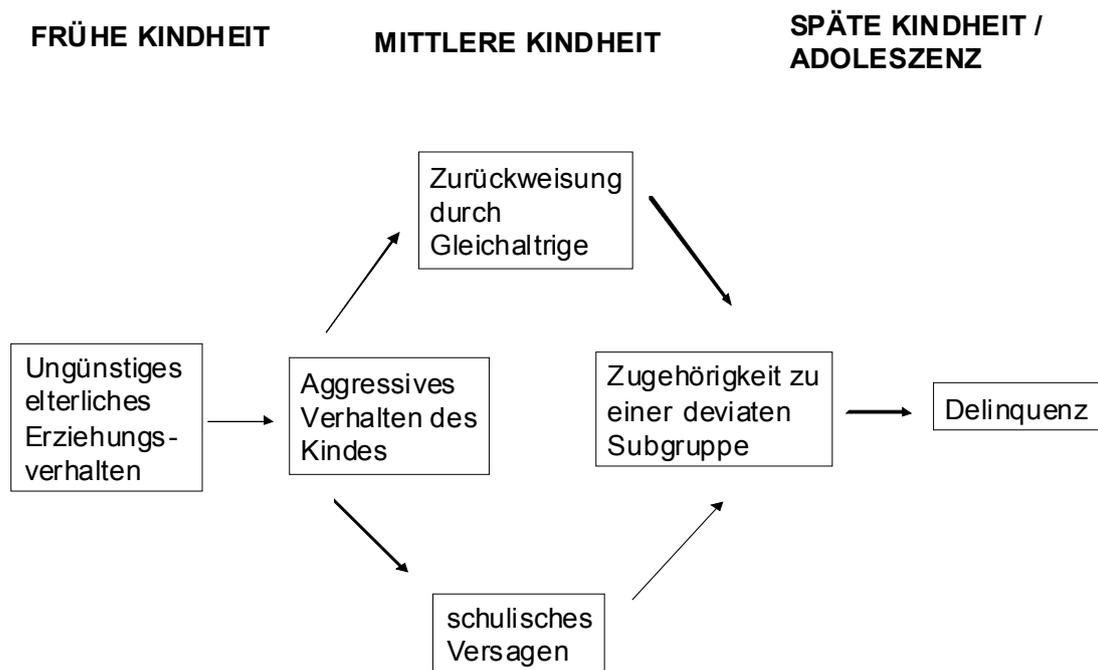


Abbildung 4: Entwicklungsmodell aggressiver Verhaltensstörungen (Patterson et al., 1989)

Das Modell von Patterson et al. (1989) gliedert sich in vier Stufen. Auf der ersten Stufe steht dabei ein gestörtes Interaktionsverhalten in der Familie, das sich zum Beispiel durch unangemessene Reaktionen auf das Verhalten des Kindes und/oder ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten ausdrücken kann. Durch die Verschlechterung des Familienklimas kann sich die Situation weiter verschlimmern, was dazu führt, dass das Kind von den Eltern zurückgewiesen und abgelehnt wird. Dieser Zusammenbruch der gelungenen Interaktion zwischen Eltern und Kind wird als *coercive interaction* bezeichnet (Patterson & Bank, 1989, Patterson et al., 1989). Dieser Prozess bedeutet für das Kind, dass durch eigenes aggressives Verhalten aversive Verhaltensweisen der Familienmitglieder beendet werden können. Dies mündet in eine wechselseitige Beeinflussung des Verhaltens von Eltern und Kindern und stabilisiert sich über die Zeit auf beiden Seiten (Patterson, 1982, Patterson et al., 1989, Reid & Patterson, 1989, Patterson, 2002, Snyder et al., 2003). In Studien konnte nachgewiesen werden, dass je früher die Störung auftritt und je früher sich somit der Prozess der *coercive interaction* entwickelt, desto gravierender sind die Defizite sozialer Fertigkeiten, die für den Aufbau freundschaftlicher Beziehungen zu Anderen nötig sind (Petermann & Wiedebusch, 2003).

Überträgt das Kind nun die erlernten Verhaltensweisen auf den Schulkontext, erlebt es in einer zweiten Phase die Reaktionen seiner sozialen Umwelt. Dies kann zu Zurückweisung durch Gleichaltrige und somit in die soziale Isolation führen. Oftmals wirken sich diese Erfahrungen auch auf die Schulleistung aus, was die Versagenserlebnisse des Kindes weiter verstärken und den Prozess intensivieren kann (Patterson et al., 1989).

In der dritten Stufe reagiert das Kind auf diese Erfahrungen und sucht sich anderweitig Akzeptanz, z.B. in devianten Cliques, was eine weitere Verstärkung hervorrufen kann. Diese Entwicklung führt dazu, dass wesentliche soziale Fertigkeiten nicht weiter erlernt und so Defizite weiter verstärkt werden (Patterson, 1982, Patterson et al., 1989, Snyder et al., 2003, Reid & Patterson, 1989). Auf der vierten Stufe kann das so verstärkte Verhalten in die Delinquenz führen und sich weiter verfestigen. Langzeitstudien zeigten, dass Personen, die diese Entwicklungsphasen durchlaufen haben häufiger Drogen konsumieren, kriminell werden oder psychische Probleme entwickeln (Patterson, 1982, Patterson et al., 1989, Patterson, 1992, Reid & Patterson, 1989).

Es wird daher auch von einer *Gewalt- oder Aggressionsspirale* gesprochen, bei der sich über den Entwicklungsverlauf das negative Sozialverhalten verstärkt. Der Ansatz von Patterson et al. (1989) enthält Elemente der Lerntheorie und der soziologischen Etikettierungstheorie und gilt als eine der moderneren psychologischen Theorien zur Entstehung von Gewalt. Das biopsychosoziale Modell nach Dodge & Pettit (2003, in Petermann & Helmsen, 2008) ergänzt zusätzlich die sozialkognitiven/mentalenen Prozesse, die biologische Prädisposition und den soziokulturellen Kontext. Dieses Modell und der Ansatz nach Patterson et al. (1989) ist für diese Arbeit maßgeblich, da in Ergänzung die beiden Ansätze nicht nur intrapsychische Vorgänge erfassen, sondern insbesondere den familiären Hintergrund mit einbeziehen.

3.2 Diagnostik von verhaltensauffälligen Kindern

Das Erkennen von aggressiv auffälligen Kindern, also die frühzeitige Diagnostik von Risikogruppen, ist bedeutsam für ein rechtzeitiges Eingreifen bevor sich das Verhalten verfestigt (Hochmuth & Pickel, 2009). Da aggressive Verhaltensmuster eine hohe Stabilität aufweisen und mit zunehmendem Alter als behandlungsresistent gelten, ist es wichtig, entsprechende Kinder möglichst früh zu erkennen um mit Behandlungsmethoden eingreifen zu können (Walker et al., 1995). Dazu gibt es verschiedene Verfahren wie z.B. die so genannte „*student risk screening scale*“ (SRSS) (Drummond, 1993) oder auch den hier verwendeten SDQ. (social difficulties scale, Goodman, 1997 vgl. Kapitel 7).

Das DSM-IV unterscheidet neben einer Kategorie für sozial störendes Verhalten zwei weitere Störungen im Zusammenhang mit aggressivem Verhalten: Störung des Sozialverhaltens und Störung mit oppositionellem Trotzverhalten. Die Klassifikation des Verhaltens orientiert sich dabei an einen dimensional Ansatz (Petermann et al., 2001, Laucht, 2003) und unterscheidet zumeist nach internalisierendem (z.B. ängstlich-depressives Verhalten) und externalisierendem Verhalten (z.B. aggressives Verhalten). Das zentrale Merkmal aller Störungen des Sozialverhaltens bei Kindern ist ein wiederholendes und durchgängiges Verhaltensmuster, bei dem die grundlegenden Rechte anderer sowie wichtige altersgemäßen soziale Normen und Regeln verletzt werden. Darunter fallen:

- aggressives Verhalten, bei dem anderen Menschen oder Tieren Verletzungen zugefügt oder angedroht werden
- nichtaggressives Verhalten, bei dem Eigentumsverlust oder -schaden verursacht wird

- Betrug oder Diebstahl
- schwere Regelverletzung (z.B. trotz elterlichen Verbots über Nacht wegbleiben im Alter von 13) (Saß, Wittchen & Zaudig, 1996).

Zur Diagnosestellung müssen mindestens drei der Kriterien vorliegen, und eines davon in den letzten sechs Monaten passiert sein. Weiter muss das Kind in sozialer, schulischer oder beruflicher Hinsicht beeinträchtigt sein. Kinder und Jugendliche mit einer Störung des Sozialverhaltens sind wenig empathisch, nehmen wenig Rücksicht auf die Gefühle, Wünsche und das Wohlergehen anderer und unterstellen anderen eher feindseliges Verhalten. Die Symptome verändern sich mit zunehmendem Alter. Je früher die Störung des Sozialverhaltens jedoch auftritt, desto konstanter bleibt das Verhalten über die Lebenszeit hinweg bestehen. Für Jungen unter 18 Jahren wird dabei von einer Prävalenzrate von 6-16% und bei Mädchen unter 18 Jahren von 2-9% ausgegangen (Saß et al., 1996).

Die Störung mit oppositionellem Trotzverhalten ist von folgenden Verhaltensmustern geprägt:

- die Betroffenen sind schnell verärgert und reizbar, wütend und boshaft, beleidigt und nachtragend
- sie streiten mit Erwachsenen
- sie widersetzen sich aktiv den Anweisungen und Regeln von Erwachsenen
- sie verärgern andere vorsätzlich
- sie schieben die Schuld für eigene Fehler auf andere (Saß et al., 1996)

Hier müssen vier der aufgezählten Verhaltensweisen vorliegen und wiederholt auftreten. Auch hier ist die Entwicklungsbeeinträchtigung des Kindes notwendig für die Diagnosestellung (Saß et al., 1996).

Insgesamt wird beispielsweise im Kinder- und Jugendsurvey (KiGGS) bei dissozialen (internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten) Verhalten von Kindern und Jugendlichen von einer Prävalenzrate von 14,8% ausgegangen. Dabei gilt, je früher und häufiger das Problemverhalten auftritt, und je vielfältiger es ist, desto stabiler ist es (Loeber, 1990). Beide Störungen weisen auch hohe Komorbiditätsraten auf. Nach Essau und Conradt (2004) erfüllten ca. 90 % der Kinder, welche wegen einer Störung des Sozialverhaltens klinisch auffällig wurden, auch die Kriterien für eine Störung mit oppositionellem Trotzverhalten, in anderen Fällen ist diese ein Vorläufer der aufgetretenen Störung des Sozialverhaltens. Schutz- und Risikofaktoren beeinflussen dabei den Verlauf dieser Störungen, auf diese wird später noch eingegangen.

Im Weiteren wird nicht nur das externalisierende Verhalten als problematisch erachtet, sondern auch die internalisierende Störungen, da auch diese mannigfaltige Probleme im Umgang mit Anderen nach sich ziehen und Auswirkungen auf die gesamte Lebensspanne haben können (Edlinger & Wahl, 2007).

3.3 Gewalt und Aggression in der Grundschule

Bei Schulen handelt es sich

„i.d.R. um öffentliche, teilweise private Einrichtungen, die von Kindern und Jugendlichen meist zwischen dem sechsten und sechzehnten Lebensjahr verpflichtend, darüber hinaus freiwillig besucht werden, um Bildung und Erziehung zu erfahren“ (Brannenber, S. 15).

Aus dieser Definition geht der Auftrag der Schule hervor: Bildung und Erziehung. Die Funktionen der Schule liegen demnach in der Qualifikation der ihnen anvertrauten Kinder, der Integration in die Gesellschaft sowie die gesellschaftliche Funktion der Selektion und Allokation (Sandfuchs, 2001). Der Erziehungsauftrag kann dabei jedoch nur in begrenztem Rahmen vermittelt werden und die Schule kann als Institution etwaige bestehende Defizite oder ungünstige Entwicklungen im Unterrichtsalltag nur bedingt auffangen.

Das breite Angebot der Schulformen führt aus individualisierungstheoretischer Perspektive zum Einen zu neuen Möglichkeiten und Chancen in der Bildung, zum Anderen sind Kinder jedoch bereits in der Grundschule einem erhöhten Entscheidungszwang und einem verstärkten Druck ausgesetzt (Horstkemper, 2001, Bilz et al., 2003). Die Bildungaspiration der Eltern hat sich den gestiegenen gesellschaftlichen Bildungserwartungen angepasst und sich in den letzten Jahren stetig erhöht (Hurrelmann, 1994). Die ungünstige Entwicklung der Hauptschulen zu „Restschulen“ mit einer hohen Anzahl an problematischen Schülern führt dort zu Perspektiv- und Chancenlosigkeit, was wiederum aggressives Verhalten begünstigen kann (Schwind, 1995).

Schulisches Lernen stellt komplexe Anforderungen an die Kinder: fachliche, soziale und die eigene Person betreffende Aspekte sind dabei in Einklang zu bringen. So sollten gute fachliche Leistungen erbracht, ein gutes Auskommen mit den Klassenkameraden erzielt werden und ein gutes Selbstkonzept entstehen. Neben den Leistungsanforderungen sind also auch soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen ein zentrales Thema für Kinder in der Grundschule. Gut einem Zehntel der Schüler gelingt es nicht, diese Herausforderungen zu erfüllen. Ein weiteres Viertel hat zumindest Schwierigkeiten, diese zu meistern (Bilz et al., 2003). Gerade Kinder mit Schwierigkeiten in einem dieser Bereiche sind dem Erwartungs- und Belastungsdruck von Seiten der Lehrer und Eltern ausgesetzt, was die Bewältigungsprobleme nur noch verstärkt (Bilz, et al., 2003).

In der Schule kann Gewalt generell gegen Eigentum, zwischen Schülern, zwischen Schülern und Lehrern oder Schulpersonal sowie zwischen Lehrern auftreten (Hochmuth & Pickel, 2009). Die Straftaten im Bereich der Schule sind ebenfalls im Jugendbericht des LKA Bayern in der PKS erfasst und gestalten sich über einen 10-Jahres-Verlauf wie folgt:

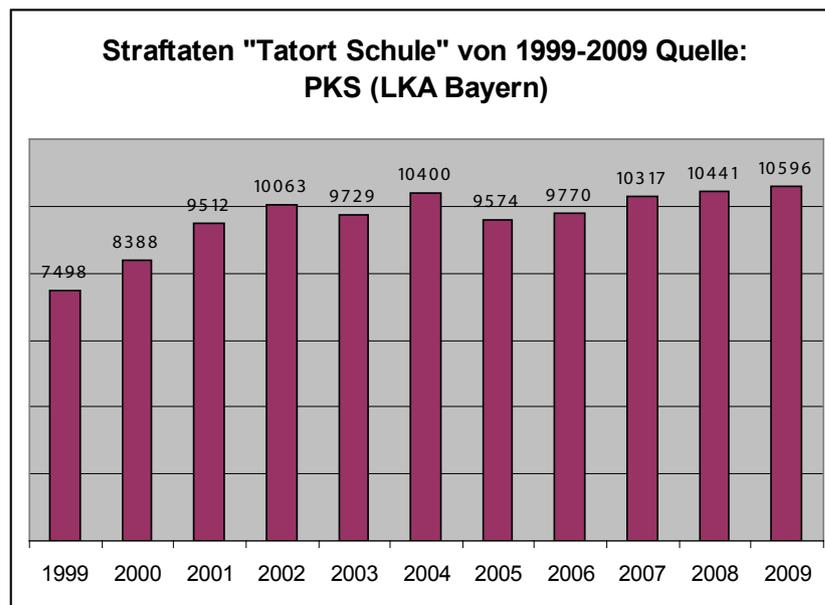


Abbildung 5: Entwicklung der Straftaten an Schulen (in Bayern)

Die Zahlen der PKS zeigen für 2009 wieder einen leichten Anstieg des ohnehin hohen Niveaus an Straftaten an Schulen. 30,1% der Delikte entfallen dabei auf die 6-13jährigen. Besonders bedeutsam sind hier Eigentumsdelikte (Diebstahl), Körperverletzungen, Sachbeschädigungen und insbesondere die Androhung von Gewalt. Hier muss jedoch auf die eingeschränkte Aussagekraft der Zahlen verwiesen werden: in der PKS tauchen lediglich Delikte auf, die zur Anzeige gebracht wurden, leichte Vergehen, wie zum Beispiel verbale Aggressionen werden dabei nicht erfasst. Im Weiteren wird ausschließlich auf die Aggression und Gewalt zwischen Schülern eingegangen, die im Kontext der Schule vorkommt.

Aggressives Verhalten von Grundschulkindern äußert sich dabei vorrangig verbal. Kinder schreien sich an, benutzen unflätige Worte, kränken und beleidigen einander. Die Verrohung des sozialen Umgangs miteinander nimmt dabei nach Lehrerangaben bereits in der Grundschule zu (Hanewinkel et al., 1995). Repräsentative Zahlen hierzu sind jedoch kaum zu finden (Götz, 2004). Der Anstieg an Aggression in der Schule wird insbesondere auf die Zunahme verbaler Aggression zurückgeführt. Eine Befragung der Schüler und Lehrer im Rahmen der Studie zur Situation von Gewalt an Bochumer Schulen ergab jedoch auch ein höheres Ausmaß an wahrgenommenen körperlichen Auseinandersetzungen in der Grundschule (Klasse 1 bis 4) als in höheren Klassen. Die Lehrer berichten in diesem Zusammenhang auch über eine steigende Brutalität bei den Auseinandersetzungen (Schwind, 1995). Dabei ist das Verhalten nicht zwangsläufig zielgerichtet, sondern kann auch reaktives Verhalten darstellen, z.B. ungerecht empfundene Behandlung seitens des Lehrers (Hanewinkel, et al., 1995).

Weiter zählen psychische Aggressionen, Spaßkämpfe und Aggressionen gegen Lehrer zu den häufigsten Formen aggressiven Verhaltens in der Grundschule. Härtere Formen wie die Anwendung von Waffen, Erpressung oder schwere Körperverletzungen durch Prügeleien sind jedoch die Ausnahme (Melzer & Schwind, 2003). Gewalt zeigt sich allerdings nicht nur bei körperlich-gewalttätigen Auseinandersetzungen, sondern auch durch aggressive Strategien im Umgang miteinander. Dabei können sich schon sehr früh negative

Konfliktstrategien verfestigen und ein pädagogisches Einwirken erschweren. Aggressives Verhalten in Kindergarten und Grundschule stellt oftmals die Basis für spätere Gewalttätigkeit dar (Melzer & Schwind, 2003). In Studien wurde festgestellt, dass Kinder, die bei Eintritt in die Schule häufig situationsübergreifendes aggressives Verhalten zeigen eher von Lehrern und Mitschülern abgelehnt werden. Dies führt längerfristig zu zunehmender Isolation durch Gleichaltrige mit häufig einhergehenden schlechteren schulischen Leistungen. Dies hat wiederum zur Folge, dass sich diese Kinder ebenfalls verhaltensauffälligen und antisozialen Kindern anschließen. Im Jugendalter sind diese Kinder dann gefährdet, da sie über diese Kontakte zu weiteren antisozialen Aktivitäten wie Delinquenz und Drogenmissbrauch gelangen können (Patterson et al., 1989).

Zu den Tatorten der Gewalthandlungen zählen der Pausenhof, der Schulweg aber auch die Klassenräume. In der Bochumer Studie zur Gewalt an Schulen berichten die Grundschüler öfter über das Gefühl der Unsicherheit an den genannten Orten. Das Gefühl der Unsicherheit in den Klassenräumen lag sogar doppelt so hoch als bei älteren Schülern (16,3% vs. 8,6%) und zeigte sich geschlechtsneutral (Schwind, 1995).

3.3.1 Historischer Rückblick

Die Beurteilung von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule richtet sich nach den jeweils geltenden gesellschaftlich anerkannten Verhaltensmustern (Flissikowski et al., 1980). Daraus lässt sich folgern, dass sich das als verhaltensauffällig bezeichnete Verhalten über verschiedene Zeitepochen durchaus unterscheiden kann. Ebenso änderten sich die Sanktions- und Erziehungsmaßnahmen als Reaktion auf Verhaltensauffälligkeiten im historischen Verlauf. So war es im Mittelalter in klösterlichen Schulen üblich, dass die Birken- oder Weidenrute ständig zur Hand war und als Schlaginstrument eingesetzt wurde, wenn Ungehorsam vorlag oder aber auch, wenn ein Fehler beim Vorlesen gemacht wurde (Flissikowski et al., 1980).

Die Schule war früher eine Institution in der Gewalt durch Lehrer vorgelebt und von den Schülern erduldet und erlernt wurde. Die Ausübung körperlicher Züchtigung in der Schule durch Lehrer ist bereits aus vorchristlicher Zeit überliefert, z.B. wurden in mesopotamischen Schreiberschulen vor 3000 Jahren die Schüler bei Vergehen körperlich bestraft (Zypries, 2003). Geschlagen wurde vor allem aus zwei Gründen: um Disziplinverstöße zu ahnden und als Reaktion auf Leistungsversagen, das als Gehorsamsverweigerung interpretiert wurde (Schwind, 2003).

Auch im Mittelalter wurden körperliche Sanktionshilfen weiter genutzt. So wurde zum Beispiel in Kloster- und Domschulen mit Weiden- und Birkenruten meist auf Hände oder Rücken geschlagen. Anlass für Strafen waren beispielsweise „unordentliches Benehmen“ oder „Unachtsamkeit beim Lesen und Singen“ (Flissikowski et al., 1980). Doch auch in den weltlichen Stadt- und Ratsschulen spielte die körperliche Züchtigung eine Rolle. Die Strafen, wie etwa das Stellen an den Schulpranger, waren ein Spiegel der Gesellschaft zu dieser Zeit und fanden somit auch in die Schulen Einzug (Flissikowski et al., 1980). Im Dritten Reich verstärkte sich die militärische Ordnung in den Schulen. Als Ideal galt die Kindererziehung im alten Sparta. Die Prügelstrafe blieb ein didaktisches Mittel im Unterricht

(Kohrs, 1983, Platner 1983, in Schwind, 1995).

In Deutschland war noch bis in die 60er Jahre die gewohnheitsmäßige körperliche Bestrafung von Schülern die Regel oder wurde zumindest stillschweigend toleriert (Roesler, in Schwind, 2003). In den 60er und 70er Jahren änderte sich jedoch die Bildungspolitik und wies den Schulen Selektionsaufgaben zu. Auch die pädagogische Bewegung in dieser Zeit fand Einfluss auf das Schulleben: Selbstentfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen rückten mehr in den Vordergrund; der autoritäre Erziehungsstil sowie die institutionelle Autorität des Lehrers wurden zunehmend in Frage gestellt (Schwind, 1995). Die Änderung des BVerfG (BVerfGE 33,1 ff, BVerfGE 41, 251 ff) führte schließlich dazu, dass die Prügelstrafe 1972 auch rechtlich ins Zwielicht geriet und verschwand (Schwind, 1995). Mit der Überforderung, die mit dem Verlust der institutionalisierten Autorität der Lehrer einherging, wurden diese allein gelassen und das Aufkommen von Schülergewalt in den Folgejahren tabuisiert. Somit führte der Verlust der Autorität des Lehrers in den Folgejahren zu einem großen Forschungsdefizit (Schwind, 1995).

3.3.2 Exkurs Mobbing/Bullying

In den Kontext Gewalt an Schulen fällt auch die Thematik des Bullying, daher wird im Folgenden kurz darauf eingegangen. Während sich der Begriff Mobbing überwiegend auf Vorkommnisse am Arbeitsplatz bezieht, beschreibt Bullying das Phänomen unter Schülern, weshalb der Begriff im Weiteren verwendet wird. Bullying beschreibt die Situation wenn „ein Schüler oder eine Schülerin (...) wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus, 1999, S. 22). Weiter geht man von einem systematische Vorgehen und einem Ungleichgewicht in der Stärke zwischen Täter und Opfer aus (Scheithauer et al., 2007).

Bullying geschieht dabei innerhalb normativer Gruppen, wie z.B. der Schulklasse. Aufgrund der nicht freiwillig gewählten Gruppe der Schulklasse gibt es für die Opfer auch kein Entrinnen aus ihrer misslichen Lage (Schäfer, 2008, Schäfer & Korn, 2004a). Es lässt sich dabei zwischen aktivem (Täterperspektive) und passiven Bullying/Viktimisierung (Opferperspektive) sowie nach der Art der Handlung – physisch, verbal oder indirekt/relational (z.B. durch das Verbreiten von Gerüchten) – unterscheiden (Scheithauer et al., 2007, Olweus, 1999). Andere Forscher gehen erst dann von Bullying aus, wenn eine Gruppe von miteinander in Beziehung stehenden Personen beteiligt ist und somit kann Bullying als Gruppenprozess beschrieben werden (Lagerspetz et al., 1982). Salmivalli et al. (1996) erforschte das Phänomen anhand des „Participant Role“-Ansatzes. Dieser Ansatz berücksichtigt die sozialen Beziehungen und die geltende Verhaltensnormen in einer Gruppe. Salmivalli et al. (1996) stellte fest, dass ein Großteil der Schüler einer Klasse direkt oder indirekt an Mobbing beteiligt ist, da die meisten Schüler über das Mobbing Bescheid wissen. Dabei gibt es folgende Rollen:

- Täter: ergreifen die Initiative um jemanden aktiv zu schikanieren
- Assistenten: schikanieren aktiv, orientieren sich am Verhalten des Täters
- Verstärker: sehen zu und lachen

- Verteidiger: versuchen aktiv gegen Attacken vorzugehen
- Außenstehende (bystander): erleben Schikanen mit, halten sich aus der Mobbingssituation heraus, können als billigend wahrgenommen werden und so Mobbing verstärken (Frey & Schäfer, 1999). Weiter können diese jedoch auch zu aktiven Verteidigern werden, zum Beispiel im Rahmen eines Gewaltpräventionsprogramms, das das Bewusstsein für Bullying schärft und zum Eingreifen motiviert (Schäfer et al., 2004).
- Opfer: werden schikaniert

Die Entstehung von Mobbingstrukturen kann dabei in drei Stadien eingeteilt werden: dem Explorationsstadium, bei dem verschiedene potentielle Opfer auf ihre Reaktion hin getestet werden. Im Konsolidierungsstadium wird ein Kind vor der Klasse systematisch als Person dargestellt, die bestehende soziale Normen der Klassengemeinschaft übertritt (Schäfer & Korn, 2004). Dabei greifen Täter bewusst Defizite der Opfer auf und versuchen deren soziale Position zu schwächen und ihre eigene zu stärken. Die Reaktion der Mitschüler entscheidet, ob das Verhalten des Bullies gebilligt wird und es unter Umständen zum Wandel bisheriger sozialer Normen kommt. Im Manifestationsstadium wird dem betroffenen Schüler die Rolle des Opfers fest zugeschrieben.

In der Forschung geht man davon aus, dass etwa 5-9% der Schüler mindestens einmal wöchentlich als Täter und 5-11% als Opfer von Bullying in Erscheinung treten (Scheithauer et al., 2007). Bullying tritt bereits im Kindergartenalter auf und wird mit zunehmenden Alter subtiler und differenzierter. Dabei nimmt insbesondere die soziale Manipulation auf der Beziehungsebene zu (Scheithauer et al., 2007). Studien zeigten, dass je nach Erhebungsmethode ein unterschiedlicher, jedoch ein beträchtlicher Anteil (etwa 10-20%) der Grundschüler manchmal oder häufig schikaniert wird (Kochendoerfer & Ladd, 1996). Dabei liegen auch die physischen Gewalthandlungen höher als in weiterführenden Schulen.

Die Verbreitung von Bullying in der Grundschule ist dabei geschlechtsspezifisch, indirektes Bullying wird eher von Mädchen, physisches Bullying dagegen eher von Jungen ausgeübt (Björkqvist et al., 1992, Hanewinkel & Knaak, 1997, Whitney & Smith, 1993). Während Jungen öfter als Täter fungieren, gibt es hinsichtlich der Opfer von Bullying kaum Geschlechtsunterschiede (Scheithauer et al., 2007, Schäfer & Korn, 2004a). Die Datenlage zeigt sich hier jedoch sehr widersprüchlich und hängt unter anderem von der Erhebungsmethode oder der Definition von Bullying (zum Beispiel physisch versus relational) ab (von Marées & Petermann, 2009). Wie auch eine Analyse der Soziogramme der hier erhobenen Daten (Eder, 2010) zeigte, sind Freundschaften im Grundschulalter überwiegend geschlechtshomogen (vgl. auch Hay et al., 2004). Von Marées & Petermann (2009) zeigten, dass relationales Bullying in der Grundschule auch eher in gleichgeschlechtlichen Dyaden oder Gruppen auftritt. Die soziometrischen Daten wurden jedoch hier nicht weiter untersucht.

Die Opfer- oder Täterrolle führt mit anhaltendem Bullying zu einer gewissen Kontinuität. Studien zeigten, dass Täter von Bullying in der Grundschule dieses Verhalten auch in weiterführenden Schulen zeigen (Schäfer et al., 2005). Die aggressiven Verhaltensweisen verstärken sich mit Berücksichtigung der personalen Eigenschaften, sozialen Interaktionsmuster und bestimmten Reaktionspräferenzen mit der Manifestation der Rollen

wechselseitig (Schäfer, 1997). Dies führt dazu, dass sich Bullying-Opfer kaum mehr aus dieser Situation befreien können (Scheithauer et al., 2007). Verstärkende Prozesse, wie mangelnde Problemlösefertigkeiten seitens der Kinder oder auch inkonsistentes Verhalten der Lehrer und Eltern können die Bullying-Entwicklung verschlechtern (Scheithauer et al., 2007). Die Opferrolle ist dagegen im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule noch nicht durchgängig stabil. Die soziale Ausgrenzung jedoch schon, und diese birgt die Gefahr auch in anderen sozialen Kontexten Opfer von bullying zu werden (ZITAT EINFÜGEN).

Von einem aggressiven Verhaltensmuster geprägte Kinder stammen häufiger aus einem überkontrollierenden oder hierarchisch geprägten Elternhaus und sind häufiger in der Täterrolle zu finden (Olweus, 1980 in Schäfer, 1997). Die sich entwickelnden Denkmuster der sozialen Informationsverarbeitung sowie ein aggressives Handlungsspektrum werden dabei auch auf andere soziale Kontakte übertragen (Dodge & Frame, 1982). Somit wird auch hier wieder die Familie zu einem Einflussfaktor für aggressives Verhalten. Dies kann vielfältige Folgen haben, wie z.B. eine schlechtere Integration in der Klasse des Täters und des Opfers. Dies ist auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen (Lagerspetz et al. 1982). So haben die Opfer oft einen niedrigeren Status und die Täter verfügen über häufigere Ablehnungserfahrungen.

Soziale Ablehnung ist demnach ein bedeutsamer Faktor für das Entstehen und Verfestigen von Bullying-Strukturen und deren negativen Konsequenzen. Trainingsprogramme zur Förderung des Klassenklimas und der Klassenintegration können daher beitragen, das Verfestigen dieser Strukturen zu verhindern. Der Zusammenhang zwischen dem sozialen Status einer Person und dem Verhalten in Mobbing-situationen konnte mehrfach empirisch bestätigt werden (Schäfer & Korn, 2004a). Ein Schüler, der in der Klasse hohe soziale Anerkennung genießt, wird seine ablehnende Haltung gegenüber Mobbing eher in aktives Verhalten umsetzen und als Verteidiger fungieren, als ein Schüler der von anderen abgelehnt wird, da er nicht den sozialen Normen der Klasse entspricht (Schäfer & Korn, 2004a). Dabei können sich soziale Normen sogar zugunsten des Täters ändern, wenn aggressives Verhalten mit einem höheren sozialen Status einhergeht (Coie & Dodge, 1988). Opfer weisen dabei die geringsten sozialen Präferenzwerte auf, gefolgt von den Tätern. Verteidiger gelten bei ihren Klassenkameraden als besonders beliebt (Schäfer & Korn, 2004a).

Die Konsequenzen für Täter und Opfer von Bullying beeinflussen die soziale Entwicklung und Integration sowie die Schulleistungen und damit verbunden die langfristige individuelle Lebensperspektive auf mehreren Ebenen. So wurden bei den Opfern negative Wirkungen auf das Selbstkonzept und den Selbstwert festgestellt, die Gefahr externalisierende Verhaltensstörungen zu entwickeln steigt und damit nimmt die Wahrscheinlichkeit straffällig zu werden zu (Olweus, 1993, 1999). Es ist daher von enormer Bedeutung die Schulklasse als Bezugspunkt für Prävention und Intervention zu machen, da Bullying ein dynamischer Prozess im Klassenverband ist. Präventionsprogramme müssen dabei die sich aus den Täter- und Opferrollen ergebenden spezifischen Wahrnehmungen - wie zum Beispiel die Geschlechtsunterschiede - aufgreifen, um in den Prozess eingreifen zu können. Die Vermittlung sozialer Kompetenzen (z.B. die Schulung von Perspektivenübernahmen)

sowie das Aufbrechen der Rollenschemata sollen dabei auf Klassenebene umgesetzt werden (Schäfer, 1997).

Ein neues Phänomen ist das sogenannte „Cyberbullying“, das „sich auf den Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien wie Email (E-mailbullying), Handy und Pagertextnachrichten, Instant Messaging (Handybullying) oder auf den Einsatz von Webseiten und Chatforen (Internetbullying)“ bezieht (Scheithauer et al., 2007, S. 142). Hierzu zählt auch das Filmen und Weitergeben gewalttätiger Übergriffe. Studien aus den USA zeigen, dass „Cyberbullying“ weit verbreitet ist (34% jugendlicher Chatter gaben an, schon einmal Opfer virtueller Aggression geworden zu sein, (Li, Q, 2006 in Scheithauer et al., 2007) und Nähe zu anderen Bullyingformen aufweist (70% waren Opfern von Gerüchten, 50% wurden von der sozialen Gemeinschaft ausgeschlossen und 30% waren mit verbalen Aggressionen konfrontiert) (Raskauskas et al., 2005 in Scheithauer et al., 2007).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bullying bereits im Grundschulalter sowohl mit emotionalen als auch sonstigen Verhaltensproblemen auf Täter- und Opferseite zusammenhängen (von Marées & Petermann, 2009). Gewaltpräventionsprogramme, die wie „Komm - wir finden eine Lösung!“ auf Klassenebene ansetzen und die Vermittlung sozialer Kompetenzen sowie eine Reduzierung von negativen Sozialverhalten verfolgen dürften somit auch gegen Bullying wirksam sein.

3.3.3 Folgen von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule

Aggressives Verhalten in der Schule kann Auswirkungen auf die Schulleistungen, die Beziehungen zu Mitschülern und auf die Lehrer-Schüler-Interaktion haben (Petermann & Helmsen, 2008). Studien konnten belegen, dass ungünstiges Sozialverhalten als Folge eines Mangels an sozialer Kompetenz zu Schwierigkeiten in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben führt und es so zu einem vermehrten Auftreten von Aggression und anderen Verhaltensauffälligkeiten kommen kann (Petermann et al., 1999). Petermann (1992) beschreibt Sozialverhalten dabei sehr breit als „das Handeln, das auf einen Partner ausgerichtet ist und von bestimmten Zielen geleitet wird.“ (Petermann, 1992, S. 17). Ziel kann z.B. sein, mit Gleichaltrigen in Kontakt zu kommen. Von einer Störung des Sozialverhaltens wird dann gesprochen, wenn dieses Ziel gar nicht oder unangemessen verfolgt wird. Die Ursache des negativen Sozialverhaltens kann auf situative Überforderung, ungünstige kognitive oder emotionale Verarbeitung, ungünstiges motorisches Verhalten oder ungünstige Konsequenzen zurückzuführen sein (Hinsch & Pfingsten, 1983). Studien belegten ebenso, dass defizitäre soziale Kompetenz langfristig zu einer Beeinträchtigung psychischer Gesundheit führt (Matson & Ollendick, 1988).

Die Bochumer Untersuchungen zur Gewalt in der Schule (Schwind, 2003) haben herausgefunden, dass rund 30% der Schüler Gewalt auf dem Pausenhof oder dem Schulweg fürchten. Die Folgen von Mobbing sind relativ gut erforscht und lassen sich in einem 3-Stufen-Prozess beschreiben. Die primäre Viktimisierung erfolgt durch die (wiederholte) Tat selbst (z.B. Mobbing, Körperverletzung), die das Opfer in einen permanenten Stresszustand versetzen und zu Angst und Gefühlen der Erniedrigung führen. Die sekundäre Viktimisierung verstärkt den Stress, wenn sich ins Vertrauen gezogene Erwachsenen nicht hilfsbereit zeigen. Auch das Abwenden von Klassenkameraden, die aus Angst ebenfalls Opfer zu werden nicht

helfen (z.B. durch den non-helping-bystander-Effekt, vgl. Schwind, 2005) ist ein Verstärker der Stresssituation. Die tertiäre Viktimisierung führt nach Demütigung und Ablehnungserfahrungen zum allmählichen Verlust des Selbstwertgefühls mit schweren psychischen Folgen, wie Depression, Vereinsamung, Isolierung und psychosomatischen Störungen (Schwind, 2003).

Die Viktimisierung der Opfer kann sich auch in extremer Gewalt äußern, wie z.B. beim Amoklauf in Erfurt oder Winnenden. So stellte nicht nur der Medieneinfluss oder die Griffnähe einer Waffe durch die Mitgliedschaft im örtlichen Schützenverein eine Rolle, sondern auch die fehlende Zuwendung durch Lehrer, Eltern und Klassenkameraden (sekundäre Viktimisierung) sowie die dadurch zustande kommende schwere Verletzung des Selbstwertgefühls (tertiäre Viktimisierung) und der damit verbundenen Perspektivlosigkeit (Schwind, 2004). Andere Studien konnten belegen, dass die Mehrzahl der Täter auch Opfer ist und umgekehrt (Baier et al., 2010). Melzer & Schwind (2003) weisen zusätzlich darauf hin, dass Täter über die Anerkennung, die sie von bestimmten Mitschülern für ihre Taten erhalten, ihr überzogenes Selbstvertrauen zusätzlich stärken können. Dieses Selbstbewusstsein müssen sie sich immer wieder beweisen, da oftmals Diskrepanzen mit anderen personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen vorhanden sind, z.B. mangelnde Solidarität mit Mitschülern oder schwache Schulleistungen. Dies führe zu einer Festigung der Gewaltstrukturen.

Das Risiko für spätere Probleme aufgrund früher Verhaltensauffälligkeiten, wie Delinquenz, Gewaltbereitschaft, Langzeitarbeitslosigkeit, Substanzmissbrauch, Depression und Gesundheitsstörungen sind nicht nur im Interesse des Einzelnen sondern auch im Hinblick auf die Gesellschaft als Ganzes zu vermeiden (von Salisch et al., 2005). Entwicklungspfadmodelle (vgl. Patterson & Bank, 1989) zeigen dabei die vielseitigen und komplexen Zusammenhänge zur Entwicklung von frühen Verhaltensproblemen auf und bieten so Ansatzpunkte für die Prävention.

3.3.4 Forschungsstand

Anfang der 90er Jahre haben insbesondere die von Jugendlichen verübten rechtsextrem motivierte Gewalttaten (z.B. Solingen und Mölln) die Öffentlichkeit erschüttert und den Fokus alsbald auf die Schulen als zentralen Ort der Jugendlichen gelenkt (Tillmann, 2009). In jüngster Zeit haben vor allem Schulattentate Aufsehen erregt. Das zunächst in den USA bekannte Phänomen machte jedoch auch in Deutschland Schlagzeilen und lenkte den Fokus wieder verstärkt auf die alltäglichen Aggressionen und Gewalthandlungen an Schulen. In den Forschungsanfängen der 90er Jahre erforschten die unterschiedlichen Disziplinen (insbesondere Pädagogik, Psychologie und Soziologie) das Phänomen der Gewalt an Schulen. Ein interdisziplinärer Vergleich der Ergebnisse ist aufgrund der unterschiedlichen methodischen Zugänge erschwert (Schubarth, 2000). Im Folgenden werden einige bedeutsame Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Bereichen kurz vorgestellt.

Die Klage von Lehrerseite über die Zunahme diffuser Aggressionspotentiale veranlasste die Schulbehörden zur vermehrten Beschäftigung mit dem Thema Aggression und Gewalt an der Schule (Combe, 1996 in Tillmann, 2009). Bis Ende der 80er Jahre wurde jedoch lediglich der Bereich des Vandalismus in der Schule untersucht. Eine Befragung

des Städtischen Baureferats in München ergab zwischen 1969 und 1972 eine Verdreifachung der Kosten für mutwillig zerstörte Fensterscheiben in Schulen (Rose & Scheuringer, 1989, in Schwind, 1995). Weitere Untersuchungen zeigten, dass Vandalismus insbesondere mit der Zusammensetzung des Lehrkörpers sowie der baulichen Gestaltung der Schule zusammenhing und überwiegend von Jungen begangen wurde (Klockhaus & Habermann-Morbey, 1986 in Schwind, 1995). Die Häufigkeit dieser Vorfälle variierte jedoch in den durchgeführten Studien und wurde teilweise sogar als typische Spielform von Verhaltensproblemen im Jugendalter charakterisiert (Hurrelmann, 1991 in Schwind, 1995). Anfang der 90er Jahre wurde die wissenschaftliche Thematisierung des Themas intensiviert. Die Ergebnisse beschrieben die Analysen zur Häufigkeit und Ausprägung von Gewalthandlungen an Schulen, die insbesondere nach Schulform oder Fächer, Alter und Geschlecht unterschieden (Schubarth, 2000, Funk, 1995, Holtappels, 1997, Tillmann, 2009). Die Ergebnisse zeigten, dass vor allem der aggressivere alltägliche Umgangston den Schulalltag erschwert. Nach einer Studie von Zöpfl (1990 in Schwind, 1995) stimmten 83,5% der 382 befragten Lehrer der These zu, dass sich die Gewaltbereitschaft der Schüler hierbei erhöht hat.

Wie bereits eingangs erwähnt gibt es bis heute keine für die gesamte BRD repräsentative Erhebung zum Ausmaß oder auch der Entwicklung der Gewalt speziell an Grundschulen (Funk, 1995). Eine 1993 durchgeführte Erhebung des Bundesverbands der Unfallversicherungsträger (2002) der öffentlichen Hand analysierte die Unfälle durch Raufereien schulartspezifisch und kam zu dem Ergebnis, dass Hauptschulen öfter betroffen sind. Jungen waren dabei zu 70% an Tätlichkeiten mit Verletzungsfolgen beteiligt. Verhaltensauffälligkeiten zeigen sich bei vielen Kindern bereits sehr früh. Mit zunehmenden Alter erweitern sich jedoch häufig die Problembereiche: in der mittleren Kindheit haben die im Kindergarten bereits auffälligen Kinder dann zum Beispiel häufig mit Schulproblemen und Zurückweisung durch Gleichaltrige zu kämpfen (Loeber, 1990).

Auch die Zahl einzelner Schüler, die ein extrem schwieriges und aggressives Verhalten zeigen, scheint nicht nur allgemein, sondern auch in der Grundschule zuzunehmen (Fuchs & Luedtke, 2003, Schwind, 2003, Ravens-Sieberer et al., 2007). Eine Befragung der bayerischen Lehrer und Schulleiter im Jahre 1993 ergab, dass Gewalt gegen Personen, und dabei insbesondere verbale Aggressionen, vermehrt anzutreffen waren (Spaun, 1994 in Schwind, 1995). Baier et al. (2010) konnte in seiner Erhebung hohe Prävalenzraten in der Grundschule aufzeigen. 42,4% der Viertklässler hatten beispielweise im vergangenen Jahr Erfahrungen mit Gewalt (als Opfer), 14,3% der Kinder gaben an, dass sie im letzten Jahr zumindest einmal selbst Gewalt ausgeübt hätten. Ein weiterer Forschungsgegenstand in diesem Zusammenhang ist die Beziehung zwischen „Opfer-Sein“ und „Täter-Sein“. So wurde z.B. bei 50% der Intensivtäter eine wechselnde Rolle gefunden, was darauf hinweist, dass Schüler einmal als Opfer und dann wieder als Täter in verschiedenen Situationen auftauchen. Es kann demnach von zwei informellen Kulturen gesprochen werden: in der einen tauchen Schüler weder als Opfer noch als Täter von Gewaltakten auf, in der anderen – eher aggressiv orientierten Kultur – werden sie mal zum Opfer, mal zum Täter (Tillmann et al., 2007, vgl. auch Baier et al., 2010).

Die Studie zur Häufigkeit von Gewalt an Schulen von Schwind (1995) ergab, dass von „amerikanischen Verhältnissen“ in Deutschland noch keine Rede sein kann (Tillmann, 2009). Beispielsweise sind harte Gewaltformen, oder der Besitz von Waffen ein relativ kleines Phänomen an Schulen. Zusammenfassend lässt sich aufgrund der unterschiedlichen Studien sagen, dass eher die Normalisierung von psychischer und verbaler Aggressionsformen besorgniserregend ist (Funk, 1995, Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998, Schwind, 1995).

4 Bedingungsfaktoren für das Auftreten von Aggression und Gewalt

Die Ursachen für Gewalt im Schulkontext lassen sich anhand zweier Dimensionen aufteilen: dem außerschulischen und dem innerschulischen Kontext (Tillmann et al., 2007). Zum außerschulischen Kontext zählen z.B. der familiäre Hintergrund (Patterson 1982, Alt, 2005), die Peers (Oswald, 2008, Hartup, 1996, Alt, 2005a) sowie der Medienkonsum (Baier et al., 2010, Kunczik & Zipfel, 2004). Zum innerschulischem Kontext gehören Elemente wie zum Beispiel die Schulform, die Lernkultur und das Sozialklima (Tillmann et al., 2007, Alt, 2005a). Es wurden dabei verschiedene Zusammenhänge festgestellt, z.B. mit dem Bildungsniveau: so scheinen die Gewaltvorkommnisse mit steigendem Bildungsniveau der Schüler und auch der Eltern abzunehmen (Tillmann et al., 2007). Die Häufigkeit der Gewalthandlungen zeigte sich demnach von der besuchten Schulart abhängig. Ebenso wurde eine Abnahme von Gewalthandlungen bei steigenden schulischen Leistungsindikatoren festgestellt (z.B. Klassenwiederholung, Noten) (Tillmann et al, 2007).

Auf die negativen Auswirkungen von Scheidung/Trennung oder einem negativen Familienklima auf das Sozialverhalten der Kinder wurde bereits in verschiedenen Studien (Amato, 2000, Amato, 2001, Melzer et al., 2004) hingewiesen. Hier ist auch insbesondere auf den Einfluss des Erziehungsverhaltens der Eltern hinzuweisen (Steinberg et al., 2001), das wiederum mit der sozialen Zugehörigkeit zusammenhängt (Tillmann et al., 2007). Dabei spielt beispielsweise auch der ökonomische Hintergrund der Familie eine Rolle, der in einem gut situierten Haushalt beispielweise weniger Konfliktpotential bereithält und so ein harmonischeres Familienklima ermöglicht (Steffen, 2001). Die Bedeutung des Medienkonsums wird dagegen unterschiedlich beurteilt. So scheint die Dauer weniger determinierend für physische oder psychische Gewalt zu sein, als der Inhalt oder die Art des Mediums, insbesondere, wenn diese mit ungünstigen Umweltfaktoren zusammenreffen (Kunczik & Zipfel, 2004, Lösel & Bliesener, 2003). Auch hier scheint es Einflüsse des sozialen Hintergrunds sowie des Erziehungsverhaltens der Eltern zu geben, die den Effekt moderieren (Tillmann et al., 2007, Kunczik & Zipfel, 2004). Zur Entwicklung von gewaltförmigen Verhalten gibt es also mannigfaltige Einflussvariablen. Auf einige soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Geschlechtseffekte

Bereits im Vorschulalter wurden Geschlechtsunterschiede sowohl im Ärgerausdruck als auch in der Ärgerregulierung festgestellt (Eisenberg et al., 2001). So drücken Mädchen ihren Ärger häufiger verbal und Jungen eher durch expressives / körperliches Verhalten aus (Eisenberg et al., 2001). Auch andere Studien stellten immer wieder massive Geschlechtsunterschiede bei Gewaltbeteiligung mit einem höheren Anteil an Jungen fest (z.B. Lösel et al., 1997, Melzer & Al Diban, 2001, Loeber & Dishion, 1983). Jungen sind demnach vermehrt Täter körperlicher Gewalttaten, Mädchen attackieren häufiger verbal und grenzen eher aus. Demnach sind die Geschlechtsunterschiede bei verbaler Aggression oder etwa beim Mobbing geringer (Brannenberg, 2006, Funk 1995, Schwind, 2003, Björkvist, 1994, Baier et al., 2010).

Die geschlechtsspezifische Sozialisation und die damit verbundenen Rollenmuster

können die Entstehung von negativen Sozialverhalten oder Aggression erklären. Beispielsweise werden Mädchen oftmals generell als sozial kompetenter eingeschätzt, es wird so ein höheres Maß an sozialer Kompetenz von ihnen erwartet, als von Jungen. Dies wird aber nicht ausdrücklich honoriert, beispielsweise durch Loben. Positives Verhalten wird bei Jungen dagegen oft ausdrücklich hervorgehoben, da es eher unerwartet ist. Dieses Vorgehen kann zu einer eher ungünstigen Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg bei Mädchen führen und so einen Beitrag zur Entwicklung eines geringen Selbstvertrauens liefern (Bischof-Köhler, 2004). Weiter kann auch der Entwicklungsvorsprung der Mädchen hinsichtlich Emotionsregulation im Vorschulalter die bestehenden Geschlechtsunterschiede im Grundschulalter erklären (von Salisch, 2005 in von Salisch et al., 2005). Ein Modell zur Erklärung der Entwicklung von Geschlechtsunterschieden hinsichtlich Aggression und Gewalt ist im Folgenden dargestellt:

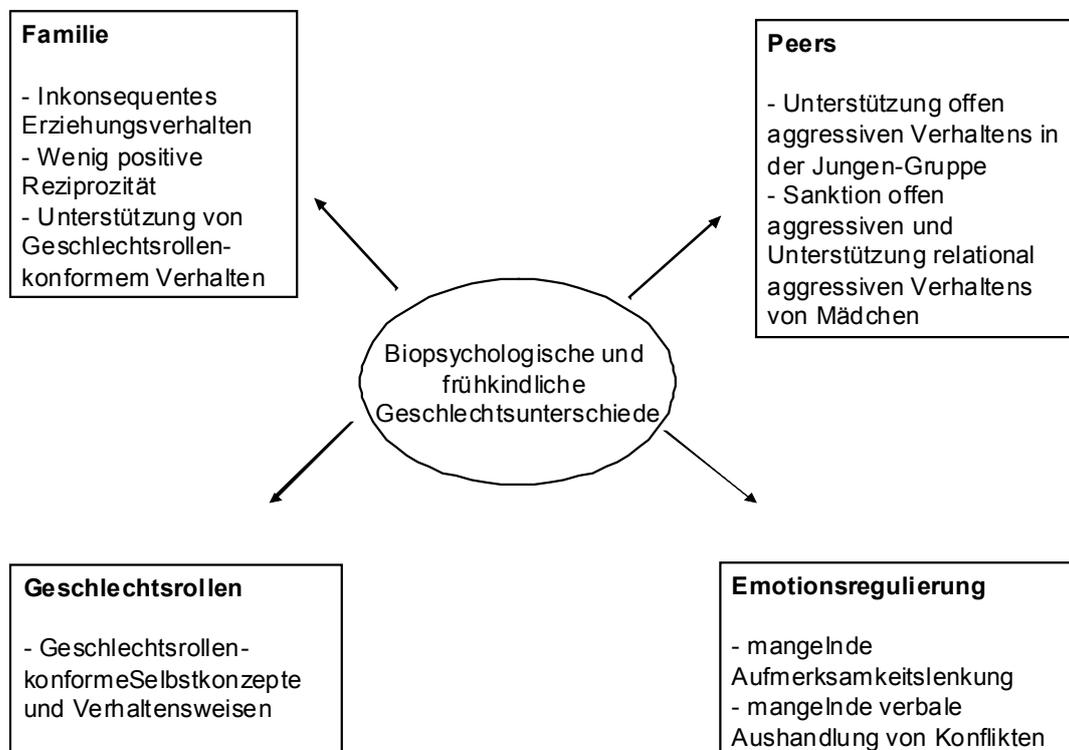


Abbildung 6: Modell zur Erklärung der Entwicklung von Geschlechtsunterschieden bei aggressivem Verhalten (von Salisch et al., 2005)

Dabei wirken sowohl das Geschlechtsrollen-Selbstkonzept und Defizite der Emotionsregulierung auf die biopsychischen und frühkindlichen Geschlechtsunterschiede. Dazu kommen Effekte aus der Familie und den Peers, die die Unterschiede verstärken (von Salisch et al., 2005).

Schulische Einflussfaktoren

Olweus (1999) zeigte, dass die Schulgröße eine Rolle hinsichtlich der Häufigkeit und Ausprägung von Gewalt an Schulen spielen kann. Der Unterschied liegt jedoch vielmehr in der

Art der Gewalt (mehr Vandalismus in größeren Schulen, mehr bullying-Vorkommnisse in kleineren Schulen) als in der Auftretenswahrscheinlichkeit im Allgemeinen. Weiter wurden curriculare und didaktische Methoden als gewaltauslösende Faktoren untersucht (Holtappels, 1995 in Tillmann et al. 2007). Dabei zeigte sich, dass zum Beispiel der konventionelle Frontalunterricht weniger schülerorientiert ist und Gewalthandlungen begünstigen kann. Offene Lernmethoden, die an die Lebenswelt der Schüler angepasst sind, erweisen sich dagegen als gewaltmindernd. Auch Überforderung oder Druck können sich gewaltfördernd auswirken (Tillmann et al., 2007).

Unter dem schulischen Sozialklima werden die interaktionalen Strukturen des sozialen und erzieherischen Handelns einer Schule verstanden, so zum Beispiel die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern oder die Mitbestimmung an Lerninhalten (Petillon, 1993, Tillmann et al., 2007). Ein positives, wertschätzendes Sozialklima wird dabei als gewaltmindernd eingeschätzt. Hier sei auf den interaktionellen „labelling approach“ verwiesen, der aus der Theorie der sozialen Integration (Durkheim, 1973 in Lamnek, 1994) entstand. Danach werden negative Eigenschaften einzelner Schüler vor allem durch die Lehrer zugeschrieben und dann von der Klasse übernommen. Die betroffenen Schüler können durch diese Stigmatisierung mit negativen Gruppenstrukturen konfrontiert werden, die sie selbst nur schwer umkehren können. Das Verhalten des Schülers kann dabei der Fremdwahrnehmung angepasst werden und sich so selbst verstärken. Nach Tillmann et al. (2007) hängen diese Etikettierungsprozesse mit dem Auftreten von Gewalt zusammen, dies trifft insbesondere für Hauptschüler, Jungen und Arbeiterkinder zu. Die zusätzlichen Risikofaktoren (beispielsweise häufigere oder auch dauerhafte Armut oder ungünstigeres Erziehungsverhalten der Eltern) führen darüber hinaus zu einer Kumulation von Risikofaktoren bei dieser Gruppe (Fuchs et al., 2001, Bender & Lösel, 1997). Ähnliches gilt für das Klassenklima (Tillmann et al., 2007, Holtappels, 1997). Klassen mit einem hohen Anteil an als problematisch wahrgenommener Schüler und einem schlechteren Klassenklima sind häufiger von Etikettierungsprozessen seitens der Lehrer, aber auch der Schüler selbst betroffen. Eine Studie zur Gewalt an Bochumer Schulen ergab beispielsweise, dass Schüler, die ihre Schule als aggressionsbelastet wahrnehmen, öfter selbst als Täter oder Opfer von Gewalthandlungen an ihrer Schule auftauchen. Die eigene Erfahrung scheint damit die Wahrnehmung der Schüler selektiv zu beeinflussen (Schwind et al., 1997).

Nach dem aktuellen Forschungsstand sind die Folgen von negativen Sozialverhalten als Auslöser für Gewalt und Aggression für das Individuum massiv (Edlinger & Wahl, 2007). Die Schule hat dabei mit besonderen Herausforderungen zu kämpfen. Es ist wichtig, dass Präventionsprogramme, die im schulischen Kontext ansetzen diese Zusammenhänge erkennen und berücksichtigen. Rückführend auf das sozioökologische Modell Bronfenbrenners (1989) spielen auch bei der Entwicklung antisozialen Verhaltens Pattersons et al. (1989, Patterson, & Bank, 1989) viele Faktoren eine Rolle. Auf drei unterschiedliche Ebenen von Einflussfaktoren soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Einflussfaktoren

Die Diskrepanz zwischen den Zielen und den Realisierungsmöglichkeiten lässt eine

konfliktbehaftete Situation entstehen. Gelingt das Erreichen der Ziele nicht mit Werten wie Leistungsfähigkeit, Durchsetzung, Verhandlungsgeschick im Rahmen der gesellschaftlichen Normen, kann Gewalt im Sinne der sozialpsychologischen Theorie der „symbolischen Selbstergänzung“⁸ zur Stärkung der Selbstwirksamkeit und der Zielerreichung dienen (Wicklund & Gollwitzer, 1982 in Brunstein & Gollwitzer, 1996, vgl. Sturzbecher & Tausendteufel, 2003). Gefährdet sind hierbei vor allem Kinder, die negativen Einflussfaktoren ausgesetzt sind, die ein solches Verhalten verstärken.

Bereits 1987 erfasste die Bundesregierung im Rahmen der (Anti-)Gewaltkommission die Ursachen der Gewalt in der Schule. Demnach entwickelt sich schulische Gewalt unter einem „*Bündel von Einflussfaktoren*“ (Schwind, 1995, S. 32). Auch heute geht man davon aus, dass es für aggressives Verhalten nie lineare oder ausschließliche Effekte bestimmter oder einzelner Variablen gibt, sondern immer ein Zusammenfließen mehrerer Faktoren für das Vorkommen von gewalttätigen Handlungen eine Rolle spielt. So hängt beispielsweise auch der Grad der sozialen Kontrolle, das Entdeckungsrisiko oder die Reaktionen des Umfelds und der Öffentlichkeit mit dem Auftreten von Gewalthandlungen zusammen (Schubarth, 2003).

In der Bochumer Studie zu Gewalt in der Schule nannten Schüler als Motiv für aggressives Verhalten die „Suche nach Anerkennung“ (82,5%), „Ärger und Kummer zu Hause“ (77,9%), „Feindseligkeit gegenüber Ausländern“ (74,7%), „Freude an der Gewalt“ (72,3%), „Ärger/Streit in der Schule“ (71,4%) und „Einflüssen, die von Fernsehen und Video“ ausgehen (70,4%) (Schwind et al., 1995). In der Bochumer Untersuchung zur Gewalt in der Schule (Schwind et al., 1995) sah die Schulseite die Ursachen für Gewalthandlungen insbesondere bei den Medieneinflüssen, den Wertewandel und in familiären Problemen (z.B. Trennung/Scheidung, Armut, Arbeitslosigkeit, beengte Wohnverhältnisse). Des Weiteren wurde wiederum die Lehrerausbildung bemängelt, die nur ungenügend auf Aggressionsphänomene vorbereite. Die Ursachensuche gestaltet sich somit vielseitig und abhängig vom jeweils befragten Personenkreis, da Gewalt oftmals unterschiedlich definiert wird (Ehninger & Melzer et al., 2003).

In der Resilienzforschung (vgl. Kapitel 3, Wustmann, 2004, Opp et al., 1999) werden die unterschiedlichen Einflussfaktoren für das Entstehen von Gewalt und Aggression auch als Risikofaktoren beschrieben (Lösel, 2004). Im Weiteren soll auf verschiedene zentrale Aspekte aus der sozioökologischen Forschung anhand von drei Ebenen eingegangen werden: die genetische Disposition, die Umwelteinflüsse und das Selbst (Dollase, 2009). Die Einschätzung zu welchen Teilen damit das Verhalten des Einzelnen beeinflusst wird, ist eine unbekannte Determinante. In der Literatur wird das Verhältnis jeweils unterschiedlich veranschlagt.

8 Die Theorie der Symbolischen Selbstergänzung geht von dem Problem der vorhandenen Diskrepanz zwischen Selbstbild und Idealvorstellung aus. Dazu werden noch nicht erreichte Ziele, durch geeignete Symbole repräsentiert, die als Ersatzziel dienen. Ist es für ein Kind beispielsweise nicht möglich, über adäquates Sozialverhalten Anerkennung bei Gleichaltrigen zu erlangen, könnte es in einer pro-aggressiven Peergroup selbst Gewalt anwenden, um dieses Ziel zu erreichen.

4.1 Erste Ebene: verhaltensgenetische und biologische Faktoren

Harris (2000) schreibt den verhaltensgenetischen Einflüssen bei Aggression bis zu 50% zu. Die Annahme konnte bisher jedoch nicht empirisch belegt werden und wird gegenwärtig sehr stark angezweifelt, da verschiedene Persönlichkeitsmerkmale in unterschiedlichem Maße vorgeprägt und sozial beeinflussbar sind. Verschiedene Studien konnten jedoch einen Zusammenhang zwischen bestimmten Persönlichkeitsdispositionen und aggressiven Verhalten aufdecken. So tritt dissoziales Verhalten beispielsweise eher bei Personen auf, die hyperaktiv sind oder an diagnostiziertem Aufmerksamkeitsmangel leiden (Melzer et al., 2004). Hyperaktivität fließt in dieser Arbeit als Bestandteil des Sozialverhaltens mit ein. Dadurch wird eine genetische Verhaltensdisposition mituntersucht.

Eine skandinavische Studie, die sich dem Zusammenhang von Anlage und Umwelt widmete, konnte nachweisen, dass kriminelles Verhalten nicht auf einen einzelnen Faktor reduziert werden kann, sich jedoch gehäuft dann zeigt, wenn sowohl bestimmte genetische Faktoren als auch negative soziale Einflüsse der Umwelt zusammenkommen (nature and nurture). In der Studie wurde mit Adoptiveltern und leiblichen Eltern gearbeitet und untersucht, ob die leiblichen Eltern der aggressiv auffälligen Kinder bereits ebenfalls kriminell waren. Kritisch wurde dabei jedoch bemerkt, dass kriminelles Verhalten nicht zwangsläufig mit Aggression zusammenhängen muss (Baker, 2002 in Melzer et al., 2004, Schwind, 1995).

In den physiologischen Erklärungsansätzen zum aggressiven Verhalten spielen insbesondere die biochemischen Substanzen – Hormone und Neurotransmitter – eine Rolle (Laucht, 2001). So konnte in Tierversuchen ein Zusammenhang zwischen dem männlichen Sexualhormon Testosteron und aggressivem Verhalten nachgewiesen werden. Die Neurotransmitter (z.B. Adrenalin, Dopamin) scheinen nur im Wechselspiel mit den Hormonen zu aggressivem Verhalten beizutragen. In einem Experiment wurde den Probanden Adrenalin injiziert, was zu einer erhöhten Erregung führte. Je nachdem ob sie danach auf eine euphorische oder feindselige Person trafen, reagierten sie wie diese. Das Adrenalin hat also nur die Gefühlstendenz verstärkt und es wurde vermutet, dass die Reizung auf die andere Person attribuiert wurde. Wenn die Versuchspersonen wussten, was ihnen injiziert wurde, verstärkte sich das Verhalten hingegen nicht (Heckhausen, 1989 in Schwind, 1995).

Die evolutionäre Psychologie versucht das Erleben und Verhalten des Menschen über die Evolution zu erklären (Buss, 2004). Dabei werden Umweltfaktoren nicht völlig ausgeblendet, das Verhalten des Menschen jedoch als Produkt einer lebenslangen komplexen Interaktion zwischen Anlage und Umwelt verstanden (Euler, 2002). Dies liegt darin begründet, dass die soziale Umwelt den bedeutsamen Faktor der evolutionären Geschichte des Menschen darstellt, die soziale Anpassungen nötig machten. Insbesondere die geschlechtsdifferenziellen Gewaltneigungen werden aufgrund der evolutionären Psychologie erklärt (Bischof-Köhler, 2004, Euler, 2002, Buss, 2004). So sind Anlagen zur Ausübung von Aggression und Gewalt bei beiden Geschlechtern unterschiedlich – aber genuin vorhanden. Diese werden jedoch durch Sozialisation weiter akzentuiert, stereotypisiert und verfestigt (Bischof-Köhler, 2004). Aggression ist aus evolutionspsychologischer Sicht eine mögliche Anpassung an Herausforderungen der sozialen Umwelt (z.B. Reproduktion). Je

nach ontogenetischer Entwicklung und situativen Kontext stellt Gewaltanwendung so eine Variante der Zielerreichung dar (Euler, 2002).

4.2 Zweite Ebene: Umweltfaktoren

Einflüsse der Umwelt spielen eine sehr bedeutsame Rolle für aggressives Verhalten (Streng & Pöll, 1997). Ob sich nämlich bio-psychoziale Dispositionen in Gewalthandlungen niederschlagen, hängt von vielerlei Umweltfaktoren ab. So kann beispielsweise der Konsum von Alkohol eine verzerrte Situationswahrnehmung oder Ursachenzuschreibung verursachen (Schubarth, 2003). Auch in einer anonymen Gruppe reagieren Menschen anders, als wenn sie unter Bekannten sind. Der sogenannte non-helping-bystander-Effekt (vgl. Schwind, 2005) beschreibt beispielsweise das Phänomen, dass Zeugen eines Verbrechens nicht eingreifen, da jeder denkt, der andere würde etwas tun (Schwind, 1995). Eine anonym werdende Gesellschaft birgt so auch neue Risiken (Beck, 1986). Studien wie z.B. der Jugendgesundheitssurvey KiGGS (2006) ergaben weiter, dass sich Kinder aus schlechten sozioökonomischen Verhältnissen in der Schule unwohler fühlten. Überforderung und Sorgen über die Zukunft machen daher insbesondere Schülern aus benachteiligten Schichten zu schaffen und können dort eher zu ungünstigen Verhaltensweisen führen (Langness et al., 2003).

Zu den Umweltfaktoren zählen alle Einflussfaktoren der Sozialisation, die dem pädagogischen Grundgedanken der Entwicklung zu einem einzigartigen Individuum entsprechen. Die Einbettung der Sozialisation und das Verhältnis zu Enkulturation, Erziehung und Individuation ist wie folgt zu umschreiben (Gudjons, 2001):

- Enkulturation: Erwerb kultureller Basisfähigkeiten
- Sozialisation: „sozial werden“
- Erziehung: „sozial machen“ und
- Individuation: ein einzigartiges Individuum werden.

Die Sozialisation erfolgt dabei auf mehreren Ebenen. Die Gesellschaftsebene beeinflusst durch seine ökonomische, soziale, politische und kulturelle Struktur (Tillmann, 2003). Daher ergibt sich je nach Kultur auch eine andere Bewertung sozial kompetenten Verhaltens. Auch Institutionen tragen zur Sozialisation des Jugendlichen bei, z.B. das Schul- und Klassenklima (Petillon, 1993), dem in Forschungen ein Zusammenhang zum Erreichen kognitiver, affektiver und sozialer Lernziele nachgewiesen wurde (Horstkemper & Tillmann, 2008). Hierzu gehören auch die Beziehungen der Schüler untereinander, der Lehrer-Schüler-Beziehung und der vorliegenden Kommunikationsprozesse, die als Einflussfaktoren auf Klassenebene bedeutsam für die Entwicklung von Aggression oder negativen Sozialverhalten sind. Weiter sind die Eltern-Kind-Beziehungen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, Peterson & Leigh, 1990) oder die Peers (Oswald, 2008, Oswald & Krappmann, 1991, Hartup, 1996, Alt, 2005a) ein Faktor der Sozialisation, die durch Interaktionen und Tätigkeiten Einfluss nehmen. Auch persönliche Determinanten wie Erfahrungsmuster, Einstellungen oder die spezifischen kognitiven Fähigkeiten im Einzelfall sind ausschlaggebende Kriterien der

Sozialisation (Patterson, 1982, Dodge, 1993). Als Sozialisationseinflüsse der Familie gelten darüber hinaus Variablen wie ökonomische Verhältnisse der Familie (Walper, 2008) oder auch das elterliche Erziehungsverhalten (Tillmann, 2003).

Im Folgenden wird insbesondere auf Faktoren der Familie und der Schulklasse (soziale Integration und Klassenklima) als bedeutsame Einflussvariablen für aggressives Verhalten eingegangen, da diese in den Hypothesen der Untersuchung der Effektivität von „Komm – wir finden eine Lösung!“ eine große Rolle spielen.

4.2.1 Die Familie

In unserer modernen Gesellschaft ist die wichtigste Ressource für den kulturellen und wirtschaftlichen Fortbestand die nachwachsende Generation. Neben persönlichem Wohlergehen zählt dabei vor allem Leistungs- und Gemeinschaftsfähigkeit. Die Grundlagen für diese Ziele werden in der Familie gelegt, wodurch das Erziehungsverhalten der Eltern als äußerst bedeutend für die Entwicklung der Kinder betrachtet wird und so die Voraussetzung für eine gesunde, tolerante und humane Gesellschaft darstellt (Petermann & Petermann 2006, Hahlweg et al., 2001). Als einer der größten Einflussfaktoren aus der Umweltebene zählt demnach der familiäre Hintergrund. In verschiedenen Studien werden als Ursachen für aggressives Verhalten immer wieder die ungünstigen Aufwuchsbedingungen als Verursacher dieses Verhaltens genannt (Loeber & Dishion, 1983, Schubarth, 2003, Pfeiffer et al., 1999, Brannenber, 2006, Steffen, 2001, Malti, 2005). So führt zum Beispiel ein ungünstiges elterliches Erziehungsverhalten zu geringen sozial-emotionalen Kompetenzen beim Kind (Tiedemann & Faber, 1991, Malti, 2005).

Eine große Rolle für die Entwicklung sozialer Kompetenz hat dabei die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Maccoby, 1983). Auch ein autoritativer Erziehungsstil mit emotionaler Wärme und Zuwendung bei gleichzeitig klaren Anforderungen und einem positiven Familienklima, das unter anderem geprägt ist durch Sensibilität und Offenheit im Umgang, spielt eine Rolle (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, Peterson & Leigh, 1990). Die sogenannte *Kompetenzhypothese* wies nach, dass die Bindungstheorie⁹ einen erheblichen Einfluss auf Persönlichkeitseigenschaften, emotionale und kognitive Aspekte hat. Dabei wurde auch der Zusammenhang der Qualität von Beziehungen mit prosozialem Verhalten als positiv bewertet (Schmidt-Denter, 1996). Ein negatives Erziehungs- und/oder Familienklima führt dagegen eher zu einem unsicheren Bindungsverhalten und birgt dadurch Probleme für spätere soziale Beziehungen und Problembewältigungen.

Gewalttätige Menschen kommen überdurchschnittlich oft aus schwierigen

9 Die Bindungstheorie nach Bowlby (2005) basiert auf der biologischen Bedeutung der kindlichen emotionalen Bindungen, die Kinder zu ihren Bezugspersonen entwickeln. Die im frühen Kindesalter entwickelten internalen Arbeitsmodelle haben sich als andauernd über eine lange Zeitspanne erwiesen und sind bis ins Erwachsenenalter hinein erkennbar. Die drei bedeutendsten Bindungsmuster im frühen Erwachsenenalter sind die sichere, die unsicher-distanzierte und die unsicher-verwickelte Bindungsrepräsentation. Erfasst wird bei dabei die explizite Organisation von Gedanken, Bewertungen und Gefühlen hinsichtlich von Bindungserfahrungen. Das internale Arbeitsmodell bildet die Qualität der Bindungsrepräsentation ab, die die Qualität der Emotionsregulation im Umgang mit Belastungen sowie hinsichtlich der Gestaltung von Beziehungen vorgibt. Entwicklungspsychologisch sind die Bindungsrepräsentationen der Kindheit nicht automatisch gleich denen des Jugendalters, jedoch hängen die frühen Erfahrungen mit der Bezugsperson in der frühen Kindheit und dem danach entsprechenden Bindungsmuster eng zusammen.

Familienverhältnissen und sind oftmals sogar selbst Opfer familialer Gewalt geworden (Schubarth, 2003, Pfeiffer et al., 1999). Mit der Häufigkeit und Intensität der innerfamiliären Gewalt steigt auch die Anzahl der aktiven Gewalttäter (Brannenbergh, 2006, Steffen, 2001). Kinder erlernen im familiären Sozialisationsverlauf aggressives Verhalten und geben dieses wieder weiter. Auch andere Defizite der familialen Frühsozialisation, wie eine emotional arme Eltern-Kind-Beziehung oder inkonsistente Erziehungsstile beeinflussen Kinder maßgeblich. So sind zum Beispiel in diesen Fällen eine erhöhte aversive Fehlattributierung, aggressives Problemlösen und der Glaube an die Funktionalität dieses Vorgehens zu beobachten (Sturzbecher & Tausendteufel, 2003).

Auch ökonomische Faktoren aus dem familialen Umfeld können ihre Auswirkungen haben, die durch die Zunahme der prekären Lage vieler Familien verstärkt wird. Zum Beispiel stieg in den letzten Jahren der Anteil von Kindern, die auf Sozialhilfe angewiesen sind, stetig an (vgl. BMFSFJ, 2003). In diesem Zusammenhang sind vor allem die Reaktionsketten in Zusammenhang mit Armut zu berücksichtigen: ökonomische Belastungen (durch berufliche Belastungen oder finanzielle Knappheit) beeinflussen die Partnerschaft der Eltern und diese wiederum das Erziehungsverhalten (Walper et al., 2001, Walper, 2008, Wissenschaftlicher Beirat, 2005, Dodge et al., 1994). Die Ressourcen der Eltern werden dabei durch die Umstellung der Haushaltsökonomie, der Änderungen im familialen Rollensystem und im sozialen Status der Familie abgezogen (Walper et al., 2001). Materielle Notlagen können somit über den Mediator einer belasteten Partnerschaft zu einer Vernachlässigung der Erziehungsaufgaben in der Familie führen, was wiederum die Schulleistungen, und das Sozialverhalten der Kinder negativ beeinflussen kann und so langfristig zu schlechteren Zukunftschancen für die Kinder führt. (Walper et al., 2001, Steffen, 2001). Die Perspektivlosigkeit der Kinder kann sich dann in aggressiven Verhaltensweisen niederschlagen. Die Zunahme von Delinquenz kann nach Steffen (2001) also nicht auf die Jugendlichen selbst, sondern auf die Verschlechterung der Lebenslagen, in denen sie aufwachsen, zurückgeführt werden. Auch die BELLA-Studie¹⁰ zeigte einen niedrigen ökonomischen Standard der Familie als Risikofaktor für psychische Störungen (Wille et al., 2008). Detaillierte Forschungen zum ökonomischen Hintergrund zeigten, dass bei den Auswirkungen von Armut auch die Dauer und Intensität von Armut berücksichtigt werden muss (Beisenherz, 2007). Die Berücksichtigung des Ausmaßes der Armut war im Rahmen dieser Arbeit jedoch aus Kapazitätsgründen nicht möglich.

Im Zusammenhang mit familialen Einflussfaktoren ist auch auf das Phänomen der Trennung oder Scheidung in der Familie hinzuweisen, die über ein belastetes Familienklima (Malti, 2005) oder durch zusätzliche finanzielle Probleme negative Folgen nach sich ziehen können und im letzteren Fall über die ökonomische Deprivation (wiederum als Mediator) auf das Sozialverhalten der Kinder einwirkt (Walper et al., 2001). Die gefundenen Geschlechtsunterschiede im Bewältigungsverhalten und der Folgen von Scheidung auf die Aggression von Kindern legen nahe, dass familiäre Faktoren auf Mädchen und

10 Die Bella-Studie findet im Rahmen des KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts (KiGGS) statt und verfügt über eine Stichprobe von 2863 Familien (Kinder ab 11 Jahren mittels Selbstauskunft), die neben dem Auftreten psychischer Auffälligkeiten und der Lebensqualität auch zu bestehenden Risiko- und Schutzfaktoren befragt wurden. Nähere Informationen unter: <http://www.kiggs.de/service/news/index.html> 10.10.2010

Jungen unterschiedlich wirken (Malti, 2005).

Kinder mit einem vernachlässigenden elterlichen Erziehungsverhalten werden oft erst in der Schule mit Normen und Regeln konfrontiert, auffälliges Verhalten erst dann beobachtet. Die Vermittlung von Normen und Werten sind jedoch über die Sozialisation des Kindes von enormer Bedeutung für den Aufbau positiver Bindungen und können ein Abdriften aggressiver Kinder vermeiden oder abmildern (Brannenberg, 2006). Oftmals könnten die vorliegenden Defizite der Kinder lediglich in der Schule ausgeglichen werden, wo dies allerdings nur begrenzt möglich ist.

Im Folgenden soll kurz auf den Hintergrund der Erziehung in der Familie eingegangen werden, da dieser Faktor einen bedeutsamen Einfluss auf die soziale Entwicklung des Kindes hat und auch in der weiteren Untersuchung der Hypothesen große Rolle spielt.

Erziehung

In der Literatur lassen sich zahlreiche Definitionsversuche finden, die sich dem Begriff der „Erziehung“ widmen. Hurrelmann (1994) definiert Erziehung als die soziale Interaktion zwischen Menschen, bei der ein Erwachsener planvoll und zielgerichtet versucht, bei einem Kind unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und der persönlichen Eigenart des Kindes erwünschtes Verhalten zu entfalten oder zu stärken. Hurrelmann (1994) beschreibt hier die familiäre Erziehung als Bestandteil der Sozialisation und betonte dabei das bewusste Eingreifen in den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, das zum Ziel hat, sie zu einem selbstständigen, leistungsfähigen und verantwortungsvollen Menschen zu bilden. Erziehung wird mit „Sozialmachung“ als Bestandteil der Enkulturation verstanden, der den Erwerb kultureller Basisfähigkeiten beschreibt. Als weiterer Faktor ist die Sozialisation erwähnen, die die Entwicklung zu einem einzigartigen Individuum komplettiert (Gudjons, 2001).

Brezinka (1993, S. 68) versteht unter Erziehung soziale Handlungen, „durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit eines anderen Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern“. Ausgehend vom Gefüge der psychischen Disposition des Menschen gilt es seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder zu verbessern und die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten. Diese Definition soll für das weitere Verstehen ausschlaggebend sein, da er zusätzlich herausstellte, dass Erziehung eine länger dauernde soziale Handlungseinheit bzw. ein Handlungssystem beschreibt. Von Seiten des Erziehers ist dieses System normativ und somit wertorientiert und stellt in Übereinstimmung mit Hurrelmann (1994) eine beabsichtigte und zielorientierte Tätigkeit dar. Dazu bestehen jedoch differenzierte Ansichten. Petermann & Petermann (2006) weisen z.B. darauf hin, dass auch unbeabsichtigte, gelegentliche oder nicht-bewusste erzieherische Handlungen einen positiven oder negativen Effekt auf die kindliche Entwicklung haben können. Weiter erwähnt Brezinka (1993), dass Erziehung immer eine Folge von Versuchen ist, der Erfolg ist ja zunächst ungewiss. Diese Ungewissheit erwähnte bereits Freud (2000) in seinen Werken zur Psychoanalyse. Noch verstärkt wird diese Unsicherheit bei der Erziehung durch die Vielzahl anderer Einflüsse, z.B. der Schule oder der Freunde des Kindes, die wechselseitig im Zusammenhang

stehen (Kruse, 2001).

Als Elemente des erzieherischen Handelns gelten

- die Intentionalität. Mit Erziehung wird versucht Ziele, Normen und Werte zu verwirklichen.
- ein Interaktionsprozess. Sinndeutungen und Handlungen richten sich am Tun des anderen aus. Erzieher und Educand nehmen eine gewisse Rolle ein, deren Charakter von gesellschaftlichem Lebenskontext abhängt.
- Methodisch organisierte Prozesse. Sie sind auf die Lernbedingungen des Adressanten ausgerichtet, der zur Selbst-Tätigkeit aufgefordert bleibt.
- eingebettet in einem umfassenden historisch-gesellschaftlichem Kontext, der
- Wandlungsprozessen unterliegt.
- Auseinandersetzungen mit Inhalten, Gegenständen, Themen, welche die kognitive Ebene, die affektive Ebene oder die Handlungsebene in wechselseitigem Zusammenhang betreffen (Gudjons, 2001)

Der gesellschaftliche Wandel, z.B. die zunehmenden Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen oder soziale Ungleichheit, und die unterschiedlichen Lebensbedingungen in der Familie, z.B. der Wandel der Familienformen oder steigende Scheidungsraten, führen auch zu veränderten Normen hinsichtlich der Erziehungsziele (Beck, 1986, Peuckert, 1986, Tenorth, 2008). Normorientierte, autoritäre Erziehungsmuster wurden durch weitgehend partnerschaftliche ersetzt. Die Persönlichkeit der Kinder mit eigenen Meinungen, individuellen Geschmack und persönlichen Vorlieben hat stärkeres Gewicht und das Recht, diese auch auszuleben wird anerkannt. Eltern sind der Meinung, dass Kinder vor allem Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und soziale Kompetenzen entwickeln sollen. Fleiß und Gehorsam sind dagegen Ziele, die im Gegensatz zu ihrer früheren Bedeutung an Gewicht verloren haben (Tenorth, 2008). Die neuen Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten bergen jedoch auch Risiken. So kann es zum Beispiel Widersprüche zwischen den Einstellungen der Eltern und denen anderer Erziehenden und/oder den Kindern geben. Darüber hinaus birgt die angestrebte Berücksichtigung der Interessen aller Familienmitglieder Konfliktgefahr. Die Familie muss in fortwährenden Verhandlungen seine eigenen Regeln immer von neuem schaffen bzw. verändern (Tenorth, 2008). Diese Herausforderung kann sehr schnell auch zu einer Überforderung der Eltern führen, z.B. im Hinblick der eigenen Erziehungskompetenzen (Resch, 2001).

Theoretischer Hintergrund

Verhaltensweisen, die nicht angeboren sind, werden erlernt. Lernen beschreibt dabei den „relativ dauerhaften Erwerb einer neuen oder die Veränderung einer schon vorhandenen Fähigkeit, Fertigkeit oder Einstellung“, die das Ergebnis der Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner Umwelt sind (Kaiser & Kaiser, 1992, S. 75). Erziehung, als Träger eines bestimmten normativen Anspruchs, zielt darauf ab ein bestimmtes Ziel zu erreichen und ist mittels der Auseinandersetzung mit der Umwelt des zu Erziehenden als Lernprozess zu verstehen.

Da in der modernen Erziehungstheorie auch immer wieder die Vorbildfunktion der Eltern hervorgehoben wird, werden im Weiteren Bezüge zur sozialkognitiven Lerntheorie hergestellt: Diese beinhaltet die Interaktion zwischen persönlichen Determinanten von Verhalten. Steuerungsmechanismen des menschlichen Handelns sind z.B. kognitiv-motivationale Prozesse oder auch Bedeutungszuschreibungen, die individuellen Bedürfnissen und Erfahrungen unterliegen und den Verhaltensablauf bestimmen. Hier spielt beispielsweise das Lernen am Modell eine Rolle. Es ist dabei auch entscheidend, unter welchen Umständen – z.B. emotionaler Verfassung – Gelerntes gespeichert wird. Diese Zusammenhänge müssen bei einer angestrebten Verhaltensmodifikation berücksichtigt werden (Bandura, 1979).

Das Erlernen neuer Verhaltensweisen erfolgt nach der sozialkognitiven Lerntheorie über vier Prozesse:

- der Aufmerksamkeit und deren Bedingungen, beispielsweise der Merkmale der Lernsituation oder des Lernenden selbst,
- der Optimierung des Gedächtnisses, wozu beispielsweise Konzentrationsübungen zählen,
- dem Ausführen von Verhalten, z.B. im Rollenspiel oder Realsituationen, welches Feedback evaluiert wird,
- und durch Motivation mit den verschiedenen Arten der Verstärkung, z.B. Lob.

Weiter werden drei Lerneffekte unterschieden: Erstens, der Beobachtungslerneffekt, bei dem beispielsweise durch Nachahmung eines Vorbildes der Umgang mit anderen imitiert wird und so neue Verhaltensweisen erlernt werden, dem sog. *Lernen am Modell* (Bandura, 1979) Dabei wird das Wissen jedoch von jedem neu organisiert, individuelle Vorgaben spielen also eine Rolle. Die Prozesse des Modelllernens lassen sich grob in zwei Teile trennen (Bandura, 1979): der Aneignungs- und der Ausführungsphase. Die Aneignungsphase ist dabei abhängig von den Persönlichkeitsmerkmalen des Modells sowie des Beobachters und deren Beziehung zueinander. Dies bedeutet, dass die Persönlichkeit der Eltern sowie des Kindes und die Eltern-Kind-Beziehung im Erziehungsgeschehen eine große Rolle spielen, inwiefern das gezeigte Vorbildverhalten tatsächlich angeeignet wird. Zusätzlich kommt es auf situationsspezifische Merkmale an. Die Ausführungsphase beinhaltet motorische sowie Verstärkungs- und Motivationsprozesse. Dazu gehören das eigentliche Imitieren des Verhaltens sowie die Reflektion der Konsequenzen bei der Verhaltensausübung. Positive Konsequenzen führen nach dieser Theorie dazu, dass das Verhalten öfter gezeigt wird und früheres Verhalten mehr und mehr verlernt wird.

Ob das so gelernte Verhalten tatsächlich gezeigt wird, hängt wiederum von vielen Faktoren ab. Zum Beispiel spielen Selbstwirksamkeitserwartungen eine Rolle. Diese beruhen auf der Annahme, dass die Person gezielt Einfluss auf seine Umwelt nehmen kann und wurden erstmals von Bandura (1997) im Rahmen der sozial-kognitiven Lerntheorie erwähnt und erforscht. Kognitive, motivationale und aktionale Prozesse werden durch subjektive Erwartungen – insbesondere durch Konsequenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen – gesteuert, die damit auf das soziale Verhalten wirken. Ebenso wird auf den

Effekt der Verhaltenshemmung bzw. der Verhaltensenthemmung verwiesen. Dabei wird anhand der Konsequenzen, die das Vorbild bei bestimmten Verhalten erlebt, gelernt. So kann z.B. negatives Verhalten, das nicht sanktioniert wird, die Hemmschwelle herabsetzen, dieses Verhalten ebenfalls zu zeigen (Bandura, 1979). Der dritte Effekt wird als eigene Verhaltensaktivierung bezeichnet, der durch Beobachtung eintritt und es vereinfacht, eben dieses Verhalten selbst zu zeigen. Dabei wird beispielsweise auch gelernt, in welchen Situationen ein bestimmtes Verhalten eingesetzt werden kann und in welchen nicht (Bandura, 1979).

Determinanten elterlicher Erziehungskompetenzen

In der neueren Forschungsliteratur wird oft auf die Rolle der Gene als Einflussfaktor der Erziehung der Kinder verwiesen (Rowe, 2002). Studien im Tierreich wiesen nach, dass bestimmte dysfunktionale Gene des Muttertiers eine nachlässigere Pflege des Nachwuchses mit einer erhöhten Todesrate nach sich zog. Beim Menschen können bisher lediglich indirekte Effekte nachgewiesen werden, insofern dass bestimmte Gene charakterliche Merkmale bedingen, Intelligenz – als genetische Disposition – kann sich beispielsweise so indirekt auf das Erziehungsverhalten auswirken. In einer Zwillings- und Adoptionsstudie, die das von den Eltern erlernte Erziehungsverhalten untersuchte, wurde festgestellt, dass das Erziehungsverhalten der Kinder vom Verwandtheitsgrad abhängt. Daraus wurde geschlossen, dass der Einfluss der Gene höher ist als die Umweltwirkung des Modelllernens. Doch auch genetische Bedingungen des Kindes beeinflussen elterliches Verhalten. In Labortests wurde z.B. festgestellt, dass attraktivere Kinder mehr Aufmerksamkeit erhalten (Rowe, 2002). Ebenso spielen andere Faktoren der Familie, wie das Familienklima, eine Rolle (Maccoby, 2002).

Das Modell von Belsky (1984) berücksichtigt den komplexen Gegenstand der Erziehung mit seinen zahlreichen Vernetzungen. Dabei sind kulturelle Unterschiede sowie die Erfahrungen der eigenen Kindheit, z.B. Bindungserfahrungen, sowie eigene Persönlichkeitsmerkmale oder der Bildungshintergrund von Bedeutung für das Erziehungsverhalten der Eltern (Belsky, 1984). Weitere Umweltfaktoren sind im Rahmen der sozialen Netzwerke der Eltern (formelle sowie informelle Unterstützung), deren Arbeitsplatz oder bei den Geschwistern und den Peers der Kinder zu finden (Belsky, 1984). Auch die Qualität der Partnerbeziehung spielt hier eine bedeutende Rolle (Belsky, 1984). Der sozioökonomische Faktor einer Familie ist vor allem in Zusammenhang mit der Qualität der Partnerbeziehung relevant und wirkt darüber auch wieder auf das Erziehungsverhalten (Conger et al., 1992, Elder et al., 1985 in Kruse, 2001). Erziehung unterliegt somit zahlreichen Bedingungsfaktoren, die sich aus der Persönlichkeit der Eltern, dem sozialen Kontext oder dem Kind selbst ergeben. In der Erziehungsforschung und auch im Hinblick auf Präventionsansätze im Bereich der Elternbildung ist es daher notwendig, die Komplexität der verschiedenen Einflussgrößen zu berücksichtigen.

Ein Kind, das unkompliziert, kognitiv aufnahmefähig und prosozial ist, ist leichter zu erziehen, als wenn ein Kind selbst mit gesteigerter motorischer Unruhe und hoher Irritierbarkeit zu kämpfen hat (vgl. „Engelskreis“ und „Teufelskreis“, Schneewind, 1998).

Insbesondere in Situationen, in denen die Eltern selbst gestresst sind, kann dies negative Auswirkungen auf das Erziehungsverhalten, die Partnerbeziehung und dem eigenen Befinden haben (Kruse, 2001). Die Wechselwirkung zwischen Erzieher und Kind wird sehr deutlich, wenn man das Ergebnis einer Studie berücksichtigt, die belegt, dass Eltern als Reaktion auf ihre schwierigen Kinder oftmals zu einem autoritärem Erziehungsstil greifen (Bell & Chapman, 1986, in Kruse, 2001).

Kinder in Trennungs- oder Konfliktfamilien, Familien in Armut oder Kinder von Eltern deren erzieherische Handlungsfähigkeit durch Belastungsfaktoren eingeschränkt ist gelten als Risikogruppe für ein ungünstiges Erziehungsverhalten (Wissenschaftsbeirat, 2005, Walper et al., 2001). Auch ungünstige Wohnverhältnisse und Nachbarschaftskriminalität gefährden das elterliche Erziehungsverhalten (Sturzbecher & Tausendteufel, 2003, Lösel & Jaurisch, 2007). Damit wirken nach dem ökosystemischen Modell Bronfenbrenners (1989) verschiedene Systeme auf das Erziehungsverhalten ein: Mikrosysteme (Partnerschaft), Mesosystem (Kommunikation Eltern-Schule), Exosystem (prekäres Arbeitsverhältnis/ Armut der Familie), oder auch makrosoziale Faktoren (Gewalt in den Medien). In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf die Kumulation von Risikofaktoren hinsichtlich der Entwicklung der Kinder zu verweisen (Bender & Lösel, 1997). Kinder, die mit einem inkonsistenten und bestrafenden Erziehungsverhalten konfrontiert sind, oder negative familiäre Kommunikationsmuster erfahren, haben dadurch Nachteile für ihre soziale Entwicklung (Frank & Reichle, 2007, Reichle & Gloger-Tippelt, 2007). Dabei gilt die Beziehung zwischen den elterlichen Merkmalen des Erziehungsverhaltens und der kindlichen Verhaltensstörung als transaktional: kindliches Problemverhalten kann die elterliche Beziehung verschlechtern und sich so wiederum auf die Erziehungskompetenzen der Eltern auswirken (Hahlweg et al., 2001). Weitere schwierige Aufwuchsbedingungen können konfliktbehaftete Familien, Scheidung/Trennung der Eltern (vgl. auch Amato, 2000, Amato, 2001), Alkoholmissbrauch oder Arbeitslosigkeit darstellen. Erhöhte Partnergewalt in der Familie hat in Studien beispielsweise eine höhere Gewaltdelinquenz bei Jugendlichen ergeben (Pfeiffer et al., 1999). In diesem Zusammenhang sei auch nochmals auf die Kumulation von Problemfaktoren von ungünstigen familialen Umständen hingewiesen, die das Risiko für Gewaltdelikte erhöhen (Bender & Lösel, 1997, Scheithauer & Petermann, 1999, Steffen, 2001).

Erziehungsverhalten und dessen Folgen

„Kompetente Eltern haben auch kompetente Kinder“ (Schneewind, 1999) – was beschreibt nun eine günstige Erziehung? Die Eltern-Kind-Beziehung ist als transaktionaler Prozess zu verstehen: mangelndes Selbstvertrauen und eine niedrige Kompetenzeinschätzung der Eltern bedingen beispielsweise ein weniger einfühlsames und entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten, das wiederum zu „schwierigeren“ Kindern führt. Dagegen fördert ein einfühlsames und offenes Erziehungsverhalten kooperatives Verhalten beim Kind. Nach Baumrind (1991, 1996) erziehen kompetente Eltern mit dem autoritativen Erziehungsstil, der emotionale Wärme mit eindeutigen Regeln und angemessenen Anforderungen verknüpft.

Erziehungskompetenz ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das auf das zu erziehende Kind fokussiert ist und sich nicht nur auf die Eltern erstreckt, sondern auch auf weitere

Lebens- und Kompetenzbereiche, wie Lehrer oder Fachkräfte in Kindergärten. Dabei sollten die Erziehungsverantwortlichen die positive körperliche, psychische, sozial-emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes unterstützen. Mangelnde Erziehungskompetenz führt oft zu gravierenden Konflikten, die von der Familie selbst oft nicht eigenständig zu lösen sind (Petermann & Petermann, 2006). Als ungünstige Erziehungspraktiken gelten strenge und strafende Erziehungspraktiken, inkonsistentes Belohnungs- und Bestrafungsverhalten, zu viele, unzureichende und/oder widersprüchliche Anweisungen, Uneinigkeit der Eltern in Bezug auf das Erziehungsverhalten und mangelnde Wärme und unzureichendes Einfühlungsvermögen der Eltern gegenüber ihrem Kind (Petermann & Petermann, 2006).

Das Team von Laurence Steinberg et al. befragte 1987 und 1988 Jugendliche im Alter von 14-18 Jahren über psychosoziale Entwicklung, den schulischen Leistungen und ihrem externalisierenden und internalisierendem Problemverhalten. Zusätzlich wurden die Erziehungsstile, mit denen sie aufgezogen wurden anhand der Auskunft der Jugendlichen erfasst und in die vier bereits beschriebenen Kategorien eingeteilt: permissiv, vernachlässigend, autoritativ und autoritär. Die Wiederholung der Befragung nach einem Jahr sollte feststellen, ob die Ergebnisse über die Zeit stabil waren. Das Ergebnis der Studie war, dass die soziale Anpassung der Jugendlichen von ihrem Erziehungsstil abhing und das Ergebnis über die untersuchte Zeit hinweg stabil war. Jugendliche, die autoritativ erzogen wurden hatten die höchste Zunahme auf der Skala für selbst wahrgenommenes schulisches Können im betrachteten Zeitraum. Jugendliche, die permissiv erzogen wurden, verloren dagegen zunehmend das Interesse an der Schule (Steinberg et al., 1992, 1994). Insgesamt kam die Studie zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der sozialen Anpassung der vier untersuchten Felder (psychosoziale Entwicklung, schulische Leistungen, Delinquenz und Schuleinstellung) und dem jeweiligen Erziehungsstil. Während Jugendliche des autoritären und permissiven Erziehungsstils unterschiedliche Ergebnisse lieferten, nahmen die Probleme bei Jugendlichen mit Eltern des vernachlässigenden Erziehungsstils zu.¹¹ Jugendliche, die autoritativ erzogen wurden, hatten vor allem Vorteile darin, dass sie das hohe Niveau der sozialen Anpassung halten konnten oder sogar leicht verbessern konnten (Steinberg et al., 1992, 1994). Ein Nachteil dieser Studie war allerdings, dass die Daten alle aus Selbstauskünften der Jugendlichen stammten. Mit einer zusätzlichen Befragung der Eltern hätten die Ergebnisse vielleicht noch genauer untersucht werden können. Andere Studien zeigten, dass es möglich ist, das Sozialverhalten sowie den schulischen Erfolg von Kindern zu verbessern, indem man den Eltern hilft, positive Interaktionen innerhalb der Paarbeziehung sowie mit den Kindern zu verbessern (Cowan & Cowan, 2002). Ebenso wurde festgestellt, dass sich der Effekt elterlichen Erziehungsverhaltens auch erst viele Jahre später zeigen kann (Kruse, 2001). Ebenfalls wurde die Bedeutung der Erziehung auf die soziale Integration der Kinder und deren Freundschaften nachgewiesen (Salisch & Seiffge-Krenke, 1996, Ehninger & Melzer, 2003). Da die bestehenden Freundschaften in einer Klasse wichtig für das soziale Klima in der Klasse sind, wirkt die Erziehung sowohl darüber als auch direkt auf das Klassenklima (Eder, 1996, Pekrun & Helmke, 1991).

11 Zur Beschreibung der Erziehungsstile s. Baumrind, 1991

Schulisches Engagement der Eltern

Das elterliche Engagement hängt stark mit dem Erziehungsstil zusammen (Steinberg, 2001). Es kann als ein multidimensionales Konstrukt bezeichnet werden, da es an verschiedene Bereiche der Eltern-Kind-Beziehung anknüpft, so kann es sich zum Beispiel auf soziale oder familiäre Aktivitäten, die Förderung einer Mitgliedschaft im Verein oder dem Engagement in schulische Belange beziehen. Im Weiteren wird das Engagement im Schulkontext betrachtet. Im Schulkontext spielt das elterliche Engagement eine immer größere Rolle. Aus der Historie betrachtet intensiviert sich die Notwendigkeit einer funktionierenden Eltern-Schule-Kommunikation in der heutigen Zeit aufgrund vielseitiger Anforderungen an die Kinder (Hill & Taylor, 2004).

Hier sind ebenso vielerlei Möglichkeiten von Engagement denkbar: die Hausaufgabenbetreuung (home-based), die aktive Beteiligung bei Schulentscheidungen (school-based) oder die Schule-Elternhaus-Kommunikation (home-school-conferencing) (Fantuzzo, 2000). Der Zusammenhang von schulischen Engagement der Eltern und dem Sozialverhalten der Kinder in der Schule ist in Deutschland noch weitgehend unerforscht. Die häufigsten Studien finden sich in Bezug auf die Schulleistungen des Kindes, die sich bei höherem Engagement der Eltern positiv entwickeln (Hill & Taylor, 2004, Hill et al., 2004). McNeal (1999) und Hill et al. (2004) zeigten, dass elterliches Engagement in schulische Belange auch positiv auf Problemverhalten wie das Schwänzen oder den Abbruch des Schulbesuchs wirkt. Durch die Reduzierung dieses Problemverhaltens zeigten Schüler auch bessere Leistungen. Angetrieben von der amerikanischen Politik („No Child Left Behind“ Act, 2002) wurden vielerlei Anstrengungen unternommen, Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Schulen zu etablieren und das elterliche Engagement zu stärken (vgl. Harvard family research project, 2006).

Elterliches Engagement wirkt dabei auf zwei Arten: Zum Einen wird das „soziale Kapital“ (Bourdieu, 1977 in McNeal, 1999) der Eltern durch den Austausch mit anderen Eltern oder Lehrern und der Schule gestärkt. Dies stärkt wiederum die Erziehungskompetenzen der Eltern hinsichtlich schulischer Performance ihrer Kinder (Hill & Taylor, 2004). Zum Anderen wirkt elterliches Engagement als „soziale Kontrolle“ indem ein Konsens über bestimmte Regeln und Verhaltensweisen in Schule und Familie getroffen werden kann (McNeal, 1999, Hill & Taylor, 2004). Durch ein gemeinsames Verständnis zwischen Schule und Eltern können Normen, Werte und Regeln klar und einheitlich kommuniziert werden und dadurch Verhaltensauffälligkeiten reduziert werden (Hill & Taylor, 2004). Hierbei ist auf den sozioökologischen Kontext zu verweisen (Bronfenbrenner, 1989), da hier die Beziehungen zwischen dem Elternhaus und der Schule abgebildet werden können und so sowohl den situativen Kontext dieses Geschehens veranschaulicht als auch Determinanten, die das Engagement beeinflussen erkennen lassen können. Einflussvariablen sind beispielsweise die Rahmenbedingungen der Schule, der sozioökonomische Hintergrund der Familie oder eigene Schulerfahrungen der Eltern (Hill & Taylor, 2004).

Die Kommunikation mit Eltern von verhaltensauffälligen Schülern gilt dabei als besonders sensibel, da sich Eltern schnell unter Druck gesetzt fühlen, die zu Ablehnung und negativen Haltungen der Eltern zur Schule führen und für die Lösung des Problems

kontraproduktiv sind. Dies kann einen Risikofaktor für die weitere Sozialentwicklung des Kindes darstellen, der im ökosystemischen Modell Bronfenbrenners (1989) im Mesosystem angesiedelt ist, da es sich um die Kommunikation von zwei verschiedenen Mikrosystemen handelt. Andererseits kann durch eine offene Kommunikation, die nicht erst stattfindet, wenn „das Kind bereits in den Brunnen gefallen ist“, helfen, spezifische Erwartungen der Schule an das Kind zu klären und die Möglichkeit geben von Schwierigkeiten bereits im Vorfeld zu erfahren. Dazu gehören auch regelmäßige Mitteilungen über unangemessenes Verhalten des Kindes bevor die Schwierigkeiten außer Kontrolle geraten. Um die Kommunikation zwischen Schulen und Elternhaus zu verfolgen sind regelmäßige Gespräche erforderlich, die auch eine Vorstellung davon vermitteln sollen, was im Unterricht und in der Klasse aktuell geschieht (Landscheidt, 1997). Bei Eltern mit verhaltensauffälligen Kindern kann so daran gearbeitet werden, Regeln und Konsequenzen für bestimmtes Verhalten gemeinsam mit den Eltern zu erstellen und Vereinbarungen zwischen Elternhaus und Schule zu treffen. In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf den Kontext des elterlichen Engagements zu achten: ist das gemessene Engagement der Eltern deswegen so hoch, weil bereits Probleme bestehen, oder handelt es sich um Eltern, die sehr interessiert in die schulischen Belange ihrer Kinder sind (Hill & Taylor, 2004). Bei der Beurteilung von Ergebnissen sind daher Kontextfaktoren zu berücksichtigen.

In Bezug auf das Training „Komm - wir finden eine Lösung!“ könnte ein verstärktes schulisches Engagement der Eltern dazu führen, dass die Inhalte des Trainings nachhaltiger vermittelt werden und sich so die positiven Effekte verstärken. Dies knüpft an die Schutzfaktorenhypothese der Resilienzforschung (vgl. Kapitel 4.4) an. Das Harvard family research project (2006) zeigte, dass hohes elterliches Engagement ökonomisch benachteiligter Familien die negativen Folgen hinsichtlich dem Erreichen von guten Schulleistungen verringert.

4.2.2 Die Schule und die Klasse

Einen großen zeitlichen Anteil der Biografie verbringen Kinder und Jugendliche an der Schule. Schon allein durch die verbrachte Zeit ist dies ein prägender Lebensabschnitt (Rutter et al., 1980 in Bilz, 2008). Nicht nur der Lehrplan, sondern auch das Zusammenreffen mit Peers beeinflussen die Kinder (Melzer & Al Diban, 2001, Oswald, 2008, Oswald & Krappmann, 1991, Hartup, 1996, Alt, 2005a). Die Schule ist somit ein sozialer Erfahrungsraum, der auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen maßgeblich Einfluss nimmt (Bilz, 2008). Das Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern nach Pekrun & Helmke (1991) integriert nach dem ökosystemischen Ansatz Bronfenbrenners (1989) Einflüsse des Makrosystems (gesellschaftliche Rahmenbedingungen), des Mesosystems (Schulsystem) und des Mikrosystems (Familiäre, schulische und andere Entwicklungsumwelten), die über die jeweilige subjektive Wahrnehmung transaktional die Schülerpersönlichkeit beeinflusst (Pekrun & Helmke, 1991).

Durch sein umfassendes Wettbewerbs- und Leistungssystem kann die Institution Schule allerdings auch zu einer enormen Belastungssituation auf Schülerseite führen (Holler-Nowitzki, 1994). Insbesondere Leistungsversagen eines Kindes kann Auslöser

von aggressivem Verhalten sein. So können die so entstandenen Stressoren einen negativen Einfluss auf das Selbstwertgefühl des Schülers haben da die Zukunftspläne bei nicht gelingender schulischer Bewältigung in Frage gestellt werden können. Auf der zwischenmenschlichen Ebene kann es zu Diskrepanzen zwischen den normativen Erwartungen anderer (z.B. Eltern, Peers) und den persönlichen Zielen oder Möglichkeiten kommen (Holler-Nowitzki, 1994). Oftmals gehen soziale Stigmatisierung und Isolation mit schulischer Leistungsschwäche einher und können langfristig dazu führen, dass sich einzelne Schüler eher auffälligen und ebenfalls ausgegrenzten Schülern anschließen (Schubarth, 2003). Die Ablehnung schulischen Zwanges und schulischer Leistungsanforderungen führt auch oftmals zur Bedrohung des Selbstwertgefühls der Schüler und wird so zu einem Motiv für gewalttätiges und destruktives Verhalten in der Schule (Schwind, 2003).

Die (Anti-)Gewaltkommission der Bundesregierung (1987) konnte einige schulinterne Einflussfaktoren herausfiltern, die bereits vorhandene Defizite, z.B. in der Familie, oder anderweitige Frustrationen verstärken können. Zum Beispiel können Aspekte der Schulorganisation aggressives Verhalten beeinflussen. Rahmenbedingungen wie z.B. eine negative Schulkultur zeigten in Studien einen negativen Einfluss auf die soziale Entwicklung der Kinder und weisen ein höheres Ausmaß an aggressiven Verhalten auf (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998). Schulkultur bezieht sich dabei auf alle an der Schule beteiligten Personen (Lehrer, Schüler, Hausmeister) und integriert die einzelnen Aufgabenbereiche und Funktionen der Schule sowie ihre pädagogische Ausgestaltung sowie die äußeren Umfeldbedingungen. Auch eine ungünstige Bauweise sowie Vorbeschädigungen können über den „broken window“-Ansatz¹² für weiteren Beschädigungen enthemmend wirken (Zimbardo, 1973 in Streng & Pöll, 1997).

Weiter begünstigen ein schlechtes Betriebsklima innerhalb der Lehrerschaft sowie Resignation der Lehrer aggressive Verhaltenstendenzen. Dagegen zählen Aspekte wie professionelles Lehrerhandeln, Partizipationsmöglichkeiten der Schüler im Schulgeschehen eine Rolle für das Vermeiden von Gewalt an Schulen (Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, Funk, 1995, Holtappels 1997). Auch die Lernkultur der Schule ist ein wichtiger Einflussfaktor für aggressives Verhalten. So wirken sich ein schülerorientierter und offener Unterricht mit einem Lebensweltbezug der Inhalte und ein Einbezug der Erfahrungen in die schulischen Lernprozesse hemmend für das Auftreten von Gewalthandlungen aus. Ein nicht zu hoher Leistungsdruck sowie eine Verbesserung der Lernmotivation und Unterstützung insbesondere leistungsschwächerer Schüler tragen ebenso zu einem weniger aggressiven Schulklima bei (Ehninger & Melzer, 2003).

Die Ausbildung der Lehrer vermittelt nur geringe pädagogische Fertigkeiten um mit den Herausforderungen wie etwa dem Ausgleich defizitärer Erziehung in der Familie adäquat umgehen zu können. Aggressives Verhalten auf Seiten der Schüler entmutigt Lehrer und

12 Kelling & Wilson (1982) stellten den soziologischen „broken-window“-Ansatz als ein relativ einfaches Modell zur Gewaltverminderung und -vermeidung auf, der als Basis einer Vielzahl von Konzepten diente, wie zum Beispiel der Null-Toleranz-Offensive der Stadt New York in den 90er Jahren. Die Sozialwissenschaftler setzten sich mit der Beziehung zwischen Polizei und der Bevölkerung auseinander. Hier geht es beispielsweise um polizeiliche Fußstreifen, die das subjektive Sicherheitsempfinden durch sofortiges Einschreiten bei Regelüberschreitungen erhöht. Der broken-window-Ansatz beschreibt eine sich verschlechternde Situation, wenn erste Regelverletzungen ohne Folgen bleiben.

führt langfristig zu Demotivation und Resignation. Dies kann z.B. zu einem Burnout-Syndrom führen und eine (vorübergehende oder dauerhafte) Berufsunfähigkeit verursachen (Schwind, 2003, Langness et al., 2003). Eine Lehrerbefragung im Rahmen der Bochumer Studie zu Gewalt an Schulen zeigte, dass Lehrer mit einer aggressiv belasteten Klasse vergleichsweise unzufriedener mit ihrem Beruf sind (Schwind, 1995). Ein restriktives und autoritär-disziplinierendes Verhalten begünstigt ein negatives Sozialklima. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis sollte daher von Wertschätzung und Akzeptanz geprägt sein und eine positive Anerkennungskultur angestrebt werden (Ehninger & Melzer, 2003). Auch die finanzielle Ausstattung der Schulen ist zumeist ungenügend um ausreichend pädagogisches Fachpersonal bereitstellen zu können, die die Situation für das Lehrpersonal entlasten könnte.

Ein weiterer Aspekt der Einflussfaktoren der Schule sind Schulregeln und das Setzen von Grenzen bzw. das Sanktionieren von Regelverletzungen. Inkonsequentes oder unklares Verhalten von Lehrpersonen hat dabei quasi legitimatorische Wirkung und erhöht das Risiko für weitere Gewalthandlungen. Dies verstärkt sich, wenn im Kollegium keine Absprachen darüber getroffen werden, wann in welchen Situationen mit welchen Mitteln interveniert wird. Auch zeigte sich, dass Regeln, die nicht in einem gemeinsamen Arbeitsprozess entwickelt wurden weniger effektiv sind (Ehninger & Melzer, 2003). Ein weiterer Faktor ist die Kommunikation der Schule mit den Eltern oder außerschulischen Partnern wie z.B. der Jugendhilfe.

Klassenklima

Nach Bronfenbrenner (1989) ist die erlebte Umwelt diejenige, die mit dem Individuum interagiert, dazu ist im Schulkontext die Klasse zu zählen. In der pädagogisch-psychologischen Forschung lassen sich drei Kategorien des Klimabegriffes finden: die pädagogische Gesamtatmosphäre aus emotionaler Sicht, die wahrgenommene Lernumwelt aus der Wahrnehmung des Einzelnen heraus und die vorherrschende Grundorientierung mit den entsprechenden Normen und Werten als Kulturkonstrukt (Eder, 1996). Das Klimaverständnis dieser Arbeit bezieht sich auf die wahrgenommene Umwelt aus Schülersicht innerhalb der jeweiligen Klasse und umfasst für diese Untersuchung lediglich die Merkmale des Verhältnisses der Schüler untereinander. Es lässt sich dabei als das Ausmaß, in dem die Kinder der Klasse sozial angemessen und freundschaftlich miteinander umgehen und ein gutes Verhältnis zueinander haben, beschreiben (Rauer & Schuck, 2003). Das kollektive Klassenklima beschreibt auf Klassenebene die von einer Klasse gemeinsam konstruierte Wirklichkeit der Umwelt und somit die durchschnittliche Klimawahrnehmung der Klasse als Ganzes (Eder, 1996). Diese Variable entsteht in dieser Arbeit durch Aggregation der Mittelwerte der individuellen Einschätzung des Klassenklimas.

Die Wahrnehmung des Klassenklimas ist dabei abhängig von der innerschulischen Umwelt und den innerpsychischen Vorgängen des Individuums (Pekrun, 1985). Pekrun (1985) beschreibt das Zusammenwirken der Faktoren in seinem transaktionalen System der Klimawahrnehmung. So bestimmen beispielsweise im Gedächtnis gespeicherte kognitive Schemata, welche Umweltabläufe wahrgenommen und wie sie interpretiert werden. Dies folgt einem sozialkognitiven Ansatz. Schüler in einer Klasse bauen mit der Zeit gemeinsame

Erlebens- und Verarbeitungsstrukturen auf (Dreesmann, 1982b in Janke, 2006). Zur inner-schulischen Umwelt sind beispielsweise Werte und Normen der jeweiligen Schule oder auch die Unterrichtsmethodik zu rechnen. Ebenso werden gesellschaftlich-historische Rahmenbedingungen in das Modell integriert und somit mehrere Ebenen berücksichtigt (Pekrun & Helmke, 1991). Pekrun (1985) verweist dabei auf vier Bedingungsfelder zur Entstehung eines Klassenklimas: den tatsächlichen objektiven Umweltabläufen und -strukturen, den Wahrnehmungen der anderen Gruppenmitglieder insofern diese wahrgenommen werden, die kognitiven Schemata des Wahrnehmenden sowie die intrapsychischen Prozesse des Individuums, wie die emotionalen und motivationalen Prozesse (z.B. Stimmungen). Die Klimawahrnehmung beeinflusst jedoch transaktional auch die intrapsychischen Prozesse und Denkprozesse das wiederum auf die Umwelt zurückwirkt, von den anderen Gruppenmitgliedern wahrgenommen wird und somit das Klima und in einem weiteren Schritt sogar die außerschulische Umwelt beeinflussen kann.

Das Klassenklima beeinflusst das Schülerverhalten vielfach: zum Einen kommt es zu soziale Lernmechanismen: Gleichaltrige dienen nach der sozialkognitiven Lerntheorie als Modell oder Verstärker des gezeigten Verhaltens (hier sei insbesondere auf die unterschiedlichen Rollen beim bullying verwiesen) (Bandura, 1979). Demzufolge werden sich in Klassen mit vielen aggressiven Kindern weniger Kinder mit sozial kompetenten Kindern finden (Petermann & Helmsen, 2008). Zum Anderen gelten in Klassen mit hohen aggressiven Verhaltenstendenzen andere Normen, als in Klassen, in denen dies nicht der Fall ist. Wenn ein höheres Maß an Toleranz gegenüber Aggression und Gewalt vorherrscht, führt dies dazu dass die Schüler auch mehr unangemessenes Verhalten zeigen (Petermann & Helmsen, 2008).

Aufgrund der unterschiedlichen Ebenen und der daraus folgenden unterschiedlichen Untersuchungsmethoden sowie der verschiedenen Auffassungen des Konstrukts sind nur wenige vergleichbare Studien zum Klassenklima vorhanden (Eder, 1996). Eder (1996) wies in seinen Untersuchungen den Einfluss des Klassenklimas auf das Belastungserleben, die soziale Entwicklung und das Sozialverhalten nach. Pekrun & Helmke (1991) wiesen weiter auf die Bedeutung des familiären Hintergrunds für die Wahrnehmung des Klassenklimas hin. So sind zum Beispiel Einstellungen der Eltern gegenüber dem Lehrer ausschlaggebend für die Wahrnehmung des Kindes bezüglich der Lehrer-Schüler-Beziehung.

Weitere Studien zeigten einen Einfluss der Klassengröße auf das wahrgenommene Klassenklima, in kleineren Klassen wird das Klima positiver eingeschätzt (Eder, 1996). Ungünstige Lehrer-Schüler-Verhältnisse wie beispielsweise zu große Klassen lassen eher auffälliges Verhalten entstehen (Schubarth, 2003, Melzer, 2003). In der Klasse sind die Schüler-Schüler-Beziehungen der größte Einflussfaktor. Dabei spielen insbesondere soziale Desintegrationserfahrungen eine Rolle. Eine Stärkung des Gruppenzusammenhaltes sowie die Förderung sozialer Bindungen können aggressive Verhaltenstendenzen eindämmen und das Klassenklima fördern (Ehninger & Melzer, 2003). Die HSBC-Studie zeigte, dass ein ungünstiges individuelles Klassenklima insbesondere von Kindern mit Mobbing-erfahrung und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten angegeben wird (Bilz, 2008).

Weiter sei darauf zu achten, dass etwaige soziale Etikettierungsprozesse oder

Stigmatisierungen – auch von Seiten der Lehrer – vermieden werden, da dies insbesondere durch falsche Kontrollreaktionen zu häufigeren Gewalthandlungen führt. Die Vermeidung solcher Negativkarrieren können durch bessere Schulung hinsichtlich Diagnose und Intervention aggressiven Verhaltens sowie Konfliktmanagement vermieden werden (Ehninger & Melzer, 2003, Petermann & Helmsen, 2008).

Klassenklima und soziale Integration

Die soziale Integration beschreibt das Ausmaß, in dem ein Kind sich durch die Mitschüler und Mitschülerinnen angenommen fühlt und sich selbst als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet (Rauer & Schuck, 2003). Die Entstehung eines guten Klassenklimas mit einer guten sozialen Integration seiner Mitglieder ist als ein Entwicklungsprozess zu verstehen. Die soziale Integration wird im Schulkontext oftmals anhand des sozialen Status der Kinder mit Hilfe von soziometrischen Auswertungsverfahren erhoben, deren Konstruktvalidität jedoch in der Forschung in Frage gestellt wird (Eder, 1996). Der Zusammenhang zwischen sozialer Ablehnung und aggressiven oder schikanierendem Verhalten gilt dagegen als erwiesen (Petermann & Helmsen, 2008).

Die Schulklasse ist ein wichtiger Erfahrungsraum für Kinder um Beziehungen zu Gleichaltrigen einzugehen, was eine wichtige Entwicklungsaufgabe der mittleren Kindheit ist und somit einen enormen Einfluss auf die soziale Entwicklung des Individuums darstellt (Krappman & Oswald, 1995, Oswald & Krappmann, 1991). Peuckert (2008) wie darauf hin, dass die Schule als Ort zur Freundschaftsbeziehung durch den Wandel der Familienformen an Bedeutung gewinnt. Das Scheitern der Entwicklungsaufgabe führt zu Defiziten in der sozialen Entwicklung, z.B. der sozialen Wahrnehmung oder Konfliktlösekompetenzen, die insbesondere innerhalb von Freundschaftsbeziehungen erprobt werden (Beerlage, 1993). Freundschaftsbeziehungen finden im Grundschulalter überwiegend geschlechtsspezifisch statt (Beerlage 1993). Je besser das Klassenklima, desto mehr Freundschaften werden geschlossen und desto höher ist die Zufriedenheit der Schüler in der Klasse (Neuenschwander & Hascher, 2003).

Die mehrjährige Schulerfahrung, davon mehrere Jahre in denselben Klassen, ist für Kinder somit sehr prägend. Die sozialen Beziehungen innerhalb einer Klasse erweisen sich dabei als äußerst stabil, dies gilt sowohl für ignorierte Kinder, als auch für offen abgelehnte Kinder (Ollendick et al, 1991). Für diese Kinder kann dies gravierende Folgen haben: ein geringeres Selbstwertgefühl, ein negativeres Sozialverhalten und die negative Auswirkungen auf die soziale Entwicklung und in dessen Folge Probleme die Entwicklungsaufgaben der mittleren Kindheit - insbesondere das Eingehen sozialer Beziehungen mit anderen - behindern oder sogar unmöglich machen (Parker & Asher, 1987, Newcomb et al., 1993, Coie et al., 1992). Eine Stärkung des Gruppenzusammenhaltes sowie die Förderung sozialer Bindungen können aggressive Verhaltenstendenzen eindämmen und das Klassenklima fördern (Ehninger & Melzer, 2003).

Sowohl ignorierte als auch abgelehnte Kinder fühlen sich in der Klasse weniger wohl und erfahren wenig Unterstützung durch ihre Mitschüler (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999). Zumindest für abgelehnte Kinder ist dies in Klassen mit schlechten Klassenklima

verstärkt der Fall. In Klassen mit einem guten Klassenklima scheinen demnach positive Effekte zum Zug zu kommen, die die Situation zumindest nicht weiter verschlimmern. In diesen Klassen kommen auch weniger negative Handlungen vor. Es zeigte sich, dass sich Schüler mit prosozialem Verhalten eher in Klassen mit gutem Klassenklima durchsetzen, während sich Schüler mit negativen Verhaltensweisen eher in Klassen mit negativem Klassenklima durchsetzen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999). In Klassen mit einem schlechten Klassenklima können sich demnach Schüler mit negativen Verhaltensweisen in ihrem Verhalten eher bestärkt fühlen, als in Klassen mit einem guten Klassenklima.

Eine weitere Studie zum Zusammenhang von Außenseitern und dem Klassenklima von Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999) zeigte einen Geschlechtseffekt hinsichtlich Beliebtheit in der Klasse, die wiederum auf die soziale Integration in die Klassengemeinschaft zurückgeführt werden kann: Jungen waren demnach weniger beliebt. Auch andere Studien zeigten einen Geschlechtseffekt: auf Mädchen scheint sich die Wahrnehmung eines schlechten Klassenklimas stärker auszuwirken, sie fühlen sich öfter isoliert oder Leistungsdruck ausgesetzt als Jungen (Eder, 1996).

Die Qualität der Klassengemeinschaft konnte bei Kindern durch deren Selbstausskunft ab der 5. Klasse in bisherigen Studien recht zuverlässig eingeschätzt werden, und zwar unabhängig von deren sozialen Status in der Klasse (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999). Studien zeigten jedoch auch, dass weniger beliebte Kinder bei Befragungen nicht unbedingt angeben, dass sie sich in der Klassengemeinschaft nicht wohl fühlen, sie zeigen jedoch weniger Identifikation mit der Gruppe und verfügten über weniger reziproke Freundschaftsbeziehungen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999). Über die Dynamik von Gruppenprozessen innerhalb einer Schulklasse gibt es jedoch keine gesicherten Ergebnisse und sind differenziert für verschiedene Klassen aufgrund deren Zusammensetzung und den vorherrschenden Beziehungsstrukturen zu untersuchen. Im Weiteren wird jedoch keine Einzelfallanalyse durchgeführt, es wird lediglich die Wirkung des Trainings auf das Klassenklima und die soziale Integration für die gesamte Stichprobe betrachtet.

4.2.3 Gleichaltrige

Die Schulklasse stellt für die Kinder in der Grundschule einen wichtigen sozialen Erfahrungsraum für Beziehungen zu Gleichaltrigen dar (Krappmann & Oswald, 1995) und bietet sowohl kognitive als auch soziale Entwicklungsimpulse für das Schließen von Freundschaften mit Gleichaltrigen (Pekrun & Helmke, 1991). Forschung zu Freundschaften in der mittleren Kindheit sind dabei bisher noch vergleichsweise selten (Köhler, 2008).

Gleichaltrigengruppen und Freundschaften bieten Kindern die Möglichkeit sich mit anderen zu vergleichen, intensive Bindungen einzugehen und Auseinandersetzungen zu bestehen. Die Interaktion mit Gleichaltrigen erfordert dabei aufgrund der symmetrischen Struktur andere Verhaltensweisen als die Interaktion mit Eltern oder Erwachsenen (Salisch & Seiffge-Krenke, 1997, Köhler, 2008). Das Freundschaftskonzept nach Selman (1984), das an das Stufenmodell Piagets zur sozialen Perspektivenübernahme angelehnt ist, gliedert sich dabei folgendermaßen:

1. Niveau Freunde als Spielpartner (Salisch & Seiffge-Krenke, 1996), hier gibt es noch

- | | |
|--------------------------|--|
| (5 – 7 J.) | keinen Unterschied zwischen guten und besten Freunden |
| 2. Niveau
(7 – 12 J.) | Freunde werden durch Interessen oder Einstellungen charakterisiert, Außenperspektive ist möglich, Kinder sind vorrangig am Erhalt der Freundschaftsbeziehung interessiert; Kernstück: gegenseitige Hilfe und Vertrauen |
| 3. Niveau
(Jugend) | Freundschaft als intime Beziehung, Zunahme dyadischer Beziehungen (Schmidt-Denter, 2005 in Köhler, 2008) aber auch Zusammenschluss größerer Gruppen (Peergroups). Beistand bei Konflikten, vollständige Verlässlichkeit, zentrale Rolle: Kommunikation |

Da das Aufrechterhalten von Freundschaften nach Selman (1984) im Grundschulalter eine bedeutsame Rolle spielt, ist der Ansatz eines Gewaltpräventionsprogramms in diesem Alter sinnvoll angesetzt. Darüber hinaus stellt der Aufbau von Freundschaftsbeziehung im Schulalter eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar (Petermann & Helmsen, 2008). Kinder erlernen in Freundschaften soziale und emotionale Kompetenzen (von Salisch, 2008). Die erfahrene soziale Unterstützung durch Peers wirkt sich dabei förderlich auf die Schulleistungen aus, die wiederum stark mit dem sozialen Verhalten zusammenhängen (Ladd & Kochendoerfer, 1996) und gilt als Schutzfaktor in der Resilienzforschung (Criss et al., 2002). Gleichaltrige können jedoch auch einen negativen Einfluss auf Verhaltensweisen ausüben (Streng & Pöll, 1997). Die Sozialentwicklung wird dann problematisch, wenn sich Kinder und Jugendliche mit geringer familiärer Bindung und Kontrolle antisozialen Subgruppen anschließen um dort Anerkennung zu finden (Schubarth, 2003). Mit den Peers eng verknüpft ist ebenfalls das Freizeitverhalten der Kinder, dem auch ein hoher Einfluss hinsichtlich aggressiven Verhaltens attestiert wird (Ehninger & Melzer, 2003).

In Gleichaltrigengruppen ist dabei das soziale Klima ein entscheidender Faktor. Es entscheidet, ob das individuelle Handlungsmuster mit dem Gruppenklima harmoniert oder nicht. In einer eher aggressiven Gruppe wird ein Kind mit ebensolchen Verhaltensmustern nicht abgelehnt werden („social misfit hypothesis“: vgl. Boivin et al., 1995, Boivin et al., 1995a). Der Status des Kindes kann dabei als Produkt Verhaltens von Individuum und Gruppe bezeichnet werden, dessen Richtung (hoher/niedriger Status) die Funktion der Bedeutung dieses Verhaltens ist: prosoziales oder aggressives Verhalten (Boivin et al., 1995). Kohnstamm (1988) zeigte, dass auch andere Faktoren eine Rolle spielen können: Kinder aus einem höheren ökonomischen Standard gelten beispielsweise als beliebter als andere Kinder. Daraus ergeben sich wiederum spezifische Konstellationen und können die Entwicklung von dissozialem Verhalten ermöglichen.

4.2.4 Medien

Die Nutzung von Medien hat sich in den letzten Jahren stark erhöht (Langness et al., 2003). Zu den gerade von Kindern genutzten Medien zählen insbesondere das Fernsehen, DVD, PC-Spiele und das Internet. Wenn auch die Folgen des Sehens gewalttätiger Filme für die meisten Kinder folgenlos bleiben mögen, gibt es doch eine kleine Gruppe an Kinder, deren

Verhalten negativ beeinflusst wird (Huesmann, 1986). Die Täter der besonders brutal verübten Schulattentate von Erfurt und Winnenden waren beide Nutzer von Gewaltspielen wie „counterstrike“. Die Darstellung von Gewalt durch diese „Miterzieher“ hat somit einen gewissen Gewöhnungs- und Nachahmungseffekt, der bei der Diskussion um Entstehung von Gewalt und Aggression nicht unberücksichtigt bleiben kann (Kunczik & Zipfel, 2004, Schubarth, 2003). So führt der häufige Konsum von Filmen mit Gewaltdarstellungen insbesondere bei jüngeren Jugendlichen zu Abstumpfungseffekten, die zur Trivialisierung von Gewalt als normales Problemlösungsmittel führen kann (Schubarth, 2003). Auch Berkowitz (1993) zeigte in einer Studie zu seiner Stimulationshypothese, dass aggressive Gedanken durch das Sehen von violenten Fernsehinhalten dazu beitragen kann die Aggressionsbereitschaft zu erhöhen und Hemmungen und Angst abzubauen.

Fuchs et al. (2001) kamen zu dem Ergebnis, dass der tägliche Konsum von bestimmten, negativ besetzten Filmen (z.B. Kriegsfilme, Horrorfilme und Sexfilme) zu häufigeren Gewalttaten führt. Über den untersuchten Zeitraum (1994 – 1999) nahm der Konsum dieser Filme zu, bei Jungen mehr als bei Mädchen (z.B. täglicher Konsum von Horrorfilmen, männlich: 8,2% (1994) 12,8% (1999), weiblich: 1,9% (1994) 2,4% (1999) (Fuchs et al., 2001). Kinder, die häufig Gewaltdarstellungen im Fernsehen verfolgen, zeigten in Studien ein erhöhtes Aggressionsverhalten. Das Phänomen wurde auch unter dem Begriff des „circulus vitiosus“ gefasst: Verhaltensauffällige Kinder bevorzugen auch in höherem Maße Gewaltdarstellungen im Fernsehen, welche wiederum das auffällige Verhalten verstärken. Es handelt sich hierbei um einen sich selbst verstärkenden Kreislauf (Sonesson, 1989 in Ammitzböll, 1997).

Kunczik (1995) verwies auf die Medien als drittgrößten Einflussfaktor nach der Familie und dem kulturellen System. Die Darstellung von Gewalt im Medium Fernsehen wird meist abstrakt dargestellt: Gewalt mag zwar tödlich sein, ist aber selten mit Schmerzen, Leiden und Qualen verbunden. Viel eher ist es ein erfolgreiches Mittel zur Zielerreichung, das von „guten“ und „bösen“ Charakteren ausgeübt wird. Die Geschlechterrollen sind dabei meist einseitig und konservativ ausgeübt, Gewalt wird demnach mit der maskulinen Rolle verbunden (Ammitzböll, 1997). Auch die Orientierung an bestimmte Typen ist bei den Kindern geschlechtsunterschiedlich: Jungen sehen den starken Action-Typ, Mädchen den schönen. Eine durchgeführte Studie an 182 Kindern im Alter von 3-13 Jahren ergab auch, dass Kinder ihr Fernseherleben aktiv nach außen tragen: so werden beispielsweise spezifische Merkmale, Verhaltens- und Handlungsstereotypen übernommen oder imitiert (Theunert, 1992). Ein weiterer Faktor ist das Wecken von Bedürfnissen über das Medium Fernsehen: es wird meist ein „upper-class-lifestyle“-Modell vermittelt, was insbesondere Kindern in Familien mit weniger materiellen Möglichkeiten ihrer Lage oder den damit verbundenen Benachteiligungen erst bewusst werden lässt (Ammitzböll, 1997). Über die Darstellungen oder Berichte von Selbstmordhandlungen wurde eine „ansteckende“ Wirkung berichtet (Bollen & Philips, 1982, Schmidtke & Hafner, 1986 in Ammitzböll, 1997), vielfach wurde auch ähnliches über die mediale Berichterstattung zu den Schulattentaten der Columbine-Highschool vermutet. Untersuchungen dazu stehen noch aus.

Problematisch ist, dass Kinder nicht nur altersgerechte Sendungen sehen und so manches Gesehene nur schlecht verarbeiten können. Das große Angebot und die Art der

Sendungen überfordert dabei insbesondere emotional nicht stabile Kinder (Ammitzböll, 1997). Zudem wird Fernsehen oftmals aus Ablenkung oder Alltagsflucht gesehen oder auch um Handlungsanregungen für ihre Alltagsbewältigung zu finden. Ersetzen die Filme reale soziale Kontakte spielen die vermittelten Botschaften der auftretenden Helden eine besonders einflussreiche Rolle. Gerade bei sozial unsicheren Kindern fungieren diese als Rollenvorbilder und können den Graben zwischen Selbstbild und Idealbild verstärken und so etwa zu Problemen bei der Identitätsentwicklung führen (Theunert, 1992). Die Imitation des Vorbilds orientiert sich dabei an der bereits erläuterten Lerntheorie von Bandura (1979, Lernen am Modell). Die Motive sind dabei vielfältig und können in dieser Arbeit nur ausschnittsweise erläutert werden. Auch hier haben die Fernsehgewohnheiten der Eltern eine nicht zu verachtende Vorbildfunktion (Hurrelmann, 1989 in Ammitzböll, 1997). Das aktive Erleben und Sprechen über das Gesehene kann allerdings den Verarbeitungsprozess bei Kindern fördern (Ammitzböll, 1997). Um dies zu erreichen ist eine Sensibilisierung für dieses Thema in den Familien nötig. Ebenso ist es notwendig, dass entsprechende Kompetenzen im Rahmen der Medienkompetenz in der Schule aufgegriffen wird (Ammitzböll, 1997).

4.2.5 Die Gesellschaft

Gesellschaftliche Tendenzen werden oftmals als Ursachen für aggressives Verhalten genannt. Vorgelebte Aggressionen führen nachweislich zu ebensolchen Verhaltensweisen bei Kindern (Schwind, 1995, Beck, 1986). Dabei spielen auch politische Faktoren eine Rolle (Beck, 1986). Es ist z.B. bedeutsam, inwieweit gesellschaftliche Bedingungen und Krisenphänomene dazu beitragen, dass gewaltfördernde Faktoren verstärkt werden. Dazu zählen z.B. ungünstige ökologische und ökonomische Lebenslagen, z.B. wie Arbeitslosigkeit, Wohnungsnot, Armut oder die Erfahrung von Ausgrenzung, Desintegration und Diskriminierung. Die Folge davon sind oft prekäre Berufs- und Lebensperspektiven, die die Schattenseiten der Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse darstellen (Schubarth, 2003, Beck, 1986, Schwind, 1995). Darüber hinaus prägen gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen auch die Schule. Beispielsweise werden durch Selektionsprozesse in den unterschiedlichen Schulformen schichttypische Verhaltensmodi verstärkt und aggregiert (Melzer & Al Diban, 2001).

4.3 Dritte Ebene: Das Selbst

Auch ontogenetische Faktoren spielen eine Rolle bei der Entwicklung aggressiven Verhaltens. So sind zum Beispiel die eigenen Erfahrungen mit Gewalt bedeutsam (Dodge & Schwartz, 1997, Geen, 1990, Dodge, 1993, Dodge & Crick, 1990). Weiter spielen die speziellen Persönlichkeitsmerkmale der Schüler und Schülerinnen eine Rolle. So stehen zum Beispiel schlechte Schulleistungen und Schulversagen als Resultat von niedriger Intelligenz oder kognitiven Defiziten in Zusammenhang mit Aggressivität und Gewalt in Verbindung (Schwind, 1995, Petermann et al., 2004, Beelmann, 2010). Auch seien hier Kinder mit Hyperaktivitätsproblemen erwähnt, die sehr schnell zu problematischen Interaktionen mit anderen tendieren (Schubarth, 2003, Beelmann et al., 2010).

Die Bedeutung kognitiver Defizite zur Erklärung aggressiven Verhaltens wurde bereits

anhand des sozialkognitiven Informationsmodells nach Dodge (1986, 1993, 2002) erläutert. Das Zuschreiben einer böswilligen Absicht erhöht die Aggression, während sie durch Zuschreibung zum Beispiel reiner Ungeschicklichkeit des anderen verringert wird (Schwind, 1995). In Studien konnte gezeigt werden, dass aggressiv eingeschätzte Schüler eher dazu neigen, Verhalten ihrer Mitschüler als eine feindselige Absicht zu interpretieren (hostile attribution bias). In Folge kommt es zu einer Verzerrung bzw. Falschinterpretation der sozialen Situation, die zu aggressiven Verhalten führen kann (Dodge, 1986, 1993, 2002).

In der folgenden Untersuchung werden Faktoren der ersten beiden Ebenen berücksichtigt. Der ersten Ebene ist beispielsweise das Geschlecht zuzuordnen. Auf der zweiten Ebene werden mehrere Faktoren berücksichtigt: zum Einen die Familie mit dem elterlichen Erziehungsverhalten, aber auch Klassenfaktoren wie das kollektive Klassenklima oder die soziale Integration des Kindes in der Klasse. Im Mehrebenenmodell wird auch die Klassenzugehörigkeit mit zahlreichen (unbekannten) Faktoren berücksichtigt, die nicht im Einzelnen erhoben wurden, jedoch dennoch wirksam sein können (z.B. Engagement des Lehrers, Lernatmosphäre, Geschlechterverhältnis in der Klasse, Jerusalem, 1997).

4.4 Bedeutung von Schutzfaktoren

Zu einem modernen Gesundheitsverständnis gehört auch die psychosoziale Persönlichkeitsentwicklung. Dabei steht nicht das reine Vermeiden von Krankheiten oder die Fokussierung von Defiziten, sondern die Entwicklung und Stärkung des Individuums im Zentrum („Empowerment“) (Stark, 1996). Dieser Ansatz geht demnach von einer Defizit- hin zu einer Ressourcenorientierung. Nach der modernen Entwicklungsauffassung gliedert sich das Konzept in das transaktionale Prinzip der aktiven Selbstgestaltung der sozialen Entwicklung zwischen Anlage und Umwelt ein (Oerter & Dreher, 1995). Faktoren, die die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen werden – ausgehend von der salutogenetischen Perspektive nach Antonovsky (1979 in Sturzbecher & Dietrich, 2007) – in verschiedenen Forschungsfeldern behandelt, insbesondere jedoch in der Medizin und der Entwicklungspsychologie (Kolip, 2002, Rutter et al., 1976, Werner, 1999). Die Studien und Arbeiten zur Erforschung des Verhältnisses von Risiko- und Schutzfaktoren werden unter dem Begriff des Resilienzkonzepts zusammengeführt.

Resilienz bedeutet im Hinblick auf diese Arbeit, in Anlehnung an Sturzbecher & Dietrich (2007) das Vermögen einer Person, sich trotz schwieriger Lebensbedingungen auf sozial akzeptierte Weise gut zu entwickeln. In Längsschnittstudien fielen dabei Faktoren auf, die eine Art „Widerstandsfähigkeit“ (Resilienz) bei Risiken und Stressoren bildeten (Rutter, et al., 1976, Scheithauer & Petermann, 1999, Werner, 1999) und den Umgang mit den Problemfaktoren erleichterten und so zu einer normalen bzw. positiven Sozialentwicklung beitrugen. Dazu zählten beispielsweise:

- günstige Temperamenteigenschaften,
- schulische Leistungsfähigkeit,
- Kommunikations- und Problemlösefertigkeiten,
- Autonomie (mit der Fähigkeit sich Hilfen und Unterstützung zu holen),
- Selbstvertrauen,

- religiöser Glaube/Lebenssinn
- Unterstützungssysteme außerhalb der Familie, wie Kirche, Schule und Jugendgruppen (Werner, 1999).

Im Resilienzkonzept gibt es Faktoren, die je nach Ausprägung zu einer positiven oder einer negativen Entwicklung führen können, andere führen nur in mittlerer Ausprägung¹³ zu positiven Resultaten. Wiederum andere führen lediglich beim Vorhandensein einer negativen Ausprägung zu negativen Entwicklungen, andererseits jedoch nicht zu positiven. Dies zeigt, dass das Zusammenspiel der Faktoren bedeutsam ist. Das additive Modell postuliert dabei, dass die soziale Entwicklung positiver wird, je mehr Ressourcen zur Verfügung stehen (ergo addiert werden), welche etwaige Risikofaktoren aufheben oder mindern können (Masten & Powell, 2003, Masten, 2001). Risiko- und Schutzfaktoren können dabei in allen Lebensbereichen vorkommen und sind nach dem sozioökologischen Verständnis miteinander verknüpft (Scheithauer et al., 2008, Scheithauer & Petermann, 1999, Bronfenbrenner, 1989). Die Relevanz der Schutzfaktoren kann sich jedoch über die verschiedenen Entwicklungsphasen des Individuums durchaus ändern und gelten als ein Ergebnis des Zusammenspiels von Person und Umwelt (Sturzbecher & Dietrich, 2007). Dieser Sachverhalt wird in der derzeitigen Forschung noch nicht ausreichend berücksichtigt (Lösel & Bender 2007). Resilienzfaktoren werden darüber hinaus kontextabhängig und risikospezifisch wirksam (Sturzbecher & Dietrich, 2007).

Der Ansatz der Risiko- und Schutzfaktoren aus der Resilienzforschung lässt sich auch in das Belastungs-Bewältigungs-Modell von Hurrelmann (2004) integrieren, das gesellschaftliche und individuelle Bedingungen sowie Belastungen im Lebensalltag für die weitere Entwicklung des Individuums integriert. Aus all diesen Bereichen werden Anforderungen an das Individuum gestellt, die zu bewältigen sind. Gelingt die Bewältigung führt dies zu sozialer Integration, psychischen Wohlbefinden und körperlicher Integrität. Eine misslingende Bewältigung dagegen kann zu einem Ungleichgewicht der Schutz- und Risikofaktoren und dadurch zu sozialer Abweichung, psychischen Störungen oder körperlichen Krankheiten führen (Hurrelmann 2002). Resilienzfaktoren ermöglichen bei einem Ungleichgewicht den adäquaten Umgang mit den Stressoren und tragen zu einer gesunden Sozialentwicklung bei (Scheithauer et al., 2008).

Hier sei auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der mittleren Kindheit (Havighurst, 1972) verwiesen. Die Auseinandersetzung mit den altersgemäßen Entwicklungsaufgaben führt dabei zu einer aktiven Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt. Das Zusammenwirken der Risiko- und Schutzfaktoren wirkt daher nach dem Resilienzansatz auf das Ergebnis dieses Prozesses (Havighurst, 1972). Nach dem Belastungs-Bewältigungsmodell nach Hurrelmann (2004) lassen sich weiter *personale* und *soziale* Schutzfaktoren unterscheiden. Diese können sowohl direkt auf eine positive soziale

13 Beispielsweise wird ein mittleres Selbstwertgefühl als positiv erachtet, jedoch nicht ein übermäßig hohes, das zu Problemen im Umgang mit anderen führen kann.

Entwicklung wirken, als auch in Wechselwirkung mit den Risikofaktoren deren negative Einflüsse hemmen (Bettge et al., 2007). Zu den personalen Schutzfaktoren zählen z.B. das Geschlecht, die Familienkonstellation, das Temperament, das Selbstwertgefühl, die Intelligenz, das Sozialverhalten und das aktive Bewältigungsverhalten. Scheithauer & Petermann (1999) unterteilen die personalen Ressourcen in kindbezogene, d.h. angeborene und unveränderliche Merkmale, wie beispielsweise ein positives Temperament, und erworbene Merkmale, z.B. ein positives Sozialverhalten.

Die personalen und sozialen Ressourcen des Individuums sind somit besonders wichtige Faktoren für das persönliche Wohlergehen. Scheithauer et al. (2008) weist für die Zeit der mittleren Kindheit auf die besondere Bedeutung familiärer Faktoren und des Geschlechts hin. Der Entwicklungsbezug der bedeutsamen Risiko- und Schutzfaktoren, das Wissen um eine normgerechte Entwicklung und altersgemäße Entwicklungsaufgaben der Zielgruppe, das Wissen über die Entwicklung von Verhaltensstörungen müssen bei Präventionsansätzen berücksichtigt werden, damit diese wirkungsvoll sein können (Scheithauer et al., 2008).

Zu den sozialen Schutzfaktoren werden familiäre Faktoren wie eine stabile, emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, ein offenes, unterstützendes Erziehungsverhalten, familiärer Zusammenhalt und Modelle positiver Bewältigung in der Familie gerechnet. Weiter lässt sich in Bezug auf die sozialen Ressourcen nach *innerfamiliären*, z.B. Unterstützung innerhalb der Familie, und *außerfamiliären* Merkmalen (Umfeldbezogene Faktoren vgl. Petermann & Helmsen, 2008), z.B. positive soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen/Freunden, unterscheiden (Lösel & Bliesener, 2003). Auch soziale Unterstützung und positive Freundschaften sowie positive Schulerfahrungen können demnach einen protektiven Wert entwickeln (Petermann & Helmsen, 2008, Bronfenbrenner & Morris, 1998).¹⁴ Andere Forscher differenzieren wiederum nach biologischen psychologischen und sozial-ökologischen Risiko- und Schutzfaktoren (Brezinka, 2003).

Rutter (1987) gibt zu bedenken, dass ein Schutzfaktor nur in Interaktion mit einem Risikofaktor denkbar ist: ihm wird ein moderierender Effekt zu einer Risikobedingung zugeschrieben und würde den negativen Effekt abschwächen (jedoch nicht per se zu einer positiven Entwicklung führen). Masten & Reed (2002) unterscheiden hierbei die Ausprägung nach einem Risiko- und Belastungsniveau sowie dem Funktions- oder Anpassungsniveau:

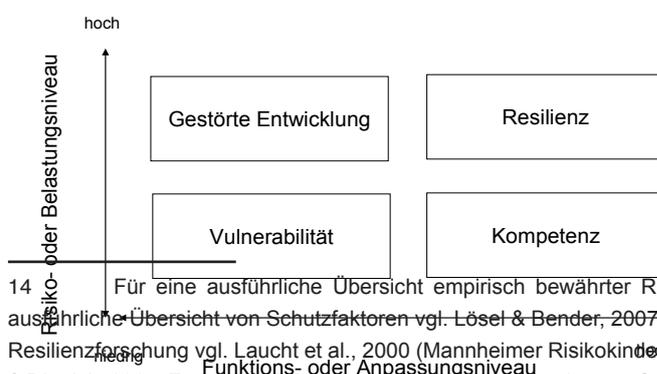


Abbildung 7: Risiko- und Belastungsniveau und Funktions- und Anpassungsniveau nach Masten & Reed (2002 in Sturzbecher & Dietrich, 2007)

14 Für eine ausführliche Übersicht empirisch bewährter Risikofaktoren vgl. Lösel & Jaurisch, 2007; für eine ausführliche Übersicht von Schutzfaktoren vgl. Lösel & Bender, 2007 (Bielefelder Invulnerabilitätsstudie). Ergebnisse der Resilienzforschung vgl. Laucht et al., 2000 (Mannheimer Risikokinderstudie), Lösel & Bliesener, 1994 sowie Sturzbecher & Dietrich, 2007. Für ein Modell der komplexen Wirkungsweise von Schutz-, Resilienz- und Risikofaktoren vgl. Petermann et al., 2004.

Von Resilienz ist demnach nur dann zu sprechen, wenn auch ein entsprechend hohes Risiko- oder Belastungsniveau vorhanden ist (Masten & Reed, 2002). Erhöhte Vulnerabilität gilt insbesondere bei frühkindlichen Belastungen, z.B. durch Frühgeburt, chronischer Krankheit oder auch bei Defiziten in der sozialen Informationsverarbeitung (Scheithauer et al., 2008). Die Vulnerabilität und die Risikofaktoren stellen aus entwicklungspsychopathologischer Sicht demnach ein Entwicklungsrisiko dar (Wustmann, 2004).

Im Gegensatz zu den Risikofaktoren beschreiben Schutzfaktoren risikomildernde Einflüsse, die die negativen Faktoren abschwächen. Nach Scheithauer et al. (2008) differenziert in diesem Zusammenhang nach Schutz- und Resilienzfaktoren. Schutzfaktoren fördern eine positive soziale Entwicklung (dazu zählen beispielsweise ein günstiger Erziehungsstil oder positive Freundschaftsbeziehungen), Resilienzfaktoren helfen mit eventuell vorhandenen Risikofaktoren (dazu zählen zum Beispiel ungünstige Familienstrukturen (Trennung/Scheidung der Eltern oder Armut) umzugehen. Hier sei insbesondere auf die Kumulation von Risikofaktoren und deren Beziehung untereinander verwiesen, da mit zunehmender Risikobelastung die zu erwartende Entwicklungsbeeinträchtigung ansteigt (Sturzbecher & Dietrich, 2007, Laucht et al., 2000, Bender & Lösel, 1997).

Als Resilienzfaktor wird beispielsweise auch ein positives Sozialverhalten erachtet (Scheithauer et al., 2008). Gewaltpräventionstrainings, wie „Komm – wir finden eine Lösung!“, mit dem Ziel der Förderung dieser Verhaltensweisen, dienen somit dem Aufbau und der Stärkung von Resilienzfaktoren (Scheithauer et al., 2008). Eisenberg et al. (1997) untersuchte das Zusammenwirken von emotionaler und verhaltensbezogener Regulation und sozial angemessenen Verhaltens von Grundschulkindern in Zusammenhang mit Resilienzfaktoren der emotionalen und sozialen Anpassung. Die Wirkung der Emotionsregulation wird dabei durch die individuellen Resilienzfaktoren moderiert und dadurch auf das Sozialverhalten und die Beliebtheit bei Gleichaltrigen Einfluss nimmt. Somit gelten sozialkognitive Prozesse (Dodge, 1993) als Resilienzfaktor, die durch Förderung im Rahmen eines Gewaltpräventionsprogramms gestärkt werden können um einen positiven outcome hinsichtlich des Sozialverhaltens zu erzielen.

In dieser Arbeit werden hinsichtlich der Wirksamkeit des Trainings individuelle Faktoren, wie das Geschlecht und familiäre Faktoren, wie das elterliche Erziehungsverhalten, berücksichtigt. Darüber hinaus werden weitere Einflussvariablen, die mit diesen Faktoren in Zusammenhang stehen, untersucht, z.B. die Bedeutung des Bildungshintergrunds für das elterliche Erziehungsverhalten oder der Einfluss des ökonomischen Hintergrunds der Familie auf die soziale Integration der Kinder. Die in die Untersuchung einbezogenen Variablen werden dabei je nach Ausprägung als Risiko- oder Schutzfaktor bezeichnet, da die Resilienz der Kinder nicht ausdrücklich erfasst wird. In diesem Kontext wirft die

Untersuchung ein Licht auf das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren der unterschiedlichen Lebensbereiche.

4.4.1 Bedeutung der sozialen Kompetenz als Schutzfaktor

Soziale und auch emotionale Kompetenz gelten als förderlich für die Entwicklung von Resilienz (Sturzbecher & Dietrich, 2007; Koglin & Petermann, 2008). Kinder sollten so früh wie möglich gestärkt werden, diese Kompetenzen zu erlangen und so ein angemessenes Bewältigungsverhalten entwickeln zu können (Sturzbecher & Dietrich, 2007). Das Gewaltpräventionsprogramm „Komm – wir finden eine Lösung!“ regt die Kinder an, sich mit den eigenen und fremden Emotionen auseinanderzusetzen, die Gefühle zu regulieren, Problemlösekompetenzen zu entwickeln und so aggressives Verhalten zu vermeiden (Zwenger-Balink, 2004). Diese Fertigkeiten können im Rahmen des Konstrukts der sozialen Kompetenz beschrieben werden. Daher wird im Folgenden kurz darauf eingegangen.

Soziale Kompetenz wird in der Literatur verschiedentlich erläutert, sie kann jedoch als gelungene soziale Interaktion beschrieben werden (Rose-Krasor, 1997). Diese Definition orientiert sich dabei am Bilde des „noch-nicht“ vollständig kompetenten, aber bildungsfähigen Menschen und ergibt sich so aus der Erziehungsbedürftigkeit des Individuums (Gudjons, 2001). Die soziale Interaktion weist dabei auf den sozialen Handlungsraum mit anderen hin. Es handelt sich dabei um eine Vielzahl von Fähigkeiten die zusammenwirken, um soziale Interaktion effektiv zu gestalten (Kanning, 2005).

Verschiedene Fertigkeiten der sozialen Kompetenz sind ebenso in den Konzepten der sozialen Fertigkeit (social skills), sozialen oder emotionalen Intelligenz oder interpersonalen Kompetenz zu finden. Der Begriff kann demnach als ein mehrdimensionales Konstrukt beschrieben werden. Die Verwendung der Begriffe sowie deren Erläuterung hängen jeweils vom fachlichen Inhalt und dem methodischen Zugang der Forschung ab (Kanning, 2002). Die einzelnen Konzepte weisen untereinander sehr große Schnittstellen auf: Soziale Intelligenz stellt den etymologischen Vorläufer der sozialen Kompetenz dar, aus der die Entwicklung der emotionalen Intelligenz hervorging. Die sozialen Fertigkeiten, bzw. die social skills, gelten oftmals als Synonym zu sozialer Kompetenz, sie heben besonders den Charakter des sich entwickelnden und förderlichen Handlungsrepertoires heraus (Kanning, 2002).

Der Definitionsansatz von sozialer Kompetenz nach Riemann & Allgöwer (1993) lautet:

„Soziale Kompetenz wird Personen zugesprochen, die in der Lage sind, so mit anderen Personen zu interagieren, dass dieses Verhalten ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine der an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt. Darüber hinaus muss das Interaktionsverhalten mindestens als sozial akzeptabel gelten.“ (Riemann & Allgöwer, 1993, S. 153)

Soziale Kompetenz beinhaltet demnach einen sozialen Bezugspunkt und rückt auch die eigenen Ziele in das Blickfeld. Die Wertung, ob es sich um sozial kompetentes Verhalten handelt, ergibt sich dann aus der sozialen Akzeptanz und somit aus der Reaktion der an der

Interaktion beteiligten Seite (Rose-Krasnor, 1997, Kanning, 2002). Die Transaktionalität des Konstrukts beschreibt demnach die Reaktion auf situationsspezifische Herausforderungen der Umwelt durch Ausloten und Anpassen der eigenen Fertigkeiten (Rose-Krasnor, 1997).

Ein Modell, das die Interaktion zwischen den Personen fokussiert, entstand aus der Forschung zur affektiven sozialen Kompetenz (ASK) von Halberstedt et al. (2005). Affektive soziale Kompetenz wird dabei als effektive Kommunikation eigener Gefühle, das effektive Interpretieren und Antworten auf kommunizierte Gefühle anderer sowie dem Bewusstsein, Akzeptanz und der Regulierung eigener Gefühle definiert. Das etwas vereinfachte Schaubild stellt diesen Prozess dar:

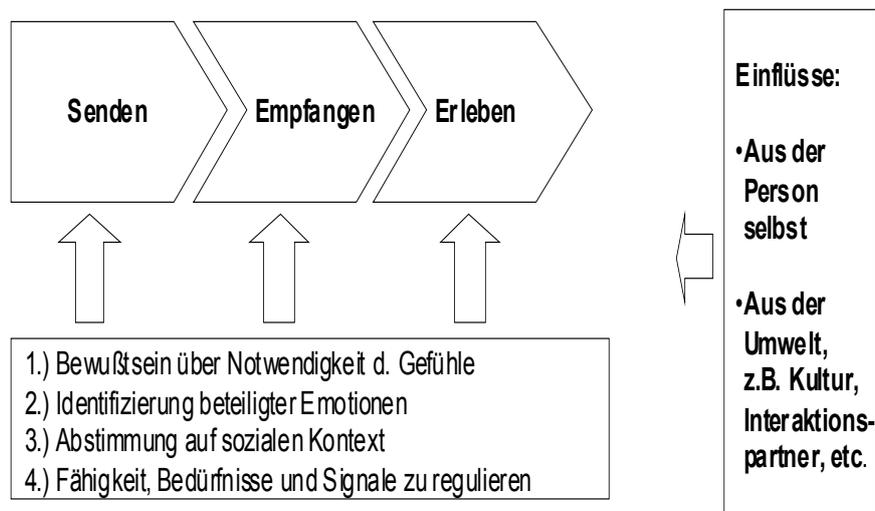


Abbildung 8: vereinfachte Darstellung des theoretischen Modells von Halberstadt et al. (2005)

Anhand der Definition der ASK besteht das theoretische Modell aus drei Komponenten: dem Senden, dem Empfangen und dem Erfahren von affektiven Botschaften. Diese drei Komponenten verfügen über jeweils vier Unterkomponenten. Diese Dimensionen bestehen dabei aus 1. dem Bewusstsein über die Notwendigkeit der Gefühle, 2. der Identifizierung der beteiligten Emotionen, 3. der Abstimmung auf den sozialen Kontext und 4. der Fähigkeit, Bedürfnisse und Signale zu regulieren um sich auf nützliche Signale konzentrieren zu können. Diese Dimensionen werden auf jeder Stufe, d.h. des Sendens, des Empfangens und des Erlebens wirksam. Zentral in diesem Modell ist außerdem das Einwirken des Selbst, das über stabile und individuell unterschiedliche Merkmale, Wissen, Motivation und Flexibilität verfügt. Weiter sind zahlreiche andere Bedingungen der Umwelt denkbar, die den zwischenmenschlichen Austausch beeinflussen, wie z.B. kulturelle Einflüsse (Silbereisen & Noack, 2007). Sozial kompetentes Verhalten ist in diesem theoretischen Modell dazu dienlich, durch Übereinstimmung der drei Dimensionen Senden, Empfangen, Erleben den Fluss der zwischenmenschlichen Interaktion aufrecht zu erhalten (Halberstadt, 2005). Sozial kompetente Personen zeichnen sich auf der Ebene des Sendens folglich dadurch aus, dass erkannt wird, wann entsprechende Gefühle kommuniziert werden müssen. Die Kommunikation geschieht in einem angemessenen Situationskontext und die gesendete Nachricht ist klar und aussagekräftig. Die Stärke dieses Modells liegt darin, dass es die transaktionalen und kontextspezifischen Prozesse sozialer Interaktion und den

dynamischen Prozess zwischen den Komponenten hervorhebt. Das Modell gliedert soziale Kompetenz in einen Kontext, der sowohl vom Interaktionspartner als auch von der Person und der Umwelt beeinflusst wird und Einflüsse aus Sozialisationserfahrungen und individuelle Entwicklungsprozesse berücksichtigt. Die Schwäche dieses Kommunikationsmodells besteht darin, dass der Beitrag des Individuums als sozial kompetent Handelnder unscharf bleibt, da die Interaktion sehr von der Botschaft des Senders abhängig ist (Salisch, 2002).

4.4.2 Bedeutung der Emotionen

Ein bedeutsamer Bestandteil der sozialen Kompetenz im Verständnis dieser Arbeit ist die emotionale Intelligenz, die dem Konzept der sozialen Kompetenz in vielerlei Hinsicht ähnelt, beispielsweise ist sie ebenfalls transaktional und situationsbezogen ausgerichtet (Saarni, 1999). Dazu zählen verschiedene Fähigkeiten:

- Die Fähigkeit Emotionen korrekt beurteilen können.
- Die Fähigkeit Emotionen selbst ausdrücken können.
- Die Fähigkeit eigene Emotionen zu regulieren.
- Die Fähigkeit Emotionen nutzbringend einzusetzen. (Kanning, 2002)

Emotionale Intelligenz kann als Basis für weitere Fertigkeiten betrachtet werden, die notwendig ist, um sozial kompetentes Verhalten zu zeigen (Petermann & Wiedebusch, 2003). Wenn Kinder beispielsweise in einem Konflikt ihre persönlichen Ziele durchsetzen wollen - oder ein freundschaftliches Verhältnis zu anderen aufbauen möchten - sie müssen zunächst über soziales Bewusstsein und die Fertigkeiten verfügen dieses Verhalten auch ausführen zu können, um zu ihrem Ziel zu gelangen (Buhrmester, 1996).

Beim internen Prozess der Emotionsregulation wird das Auftreten, die Intensität oder Dauer subjektiv erlebter Gefühlszustände und emotionsbezogener physiologischer Veränderungen initiiert, aufrechterhalten oder verändert (Petermann & Wiedebusch, 2003), was zu einer Änderung des Sozialverhaltens führt. Durch den Gefühlsausdruck und die Fähigkeit, Gefühle zu kontrollieren, wird die Fremdwahrnehmung beim Interaktionspartner geprägt und entsprechende soziale Reaktionen hervorgerufen. Die Emotionsregulation kann dabei in internale (Regulierung eigener Gefühlszustände) und externale (Kommunikation nach außen) Regulation eingeteilt werden.

Um eine erfolgreiche interpersonale Interaktion zu erreichen, sind für eine unterstützende Emotionsregulation Kenntnisse über Emotionen – sowohl der eigenen wie die der anderen, Ausdrucksverhalten und Kommunikation vonnöten, da nur so in strategischer Weise erfolgreich gehandelt werden kann (Saarni, 2002). Für die Kommunikation von Gefühlszuständen ist es erforderlich über ein bestimmtes Wissen sozialen Ausdrucksverhaltens zu verfügen, welches zur Unterstützung interpersonaler Verhandlungen führt. Weiter gehört die Enthüllung eigener Gefühle zu einer gelungenen Kommunikation, die jedoch auf die Art der Beziehung abgestimmt werden muss.

Vorbach & Foster (2003) wies nach, dass die Kontrolle über Emotionen eine Schlüsselvariable bezüglich dem Aufrechterhalten positiver sozialer Interaktionen darstellt.

Demzufolge hatten Jugendliche mit besseren emotionalen Kompetenzen qualitativ bessere Freundschaften, verhielten sich prosozialer und zeigten weniger aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen (vgl. auch Petermann & Wiedebusch, 2003). Jene, die wenig Kontrolle über ihre Gefühle haben, erfahren eher Ablehnung von der Gruppe, was ihnen einerseits die Möglichkeit entzieht, dies im Umgang mit anderen zu üben und zu verbessern und andererseits zu schwerwiegenden Störungen in der sozialen Anpassung führen kann. Somit übt das Verfügen über emotionale und somit soziale Kompetenzen einen Einfluss auf die gesamte Lebensspanne aus (Eisenberg et al., 2002). Auch Eisenberg et al. (2002) wies den Zusammenhang von emotionalen und sozialen Kompetenzen nach. Die Fähigkeit, vor allem negative Gefühle – wie etwa Ärger oder Frustration – zu regulieren, hängt positiv mit der Fähigkeit Konfliktsituationen effektiv zu lösen zusammen. Kinder mit einer guten Emotionsregulation weisen auch weniger internalisierende und externalisierende Verhaltensstörungen auf (Eisenberg et al., 2001). Sozial kompetente Kinder haben weniger Probleme negative Gefühle zu regulieren und positives Sozialverhalten zu zeigen. Auch Petermann & Wiedebusch (2003) konnten zeigen, dass Kinder mit mangelnder Fähigkeit zur Emotionsregulation Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen hatten und weniger beliebt waren.

Die einzelnen Komponenten der sozialen Kompetenz unterliegen dabei einem Entwicklungsprozess (Saarni, 1999). Die Entwicklung der kognitiven, motorischen, emotionalen und kommunikativen Fähigkeiten befähigt das Kind bereits ab einem sehr frühen Alter seine sozialen Fähigkeiten auszubilden und zu verbessern (Petermann & Wiedebusch, 2003, Bischof-Köhler, Nowicki, 1998). Nach Petermann & Wiedebusch (1999) verfügen die Kinder in der mittleren Kindheit über ausreichende Fertigkeiten zur Emotionsregulation. Natürlich unterliegt auch die soziale Kompetenz gewissen Einflussfaktoren, die in der Entwicklung eine Rolle spielen. Jeder Mensch ist mit einer ganz bestimmten biologischen Disposition geboren, weshalb sich schon allein deswegen individuelle Unterschiede im Verhalten ergeben, z.B. bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, wie das Temperament (King & Kirschenbaum, 1992, Eisenberg et al., 2002). Individuelle Entwicklungsstufen, wie z.B. die Ausprägung der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme oder die Fähigkeit zur Emotionsregulation, die als Teil der emotionalen Kompetenzen einen entscheidenden Einfluss auf die soziale Kompetenz ausüben, spielen ebenfalls eine Rolle. So trägt die jeweilige Ausprägung der emotionalen Kompetenz für eine Vielzahl von Kennzeichen sozialen Funktionierens, wie die Beliebtheit bei Gleichaltrigen, soziale Anpassung, Schüchternheit oder prosoziales Verhalten, bei (Eisenberg et al., 2002). Auch gegenwärtige Fertigkeiten sowie vergangene Erfahrungen oder unterschiedliche Sozialisationsbedingungen tragen ebenfalls zur Ausprägung von sozialer Kompetenz bei (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

4.4.3 Das Modell von Rose-Krasnor (1997)

Das Prismamodell von Rose-Krasnor (1997) zur sozialen Kompetenz trägt dem ganzheitlichen Ansatz des Konstrukts Rechnung. Das Modell wurde aus empirischen Befunden zur sozialen Entwicklung abgeleitet und bietet daher eine wissenschaftlich fundierte Ausgangsbasis sowie die Integration der unterschiedlichen Konzepte. Dadurch wird eine differenzierte Vorhersage

sozial kompetenten Verhaltens realisierbar, da eine Trennung unterliegender Strukturen und tatsächlich beobachtbaren Verhaltens möglich ist. Weiter limitiert sich das Modell nicht auf spezifische Fertigkeiten sondern ist offen für weitere Basiskompetenzen (Salisch, 2002). Es handelt sich mehr um ein flexibles System, aus dem von einer Vielzahl an Fähigkeiten situationspezifisch ausgewählt werden kann. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass mehrere Einzelkomponenten an einem sozial kompetent ausgeführten Verhalten beteiligt sind.

Das theoretische Modell kann als Pyramide dargestellt werden (s. Grafik), bei der die oberste Ebene als die Gesamtheit aller Kompetenzen gilt, die der erfolgreichen Interaktion dienlich sind (Rose-Krasnor, 1997). Um die einzelnen Stufen der unteren Ebenen zu verdeutlichen, lassen sich bestimmte sozial-emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Payton (2000) eingliedern, die als Beispiele das Gesamtkonzept der sozialen Kompetenz verdeutlichen. Die angefügten Fertigkeiten erheben jedoch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, es sind viele weitere denkbar.

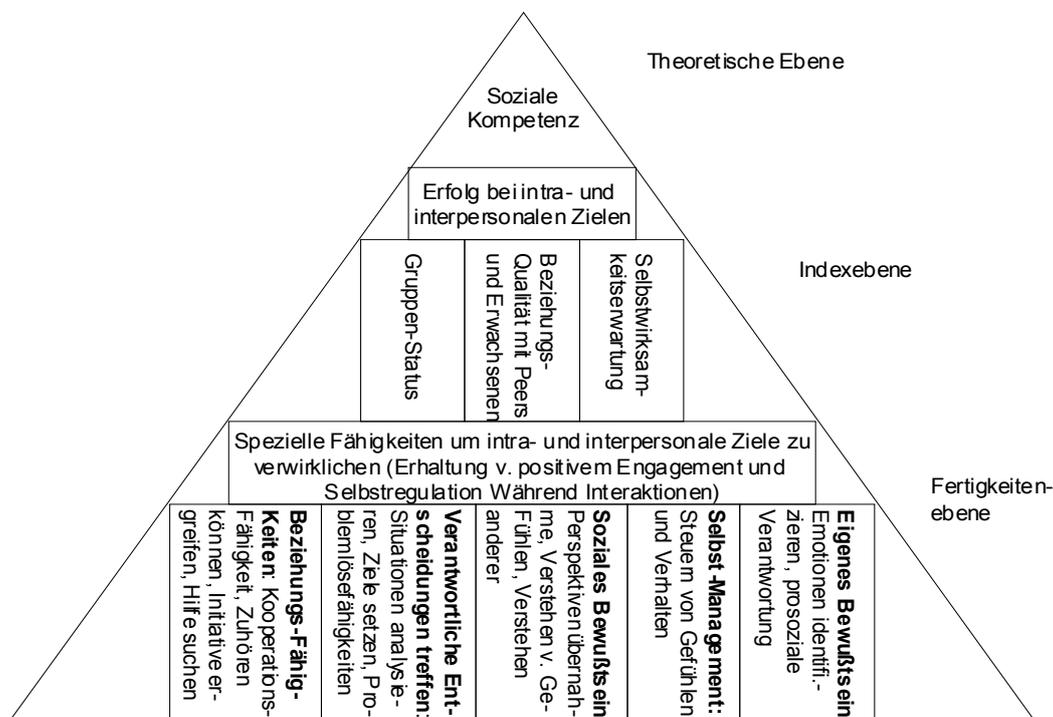


Abbildung 9: Rose-Krasnor's Modell der sozialen Kompetenz (1997) mit der Integration des SEL von Payton (2000)

Die Basis der Pyramide bildet die Fertigkeitenebene. Hier finden sich die sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten, sowie Motivationen, die mit der sozialen Kompetenz zusammenhängen und die Basis für darauf aufbauende Fertigkeiten gilt. Die als Beispiel ausgewählten sozial-emotionalen Schlüsselfertigkeiten von Payton (2000) lassen sich auf der Fertigkeitenebene in zwei Dimensionen einteilen: die Selbst- und die Fremdwahrnehmung. Zu den Fertigkeiten der Selbstwahrnehmung lassen sich Wahrnehmung und Regulation von eigenen Gefühlen zählen, ein positives Selbstbild sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Zu den Fertigkeiten der fremdbezogenen Wahrnehmung gehören aktives Zuhören,

Kommunikation, Kooperation, Verhandlungen, Verweigerung und die aktive Suche nach Unterstützung. Ebenfalls auf der Fertigkeitenebene angesiedelt sind Motivationen für Ziele, die in der nächsthöheren Ebene, der Indexebene, verfolgt werden und somit das Verhalten im sozialen Kontext beeinflussen. Diese Motivationen lassen sich auch zu den Fertigkeiten der Selbstwahrnehmung zählen, da sie sich nicht auf den sozialen Austausch beziehen (Rose-Krasnor, 1997). Generell dient die Fertigkeitenebene als grundlegende Basis, um intra- und interpersonelle Ziele auf kompetente Weise verfolgen zu können. Dabei gilt das erwähnte positive Engagement und die Selbstregulation während des sozialen Austauschs als eine Voraussetzung.

Die Indexstufe stellt die Qualität der Interaktionen dar, die beispielsweise in der Qualität der Beziehungen, dem Status und durch die sozialen Selbstwirksamkeitserwartungen¹⁵ sichtbar werden. Dies geschieht auf einer Ebene, auf der Kinder in einer größeren Gemeinschaft über den Kontakt zueinander im Sinne sozialen Lernens ihre sozialen Fertigkeiten ausbauen, wie zum Beispiel in der Klasse (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Der Erfolg der intra- und interpersonellen Ziele auf dieser Ebene lässt eine Bewertung der sozialen Kompetenz zu. Diese soziale Ebene lässt sich wieder in selbst- und anderen-bezogene Elemente teilen, die jedoch den sozialen Bezug erfordern. Diese Teilung entspricht auch den grundlegenden, entgegengesetzten menschlichen Dimensionen von Autonomie und Verbundenheit (Rose-Krasnor, 1997). Für gelingendes soziales Verhalten führt Weinstein (1969 in Rose-Krasnor, 1997) das Ausloten der beiden Elemente Autonomie und Verbundenheit an. Wenn die eigenen Ziele in sozialen Interaktionen vernachlässigt werden, kann sich ein Individuum z.B. nicht gegen Mobbing wehren, was sich nachteilig auf die Person selbst auswirken kann – zum Beispiel durch das Entstehen von Depressionen. Verfolgt jemand allerdings nur seine eigenen Interessen besteht die Gefahr, dass er auf Dauer von sozialen Interaktionen oder der Klassengemeinschaft ausgeschlossen wird und sozial isoliert ist. Es ist also ein Gleichgewicht erforderlich.

Selbstbezogene Elemente auf der Indexebene sind jene, die die eigenen Bedürfnisse in den Vordergrund stellen und die anderen-bezogenen Elemente jene, die eine bestimmte Verbindung mit den anderen voraussetzen. Selbstbezogene Elemente, wie Selbstwirksamkeitserwartungen fokussieren beispielsweise den Erfolg beim Erreichen eigener Ziele. Der Glaube an die erfolgreiche Bewältigung eines Problems fördert eine positive Selbstwirksamkeitserwartung und steigert so die Motivation herausfordernde Aufgaben anzugehen, was sich wiederum positiv auf die Entwicklung von sozialer Kompetenz auswirkt.

Anderen-bezogene Elemente der Indexebene beinhalten die Qualität von Ausprägungen in Verbindung mit anderen Personen, beispielsweise das Vorhandensein verlässlicher

15 Kognitive, motivationale und aktionale Prozesse werden durch subjektive Erwartungen – insbesondere durch Konsequenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen – gesteuert. Damit wirken sie auch auf das soziale Verhalten. Selbstwirksamkeitserwartungen beruhen auf der Annahme, dass die Person gezielt Einfluss auf seine Umwelt nehmen kann und wurden erstmals von Bandura (1997) im Rahmen der sozial-kognitiven Lerntheorie erwähnt und erforscht. Wenn ein Kind beispielsweise denkt, Konflikte mit anderen sozial kompetent lösen zu können und demnach über eine positive Selbstwirksamkeitserwartung verfügt, wird es eher zu diesen Strategien greifen. Studien zeigten, dass optimistische Selbstwirksamkeitserwartungen die Grundlage dafür sind, schwierige Herausforderungen anzugehen und zu bewältigen. Da sie kompetentes und zielorientiertes Handeln ermöglichen wird das Selbstvertrauen der Person gesteigert (Jugert et al., 2004). Damit unterstützen sie die Annahme, erfolgreiches Verhalten als Beleg für die eigene soziale Kompetenz zu bewerten (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Zur Förderung positiver Selbstwirksamkeitserwartungen sind insbesondere erfolgreiche Handlungsergebnisse und das Lernen am Modell/durch Vorbilder bedeutsam (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

Freundschaften, eines sozialen Netzwerkes, eine angemessene Stellung in sozialen Gruppen (Status) und die Erfüllung der von der Gesellschaft vorgegebenen Erwartungen für verantwortungsvolles soziales Verhalten (Rose-Krasnor 1997). Da die Indexebene jene ist, auf der soziale Kompetenz sichtbar wird, ist sie als „Schauplatz“ und somit für die Messbarkeit von sozialer Kompetenz bedeutsam.

Im Weiteren soll auf die Bedeutung der Gewaltprävention in der Grundschule eingegangen werden und praktische Ansätze zur Stärkung der sozialen Kompetenzen in Verbindung mit der Vermittlung von Konfliktlösekompetenzen eingegangen werden.

5 Gewaltprävention¹⁶

Die Zunahme von Konflikten und der größeren Gewaltbereitschaft im Kindesalter erfordern neue Maßnahmen im Bereich der Gewaltprävention. Im Kindes- und Jugendalter bestimmen verschiedene Einflüsse Faktoren wie Gesundheit und Lebensqualität im späteren Leben (Langness et al., 2003, KiGGS). Je früher Verhaltensauffälligkeiten entgegen gewirkt wird, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich z.B. aggressives Verhalten nicht stabilisieren und verstärken kann (Landscheidt, 1997, Olweus, 1999, Langness et al., 2003). Gewaltprävention lässt sich dabei als die „direkte oder indirekte Beeinflussung von Personen bzw. Situationen (beschreiben), um das Risiko zu vermindern, dass Gewalttaten begangen und Menschen Täter oder Opfer von Gewalt werden“ (Scheithauer et al., 2008, S. 52).

Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine Mikrostrategie, die die Veränderung des Verhaltens des Einzelnen zum Ziel hat und im Gegensatz zu Makrostrategien nicht auf die Veränderung von Rahmenstrukturen ausgelegt ist (Jäger, 1999). Bei „Komm – wir finden eine Lösung!“ wird darüber hinaus sowohl beim individuellen Verhalten (Verbesserung des Sozialverhaltens) als auch auf Klassenebene (Verbesserung der Gruppenstrukturen in der Klasse) angesetzt (Zwenger-Balink, 2004, Jäger, 1999). Prävention kann sich dabei der Reduzierung von Risikofaktoren oder der Stärkung von Schutzfaktoren widmen (Gollwitzer, 2007). Bei „Komm - wir finden eine Lösung“ wird letzter Ansatz verfolgt: soziale Kompetenzen und Konfliktlösestrategien sollen vermittelt werden und so eventuell bestehenden Risikofaktoren entgegenwirken. Prävention kann vielseitig eingesetzt werden und sich an die Lehrer, Familien oder die Schüler oder an alle zusammen richten. Dies kann z.B. durch eine Verbesserung der Lehrerausbildung oder durch eine gezielte Förderung der Erziehungskompetenzen der Eltern geschehen. „Komm - wir finden eine Lösung“ wählt den kindzentrierten Ansatz, was den Vorteil hat, dass auch Risikogruppen erreicht werden, die andernfalls nicht oder nur schwer erreichbar wären (z.B. Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen).

Im 10. Kinder- und Jugendbericht von 1998 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend werden „Maßnahmen, die Beziehungen und Gruppen stärken“ und auch „die Gewalt nicht unterdrücken, sondern soziale und emotionale Kompetenzen der Heranwachsenden stärken“ (S. 125) als gewaltmindernd hervorgehoben. An diesen Ansatz orientiert sich nicht nur das hier evaluierte Training „Komm - wir finden eine Lösung“,

16 Intervention bezieht sich auf Maßnahmen zur Verminderung oder Beseitigung von bereits bestehenden Störungen oder Schädigungen. Oftmals schließt der Begriff Intervention jedoch auch die Prävention mit ein (Schubarth, 2003, Popp, 2006): „*Interventionen werden als Eingriffshandeln in vorbeugender, helfender, unterstützender, kontrollierender und korrigierender Absicht verstanden. Ihr Ziel ist es zum einen, in den Prozess der Entstehung von Abweichung, Auffälligkeit, Beeinträchtigung und Benachteiligung einzugreifen, um ihn nicht zur (vollen) Entfaltung kommen zu lassen, also bevorstehenden Störungen der Entwicklung zu vermeiden, und zum zweiten, bereits bestehende Auffälligkeiten der Entwicklung zu mindern oder möglichst wieder zu beseitigen*“ (SFB 227 1994, S. 23f). Prävention bezeichnet dagegen die Intervention vorbeugender Art und Intervention ist die korrektive, kurative und rehabilitative Art. Die Übergänge können dabei fließend sein (Popp, 2006). Weiter lässt sich im präventiven Bereich nach universellen und gezielten Ansätzen unterscheiden (Munoz et al., 1996). Universelle Prävention richtet sich dabei an die Allgemeinbevölkerung während gezielte Ansätze bestimmte Risikogruppen im Fokus haben. Der indizierte Ansatz richtet sich an Personen mit einem sehr hohen Risiko oder bereits bestehenden Störungen und fällt somit in die Intervention.

sondern die Gewaltprävention im Allgemeinen. Prävention versteht sich dabei als Fördersystem, das Hilfe und Unterstützung im Kontext von Familie, Schule und Jugendhilfe bereit stellt (Schubarth, 2003). Prävention will soziale Probleme verhindern, bevor diese sichtbar werden (Lüders, 1995 in Schubarth, 2003). Dabei wird versucht einen Prozess zu gestalten, dessen Effekte ungewiss sind. Daher ist es notwendig Präventionsmaßnahmen zu reflektieren und zu evaluieren (Schubarth, 2003).

5.1 Impulse und Rahmenbedingungen zur Gewaltprävention auf Schulebene

Das deutsche Jugendhilfegesetz versteht sich als Präventionsgesetz und ist die juristische Grundlage pädagogischer Institutionen wie Schule und Jugendhilfe. Aber auch auf kommunaler Ebene wird Gewaltprävention betrieben (Schubarth, 2003). Die Bildungs- und Erziehungsziele der Schulen sind in Deutschland in den Länderverfassungen und den jeweiligen Schulgesetzen verankert. Diese beinhalten neben Bildung auch Funktionen im Bereich Erziehung und Sozialisation. Schule baut auf den familialen Erfahrungen auf und gilt als sekundäre Sozialisationsinstanz. Auf diese Aufgaben sind die Schulen aber teilweise nur ungenügend vorbereitet und zum Teil auch überfordert, da sie dies neben dem Lehrauftrag vermitteln müssen. Es ist daher nötig, die Lehrerbildung hinsichtlich Gewaltpräventionsmaßnahmen zu verbessern (Schwind, 1990).

Schwind (1990) forderte daher im Abschlussbericht der Gewaltkommission eine stärkere Rückbesinnung auf den Erziehungsauftrag der Schule mit gezielter Unterstützung für Schüler mit Defiziten. Dabei soll auch die Verantwortlichkeit von Schülern und Lehrern für ihre Schule gestärkt werden. Dies solle langfristig zu einer Verbesserung von Schul- und Klassenklima sowie der Verringerung von Frustrationen und Aggressionen führen. Dies kann z.B. über Tutorensysteme oder gemeinsame Reparaturaktionen geschehen. Darüber hinaus fordert das Team um Schwind (1990), dass neben Fachwissen auch soziale und emotionale Inhalte in die Fächer aufgenommen werden. Ansonsten kann dies auch über externe Anbieter von entsprechenden Programmen, wie den Kinderschutzbund mit „Komm – wir finden eine Lösung“, geschehen.

Das Verzichten auf eine Gewalttat aus Angst vor Strafe stellt jedoch die unterste Stufe der Moralentwicklung dar (Melzer et al., 2004). Dies würde eine ständige Kontrolle erforderlich machen. Ziel ist daher die Ich-Identität der Schüler mit Hilfe von entsprechenden Lebensbewältigungskompetenzen zu einem gewaltfreien Leben zu bringen (Melzer & Schwind, 2003, Melzer et al., 2004). In der Kultusministerkonferenz 2002 wurden daher verschiedene Punkte erarbeitet, die im Sinne der Gewaltprävention in den Schulen umgesetzt werden sollten. Dazu zählen auch die Bekräftigung des Erziehungsauftrages der Schule und die Umsetzung eines Grundbestands an sozialen Verhaltensregeln. Dabei sind die Schulen natürlich auch auf ein Mitwirken der Eltern, Schulleitungen und Schulämter angewiesen. Die angestrebte Öffnung der Schulen nach außen und die Kooperationen mit außerschulischen Trägern sollten es ermöglichen, gewaltpräventive Programme wie „Komm - wir finden eine Lösung!“ leichter in den Unterricht integrieren zu können.

Durch die Vermittlung von Kompetenzen anstatt reinem Fachwissen sollte die

Persönlichkeitsentfaltung des Einzelnen ermöglicht werden, ohne die eine berufliche und gesellschaftliche Teilhabe und Eigenständigkeit nicht gelingen kann (Melzer & Al Diban, 2001). Die Funktionen der Schule lassen sich somit in drei Hauptfunktionsbereiche gliedern: der Qualifikationsfunktion als erste Ebene beinhaltet die Vermittlung von Wissen und allgemeinen Qualifikationen im Hinblick auf die spätere Erwerbstätigkeit. Die zweite Ebene beinhaltet die Selektion- und Allokationsfunktion und umfasst Bewertungen, z.B. durch Prüfungen und hat die Funktion der Vergabe von Berechtigungen und folglich die gesellschaftliche Statuspositionierung und Einbindung in die Sozialstruktur. Die dritte Ebene beinhaltet die Vermittlung von Normen und Werten. Hierin ist auch die Vermittlung sozialer Kompetenzen und Selbstkompetenzen (Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Ich-Identität) angesiedelt (Melzer et al., 2004). Gerade im Grundschulalter fällt dabei das kognitive Lernen und das Erlernen von moralischen Verhalten zusammen (Parson, 1987 in Melzer & Al Diban, 2001). Die Bildungs- und Erziehungsfunktion der Schulen lässt sich nach Melzer & Al Diban (2001) deshalb durchaus vereinen.

Der Zusammenhang von Schulkultur, Klassenklima und Schülerverhalten wird auch im WHO-Jugendgesundheitssurvey belegt: eine dem Schüler zugewandte Unterrichtskultur und ein qualitativ hochwertiger Unterricht führen in Verbindung mit einem guten Unterstützungssystem zu vermehrter Schulfreude und Motivation, das wiederum mit einem gestärkten Selbstkonzept einhergeht und so zu weniger psychosomatischen Beschwerden oder abweichenden Verhaltensweisen führt (Langness et al., 2003, Hurrelmann et al., 2003). Auch die Fokussierung eines guten Klassenklimas ist ein bedeutsamer Faktor in gewaltpräventiven Maßnahmen. Da Studien nahe legen, dass eine Verbesserung der Schulkultur jedoch auf die Opfer von gewalttätigen Verhaltensweisen nur geringen Einfluss hat, ist es wichtig, auch auf die Stärkung der Lebensbewältigungskompetenzen zu achten, um deren Bedürfnisse nicht zu vernachlässigen (Melzer & Schwind, 2003).

Die Schule sollte idealerweise neben der reinen Wissensvermittlung verstärkt auf soziale Kompetenzen, Wertorientierung und emotionale Erziehung setzen. Leistung sollte gefördert werden, Schulversagen verhindert und sich stärker mit den Lebensproblemen der Schüler befasst werden. Dazu gehören auch die Förderung der positiven Wirkungen der Schülerfreundschaften und die Beachtung der Geschlechtersozialisation (Schubarth, 2003). Da dies in der Praxis neben der Vermittlung von Fachwissen nur eingeschränkt möglich ist, ist es sinnvoll externe Anbieter zur Vermittlung sozialer Kompetenzen und Konfliktlösestrategien mit einzubeziehen.

5.2 Gewaltprävention in der Grundschule

Die Grundschule gewinnt durch die Vermittlung von sozialen und Konfliktlösekompetenzen immer mehr an Bedeutung (Valtin, 1995, Petermann, 1994, Hurrelmann, 1995). Hier ergibt sich die Möglichkeit, die Kinder in ihrer alltäglichen Umwelt zu erfahren und zu einem relativ frühen Zeitpunkt in die Entwicklung einzugreifen. Da die Schule jedoch oft mit der zusätzlichen Aufgabe der Gewaltprävention überfordert ist, ist Unterstützung von außen notwendig. Mit der Analyse für die Gründe von Gewalt an Schulen stieg auch die Anzahl der Gegenstrategien und somit die Anzahl und Vielfältigkeit der Präventionsprogramme

(Brannenbergh, 2006). Die Entwicklung dieser Präventionsprogramme setzt also die Analyse der Ursachen voraus, damit ein gezielt wirksames Programm entwickelt werden kann (Melzer, 2003). Gewalttätiges Verhalten ist oftmals die Folge von Kommunikations- und Interaktionsproblemen. Gezielte Förderprogramme, bei denen Kommunikationsfertigkeiten trainiert werden, erscheinen daher erfolgsversprechend (Melzer & Schwind, 2003). Auch wurde in zahlreichen Publikationen aufgezeigt, dass sozial kompetente Schüler weniger aggressive Verhaltensweisen zeigen (Petermann, 1992, 1994). Dazu müssen Kinder über verschiedene soft skills und deren Anwendung wissen: Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Kompromissbereitschaft, Kommunikationsfertigkeiten, Fairness, Konfliktfähigkeit,....

Natürlich können Präventionsprogramme nicht ein Allheilmittel für die Vermeidung von Aggression und Gewalt für die gesamte Grundschule darstellen. Vielfach tendieren Forscher sogar dazu zu behaupten, dass Kinder, die aggressive Verhaltensweisen zeigen nach etwa der mittleren Kindheit nicht oder kaum mehr zu beeinflussen sind (Patterson et al., 1989, Landscheidt, 1997). Kurzfristige Programme sind dennoch geeignet zu sensibilisieren. Andauernde Effekte sind jedoch eher bei multiplen Programmen, die sich über einen längeren Zeitraum (z.B. über mehrere Schuljahre) erstrecken, zu erwarten. Präventionsprogramme dienen vor allem dazu, Schülerinnen und Schüler mit geringen Verhaltensauffälligkeiten vor gravierenden Fehlentwicklungen zu bewahren oder bereits bestehende problematische Verhaltensweisen abzumildern (Landscheidt, 1997). Ein weiteres Problem bei Präventionsmaßnahmen sind teils die fehlende Problemzentriertheit, geringe Täterorientierung und fehlende Kooperation und aufeinander abgestimmte Konzepte verschiedener Institutionen (Steffen, 2001). Viele Studien belegten auch bereits den Einfluss des Erziehungsverhaltens und die Interaktion zwischen Eltern und Kindern für antisoziales Verhalten (Patterson, 1982, Patterson et al, 1992, Patterson, 2002, Snyder et al., 2003). Grundlegende Veränderungen in aggressiven Verhaltensweisen können daher nur mit dem Einbezug der Eltern stattfinden (Landscheidt, 1997). So kommt es bei schulischen Interventionen darauf an, die Eltern möglichst weitgehend zu beteiligen, um nicht zuletzt auch ihre erzieherische Kompetenz zu erhöhen.

Bei gewaltpräventiven Programmen zur Förderung sozialer Kompetenz und Konfliktlösung kommt es nicht nur auf die Qualität der Projekte an, sondern auch auf deren Einbindung und Verankerung in der Schule. Dies erfordert eine stärkere Integration dieser Programme in die Schulstrukturen (Ehninger & Melzer, 2003). Dadurch ist es unerlässlich für effektive Gewaltprävention durch außerschulische Träger eine angemessene Problemanalyse an den Schulen durchzuführen, da nur dann spezifische Schwierigkeiten und Problemfelder analysiert und bearbeitet werden können. Dies schließt auch eine opfer- und täterbezogene Fokussierung ein, die auf Individual- oder Gruppenebene angesiedelt sein kann (Melzer et al, 2004). Da sich die Institution Schule beträchtlichen Herausforderungen mit der Vermittlung von Bildung und Erziehung gegenüber sieht, ist sie auf die Unterstützung von außerschulischen Partnern angewiesen. Solche Partner können die Eltern sein, aber auch die Jugendhilfe, Schulaufsicht, Wissenschaft, Institutionen des Gemeinwesens oder Betriebe der Wirtschaft (Melzer et al., 2003).

5.3 Systemische Gewaltprävention

Optimale Prävention bezieht verschiedene Ebenen mit ein: Schule, Eltern und Kinder (Schubarth, 2003). Dem liegt der ökosystemische Ansatz Bronfenbrenners (1989) zugrunde. So erfolgt Prävention zunächst einmal auf Schulebene mit ihren verschiedenen schulischen Akteuren, auf der Mikroebene. Die Ebene des schulischen Umfelds bzw. des Gemeinwesens beschreibt die Mesoebene. Die Makroebene beschreibt die gesellschaftspolitische Ebene mit ihren politischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen (Schubarth, 2003).

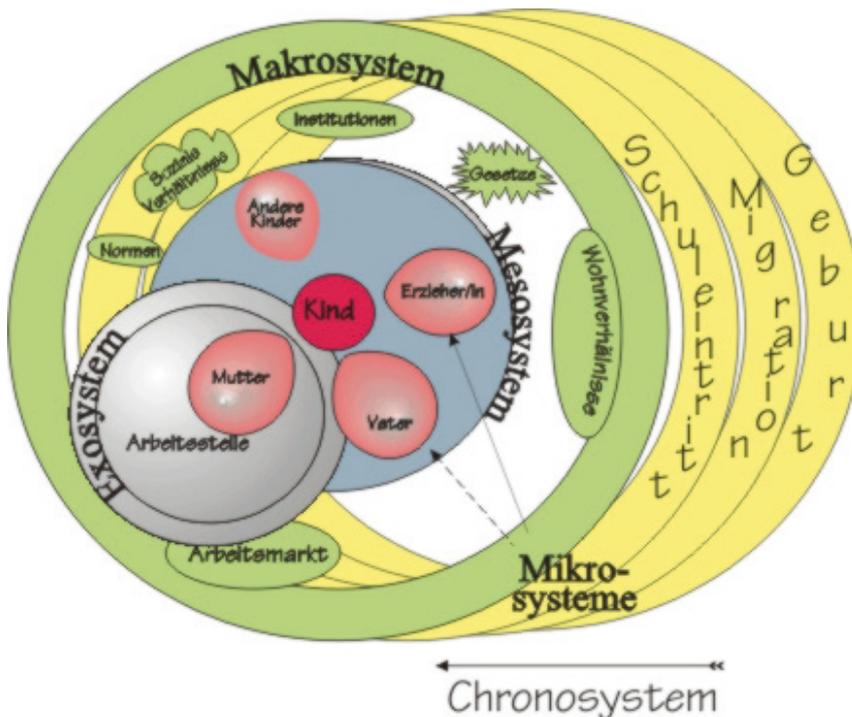


Abbildung 10: sozioökologisches Modell Bronfenbrenners (1989) (Quelle: wikipedia.de)

Die Mikroebene schließt dabei die Schüler, die Lehrkräfte, die Eltern, die Schulleitung und weitere Angestellte der Schule (Hausmeister, Sekretärin, Busfahrer) mit ein. Auf dieser Ebene wird beispielsweise eine gewaltfreie oder wenigstens gewaltarme Schulkultur angestrebt und alle Beteiligten verpflichten sich auch danach zu handeln (Schubarth, 2003). Die Mesoebene beschreibt die Ebene des Gemeinwesens und somit die außerschulischen Unterstützungssysteme. Damit sind z.B. Kooperationseinrichtungen gemeint wie z.B. Kindergarten, Hort, Vereine, Betriebe, Ärzte, Kirchen sowie Polizei, Ortsbeiräte oder Medienvertreter und Lokalpolitiker. Hier spielt vor allem die Zusammenarbeit mit den Schulen eine große Rolle. Es ist von enormer Bedeutung, dass anfallende Probleme zusammen bearbeitet werden und gegenseitig vorhandene Kompetenzen genutzt werden und ein Erfahrungsaustausch angestrebt wird. Dies kann z.B. im Rahmen eines Runden Tisches geschehen, an denen mehrere Schulen, das Schulamt, Elternvertretungen, Vertreter von Jugendfreizeitheimen und Sportvereinen teilnehmen. Somit kann ein breites Unterstützungsnetzwerk gestaltet werden, das gute Möglichkeiten bietet, Aggressivität zu reduzieren und in andere Richtungen (z.B. gemeinschaftliche Aktivitäten) zu lenken. Schulen können von dieser „Öffnung“ durch positive Auswirkungen auf die Schul- und Lernkultur profitieren,

die durch die Lebensweltorientierung der Kinder an sozialer, demokratischer und partizipatorischer Qualität gewinnt (Hanke, 2006).

Bei der gesellschaftspolitischen Ebene – der Makroebene – kommt es insbesondere auf die Vermeidung von Formen struktureller Gewalt an, indem z.B. Beeinträchtigungen und Benachteiligungen in der Persönlichkeitsentwicklung möglichst vermieden werden und Kindern und Jugendlichen günstige Rahmenbedingungen für das Heranwachsen vorfinden. Dies wird insbesondere in der Familien-, Bildung-, Jugend- und Sozialpolitik behandelt (Schubart, 2003).

Eine Übersicht der internalen und externalen Prozesse, auf die die Präventions- und Interventionsmaßnahmen abzielen findet sich in einem angepassten Modell von bei Essau & Conradt (2004), die sich an das Modell der Aggressionentwicklung aus entwicklungspsychopathologischer Sicht nach Cummings et al. (2002) ergibt, das hier vereinfacht dargestellt wird. Die Pfeile zeigen dabei die Faktoren an, die durch Prävention beeinflusst werden.

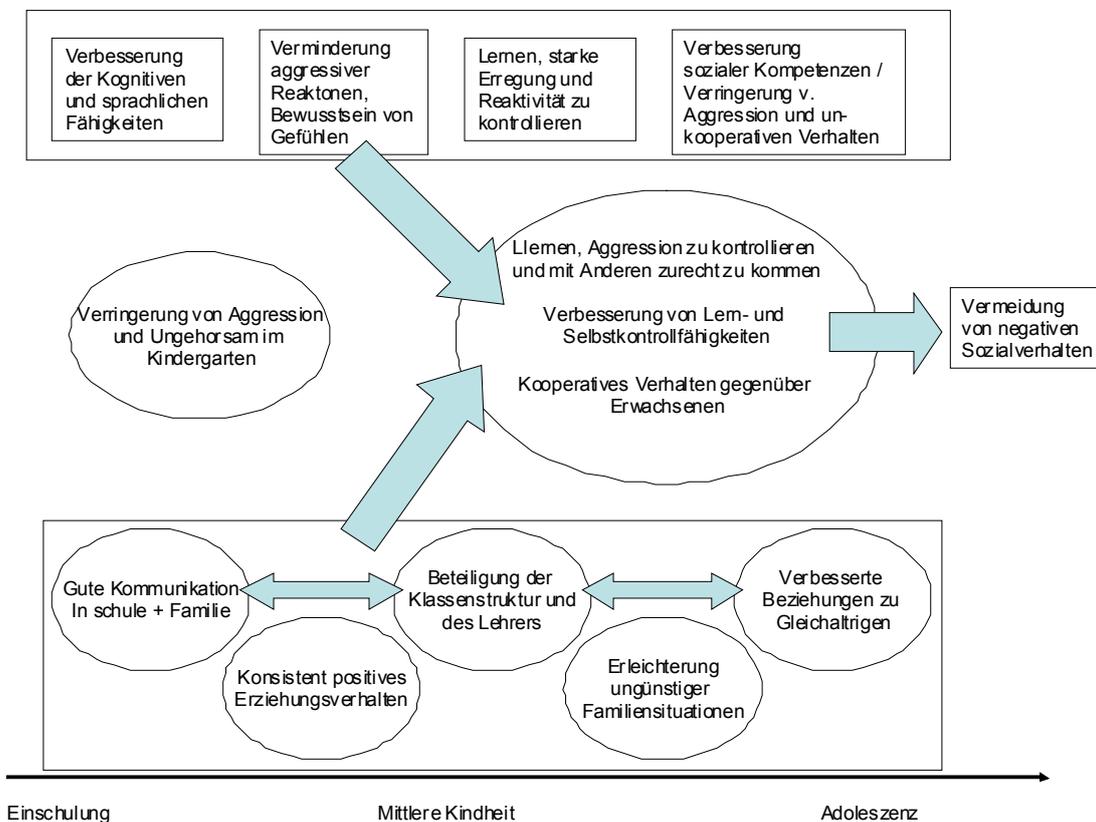


Abbildung 11: Darstellung der präventiven Faktoren nach Cummings et al. (2002) und Essau & Conradt (2004)

Pädagogische Gewaltprävention sollte sich nicht nur auf vorhandene Defizite fokussieren, sondern die aktive Gestaltung von Lebensverhältnissen, die Förderung positiver Lebensbedingungen und die pädagogische Bearbeitung von subjektiven Risikolagen beinhalten (Freund & Lindner, 2001). Besonders benachteiligte Kinder sollten in zielgruppenspezifischen Präventionsmaßnahmen angesprochen werden, die insbesondere die Stärkung der Bewältigungsressourcen beinhalten sollte (Langness et al., 2003).

Aus präventiver Sicht heraus stellt sich die Frage, wie man einer negativen Entwicklung

bereits früh Einhalt gebieten kann und diese Fertigkeiten schulen kann. Präventionsprogramme wie „Komm – wir finden eine Lösung“ setzen dabei auf die Förderung sozialer Kompetenzen und der Vermittlung von kreativen Konfliktlösestrategien. Dabei wird zum einen die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder positiv gestärkt und zum anderen aggressiven Verhalten vorgebeugt indem alternative Konfliktlösemöglichkeiten aufgezeigt und eingeübt werden. Dabei können auch bereits bestehende Konflikte entschärft werden.

5.4 Gewaltprävention in der Praxis

Aggressives Verhalten kann vielfältige Ursachen haben (Schubarth, 2000). Dies hat zur Folge, dass wirksame Präventionsprogramme auf vielen Ebenen ansetzen müssen, um erfolgreich gegen Aggression und Gewalt wirken zu können. Anzustreben ist der systematische Einbezug möglichst aller Personen und Rahmenbedingungen: die Kinder, deren Eltern, die Gleichaltrigen, die Schule, die Medien und die Gemeinde/Stadt (Schubarth, 2003). Präventionsprogramme, die auf mehreren Ebenen ansetzen können z.B. Maßnahmen sein, die in den Familien eine Enttabuisierung bzw. Verminderung von gewalttätigem Verhalten verfolgen. Im Freizeitbereich können prosoziale Gruppenaktivitäten aggressiven Verhaltensweisen vorbeugen. Gewalt in den Medien erfordert die Anerkennung des Problems auf allen Ebenen: in der Politik, bei den Fernsehsendern, bei den Pädagogen, den Eltern und den Kindern. Dazu zählt vor allem die Vermittlung von Medienkompetenz. Ein Netz aus Zusammenarbeit von Kindern, Lehrern und Eltern bietet dabei gute Voraussetzungen um geeignete Konfliktlösestrategien zu erlernen und somit Gewalt zu vermeiden.

Durch die verschiedenen Ursachen und Erscheinungsformen von Kinder- und Jugendkriminalität ist auch eine Vielfalt an Konsequenzen nötig, eine multimodale Präventionsmethode verspricht dabei den meisten Erfolg (Steffen, 2001, Melzer & Schwind, 2003). Nachhaltig wirksame Gewaltpräventionsprogramme sollen im Schulkontext demnach immer verschiedene Faktoren berücksichtigen: die schulische Lernkultur hin zum schülerorientierten Unterricht, z.B. durch erkennbare Lebensweltbezüge der Inhalte, hohes Lehrerengagement und geringen Leistungsdruck und ein positives Sozialklima in der Klasse, insbesondere die Integration aller Kinder und die Stärkung des Gruppenzusammenhalts. Weiter ist es wichtig Prozesse der sozialen Etikettierung und Stigmatisierung von einzelnen Schülern, die oftmals zu deutlich höheren Gewaltquoten führen können, zu stoppen. Auch die Etablierung von Regeln und das Setzen von Grenzen spielt eine große Rolle. In der Literatur wird auch immer wieder auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern hingewiesen, was natürlich vorrangig die Eltern der Kinder mit einbezieht, jedoch auch andere Kompetenzträger, von deren Fachwissen die Schule profitieren kann (Melzer & Schwind, 2003). Schulumfassende Programme wie jenes von Olweus (1995 in Ehninger & Melzer & Schwind, 2003) umfassen dabei immer schulische, klassenbezogene und außerschulische, psychologische und sozialpädagogische Maßnahmen, worunter auch Trainingsprogramme außerschulischer Anbieter wie der Deutsche Kinderschutzbund e.V. fallen.

Trainingsprogramme zur sozialen Kompetenz sollen auch innerhalb ihrer Struktur vielfältig aufgebaut sein: dazu kann das Erlernen sozialer Fertigkeiten gehören, aber

auch das Aufzeigen von Problemlösestrategien oder Kommunikationsstile im Umgang mit anderen. Dies setzt die verschiedenen Verhaltensweisen für die Kinder in einen verständlichen Zusammenhang (Langness et al., 2003). Die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen wirken beispielsweise auf die Selbstwirksamkeit der Kinder und kann sie so widerstandsfähiger gegen negative Einflüsse machen (Langness et al., 2003). Weiter sollte die Übernahme von Verantwortung für sich selbst, die Familie und das soziale Umfeld gefördert werden. Diese allgemeinen Lebenskompetenzen sollten nach Möglichkeit in den verschiedenen settings der Kinder vermittelt werden: also in der Familie, der Schule und der Freizeit, um einen möglichst ganzheitlichen Ansatz zu erreichen (Langness et al., 2003)

Als formale Strategie der Konfliktlösung ist es wichtig, soziale Fähigkeiten, Umgang mit negativen Emotionen und Problemlösestrategien im Unterricht zu thematisieren. Dazu existieren vielerlei Trainings, die insbesondere die Förderung der sozialen Fähigkeiten zum Ziel haben (Walker, 1995). Das Einüben dieser Fähigkeiten im Unterrichts- und Schulalltag soll die Effizienz der Trainings steigern. Eine individuelle Problemanalyse ist eine andere Strategie, die sich insbesondere bei einzelnen auffälligen Schülern anbietet. Dabei werden die Bedingungen und Auslöser identifiziert, die zu dem unerwünschten Verhalten führen und dann nach möglichen Lösungen gesucht. Nach der Bewertung und Auswahl der Lösung wird diese mit dem Schüler besprochen und ein Implementationsplan entwickelt. Zur Kontrolle der Zielerreichung wird dann noch ein Kriterium entwickelt, an der der Erfolg der Vorgehensweise gemessen werden kann. Die Entwicklung und die sich daraus ergebenden Entwicklungsaufgaben verlaufen geschlechtsspezifisch und bringen ihre eigenen Belastungen und Probleme mit sich (Erikson, 1994). Auch die Ressourcen zur Bewältigung sowie das Bewältigungsverhalten als solches ist unterschiedlich (Langness et al., 2003, 2007). Daher sollte eine Präventionsmaßnahme die geschlechtsspezifische Differenzierung beinhalten (Helfferich, 1995).

„Komm - wir finden eine Lösung“ ist ein kindzentriertes Programm. Bei den gängigen Trainings im Bereich Gewaltprävention ist zwischen Konfliktlösetrainings und Trainings zur sozialen Kompetenz zu unterscheiden. Konfliktlöse- oder auch Streitschlichterprogramme, wie beispielsweise dem Friedensstifter-Programm (Gasteiger-Klicpera & Klein, 2005)¹⁷, die mit dem hier evaluierten Training verwandt sind, vermitteln Schüler Konflikte eigenständig unter Beachtung von Regeln zu lösen (Walker, 1995, Bründel, 2002). Dies geschieht bei manchen Programmen mit Hilfe von altersgemäßen Vorstellungsmodellen, wie zum Beispiel eine „Friedensbrücke“ (Gasteiger-Klicpera & Klein, 2005), die den stufenweisen Prozess der Konfliktregelung bildlich begreifbar macht und in ähnlicher Weise auch bei „Komm - wir finden eine Lösung!“ eingesetzt wird (Jefferys-Duden, 1999). Walker (1995) integrierte in seinem Programm auch eine geschlechtsbezogene Interaktion, wie es sie auch bei „Komm - wir finden eine Lösung!“ gibt. Beide Programme werden jedoch - anders

17 Gasteiger-Klicpera- & Klein (2005) unterscheiden weiter noch nach Antiaggressionsprogrammen, die hauptsächlich die Emotionsregulation der Kinder verbessern sollte, jedoch keine konkreten Handlungsstrategien für Konflikte liefern. Konfliktlöseprogramme fokussieren dagegen diese Handlungsstrategien während Friedensprogramme zusätzlich versuchen das Selbstwertgefühl der Kinder zu verbessern. „Komm – wir finden eine Lösung“ integriert dabei Elemente aus allen drei Kategorien.

als beim hier evaluierten Training - von den Lehrern durchgeführt. Auch das Konflikttraining nach Gordon (1999) basiert auf einem ähnlichen Konzept. Hier stehen zusätzlich die kommunikativen Kompetenzen im Vordergrund. All diese Konflikttrainings behandeln jedoch den Bereich Emotionen kaum oder gar nicht und konzentrieren sich teils ausschließlich auf die Lösung von Konflikten.

Beispiele für soziale Kompetenztrainings sind „Faustlos“ (Schick & Cierpka, 2005), „Verhaltenstraining in der Grundschule“ (von Marées & Petermann, 2009a), „Papilio“ (PAPILIO, Scheithauer et al., 2008a) oder EFFEKT sowie dem daraus entstandenen Training für Grundschulkindern TIP (Lösel et al., 2006)¹⁸. Während EFFEKT ein Kind- und Elterstraining kombiniert, sind „Faustlos“, „Verhaltenstraining in der Grundschule“, „TIP“ und „Papilio“ kindzentrierte Ansätze. „Faustlos“, „Verhaltenstraining an der Grundschule“, „TIP“ und „EFFEKT“ werden dabei an Grundschulen eingesetzt und sind daher von der Zielgruppe mit dem hier evaluierten Programm vergleichbar. „TIP“ konzentriert sich dabei vor allem auf die Wahrnehmung von Emotionen und den Umgang mit Gefühlen und wird außerschulisch durchgeführt (Natzke & Petermann, 2009), während „Verhaltenstraining in der Grundschule“ auf die sozial-emotionalen Kompetenzen eingeht und weniger auf Konfliktlösekompetenzen. „Faustlos“ verbindet den Aufbau emotionaler Kompetenzen mit einigen wenigen Konfliktlösekompetenzen (Natzke & Petermann, 2009) und steht somit inhaltlich „Komm - wir finden eine Lösung!“ am nächsten. Im Folgenden soll daher das Programm kurz vorgestellt werden.

Das auf dem amerikanischen „Second Step“ beruhende „Faustlos“ wurde vom Team um Prof. Dr. Cierpka im Rahmen der Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie an der Universität Heidelberg an Deutschland angepasst und gilt als gut evaluierter, kindzentrierter Ansatz der Gewaltprävention. Dadurch und aufgrund einer vergleichbaren Struktur mit dem hier evaluierten „Komm - wir finden eine Lösung!“ soll es als Beispiel beschrieben werden:

Die Zielgruppe waren zunächst Grundschulkindern, mittlerweile wird das Programm jedoch auch erfolgreich in Kindergärten eingesetzt. Ziel des klassenzentrierten Präventionsprogramms ist die Verminderung von aggressivem Verhalten und die Förderung sozialer Kompetenzen. So sollen zum Beispiel Problemlösestrategien vermittelt werden. Die Vermittlung der Inhalte basiert auf Elementen der Lerntheorie und legt somit viel Wert auf das Lernen durch Vorbilder und positiver Verstärkung. Das „Faustlos“-Programm wird mit Hilfe eines Handbuchs und eines Übungsheftes durchgeführt und beinhaltet viele Rollenspielaktionen, mit denen die Kinder das Gelernte einüben können. Für die Grundschule gibt es drei Einheiten: Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger/Wut, die nach einer vorangestellten Vereinbarung bestimmter Ablaufregeln mit den Schülern von der Klassenleiterin/einer Lehrkraft umgesetzt werden (Schick & Cierpka, 2007).

In der ersten Einheit lernen die Kinder Gefühle anderer wahrzunehmen, einzuschätzen und sich mitfühlend zu verhalten. In der Einheit der Impulskontrolle lernen Kinder eine Situation zunächst richtig einzuschätzen um die Problemstellung reflektieren zu können.

18 Für eine Übersicht weiterer Programme vgl. Lohaus & Domsch (2009)

In dieser Einheit wird sowohl das prosoziale Verhalten der Kinder gefestigt, als auch bestimmte, häufig vorkommende Problemsituationen behandelt und das adäquate Verhalten hierfür eingeübt. In der dritten Lektion werden die Ursachen von Ärger/Wut untersucht. Die Kinder werden aufgefordert über die Situationen nachzudenken, das eigene Verhalten zu hinterfragen und die Situation anschließend neu zu beurteilen.

Eine Lektion von „Faustlos“ beschäftigt sich bspw. mit verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten von Emotionen. Hier sollen die Kinder lernen, anhand der Mimik von Personen auf die entsprechenden Gefühle, wie Wut, Traurigkeit, Fröhlichkeit, zu schließen. Die Bilder sind auf Overhead-Folien dargestellt und werden der Reihe nach besprochen und diskutiert. Der Klassenansatz von „Faustlos“ ist dabei besonders positiv: so können beispielsweise sowohl Täter als auch Opfer von Mobbing die Motive und Emotionen des Gegenübers besser verstehen und eigene, kompetente Lösungsstrategien entwickeln. Da alle Kinder einer Klasse am Training teilnehmen, werden Etikettierungsprozesse vermieden. Als besonders positiv ist der kindgerechte Methodeneinsatz zu werten, der das nachhaltige Erlernen der Kompetenzen sichern soll. Kritisch anzumerken ist hierbei jedoch die starre Reihenfolge der Lektionen, die nicht immer auch die Lebenswelt der Kinder in der spezifischen Klasse betreffen müssen. „Faustlos“ wird von der Lehrkraft umgesetzt, die hierfür eine ein bis zweitägige Schulung absolviert (Schick & Cierpka, 2007). Hier zeigt sich bereits ein Nachteil dieses Trainings: es gibt keine spezifisch geschulten Trainer, die eine gleichbleibende Vermittlung der Inhalte garantieren können. Es findet kein Einbezug der Eltern statt, dieser ist lediglich fakultativ für die jeweilige Schule umzusetzen.

Sowohl „Faustlos“ als auch das ursprüngliche „Second Step“ sind vielfach evaluiert worden. Es konnte belegt werden, dass die körperliche und verbale Aggression der Kinder vermindert und das Sozialverhalten verbessert werden konnte (Schick & Cierpka, 2003, 2007).

5.5 Gewaltprävention mit „Komm - wir finden eine Lösung!“

Träger des Projekts „Komm - wir finden eine Lösung!“ ist der Deutsche Kinderschutzbund München e. V., eine gemeinnützige Vereinigung, die sich besonders für die Rechte von Kindern und Jugendlichen einsetzt. Schulen, die das Training durchführen wollen, wenden sich üblicherweise an den Kinderschutzbund München e.V.. Präventionsprogramme wie „Komm - wir finden eine Lösung!“ bieten ein gut in den Unterricht integrierbares Modul zur kreativen Konfliktlösung an. Konflikterziehung in der Grundschule hat das Ziel, den Kindern und den Lehrkräften mehr Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, um Konflikte zuzulassen, adäquat damit umzugehen und eine für alle Beteiligten akzeptable Lösung zu finden. „Komm - wir finden eine Lösung!“ basiert auf einem personenzentrierten Klassenansatz (Scheithauer et al., 2008), der alle Schüler in einer Klasse einbezieht und so positive Veränderungen auf Klassenebene (Klassenklima und soziale Integration) und Individualebene (Sozialverhalten) verfolgt. Dadurch werden auch bereits auffällige Schüler ebenfalls integriert. Dies ermöglicht das Aufbrechen fester Strukturen. Der Rollenwechsel bereits dieser auffälliger Schüler kann sich dabei positiv auf das soziale Gefüge der Klasse auswirken (Zwenger-Balink, 2004, Gasteiger-Klicpera & Klein, 2005). Im Kontext

der Resilienzforschung verfolgt das Training ein asset-fokussiertes Design, das versucht die Fähigkeiten und Ressourcen der Kinder zu stärken (Masten & Powell, 2003).

Das Projekt „Komm - wir finden eine Lösung!“ startete 1999 in fünf Münchner Grundschulen. Das Training hat den Anspruch, nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern und Lehrer mit einzubeziehen. Den mit der Erziehung der Kinder betrauten Bezugspersonen soll so das Bewusstsein nahe gebracht werden, dass sie einen erheblichen Anteil an der Entwicklung der Kinder beitragen können und aktiv an der Förderung von individuellen Ressourcen und Schutzfaktoren der Kinder beteiligt sind. Dies kann insbesondere durch die Förderung der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus im Rahmen der Durchführung des Trainings (z.B. Einladung zum Elternabend oder zur gemeinsamen Abschlussveranstaltung) geschehen.

Die Trainings werden mit pädagogisch und psychologisch ausgebildeten und speziell geschulten externen Trainern in den Schulklassen durchgeführt. Dadurch können die Lehrkräfte als Außenstehende besser in den Konfliktlösungsprozess einbezogen werden und die Schüler etwaige Probleme offener zur Sprache bringen, da sie nicht - wie bei den Lehrkräften - mit einer Bewertung ihrer schulischen Leistungen rechnen müssen. Ebenso werden die Lehrer entlastet, da sie so neben der Umsetzung der Lehrpläne nicht noch zusätzliche Inhalte vermitteln müssen. Als Kooperationspartner sind sie jedoch eine wichtige Quelle nachhaltiger Veränderungen indem sie die vermittelten Inhalte weiter anwenden und vertiefen (Zwenger-Balink, 2004).

Bei der Umsetzung des Trainings wird auch auf den Klassenverband und die spezifischen Probleme der Kinder in den Klassen eingegangen. Die Klassenebene als soziales System ist ein wichtiger Erfahrungsraum für den sozialen Umgang miteinander. Dort können Regeln des sozialen Miteinanders erprobt und eingeübt werden. Durch den Einsatz des Trainings auf Klassenebene können problematische Verhaltensweisen in der Klasse, wie z.B. Mobbing oder Machtmissbrauch einzelner Schüler, erkannt werden und deutlich Grenzen verdeutlicht werden. Durch das Training sollen so Gruppen- und Teamfähigkeit gestärkt werden.

Ansatz

Durch das Training sollen anhand eines systemtheoretischen Ansatzes die Schutzfaktoren und Ressourcen der Kinder gestärkt werden: das Selbstbewusstsein, das Selbstwertgefühl sowie soziale Kompetenzen. Es soll eine Sensibilisierung für die eigenen Gefühle und die der anderen erreicht werden, Empathie und soziales Engagement erlernt werden. Dadurch soll der Umgang mit Aggressionen verbessert werden. Zentral ist hier das „Empowerment“ der Kinder, welches auf den Ansatz der Lösungsfokussierung in der Kurztherapie von Steve de Shazer und seinem Team des im Jahre 1978 gegründeten Brief Family Therapy Center (BFTC) in Milwaukee / Wisconsin zurück zurückgeht (Herringer, 2001).

Die lösungsfokussierte Kurztherapie, die die Basis darstellt, beinhaltet zentrale Elemente der Kommunikationsforschung, der Sprachspiele von Wittgenstein, der Systemtheorie und dem Konstruktivismus. Die Lösungsfokussierung geht davon aus, dass positive Veränderungen in komplexen Situationen auf Basis kleiner Schritte geschehen,

die von allen Beteiligten gewollt sind. Bedeutsam ist dabei die Frage, was den Unterschied zwischen besser/schlechter ausmacht. Dabei genügen bereits wenige Informationen über das, was bisher schon besser/schlechter funktioniert. Zentral ist das konkrete Handeln in kleinen Schritten. Im lösungsfokussierten Modell werden die Kompetenzen und Ressourcen der Beteiligten in den Fokus genommen und alle Möglichkeiten ihrer aktiven Nutzung ausgeschöpft, um so eine Problemlösung zu erreichen. Die lösungsorientierte Grundeinstellung und das positive Denken mit einer Fokussierung auf die Ressourcen der Kinder stellen den Kern des Trainings dar.

Shure (1997) zeigte, dass schon Kinder im Kindergarten und in der Grundschule Formen konstruktiver Konfliktlösung erlernen und anwenden können. Shure (1997) entwickelte das Training „Interpersonal Cognitive Problem Solving/I can Problem solve“ (ICPS) für Kindergarten- und Grundschul Kinder. Grundlegend ist dabei der Zusammenhang zwischen der Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen und den sozialen Beziehungen und Fähigkeiten einer Person und deren Risiko der Entwicklung einer psychischen Störung. Das stufenweise Konzept von dem Erkennen von Emotionen, dem Erlernen grundlegender sozialer Kompetenzen zum Umgang mit anderen Kindern sowie dem Erlernen konstruktiver Konfliktlösung von Shure (1997) ist auch grundlegender Baustein von „Komm - wir finden eine Lösung!“. Das stufenweise Vorgehen zur Konfliktlösung auf der Friedenstreppe gibt den Kindern Zeit zum Antizipieren möglicher Folgen von Handlungsweisen. Durch Interventionsstudien in Kindergärten und Grundschulen konnte Shure (1997) nachweisen, dass die Kinder der Trainingsgruppen ihre Fähigkeiten, sich alternative Lösungen für Alltagsprobleme auszudenken, verbessern konnten, ebenso wie die Fähigkeit, mögliche Folgen von Handlungen zu antizipieren. Gleichzeitig reduzierten sich bei diesen Kindern die Impulsivität und die Notwendigkeit, ihnen Verbote auszusprechen. Ebenso zeigten sich Kinder der Experimentalgruppe empathischer und prosozialer, was sich günstig auf die Beziehungen zu Gleichaltrigen auswirkte.

Ein besonderes Merkmal des Trainings „Komm - wir finden eine Lösung!“ ist die Durchführung der Module mit einem Trainerpaar - einer Frau und einem Mann. Eines der drei Module wird geschlechtsspezifisch durchgeführt und soll einen offeneren Umgang der Kinder untereinander und mit dem Trainer in der Einheit „Emotionen“ gewährleisten und sicher gestellt werden, dass sowohl Mädchen als auch Jungen gleichermaßen angesprochen werden. Die Trainer übernehmen hier eine wichtige Rollen- und Vorbildfunktion.

Durchführung

Das Training wird in vier aufeinander folgenden Wochen im Rahmen von zwei Schulstunden durchgeführt. Die Einheiten sind dabei thematisch aufeinander aufgebaut und inhaltlich klar strukturiert wobei die Möglichkeit besteht, flexibel auf spezifische Bedürfnisse der Gruppe einzugehen. Ziel ist es, den Kindern Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wie sie selbständig Konflikte lösen können. Die Methodik stammt vorrangig aus dem sozialtherapeutischen Rollenspiel sowie der systemischen Psychotherapie, deren Übungen mit unterschiedlichen Unterrichtsmaterialien aufbereitet werden (Zwenger-Balink, 2004).

Zu den Lerninhalten gehören die Selbst- und Fremdwahrnehmung, sich und andere

zu respektieren, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen und zu tolerieren (Geschlecht, Rasse, Religion etc.). Weiter werden den Kindern die Bedeutung des Zuhörens vermittelt und verdeutlicht, wie wichtig es ist, sich und seine Gefühle auszudrücken, wenn es um das Beilegen einer Meinungsverschiedenheit geht. Ebenso wird der Umgang mit (negativen) Gefühlen erlernt und alternative Methoden für den Umgang mit diesen erprobt. Eine Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz dieser Problemlösefähigkeiten ist unter anderem die wirksame Emotionsregulation, Wahrnehmungsfähigkeiten für emotionale Situationen, Empathie und die Fertigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme (Gasteiger et al., 2005). Diese Fertigkeiten werden im Programm „Komm - wir finden eine Lösung!“ unter Berücksichtigung der Klassenstruktur und des Geschlechts vermittelt.

Lehrer- und Schulleitungsgespräche

Am Anfang steht die detaillierte Konzeptinformation der Schulleitung und des Lehrerkollegiums. Dies ist insbesondere für eine nachhaltige Fortführung der Trainingsinhalte von Bedeutung. Die Zustimmung und Unterstützung der Schulleitung des gewaltpräventiven Trainings hilft weiter, die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Referenten, die das Training durchführen, zu verbessern. Um die Situation der Klassen und deren ganz spezifische Struktur zu erfahren findet für zwei Schulstunden (90 Minuten) eine Hospitation vor Durchführung des Trainings statt, bei dem spezifische Schwierigkeiten und Probleme der Klasse bereits im Vorfeld erkannt werden können. Die Trainer erfassen dabei mit Hilfe eines Formbogens die Besonderheiten der Klasse und berichten anschließend dem Lehrer über die Beobachtungen. Auch die Lehrkräfte sind aktiv in die Konzeptabstimmung ihrer Klasse einbezogen und können wichtige Hinweise über die Integration einzelner Schüler in die Klasse, den familiären Hintergrund, Informationen zu leistungsschwachen oder hochbegabten Kindern, dem Sozialverhalten und die Beziehungen der Schüler untereinander liefern. Ebenso wird den Lehrern die Gelegenheit gegeben ihre Wünsche und Bedürfnisse sowie die Erwartungen an das Training zu äußern. Während der Durchführung des Trainings sind die Lehrer aufgefordert, Verhaltens- und Interaktionsmuster der Kinder zu beobachten und ihre Klasse aus einer neuen Perspektive wahrzunehmen, was während des Unterrichts nur schwer möglich ist.

Während der vier Trainingseinheiten sind die Lehrer bis auf die 3. Einheit anwesend und können sich auch aktiv am Training beteiligen. Nach jeder Trainingseinheit findet eine Reflexion mit den Trainern statt. In diesem Rahmen kann auch eine kollegiale Beratung und Supervision durch die Mitarbeiter des Kinderschutzzentrums zum Umgang mit den Kindern stattfinden und helfen weiter, die Trainingsmethoden auch zukünftig zur Konfliktbewältigung der Kinder einzusetzen. Ein besonders wichtiges Ziel des Trainings ist das Aufzeigen methodisch wirkungsvoller Interventionsmöglichkeiten bei aggressiven und antisozialen Verhalten von Schülern. Die Lehrer werden bei der Konfliktlösung aktiv unterstützt und Perspektiven für Veränderungen aufgezeigt.

Elternabende

An einem Elternabend werden auch die Eltern über das Training informiert. Hier wird

detailliert über die Inhalte informiert und es können offene Fragen diskutiert werden. Auch hier kann eine Sensibilisierung der Eltern durch das Aufzeigen der Prozesse bei einem Konflikt und Streit sowie Aggression im Schul- und Familienkontext erreicht werden. Die Informationen dienen auch dazu, dass positive Verhaltensweisen der Kinder nicht nur in der Schule, sondern auch im Familienkontext verstärkt und gefördert werden. Ebenso wird den Eltern im Rahmen des Informationsabends das begleitende Arbeitsheft für die Kinder vorgestellt und eine gemeinsame Bearbeitung zusammen mit den Kindern sowie Gespräche über die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder mit dem Training angeregt. Die Umsetzung des Trainings in den verschiedenen Lebensbereichen der Kinder trägt entscheidend zur Nachhaltigkeit des erlernten Wissens und der Umsetzung in der Praxis bei. Am Ende der Trainingseinheiten wird ein Abschlusselfternabend veranstaltet, bei dem auch die Kinder anwesend sind.

Die Trainingseinheiten

Das Training besteht aus vier Trainingseinheiten, die aufeinander aufbauen und in der Klasse durchgeführt werden. Das Training wurde ursprünglich für die dritte und vierte Grundschulklasse konzipiert, wird jedoch mittlerweile in abgewandelter Form auch in den ersten und zweiten Klassen eingesetzt. Die gesamte Projektphase dauert mit Vor- und Nachbereitung etwa drei bis sechs Monate und wird in vier aufeinander folgenden Wochen durchgeführt. Die Datenerhebung fand für diese Untersuchung jeweils vor und nach diesen vier Wochen statt. Der Zeitpunkt T1 und T2 kann aufgrund der Schulferien oder anderer Verzögerungen des Trainings zwischen sechs und zehn Wochen liegen. Eine Trainingseinheit wird zumeist am selben Wochentag zur selben Zeit innerhalb von zwei Schulstunden (90 Min.) durchgeführt.

Die Einheiten haben jeweils einen thematischen Inhalt, lassen sich jedoch auch auf den spezifischen Bedarf einzelner Klassen anpassen. Falls nötig, kann auch noch eine fünfte Einheit angesetzt werden, um spezielle Inhalte auf die Bedürfnisse der Klasse intensiver zu bearbeiten. Die ersten drei Einheiten vermitteln grundlegende Inhalte, die in der vierten Einheit umgesetzt werden sollen. Das Erlernen der Fertigkeiten in allen vier Trainingseinheiten soll Kinder befähigen, Konflikte selbstständig und gewaltfrei zu lösen.

Der Ansatz auf Klassenebene ist für die Kinder wichtig, um Gruppen-, Teamfähigkeit und soziale Kompetenzen in ihrem konkreten Umfeld zu erlernen. Die Trainer versuchen auf Störungen und negative Tendenzen im Klassenverband sofort einzugehen und machen auf die Einhaltung der gemeinsam vereinbarten Klassenregeln aufmerksam. Kindgerechte Gruppen- und Partnerrollenspiele aus den Bereichen des sozialtherapeutischen Rollenspiels bilden neben Aktionen und bekannten Gruppenspielen einen aktiven Erlebens- und Erfahrungsraum für die Kinder, der sich förderlich auf die zu erlernenden Verhaltensweisen auswirkt (Bierhoff, 1990). Auch Elemente aus der Systemtherapie fließen mit ein: Themenbesprechungen, Geschichten, Entspannungsübungen. Doch auch gängige Unterrichtsmaterialien, z.B. Overheadfolien und Arbeitsblätter finden ihren Einsatz und wechseln sich mit wiederkehrenden Ritualen und Spielabläufen ab. Dadurch wird gewährleistet, dass die Kinder konzentriert bei der Sache bleiben. Zusätzlich wird den Schülern ein Arbeitsheft zur Vertiefung der Inhalte überlassen.

1. Einheit „Gemeinschaft, Regeln und Werte“

Hier geht es um die Klassen- und Gruppenanalyse. Die Durchführung eines Gruppenrollenspiels zeigt auf einer systemischen, gruppendynamischen Ebene die Situation der Klasse. So spielt das Klassenklima, die Klassengemeinschaft und auch die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft eine große Rolle. Es wird auf spezifische Strukturen der Klasse eingegangen und aufgezeigt, wie sich die Kinder in eine Gemeinschaft integrieren können und ihre Bedürfnisse erfüllen können ohne die Rechte anderer zu verletzen. Es werden Regeln des Miteinanders und des fairen Umgangs miteinander erarbeitet und auf Veränderungs-/Verbesserungswünsche eingegangen. Der Einstieg in das Thema erfolgt mit einer Phantasiereise. Die Kinder gestalten in ihrer Phantasie ein „Klassenschiff“ und denken sich Rollen aus, die sie auf dem Schiff einnehmen wollen. Das Einlaufen in den sicheren Hafen kann dabei nur gelingen, wenn die ganze Mannschaft miteinander kommuniziert und fair zusammenarbeitet. Im Spiel werden Pausen eingerichtet, bei denen die Kinder reflektieren können, was auf dem Klassenschiff gut oder schlecht klappt und was man verändern muss, damit es besser gelingt. Die Reflektionspausen werden so oft als nötig wiederholt, bis das Spiel beendet werden kann. Nach Webster-Stratton (2000) sind Verhaltensregeln insbesondere bei Grundschulkindern ein wichtiger Bestandteil der Förderung sozialer Fertigkeiten, sollte jedoch nicht als ausreichend betrachtet werden.

2. Einheit „Kommunikationsfähigkeit und Wahrnehmung“

In dieser Einheit steht die verbale und nonverbale Kommunikation im Zentrum des Geschehens. Die Trainer versuchen ein Bewusstsein über die Bedeutung der Sprache im Umgang miteinander zu schaffen. Hierzu wird das „O-M-A-Modell“ eingeführt um das Gelernte besser bei den Kindern zu verankern. Das O symbolisiert hier das Ohr und hebt die Fähigkeit gut zuhören zu können hervor. Das M symbolisiert den Mund und erinnert die Kinder daran verständlich und freundlich zu sprechen, wenn sie im Konflikt- oder Streitfall ihre Haltungen und Einstellungen erklären wollen. Das A steht für Auge und bedeutet, dass man auch Gestik und Mimik im Auge behalten soll. In anschließenden Spielen werden diese Aktionen eingeübt. Weiter wird gemeinsam darüber beraten, wie Schimpfwörter im Schulalltag vermieden werden können. Die Schulung der Wahrnehmung der Kommunikationsstruktur der Kinder untereinander knüpft an das sozialkognitive Modell (Crick & Dodge, 1994) an und versucht vorherrschende Defizite aufzuheben und die vorhandenen Denk- und Handlungsmuster positiv zu beeinflussen. Nach Canori-Stähelin & Schwendener (2006) kann der Ausbruch eines Konflikts bereits im Vorfeld vermieden werden, wenn Kindern der richtige Umgang mit Stress in Konfliktsituationen und die Kommunikationsfertigkeiten geschult werden. Dabei soll der Konflikt bereits am Anfang unterbrochen werden so dass er nicht weiter eskalieren kann. Dies kann auch bei bereits bestehenden Konflikten auf Klassenebene wirken und hat somit nicht nur rein präventiven sondern auch interventiven Charakter.

3. Einheit „Emotionen“

Die Besonderheit des Trainings „Komm - wir finden eine Lösung!“ besteht in der Aufteilung nach Geschlecht in der 3. Trainingseinheit, die ohne die Lehrkraft stattfindet. Hier geht

es darum, dass die Kinder lernen ihre Gefühle zu erkennen und zu benennen. Es werden wichtige emotionale Kompetenzen, wie zum Beispiel das Erkennen und Benennen von Emotionen geübt, was ein wichtiges Basiselement für einen sozial angepassten Umgang der Kinder untereinander darstellt (Webster-Stratton, 2000, Saarni, 1999, Nowicki, 1998). Hier können die Kinder mit einem Trainer ihres Geschlechts die Themen erörtern, die ihnen in diesem Zusammenhang als wichtig erscheinen. Dies können Stärken und Schwächen des eigenen/anderen Geschlechts sein, oder die ebenfalls geschlechtshomogen oder auch zwischen den Geschlechtern bestehen. Auch Probleme mit der Lehrkraft können hier diskutiert werden. Es wird weiter über das unterschiedliche Verhalten von Mädchen und Jungen eingegangen. Die Thematik der Emotionen fordert insbesondere die Jungen der Klasse, weil diese oft Schwierigkeiten haben, ihre Gefühle zu benennen und auszudrücken. In dieser Einheit wird weiter an der Klassen- und Gruppenstruktur und insbesondere der Förderung der Integration von der Klassengemeinschaft isolierter Kinder gearbeitet. Nach Webster-Statton (2000) ist die Emotionsregulation notwendig, um erlernte soziale Fertigkeiten einsetzen zu können. Seiner Meinung nach ist die Unterstützung der Kinder hinsichtlich dem Erkennen und Benennen eigener Gefühle und die Förderung der Empathiefähigkeit bedeutsam für die Qualität des Sozialverhaltens (vgl. auch: Eisenberg et al., 2001, 2002).

4. Einheit „kreative Konfliktlösung“

In der 4. Einheit können nach einem Einstieg mit einer Geschichte anhand eines Beispiels einer guten Konfliktlösung aktuelle Konflikte benannt werden und mit Unterstützung der Trainer mit verschiedenen Methoden bearbeitet werden. Dabei spielt zum Beispiel die „Friedenstreppe“ eine große Rolle und wird an konkreten Beispielen aktiv und direkt geübt. Die Friedenstreppe ist eine Weiterentwicklung der „Friedensbrücke“ von Johnson & Johnson (1991). Hier finden das erlernte Wissen der drei vorhergehenden Einheiten und die spielerisch eingeübten Fertigkeiten Anwendung. Die aktiven Erfahrungen der Kinder, die Reflektion des Erlernten und die Umsetzung im Alltag der Kinder können so zu Verhaltensänderungen führen und unterstreichen nicht nur den präventiven sondern auch den interventiven Charakter des Trainings.

Dabei wird mit Kreppband die Friedenstreppe auf dem Fußboden dargestellt. Auf der ersten Treppenstufe wird das „O-M-A-Modell“ umgesetzt, die Konfliktparteien erzählen sich den Streit und können so feststellen, ob die Wahrnehmung auf beiden Seiten dieselbe ist. Die Kinder berichten, wie es zu dem Konflikt gekommen ist. Auf der zweiten Stufe erklären die Kinder jeweils die Sichtweise des anderen Kindes und können so Verständnis für die Situation des anderen gewinnen. Dabei darf jederzeit nachgefragt werden und die zuschauenden Mitschüler können helfen. Der Prozess wird von den Trainern aktiv unterstützt. Auf der dritten Stufe kann gemeinsam nach Lösungen gesucht werden, die anschließend auf Durchführbarkeit geprüft werden. Dabei wird so lange nach Vorschlägen gesucht, bis beide Parteien mit den gefundenen Lösungen einverstanden sind (win-win-situation). Auf der obersten Stufe der Friedenstreppe treffen sich die beiden Konfliktparteien schließlich und geben sich als Beweis, dass der Streit beigelegt ist, ein

Zeichen (z.B. Hand geben, Umarmung, nicken etc.). Ziel der Friedenstreppe ist es, die Kinder erfahren zu lassen, dass sie auch in Stresssituationen mit ihren Klassenkameraden kommunizieren können, anstatt sich gegenseitig zu beschimpfen oder – im Eskalationsfall – Gewalt anzuwenden. Ein ähnliches Stufenkonzept zur Konfliktbewältigung ist auch im Streitschlichterprogramm (Jefferys-Duden, 1999) zu finden, dessen Konzept jedoch die Mediatorenausbildung der Kinder beinhaltet. Bei „Komm - wir finden eine Lösung!“ erhalten dagegen alle Kinder einer Klasse Konfliktlösekompetenzen vermittelt, die sie selbst, ohne einen Mediator anwenden können.

Die aus dem Wirtschafts- und Unternehmenskontext stammenden grundlegenden Voraussetzungen für eine faire Konfliktregelung nach Doppler & Lauterburg (1996) sind dabei auch auf eine Konfliktlösung im Schulkontext übertragbar:

- Die abgebrochene, direkte Kommunikation zwischen den Kontrahenten muss wieder hergestellt werden. (Einheit 2)
- Eine neutrale, dritte Seite muss die Interaktionen zwischen den Konfliktparteien überwachen und ihren Dialog kontrollieren. (erfolgt durch Mitschüler (erst ab der 4. Klasse empfohlen) und Lehrkraft, während des Trainings durch Trainer)
- Emotionen, subjektive Empfindungen, enttäuschte Erwartungen und Gefühle der Verletzungen sollen auf beiden Seiten offen ausgesprochen werden. (Einheit 3)
- Beide Partner müssen der anderen Seite verständlich machen können, welche Umstände und Situationen bei ihnen die Enttäuschung oder Wut ausgelöst haben. (Einheit 3 und 4)
- Es müssen beiderseits tragbare Lösungen ausgehandelt werden, bei denen es keinen Verlierer gibt. (Friedenstreppe, Einheit 4)

All diese Forderungen zur Konfliktregelung münden in die Umsetzung der Friedenstreppe im Training „Komm - wir finden eine Lösung!“.

Ein weiteres Konzept, das diesen Ansatz aufgreift, ist das sogenannte „Harvard-Konzept“ (Fisher et al., 2009, Ury et al., 1996). Dabei soll eine win-win-Situation hergestellt werden, indem mit verschiedenen Methoden und Strategien versucht wird, die unterschiedlichen Positionen durch Verhandeln zu überwinden. Dies kann nur durch wechselseitige Kommunikation und dem festen Ziel eine Übereinkunft zu erzielen geschehen. Diese Verhandlungen werden im Training „Komm - wir finden eine Lösung“ auf der dritten Stufe umgesetzt. Hier geht es um das Lösen des konkreten Konfliktfalles: es soll eine für beide Parteien akzeptable und faire Lösung erzielt werden.

Die Friedenstreppe eignet sich auch dafür ein Abkommen darüber zu schließen, wie man in Zukunft miteinander umgehen möchte. Dies ist insbesondere bei bereits manifestierten Konflikten, die nicht sofort gelöst werden können, ratsam. Ziel dieser letzten Einheit ist es, den Kindern neue Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die ihnen selbstständige Konfliktlösungen erlauben. Die Lehrkraft kann dies in den Unterrichts- und Schulalltag mitnehmen und umsetzen. Am Ende der letzten Einheit bekommen die Kinder ein Zertifikat über die Teilnahme am Training.

Abschlussgespräch

Mit der Lehrkraft findet im Anschluss an das Training ein ausführliches Auswertungsgespräch statt, bei dem insbesondere die wichtigsten Ereignisse des Trainings noch einmal aufgegriffen werden und Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft thematisiert werden.

Bei einer gemeinsamen Eltern-Kind-Veranstaltung laden die Kinder ihre Eltern zu einem bunten Abend ein. Dabei zeigen sie den Eltern, was in den einzelnen Trainingseinheiten gelernt und erlebt wurde. Die Eltern gewinnen so auch Einblicke, wie sich ihre Kinder in der Klasse verhalten und werden in Spiele und Übungen einbezogen. Für die Eltern ergibt sich so die Möglichkeit, Inhalte des Trainings auch im Familienkontext umzusetzen und noch einmal intensive Gespräche über die Erfahrungen ihrer Kinder mit dem Training zu führen. Dies ist insbesondere auch im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Trainings bedeutsam.

Die Effekte des Trainings werden entscheidend durch die Umsetzung und Weiterführung durch die Lehrkraft, der Schule und der Familie beeinflusst. Die verhältnismäßig kurze Zeit (ca. vier Wochen für vier bis fünf Einheiten des Trainings) kann allein kaum massive und/oder nachhaltige Verhaltensänderung herbeiführen. Oft führen jedoch bereits kleine Veränderungen zu einer positiven Verbesserung des Klassenerlebens. Das im Training erlernte Sozialverhalten, verantwortungsvolles und faires Umgehen miteinander, Kommunikationsfertigkeiten und Konfliktfähigkeit sind wichtige Schlüsselqualifikationen, die die soziale Kompetenz und schließlich auch die Handlungsfähigkeit der Kinder über eine lange Zeit und über die Kindheit hinaus fördern und somit entscheidend zur Prävention einer ungünstigen Entwicklung des Sozialverhaltens beitragen. Eine erste Evaluation des Trainings anhand von Interviews und Fragebögen zeigte bereits erste Wirkungen des Trainings hinsichtlich einer Verbesserung des Verhaltens der Kinder untereinander sowie eine Reduzierung von Hänseleien (Zwenger-Balink, 2004).

6 Zielsetzung der Arbeit

In der summativen Evaluation des Trainings soll die Wirksamkeit des gesamten Programms hinsichtlich einer Verbesserung des Sozialverhaltens, der sozialen Integration und des Klassenklimas untersucht werden.¹⁹ Die Wirkungsanalyse des Trainings „Komm – wir finden eine Lösung!“ hat das Ziel festzustellen, ob die angestrebten Ziele des Programms, die Stärkung der Kompetenzen der Kinder zur Reduzierung von negativen Verhaltensweisen und damit eine effektive Gewaltprävention, erreicht werden. Die Förderung prosozialer Verhaltensweisen und die Vermittlung konstruktiver Konfliktlösestrategien sind die Kerninhalte des Trainings und sollen die Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen (Zwenger-Balink, 2004). Bei der Wirkungsanalyse des Trainings, das auf einer Stärkung der individuellen Ressourcen der Kinder beruht, soll auf den Zusammenhang der Risiko- und Schutzfaktoren eingegangen werden. Daher sollen einige Variablen, die aus der Forschung bekannt sind, in die Wirkungsanalyse miteinbezogen werden: das Geschlecht, die soziale Integration, das Klassenklima sowie das elterliche Erziehungsverhalten.

Durch die Berücksichtigung der Schutz- und Risikofaktoren können zusätzliche Erkenntnisse für die Resilienzforschung gewonnen werden, zum Beispiel, ob das Erziehungsverhalten der Eltern eine Rolle hinsichtlich der Effektivität eines Gewaltpräventionsprogrammes spielt. So kann zum Beispiel festgestellt werden, ob eine gezielte Stärkung von Schutzfaktoren durch das Training einen hemmenden Einfluss auf eine negative Sozialentwicklung aufgrund möglicherweise bestehender Risikofaktoren haben kann. Die Fragestellung ergibt sich aus dem ökosystemischen Ansatz Bronfenbrenners (1989), der die menschliche Entwicklung im Kontext einer fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen einem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenheiten seiner unmittelbaren Lebensbereiche beschreibt. Die Umwelt und das Individuum beeinflussen sich dabei reziprok. Zum Beispiel erschweren aggressive Verhaltensweisen des Kindes den Eltern die Erziehung, was sich wiederum weiter negativ auf das Kind auswirken kann.

Das Training „Komm – wir finden eine Lösung!“ setzt dabei mit einem Klassenansatz an. Ebenso kommen Inhalte aus der Resilienzforschung und dem sozialkognitiven Ansatz zum Tragen. Die Verbesserung der sozialkognitiven Informationsverarbeitung, wie die Verbesserung der Wahrnehmung sozialer Situationen oder die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich Konfliktlösungen, kann somit protektiv wirken und dadurch Verbesserungen des Sozialverhaltens, der sozialen Integration und des Klassenklimas herbeiführen. Diese positiven Auswirkungen wirken wiederum gewaltpräventiv. Bereits vorhandene Schutzfaktoren, wie zum Beispiel der biologische Faktor „weibliches Geschlecht“ oder eine gute soziale Integration dürften die Wirkungen des Trainings zusätzlich verstärken. Risikofaktoren, wie zum Beispiel ein schlechtes Klassenklima oder ein ungünstiges elterliches Erziehungsverhalten, müssten sich dagegen negativ auswirken und eine Verbesserung des Sozialverhaltens, der sozialen Integration und des Klassenklimas durch das Training hemmen.

Das auf Klassenebene ansetzende Training und die Datenerhebung auf dieser

19 Zum Rahmenkonzept Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen vgl. Mittag & Hager et al. (2000).

Ebene bedingen eine Berücksichtigung der Klumpenstichprobe. Die Klassenzugehörigkeit beschreibt nämlich ein Bündel von Einflussfaktoren, die hier zwar nicht erfasst und operationalisiert wurden, denen jedoch nichtsdestotrotz Rechnung getragen werden muss: das Engagement des Lehrers, die Umsetzung und Weiterführung der Trainingsinhalte, der eventuell vorhandene Leistungsdruck, die Fluktuation der Schüler, das Geschlechterverhältnis oder negative gruppendynamische Strukturen innerhalb der Klassengemeinschaft (Jerusalem, 1997). Die Berücksichtigung der Klassenzugehörigkeit geschieht mit Hilfe eines Mehrebenenmodells.

6.1 Annahmemodell für die weitere Untersuchung

Wie bereits dargelegt spielen verschiedene Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen des ökosystemischen Modells bei der Entwicklung des Sozialverhaltens eine Rolle. So wirken individuelle, biologische Dispositionen, wie zum Beispiel das Geschlecht, auf die Konstrukte des Klassenklimas (individuell und kollektiv), der sozialen Integration, und des elterlichen Erziehungsverhaltens. Das Klassenklima, die Klassenzugehörigkeit, die soziale Integration, das elterliche Erziehungsverhalten und das Sozialverhalten wirken dabei reziprok aufeinander. So können beispielsweise günstige Konstellationen eine protektive Wirkung entfalten, die das Sozialverhalten günstig beeinflussen kann. In diesem Kontext dürfte sich die positive Wirkung des Trainings verstärken. Die Bereiche der sozialen Integration, das Klassenklima sowie das Sozialverhalten der Kinder sollen dabei vom Training „Komm – wir finden eine Lösung!“ positiv beeinflusst werden. Bei ungünstigen Bedingungen würden sich dagegen geringere Effekte zeigen. Das folgende Modell beschreibt die Grundannahme für die Wirkungsanalyse des entwicklungs- und ressourcenorientierten Trainings:

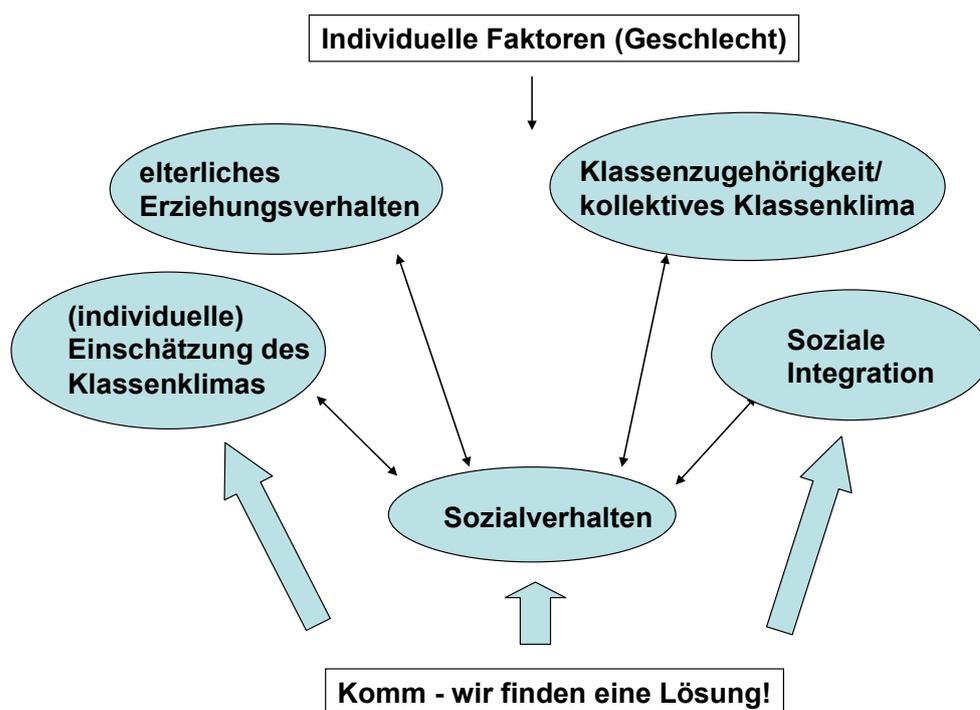


Abbildung 12: Annahmemodell für Wirkungsanalyse

Ausgehend von diesem Annahmemodell wird im Folgenden die Wirkung des Trainings auf das Sozialverhalten, die individuelle Einschätzung des Klassenklimas und die soziale Integration untersucht. Dabei werden jeweils Faktoren wie die Klassenzugehörigkeit (im Mehrebenenmodell), das Geschlecht als individueller Faktor oder das elterliche Erziehungsverhalten berücksichtigt.²⁰ Das Modell basiert auf einem ökosystemischen Ansatz, der verschiedene Mikrosysteme für die Entwicklung des Individuums mit einbezieht. Daran anknüpfend werden zusätzlich Konzepte der Resilienzforschung untersucht, nämlich inwiefern das Training unter bestimmten Konstellationen des Klassenklimas, der sozialen Integration und des elterlichen Erziehungsverhaltens wirksam wird. Dabei wird angenommen, dass Schutzfaktoren wirksam sind und gemäß dem additiven Modell durch eine zusätzliche Stärkung der sozial-emotionalen und Konfliktlösekompetenzen durch das Training eine höhere Effektivität von „Komm - wir finden eine Lösung!“ erzielt werden kann.

6.2 Hypothesen

Im Folgenden werden die Hypothesen der Wirksamkeitsanalyse des Trainings „Komm – wir finden eine Lösung!“ vorgestellt.

Gruppenunterschiede vor der Trainingsdurchführung

Es wird erwartet, dass sich Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Ausgangssituationen in Bezug auf Klassenklima, soziale Integration, Sozialverhalten, elterliches Erziehungsverhalten und soziodemografische Faktoren wie z.B. Geschlecht und Alter nicht unterscheiden. Um eine Vergleichbarkeit der beiden Gruppen zu gewährleisten, ist eine vergleichbare Ausgangsbasis hinsichtlich der zu untersuchenden Kriterien sowie soziodemografischer Faktoren sinnvoll. (Bortz & Döring, 2006)

Trainingseffekte

Hypothese 1: Das Training verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.

Durch die Sensibilisierung für die Wahrnehmung von Emotionen anderer, die Förderung der Kommunikationsfähigkeit, sowie die Vermittlung kreativer Konfliktlösekompetenzen im Rahmen von „Komm – wir finden eine Lösung!“ sollte es den Kindern gelingen, ihr Sozialverhalten im Vergleich zur Kontrollgruppe zu verbessern. Dadurch können negative Aggressionsspiralen vermieden werden (Patterson, 1982, Zwenger-Balink, 2004). Die Förderung emotionaler und perzeptiv-kognitiver Kompetenzen sowie die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in Konflikten sollten dazu beitragen, dass die Veränderung in allen Bestandteilen des sozialen Informationsverarbeitungsmodells (Dodge, 1986, Dodge & Crick, 1990, Dodge & Schwartz, 1997) wirksam werden und somit das soziale Verhalten gefördert wird. Studien belegten bereits den Zusammenhang zwischen der Förderung dieser Fähigkeiten und der Verbesserung der emotionalen und sozialen Kompetenz der

²⁰ Die untersuchten Skalen zur Messbarkeit der Verhaltensänderungen durch das Training sind im Modell als breite Pfeile markiert. Die einfachen Pfeile stellen lediglich die transaktionalen Wirkungen der Konstrukte dar.

Schüler (Mischo et al., 2004, Sturzbecher & Tausendteufel, 2003, Eisenberg et al., 2002). Durch das Training sollten sowohl internalisierende als auch externalisierende Störungen reduziert werden. Dies ist anschaulich in Dodges Modell (1993) dargestellt, das für beide Störungen Defizite in den unterschiedlichen Abschnitten des sozialen Informationsverarbeitungsmodells nachweist. Der SDQ als Skala zur Messung des Sozialverhaltens bildet beide Ausprägungen des Sozialverhaltens ab (Goodman, 1997).

Hypothese 2.1: Das Training verbessert das individuell eingeschätzte Klassenklima von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.

Der Klassenansatz und die die geschulten Fertigkeiten hinsichtlich Perspektivenübernahme, Regulierung von Emotionen und Förderung der Handlungsflexibilität der Kinder in der Klasse, sollte deren Klassenklima verbessern (Zwenger-Balink, 2004). Auch die in Trainingseinheit 1 gelernten Werte, Normen und Regeln in der Klasse sollten zu einer Verbesserung der Wahrnehmung des Klassenklimas führen, da so die Atmosphäre und Stimmungen der Klasse verbessert werden und so innerpsychische Denkprozesse als auch die schulische Umwelt verändert wird (Pekrun, 1985, Zwenger-Balink, 2004). Vorhandene negative Strukturen können so aufgebrochen werden und der universelle Ansatz vermeidet eine weitere Stigmatisierung von Täter- und Opferstrukturen, sodass alle gleichermaßen vom Training profitieren können (Zwenger-Balink, 2004). Salmivalli et al. (1996) stellten bereits fest, dass ein Großteil der Schüler in einem gruppenspezifischen Prozess an negativen Strukturen, zum Beispiel Bullying, in unterschiedlichen Rollen beteiligt ist (vgl. auch Lagerspetz et al., 1982). Dadurch ist es notwendig, einen Präventionsansatz auf Klassenebene zu wählen, da so neben „Tätern“ und Opfern auch Außenstehende, Assistenten, Verstärker und Verteidiger vom Training profitieren können. Ebenso ist es möglich, Etikettierungsprozessen von Seiten der Lehrer entgegenzuwirken (Ehninger & Melzer, 2003, Petermann & Helmsen, 2008), da diese passiv am Training teilnehmen, es jedoch nicht selbst durchführen und so in ihrer Zuschauerrolle zu neuen Sichtweisen auf ihre Schulklasse und ihre Schüler gelangen können (Zwenger-Balink, 2004).

Hypothese 2.2: Das Training verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker für Kinder in Klassen mit einem guten kollektiven Klassenklima.

Je besser das Klassenklima, desto mehr Freundschaften werden geschlossen (Neuenschwander, 2003). Dadurch ist die Klasse ein bedeutsamer Ort der sozialen Entwicklung der Kinder (Krappman & Oswald, 1995, Jerusalem, 1997, Alt, 2005a). In Klassen mit einem positiven Klassenklima kommen weniger negative Verhaltensweisen vor (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999). Daher müsste das Training „Komm – wir finden eine Lösung!“ in diesen Klassen besonders gut wirken und durch das asset-fokussierte Design eine weitere Förderung des positiven Sozialverhaltens der Kinder ermöglichen (Masten & Powell, 2003). Das gute Klassenklima wirkt nach dem additiven Modell der Resilienzforschung als zusätzlicher Verstärker für die protektive Wirkung des Trainings, z.B. durch die Vermittlung der sozial-emotionalen Kompetenzen (Masten & Powell, 2003, Lösel & Bliesener, 2003, Petermann & Helmsen, 2003, Scheithauer et al., 2008).

Hypothese 3.1: Das Training verbessert die soziale Integration von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.

Durch die Sensibilisierung für die Emotionen Anderer, der Förderung der Perspektivenübernahme sowie der vermittelten Konfliktlösekompetenzen sollte eine bessere Integration der Kinder in die Klasse erreicht werden (Zwenger-Balink, 2004). Dadurch sollte der Kreislauf negativer Interaktionsmuster anhand des Entwicklungsmodells aggressiver Verhaltensstörungen nach Patterson et al. (1989) unterbrochen und die negativen Verhaltensweisen reduziert werden. Auch hier spielen die Klassenregeln aus der 1. Trainingseinheit sowie der Klassenansatz des Präventionsprogramms eine große Rolle. Eine Förderung der Beziehungsstruktur in der Klasse kann negative Gruppenprozesse, wie sie zum Beispiel beim Auftreten von Bullying vorkommen, verringern (Schäfer & Korn, 2004a, Schäfer, 1997). Die Verbesserung der sozialen Kompetenzen erfolgt dabei insbesondere auf der Fertigkeitenebene des Modells nach Rose-Krasnor (1997): beispielsweise durch das Bewusstwerden der eigenen und fremden Emotionen, der Emotionsregulation, der Perspektivenübernahme sowie der wichtigen Kooperationsfähigkeiten wie aktivem Zuhören oder Konfliktlösekompetenzen (Zwenger-Balink, 2004, Doppler & Lautenburg, 1996, Jefferys-Duden, 1999). Durch die Verbesserung der Beziehungen in der Klasse, durch den Einsatz der erlernten Kompetenzen und aufgrund des Klassenansatzes des Trainings können Faktoren des Gruppenstatus‘ und negative Gruppendynamiken beeinflusst und dadurch die soziale Integration der Kinder verbessert werden (Zwenger-Balink, 2004).

Hypothese 3.2: Das Training verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker bei sozial gut integrierte Kindern.

Bei gut integrierten Kindern kommt es zu weniger Zurückweisung durch Gleichaltrige (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999) und einer positiven Wirkung auf die Gleichaltrigenbeziehungen in der Klasse. Durch die bessere soziale Integration und aufgrund der sozialen Bindungen in der Klasse verfügen die Kinder über einen personalen Schutzfaktor und die Möglichkeit, ihre soziale Kompetenz in diesen Beziehungen weiter zu üben und so ihr Sozialverhalten durch das Training zu verbessern (Oswald & Krappmann, 1991, Lösel & Bliesener, 2003, Petermann & Helmsen, 2003, Scheithauer et al., 2008, Criss et al., 2002). Kinder, die über gute soziale Kompetenzen verfügen, verfügen nämlich auch über qualitativ bessere Freundschaften (Eisenberg et al., 2002). Ehninger & Melzer (2003) zeigten, dass die soziale Integration der Kinder in der Klasse durch die Förderung sozialer Bindungen aggressive Verhaltenstendenzen eindämmen kann. Durch die Schulung der für Freundschaftsbeziehungen und einen friedvollen Umgang miteinander wichtigen sozial-emotionalen müsste sich demnach bei bereits gut integrierten Kindern besonders deutlich auswirken und eine weitere Förderung des positiven Sozialverhaltens der Kinder ermöglichen. Das soziale Kapital der Kinder dürfte somit einen unterstützenden Faktor für die Wirkung des Trainings darstellen (Bourdieu, 1977 in McNeal, 1999)

Hypothese 4.1: Es wird erwartet, dass Kinder von Eltern mit einem günstigen Erziehungsverhalten mehr vom Training profitieren, indem sich ihr Sozialverhalten, das individuell eingeschätzte Klassenklima und die soziale Integration von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 verbessern.

Nach dem sozioökologischen Ansatz Bronfenbrenners (1989) entwickelt sich das Individuum im Kontext einer gegenseitigen Anpassung der Fähigkeiten und Fertigkeiten in zueinander in Wechselbeziehung stehenden Lebensbereichen, wie zum Beispiel Schule und Familie. Ungünstiges Erziehungsverhalten der Eltern wird in der Resilienzforschung als Risikofaktor für die Entwicklung antisozialer Verhaltensweisen genannt (Frick, 1994 in Scheithauer & Petermann, 1999, Petermann & Petermann, 2006, Steinberg et al., 1992, 1994). Auch Tiedemann & Faber (1991) zeigten, dass ungünstiges elterliches Erziehungsverhalten zu geringen sozial-emotionalen Kompetenzen beim Kind führt (vgl. auch Schneewind, 1999). Dies kann sich wiederum negativ auf das Sozialverhalten des Kindes auswirken (Petermann & Wiedebusch, 2003). Das elterliche Erziehungsverhalten wird wiederum von verschiedenen Bedingungsfaktoren beeinflusst, z.B. vom ökonomischen Hintergrund, der Familienstruktur, dem Medienkonsum oder auch dem Bildungshintergrund der Eltern (Belsky, 1984; Laucht, 2003; Essau & Conradt, 2004; Schmidt-Denter, 1996). Weiter wurde der Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und dem Klassenklima (Pekrun & Helmke, 1991) und der sozialen Integration (Salisch & Seiffge-Krenke, 1996, Criss et al., 2002) nachgewiesen: Ein günstiges elterliches Erziehungsverhalten dürfte sich gemäß des additiven Modells der Resilienzforschung (Masten & Powell, 2003) als zusätzlicher protektiver Faktor erweisen und somit eine positive Veränderung der untersuchten Variablen durch die Trainingswirkung hervorrufen.

Hypothese 4.2: Es wird erwartet, dass Kinder, deren Eltern sich in schulischen Belangen engagieren, ihr Sozialverhalten durch das Training von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker verbessern können.

Effekte der Familie, wie zum Beispiel das Erziehungsverhalten, aber auch das familiäre Engagement in schulischen Belangen, werden auch im entwicklungspsychologischen Modell der Aggressionsentwicklung nach Essau & Conradt (2004) als wichtige Determinante für die Prävention aggressiven Verhaltens und als Bedingungsfaktor für die Vermeidung von negativem Sozialverhalten betrachtet. McNeal (1999) konnte die positiven Auswirkungen des elterlichen Engagements in schulische Belange auf das Sozialverhalten belegen. In diesem Sinne kann elterliches Engagement als Schutzfaktor gewertet werden und dürfte sich somit positiv auf die durch das asset-fokussierte Design (Masten & Powell, 2003) des Trainings angestrebte Verhaltensänderung erweisen.

Hypothese 5: Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Training ist für Eltern mit einem günstigen Erziehungsstil und/oder hohem Engagement in der Schule höher.

Die Kommunikation der Eltern mit der Schule ist von großer Bedeutung für die Lösung schulischer Verhaltensprobleme (Landscheidt, 1997). Inhalte des Trainings, wie zum Beispiel

das Umsetzen von Regeln und Konsequenzen, können auch in der Familie eingebracht werden und entsprechen eher einem günstigen Erziehungsverhalten (Franiak & Reichle, 2007). Kinder von Eltern, die durch eine gute Zusammenarbeit mit der Schule diese Inhalte kennen und durch günstiges Erziehungsverhalten unterstützen können, dürften sich dabei zufriedener mit den Training zeigen.

Moderatorhypothesen

Es wird erwartet, dass die Ausgangswerte des Sozialverhaltens, des Klassenklimas und der sozialen Integration bei den entsprechenden Hypothesen als Moderator auf die Trainingseffekte wirken.

In der Resilienzforschung wird davon ausgegangen, dass Kinder, die über positives Sozialverhalten verfügen, aufgrund der besseren Ausgangssituation ihr Sozialverhalten weiter verbessern können (Scheithauer & Petermann, 1999, Opp et al., 2007, Werner, 2007, Lösel & Bliesener, 2003). Ein günstiges Klassenklima und eine gute soziale Integration in die Klasse können hier ebenfalls als Schutzfaktor wirksam werden und so eine günstige Entwicklung durch das Training ermöglichen (Masten & Powell, 2003, Hurrelmann 2002, Rutter et al., 1976).

Es wird erwartet, dass das Geschlecht des Kindes als Moderator auf die Trainingseffekte wirkt.

Analog zur Resilienzforschung, die das weibliche Geschlecht als biologischen Schutzfaktor nennt (Lösel & Jaurusch, 2007; Lösel & Bender, 2007, Bender & Lösel, 1997; Scheithauer & Petermann, 1999; Laucht, 1997), ist davon auszugehen, dass Mädchen von einer günstigeren Ausgangsbasis aus (weibliches Geschlecht) von einer zusätzlichen Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen am stärksten profitieren. Da gute soziale und emotionale Kompetenzen und Konfliktlösestrategien im Kontext Klassenklima und soziale Integration bedeutsam sind (z.B. beim Aufbau von Freundschaften vgl. Vorbach & Foster, 2003, Eisenberg et al., 2001, Eisenberg et al., 2002, Johnson & Johnson, Hay et al., 2004) dürfte sich dies in Folge auch auf diese Variablen ausdehnen. Im Gegensatz dazu weisen Jungen in der Kindheit beispielsweise eine größere Vulnerabilität gegenüber familiären Risikofaktoren auf (Scheithauer & Petermann, 1999). Auch aus der bisherigen Forschung zu Resilienz ist davon auszugehen, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich auf Risiko- und Schutzfaktoren reagieren. Von einer Förderung sozial-emotionaler und Konfliktlösekompetenzen dürften demnach vor allem die Mädchen profitieren, da dem weiblichen Geschlecht ein protektiver Wert zugeschrieben wird (Lösel & Jaurusch, 2007; Lösel & Bender, 2007, Bender & Lösel, 1997; Scheithauer & Petermann, 1999; Laucht, 1997). Dies wirkt sich auf das Sozialverhalten, die soziale Integration und das wahrgenommene Klassenklima aus (Hay et al., 2004, Eder, 1996) und dürfte sich demnach auch auf eine Förderung dieser Variablen aufwirken.

7 Studiendesign

Die Datenerhebung der Evaluation erfolgte im quasi-experimentellen Design mit Kontroll- und Experimentalgruppe zu 2 Messzeitpunkten (vor und nach dem Training bzw. im 8 bis 10-wöchigen Abstand bei der Kontrollgruppe) (Bortz & Döring, 2006). Die Wirkungsanalyse im Feld zeichnet sich somit durch eine hohe externe Validität aus (Bortz & Döring, 2006).

Stichprobenrekrutierung

Die Zuteilung zur Experimentalgruppe erfolgte durch den Kinderschutzbund München, der die Durchführung des Trainings in den zu untersuchenden 3. und 4. Jahrgangsstufen der Münchner Grundschulen an das universitäre Evaluationsteam meldete und die so in die Erhebung mit aufgenommen werden konnten. Die Kontrollgruppen wurden vom Team der LMU München in Eigenregie rekrutiert. Es wurde dabei darauf geachtet, Klassen mit einer ähnlichen Struktur hinsichtlich der Klassenstufe, des Alters, des Migrationshintergrunds sowie des sozialen Umfelds der Schule einzubeziehen.

Sowohl die Kinder der Experimental- als auch der Kontrollgruppe mussten zur Teilnahme an der Evaluation zunächst eine Einverständniserklärung der Eltern ausfüllen (s. Anhang). Diese Einverständniserklärung musste spätestens am Tag der Durchführung dem Evaluationsteam vorliegen. Kinder, die diese Einverständniserklärung nicht hatten, konnten aus Datenschutzgründen nicht an der Evaluation teilnehmen und wurden während der Bearbeitungszeit von der Lehrkraft mit Schulstoff beschäftigt (z.B. Hausaufgaben). Die Anzahl der Experimentalklassen sowie der teilnehmenden Schüler in den Klassen der Experimental- und Kontrollgruppe konnte demnach nicht beeinflusst werden und somit kann, wie in den meisten Evaluationsstudien, nicht von einer vollständigen Randomisierung der Versuchspersonen ausgegangen werden (Bortz & Döring, 2006).

Vorgehen

Kinder der Experimentalgruppe wurden unmittelbar vor Durchführung des komm!-Trainings mittels Fragebogen in einer Schulstunde (45 Minuten) (T1) und etwa 2-3 Wochen nach dem Training (T2) befragt. Der Fragebogen, der zu T2 eingesetzt wurde beinhaltete für die Experimentalgruppe jeweils zwei Wissensfragen zum komm!-Training. Die Kontrollgruppe erhielt zu T1 und T2 jeweils denselben Fragebogen. Die 2. Messung erfolgt dabei etwa 8-10 Wochen nach dem ersten Zeitpunkt. Ab 2008 wurden zeitgleich die Eltern der Experimental- und Kontrollgruppe befragt. Die Eltern füllten hierzu einen Fragebogen aus, der bereits frankiert direkt an die Universität geschickt wurde. Die teilnehmenden Kinder erhielten das Kuvert mit dem Fragebogen für ihre Eltern zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt. Die Eltern der Experimentalgruppe erhielten dabei zu T2 Fragen zur Beurteilung des komm!-Trainings. Die Fragebögen von T1 und T2 konnten durch eine Code-Vergabe aufeinander bezogen werden.

Insgesamt wurden 30 Klassen an 14 Schulen im Stadtgebiet und Einzugsbereich München befragt. 11 Klassen aus 7 Schulen befanden sich dabei in der Experimentalgruppe, 19 Klassen aus ebenfalls 7 Schulen befanden sich in der Kontrollgruppe. Schulen der Experimentalgruppe waren dabei zumeist nicht Teilnehmer der Kontrollgruppe. In der

Experimentalgruppe befanden sich mehr Kinder der 3. Jahrgangsstufe, was damit zusammenhing, dass das Training im Erhebungszeitraum nur in drei 4. Klassen durchgeführt wurde. Der Unterschied hinsichtlich der befragten Klassenstufen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe bestätigt sich demnach auch im Chi-Square: $X^2(n=483)=6,08$, $df=1$, $p=.014$.

	EG	KG
Klassenstufe 3	143 72,2%	175 61,4%
Klassenstufe 4	55 27,8%	110 66,7%

Tabelle 1: absolute und relative Zahlen der Stichprobe je Klassenstufe für Experimental- und Kontrollgruppe

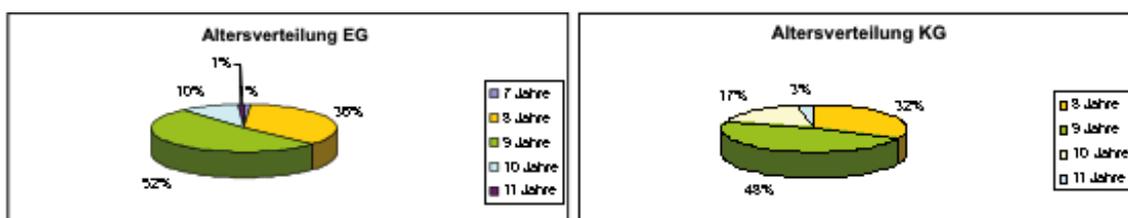
7.1 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt können in die Berechnungen aufgrund der fehlenden Werte 13,4% ($n=75$) der Gesamtstichprobe ($n=558$) nicht einbezogen werden. Die Stichprobenbeschreibung sowie die Ergebnisauswertung beziehen sich im Weiteren somit auf eine Stichprobengröße von $n=483$.

7.1.1 Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe

Um die Wirkung des Trainings beurteilen zu können ist eine möglichst gleichwertige Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Ausgangswerte und der soziodemografischen Faktoren anzustreben. Die Ergebnisse der Ausgangslage werden im Folgenden kurz erörtert: Sowohl in der Experimentalgruppe als auch in der Kontrollgruppe war das Geschlechterverhältnis ausgeglichen: EG: 49,5% Mädchen und 50,5% Jungen, KG: 49,8% Mädchen und 50,2% Jungen. Der Unterschied wird im Chi-Square demnach auch nicht signifikant: $X^2=0,01$, $df=1$, $p=.943$ (n.s.).

Die Altersverteilung ergibt für die Kontrollgruppe einen leicht höheren Durchschnitt, was auf die doppelte Anzahl an Schüler in der 4. Jahrgangsstufen in der Kontrollgruppe der Stichprobe zurückzuführen ist (110 vs. 55 Schüler). Für einen Fall konnte keine Altersangabe festgestellt werden, die Altersanalyse bezieht sich daher auf $n=482$. Für die Experimentalgruppe zeigt sich ein Altersdurchschnitt von 8,74 Jahren, für die Kontrollgruppe von 8,91 Jahren. Der Unterschied wird jedoch lediglich tendenziell signifikant im Chi-Square: $X^2=9,41$, $df=4$, $p=.052$ (n.s.). Die Altersverteilung ist in folgenden Diagrammen prozentual für die Experimental- und Kontrollgruppe dargestellt:



Abbildungen 13 und 14: relative Altersverteilung für Experimental- und Kontrollgruppe

Die Altersgruppe der 10-jährigen ist demnach determinierend für den Unterschied zwischen den Gruppen.

n=470 Kinder gaben Antwort auf die Frage ob ihre Eltern geschieden sind. Vergleichbar viele Kinder wuchsen in der Experimental- und Kontrollgruppe mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern auf: 16,5% (n=31) der EG und 20,9% (n=59) der KG. Der Unterschied wurde im Chi-Square nicht signifikant: $X^2=1,43$, $df=1$, $p=.232$ (n.s.). Für ebenfalls n=470 Kinder lag die Angabe vor, ob sie ein eigenes Zimmer besitzen, was Rückschlüsse auf die Größe der Wohnfläche und somit dem finanziellen Hintergrund der Familie zulässt. 65,8% der EG und 71,4% der KG bejahten diese Frage. In der Kontrollgruppe befinden sich demnach geringfügig mehr Kinder mit einem eigenen Zimmer. Der Unterschied wird im Chi-Square jedoch nicht signifikant: $X^2=1,66$, $df=1$, $p=.198$ (n.s.). Für n=278 konnte die Frage ausgewertet werden, wie lange die Kinder fernsehen dürfen. Die Frage befand sich an vorletzter Stelle im Fragebogen und wurde daher oft schon übersehen. Oftmals wurden hier auch mehrere Kreuzchen gesetzt, die Kinder taten sich offensichtlich schwer, einen Tagesdurchschnitt zu ermitteln. Oftmals gibt es in den Familien Ausnahmen am Wochenende, die in dieser Frage nicht berücksichtigt werden konnten, was aber teilweise handschriftlich auf den Fragebögen ergänzt wurde.

	EG	KG
unter einer Stunde	73 54,9%	83 57,2%
1-2 Stunden	39 29,3%	39 26,9%
solange ich will	21 15,8%	23 15,9%

Tabelle 2: absolute und relative Zahlen des Fernsehkonsums für EG/KG

Die Tabelle zeigt, dass die Werte für Experimental- und Kontrollgruppe vergleichbar sind. Der Chi-Square zeigt für den Unterschied keinen signifikanten Wert an: $X^2=0,21$, $df=2$, $p=.898$ (n.s.).

7.1.2 Analyse der Elternfragebögen

Um mehr über die Struktur der Stichprobe zu erfahren wurden zusätzlich Informationen miteinbezogen, die aus den Fragebögen der Eltern stammen. Der Rücklauf und die Beschreibung der Elternfragebögen bezieht sich auf die Stichprobe n=483, jener Kinder, für die der Fragebogen zu beiden Messzeitpunkten vorlag. 189 Kinder dieser bereinigten Stichprobe wurden ohne den Elternfragebogen befragt, der erst ab Januar 2008 eingesetzt wurde. In den frühen Erhebungszeitraum fallen zu jeweils beiden Messzeitpunkten jeweils 90 Kinder der Experimentalgruppe und 99 Kinder der Kontrollgruppe.

Von den 294 Kindern, deren Eltern mitbefragt wurden, reichten 77 Eltern der Experimentalgruppe (71,3% Rücklauf) und 115 Eltern der Kontrollgruppe (61,8% Rücklauf) den Elternfragebogen zum 1. Messzeitpunkt ein. Zu T2 sandten 53 Eltern der Experimentalgruppe

(49,1% Rücklauf) und 120 Eltern der Kontrollgruppe (64,5% Rücklauf) den Elternfragebogen zurück. Zum zweiten Messzeitpunkt verlieren somit sowohl Experimental- als auch Kontrollgruppe an Teilnehmer. Es wurde versucht durch einen gekürzten Elternfragebogen diesen Effekt zu vermeiden, dies gelang jedoch nicht vollständig. Vor allem der Elternfragebogenrücklauf der Teilnehmer der Experimentalgruppe nahm drastisch ab (22,2 Prozentpunkte).

Es bestehen keine Unterschiede hinsichtlich des Elternfragebogenrücklaufs und des Geschlecht des Kindes zu beiden Messzeitpunkten T1: $X^2=,116$, $df=1$, $p=.806$ (n.s.) [T2: $X^2=,074$, $df=1$, $p=.786$ (n.s.)]. Der Elternfragebogen wurde also vergleichbar häufig sowohl von Eltern mit Töchtern als auch von Eltern mit Söhnen zurückgesandt. Allerdings besteht ein Unterschied hinsichtlich des dropouts zwischen der Kontroll- und Experimentalgruppe, der jedoch nur zu T2 signifikant wird: T1: $X^2=2,704$, $df=1$, $p=.100$ (n.s.) [T2: $X^2=6,728$, $df=1$, $p=.009$]. Dieser drop-out kommt in Langzeitstudien oftmals vor. Durch eine verkürzte Fassung des Elternfragebogens zu T2 sollte dieser Effekt möglichst verhindert werden. Leider ist dies in der Experimentalgruppe nicht ganz gelungen.

Bildungshintergrund der Eltern

Die demografischen Fragen wurden von den Eltern nur zum 1. Messzeitpunkt erfragt. Im Vergleich zur Kontrollgruppe befinden sich in der Experimentalgruppe wesentlich weniger Mütter mit Abitur oder höherem Abschluss (25,6% EG vs. 62,5% KG), dafür mehr Mütter mit Hauptschulabschluss oder keinem Abschluss (38,4% EG vs. 16,1% KG). Der Unterschied erweist sich im Chi-Square als signifikant: $X^2=20,548$, $df=5$, $p=.001$.

Bildung Mütter	EG	KG
Hauptschulabschluss oder geringer	28 38,4%	18 16,1%
Mittlerer Reife	19 26%	24 21,4%
Abitur oder höher	26 25,6%	70 62,5%

Tabelle 3: absolute und relative Zahlen des Bildungshintergrunds der Mutter für Experimental- und Kontrollgruppe

Im Vergleich zur Kontrollgruppe befinden sich in der Experimentalgruppe auch wesentlich weniger Väter mit Abitur oder höher (34,7% EG vs. 63,3% KG), dafür mehr Väter mit Hauptschulabschluss oder geringer (34,7% EG vs. 19,3% KG). Der Unterschied erweist sich im Chi-Square ebenfalls als signifikant: $X^2=19,291$, $df=5$, $p=.002$.

Bildung Väter	EG	KG
Hauptschulabschluss oder geringer	25 34,7%	21 19,3%
Mittlerer Reife	22 30,6%	19 17,4%
Abitur oder höher	25 34,7%	69 63,3%

Tabelle 4: absolute und relative Zahlen des Bildungshintergrunds der Väter für Experimental- und Kontrollgruppe

Der Rücklauf der Fragebögen wurde demnach in der Kontrollgruppe entweder stark bildungsabhängig zurückgesandt oder die Stichprobe wies bereits vorher einen höheren Anteil an Eltern mit einem Bildungsstand von mindestens Abitur auf. Betrachtet man die Verteilung der Schulen im Stadtgebiet zeigt sich, dass sich in der Kontrollgruppe auch Schulen in einem weniger problembehafteten Stadtteil (z.B. Obermenzing) befinden, als in der Experimentalgruppe (z.B. Hasenberg). Dies lässt vermuten, dass bestimmte Unterschiede, wie z.B. der Bildungsstand, auf die Auswahl der Schulen in der Stichprobe zurückzuführen sind. Da jedoch nicht alle Eltern den Fragebogen zurückschickten, kann diese Vermutung nicht abschließend untersucht werden. Es ist weiter darauf zu verweisen, dass die Beteiligung an Studien in der Gruppe der höher gebildeten generell häufiger ist, als in der Gruppe der niedriger gebildeten (Neller, 2005).

Beschäftigungsverhältnis der Eltern

Diese Frage wurde ebenfalls nur zum 1. Messzeitpunkt beantwortet. Die Mütter der Experimentalgruppe sind vergleichbar häufig voll- oder teilzeitbeschäftigt oder Hausfrau, in Mutterschutz/Elternzeit oder arbeitslos (nicht erwerbstätig) wie in der Kontrollgruppe. Zum Beispiel geben in der Experimentalgruppe drei Mütter an, dass sie arbeitslos sind, in der Kontrollgruppe zwei. Der Unterschied wird demnach im Chi-Square auch nicht signifikant: $X^2=1,597$, $df=5$, $p=.902$ (n.s.).

Beschäftigungsverhältnis Mutter	EG	KG
voll- oder teilweise erwerbstätig	49 68%	75 66,4%
nicht erwerbstätig	21 29,2%	33 29,2%
Sonstiges	2 2,8%	5 4,4%

Tabelle 5: absolute und relative Zahlen des Beschäftigungsverhältnisses der Mutter für Experimental- und Kontrollgruppe

Der Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe wird auch für das Beschäftigungsverhältnis des Vaters nicht signifikant: $X^2=7,360$, $df=5$, $p=.195$ (n.s.). Nahezu alle Väter (EG: 89,2% KG: 85,3%) sind voll- oder teilweise erwerbstätig. Nur ein geringer Teil ist in keinem Arbeitsverhältnis (arbeitslos, in Rente/Frührente).

Beschäftigungsverhältnis Vater	EG	KG
voll- oder teilweise erwerbstätig	62 89,20%	93 85,30%
nicht erwerbstätig	4 5,80%	4 2,60%
Sonstiges	3 4,30%	12 11%

Tabelle 6: absolute Zahlen und Prozent des Beschäftigungsverhältnis der Väter für Experimental- und Kontrollgruppe

Ökonomischer Hintergrund

Der ökonomische Hintergrund der Eltern wurde ebenfalls nur zum 1. Messzeitpunkt erfasst. Die Fragen zum ökonomischen Hintergrund gelten als heikles Fragethema und wurden auch in dieser Befragung sehr stark nach sozialer Erwünschtheit beantwortet, was zu Verzerrungen bei der Auswertung führen kann (Bortz & Döring, 2006). Daher wurde die Kategorisierung dieser Frage sehr streng ausgelegt: bei bereits kleinen Schwierigkeiten Rechnungen zu begleichen wurden die Eltern als mit „finanziellen Problemen“ behaftet beschrieben. Bei der Frage „Haben Sie Probleme laufende Rechnungen zu begleichen?“ antworten 57,5% der Experimentalgruppe und 72,2% der Kontrollgruppe, dass Sie keine Probleme damit haben.

	EG	KG
Keine finanziellen Probleme	42 57,50%	83 72,20%
finanzielle Probleme	31 42,50%	32 27,80%

Tabelle 7: absolute Werte und Prozente der finanziellen Probleme für Experimental- und Kontrollgruppe

Der Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe wird im Chi-Square signifikant: $X^2=4,295$, $df=1$, $p=.038$. In der Experimentalgruppe finden sich demnach mehr Familien mit finanziellen Problemen.

Während die Beschäftigungsart in der Korrelation nach Spearman keinen Zusammenhang mit dem Bildungshintergrund aufweist, tut dies der finanzielle Hintergrund sehr wohl: Mütter: $r=-,328$, $p=.000$ ($n=183$), Väter: $r=-,347$, $p=.000$ ($n=179$). Dieser Zusammenhang bestätigt sich im Chi-Square für beide Elternteile: Mutter: $X^2=18,663$, $df=2$, $p=.000$, Vater: $X^2=26,771$, $df=2$, $p=.000$. Es ist demnach davon auszugehen, dass die Eltern mit niedrigem Bildungsstand zwar Arbeit haben, diese jedoch weniger gut bezahlt wird und diese Familien somit über weniger finanziellen Spielrahmen verfügen, als Eltern mit höherem Bildungsstand.

		Hauptschulabschluss oder geringer	Mittlere Reife	Abitur oder höher
keine Probleme Rechnungen zu bezahlen	Mutter	19 15,7%	27 22,3%	75 62,0%
	Vater	23 19,3%	18 15,1%	78 65,5%
Probleme Rechnun- gen zu bezahlen	Mutter	26 41,9%	16 25,8%	20 32,3%
	Vater	22 36,7%	23 38,3%	15 25,0%

Tabelle 8: absolute und relative Zahlen des Bildungshintergrunds und der ökonomischen Verhältnisse

Eltern mit Hauptschulabschluss oder geringer sind um etwa 10 Prozentpunkte öfter von dem Problem betroffen, offene Rechnungen nicht bezahlen zu können. Der Unterschied hinsichtlich der ökonomischen Verhältnisse zwischen Experimental- und Kontrollgruppe ist demnach mitunter auf den unterschiedlichen Bildungshintergrund der Eltern zurückzuführen.

Bei der Frage, ob am Monatsende noch Geld übrig bleibt, sind die beiden Gruppen jedoch vergleichbar (54,8% der EG und 58,4% der KG bejahen diese Frage in der dichotomen Auswertung). Der Unterschied erweist sich als nicht signifikant im Chi-Square: $\chi^2=,236$, $df=1$, $p=.627$ (n.s.). Für die dichotomen Items zum ökonomischen Hintergrund ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge, deshalb soll im Weiteren nicht mehr darauf eingegangen werden.

Die Kinder der Stichprobe kommen aus unterschiedlichen soziodemografischen Hintergründen, die aus den Elternfragebögen abgeleitet werden können. Die Kinder der Experimentalgruppe sind häufiger mit einem niedrigeren Bildungsstand der Eltern und mit einem niedrigeren ökonomischen Standard konfrontiert. Der nachgewiesene Zusammenhang dieser beiden Variablen lässt sich teilweise aus der Wahl der Schulen in der Stichprobe erklären, die Kontrollgruppe hatte eine etwas günstigere Verteilung hinsichtlich eher gutsituierter Stadtviertel in München (z.B. Obermenzing).

7.2 Erhebungsinstrumente

In der folgenden Wirkungsanalyse kommen Skalen aus dem Kinder- und dem Elternfragebogen vor. Im Folgenden wird auf die verwendeten Items eingegangen:

7.2.1 Der Kinderfragebogen

Aus dem Kinderfragebogen wurden verschiedene Skalen zur Evaluation verwendet: die Skalen des Klassenklimas und der sozialen Integration, der SDQ zur Messung des Sozialverhaltens, die Erziehungsskalen sowie verschiedene demografische Variablen, wie zum Beispiel zur Familienstruktur, dem Medienverhalten, der Verfügbarkeit eines eigenen Zimmers oder dem Alter und Geschlecht des Kindes. Im Folgenden sollen die verwendeten Items des Kinderfragebogens dargestellt werden.

Klassenklima und soziale Integration

Zunächst machen die Kinder Angaben zu ihrem Geschlecht und ihrem Alter. Danach folgen Fragen zum Klassenklima und der sozialen Integration in der Klasse. Die beiden hier verwendeten Skalen sind der etablierten Skala FEES 3-4 für die Jahrgangsstufe 3 und 4 entnommen (Rauer & Schuck, 2004). Der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FEES 3-4), ist ein Gruppenverfahren zur Erfassung psychologisch bedeutsamer sowie pädagogisch relevanter Sichtweisen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen von Grundschulkindern. Der Fragebogen besteht insgesamt aus sieben Skalen, wobei hier nur die Skalen „Klassenklima“ und „soziale Integration“ des ersten Teilfragebogens (TF-SIKS) verwendet werden. Der theoretische Hintergrund der Subskala der sozialen Integration ist dabei die Theorie der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1997). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Kompetenz- und Ergebniserwartung

zusammenhängen. Je mehr eine Person davon ausgeht, die Kompetenz für ein bestimmtes Verhalten zu haben und je positiver die Ergebniserwartung ist, desto wahrscheinlicher wird dieses Verhalten ausgeführt. Hier spielt im Schulkontext insbesondere der Wunsch nach Akzeptanz bei den Klassenkameraden (peers) eine Rolle. Die Subskala soziale Integration betrachtet die Beziehungen innerhalb einer Klasse aus der Perspektive des Individuums (Individualebene). Hier wird das Ausmaß gemessen, in dem sich ein Kind von den Mitschülern angenommen und als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet. Die hier verwendete Skala der sozialen Integration enthält zwei zusätzliche, selbst entworfene Items, die sich insbesondere mit der Konfliktlösung in der Klasse beschäftigen. Die Subskala des Klassenklimas stammt aus der Schulqualitätsforschung (Rauer & Schuck, 2004, Fend, 1998). Diese beschäftigt sich mit den subjektiven Wahrnehmungen der Schüler, Lehrer und Eltern über die sozialen Beziehungen in Schulen und Klassen. Die Qualität der Schüler-Schüler-Beziehungen wird mit der Subskala des Klassenklimas erfasst. Hier wird im Gegensatz zur sozialen Integration (Perspektive des Individuums) die Klasse als Ganzes beurteilt (Klassenebene). Dabei wird vor allem das Ausmaß betrachtet, in dem die Kinder der Klasse sozial angemessen und freundschaftlich miteinander umgehen. Es wurden 8 der 11 Items für die Aufnahme in den Kinderfragebogen ausgewählt.

Klassenklima	Itemwortlaut
FEESS	In der Klasse halten wir alle zusammen
	Wir verstehen uns untereinander gut
	Manche Schüler machen sich lustig über Klassenkameraden
	Kinder, die anders sind, haben es schwer in unserer Klasse
	Wir helfen uns gegenseitig
	Alle Kinder dürfen mitspielen
	Meine Mitschüler lachen über Kinder, die anders sind
	Wir ärgern uns gegenseitig
Soziale Integration	Soziale Integration:
FEESS	Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann
	Meine Mitschüler sind nett zu mir
	Die anderen suchen Streit mit mir
	Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage
	Die anderen Kinder lachen mich häufig aus
	Manche Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin
	Ich fühle mich in der Klasse wohl
	Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Klasse gut aus
	Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen
	Ich habe wenig Freunde in meiner Klasse
	Nur wenige Mitschüler können mich leiden
selbst konstruiert	Wenn meine Mitschüler streiten, suchen wir miteinander eine faire Lösung.
	Wenn ich auf dem Schulhof Streit habe, versuche ich eine Lösung zu finden.

Tabelle 9: Items des Klassenklimas und der soziale Integration

Die Items des FEESS 3-4 sind jeweils vierstufig skaliert (stimmt gar nicht, stimmt etwas, stimmt ziemlich, stimmt ganz genau). Die negativ formulierten Items wurden in der weiteren

Verwendung umgepolt, so dass eine Zunahme des Wertes eine gute soziale Integration bzw. ein positives Klassenklima bedeuten.

Selbsteinschätzung des Sozialverhaltens (SDQ)

Das Sozialverhalten des Kindes wurde mit der deutschen Kinderversion des SDQ (Goodman, 1997, 2001, Goodman et al., 2000, SDQ) erhoben. Der SDQ ist in über 40 verschiedenen Sprachen erhältlich und wurde in zahlreichen Studien erprobt. Die 25 Items im SDQ umfassen jeweils fünf Skalen mit fünf Merkmalen. Der Fragebogen wurde zum Screening von Kindern und Jugendlichen nach emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten entwickelt und fragt sowohl nach Stärken (strengths) als auch Schwächen (difficulties). Eine Subskala widmet sich vollkommen den Stärken und erfasst das prosoziale Verhalten. Die restlichen vier Subskalen, emotionale Probleme, Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität und Konzentrationsschwierigkeiten sowie Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, erfassen verschiedenes Problemverhalten (Goodman, 1997). Die Fragen sind sowohl positiv als auch negativ gerichtet formuliert. Zehn der Fragen sind so formuliert, dass sie die Stärken des Kindes hervorheben, 14 spiegeln eher die Schwierigkeiten und eine könnte als neutral gelten („Ich komme besser mit Erwachsenen aus als mit Gleichaltrigen“), wird aber zu den Schwierigkeiten gerechnet. Im weiteren Verfahren wurden die positiv gerichteten Items umkodiert. In dieser Evaluation werden sowohl die Kinder- als auch die Elternversion verwendet. Die Auswertung erfolgt anhand eines Summenwertes (für die vier negativen Subskalen errechnet sich ein maximal möglicher Wert von 40 Punkten, pro Subskala ein Wert zwischen 0 - 10). Hohe Punktzahlen in der prosozialen Unterskala entsprechen den Stärken des Kindes, wohingegen hohe Punktwerte in den 4 anderen Skalen eher Schwierigkeiten widerspiegeln. Der Gesamtscore wird deshalb nur aus den 4 anderen Skalen gebildet und die prosoziale Skala eher als Maßstab für die Fähigkeit des Kindes angesehen, unabhängig von den sonstigen Schwierigkeiten prosozial zu interagieren.

Während die Elternversion des SDQ bereits für Eltern von vierjährigen Kindern eingesetzt werden kann, kann die Selbstauskunft der Kinder üblicherweise erst ab 11 Jahren zuverlässig erfolgen (Goodman et al., 1997, SDQ). Die hier befragten Kinder waren überwiegend 8-9 Jahre alt und somit eigentlich zu jung für die Selbstauskunft. Aufgrund des jungen Alters der Kinder werden fehlende Werte des SDQ konservativer ersetzt. Zum Beispiel werden fehlende Werte in den Subskalen nur dann mit dem Mittelwert ersetzt, wenn alle anderen vier Werte der Subskala vorhanden sind.

Zur Bewertung der Ergebnisse des Elternfragebogens liegen Cut-Off-Werte vor (SDQ, Goodman et al., 2000), die so gewählt wurden, dass 80% einer repräsentativen deutschen Feldstichprobe (N=930, 6-16 Jahre) im Gesamtproblemwert als unauffällig, ca. 10% als grenzwertig und ca. 10% als auffällig eingestuft werden (SDQ, Goodman et al., 2000). Für den Selbstfragebogen gibt es bislang noch keine deutschen Normen. In dieser Arbeit wurde sich daher an den bisherigen Cut-Off-Werten orientiert, die Summenwerte des Diagnoseverfahrens jedoch im Anschluss nach unten korrigiert (vgl. Kapitel 7).

Auch weitere Fragebögen zur Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten (z.B. CBCL, Achenbach & Edelbrock, 1983) schließen zumeist zwei grundlegende Bereiche mit ein:

emotionale Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten. Häufig treten beide Symptome gleichzeitig auf, so lassen sich in vielen Fällen aggressives Verhalten und emotionale Probleme beim gleichen Kind nachweisen (Garber et al., 1991). Auch Störungen der Aufmerksamkeit und Aktivitätskontrolle haben einen erheblichen Einfluss auf die soziale und psychologische Entwicklung des Kindes (Weinberg, 1991).

Goodman (1997, 2000, SDQ) entwickelte bestehende Fragebögen anhand der DSM-IV-Diagnoseverfahren weiter und nahm in die bis dahin rein auf die Defizite fokussierte Instrumente die Stärken mit auf. Insbesondere die Akzeptanz des Fragebogens sollte so verbessert werden, da Eltern zum Beispiel nicht ausschließlich über die Defizite ihrer Kinder Auskunft geben müssen, sondern auch über deren Stärken berichten können. Es sollte so auch dem Problem der sozialen Erwünschtheit entgegengewirkt werden.

Der SDQ wurde international in groß angelegten Untersuchungen psychometrisch überprüft (Goodman, 2001). Es zeigte sich dabei eine allgemein als gut einzuschätzende faktorielle Validität der Skalen für die Eltern-, Lehrer-, und Selbstberichtsversion. Die Reliabilität der Skalen lag in verschiedenen Studien zum Großteil zwischen .60 und .85 und damit im befriedigenden bis sehr guten Bereich. Auch mit den hier verwendeten Daten können die Skalen der negativen Items sowie die prosoziale Subskala mit einer guten Reliabilität verwendet werden.

SDQ	Itemwortlaut
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt
	Ich habe einen oder mehrere gute Freunde
	Ich bin meist für mich alleine, ich beschäftige mich lieber mit mir selbst
	Ich komme mit anderen besser aus, als mit gleich alten Kindern
Verhaltensprobleme	Ich werde von anderen gehänselt
	Ich werde leicht wütend
	Normalerweise tue ich, was man mir sagt
	Ich nehme einfach Dinge, die mir nicht gehören
	Andere behaupten oft, dass ich lüge oder mogele
Prosoziales Verhalten	Ich schlage mich häufig, ich kann andere zwingen, Dinge zu tun.
	Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind
	Ich versuche, nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig
	Ich teile normalerweise mit anderen oder leihe ihnen Sachen aus
	Ich bin nett zu jüngeren Kindern
Hyperaktivität	Ich helfe anderen oft freiwillig
	Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig
	Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende
	Ich bin oft unruhig, ich kann nicht lange still sitzen
	Ich lasse mich leicht ablenken
Emotionale Probleme	Ich denke nach, bevor ich etwas tue
	Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen, mir wird oft schlecht
	Neue Situationen machen mich nervös, ich verliere leicht das Selbstvertrauen
	Ich mache mir häufig Sorgen
	Ich bin oft unglücklich oder traurig, ich muss oft weinen
	Ich habe viele Ängste, ich fürchte mich leicht

Tabelle 10: Items des SDQ

Die Fragen sind dreistufig skaliert (stimmt nicht, stimmt teilweise, stimmt genau). Die positiv formulierten Items der negativen Subskalen (Verhaltensprobleme, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, emotionale Probleme, Hyperaktivität) wurden umgepolt und im Summenwert betrachtet. Die Skala des prosozialen Verhaltens wurde im positiv formulierten Sinne behalten und ebenfalls ein Summenwert gebildet.

Erziehungsverhalten

Die Items zum Erziehungsverhalten umfassen drei Subskalen: unterstützende Erziehung, inkonsistente Erziehung und negative Kommunikation. Die Skala „inkonsistente Erziehung“ wurde an der LMU bereits im Beziehungs- und Familienpanel PAIRFAM verwendet, die Skala „unterstützende Erziehung“ und „negative Kommunikation“ im Projekt „Familienentwicklung nach der Trennung“. Bei der Skala „inkonsistente Erziehung“ wurden drei der acht Items ausgewählt und für die Zielgruppe leicht angepasst. Grundlage ist die deutsche Übersetzung des Alabama Parenting Questionnaire (Frick, 1991, Franiek & Reichle, 2007, 2009). Die Skalen wurden ebenfalls im Minipanel des Deutschen Jugendinstituts verwendet (Alt, 2005).

Erziehung	Itemwortlaut
unterstützende Erziehung	Meine Eltern sprechen mit mir über Dinge, die mich ärgern oder belasten
	Meine Eltern vertrauen mir
	Meine Eltern fragen mich oft nach meiner Meinung, bevor sie etwas entscheiden, was mich betrifft
inkonsistente Erziehung	Meine Eltern sprechen mit mir über das, was ich tue und erlebt habe
	Meine Eltern drohen mir eine Strafe an, strafen mich aber dann doch nicht
	Es gibt Tage, an denen meine Eltern strenger sind als an anderen
negative Kommunikation	Wenn meine Eltern schlechte Laune oder Stress haben, bestrafen sie mich strenger als sonst
	Meine Eltern schreien mich an, wenn ich etwas falsch gemacht habe
	Meine Eltern nörgeln an mir herum
	Meine Eltern sagen häufig Dinge, die mich verletzen
	Meine Eltern beleidigen mich, wenn sie wütend auf mich sind

Tabelle 11: Items der Skalen des Erziehungsverhaltens

Die Fragen sind im Original fünfstufig skaliert. In der hier untersuchten Stichprobe wurde jedoch aufgrund des jungen Alters der Kinder, um Verständnisprobleme zu vermeiden, vierstufig skaliert (nie/selten, manchmal, häufig, sehr oft). Die positiv formulierten Items der unterstützenden Erziehung wurden zum Erstellen einer Gesamtskala „Erziehung“ umgepolt.

Soziodemografische Angaben

Am Ende des Fragebogens werden dem Kind noch Fragen soziodemografischen Inhalts gestellt. So ist von Interesse mit wem das Kind zusammenwohnt (Mehrfachnennungen erlaubt, Möglichkeiten: Papa, Mama, Stiefpapa/Mamas Freund, Stiefmama/Papas Freundin, Oma/Opa, Geschwister, sonstige (offene Frage)). Ebenso Fragen ob die Eltern geschieden sind,

und falls ja, bei wem die Kinder leben (Antwortmöglichkeit: Mama, Papa, zum Teil bei Papa und zum Teil bei Mama). Ob die Kinder Geschwister haben und wenn ja, wie viele (Möglichkeiten: keine, 1, 2, mehr als 2 Geschwister). Weiter wurde abgefragt wer nach der Schule auf die Kinder aufpasst (Möglichkeiten: Mama, Papa, Geschwister, Tagesheim/Hort, andere Person, niemand). Auf den sozioökonomischen Hintergrund lässt die Frage nach einem eigenen Kinderzimmer schließen. Eine weitere Frage behandelt den Medienkonsum der Kinder und fragt nach der Dauer des Fernsehens am Tag: unter 1 Stunde, 1-2 Stunden, „solange ich will“. Der Migrationshintergrund wird mit der Frage nach der Sprache, die zuhause gesprochen wird, abgedeckt (Möglichkeiten: deutsch, türkisch, eine andere Sprache).

7.2.2 Elternfragebogen

Aus dem Elternfragebogen finden in dieser Auswertung nur die Skalen des schulischen Engagements und die soziodemografischen Angaben zum ökonomischen Hintergrund, dem Bildungsstand und dem Beschäftigungsverhältnis Anwendung.

Schulisches Engagement der Eltern

Mit dem FIQ (Fantuzzo et al., 2000) soll die Eingebundenheit der Eltern in schulische Belange ihrer Kinder erhoben werden. Dies erfolgt in drei Themenbereichen mit drei Subskalen.

FIQ	Itemwortlaut
home- based involvement	ich beteilige mich an Aktivitäten in der Klasse meines Kindes
	ich nehme an Eltern- bzw. Familienaktivitäten zusammen mit den Lehrern teil
	ich spreche mit anderen Eltern über schulische Aktivitäten
	ich bin an Plänen für Schulausflüge beteiligt
	ich treffe mich außerhalb der Schule mit Eltern von Mitschülern meines Kindes
school- based involvement	ich übe mit meinem Kind Rechnen, Lesen oder Schreiben
	ich erzähle meinem Kind, wie gerne ich neue Dinge lerne
	ich besorge Lernmaterial für mein Kind (z.B. Videos)
	ich verbringe Zeit mit meinem Kind, um ihm/ihr spezielle Dinge zu vermitteln (z.B. Zoo, Museum)
	mein Kind hat einen eigenen Platz für Bücher und Schulmaterialien
home- school conferencing	ich spreche mit dem Lehrer darüber, wie mein Kind mit den Mitschülern auskommt
	ich spreche mit dem Lehrer meines Kindes über seine/ihre Schwierigkeiten in der Schule
	ich spreche mit dem Lehrer meines Kindes über die Hausaufgaben
	ich spreche mit dem/den Lehrer/n meines Kindes über seine/ihre Fähigkeiten
	ich gehe zu Elternabenden, um mit dem/den Lehrer/n über das Verhalten meines Kindes zu sprechen

Tabelle 12: Items der Skala des schulischen Engagements der Eltern (FIQ)

Die Frage ist vierstufig skaliert (selten, manchmal, häufig, immer). Auf eine Gesamtskalenbildung wurde verzichtet.

Ökonomischer Hintergrund

Mit mehreren Items sollen die finanziellen Verhältnisse der Familie erfasst werden. Z.B. wie

sich die finanzielle Situation der Familie darstellt, wenn es darum geht laufende Rechnungen zu bezahlen (Möglichkeiten: keine Schwierigkeiten, wenig Schwierigkeiten, ziemliche Schwierigkeiten, große Schwierigkeiten) und wie viel Geld am Ende des Monats übrig bleibt (Möglichkeiten: etwas Geld bleibt übrig, wir kommen mit dem Geld etwa aus, das Geld reicht nicht, um unseren Bedarf zu decken). Weiter gibt es verschiedene Fragen zur finanziellen Situation im letzten Jahr:

Haben sie im Verlauf des letzten Jahres...	Itemwortlaut
	für den Lebensunterhalt auf ihre Ersparnisse zurückgegriffen?
	Geld von Freunden oder Verwandten geborgt?
	aus finanziellen Gründen Unternehmungen in der Freizeit eingeschränkt?
	am Essen gespart?
	am Urlaub gespart?

Tabelle 13: Items zum ökonomischen Hintergrund

Die Fragen sind jeweils mit ja und nein zu beantworten.

Soziodemografische Angaben

Am Ende sollten noch einmal einige demographische Daten der Eltern (Vater und Mutter) abgefragt werden. So z.B. das Alter, die Nationalität und der Familienstand (Möglichkeiten hier: ledig, verheiratet, geschieden/getrennt, verwitwet) erfragt. Ebenso wird der Bildungsstand (Möglichkeiten: keinen Schulabschluss, einfacher Hauptschulabschluss, qualifizierter Hauptschulabschluss, mittlere Reife, Fach-/Abitur, abgeschlossenes Fach-/Hochschulstudium) und die Beschäftigungsart (Möglichkeiten: Vollzeit erwerbstätig (ab 35h pro Woche), Teilzeit- oder geringfügig beschäftigt, Mutterschutz/Elternzeit, Hausfrau/Hausmann, arbeitslos, (Früh-) Rentner/in, sonstiges (offene Frage) erhoben.

7.3 Methode - Das Mehrebenenmodell

Da die erhobenen Daten der Schüler auf Klassenebene erfragt wurden und auch der zu untersuchende Faktor - das Training - auf Klassenebene angesetzt wurde, ist es für die Beurteilung individueller Veränderungen unabdingbar, die Klassenstichprobe zu berücksichtigen. Da es sich um Klumpenstichproben handelt, wird ein statistisches Mehrebenenverfahren für die Datenanalyse notwendig (Snijders & Bosker, 1999). Dies gilt umso mehr, da auch Variablen untersucht werden sollen, die zwar eine individuelle Einschätzung des einzelnen Schülers sind, die sich jedoch auf besondere Faktoren der jeweiligen Klasse beziehen, wie z.B. die soziale Integration und das Klassenklima. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (Klasse) kann Eigenheiten und Veränderungen sowohl auf der Individual- (Sozialverhalten, individuelle Einschätzung des Klassenklimas und der sozialen Integration) als auch auf der Klassenebene (kollektives Klassenklima) beeinflussen. Die Faktoren können auch über die einzelnen Analyseebenen hinweg transaktional wirken: es können sowohl Faktoren der Klassenebene vorhanden sein, die die individuelle Ebene beeinflussen (z.B.

Lehrerverhalten, Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, Geschlechterverhältnis in der Klasse, vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004), als auch Faktoren der Individualebene, die die Klassenebene beeinflussen (z.B. ungünstiges Sozialverhalten einzelner Kinder, die das Klassenklima negativ beeinflussen) (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004). Je stärker dabei der Zusammenhang der untersuchten Skalen auf der Individualebene mit der Klassenzugehörigkeit auftritt, desto weniger reliabel werden die Messungen auf der Individualebene mit herkömmlichen Analysemethoden (Ditton, 1998, Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004). Die Grafik veranschaulicht die beiden Untersuchungsebenen:

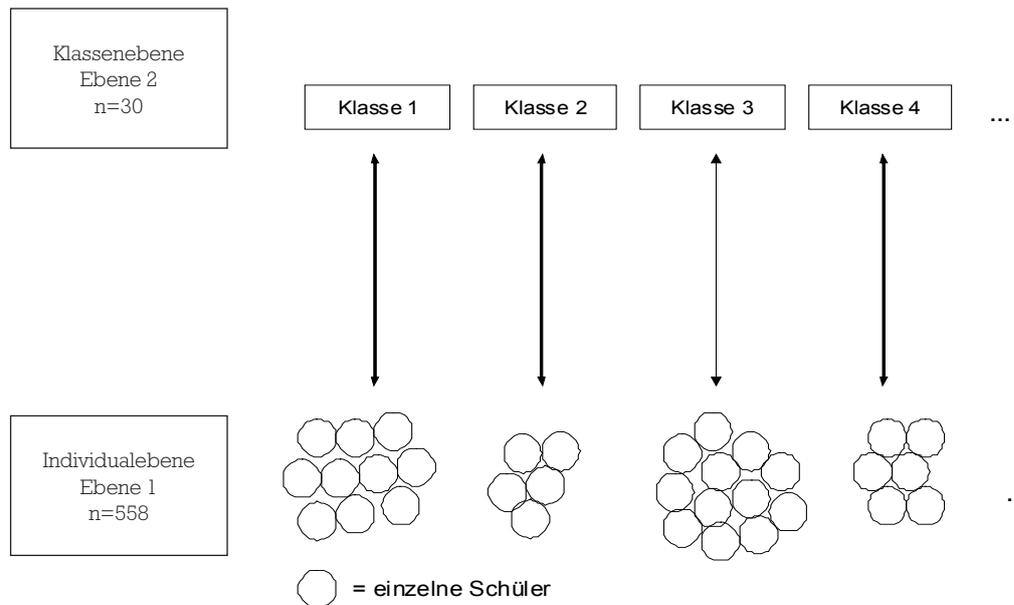


Abbildung 15: grafische Darstellung der beiden Untersuchungsebenen

Die Beobachtungen der Schüler auf der Individualebene (Ebene 1) hängen enger mit den Beobachtungen innerhalb der Klasse (Ebene 2) zusammen. Das heißt: Schüler einer Klasse haben einen ähnlicheren Wert beim Sozialverhalten, der individuellen Einschätzung des Klassenklimas und der sozialen Integration als Schüler aus anderen Klassen (Bryk & Raudenbush, 1992, Kreft & de Leeuw, 1998, Ditton, 1998). Diese Art der Fehlschlüsse sollte anhand des Effekts „big-fish-little-pond“ erläutert werden: Marsh et al. (2001) untersuchten, wie sich die Mathematikleistungen einer Schulklasse auf das Selbstkonzept im Fach Mathematik auswirken. Die Untersuchung zeigte, dass Schüler ihre Fähigkeiten positiver wahrnehmen, wenn sie in einer relativ schwachen Klasse sind, sich jedoch schlechter einschätzen, wenn sie sich in einer leistungsstarken Klasse befinden. Auf Klassenebene zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstkonzept, auf der Individualebene zeigt sich ein positiver Zusammenhang. Dieses Beispiel zeigt die Notwendigkeit der Berücksichtigung der unterschiedlichen Bezugsebenen. Analog des „big-fish-little-pond“-Effekts ist davon auszugehen, dass Kinder, die sich in einer Klasse mit mannigfaltigen negativen Einflüssen (z.B. ungünstiges Verhalten des Lehrers, schlechte Lernkultur) befinden, das Klassenklima anders einschätzen, als sie es in einer Klasse tun würden, in der sie diesen negativen Einflüssen nicht ausgesetzt wären. Die Beachtung

dieser hierarchischen Struktur der Daten kann mit Hilfe eines Mehrebenenmodells geschehen. Die Korrelation der Skalen des Sozialverhaltens, des Klassenklimas und der sozialen Integration ergeben für die Gesamtstichprobe folgende Werte:

			Sozialverhalten (negativ)		Sozialverhalten (prosozial)		Klassenklima		soziale Integration	
			T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Klasse		r	0,10*	0,06	-0,12*	-0,02	-0,2***	-0,14**	-0,11*	-0,05
		n	463	463	474	474	483	481	483	481
Sozialverhalten (negativ)	T1	r		0,72***	-0,24***	-0,25***	-0,40***	-0,46***	-0,52***	-0,53***
		n		463	461	461	463	463	463	463
	T2	r			-0,20***	-0,24***	-0,27***	-0,42***	-0,44***	-0,54***
		n			463	463	465	465	465	465
Sozialverhalten (prosozial)	T1	r				0,61***	0,20***	0,34***	0,46***	0,43***
		n				474	474	474	474	474
	T2	r					0,17***	0,34***	0,31***	0,46***
		n					474	474	474	474
Klassenklima	T1	r						0,58***	0,58**	0,42***
		n						481	483	481
	T2	r							0,54***	0,63***
		n							481	481
soziale Integration	T1	r								0,69***
		n								481

Tabelle 14: Ergebnisse der Korrelation nach Spearman zu T1 und T2, *p<.05, **p<.01, ***p=.000

Zu T1 zeigen sich auf allen Skalen schwache, jedoch signifikante Zusammenhänge mit der Klassenzugehörigkeit. Zu T2 ist dies lediglich beim Klassenklima der Fall. Die univariate Varianzanalyse für die Gesamtstichprobe bestätigt den Zusammenhang zwischen Klassenzugehörigkeit und den Werten der vier Subskalen des negativen Sozialverhaltens, des prosozialen Verhaltens, des Klassenklimas und der sozialen Integration (jeweils für die Experimental- und Kontrollgruppe):

KG		Type III Sum of Squares	df1, df2	F	korrr. R ²
Sozialverhalten (negativ)	T1	1335,08	18,1	2,98***	0,115
	T2	1667,52	18,1	3,14***	0,123
Sozialverhalten (prosozial)	T1	174,90	18,1	3,12***	0,122
	T2	162,99	18,1	2,96***	0,114
Klassenklima	T1	15,99	18,1	3,99***	0,159
	T2	21,99	18,1	4,53***	0,183
soziale Integration	T1	8,46	18,1	2,17*	0,069
	T2	8,32	18,1	1,76*	0,046
EG					
Sozialverhalten (negativ)	T1	494,59	10,1	2,13*	0,057
	T2	496,02	10,1	2,14*	0,058
Sozialverhalten (prosozial)	T1	36,91	10,1	1,29	0,015
	T2	57,54	10,1	1,77	0,04
Klassenklima	T1	21,18	10,1	10,15***	0,319
	T2	20,25	10,1	6,87***	0,231
soziale Integration	T1	6,68	10,1	3,76***	0,124
	T2	9,48	10,1	3,19**	0,101

Tabelle 15: Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse zum Zusammenhang der Variablen mit der Klassenzugehörigkeit zu T1 und T2 für EG/KG, *p<.05, **p>.01, ***p=.000

Es handelt sich hierbei überwiegend um kleinere Effekte (korrigiertes R^2 für die Gesamtstichprobe liegt zwischen ,046 und ,319), die zwischen 4,6% und 31,9% der Gesamtvarianz erklären können, das Klassenklima weist die höchsten Effekte auf: hier können 31,9% (T1) bzw. 23,1% (T2) der Varianz erklärt werden (korr. $R^2T1=0,319$, korr. $R^2T2=,231$). Es handelt sich damit um einen nahezu mittleren Effekt (Valentine & Cooper, 2003). Der Einfluss der Klassenzugehörigkeit auf die untersuchten Variablen ist somit zu beiden Messzeitpunkten schwach bis mittel gegeben.

Auch die Veränderung (Differenzwert von T1 zu T2) des negativen und positiven Sozialverhaltens auf Individualebene hängt zumindest bei der Kontrollgruppe von der Klassenzugehörigkeit ab. Die univariate Varianzanalyse zeigt hier dass 10,6% (korrigiertes $R^2KG=,106$) beim negativen Sozialverhalten bzw. 6% (korrigiertes $R^2KG=,060$) der Varianz beim prosozialem Verhalten durch die Klassenzugehörigkeit aufgeklärt werden. Um die Ergebnisse der weiteren Berechnungen zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe vergleichen zu können ist es notwendig, den Effekt der Klassenzugehörigkeit zu kontrollieren.

EG	Type III Sum of Squares	df1,df2	F	R^2
negatives Sozialverhalten	247,21	10,1	1,53	0,028
prosoziales Verhalten	24,49	10,1	1,17	0,009
KG				
negatives Sozialverhalten	693,66	18,1	2,81***	0,106
prosoziales Verhalten	83,88	18,1	2,00*	0,060

Tabelle 16: Einfluss der Klassenzugehörigkeit auf die Differenzwerte des Sozialverhaltens, Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p = .000$

Die Veränderung des Klassenklimas (Differenzwerte von T1 zu T2) - also der Variablen, die die Klassenstruktur untersuchen - von T1 zu T2 ist ebenfalls von der Klassenzugehörigkeit abhängig. Dies trifft hier jedoch sowohl auf die Experimental- als auch auf die Kontrollgruppe zu, wie die signifikanten Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse zeigen: in der Kontrollgruppe wird jedoch lediglich 5,5% (korrigiertes $R^2KG=,055$) der Varianz durch die Klassenzugehörigkeit aufgeklärt ($F=1,911$, $df=18$, $p=.015$), bei der Experimentalgruppe sind dies immerhin 219,6% (korrigiertes $R^2EG=,207$) ($F=5,763$, $df=10$, $p=.000$). Die Klassenzugehörigkeit hat demnach bei der Experimentalgruppe einen viel stärkeren Einfluss auf die Veränderung des Klassenklimas als bei der Kontrollgruppe. Kontextvariablen auf Klassenebene, wie z.B. Lehrerverhalten, Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, Geschlechterverhältnis in der Klasse (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004) haben demnach auf die Experimentalgruppe einen stärkeren Einfluss als auf die Kontrollgruppe.

Die Veränderung der sozialen Integration ist ebenfalls von der Klassenzugehörigkeit abhängig. Hier ist der Einfluss der Klasse jedoch bei Experimental- und Kontrollgruppe ähnlicher ausgeprägt als beim Klassenklima: Bei der Experimentalgruppe klärt die Klassenzugehörigkeit 9,8% (korrigiertes $R^2_{EG}=,098$) ($F(10,1)=3,116$, $p=.001$), und bei der Kontrollgruppe 7,6% (korrigiertes $R^2_{KG}=,076$) ($F(18,1)=2,294$, $p=.002$) der Gesamtvarianz auf.

Die Effekte mit hohem Bezug zur Klassenebene (Klassenklima und soziale Integration) sind damit stärker von der Klassenzugehörigkeit abhängig als die Variablen auf

Individualebene (Sozialverhalten). Dies trifft stärker auf die Experimental- als auf die Kontrollgruppe zu. Der Einfluss auf die Veränderung des Sozialverhaltens scheint jedoch lediglich in der Kontrollgruppe zu gelten. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Gruppen zu ermöglichen ist es folglich notwendig, den Klasseneffekt zu kontrollieren (Ditton, 1998, 2002, Snijders & Bosler, 1999). Da nach Datenlage von Einflussfaktoren durch die Klassenzugehörigkeit auszugehen ist, ist eine Berücksichtigung des Klassenfaktors mit Hilfe eines Mehrebenenmodells unabdingbare Voraussetzung für eine methodisch fundierte Wirksamkeitsanalyse des Trainings, da so die Abhängigkeit der Beobachtungen innerhalb der Klassen berücksichtigt werden kann (Bryk & Raudenbush, 1992, Kreft & de Leeuw, 1998, Ditton, 1998).

Zum Ansatz des Mehrebenenmodells

Das hier verwendete Mehrebenenmodell ist ein regressionsanalytischer Ansatz und wird bei geschachtelten Datenstrukturen (Schüler in Klassen) verwendet (Köller, et al., 2000). Im Mehrebenenmodell wird zwischen festen und zufälligen Effekten unterschieden. Der zu untersuchende Faktor gilt hier als fester Effekt, das Klassensetting als zufälliger Effekt. Da im Weiteren sowohl fixe als auch zufällige Effekte berücksichtigt werden, ist das Verfahren der Wahl das sogenannte gemischte Modell. Gemischte Modelle berücksichtigen die hierarchische Struktur der Daten und können neben den festen Faktoren - anders als Regressionsgleichungen - die zufälligen Effekte berücksichtigen (Hayes, 1973). Ziel der Methode ist nicht den Einfluss der Klasse festzumachen, sondern den möglichen Klasseneffekt so zu verallgemeinern, dass bei der Nullhypothese die Varianz des zufälligen Effekts gegen null tendiert.

Die geschätzte Varianz des Klasseneffekts geht als Varianzkomponente in das gemischte Modell mit ein.¹ So können falsche Rückschlüsse über Veränderungen auf der Individual- oder Klassenebene vermieden werden (Bryk & Raudenbush, 1992, Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004).

Die Daten wurden im Folgenden mit SPSS ausgewertet. Beim gemischten Modell beschreibt die Subjektfunktion die Gruppierungsvariable, hier: die Klasse, die als zufälliger Effekt in das Modell eingeht. Beim Mehrebenenmodell mit zufälligen Faktoren werden Zusammenhänge (Varianzen und Kovarianzen) auf mehreren Ebenen gleichzeitig

¹ Die Analysen im Mehrebenenmodell beinhalten Gleichungen auf der Ebene der einzelnen Schüler (Ebene 1) und Gleichungen auf der Ebene der Klassen (Ebene 2). Die einfachsten Analysen, die als Nullmodell bezeichnet werden, modellieren den Mittelwert auf jeder Ebene und geben Aufschluss darüber, wie die Varianz auf die einzelnen Ebenen verteilt ist. Die folgenden Gleichungen stellen diese Analyse dar:

$$\text{Ebene 1: } y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

$$\text{Ebene 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

In diesem Modell wird die kontinuierliche Variable y (z.B. Sozialverhalten) für i Schüler in j Klassen gemessen. Die Regressionskonstante (intercept) β_{0j} gibt den Mittelwert von y für jede Klasse j an. Die Variable y wird auf Ebene 1 als Funktion der Regressionskonstante für jede Klasse (β_{0j}) und des Fehlers (r_{ij}) modelliert. Die Varianz von r_{ij} entspricht der Varianz der abhängigen Variable auf Ebene 1. Die Regressionskonstante β_{0j} wird in diesem Modell als Funktion des Gesamtmittelwerts (γ_{00}) und des Fehlers (u_{0j}) modelliert, er gilt hier als Zufallseffekt. Die Varianz von u_{0j} ist die Varianz der abhängigen Variable auf Ebene 2. Die Gesamtvarianz von y entspricht der Summe der Varianzen auf Ebene 1 und Ebene 2. In einem konditionierten Modell werden dann in einem weiteren Schritt zusätzliche Faktoren (z.B. experimentelle Bedingung) mit aufgenommen (Nezlek et al., 2006).

untersucht (Nezlek, 2001). Konzeptionell lässt sich dieses Modell als eine Reihe geschachtelter Regressionsanalysen darstellen, in denen die Koeffizienten einer Analyseebene zur abhängigen Variable auf der nächsten Ebene werden. In SPSS läuft dies jedoch über eine einzige Gleichung im gemischten Modell mit dem Befehl MIXED, die im hier beschriebenen Fall beide Analyseebenen gleichzeitig enthält (SPSS).

Im gemischten Modell wird die Klassenzugehörigkeit als Zufallskoeffizient konzipiert, deren Streuung zwischen den Klasseneinheiten unbekannt und daher geschätzt wird. Aus dieser Annahme resultiert eine komplexe Fehlerstruktur, die auf beiden Ebenen geschätzt wird. Die Zusammenhänge, die Varianzen und Kovarianzen, werden auf beiden Ebenen gleichzeitig untersucht (Nezlek et al., 2006). Die Parameterschätzung geschieht mit dem Restricted Maximum-Likelihood-Verfahren (REML) (Hox, 1998). Im vorliegenden Fall wurden so genannte random intercept models gerechnet.

Berechnung von Effektstärken

Die Berechnung des Intra-Class-Coefficient, die eine Aussage darüber zulässt, wie viel Varianz auf der höheren Ebene im Nullmodell erklärt wird, erfolgt anhand der Formel:

$$ICC = \frac{\sigma_{u0}^2}{\sigma_{u0}^2 + \sigma_{e0}^2}$$

Dabei ist die Varianz der Klassenebene mit σ_{u0}^2 und die Varianz der Individualebene mit σ_{e0}^2 bezeichnet (Hox, 2002, Roberts, 2006). Im weiteren Schritt wird das R^2 errechnet mit der Varianz des Nullmodells mit σ_{u0lb}^2 und der des Interceptmodells mit σ_{u0lm}^2 :

$$\text{Klassenebene: } R^2_2 = \frac{\sigma_{u0lb}^2 - \sigma_{u0lm}^2}{\sigma_{u0lb}^2}$$

$$\text{Individualebene: } R^2_1 = \frac{\sigma_{elb}^2 - \sigma_{ulm}^2}{\sigma_{ulb}^2}$$

Damit wird die Effektstärke für die unterschiedlichen Ebenen im Mehrebenenmodell berechnet (Hox, 2002). Es ist darüber hinaus sinnvoll, die Effektstärke am ICC zu gewichten. Die Erklärungskraft eines Modells wird dadurch daran relativiert, wie die Varianzaufteilung zwischen den Ebenen ausfällt (Rohrbach, 2008).

Stärken und Schwächen der Methode

Bei Regressionsgleichungen werden Koeffizienten als feste Effekte behandelt. Dies hat zur Folge, dass kein Parameter für den Zufallsfehler eines Koeffizienten geschätzt wird. Dadurch werden Fehler nicht korrekt konzeptualisiert, Parameter nur ungenau geschätzt und Signifikanzen nicht korrekt berechnet (z.B. Inflation des Alpha-Fehlers wegen der ungenauen Parameterschätzung aufgrund der Ähnlichkeit von Individualebeneneinheiten innerhalb der Klasseneinheit) (Bryk & Raudenbush, 1992, Kreft & de Leeuw, 1998). Darüber

hinaus sind wichtige Voraussetzungen für den Einsatz von Regressionsgleichungen beim Datensatz nicht erfüllt, die den Einsatz von Mehrebenenanalysen notwendig machen: Varianzhomogenität der Residuen, Unkorreliertheit der Absolutbeträge der Residuen mit den Prädiktoren (Homoskedastizität) und Unabhängigkeit der Residuen (Ditton, 1998). Das gemischte Modell eignet sich daher besser für die Berechnung hierarchischer Datenstrukturen. Es können Varianzanteile der unterschiedlichen Analyseebenen berechnet werden und Prädiktoren auf mehreren Ebenen berücksichtigt werden. Im Mehrebenenmodell werden die Standardfehler der ermittelten Regressionskoeffizienten korrekt geschätzt und in der Signifikanzprüfung werden die geschachtelten Strukturen der Daten berücksichtigt (Bryk & Raudenbush, 1992, Kreft & de Leeuw, 1998). Dadurch können die Ergebnisse eindeutiger interpretiert werden und lassen sich besser auf andere Schulklassen und Schüler übertragen.

Problematisch bei der Verwendung von Mehrebenenmodellen ist allerdings die Stichprobengröße. Ursprünglich wurde das Verfahren für große Datensätze entwickelt, die Minimalanforderungen sind jedoch noch nicht vollständig erforscht (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004). Bei Interaktionsfragestellungen zwischen den Ebenen wird in der Literatur überwiegend eine Fallzahl auf der 2. Ebene von $n=50$ gefordert (Hox & Kreft, 1994, Hox, 2002, Maas & Hox, 2004) Interaktionsfragestellungen zwischen den Ebenen sind somit mit dem hier untersuchten Datensatz mit $n=30$ nur unter Vorbehalt zu interpretieren. Nichtsdestotrotz ist ein Mehrebenenmodell aufgrund der besseren Schätzung des Messfehlers und der Möglichkeit, die unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen das am besten geeignete Verfahren für die Auswertung der vorliegenden Daten.

Weitere statistische Verfahren

Bei allen verwendeten Skalen kann darüber hinaus lediglich von einer annähernden Normalverteilung ausgegangen werden (Bortz, 2005, Bortz & Döring, 2006). Die verwendeten Skalen werden jeweils mittels explorativer Faktorenanalysen mit Varimax-Rotation auf Eindimensionalität überprüft. Weiter wird die Trennschärfe der Subskalen sowie die Reliabilität überprüft. Die Items werden hierzu so gepolt, dass sie in dieselbe Richtung gehen.² Zur Beschreibung deskriptiver Zusammenhänge wird die Korrelation nach Spearman verwendet. Zusätzlich werden zum Beispiel zur Untersuchung des Interaktionszusammenhangs der Skalen mit der Klassenzugehörigkeit oder wenn das gemischte Modell ungeeignet ist, univariate Varianzanalysen durchgeführt. Unterschiedshypothesen werden weiter mit einem non-parametrischen U-Test oder dem Chi-Square überprüft.

7.4 Zum Umgang mit fehlenden Werten

Durch fehlende Werte verliert man unter Umständen einen großen Teil der Stichprobe. Darüber hinaus können Unterschiede zwischen den beobachteten und den fehlenden Daten zu verzerrten Parameterschätzungen führen. Fehlende Werte stellen besonders in

² Ein höherer Wert bei den difficulties-Skala zeigt ein negativeres Sozialverhalten an, ein höherer Wert auf der prosozialen Skala ein höheres prosoziales Verhalten. Ein höherer Wert auf der Skala des Klassenklimas oder der sozialen Integration bedeutet ein besseres Klassenklima oder soziale Integration. Ein höherer Wert auf der Erziehungsskala bedeutet ein ungünstigeres elterliches Erziehungsverhalten

Längsschnittuntersuchungen eine methodische Herausforderung dar. In den untersuchten Schulklassen kam es aufgrund Krankheit, Umzug/Schulwechsel und Klassenwechsel zu Schwankungen der Klassenstärke. Es ist davon auszugehen, dass ein Teil der fehlenden Werte darauf zurückzuführen sind. Weiter konnten nur die Schüler befragt werden, deren Eltern die Einverständniserklärung ausgefüllt haben und diese zum Zeitpunkt der Erhebung vorgelegen sind. Kinder, die zu einem Zeitpunkt der Erhebung fehlten, wurden nicht in die Untersuchung mit aufgenommen (unit-non-response) (Rubin, 1987). Einige Schüler füllten den Fragebogen nicht auswertbar aus und dies erzeugte wiederum fehlende Werte, dies war zum Beispiel der Fall, wenn zwei Kreuze bei einer Frage gesetzt wurden. Andere haben eine Zeile überlesen und das Item wurde nicht beantwortet und erscheint als fehlender Wert (item-non-response) (Rubin, 1987).

Die im Folgenden durchgeführten drop-out-Analysen beziehen sich lediglich auf die unit-non-response-Daten, d.h. Fälle, bei denen ein Datensatz zum ersten oder zweiten Erhebungszeitpunkt nicht vorlag. In der Ausgangsstichprobe befinden sich 558 Schüler. In der vorliegenden Studie konnten 483 Schüler zu beiden Messzeitpunkten befragt werden. Bei 75 Kindern lag der Fragebogen also nur zu T1 oder T2 vor. (T1: 42 (56%), T2: 33 (44%)). Es liegen prozentual annähernd gleich viele fehlende Fragebögen zu beiden Messzeitpunkten vor.

Dropout-Analysen

Es lässt sich kein Unterschied hinsichtlich der Geschlechtsverteilung bei den fehlenden Werten feststellen: 45,3% sind Mädchen, 54,7% sind Jungen ($X^2=,493$, $df=1$, $p=.483$). 27,3% der fehlenden Werte ($n=28$) betreffen die Experimentalgruppe, 62,7% die Kontrollgruppe ($n=47$). Auch hier besteht kein signifikanter Unterschied ($X^2=,361$, $df=1$, $p=.548$).

	T1			T2		
	Fehlende Werte	MW (SD)	X^2	Fehlende Werte	MW (SD)	X^2
Klassenklima	Fehlend n=42	3,19 (0,7)	0,67	Fehlend n=32	2,82 (0,6)	4,0*
	Vorhanden n=482	3,08 (0,54)		Vorhanden n=478	3,06 (0,59)	
soziale Integration	Fehlend n=40	3,32 (0,48)	0,58	Fehlend n=32	3,15 (0,65)	4,21*
	Vorhanden n=469	3,37 (0,48)		Vorhanden n=475	3,38 (0,55)	
negatives Sozialverhalten	Fehlend n=42	10,74 (5,86)	0,33	Fehlend n=26	12,46 (7,18)	3,16
	Vorhanden n=462	10,1 (5,17)		Vorhanden n=462	9,69 (5,47)	
prosoziales Verhalten	Fehlend n=35	8,89 (1,37)	2,43	Fehlend n=42	8,55 (1,62)	0,52
	Vorhanden n=474	8,36 (1,84)		Vorhanden n=474	8,4 (1,84)	

Tabelle 17: Mittelwerte fehlende Werte, Ergebnisse X^2 : * $p<.05$, ** $p=.01$, *** $p=.000$

Die Darstellung der Mittelwerte und die Ergebnisse des Chi-Quadrat zeigen, dass lediglich zu T2 schwach signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen der fehlenden und vorhandenen Fragebögen bestehen. Dies ist beim Klassenklima und der sozialen Integration der Fall. Dabei lagen die Mittelwerte für die Einschätzung des Klassenklimas und der sozialen Integration unter denen der Kinder, deren Fragebogen zu beiden Messzeitpunkten vorlag. Die fehlenden Kinder zu T2 sind latent eher in Klassen mit einer negativen Struktur, was sich sowohl auf die Einschätzung des individuellen Klassenklimas als auch auf die soziale Integration des Einzelnen auswirkt. Die univariate Varianzanalyse zeigt folgende Interaktionseffekte mit der Experimental- und Kontrollgruppe:

Klassenklima T1	SS	df 1,df 2	F	R ²
fehlende Werte * EG/KG	3,26	3,1	3,62*	0,015
Klassenklima T2				
fehlende Werte * EG/KG	4,26	3,1	4,16**	0,018
soziale Integration T1				
fehlende Werte * EG/KG	0,55	3,1	0,81	-0,001
soziale Integration T2				
fehlende Werte * EG/KG	2,94	3,1	3,19*	0,013
Negatives Sozialverhalten T1				
fehlende Werte * EG/KG	94,82	3,1	1,56	0,001
Negatives Sozialverhalten T2				
fehlende Werte * EG/KG	244,45	3,1	2,62	0,010
prosoziales Verhalten T1				
fehlende Werte * EG/KG	14,37	3,1	1,46	0,003
prosoziales Verhalten T2				
fehlende Werte * EG/KG	3,89	3,1	0,39	-,004

Tabelle 18: Ergebnis der univariaten Varianzanalyse des Interaktionseffekts drop-out * EG/KG, *p<.05, **p<.01, ***p=.000

Es zeigen sich ein signifikanter Unterschiede hinsichtlich des drop-outs beim Klassenklima zu beiden Messzeitpunkten, der sozialen Integration zu T2 und - nicht mehr signifikant und damit nur noch tendenziell - beim negativen Sozialverhalten zu T2 zwischen den Gruppen. Dadurch sind die Variablen des Klassenklimas und der sozialen Integration zumindest teilweise von einem systematischen drop-out betroffen. Die unit-non-response-Fälle wurden im Weiteren nicht mit in die Untersuchung aufgenommen. Die Stichprobe im Folgenden behandelt demnach 483 Fälle.

Die Fälle mit item-non-response bei den hier untersuchten Skalen wurden mit Hilfe eines multiplen Imputationsverfahren ersetzt (Rubin, 1987, Little & Rubin, 2002). Die fehlenden Werte wurden dabei aus den übrigen Werten der jeweiligen Skala mit Hilfe der Software Amelia geschätzt (Honaker et al. 2008). Auch die fehlenden Daten der Erziehungsskalen wurden mithilfe dieser Software ersetzt. Amelia basiert auf einem Bootstrap-EM-Algorithmus (Honaker & King, 2008). Dabei werden m Stichproben der gesamten Stichprobengröße mit Zurücklegen aus den Daten gezogen. In jeder Stichprobe wird der EM-Algorithmus durchgeführt. Dieser besteht aus zwei Schritten: dem Expectation-Schritt

und dem Maximization-Schritt. Im 1. Schritt werden zunächst die suffizienten Statistiken (d.h. dass sämtliche Informationen über den geschätzten Parameter enthalten sind, die in der Stichprobe sind) geschätzt. Im M-Schritt werden auf den daraus resultierenden Schätzern die Parameter wie Mittelwert, Kovarianzen und Regressionsmodellparameter neu berechnet. Dann wird mit Hilfe dieser neuen Parameterschätzer der erste Schritt erneut ausgeführt. Mit jedem Durchlauf liegen die Schätzer näher an den wahren Werten. Der Prozess wird so lange fortgeführt, bis die Parameterschätzer konvergieren und sich somit nur noch minimal verändern. Die so erhaltenen Schätzwerte können dann in die fehlenden Werte imputiert werden.

Die Skala des Sozialverhaltens (SDQ) wurde mit dem mittleren Summenwert der jeweiligen Subskala ersetzt. Dies wurde allerdings nur dann durchgeführt, wenn lediglich eines der fünf Items je Subskala fehlte. Damit wurde das Ersetzungsverfahren des SDQ konservativer durchgeführt - nach der gängigen Literatur hätten auch zwei Items pro Subskala ersetzt werden können (SDQ). Da die Kinder jedoch für die Selbstauskunft noch sehr jung waren, wurde - im Hinblick auf valide Ergebnisse - lediglich ein fehlender Wert je Subskala ersetzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass - abgesehen von der Verteilung der befragten Klassenstufen - kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zu finden ist. Die Gruppen sind demnach gut vergleichbar. Auf eine unterschiedliche Betrachtung der Klassenstufen wird aufgrund der geringen Anzahl an 4. Klassen in der Experimentalgruppe verzichtet. Ebenso wenig wird die Altersstruktur berücksichtigt, die sich aus dieser Verteilung ergibt und bestenfalls tendenziell signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen zeigt. Insgesamt kann von einer den Umständen entsprechenden bestmöglichen Zuordnung der Kinder in Experimental- und Kontrollgruppe ausgegangen werden.

8 Wirkung des Trainings auf das Sozialverhalten

Durch die Vermittlung der Inhalte des Trainings „Komm – wir finden eine Lösung!“ sollte es den Kindern gelingen, ihr Sozialverhalten über die gelernten Inhalte bezüglich Emotionen, Kommunikation und Konfliktlösekompetenzen zu verbessern. Die positiven Impulse hinsichtlich der Wahrnehmung von Emotionen oder die Diversifikation des Handlungsrepertoires bei Konflikten wirken sich nach dem sozialkognitiven Modell positiv auf das Sozialverhalten aus (Dodge, 1986, 1993). Da sich positives soziales Verhalten hemmend für die Entwicklung aggressiven Verhalten auswirkt (Dodge, 1993, Eisenberg et al., 2002, Scheithauer & Petermann, 2000, Kanning, 2002). Die Veränderungsmessung des Sozialverhaltens der Kinder wird mit Hilfe der Skala des SDQ operationalisiert. Der SDQ („strength and difficulties questionnaire“, Goodman, 1997, 2001, Goodman et al., 2000, SDQ) erfasst verschiedene psychische Aspekte bei Kindern und Jugendlichen, die einen bestimmten Bereich des Sozialverhaltens beeinflussen und beschreiben. Der SDQ gliedert sich in fünf Subskalen: prosoziales Verhalten, Hyperaktivität, emotionale Probleme, Verhaltensprobleme und Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen. Die Subskalen bestehen jeweils aus fünf Items. Die Objektivität der deutschen Version sollte der englischsprachigen Originalversion entsprechen.

Faktorenanalyse

Die Items der Skala des Sozialverhaltens laden auf sieben Faktoren (sieben Faktoren erklären eine Varianz >1). Gibt man fünf Faktoren entsprechend den fünf Subskalen der SDQ-Skala vor erhält man einen KMO-Wert von ,796. Dies zeigt an, dass die Variablen des SDQ als geeignet für die Faktorenanalyse bewertet werden können (Kaiser & Rice, 1974, Bühl & Zöfel, 2008). Die Items korrelieren hochsignifikant miteinander (Bartlett's Test of sphericity: $X^2=1890,043$, $df=300$, $p=.000$). Die fünf Faktoren erklären eine Gesamtvarianz von 29,53%. Man erhält in der Varimax-Rotation folgende Darstellung:³

3 Faktorenladungen unter .15 werden nicht angezeigt; exemplarisch untersucht für T1

Faktoren/Subskalen des SDQ	prosoziales Verhalten	emotionale Probleme	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Hyperaktivität	Verhaltensprobleme
Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig.				0,69	
Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen.				0,66	
Ich lasse mich leicht ablenken.		0,28		0,36	
Was ich angefangen habe, mache ich zuende.	0,43				
Ich denke nach, bevor ich etwas tue.	0,44	0,18			
Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt.	0,29		0,24		
Ich habe einen oder mehrere gute Freunde.	0,28		0,38		
Ich werde von anderen gehänselt.		0,27	0,45		
Ich komme mit älteren und jüngeren Kindern besser aus, als mit gleich alten Kindern.			0,28		
Ich bin meistens für mich alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst.			0,32		
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.	0,58				
Ich versuche, nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig.	0,49				0,18
Ich teile normalerweise mit Anderen (z.B. Süßigkeiten) oder leihe ihnen Sachen.	0,49				
Ich bin nett zu jüngeren Kindern.	0,53		0,20		
Ich helfe anderen oft freiwillig	0,68				
Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen, mir wird oft schlecht.		0,31	0,28		
Neue Situationen machen mich nervös, ich verliere leicht das Selbstvertrauen.		0,41	0,26		
Ich mache mir häufig Sorgen.	-0,17	0,27	0,23	0,29	
Ich bin oft unglücklich oder traurig; ich muss oft weinen.		0,66	0,25		
Ich habe zu viele Ängste, ich fürchte mich leicht.		0,60			
Normalerweise tue ich, was man mir sagt.	0,33				
Ich werde leicht wütend.		0,24	0,26	0,29	
Ich schlage mich häufig, ich kann andere zwingen zu tun, was ich will.					0,71
Ich nehme einfach Dinge, die mir nicht gehören.	0,20	0,17			0,37
Andere behaupten oft, dass ich lüge oder moegele.		0,16	0,56	0,18	

Tabelle 19: Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation

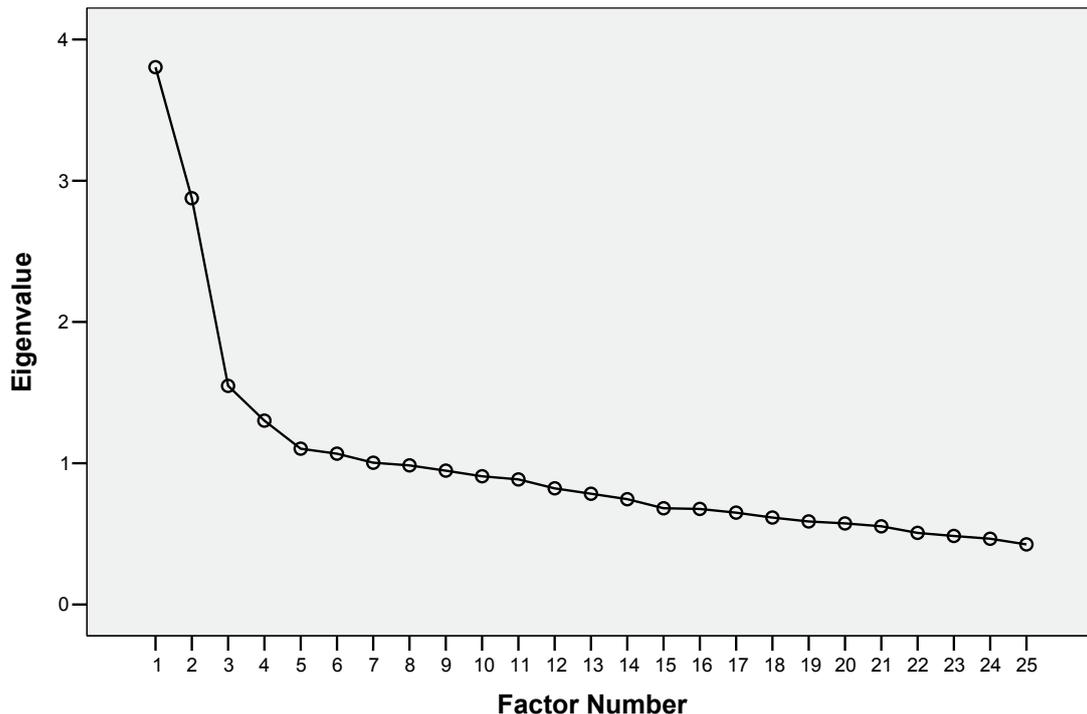


Abbildung 16: Eigenwerte der Faktorenanalyse SDQ

Für 483 Kinder waren die Fragebögen zu T1 und T2 ausgefüllt. Für 21 Fälle konnte die Berechnung der negativen Subskalen⁴ des SDQ nicht vorgenommen werden (das bedeutet einen Vergleich für $n=462$), für 9 Fälle die prosoziale Subskala (das bedeutet einen Vergleich für $n=474$) und für 22 Fälle die Gesamtskala des SDQ (das bedeutet einen Vergleich für $n=461$).⁵

Reliabilität

Die Darstellung der Reliabilitäten der Skala des Sozialverhaltens (SDQ) (Goodman, 1997) erfolgt für beide Messzeitpunkte T1 und [T2].

„negatives Sozialverhalten“:	$\alpha=.724$ ($n=467$) [$\alpha=.774$, $n=477$].
„prosoziales Verhalten“:	$\alpha=.725$ ($n=476$) [$\alpha=.741$, $n=480$].
„gesamt“:	$\alpha=.749$ ($n=465$) [$\alpha=.791$, $n=477$].

Die Gesamtskala des SDQ, sowie die einzelne Betrachtung der negativen Items und dem prosozialem Verhalten verfügen über das für Forschungsinstrumente verlangte Messniveau von .70 zur Berechnung von Unterschieden zwischen Gruppen (Bühner, 2006 Bühler & Zöfel, 2008). Für die einzelnen difficulties-Subskalen ergeben sich teilweise sehr niedrige bis mittlere und damit für die weiteren Berechnungen ungenügende Reliabilitäten:

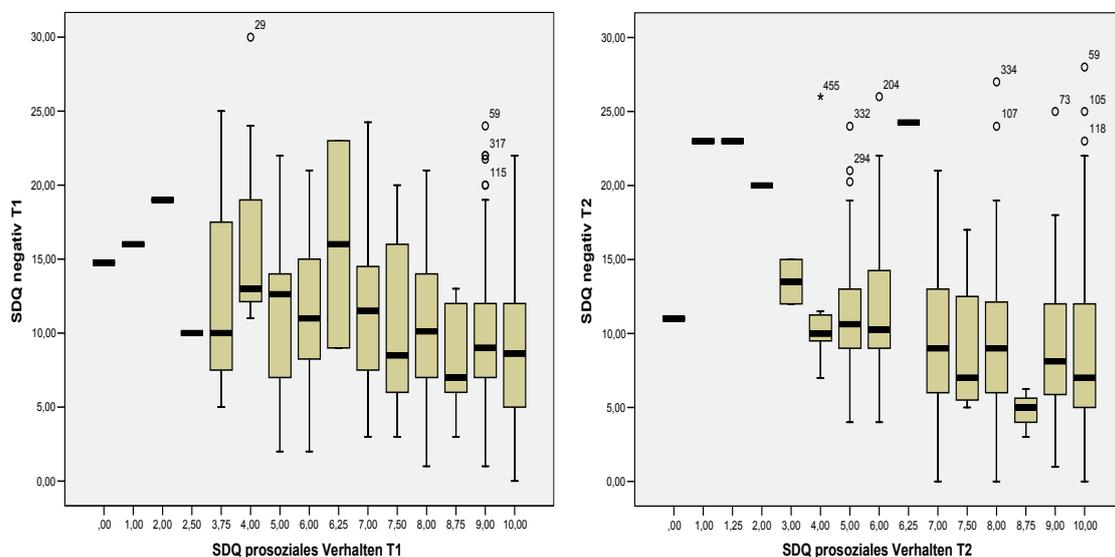
4 Bestehend aus den SDQ-Subskalen „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“, „Verhaltensprobleme“, „Hyperaktivität“ und „emotionale Probleme“

5 fehlende Fälle bedeuten >1 fehlendes Item in den Subskalen; d.h. 1 komplett fehlende Subskala für die Berechnung der Variable der negativen Subskalen bzw. der Gesamtskala

„Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“:	$\alpha=.444$ (n=476) [$\alpha=.437$, n=480].
„Verhaltensprobleme“:	$\alpha=.375$ (n=477) [$\alpha=.427$, n=480].
„Hyperaktivität“:	$\alpha=.550$ (n=469) [$\alpha=.648$, n=479].
„emotionale Probleme“:	$\alpha=.646$ (n=475) [$\alpha=.691$, n=478].

Trennschärfe der Subskalen

Anhand der Grafik wird ersichtlich, dass die negativen Subskalen und die Subskala des prosozialen Verhaltens nicht sehr trennscharf sind. Auf eine Betrachtung der Gesamtskala des SDQ wird demnach verzichtet. Es zeigt sich, dass zu T1 nur wenig Ausreißer in der Stichprobe vorhanden sind, zum zweiten Messzeitpunkt mehr.



Abbildungen 17 und 18: Trennschärfe der negativen Subskalen und des prosozialen Verhaltens des SDQ

Ein niedriges prosoziales Verhalten geht demnach nicht durchgängig mit einem erhöhten negativen Sozialverhalten einher, ein Trend bleibt jedoch erkennbar. Die mangelnde Trennschärfe der Items ist vermutlich auf das Alter der Kinder für die Selbstauskunft zurückzuführen (Haunberger, 2007). Durch die geringe Trennschärfe der negativen Subskalen und des prosozialen Verhaltens wird in der weiteren Auswertung auf die Gesamtskalenbetrachtung verzichtet.

Die Korrelation zeigt, dass außer den Subskalen des prosozialen Verhaltens und der emotionalen Probleme, alle Skalen hochsignifikant zusammenhängen. Es bestätigt sich auch aufgrund der Höhe der Korrelationskoeffizienten (Spearman), dass die Subskalen des negativen Sozialverhaltens vergleichsweise gering sind. Die negativen Subskalen untereinander weisen höhere Korrelationskoeffizienten auf:

		Hyperaktivität	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	emotionale Probleme	Verhaltensprobleme	Prosoziales Verhalten
Sozialverhalten (negativ)	r	0,67***	0,66***	0,72***	0,70***	-0,24**
	n	462	462	462	462	461
Hyperaktivität	r		0,18***	0,26***	0,36***	-0,28***
	n		468	468	469	465
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	r			0,31***	0,38***	-0,21***
	n			473	476	471
emotionale Probleme	r				0,29***	0,07
	n				474	471
Verhaltensprobleme	r					-0,31***
	n					472

Tabelle 20: Korrelation nach Spearman der Subskalen des SDQ. *p<.05, **p<.01, ***p=.000

8.1 Sozialverhalten in Experimental- und Kontrollgruppe

Im Weiteren werden die Zusammenhänge der Subskalen mit der Experimental- und Kontrollgruppe, dem Geschlecht und weiteren soziodemografischen Faktoren untersucht. Wie bereits in der Stichprobenbeschreibung erwähnt, war die Aufteilung in Experimental- und Kontrollgruppe nur bedingt beeinflussbar, da das Training im Erhebungszeitraum nur in wenigen Schulklassen der 3. und 4. Jahrgangsstufe durchgeführt wurde. In der Kontrollgruppe war die Zahl durch die Bereitschaft der Schulen an der Erhebung teilzunehmen begrenzt. Die Aufteilung der Mittelwerte der Subskalen des SDQ und der negativen Subskalen auf die in der Studie verwendete Experimental- und Kontrollgruppe gestalten sich wie folgt:

		EG		KG	
		n	MW (SD)	n	MW (SD)
T1	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	195	2,73 (1,66)	281	2,41 (1,80)
	prosoziales Verhalten	191	8,49 (1,70)	283	8,28 (1,92)
	Verhaltensprobleme	196	2,12 (1,59)	281	1,96 (1,55)
	Hyperaktivität	193	2,90 (1,98)	276	3,02 (2,04)
	emotionale Probleme	194	2,45 (2,09)	281	2,55 (2,23)
T2	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	195	2,34 (1,56)	285	2,37 (1,72)
	prosoziales Verhalten	191	8,35 (1,83)	283	8,43 (1,86)
	Verhaltensprobleme	195	1,98 (1,58)	285	2,03 (1,64)
	Hyperaktivität	194	2,88 (2,08)	285	3,10 (2,24)
	emotionale Probleme	193	2,16 (2,02)	285	2,36 (2,32)

Tabelle 21: MW der Subskalen des SDQ für die Experimental- und Kontrollgruppe

Es lässt sich anhand der Korrelation nach Spearman kein signifikanter Zusammenhang der Gesamtskala, der negativen Subskalen und des prosozialen Verhaltens des SDQ mit der Zuordnung zur Experimental- oder Kontrollgruppe finden. Lediglich die Subskala „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ scheint zu T1 zumindest schwach mit der EG/KG zusammenzuhängen: $p=.049$ $r=-,09$. Die Werte werden im U-Test bestätigt: $U=23774$, $p=.013$ ($n_{EG}=195$, $n_{KG}=281$). Es bestehen somit apriori-Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen: $MW_{EG}: 2,75$ ($SD=0,12$) $MW_{KG}: 2,41$ ($SD=0,11$). In der Experimentalgruppe scheint diese Art der Probleme ausgeprägter zu sein.

Geschlecht

Das Geschlecht erweist sich sowohl mit dem prosozialem Verhalten, den Verhaltensproblemen und den emotionalen Problemen zu beiden Messzeitpunkten [Angaben zu T2 in Klammern] zusammenhängend. Die emotionalen Probleme ($r=-,205[-,145]$, $p=.000[.001]$) und das prosoziale Verhalten ($r=-,178[-,165]$, $p=.000[.000]$) weisen hier den stärksten Zusammenhang auf: Die Verhaltensprobleme ergeben gerade noch ein signifikantes Ergebnis: $r=,102[.096]$ $p=.027[.036]$. Zu T1 ist zusätzlich eine leichte Tendenz des hyperaktiven Verhaltens auszumachen: $r=-,086$, $p=.061$. Die folgende Grafik zeigt die signifikanten Zusammenhänge im U-Test der obigen Subskalen des SDQ mit dem Geschlecht und deren Mittelwerte auf:

		emotionale Probleme		prosoziales Verhalten		Verhaltensprobleme	
		T1	T2	T1	T2	T1	T2
Mädchen	MW	2,96	2,60	8,69	8,70	1,85	1,87
	(SD)	(2,37)	(2,38)	(1,66)	(1,64)	(1,52)	(1,50)
	n	235	239	235	235	239	236
Junge	MW	2,07	1,96	8,04	8,10	2,16	2,19
	(SD)	(1,87)	(1,96)	(1,94)	(1,98)	(1,69)	(1,61)
	n	240	239	239	239	241	241
U		22197***	24398***	22182***	23187**	25181*	24984*

Tabelle 22: MW der Subskalen des SDQ nach Geschlecht, Ergebnisse des U-Tests, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p=.000$

Es bestätigt sich ein signifikanter Zusammenhang des Geschlechts mit der Subskala der Verhaltensprobleme des SDQ: Jungen haben ungünstigere Werte zu beiden Messzeitpunkten und weisen somit mehr allgemeine Verhaltensprobleme auf. Mädchen haben dagegen öfter emotionale Probleme und zeigen einen sehr viel höheren Mittelwert zu beiden Messzeitpunkten. Ebenso zeigen sie einen günstigeren (höheren) Wert auf der Subskala des prosozialem Verhaltens. Die Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen zeigen keine Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts: $U=27375$, $p=.524$ (n.s.) [$U=27746,5$, $p=.481$ (n.s.)]. Auch die Hyperaktivität weist keinen Geschlechtsunterschied auf: $U=25183$, $p=.112$ [$U=26532$ $p=.153$ (n.s.)].

Betrachtet man die Zusammenhänge getrennt für die Experimental- und Kontrollgruppe zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang für die Experimentalgruppe zu beiden

Messzeitpunkten mit dem emotionalen Problemverhalten $U=3631,5$, $p=.005$ [$U=3405,5$, $p=.001$]. Für die Kontrollgruppe ergeben sich Zusammenhänge mit mehreren Subskalen: Verhaltensprobleme $U=7844,5$, $p=.002$ [$U=8316,5$, $p=.007$] und prosoziales Verhalten $U=7543$, $p=.000$ [$U=7877$, $p=.001$] zu beiden Messzeitpunkten, emotionale Probleme $U=7864$, $p=.003$ und Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen $U=8316,5$, $p=.031$ lediglich zum ersten Messzeitpunkt.

	Geschlecht	EG			KG		
		n	MW	(SD)	n	MW	(SD)
Verhaltensprobleme T1	Mädchen	96	2,13	(1,5)	140	1,69**	(1,47)
	Junge	100	2,12	(1,67)	141	2,23**	(1,58)
Verhaltensprobleme T2	Mädchen	97	1,94	(1,34)	142	1,79*	(1,63)
	Junge	98	2,02	(1,8)	143	2,26*	(1,61)
prosoziales Verhalten T1	Mädchen	94	8,73	(1,57)	141	8,66***	(1,73)
	Junge	97	8,26	(1,79)	142	7,89***	(2,03)
prosoziales Verhalten T2	Mädchen	94	8,62	(1,5)	141	8,76**	(1,73)
	Junge	97	8,09	(2,08)	142	8,10**	(1,92)
emotionale Probleme T1	Mädchen	96	2,89*	(2,24)	139	3,01**	(2,46)
	Junge	98	2,03*	(1,85)	142	2,10**	(1,89)
emotionale Probleme T2	Mädchen	97	2,70**	(2,31)	142	2,53	(2,44)
	Junge	96	1,61**	(1,5)	143	2,19	(2,19)
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen T1	Mädchen	95	2,55	(1,59)	140	2,59*	(1,69)
	Junge	100	2,91	(1,71)	141	2,23*	(1,9)
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen T2	Mädchen	97	2,36	(1,45)	142	2,4	(1,68)
	Junge	98	2,32	1,66	143	2,34	-1,76

Tabelle 23: Mittelwerte der Subskalen des SDQ nach Geschlecht und EG/KG, Ergebnisse des U-Tests, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p=.000$

Der Einfluss des Geschlechts auf das Sozialverhalten ist demnach insbesondere bei der Kontrollgruppe auf verschiedenen Subskalen gegeben. Hier bleibt jedoch zu berücksichtigen, dass die Subskalen der Verhaltensprobleme und der Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen eine sehr schlechte Reliabilität aufweisen und daher nicht weiter als einzelne Subskala in die weiteren Berechnungen eingehen. Für die vier negativen Subskalen zusammen ergeben sich dagegen keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in den beiden Gruppen (KGT1: $U=8919$, $p=.362$, KGT2: $U=9209,5$, $p=.637$, EGT1: $U=4114$, $p=.567$, EGT2: $U=3736$, $p=.109$).

8.2 Sozialverhalten und soziodemografische Faktoren

Da das Sozialverhalten im Weiteren mit den vier negativen Subskalen und der prosozialen Verhaltensskala des SDQ untersucht werden, sind folgende Analysen zum Zusammenhang soziodemografischer Faktoren mit dem Sozialverhalten auf diese beiden Skalen bezogen. Zunächst wurden die Zusammenhänge anhand einer Korrelation nach Spearman untersucht:

		Scheidung	Geschwister	eigenes Zimmer
prosoziales Verhalten T1	r	0,06	0	-0,01
	n	463	462	463
prosoziales Verhalten T2	r	0,03	-0,01	0,02
	n	463	462	463
negatives Sozialverhalten T1	r	-0,11*	0,01	0,11*
	n	451	450	451
negatives Sozialverhalten T2	r	-0,17***	0,01	0,09
	n	451	450	451

Tabelle 24: Korrelation nach Spearman SDQ und Scheidung/Trennung der Eltern, Geschwister und eigenes Zimmer
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p = .000$,

Das negative Sozialverhalten weist einen Zusammenhang mit der Variable „Trennung/Scheidung“ der Eltern auf. Der Zusammenhang gilt zu beiden Messzeitpunkten: $r = -.11$, $p = .019$ [$r = -.17$, $p = .000$].

Negatives Sozialverhalten	Scheidungskinder (n=84) MW (SD)	keine Scheidungskinder (n=374) MW (SD)
T1	11,03 (5,49)	9,89 (5,08)
T2	11,34 (5,39)	9,31 (5,43)

Tabelle 25: MW des negativen Sozialverhaltens und Scheidung/Trennung

Die deskriptive Analyse zeigt, dass das negative Sozialverhalten bei den Scheidungskindern ausgeprägter ist. Dies ist zu beiden Messzeitpunkten der Fall. Im U-Test bestätigt sich jedoch nur der 2. Messzeitpunkt des negativen Sozialverhaltens als signifikant: $U = 12119,5$, $p = .001$. Scheidungskinder weisen demnach mehr problembehaftetes Verhalten auf, als Kinder, die in einer intakten Familie aufwachsen.

Weiter wurden die Kinder gefragt, ob sie in einem eigenen Zimmer wohnen. Dies lässt Rückschlüsse auf die Wohnfläche zu und dem finanziellen Rahmen der Eltern. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass das negative Sozialverhalten bei Kindern, die in beengten Verhältnissen (kein eigenes Zimmer) aufwachsen, einen leicht erhöhten Wert beim negativen Sozialverhalten aufweist, tendenziell auch zum 2. Messzeitpunkt ($r = .09$, $p = .055$):

Negatives Sozialverhalten	eigenes Zimmer (n=309) MW (SD)	kein eigenes Zimmer (n=142) MW (SD)
T1	9,71 (5,26)	10,94 (4,9)
T2	9,36 (5,4)	10,42 (5,54)

Tabelle 26: Mittelwerte negatives Sozialverhalten und eigenes Zimmer

Im U-Test bestätigt sich der Unterschied zu beiden Messzeitpunkten $U=18579$, $p=.009$ [$U=19306,5$, $p=.040$]. Kinder, die sich ein Zimmer teilen müssen weisen demnach ein negativeres Sozialverhalten auf, als Kinder, die über ihre eigenen vier Wände verfügen.

8.3 Hypothese 1: Das Training „Komm - wir finden eine Lösung!“ verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.

Die folgende Tabelle enthält die deskriptiven Statistiken des SDQ (negative Subskalen und prosoziales Verhalten) für beide Untersuchungsgruppen zu beiden Messzeitpunkten:

		SDQ (negative Subskalen)		SDQ (prosoziales Verhalten)	
		EG	KG	EG	KG
T1	n	186	276	186	276
	MW	10,35	9,94	8,47	8,3
	SD	(4,97)	(5,30)	(1,70)	(1,92)
T2	MW	9,41	9,86	8,34	8,43
	SD	(4,96)	(5,79)	(1,83)	(1,86)

Tabelle 27: Mittelwerte des SDQ nach EG/KG und T1 und T2

Die deskriptive Analyse zeigt einen Rückgang des negativen Sozialverhaltens sowohl bei der Experimental- als auch bei Kontrollgruppe. Das prosoziale Verhalten verhält sich heterogen: in der Experimentalgruppe scheint es ab- in der Kontrollgruppe zuzunehmen. Das gemischte Modell zeigt für die 2 Skalentypen des SDQ folgendes Ergebnis hinsichtlich der Entwicklung der Werte unter Berücksichtigung des Klassenfaktors:

	Koeffizient	df	t	sig.
Nullmodell / Intercept	9,82	24,002	23,47	0,000
Intercept	1,69	122,235	3,03	0,003
EG/KG	0,95	132,293	1,04	0,301
SDQ negativ	0,82	455,132	19	0,000
EG/KG * SDQ negativ	-0,17	457,925	-2,39	0,017
Nullmodell / Intercept	8,39	27,161	64,97	0,000
Intercept	3,26	365,602	8,55	0,000
EG/KG	-0,89	426,103	-1,38	0,168
SDQ prosozial	0,62	451,778	14,15	0,000
EG/KG * SDQ prosozial	0,08	470	1,09	0,275

Tabelle 28: Ergebnis des gemischten Modells

Die Skalen des SDQ werden als Haupteffekt in beiden Berechnungen signifikant. Die Experimental- und Kontrollgruppe - und somit das Training - wird als Haupteffekt bei der Betrachtung der negativen Subskalen des SDQ signifikant. In die Berechnung ging der jeweilige Wert zu T1 als Kovariate mit ein, der sowohl als Haupteffekt als auch in der Interaktion mit der Experimental- und Kontrollgruppe signifikant wird. Das Ausgangsniveau spielt also eine Rolle hinsichtlich der Veränderung. Das Ausgangsniveau wird in der Interaktion mit der Experimental- und Kontrollgruppe für die negativen Subskalen des SDQ

signifikant ($t=-2,39$, $p=.017$, $df=457,925$). Die negativen Sozialverhaltensweisen verringern sich von T1 zu T2 abhängig vom Ausgangswert, das prosoziale Verhalten verbessert sich in der Experimentalgruppe von T1 zu T2 dagegen nicht signifikant. Der AIC für das negative Sozialverhalten beträgt 2869,597, der ICC=0,11. Der Anteil der durch das Modell erklärten Varianz auf der ersten Ebene beträgt $R^2=0,51$, auf der zweiten Ebene $R^2=0,63$. Es kann daher von einem mittleren Effekt gesprochen werden (Valentine & Cooper, 2003).

Kategorisiert man die negativen Verhaltensweisen zu T1 für drei Gruppen von Kindern zeigt sich, dass Kinder mit mittlerem und hohem negativen Sozialverhalten zu T1 in der Experimentalgruppe ihr negatives Sozialverhalten im Verlauf zu T2 stärker reduzieren können, als Kinder der Kontrollgruppe. Der Differenzwert wurde gebildet indem der Wert zu T2 von demjenigen zu T1 subtrahiert wurde. Ein positiver Differenzwert zeigt somit eine positive Entwicklung – eine Reduzierung negativer Verhaltensweisen – auf. Kinder, die keine negativen Verhaltensweisen zu T1 aufweisen, erfahren in beiden Gruppen eine leichte Zunahme des negativen Verhaltens. Hier ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese Kinder einen eher geringen Summenmittelwert der Problemskalen aufweisen:

negatives Sozialverhalten (Differenzwert)	EG		KG	
	n	MW (SD)	n	MW (SD)
kein Problemverhalten	42	-1,38 (3,29)	79	-0,80 (2,84)
mittleres Problemverhalten	71	0,67 (3,16)	99	-0,33 (4,25)
hohes Problemverhalten	73	2,46 (4,65)	98	1,20 (4,08)

Tabelle 29: Mittelwerte (SD) der Differenzwerte des negativen Sozialverhaltens für 3 kategorisierte Gruppen nach dem Ausgangswert zu T1 des negativen Sozialverhaltens

Die Grafik veranschaulicht die Entwicklung des Differenzwerts (T1-T2) der negativen Verhaltensweisen der Kinder zwischen den beiden Messzeitpunkten für die drei Gruppen für die Experimental- und Kontrollgruppe:

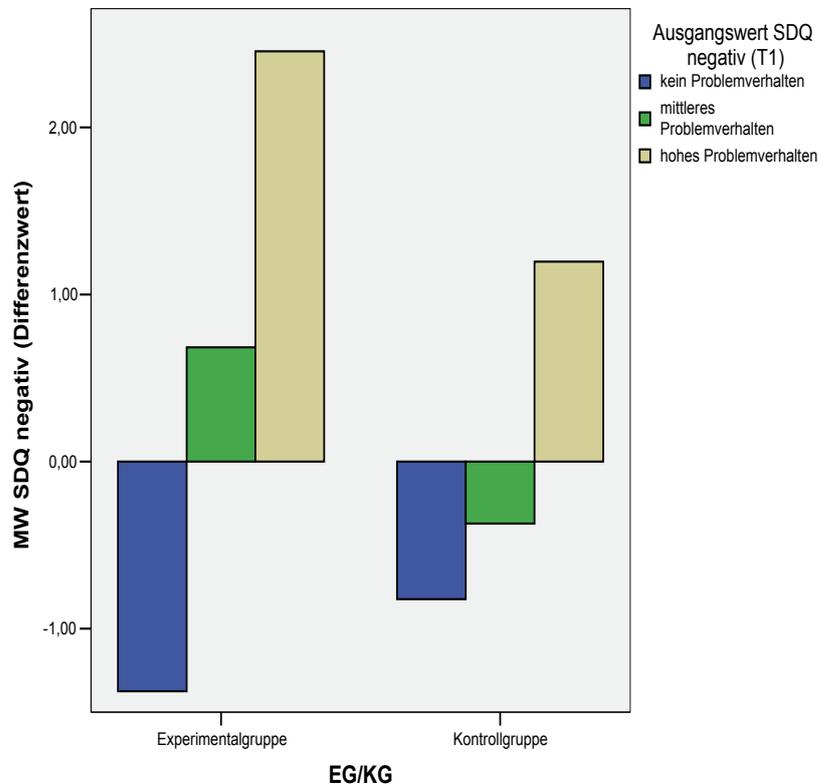


Abbildung 19: Entwicklung des negativen Sozialverhaltens für EG/KG nach Ausgangswert (drei Kategorien)

Die Experimentalgruppe erfährt hier eine drastische Verbesserung des negativen Sozialverhaltens für Kinder mit mittleren und hohen Ausgangswerten, während sich das Verhalten der Kinder in der Kontrollgruppe negativ (mittleres Problemverhalten) oder geringer (hohes Problemverhalten) verändert.

Berücksichtigung des Faktors Geschlecht

In der Resilienzforschung wird dem weiblichen Geschlecht ein schützender Effekt zugesprochen, der eine positive Sozialentwicklung – auch bei gleichzeitigem Vorhandensein von Risikofaktoren – ermöglicht, oder zumindest eine negative Tendenz hemmen kann (Hurrelmann, 2002, 2004, Scheithauer et al., 2008). Demnach dürfte das weibliche Geschlecht positiver auf die Veränderungen des Trainings reagieren, da die vorhandenen Ressourcen zusätzlich durch Schulungen der sozio-emotionalen Kompetenzen, der Kommunikationsfertigkeiten und Konfliktlösekompetenzen gestärkt werden. Im Folgenden sind die Mittelwerte der jeweiligen SDQ-Skalen getrennt für das jeweilige Geschlecht aufgeführt:

	Geschlecht	n	EG		n	KG	
			T1 MW (SD)	T2 MW (SD)		T1 MW (SD)	T2 MW (SD)
Negatives Sozialverhalten	Mädchen	92	10,44 (4,96)	10,02 (5,17)	138	10,12 (5,20)	9,68 (5,72)
	Jungen	94	10,24 (4,99)	8,85 (4,71)	138	9,75 (5,41)	10,04 (5,88)
Prosoziales Verhalten	Mädchen	94	8,73 (1,57)	8,62 (1,5)	141	8,66 (1,73)	8,76 (1,73)
	Jungen	97	8,26 (1,79)	8,09 (2,08)	142	7,89 (2,03)	8,10 (1,92)

Tabelle 30: Mittelwerte des SDQ nach EG/KG, T1 und T2 sowie Geschlecht

Betrachtet man den Unterschied hinsichtlich der negativen Skalen von T1 zu T2 zeigt sich, dass das Training in der Jungengruppe eine besonders positive Veränderung erzielt, obwohl die Jungen einen geringeren mittleren Summenwert zu T1 im Vergleich mit den Mädchen haben. Die Ergebnisse des gemischten Modells bestätigen den Befund:

	Koeffizient	df	t	sig.
Nullmodell / Intercept	9,82	24,002	23,47	0,000
Intercept	2,01	150,72	3,4	0,001
EG/KG	-0,7	158,907	0,15	0,879
SDQ negativ	0,83	453,124	19,13	0,000
Geschlecht	0,44	444,334	-1,59	0,112
EG/KG * Geschlecht	0,7	442,669	2,41	0,016
EG/KG * SDQ negativ	-0,17	455,926	-2,44	0,015
Nullmodell / Intercept	8,39	27,161	64,97	0,000
Intercept	3,25	365,495	8,52	0,000
EG/KG	-0,9	425,29	-1,4	0,162
SDQ prosozial	0,61	449,934	13,6	0,000
Geschlecht	0,21	460,472	1,23	0,219
EG/KG * Geschlecht	-0,02	460,584	-0,08	0,935
EG/KG * SDQ prosozial	0,08	467,986	1,12	0,262

Tabelle 31: Ergebnis des gemischten Modells Veränderung des negativen und prosozialen Verhaltens

Der Haupteffekt des Geschlechts wird weder beim negativen, noch beim prosozialen Verhalten signifikant. Im Zusammenspiel mit der Kontroll- und Experimentalgruppe bestätigt sich jedoch beim negativen Sozialverhalten ein Interaktionseffekt mit dem Geschlecht ($t=2,41$, $p=.016$, $df=442,669$) und dem Ausgangswert zu T1 ($t=-2,44$, $p=.015$, $df=455,926$). Beim prosozialen Verhalten, bei dem die Mädchen einen höheren Ausgangswert haben, der als Kovariate in die Berechnung mit einfließt, zeigt sich kein signifikanter Interaktionseffekt mit dem Geschlecht. Der AIC für das negative Sozialverhalten beträgt 2530,629, der ICC=0,09. Der Anteil der durch das Modell erklärten Varianz auf der ersten Ebene beträgt $R^2=0,52$, auf der zweiten Ebene $R^2=0,62$. Es kann daher von einem mittleren Effekt gesprochen werden (Valentine & Cooper, 2003).

Die Entwicklung des negativen Sozialverhaltens lässt sich für Jungen und Mädchen wie folgt darstellen:

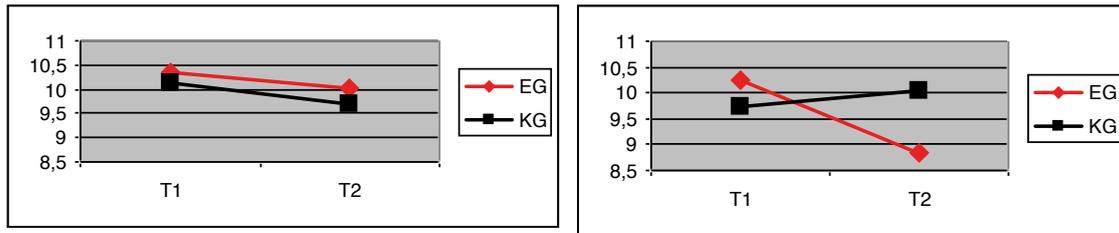


Tabelle 32.: Entwicklung der gemittelten Summenwerte des negativen Sozialverhaltens (SDQ) für Mädchen für EG/KG von T1 zu T2
Tabelle 33.: Entwicklung der gemittelten Summenwerte des negativen Sozialverhaltens (SDQ) für Jungen für EG/KG von T1 zu T2

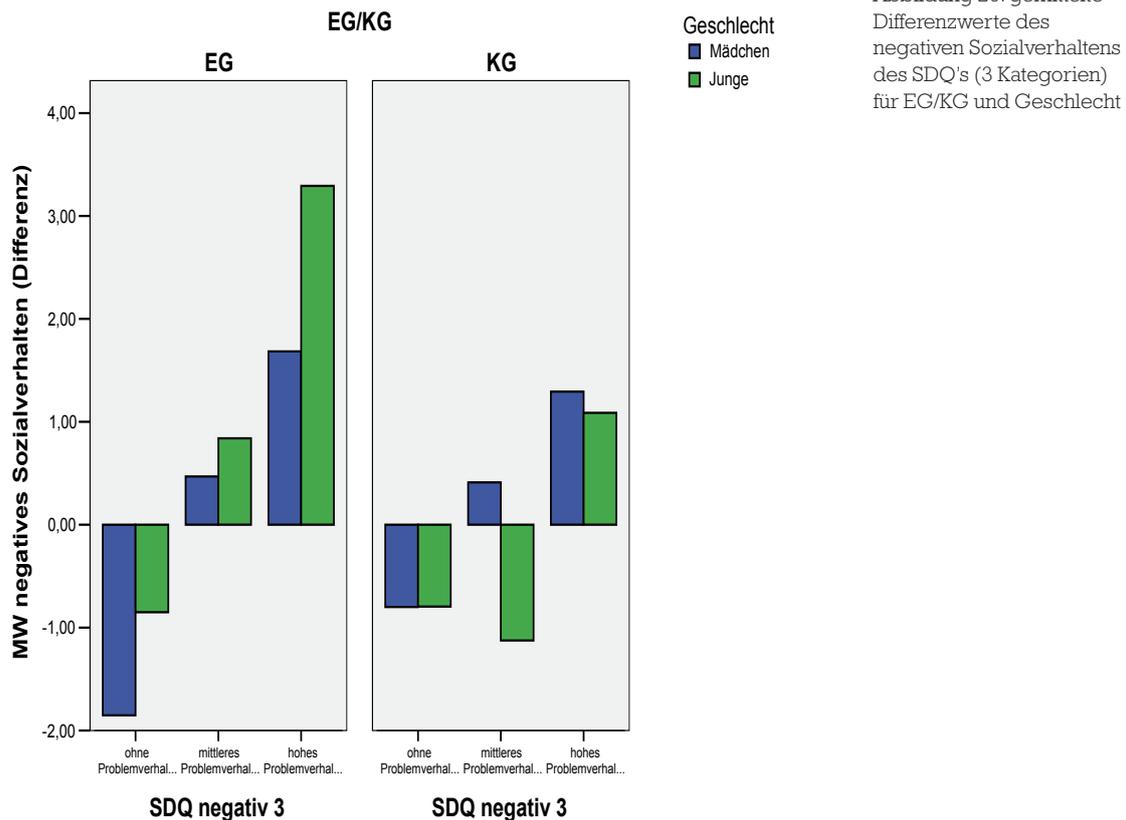
Es zeigt sich für die Mädchen der Experimentalgruppe nahezu kein Unterschied der Entwicklung des negativen Sozialverhaltens im Vergleich mit der Kontrollgruppe. Anders sieht es bei den Jungen aus: hier können die Jungen der Experimentalgruppe den Summenwert des negativen Sozialverhaltens von T1 zu T2 im Gegensatz zur Kontrollgruppe deutlich reduzieren. Für die Kontrollgruppe nimmt das negative Sozialverhalten bei den Jungen dagegen zu. Die Grafik verdeutlicht somit den positiven Effekt des Trainings auf das Sozialverhalten bei den Jungen.

Die Übersicht der mittleren Differenzwerte für die drei Gruppen des Sozialverhaltens zeigt folgendes Bild:

		EG			KG		
		n	MW	SD	n	MW	SD
ohne Problemverhalten	Mädchen	22	-1,85	3,92	35	-0,80	2,67
	Jungen	20	-0,85	2,41	44	-0,80	2,99
mittleres Problemverhalten	Mädchen	32	0,47	3,21	51	0,41	4,19
	Jungen	39	0,84	3,14	48	-1,13	4,22
hohes Problemverhalten	Mädchen	38	1,68	4,30	52	1,29	4,36
	Jungen	35	3,29	4,93	46	1,09	3,79

Tabelle 34: Mittelwerte (SD) der Differenzwerte des negativen Sozialverhaltens für EG/KG und Geschlecht

Die Differenzwerte zeigen, dass die Entwicklung mit zunehmenden Problemverhalten der Kinder zu T1 durch das Training generell positiver wird (ein positiver Differenzwert bedeutet eine positive Entwicklung i.S. einer Reduzierung negativer Verhaltensweisen), sich bei Jungen mit einem mittleren und hohem Problemverhalten allerdings besonders positive Veränderungen zeigen. Dies gilt nicht nur im Vergleich zur Kontrollgruppe, sondern auch im Vergleich zu den Mädchen. Zur besseren Veranschaulichung zeigt die Grafik die unterschiedliche Entwicklung des negativen Sozialverhaltens für die Gruppe mit hohem, mittlerem und keinem Problemverhalten für die Experimental- und Kontrollgruppe nach Geschlecht:



Zunächst zeigt sich, dass der Geschlechtsunterschied nur in der Experimentalgruppe in der Gruppe der Kinder ohne und mit Problemverhalten manifest zu werden scheint. In der Kontrollgruppe ist die Entwicklung in diesen beiden Gruppen dagegen für die Geschlechter ähnlich. Nur die Gruppe mit mittlerem Problemverhalten zeigt in der Kontrollgruppe in der deskriptiven Betrachtung Geschlechtsunterschiede. In der Gruppe mit hohem Problemverhalten zeigt sich, dass die Jungen in der Experimentalgruppe eine besonders positive Entwicklung hinsichtlich des negativen Sozialverhaltens erleben. Auch die Jungen der mittleren Gruppe des Problemverhaltens durchlaufen eine positive Veränderung. Bei der unauffälligen Gruppe nimmt das negative Sozialverhalten leicht zu. Hier scheint sich insbesondere das negative Sozialverhalten der Mädchen in der Experimentalgruppe zu verschlechtern. Bei der Darstellung muss jedoch beachtet werden, dass hier der Klasseneffekt nicht abgebildet werden kann, die Werte sind somit vorbehaltlich als wirksamer Klassenfaktoren zu interpretieren.

8.4 Wirkung des Trainings auf das Sozialverhalten nach dem SDQ-Diagnoseverfahren

Der SDQ lässt sich nicht nur nach den Summenwerten der Skalen auswerten, es liegen auch Erfahrungswerte vor, wann ein Verhalten als auffällig klassifiziert werden kann. Dabei werden im Falle der difficulties-Subskalen die Punkte addiert und die Gesamtzahl entsprechend drei Gruppen von unauffälligen, gefährdeten und auffälligen Kindern zugeordnet. Dabei kann eine Maximalpunktzahl von 40 erreicht werden (jede Subskala hat 10 Punkte als Höchstwert). Eine Punktzahl unter 16 der difficulties-Subskalen entspricht den

unauffälligen Kindern, eine Punktzahl unter 20 den gefährdeten Kindern und eine Punktzahl darüber den auffälligen Kindern (SDQ).

Zum ersten Messzeitpunkt bestehen hinsichtlich der Summenwerte der difficulties-Subskalen des SDQ keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe: $X^2=0,248$, $p=,883$, $df=2$ (n.s.). Zum zweiten Messzeitpunkt befinden sich in der Kontrollgruppe tendenziell etwas mehr Kinder in der Gruppe der auffälligen Kinder $X^2=5,475$, $p=,065$, $df=2$, was auf die Wirkung des Trainings zurückgeführt werden kann.

		unauffällig	gefährdet	auffällig
T1	EG (n)	158	18	10
	%	84,9	9,7	5,4
	KG (n)	238	23	15
	%	86,2	8,3	5,4
T2	EG (n)	165	15	6
	%	88,7	8,1	3,2
	KG (n)	231	21	24
	%	83,7	7,6	8,7

Tabelle 35: absolute Zahlen und Prozent der Zuteilung der Kinder anhand des Diagnoseverfahrens des SDQ

Die Werte liegen in der verwendeten Stichprobe etwas positiver als vermutet: üblich sind 10% gefährdete und 10% auffällige Kinder in einer Stichprobe. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Kinder etwas zu jung für die Selbstauskunft des SDQ sind und sich selbst positiver beurteilen, als ältere Kinder, die ihr Verhalten besser reflektieren und einschätzen können. Es ist dann auch mit weniger Konzentrationsschwierigkeiten oder Verständnisproblemen zu rechnen (Haunberger, 2007).

Legt man die 10%-Stufen⁶ einer Population zugrunde ergibt sich ein Punktestand für gefährdete Kinder von 14 und ein Punktestand von 17 für auffällige Kinder. Hier zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe mehr. Weiter zeigt sich kein Unterschied zwischen dem Geschlecht ($p>.05$). Die Tabelle zeigt das Verhältnis in absoluten Zahlen und Prozentangaben für die gesamte Stichprobe:

		unauffällig	gefährdet	auffällig
T1	EG (n)	144	20	22
	%	77,4	10,8	11,8
	KG (n)	210	36	30
	%	76,1	13,0	10,9
T2	EG (n)	152	16	18
	%	81,7	8,6	9,7
	KG (n)	214	22	40
	%	77,5	8,0	14,5

Tabelle 36: Absolute und relative Werte des angepassten Diagnoseverfahrens des SDQ

Hier lassen sich zu T2 ebenfalls mehr Kinder der Kontrollgruppe in der Gruppe der auffälligen Kinder finden. Es lassen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen der Kontroll- und Experimentalgruppe im Chi-Square ($p>.05$) hinsichtlich der Zuordnung

6 10% einer Population sind demnach verhaltensauffällig, weitere 10% gefährdet

der drei Klassifizierungen finden.

Es zeigten sich jedoch andere Unterschiede hinsichtlich der Zuteilung der Gruppen - exemplarisch untersucht für den 1. Messzeitpunkt - und verschiedenen soziodemografischen Faktoren oder hier untersuchten Variablen: So ist zum Beispiel der Anteil der Kinder, der mit einem ungünstigen Erziehungsverhalten konfrontiert sind, in der Gruppe der gefährdeten und auffälligen bedeutend höher ($X^2=41,886$, $df=2$, $p=.000$). Auch befinden sich in der Gruppe der auffälligen und gefährdeten Kinder mehr schlecht integrierte Kinder ($X^2=67,518$, $df=2$, $p=.000$), und tendenziell mehr Kinder, die in einem schlechten kollektiven Klassenklima sind ($X^2=5,763$, $df=2$, $p=.056$ (n.s.)). Es ergaben sich dagegen keine Unterschiede zwischen dem Geschlecht ($X^2=0,815$, $df=2$, $p=.665$ (n.s.)), der Familienstruktur (geschieden/getrennt versus intakt) ($X^2=3,647$, $df=2$, $p=.161$ (n.s.)) oder der Verfügbarkeit eines eigenen Zimmers als Indikator für den ökonomischen Hintergrund ($X^2=3,846$, $df=2$, $p=.146$ (n.s.)).

Für Kinder in den Gruppen der unauffälligen, gefährdeten und auffälligen Kinder (gerechnet für die 10%ige Aufteilung der difficulties-Subskala auf die vorliegende Stichprobe angepasst) wurde exemplarisch in einer univariaten Varianzanalyse mit den Differenzwerten des „SDQ negativ“ geprüft, da die geringe Stichprobengröße der gefährdeten und auffälligen Kinder den Einsatz des gemischten Modells nicht ermöglicht. Das prosoziale Verhalten wies bisher keine Signifikanzen auf und wird daher hier nicht weiter untersucht. Im Folgenden werden die Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse für die Änderung des negativen Sozialverhaltens durch das Training dargestellt:

	Type III Sum of Squares	df	F	Sig.
Corrected Model	525,93	5	6,99	0,000
Intercept	343,80	1	22,84	0,000
EG/KG	69,55	1	4,62	0,032
Diagnose SDQ	384,41	2	12,77	0,000
EG/KG * Diagnose SDQ	98,39	2	3,27	0,039

Tabelle 37: Ergebnisses der univariaten Varianzanalyse

Die univariate Varianzanalyse zeigt, dass der Einfluss der Zuteilung zur unauffälligen, gefährdeten und auffälligen Gruppe im angepassten SDQ-Diagnoseverfahren sowohl als Haupteffekt ($F=12,77$, $df=2$, $p=.000$) als auch in der Interaktion mit der Experimental- und Kontrollgruppe: $F=3,27$, $df=2$, $p=.039$. Die deskriptiven Analysen der Differenzwerte des SDQ der drei Gruppen zeigen folgendes Bild:

SDQ Diagnose	EG/KG	n	MW	SD
unauffällig	EG	144	0,40	(3,70)
	KG	210	-0,26	(3,76)
gefährdet	EG	20	0,49	(4,33)
	KG	36	0,97	(4,01)
Auffällig	EG	22	4,63	(4,55)
	KG	30	1,38	(4,55)

Tabelle 38: MW des negativen Sozialverhaltens und des angepassten Diagnoseverfahrens des SDQ

So nimmt das negative Verhalten für alle drei Gruppen der Experimentalgruppe ab. Im

Vergleich zur Kontrollgruppe fällt jedoch insbesondere die Veränderung der großen Gruppe der unauffälligen Kinder, als auch die der bereits verhaltensauffälligen auf: Hier sind die Ergebnisse für die Experimentalgruppe besonders positiv hinsichtlich der Reduktion von negativen Verhaltensweisen. Während unauffällige Kinder der Kontrollgruppe sogar eine Verschlechterung des Sozialverhaltens hinnehmen müssen, entwickeln sich Kinder der Experimentalgruppe positiv.

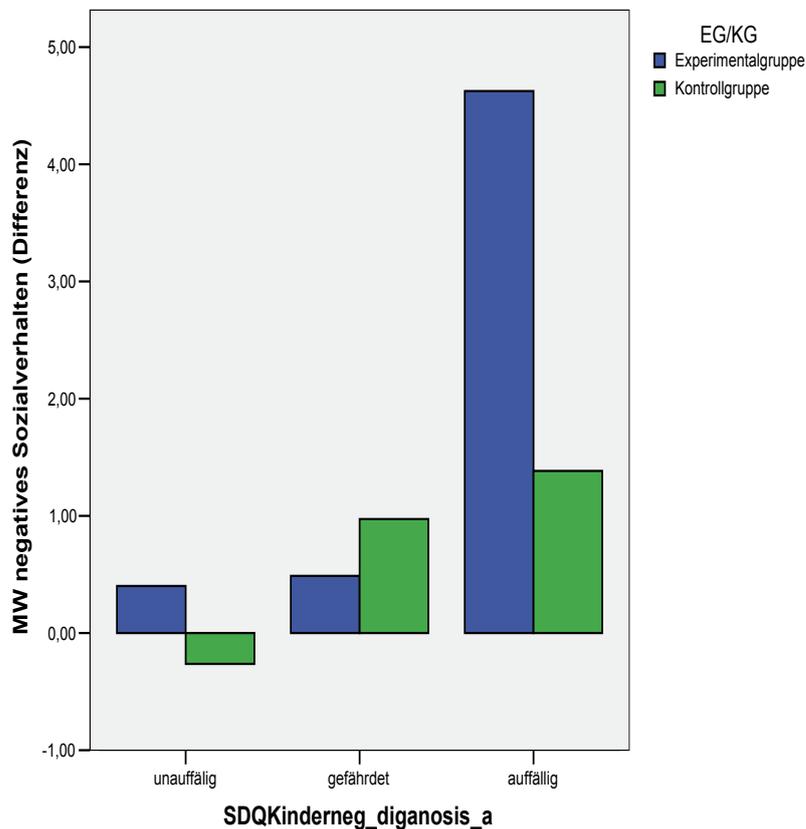


Abbildung 21: gemittelte Differenzwerte des negativen Sozialverhaltens für die Gruppen des angepassten Diagnoseverfahrens

Da die Stichprobengrößen für die Gruppe der gefährdeten und auffälligen Kinder jedoch recht gering sind, und der Klasseneffekt nicht berücksichtigt werden konnte, sind die Ergebnisse nur bedingt aussagekräftig und müssten mit einer größeren Stichprobe überprüft werden. Das Ergebnis lässt jedoch eine Tendenz erkennen.

9 Wirkung des Trainings auf das Klassenklima

Durch das Training sind neben der Verbesserung des Sozialverhaltens auch eine Verbesserung der Wahrnehmung des Klassenklimas intendiert. Der universelle Klassenansatz und die eingeführten Regeln, Normen und Werte sollten ein Aufbrechen negativer Strukturen oder eine Änderung von Statuszuweisungen von Kindern ermöglichen (wie z.B. beim bullying, vgl. Lagerspetz, 1982, Zwenger-Balink, 2004) und so eine positive Entwicklung hinsichtlich des Klassenklimas ermöglichen (Schäfer & Korn, 2004a, Coie & Dodge, 1988, von Marées & Petermann, 2009). Kinder, die sich in Klassen mit einem guten kollektiven Klassenklima befinden, sollten durch diesen Schutzfaktor in der Lage sein, ihr Sozialverhalten durch das Training weiter verbessern zu können (Scheithauer et al., 2008). Die Skala des Klassenklimas umfasst acht Items und ist dem FEES 3_4 entnommen (Rauer & Schuck, 2003). Im Folgenden werden die Faktorenanalyse und die Reliabilität der Skala beschrieben. Zu T1 gehen 483 und zu T2 481 Fälle in die Berechnung mit ein, der Vergleich ist aufgrund der vorhandenen Fragebögen für 481 Fälle möglich.

Faktorenanalyse Klassenklima

Die negativ formulierten Items wurden umkodiert. Die acht Items der Skala des Klassenklimas laden auf zwei Faktoren: Diese klären zusammen 53,26% der Gesamtvarianz auf. Der KMO-Wert beträgt ,776, die Variablen der Skala eignen sich daher zu Faktorenanalyse (Kaiser & Rice, 1974, Bühl & Zöfel, 2008). Die Items korrelieren hochsignifikant miteinander (Bartlett's Test of sphericity: $X^2=682,97$, $p=.000$, $df=28$).

	Faktor 1	Faktor 2
Manche Schüler machen sich lustig über Klassenkameraden.		0,72
Kinder, die anders sind, haben es schwer in unserer Klasse.		0,7
Meine Mitschüler lachen über Schüler, die anders sind.		0,73
Wir ärgern uns gegenseitig.	0,43	0,48
In der Klasse halten wir alle zusammen.	0,76	
Wir verstehen uns untereinander gut.	0,73	
Wir helfen uns gegenseitig.	0,82	
Alle Kinder dürfen mitspielen.	0,65	

Tabelle 39: Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation Klassenklima⁷

Die geladenen Faktoren könnten als "Hänseln" und "Klassengemeinschaft" beschrieben werden. In der folgenden Untersuchung werden die Items allerdings zusammengefasst, da nur so eine gute Reliabilität der Skala erzielt werden kann.

7 Faktorenladungen unter .2 werden nicht angegeben

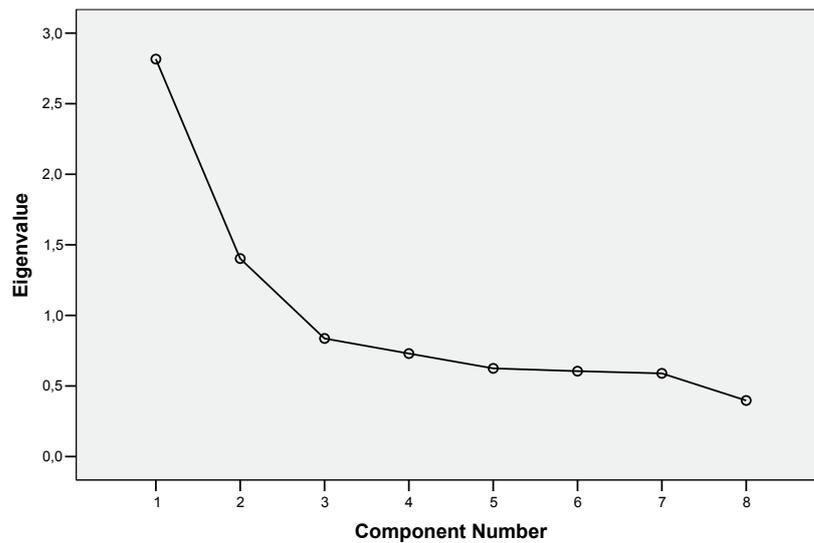


Abbildung 22: Eigenwerte der Faktorenanalyse des Klassenklimas

Reliabilität:

Die Reliabilität der Skala „Klassenklima“ beträgt zu T1: $\alpha=.712$ ($n=483$) [T2: $\alpha=.801$, $n=481$]. Die Skala verfügt zu beiden Messzeitpunkten über das für Forschungsinstrumente verlangte Messniveau von .70.

9.1 Klassenklima in Experimental- und Kontrollgruppe

Klassenklima T1		Klassenklima T2	
	MW (SD)		MW (SD)
EG ($n=198$)	3,02 (0,56)	EG ($n=196$)	2,96 (0,62)
KG ($n=285$)	3,13 (0,51)	KG ($n=285$)	3,12 (0,58)

Tabelle 40: Mittelwerte Klassenklima T1 + T2

Das Klassenklima-Niveau der Experimentalgruppe liegt zu beiden Messzeitpunkten marginal unter dem der Kontrollgruppe. Ein niedriger Mittelwert entspricht hier einem schlechteren Klassenklima. Der deskriptive Unterschied zwischen den Gruppen bestätigt sich im U-Test: T1: $U=24851,5$, $p=.025$ [T2: $U=23846$, $p=.006$]. Die Experimentalgruppe hat bereits eingangs ein schlechteres Klassenklima, was unter Umständen Anlass für die Inanspruchnahme des Trainings war.

9.2 Klassenklima und Geschlecht

Das Klassenklima wird sowohl von Mädchen als auch von Jungen ähnlich eingeschätzt. Der U-Test erweist sich als nicht signifikant für den Geschlechtsunterschied: T1: $U=27098$, $p=.178$ (n.s.), [T2: $U=28411,5$, $p=.739$ (n.s.)].

Klassenklima T1 MW (SD)		Klassenklima T2 MW (SD)	
Mädchen (n=240)	3,05 (0,55)	Mädchen (n=239)	3,04 (0,62)
Jungen (n=243)	3,12 (0,51)	Jungen (n=242)	3,08 (0,58)

Tabelle 41: Mittelwerte Klassenklima nach Geschlecht

Die Mittelwerte der individuellen Einschätzung des Klassenklimas sind für Mädchen und Jungen sehr ähnlich, daher wird bei der weiteren Untersuchung des Klassenklimas nicht mehr auf den Geschlechtsunterschied eingegangen.

9.3 Hypothese 2.1: Das Training „Komm - wir finden eine Lösung!“ verbessert das individuell eingeschätzte Klassenklima von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

Es zeigt sich bereits anhand der deskriptiven Mittelwerte des Differenzwertes im Vergleich von T1 zu T2, dass kaum ein Unterschied zwischen beiden Messzeitpunkten besteht. Von T1 zu T2 hat sich das Klassenklima in der Experimentalgruppe leicht verschlechtert (MW=-0,003 (SD=,43), n=196), ebenso in der Kontrollgruppe (MW=-0,02 (SD=,40), n=285), wobei die Veränderung beide Male sehr gering ausfällt.

	Koeffizient	df	t	sig.
Nullmodell / Intercept	3,05	29,349	53,9	.000
Intercept	1,33	432,91	7,2	.000
EG/KG	-0,36	387,492	-1,27	.206
Klassenklima	0,57	475,549	10,07	.000
EG/KG*Klassenklima	0,09	466,035	0,98	.329

Tabelle 42: Ergebnis des gemischten Modells für das Klassenklima

Im gemischten Modell wird der Unterschied der Veränderung von T1 zu T2 unter Berücksichtigung des Klasseneffekts daher auch nicht signifikant.

Veränderung des Klassenklimas für unterschiedliche Gruppen des Sozialverhaltens

Die deskriptiven Statistiken der drei Gruppen des negativen Sozialverhaltens und des Differenzwertes des Klassenklimas zeigen folgendes Bild:

	EG		KG	
	n	MW (SD)	n	MW (SD)
kein Problemverhalten	42	-0,05 (0,50)	79	-0,02 (0,37)
mittleres Problemverhalten	69	-0,04 (0,48)	99	-0,02 (0,46)
hohes Problemverhalten	73	0,11 (0,59)	98	-0,05 (0,65)

Tabelle 43: Differenzwert des Klassenklimas für die Gruppen des negativen Sozialverhaltens und EG/KG

Es zeigt sich, dass sich die Einschätzung des individuellen Klassenklimas in der Experimentalgruppe für die Kinder ohne Problemverhalten am stärksten verbessert. Die Ergebnisse konnten jedoch inferenzstatistisch im gemischten Modell aufgrund der geringen Unterschiede nicht bestätigt werden ($p > .05$). Auf eine Darstellung des gemischten Modells wird daher verzichtet.

Da sich keine Unterschiede hinsichtlich der individuellen Einschätzung des Klassenklimas oder auch deren Veränderung von T1 zu T2 zeigen, wurde für das weitere Vorgehen die Variable Klassenklima der beiden Messzeitpunkte zusammengefasst.

9.4 Klassenklima und soziodemografische Faktoren

Im U-Test zeigt sich weiter kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Einschätzung des Klassenklimas für Scheidungskinder: $U=16239$, $p=.457$ (n.s.). Ebenso wenig ergibt sich ein Unterschied je nachdem ob die Kinder über ein eigenes Zimmer verfügen oder nicht: $U=23528,5$, $p=.980$ (n.s.).

Klassenklima und Klassenzugehörigkeit

Der Zusammenhang der Zugehörigkeit zur Klasse und des Klassenklimas (gesamt) wird signifikant im Chi-Quadrat: $X^2=153,53$, $p=.000$, $df=29$. In der univariaten Varianzanalyse zeigt das korr. $R^2=.262$ an, dass 26,2% der Varianz durch die Klassenzugehörigkeit erklärt wird. Dieser Wert überrascht nicht, da sich das Klassenklima nicht auf die gesamte Stichprobe bezieht, sondern auf die Klumpenstichproben der Klassen.

9.5 Kollektives Klassenklima

Die individuelle Einschätzung des Klassenklimas erlaubt die Betrachtung des kollektiven Klassenklimas für die jeweilige Klasse. Dazu wurde die zusammengefasste Variable am Mittelwert⁸ getrennt, es ergaben sich zwei Gruppen mit einem unter- und einem überdurchschnittlichem Klassenklimawert, der im Anschluss zum guten oder schlechten kollektiven Klassenklima aggregiert wird:

8 Es erfolgte die Trennung am Mittelwert und nicht am Median, weil sich so ein besseres Gleichgewicht an in Frage kommenden Klassen erzielen lässt.

Klasse	MW	SD	</> MW
1	3,57	0,39	>
2	3,13	0,41	>
3	3,36	0,41	>
4	2,59	0,50	<
5	3,39	0,27	>
6	2,82	0,46	<
7	3,13	0,35	>
8	2,98	0,23	>
9	2,97	0,43	<
10	3,43	0,41	>
11	3,29	0,29	>
12	2,97	0,45	<
13	2,92	0,45	<
14	2,79	0,48	<
15	3,14	0,52	>
16	3,58	0,33	>
17	3,05	0,54	<
18	3,07	0,52	<
19	3,06	0,66	<
20	2,95	0,35	<
21	3,18	0,33	>
22	2,69	0,37	<
23	3,08	0,51	>
24	2,83	0,44	<
25	2,71	0,39	<
26	2,89	0,36	<
27	2,67	0,58	<
28	3,40	0,41	>
29	2,74	0,41	<
30	3,24	0,34	>

Tabelle 44: über-/unterdurchschnittliches Klassenklima, Klassen der Experimentalgruppe grau markiert

In der Experimentalgruppe sind nach Anzahl mehr Kinder mit einem schlechten kollektiven Klassenklima zu finden, als in der Kontrollgruppe (59,6% EG vs. 44,6% KG). Das Ergebnis wird im Chi-Quadrat signifikant: $X^2=10,566$, $df=1$, $p=.001$. Die Anzahl der an der Untersuchung teilgenommenen Kinder hängt jedoch auch von der Einwilligungsbereitschaft der Eltern zur Teilnahme an der Studie und der Klassenstärke ab, die nicht beeinflussbar war. Da keine Veränderung des individuellen Klassenklimas festzustellen ist, werden die Berechnungen im Folgenden für das kollektive Klassenklima fortgesetzt.

Kollektives Klassenklima und Sozialverhalten

Das negative Sozialverhalten der Experimentalgruppe und das kollektive Klassenklima hängen zu T1 zusammen ($r=-,195$, $p=.008$, $n=186$). Bei der Kontrollgruppe hängt das negative Sozialverhalten ($r=-,124$, $p=.040$, $n=276$) und das prosoziale Verhalten zu T1 mit dem kollektiven Klassenklima zusammen ($r=,199$, $p=.001$). In der folgenden Tabelle sind die Summenmittelwerte des negativen Sozialverhaltens in Abhängigkeit des kollektiven Klassenklimas für die beiden Gruppen zu beiden Messzeitpunkten dargestellt.

		EG		KG	
		T1	T2	T1	T2
schlechtes Klassenklima	MW	11,03	9,91	10,66	10,02
	SD	(4,72)	(4,96)	(5,45)	(6,35)
	n	114	114	122	122
gutes Klassenklima	MW	9,25	8,68	9,37	9,73
	SD	(5,19)	(4,90)	(5,13)	(5,33)
	n	72	72	154	154

Tabelle 45: Mittelwerte des negativen Sozialverhaltens für EG/KG abhängig vom kollektiven Klassenklima zu T1 + T2

Für die Experimentalgruppe ergibt sich im U-Test ein signifikanter Unterschied des kollektiven Klassenklimas und dem negativen Sozialverhalten zu T1 ($U=3159$, $p=.008$) und tendenziell zu T2 ($U=3413$, $p=.053$ (n.s.)). Für das prosoziale Verhalten ergeben sich keine signifikanten Befunde (T1: $U=3764,5$, $p=.116$, [T2: $U=3772,5$, $p=.122$ (n.s.)]). Für die Kontrollgruppe ergibt sich ein schwacher signifikanter Unterschied des kollektiven Klassenklimas für das negative Sozialverhalten zu T1 ($U=8045,5$, $p=.040$), und dem prosozialen Verhalten zu T1: $U=7663$, $p=.001$ ($MW=7,93$ ($SD=1,93$)) für das schlechte kollektive Klassenklima und $MW=8,55$ ($SD=1,87$) für das gute kollektive Klassenklima. Zu T2 lassen sich keine signifikanten Unterschiede ermitteln: Sozialverhalten: $U=9312$, $p=.901$, prosoziales Verhalten: $U=9010$, $p=.188$ (n.s.).

9.6 Hypothese 2.2: Das Training verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker für Kinder in Klassen mit einem guten kollektiven Klassenklima.

Der Schutzfaktor „gutes Klassenklima“ sollte Kindern in dieser sozialen Umgebung helfen, ihr soziales Verhalten durch das Training weiter zu verbessern (Lösel & Bliesener, 2003, Petermann & Helmsen, 2008, Brezinka, 2003, Scheithauer et al., 2008). Um die Wirkung des Trainings weiter zu erforschen wurde das gemischte Modell für Klassen mit guten und schlechten kollektiven Klassenklima getrennt gerechnet. Im Folgenden ist eine Darstellung der Entwicklung der Differenzwerte des negativen Sozialverhaltens und des prosozialen Verhaltens dargestellt:

		negatives Sozialverhalten		prosoziales Verhalten	
EG/KG		n	MW (SD)	n	MW (SD)
schlechtes kollektives Klassenklima	EG	114	1,12 (4,11)	117	0,13 (1,39)
	KG	122	0,64 (3,86)	125	-0,35 (1,47)
gutes kollektives Klassenklima	EG	73	0,57 (4,08)	74	0,16 (1,56)
	KG	154	-0,37 (3,92)	158	0,00 (1,64)

Tabelle 46: mittlere Differenzwerte negatives Sozialverhalten

Es zeigt sich, dass Schüler der Experimentalgruppe, die in einem guten kollektiven Klassenklima sind, ihr negatives Sozialverhalten reduzieren können, für Kinder der Kontrollgruppe

nimmt das negative Sozialverhalten dagegen sogar zu. Kinder in einem schlechten kollektiven Klassenklima können dagegen in beiden Gruppen ihr negatives Sozialverhalten reduzieren. In der Experimentalgruppe ist der Effekt jedoch ausgeprägter. Die Ergebnisse des gemischten Modells sind in folgender Tabelle dargestellt:

schlechtes Klassenklima	Koeffizient	df	t	sig.
Nullmodell / Intercept	9,82	24,002	23,47	0,000
Intercept	0,40	64,356	0,47	0,640
EG/KG	2,26	79,829	1,73	0,088
Negatives Sozialverhalten	0,91	212,059	13,84	0,000
EG/KG*negatives Sozialverhalten	-0,25	228,728	-2,50	0,013
gutes Klassenklima				
Intercept	2,49	48,338	3,43	0,001
EG/KG	0,05	42,057	0,04	0,970
Negatives Sozialverhalten	0,76	220,763	13,30	0,000
EG/KG*negatives Sozialverhalten	-0,11	217,868	-1,08	0,282

Tabelle 47: Ergebnis des gemischten Modells (negatives Sozialverhalten)

Schlechtes Klassenklima	Koeffizient	df	t	sig.
Nullmodell / Intercept	8,39	27,161	64,97	0,000
Intercept	2,73	185,266	5,35	0,000
EG/KG	-0,50	213,351	-0,61	0,540
prosoziales Verhalten	0,70	221,973	11,21	0,000
EG/KG*prosoziales Verhalten	0,02	235,153	0,19	0,846
gutes Klassenklima				
Intercept	3,74	178,885	6,56	0,000
EG/KG	-1,22	198,559	-1,16	0,247
prosoziales Verhalten	0,56	227,782	8,95	0,000
EG/KG*prosoziales Verhalten	0,13	224,857	1,12	0,264

Tabelle 48: Ergebnis des gemischten Modells (prosoziales Verhalten)

Im gemischten Modell, mit Berücksichtigung der Klassenstruktur, zeigt sich, dass die Veränderung des negativen Sozialverhaltens für Kinder in einem schlechten Klassenklima signifikant wird. Das AIC des gemischten Modells beträgt 1309,607, der ICC=0,06. Der Anteil der durch das Modell erklärten Varianz auf der ersten Ebene beträgt $R^2=0,48$, auf der zweiten Ebene $R^2=0,71$. Die Klassenebene klärt somit einen beträchtlichen Teil der Varianz auf. Es kann daher von einem mittleren bis hohen Effekt gesprochen werden (Valentine & Cooper, 2003). Das Training scheint hier zu einer Verbesserung der gruppendynamischen Prozesse zu führen und kann das negative Sozialverhalten der einzelnen Schüler positiv beeinflussen. Der Befund ist in folgender Grafik dargestellt:

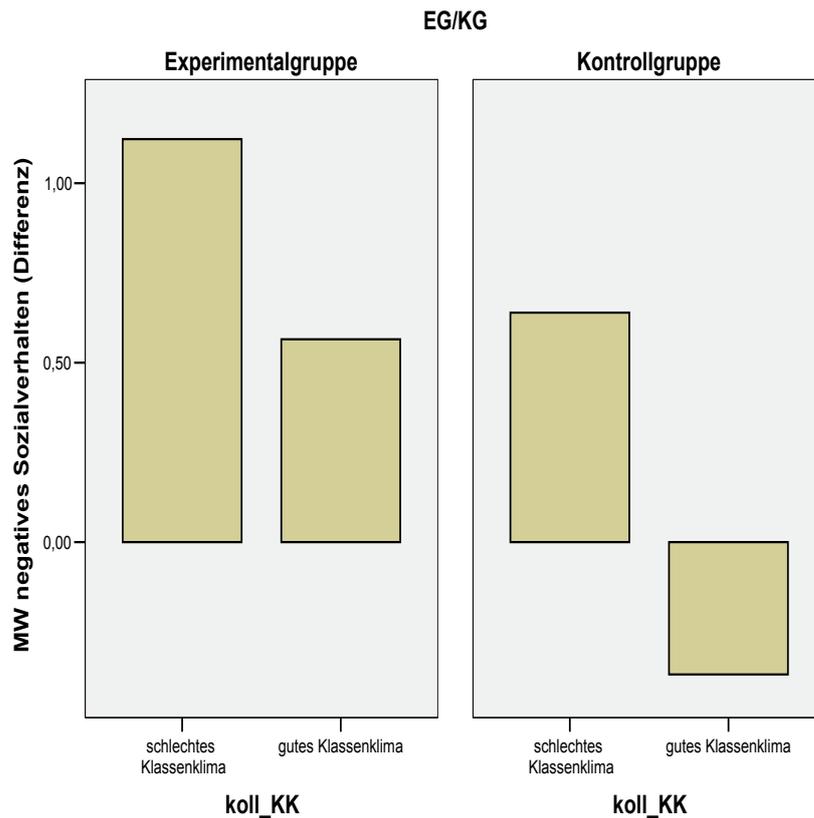


Abbildung 23: Differenzwert (MW) des negativen Sozialverhaltens abhängig vom kollektiven Klassenklima für EG/KG

Die Grafik verdeutlicht den Unterschied zwischen T1 und T2 für die Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Veränderung des negativen Sozialverhaltens abhängig vom kollektiven Klassenklima. In der Grafik bleibt der Effekt der Zugehörigkeit zu einer Klasse der Klumpenstichprobe unabbildbar. Da die Veränderung der Kinder in einem guten Klassenklima zwischen den Gruppen zwar deskriptiv vorhanden, aber nicht signifikant wird, ist dies auf Faktoren zurückzuführen, die in den Klassen wirksam werden. Die Veränderung des negativen Sozialverhaltens bei Kindern in einem schlechten kollektiven Klassenklima wird dagegen signifikant bedeutsam. Für das prosoziale Verhalten konnten keine Interaktionseffekte mit der Gruppenzugehörigkeit zu Experimental- und Kontrollgruppe gefunden werden.

Berücksichtigung des Faktors Geschlecht

Im Folgenden wurde weiter der Einfluss des Geschlechts untersucht. Nach der Resilienzforschung fungiert das Geschlecht insbesondere in der mittleren Kindheit als Schutzfaktor (Hurrelmann, 2002, 2004, Scheithauer et al., 2008). Daher wird davon ausgegangen, dass es in der hier angestellten Untersuchung eine positive Wirkung des Trainings ermöglicht. Hier zeigt die Verteilung der gemittelten Summenwerte des negativen Sozialverhaltens für das jeweilige Klassenklima folgendes Ergebnis für das Geschlecht:

		Mädchen			Jungen		
		MW	SD	n	MW	SD	n
EG	schlechtes Klassenklima	1,04	4,04	62	1,22	4,23	52
	gutes Klassenklima	-0,88	3,85	30	1,58	3,89	43
KG	schlechtes Klassenklima	1,15	3,74	57	0,19	3,93	65
	gutes Klassenklima	-0,06	4,10	81	-0,71	3,70	73

Tabelle 49: Mittelwerte für die Veränderung des negativen Sozialverhaltens für EG/KG und Geschlecht nach kollektiven Klassenklima

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen für Jungen sowohl für das gute als auch das schlechte kollektive Klassenklima positive Entwicklungen für das negative Sozialverhalten im Vergleich zur Kontrollgruppe. Für die Mädchen nimmt dagegen das negative Sozialverhalten in der Experimentalgruppe in einem guten Klassenklima zu. Das gemischte Modell zeigt für das gute kollektive Klassenklima ein signifikantes Ergebnis:

gutes Klassenklima	Koeffizient	df	t	sig.
Nullmodell/Intercept	9,80	24,002	23,47	0,000
Intercept	2,71	59,559	3,54	0,001
EG/KG	-1,16	56,612	-0,84	0,405
Negatives Sozialverhalten	0,77	218,865	13,41	0,000
Geschlecht	-0,49	216,419	-0,84	0,400
EG/KG*Geschlecht	2,29	211,982	2,23	0,027
EG/KG*negatives Sozialverhalten	-0,08	215,551	-0,84	0,400

Tabelle 50: Ergebnis des gemischten Modells (gutes Klassenklima)

Der AIC des Modells liegt bei 1223,125, der ICC ist 0,11. Die erklärte Varianz auf der ersten Ebene liegt bei 54%, auf der zweiten Ebene bei 57%. Der geschlechtsspezifische Ansatz des Trainings „Komm - wir finden eine Lösung!“ kommt demnach - unter Berücksichtigung der Klassenstruktur - insbesondere Jungen, die in einem guten kollektiven Klassenklima sind, zugute. Der Ausgangswert des negativen Sozialverhaltens zu T1 verliert dabei an Gewicht und wird lediglich als Haupteffekt wirksam, jedoch nicht mehr in der Interaktion mit der Experimental-/Kontrollgruppe.

Die Entwicklung des negativen Sozialverhaltens für Kinder in einem guten Klassenklima lassen sich für das Geschlecht wie folgt darstellen:

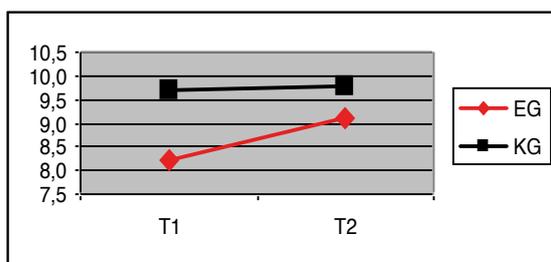


Tabelle 51.: Entwicklung der gemittelten Summenwerte des negativen Sozialverhaltens (SDQ) für Mädchen für EG/KG von T1 zu T2 (gutes Klassenklima)

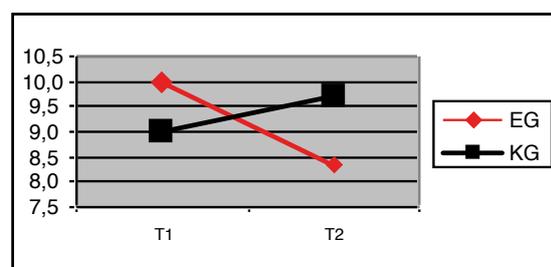


Tabelle 52.: Entwicklung der gemittelten Summenwerte des negativen Sozialverhaltens (SDQ) für Jungen für EG/KG von T1 zu T2 (gutes Klassenklima)

Die Grafiken illustrieren einen sehr gegensätzlichen Verlauf: während das negative Sozialverhalten bei Mädchen und Jungen der Kontrollgruppe in einem guten Klassenklima nahezu unverändert bleibt (Mädchen) oder sogar zunimmt (Jungen), nimmt es bei den Jungen der Experimentalgruppe deutlich ab. Bedenklich ist jedoch die Entwicklung bei den Mädchen: hier schienen Prozesse angestoßen zu werden, die in der Experimentalgruppe zu einer negativen Entwicklung führen. So könnten sich die hohen emotionalen Probleme der Mädchen auf das Selbstwertempfinden auswirken und so zu einer höheren Verunsicherung und damit einer Zunahme von negativem Sozialverhalten führen. Denkbar ist auch, dass Mädchen auf Probleme mit Gleichaltrigen verstärkt aufmerksam werden und diese selbstreflexiv negativer beurteilen. Dies mag mitunter durch den Entwicklungsvorsprung der Mädchen (präpubertärer Status) erklärbar sein.

10 Wirkung des Trainings auf die soziale Integration

Durch das Training sollte in der Experimentalgruppe eine Verbesserung der sozialen Integration der Kinder in ihre Klasse ermöglicht werden (Zwenger-Balink, 2004). Durch die Vermittlung der Trainingsinhalte mittels Klassenansatzes sollten negative Interaktionsmuster und Gruppenstrukturen bearbeitet und durchbrochen (Patterson et al., 1999, Schäfer & Korn, 2004a, Schäfer, 1997) und so eine bessere soziale Integration der Kinder erreicht werden. Bereits gut integrierte Kinder haben dabei einen Schutzfaktor (Lösel & Bliesener, 2003, Petermann & Helmsen, 2008, Brezinka, 2003, Scheithauer et al., 2008) der ihnen ermöglichen sollte, stärker von dem Training profitieren zu können und so ihr Sozialverhalten weiter in eine positive Richtung zu entwickeln. Die soziale Integration wird dabei ebenfalls mit dem FEES_3_4 erfasst (Rauer & Schuck, 2003). Zu T1 gehen n=483 und zu T2 n=381 Fälle in die Berechnung der sozialen Integration ein, der Vergleich zwischen den Gruppen und den Messzeitpunkten ist aufgrund der vorhandenen Fragebögen für n=481 Fälle möglich. Im Folgenden sind die Faktorenanalyse und die Reliabilität der Skala dargestellt.

Faktorenanalyse

Die negativ formulierten Items wurden umkodiert. Die Items der Skala der sozialen Integration laden auf drei Faktoren: Diese klären zusammen 51% der Gesamtvarianz auf. Der KMO-Wert beträgt ,849, die Variablen der Skala können somit als geeignet für die Faktorenanalyse gelten (Kaiser & Rice, 1974, Bühl & Zöfel, 2008). Die Items korrelieren hochsignifikant miteinander (Bartlett's Test of sphericity: $X^2=13889,157$ $p=.000$, $df=78$).

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Wenn meine Mitschüler streiten, suchen wir miteinander eine faire Lösung.			0,74
Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.	0,51		
Meine Mitschüler sind nett zu mir.	0,69		
Die anderen hören zu, wen ich etwas sage.	0,72		
Manche Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin.			0,63
Ich fühle mich in der Klasse wohl.	0,45		
Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Klasse gut aus.	0,76		
Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen.	0,55		
Wenn ich auf dem Schulhof Streit habe, versuche ich eine Lösung zu finden.			0,67
Die anderen suchen Streit mit mir.		0,64	
Die anderen Kinder lachen mich häufig aus.		0,61	
Ich habe wenig Freunde in meiner Klasse.		0,71	
Nur wenige Mitschüler können mich leiden.		0,74	

Tabelle 53: Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation soziale Integration⁹

9 Faktorenladungen unter ,43 werden nicht angegeben

Der erste Faktor kann hier als „soziale Integration“, der zweite als „freundschaftliche Wertschätzung“, der dritte als „freundschaftliches Verhalten“ und der vierte als „Hilfsbereitschaft/Unterstützung“ beschrieben werden. Da es thematische Überschneidungen innerhalb der Faktoren gibt und mit allen Items zusammen eine gute Reliabilität der Skala gewährleistet ist, werden die Items für die weiteren Untersuchungen zusammengenommen.

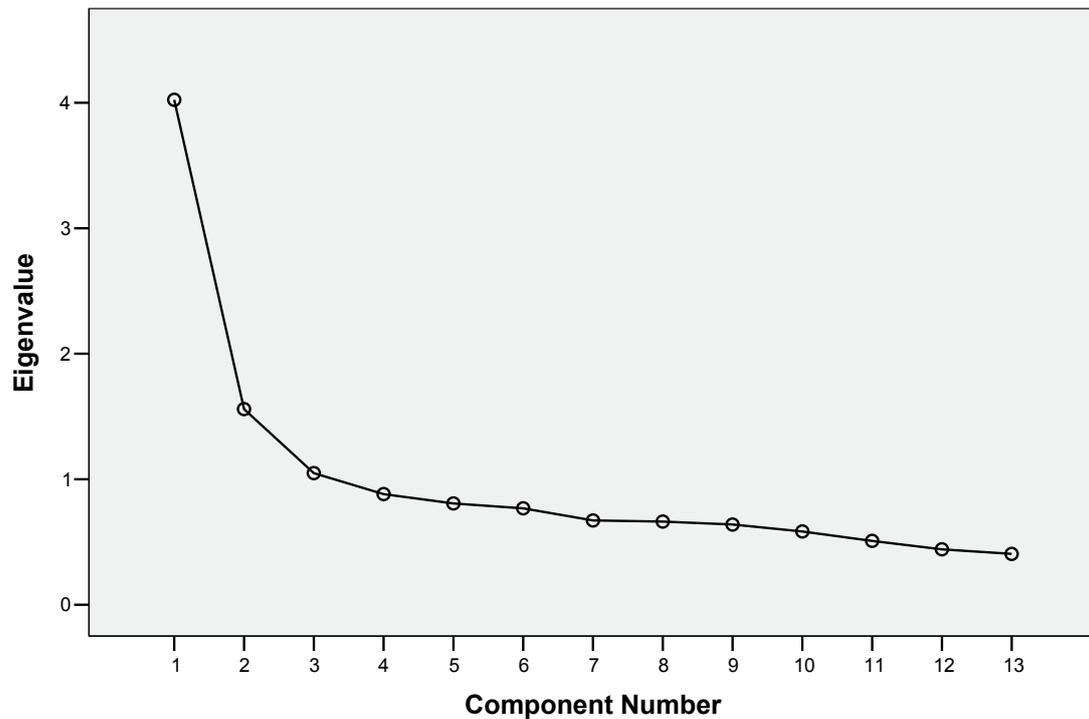


Abbildung 24: Eigenwerte der Faktorenanalyse „soziale Integration“

Reliabilität

Die Reliabilität der Skala beträgt $\alpha = .801$ ($n = 483$) [T2: $\alpha = .870$, $n = 481$]. Die Skala verfügt zu beiden Messzeitpunkten über das für Forschungsinstrumente verlangte Messniveau von $.70$ (Kaiser & Rice, 1974, Bühl & Zöfel, 2008). Die Grafik zeigt jedoch, dass Schüler meist nur positive Antworten auf die Frage nach ihrer sozialen Integration geben (Deckeneffekt). Es ist bei den folgenden Auswertungen zu berücksichtigen, dass Kinder ihre soziale Integration wohl positiver einschätzen, als sie tatsächlich ist.

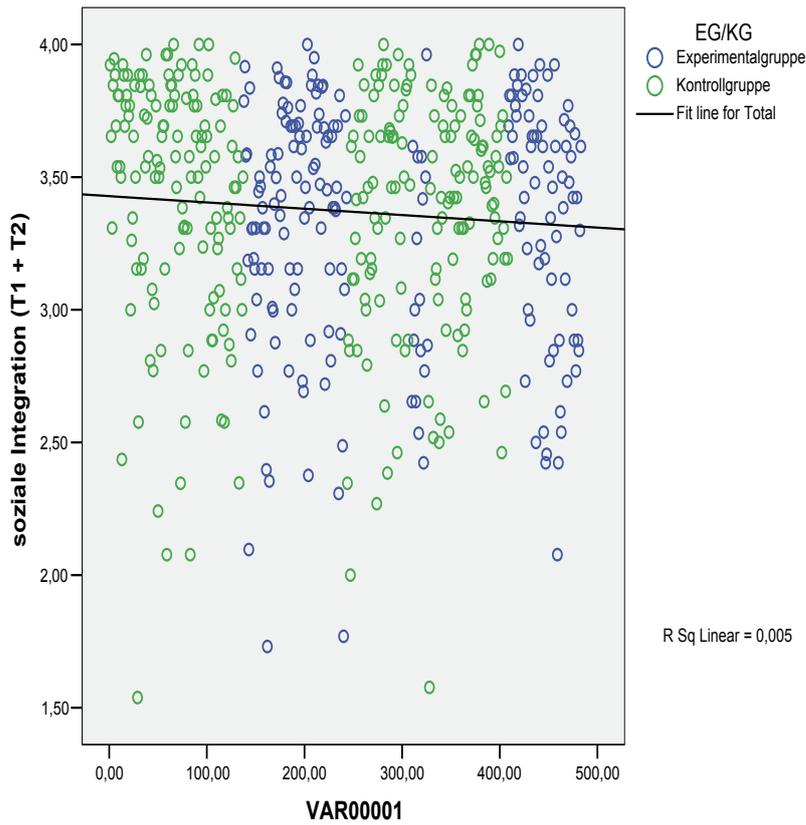


Abbildung 25: Verteilung der Werte der sozialen Integration für EG/KG

Trennschärfe

Die Grafik zeigt für die Skala des Klassenklimas und der sozialen Integration zu T1 folgendes Bild:

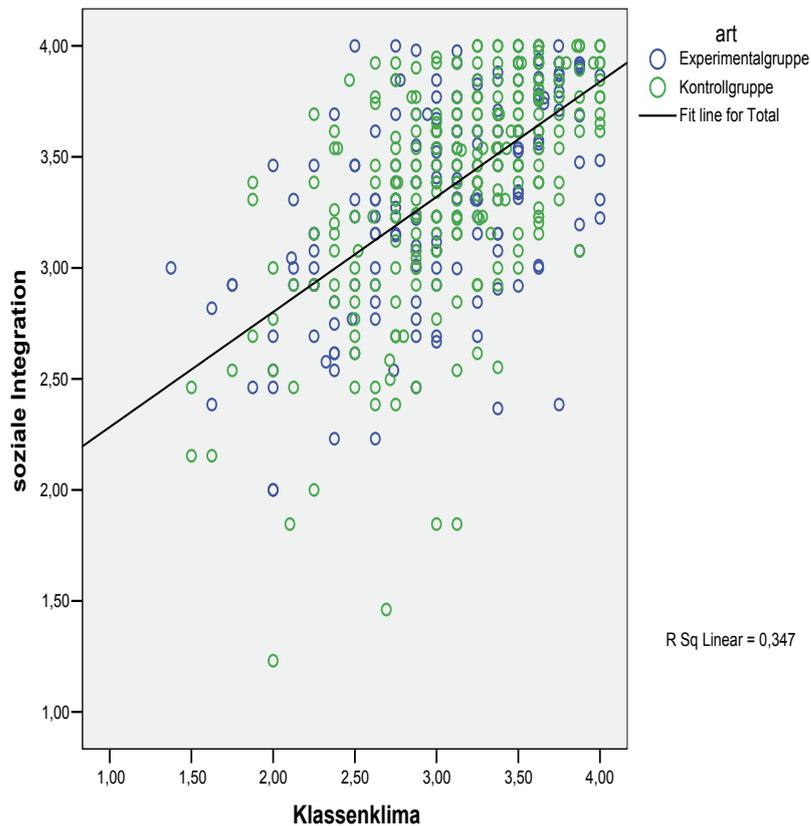


Abbildung 26: Trennschärfe der sozialen Integration und des Klassenklimas

Kinder, die ein gutes individuelles Klassenklima angeben, haben auch hohe Werte auf der Skala der sozialen Integration, was bedeutet, dass sie gut integriert sind. Da die beiden Skalen jedoch einzeln eine gute interne Konsistenz aufweisen, werden sie weiterhin getrennt betrachtet.

10.1 Soziale Integration in Experimental- und Kontrollgruppe

Das Ausgangsniveau der Experimentalgruppe liegt marginal unter dem der Kontrollgruppe. Die Mittelwerte sind folgend dargestellt:

Soziale Integration T1 MW (SD)		Soziale Integration T2 MW (SD)	
EG (n=198)	3,32 (0,45)	EG (n=196)	3,39 (0,57)
KG (n=285)	3,39 (0,48)	KG (n=285)	3,42 (0,52)

Tabelle 54: Mittelwerte soziale Integration T1 + T2, SD in Klammern

Ein niedrigerer Mittelwert entspricht hier einer schlechteren sozialen Integration. Es lassen sich tendenzielle Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe feststellen. Der U-Test zu T1 wird signifikant ($U=24956$, $p=.031$), zu T2 jedoch lediglich tendenziell signifikant ($U=25170,5$, $p=.065$). Damit sind die Mittelwertsunterschiede zu T1 zwischen Experimental- und Kontrollgruppe signifikant, jedoch äußerst gering. Die Kinder der Klassen der Experimentalgruppe haben dabei eine schlechtere soziale Integration.

10.2 Soziale Integration und Geschlecht

Die soziale Integration wird sowohl von Mädchen als auch von Jungen ähnlich eingeschätzt. Mädchen:

	T1		T2	
EG	Mädchen n=98	3,31 (0,48)	Mädchen n=97	3,27 (0,57)
	Jungen n=100	3,33 (0,42)	Jungen n=99	3,36 (0,58)
KG	Mädchen n=142	3,41 (0,46)	Mädchen n=142	3,46 (0,47)
	Jungen n=143	3,37 (0,51)	Jungen n=143	3,37 (0,57)

Tabelle 55: Mittelwerte soziale Integration zu T1 und T2 und Geschlecht

Wie die deskriptiven Zahlen bereits vermuten lassen, erweist sich der Unterschied zwischen den Geschlechtern im U-Test als nicht signifikant: EG: $U=4848,5$, $p=.898$ (n.s.) [T2: $U=4215$, $p=.139$ (n.s.)] KG: $U=9798$, $p=.610$ (n.s.) [T2: $U=9331,5$, $p=.237$ (n.s.)].

10.3 Hypothese 3.1: Das Training verbessert die soziale Integration von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.

Der Differenzwert bleibt allerdings in beiden Gruppen nahezu unverändert, mit sogar leicht negativer Tendenz (EG: MW=-,003 (SD=,43), n=196), KG: MW=-,024 (SD=,40), n=285). Dies bedeutet, dass die Einschätzung der individuellen sozialen Integration eher schlechter wird. Diese leichte Veränderung von T1 zu T2 wird demnach im gemischten Modell auch nicht signifikant:

	Koeffizient	df	t	Sig.
Nullmodell	3,37	29,00	90,53	0,000
Intercept	0,86	466,25	5,03	0,000
EG/KG	-0,40	458,49	-1,43	0,153
soziale Integration	0,75	476,97	15,17	0,000
soziale Integration * EG/KG	0,11	476,35	1,33	0,183

Tabelle 56: Ergebnis des gemischten Modells für die soziale Integration

Somit liegt zwar ein (tendenzieller) Unterschied hinsichtlich der Werte der beiden Messzeitpunkte zwischen den Gruppen vor, jedoch keine signifikante Veränderung dieses Wertes von T1 zu T2. Das Training scheint somit nicht auf die soziale Integration der Kinder in der Klasse zu wirken.

Änderung der sozialen Integration für unterschiedliche Gruppen des Sozialverhaltens

Nimmt man die drei unterschiedlichen Problemgruppen der Kinder mit in die Berechnung zeigt sich im Vergleich zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe kein großer Unterschied.

	EG		KG	
	n	MW (SD)	n	MW (SD)
kein Problemverhalten	42	-0,02 (0,27)	79	-0,05 (0,29)
mittleres Problemverhalten	71	-0,11 (0,34)	99	-0,02 (0,31)
hohes Problemverhalten	73	0,10 (0,53)	98	-0,01 (0,55)

Tabelle 57: Mittelwert des Differenzwertes der sozialen Integration nach den 3 Gruppen des negativen Sozialverhaltens und der EG/KG

Für Kinder mit mittlerem und hohem Problemverhalten zeigt sich ein negativer Effekt von T1 zu T2 anhand der deskriptiven Daten: die Einschätzung der sozialen Integration verschlechtert sich in der Experimentalgruppe. Im gemischten Modell zeigt sich allerdings kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Veränderung der sozialen Integration aufgrund des Trainings ($p > .05$). Auf eine Darstellung wird aufgrund der äußerst geringen Unterschiede von T1 zu T2 verzichtet. Da von T1 zu T2 kaum Veränderungen stattfinden, wurde auch hier der Mittelwert von T1 zu T2 addiert und ein Durchschnitt je Fall errechnet,

mit dem die folgenden Berechnungen stattfanden. Für das Sozialverhalten zeigen sich dann folgende Zusammenhänge mit der sozialen Integration:

soziale Integration (T1+T2)	negatives Sozialverhalten		prosoziales Verhalten	
	T1	T2	T1	T2
r	-0,53***	-0,54***	0,49***	0,43***
n	462	462	474	474
X ²	12385,98***	12604,930***	4580,98***	3401,850***
df	9308	10382	2805	2618

Tabelle 58: Korrelation und Chi-Quadrat soziale Integration + Sozialverhalten, ***p=.000

Die Korrelation nach Spearman zeigt einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen der sozialen Integration und dem negativen und prosozialem Sozialverhalten. Im Chi-Square belegt sich der Zusammenhang der sozialen Integration und des Sozialverhaltens. Splittet man die Variable der sozialen Integration in zwei Gruppen: gut und schlecht integrierte Kinder zeigt sich, dass in der Experimentalgruppe latent mehr Kinder nicht gut integriert sind (54% zu 47%), der Unterschied erweist sich jedoch als nicht signifikant: $X^2=2,305$, $df=1$, $p=.129$ (n.s.).

10.4 Soziale Integration und soziodemografische Faktoren

Im U-Test ($U=14232$, $p=.013$) zeigt sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Einschätzung der sozialen Integration für Scheidungskinder ($MW=3,28$ ($SD=0,47$), $n=90$) für Kinder von geschiedenen Eltern und $MW=3,36$ ($SD=0,46$), $n=380$) für Kinder aus intakten Familien. Es zeigt sich dagegen kein Zusammenhang hinsichtlich der Verfügbarkeit eines eigenen Zimmers: $U=21783,5$, $p=.191$ (n.s.), obwohl sich ein geringfügiger Unterschied in der deskriptiven Statistik zeigt (für Kinder mit eigenem Zimmer: $MW=3,39$ ($SD=0,46$), $MW=3,33$ ($0,47$), $n=145$) für Kinder ohne eigenem Zimmer).

Soziale Integration und Klassenzugehörigkeit

Die Klassenzugehörigkeit zeigt sich in der univariaten Varianzanalyse hinsichtlich der Einschätzung der sozialen Integration in die Klasse weiter signifikant bedeutsam und macht daher das gemischte Modell auch für die weiteren Analysen notwendig: $F=2,552$ $p=.000$, $df=29$. Die Effektstärke ist korr. $R^2=0,085$, die Klasse erklärt somit 8,5% der Varianz an der sozialen Integration.

10.5 Soziale Integration und Klassenklima

Die Korrelation nach Spearman ergibt folgenden Zusammenhang zwischen der sozialen Integration, der individuellen Einschätzung des Klassenklimas ($r=.668$, $p=.000$) und dem kollektiven Klassenklima ($r=.247$, $p=.000$). Inferenzstatistisch belegt die Regressionsanalyse den starken Anteil des Klassenklimas auf die soziale Integration des Einzelnen: korrigiertes $R^2=.467$. Somit werden 46,7% der Varianz der sozialen Integration mit dem individuell empfundenen Klassenklima erklärt. Das Ergebnis der ANOVA zeigt, dass das Regressionsmodell angenommen werden kann ($F=413,303$, $p=.000$, $df=1$). Die sum-of-squares der

Residuen (55,786) sind in etwa so hoch wie die der Regression (48,863), was belegt, dass etwa die Hälfte der Varianz der sozialen Integration durch den Prädiktor (individuelles Klassenklima) aufgeklärt werden kann. Die soziale Integration ist weiter vom kollektiven Klassenklima abhängig. Kinder in einem schlechten kollektiven Klassenklima ($n=245$) haben einen geringeren Mittelwert ($n=238$) $MW=3,26$ ($SD=,49$), als Kinder in Klassen mit einem guten Klassenklima $MW=3,48$ ($SD=,42$). Der U-Test belegt den Unterschied als signifikant bedeutsam: $U=20846,5$, $p=.000$.

10.6 Hypothese 3.2: Das Training „Komm - wir finden eine Lösung!“ verbessert das Sozialverhalten von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker bei gut integrierten Kindern.

Der Schutzfaktor „gute Integration in die Schulklasse“ sollte diesen Kindern helfen, ihr soziales Verhalten durch das Training weiter zu verbessern (Lösel & Bliesener, 2003, Petermann & Helmsen, 2008, Brezinka, 2003, Scheithauer et al., 2008). Die Mittelwerte der Differenzwerte des negativen Sozialverhaltens verteilen sich wie folgt auf die Gruppen der sozialen Integration:

	EG/KG	n	MW
schlechte soziale Integration	EG	101	1,15 (4,39)
	KG	128	-0,33 (4,47)
gute soziale Integration	EG	86	0,62 (3,69)
	KG	148	0,43 (3,33)

Tabelle 59: Mittelwerte des negativen Sozialverhaltens für gut und schlecht integrierte Kinder, nach EG/KG

Für schlecht integrierte Kinder nimmt das negative Verhalten nach den deskriptiven Daten in der Experimentalgruppe leicht ab, in der Kontrollgruppe leicht zu. Bei gut integrierten Kindern nimmt das negative Sozialverhalten in beiden Gruppen ab.

	Koeffizient	df	t	sig.
Nullmodell/Intercept	3,37	28,996	90,53	0,000
schlechte soziale Integration				
Intercept	3,10	151,17	2,95	0,004
EG/KG	0,60	166,63	0,38	0,708
negatives Sozialverhalten	0,78	223,82	10,69	0,000
EG/KG*negatives Sozialverhalten	-0,16	219,96	-1,42	0,158
gute soziale Integration				
Intercept	1,93	109,64	3,47	0,001
EG/KG	1,36	118,56	1,39	0,167
negatives Sozialverhalten	0,69	228,48	11,21	0,000
EG/KG*negatives Sozialverhalten	-0,20	225,30	-1,83	0,069

Tabelle 60: Ergebnis des gemischten Modells (negatives Sozialverhalten)

	Koeffizient	df	t	sig.
schlechte soziale Integration				
Nullmodell/Intercept	98,20	24,002	23,47	0,000
Intercept	3,13	187,139	5,71	0,000
EG/KG	-0,97	224,668	-1,08	0,283
prosoziales Verhalten	0,62	231,495	9,01	0,000
EG/KG*prosoziales Verhalten	0,10	227,664	0,90	0,367
gute soziale Integration				
Intercept	4,48	221,643	7,78	0,000
EG/KG	-0,27	231,867	-0,24	0,810
prosoziales Verhalten	0,51	225,523	8,03	0,000
EG/KG*prosoziales Verhalten	0,02	231,213	0,13	0,897

Tabelle 61: Ergebnis des gemischten Modells (prosoziales Verhalten)

Während gut integrierte Kinder rein deskriptiv zwar auch ohne das Training ihre negativen Verhaltensweisen reduzieren, tun dies schlecht integrierte Kinder nur mit Hilfe des Trainings. Hier scheinen jedoch Klassenfaktoren wirksam zu werden, die kein signifikantes Ergebnis für die Veränderung des negativen Sozialverhaltens für schlecht integrierte Kinder ergibt. Das gemischte Modell zeigt lediglich eine Tendenz für sozial gut integrierte Kinder. Das prosoziale Verhalten ergibt keine signifikanten Ergebnisse, auf eine Darstellung wird hier verzichtet. Das Ergebnis ist folgend grafisch dargestellt:

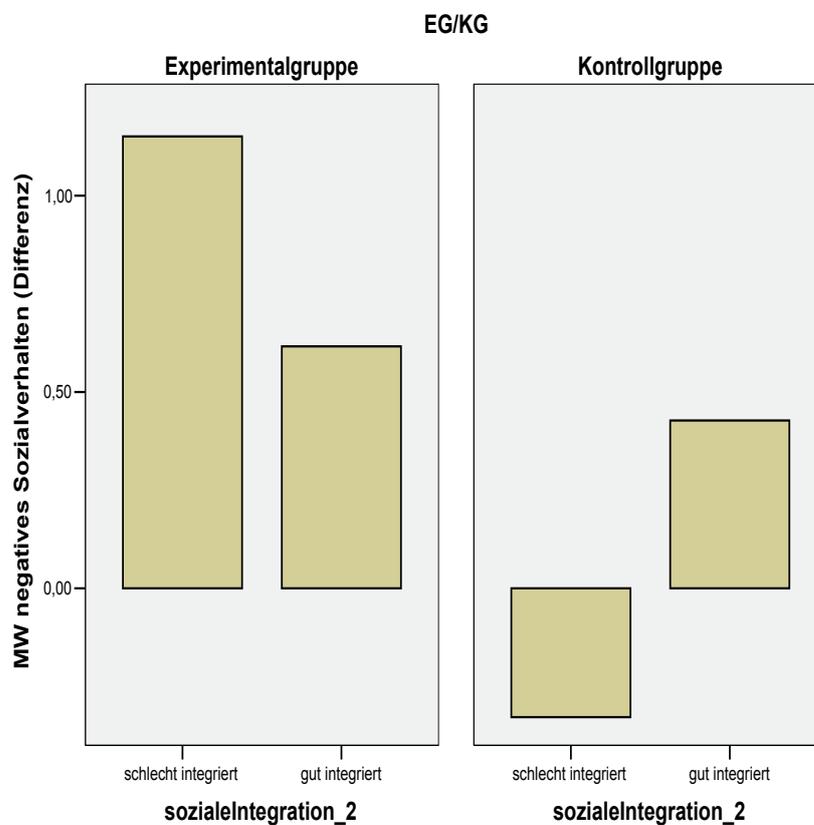


Abbildung 27: Differenzwert (MW) des negativen Sozialverhaltens abhängig vom kollektiven Klassenklima für EG/KG

Hierbei ist ersichtlich, dass das negative Sozialverhalten insbesondere bei schlecht integrierten Kindern der Experimentalgruppe abnimmt. Hier werden jedoch vermutlich Klasseneffekte wirksam, weshalb sich kein signifikantes Ergebnis im gemischten Modell zeigt. Für die gut sozial integrierten Kinder lässt sich jedoch eine tendenzielle Verbesserung für die Experimentalgruppe verzeichnen.

Berücksichtigung des Faktors Geschlecht

Nimmt man den Faktor Geschlecht hinzu, zeigt sich in der deskriptiven Statistik folgendes Bild:

		Mädchen			Jungen		
		MW	SD	n	MW	SD	n
EG	schlecht integriert	0,60	(4,18)	53	1,76	(4,58)	48
	gut integriert	0,16	(3,93)	39	0,99	(3,47)	47
KG	schlecht integriert	-0,37	(4,66)	62	-0,29	(4,33)	66
	gut integriert	1,09	(3,23)	76	-0,27	(3,32)	72

Tabelle 62: Mittelwerte für die Veränderung des negativen Sozialverhaltens für EG/KG und Geschlecht nach sozialer Integration

Sowohl Mädchen als auch Jungen können in der Experimentalgruppe ihre negativen Verhaltensweisen im Vergleich zur Kontrollgruppe reduzieren. Gut integrierte Mädchen der Experimentalgruppe reduzieren diese aber weniger stark als die Jungen. Das gemischte Modell zeigt ein signifikantes Ergebnis für gut integrierte Kinder hinsichtlich des Geschlechtseffekts:

gute soziale Integration	Koeffizient	df	t	sig.
Nullmodell/Intercept	98,2	24,002	23,47	0,000
Intercept	2,30	121,938	3,93	0,000
EG/KG	0,61	130,789	0,58	0,560
negatives Sozialverhalten	0,70	226,212	11,45	0,000
Geschlecht	-1,00	218,446	-1,92	0,057
EG/KG*Geschlecht	1,83	226,793	2,16	0,032
EG/KG*negatives Sozialverhalten	-0,22	223,055	-1,99	0,047

Tabelle 63: Ergebnis des gemischten Modells

Der AIC des Modells liegt bei 1191,397, der ICC liegt bei 0,11. Das R^2 für die 1. Ebene liegt bei 0,65, für die zweite Ebene bei 0,89. Das Geschlecht wird für sozial gut integrierte Kinder in der Interaktion mit der Experimental-/Kontrollgruppe wirksam. Auch hier profitieren die Jungen mehr vom Training. Während die gut integrierten Jungen der Kontrollgruppe eine Zunahme des negativen Sozialverhaltens verzeichnen müssen, können die Jungen der Experimentalgruppe ihres verbessern.

Die Entwicklung des negativen Sozialverhaltens lässt sich für Jungen und Mädchen mit einer schlechten sozialen Integration wie folgt darstellen:

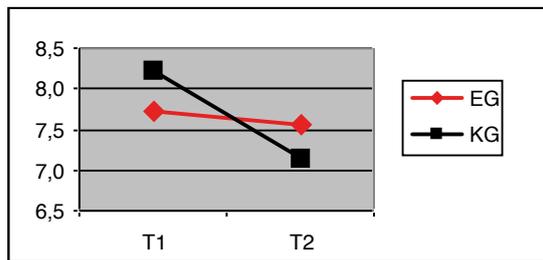


Tabelle 64.: Entwicklung der Summenwerte des negativen Sozialverhaltens (SDQ) für Mädchen für EG/KG von T1 zu T2 (schlechte soziale Integration)

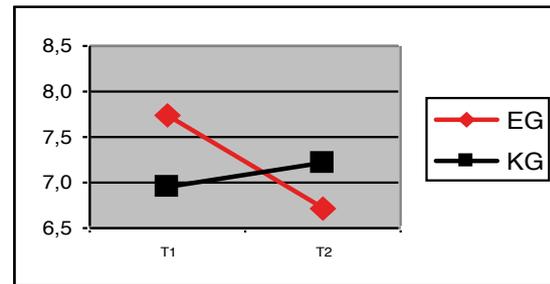


Tabelle 65.: Entwicklung der Summenwerte des negativen Sozialverhaltens (SDQ) für Jungen für EG/KG von T1 zu T2 (schlechte soziale Integration)

Hier zeigt sich, dass die schlecht integrierten Mädchen der Kontrollgruppe ihr negatives Sozialverhalten auch ohne das Training reduzieren können. Die positive Entwicklung ist jedoch auch mit dem Training erkenntlich, jedoch deutlich schwächer. Bei Jungen zeigt sich ein gegenteiliger Verlauf: sie können ihr negatives Sozialverhalten mit Hilfe des Trainings reduzieren - ohne das Training scheint das negative Sozialverhalten dagegen zuzunehmen

11 Einfluss des Erziehungsverhaltens auf die Wirkung des Trainings

Nach dem sozioökologischen Ansatz Bronfenbrenners entwickelt sich das Individuum im Kontext einer gegenseitigen Anpassung der Fähigkeiten und Fertigkeiten in zueinander in Wechselbeziehung stehenden Lebensbereichen, wie zum Beispiel der Familie und der Schule (Bronfenbrenner, 1989). Ungünstiges Erziehungsverhalten der Eltern wirkt sich somit nicht nur auf den Familienkontext aus, sondern beeinflusst auch andere Entwicklungskontexte, wie die Schule. In der Resilienzforschung wird ein günstiges Erziehungsverhalten als Schutzfaktor gewertet (Scheithauer et al., 2008, Laucht et al., 2000). Kinder mit einem positiven elterlichen Erziehungsverhalten dürften demnach auch positiver auf das Training mit den darin vermittelten Kenntnissen reagieren. Die Skala des Erziehungsverhaltens wird mit der Skala des APQ (Franiek & Reichle, 2007, Frick, 1991) operationalisiert und besteht aus insgesamt elf Items.

Faktorenanalyse (Mutter)

Die Items der drei Subskalen der Erziehung der Mütter (unterstützende Erziehung, negative Kommunikation und inkonsistente Erziehung) ergeben zwei Faktoren in der Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation. Zusammen erklären die Faktoren 44,79% der Varianz. Der KMO-Wert beträgt ,822. Damit gelten die Items als geeignet für die Faktorenanalyse (Kaiser & Rice, 1974, Bühl & Zöfel, 2008). Die Items korrelieren hochsignifikant untereinander: $X^2=1008,866$, $df=55$, $p=.000$. Die negative Kommunikation und das inkonsistente Erziehungsverhalten laden auf dem ersten Faktor, das unterstützende Erziehungsverhalten auf dem zweiten.¹⁰

	Faktor 1	Faktor 2
Meine Eltern sprechen mit mir über Dinge, die mich ärgern oder belasten		0,61
Meine Eltern vertrauen mir		0,49
Meine Eltern fragen mich oft nach meiner Meinung, bevor sie etwas entscheiden, was mich betrifft		0,74
Meine Eltern sprechen mit mir über das, was ich tue und erlebt habe		0,74
Meine Eltern schreien mich an, wenn ich etwas falsch gemacht habe	0,71	
Meine Eltern drohen mir eine Strafe an, strafen mich aber dann doch nicht	0,49	
Meine Eltern nörgeln an mir herum	0,67	
Es gibt Tage, an denen meine Eltern strenger sind als an anderen	0,62	
Meine Eltern sagen Dinge, die mich verletzen	0,61	
Wenn meine Eltern schlechte Laune oder Stress haben, bestrafen sie mich strenger als sonst	0,74	
Meine Eltern beleidigen mich, wenn sie wütend auf mich sind	0,68	

Tabelle 66: Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation der Erziehungsskalen (Mutter)

10 Faktorenladungen kleiner als .4 werden nicht angezeigt; exemplarisch untersucht für T1

Reliabilität (Mutter)

Da die Reliabilität für die einzelnen Subskalen sehr gering ist (z.B. Mutter T1, unterstützendes Erziehungsverhalten: $\alpha=.561$ ($n=476$) [T2: $\alpha=.511$ ($n=480$)], werden alle elf Items zusammen genommen. Hierfür ergibt sich eine Reliabilität von $\alpha=.709$ ($n=473$) [$\alpha=.685$, $n=477$]. Im Weiteren wird aufgrund der zu geringen Reliabilität der Skala „unterstützendes Erziehungsverhalten“ auf eine Einzelauswertung verzichtet und die Skala insgesamt mit allen elf Items betrachtet.

Faktorenanalyse (Vater)

Bei den Vätern zeigt sich in der Faktorenanalyse ein ähnliches Bild. Die beiden Faktoren erklären zusammen 43,92% der Varianz. Der KMO-Wert beträgt ,827. Damit gelten die Items als geeignet für Faktorenanalyse (Kaiser & Rice, 1974, Bühl & Zöfel, 2008). Die Items korrelieren hochsignifikant untereinander: $X^2=983,95$, $df=55$, $p=.000$. Die Faktorenanalyse ergibt folgendes Bild:¹¹

	Faktor 1	Faktor 2
Meine Eltern sprechen mit mir über Dinge, die mich ärgern oder belasten		0,67
Meine Eltern vertrauen mir		0,45
Meine Eltern fragen mich oft nach meiner Meinung, bevor sie etwas entscheiden, was mich betrifft		0,72
Meine Eltern sprechen mit mir über das, was ich tue und erlebt habe		0,73
Meine Eltern schreien mich an, wenn ich etwas falsch gemacht habe	0,72	
Meine Eltern drohen mir eine Strafe an, strafen mich aber dann doch nicht	0,49	
Meine Eltern nörgeln an mir herum	0,66	
Es gibt Tage, an denen meine Eltern strenger sind als an anderen	0,64	
Meine Eltern sagen häufig Dinge, die mich verletzen	0,58	
Wenn meine Eltern schlechte Laune oder Stress haben, bestrafen sie mich strenger als sonst	0,7	
Meine Eltern beleidigen mich, wenn sie wütend auf mich sind	0,63	

Tabelle 67: Faktorenanalyse der Erziehungsskalen (Vater)

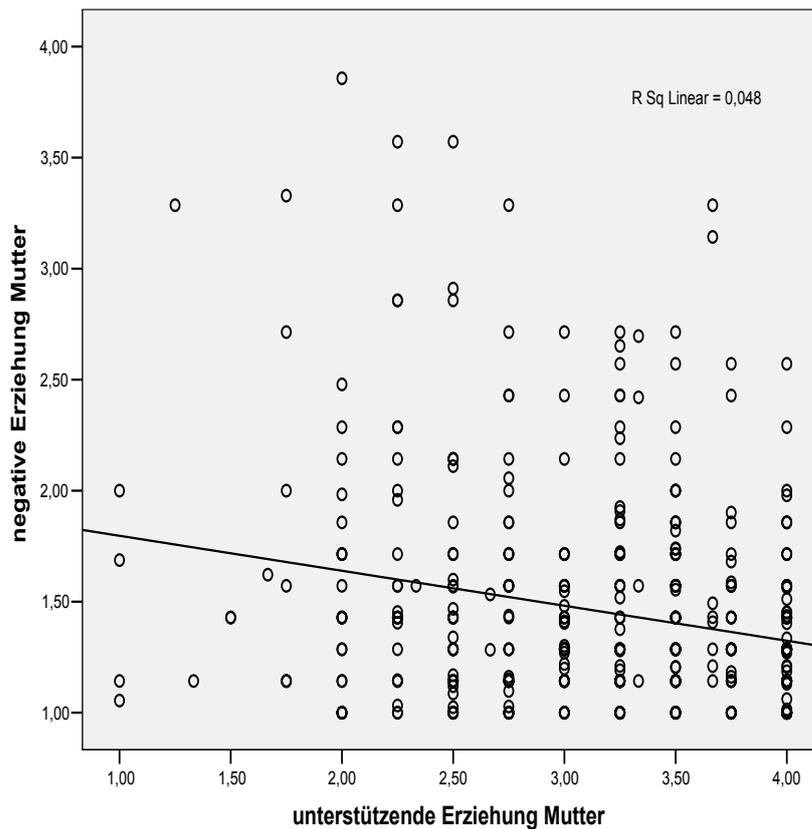
Reliabilität (Vater)

Die Reliabilität der Skala der unterstützenden Erziehung des Vaters ist auch hier zu gering um sie einzeln in die Berechnungen mit einzubeziehen: $\alpha=.556$ ($n=462$) [$\alpha=.587$, $n=463$]. Alle elf Items zusammen ergeben eine Reliabilität von $\alpha=.689$ ($n=449$) [$\alpha=.709$, $n=473$] und können somit als Gesamtskala in die Berechnungen eingehen.

Analyse der Subskalen

Die Grafik zeigt, dass die Subskalen des ungünstigen Erziehungsverhaltens (negative Kommunikation / inkonsistentes Erziehungsverhalten) und das unterstützende Erziehungsverhalten einen Zusammenhang aufweisen: es ist ersichtlich, dass Kinder mit einem ungünstigen Erziehungsverhalten tendenziell auch weniger hohe Werte beim unterstützenden Erziehungsverhalten aufweisen. Es gibt jedoch auch viele Ausreißerwerte.

11 Faktorenladungen kleiner als .45 werden nicht angezeigt, exemplarisch untersucht für T1

Abbildung 28: Scatterplot zur Verteilung der negativen und positiven Erziehungssubskalen¹²

Die Korrelation zeigt schwache bis mittlere Zusammenhänge der Subskalen:

		Negative Kommunikation	Inkonsistentes Erziehungsverhalten
Unterstützendes Erziehungsverhalten	r	-0,167*** (-0,166***)	-0,18*** (-0,15***)
	n	475 (456)	476 (460)
negative Kommunikation	r		0,45*** (0,40**)
	n		475 (459)

Tabelle 68: Korrelation (Spearman) der Subskalen des Erziehungsverhaltens zu T1 (Angaben Vater in Klammer)

Die negativen Subskalen der Erziehung weisen einen stärkeren Zusammenhang auf. Da die Skalen einzeln jedoch zu geringe Reliabilitäten aufweisen, wurden die Items zusammengefasst. Die Angaben über das Erziehungsverhalten liegen lediglich für die Einschätzung von sechs Müttern und 18 Vätern nicht vor. Manche Kinder hatten keinen Kontakt zum Vater und konnten daher diese Frage nicht beantworten.

11.1 Erziehungsverhalten in Experimental- und Kontrollgruppe

Das Training beinhaltet keine Elemente für Eltern, daher ist hier auch in der Experimentalgruppe nicht von Änderungen bezüglich des Erziehungsverhaltens auszugehen.

	EG/KG	T1		T2	
		n	MW (SD)	n	MW (SD)
Erziehungsverhalten Mutter	EG	191	1,58 (0,40)	195	1,56 (0,41)
	KG	283	1,60 (0,46)	285	1,56 (0,43)
Erziehungsverhalten Vater	EG	191	1,62 (0,44)	188	1,61 (0,44)
	KG	274	1,63 (0,43)	274	1,59 (0,42)

Tabelle 69: Mittelwerte (SD) für das elterliche Erziehungsverhalten und der Experimental- und Kontrollgruppe

Zu beiden Messzeitpunkten liegt kein signifikanter Unterschied zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe vor (U-Test: $p > .05$). Es zeigt sich weiter, dass die Einschätzung des Erziehungsverhaltens meist für beide Elternteile gleichermaßen zutrifft. Dieser Zusammenhang erweist sich als statistisch hochsignifikant im Chi-Quadrat: $X^2=41915,794$, $df=13572$, $p=.000$, $n=464$ [T2: $X^2=23006.909$, $df=5550$, $p=.000$, $n=463$]. Das Erziehungsverhalten der beiden Elternteile wird somit von den Kindern zumeist als gleichwertig empfunden.

11.2 Erziehungsverhalten und Geschlecht

Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Erziehungsverhalten der Eltern: Mutter: $r=.05$, $p=.321$ ($n=483$), Vater: $r=.00$, $p=.996$ ($n=467$). Der Unterschied im U-Test zwischen den Geschlechtern wird demnach nicht signifikant (U-Test: $p > .05$).

Da es zu keiner Veränderung des Erziehungsverhaltens von T1 zu T2 kommt und keine Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe bestehen, werden die Zusammenhänge mit den soziodemografischen Faktoren je Elternteil für die beiden Messzeitpunkte zusammengenommen und für die Gesamtstichprobe im Zusammenhang mit weiteren soziodemografischen Faktoren näher betrachtet.

11.3 Erziehungsverhalten und soziodemografische Faktoren

Die Korrelation nach Spearman zeigt jedoch andere Zusammenhänge auf:

		Erziehung Mutter	Erziehung Vater
Bildung Mutter	r	-0,25**	-0,24**
	n	185	182
Bildung Vater	r	-0,13	-0,22*
	n	181	178
Scheidung	r	-0,14*	-0,14*
	n	470	458
eigenes Zimmer	r	0,13*	0,13*
	n	470	458
Armut	r	0,11	0,15*
	n	188	185
Fernsehen	r	,18**	,18**
	n	278	273
Geschwister	r	0,08	0,12*
	n	469	457

Tabelle 70: Korrelation nach Spearman des Erziehungsverhaltens getrennt für Mutter/Vater, * $p < .05$, ** $p > .01$, *** $p = .000$

Bildungsniveau der Eltern

Der Bildungsstand der Eltern wurde im Elternfragebogen erhoben, es liegen daher nur 184 Angaben für die Auswertung des Erziehungsverhaltens der Mutter und 179 für die Auswertung des Erziehungsverhaltens des Vaters für den Bildungsstand der Mutter vor. Das Erziehungsverhalten zeigt einen negativen Zusammenhang mit dem Bildungsstand: hier scheint das väterliche Erziehungsverhalten sowohl vom Bildungsstand des Vaters als auch dem der Mutter abzuhängen. Je besser die Bildung, desto positiver das Erziehungsverhalten. Das Erziehungsverhalten der Mutter zeigt ebenfalls einen negativen Zusammenhang und wird mit steigendem Bildungsniveau positiver, jedoch unabhängig vom Bildungsstand des Vaters. Die Befunde der Korrelation bestätigen sich im Chi-Square: Mutter: 11,713, $df=2$, $p=.003$ (mütterliches Erziehungsverhalten) und 10,915, $df=2$, $p=.004$ (väterliches Erziehungsverhalten). Der Bildungsstand der Mutter beeinflusst somit sowohl das eigene als auch das Erziehungsverhalten des Partners. Das Erziehungsverhalten des Vaters beeinflusst dagegen lediglich das eigene Erziehungsverhalten ($U=8,894$, $df=2$, $p=.012$), das Erziehungsverhalten der Mutter wird dadurch nicht beeinflusst ($U=2,802$, $df=2$, $p=.246$).

Scheidung

Weiter zeigt sich ein Zusammenhang beim mütterlichen Erziehungsverhalten bei getrennt/ geschiedenen Paaren. Hier muss berücksichtigt werden, dass die meisten Kinder überwiegend bei der Mutter leben (60%)¹³, daher zeigt sich der Effekt lediglich bei den Müttern. Kinder in einer intakten Familie sind demnach weniger häufig mit einem ungünstigen Erziehungsverhalten konfrontiert.

13 lediglich 2% der geschiedenen Kinder leben beim Vater, 37,8% leben bei beiden Elternteilen gleichermaßen

		n	MW (SD)
Erziehungsverhalten Mütter	geschieden	90	1,67 (0,41)
	nicht geschieden	380	1,55 (0,38)
Erziehungsverhalten Väter	geschieden	79	1,72 (0,39)
	nicht geschieden	379	1,59 (0,39)

Tabelle 71: MW (SD) des Erziehungsverhaltens für Kinder mit getrennten/geschiedenen Eltern

Der Unterschied im Erziehungsverhalten bestätigt sich sowohl für die Mutter ($U=13411$, $p=.002$) als auch für den Vater ($U=10861$, $p=.003$). Kinder von getrennt/geschiedenen Eltern sind demnach häufiger mit einem ungünstigeren Erziehungsverhalten konfrontiert.

eigenes Zimmer

Weiter zeigt sich, dass Kinder, die kein eigenes Zimmer zur Verfügung haben, mit einem ungünstigeren Erziehungsverhalten beider Elternteile konfrontiert sind. Die unterschiedlichen Mittelwerte für Kinder mit eigenem Zimmer ($MWMutter=1,55$ ($SDMutter=.39$), $n=325$, $MWVater=1,58$ ($SDVater=.38$), $n=317$) liegen deutlich niedriger als die für Kinder ohne eigenem Zimmer ($MWMutter=1,62$ ($SDMutter=.37$), $n=145$, $MWVater=1,68$ ($SDVater=.40$), $n=141$) die somit vermutlich in beengten Wohnverhältnissen aufwachsen. Die Ergebnisse bestätigen sich im U-Test sowohl für die Mutter ($U=19674$, $p=.006$) als auch für den Vater ($U=18335,5$, $p=.008$). Für die Väter ergibt sich darüber hinaus ein tendenzieller Zusammenhang mit dem ökonomischen Hintergrund und dem Erziehungsverhalten: $U=3072$, $p=.047$. Väter mit weniger finanziellen Spielraum erziehen eher ungünstig ($MW=1,58$ ($SD=0,42$) vs. $MW=1,67$ ($SD=0,39$)).

Medienkonsum

Ebenfalls zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und Erziehungsverhalten: Je länger die Kinder fernsehen, desto ungünstiger ist das Erziehungsverhalten. Dieser Befund bestätigt sich im Chi-Quadrat: $X^2=9,011$, $df=2$, $p=.011$ (Mutter) und $X^2=8,999$, $df=2$, $p=.011$ (Vater). Im Folgenden sind die Ergebnisse grafisch dargestellt:

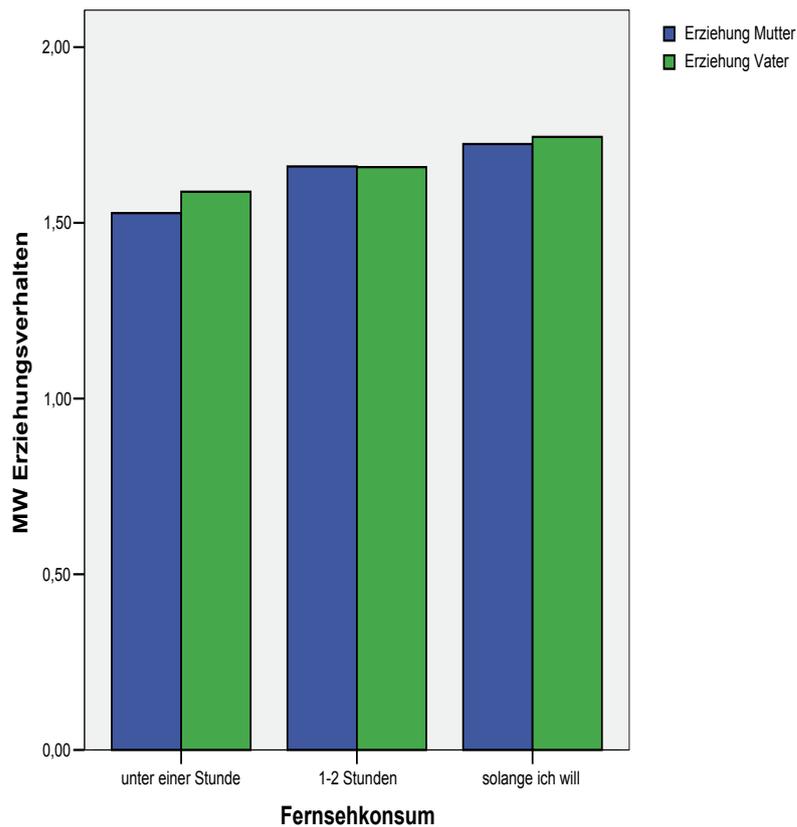


Abbildung 29: Balkendiagramm für die Mittelwerte des elterlichen Erziehungsverhaltens und dem Fernsehkonsum

Hier ist darauf zu verweisen, dass der Kausalzusammenhang nicht erkennbar ist, sondern lediglich der Zusammenhang nachgewiesen ist. Es kann sowohl sein, dass Kinder, die einem ungünstigen Erziehungsverhalten ausgesetzt sind, länger fernsehen dürfen, oder aber, dass Kinder die länger fernsehen dürfen, verhaltensauffälliger sind und dadurch eher mit einem ungünstigen Erziehungsverhalten (aus Kindersicht) konfrontiert werden.

Geschwisteranzahl

Interessant ist weiter der Zusammenhang, dass sich das Erziehungsverhalten des Vaters durch die Kinderanzahl zu verschlechtern scheint: Je mehr Geschwister das Kind hat, desto ungünstiger ist das Erziehungsverhalten des Vaters.

		n	MW (SD)
Erziehungsverhalten Mutter	keine Geschwister	84	1,59 (0,44)
	1 Geschwister	229	1,53 (0,36)
	2 Geschwister	91	1,64 (0,39)
	mehr als zwei Geschwister	65	1,59 (0,39)
Erziehungsverhalten Vater	keine Geschwister	79	1,56 (0,38)
	1 Geschwister	226	1,59 (0,40)
	2 Geschwister	89	1,67 (0,40)
	mehr als zwei Geschwister	63	1,64 (0,36)

Tabelle 72: MW (SD) für das elterliche Erziehungsverhalten und der Geschwisteranzahl

Da kaum Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des Erziehungsverhaltens der Mutter und des Vaters bestehen werden für die weiteren Berechnungen die Werte der beiden Elternteile zusammengenommen und in ein ungünstiges und günstiges elterliches Erziehungsverhalten (am Median getrennt) dichotomisiert.

11.4 Erziehungsverhalten und Sozialverhalten, Klassenklima und soziale Integration

Kinder, die mit einem ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten konfrontiert sind, sind sozial schlechter integriert, empfinden ihr Klassenklima als negativer und zeigen ein erhöhtes negatives Sozialverhalten. Kinder mit einem günstigen elterlichen Erziehungsverhalten zeigen deutlich höhere Werte beim prosozialem Verhalten. Ebenso schätzen Kinder mit einem ungünstigen Erziehungsstil ihre soziale Integration in der Klasse sowie das individuelle Klassenklima schlechter ein. Am auffälligsten wird der Unterschied beim negativen Sozialverhalten, wie diese Abbildung zeigt:

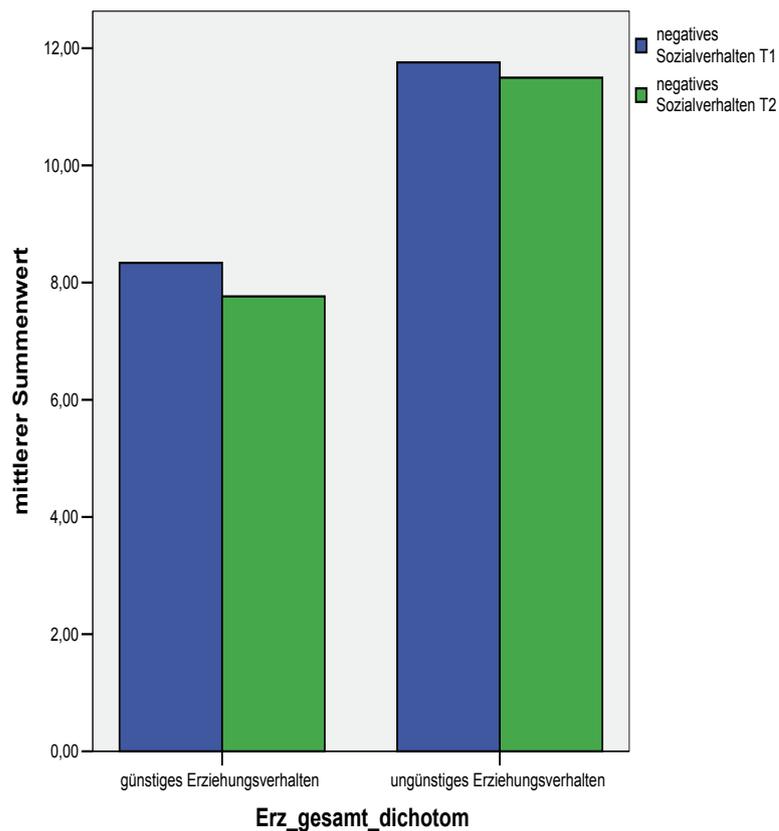


Abbildung 30: negatives Sozialverhalten und elterliche Erziehung

Zu beiden Messzeitpunkten zeigen Kinder mit einem ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten ein negativeres Sozialverhalten als Kinder deren Eltern einen günstigen Erziehungsstil praktizieren. Dies ist auch an den Mittelwerten der jeweiligen Skalen erkennbar:

		n	T1		n	T2	
			MW	SD		MW	SD
Klassenklima	günstiges Erziehungsverhalten	235	3,17	0,49	234	3,21	0,53
	ungünstiges Erziehungsverhalten	248	3,00	0,56	247	2,92	0,62
soziale Integration	günstiges Erziehungsverhalten	235	3,50	0,42	234	3,56	0,44
	ungünstiges Erziehungsverhalten	248	3,23	0,48	247	3,20	0,58
negatives Sozialverhalten	günstiges Erziehungsverhalten	224	8,27	4,49	224	7,69	4,66
	ungünstiges Erziehungsverhalten	238	11,82	5,18	238	11,57	5,52
prosoziales Verhalten	günstiges Erziehungsverhalten	230	8,80	1,52	230	8,93	1,39
	ungünstiges Erziehungsverhalten	244	7,95	2,01	244	7,90	2,07

Tabelle 73: Mittelwerte (SD) für das elterliche Erziehungsverhalten und des Sozialverhaltens, des Klassenklimas und der sozialen Integration für T1 und T2

Da die Mittelwerte sich bei der Skala der sozialen Integration und des Klassenklimas von T1 zu T2 kaum unterscheiden, wird der U-Test hier mit dem Gesamtindex (T1+T2) überprüft.

negatives Sozialverhalten		prosoziales Verhalten		soziale Integration (T1+T2)	Klassenklima (T1+T2)
T1	T2	T1	T2		
15681***	15220***	21194,5***	19943,5***	16958***	22138***

Tabelle 74: Ergebnisse des U-Tests des elterlichen Erziehungsverhaltens und dem Sozialverhalten, der sozialen Integration und dem Klassenklima, ***p=.000

Der Unterschied der Skalenwerte hinsichtlich des Erziehungsverhaltens ist für alle Skalen hochsignifikant.

11.5 Hypothese 4.1: Es wird erwartet, dass Kinder von Eltern mit einem günstigen Erziehungsverhalten mehr vom Training profitieren, indem sich ihr Sozialverhalten, das individuell eingeschätzte Klassenklima und die soziale Integration von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 verbessern.

Die gemittelten Differenzwerte der Skalen bzw. die gemittelten Differenzsummenwerte des SDQ zeigen abhängig vom Erziehungsverhalten folgendes Bild:

Differenzwert		Experimentalgruppe			Kontrollgruppe		
		n	MW	SD	n	MW	SD
Klassenklima	günstiges Erziehungsverhalten	96	0,01	(0,51)	138	-0,08	(0,47)
	ungünstiges Erziehungsverhalten	100	0,08	(0,55)	147	0,08	(0,54)
soziale Integration	günstiges Erziehungsverhalten	96	-0,03	(0,41)	138	-0,08	(0,35)
	ungünstiges Erziehungsverhalten	100	0,02	(0,45)	147	0,03	(0,44)
negatives Sozialverhalten	günstiges Erziehungsverhalten	91	0,36	(4,04)	133	0,73	(3,77)
	ungünstiges Erziehungsverhalten	96	1,42	(4,08)	143	-0,53	(3,96)
prosoziales Verhalten	günstiges Erziehungsverhalten	94	0,01	(1,32)	136	-0,22	(1,27)
	ungünstiges Erziehungsverhalten	97	0,27	(1,57)	147	-0,10	(1,82)

Tabelle 75: MW (SD) für das elterliche Erziehungsverhalten und der Differenzwerte von T1 zu T2 für das Sozialverhalten, die soziale Integration und das Klassenklima

Die Veränderungen beim negativen Sozialverhalten sind für die Experimentalgruppe insbesondere beim ungünstigen Erziehungsstil auffällig¹⁴: es wird reduziert. Das prosoziale Verhalten nimmt in der Experimentalgruppe eher ab (sowohl bei günstigen als auch ungünstigen Erziehungsverhalten). Die Veränderungen bei der sozialen Integration und dem Klassenklima sind nur äußerst marginal vorhanden. Die Hypothese wird für das negative

14 Hier wird lediglich die Wirkung des Trainings auf das negative Sozialverhalten untersucht, da für die anderen Skalen keine signifikanten Veränderungen von T1 zu T2 festgestellt werden können.

Sozialverhalten untersucht, da die Veränderung des prosozialen Verhaltens, des Klassenklimas und der sozialen Integration in der Betrachtung des Interaktionseffekts mit der Experimental- und Kontrollgruppe im gemischten Modell keinen signifikanten Befund ergab ($p > .05$). Das gemischte Modell zeigt für das negative Sozialverhalten folgendes Ergebnis:

	Koeffizient	df	t	Sig.
Nullmodell / Intercept	9,82	24,002	23,47	.000
Intercept	2,96	217,14	4,66	0,000
EG/KG	-0,05	257,02	-0,05	0,961
negatives Sozialverhalten	0,78	454,39	17,55	0,000
Erziehung	-1,74	454,38	-3,74	0,000
EG/KG*Erziehung	1,44	449,24	1,91	0,057
EG/KG*negatives Sozialverhalten	-0,14	455,08	-1,82	0,069

Tabelle 76: Ergebnis des gemischten Modells mit Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens

Im gemischten Modell zeigt sich das Erziehungsverhalten als Haupteffekt hochsignifikant hinsichtlich der Veränderung des negativen Sozialverhaltens. Der AIC beträgt 2522,350. Auch in der Interaktion mit der Experimental- und Kontrollgruppe ist noch eine Tendenz zu erkennen. Beim Ausgangswert zu T1 ist zwar der bereits festgestellte Haupteffekt signifikant, jedoch nicht mehr in der Interaktion mit der Experimental- und Kontrollgruppe. Demnach wird das negative Sozialverhalten durch das Training eher bei Kindern reduziert, die mit einem negativen Erziehungsverhalten der Eltern konfrontiert sind. Der ICC beträgt hier 0,11. Das R^2 für die erste Ebene liegt bei 0,53, für die zweite Ebene bei 0,72. Es kann dabei von einem mittleren bis hohen Effekt gesprochen werden (Valentine & Cooper, 2003). Dieses Ergebnis zeigt den äußerst positiven Kompensationseffekt des Trainings. Das Ergebnis ist in folgender Grafik dargestellt:

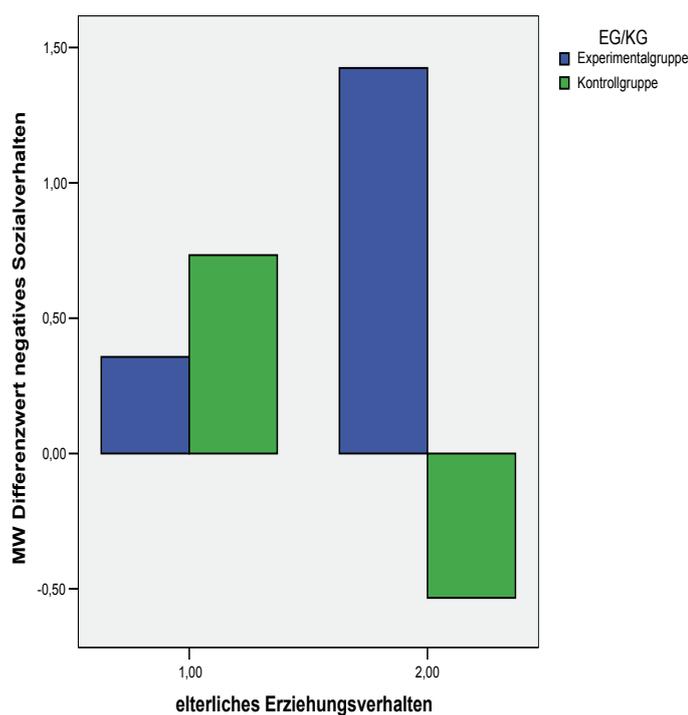


Abbildung 31: Differenzwerte (MW) des negativen Sozialverhaltens nach Erziehungsverhalten (1,00=günstiges, 2,00=ungünstiges Erziehungsverhalten) für EG/KG

Für die Veränderung des prosozialen Verhaltens, des Klassenklimas sowie der sozialen Integration hat das Erziehungsverhalten keinen Einfluss. Die Interaktion mit der Experimental- und Kontrollgruppe ist durchweg nicht signifikant ($p > .05$). Aus diesem Grund wird im Weiteren nicht mehr darauf eingegangen, auf eine Darstellung der Ergebnisse wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet.

Berücksichtigung des Faktors Geschlecht

Nimmt man den bereits nachgewiesenen Geschlechtseffekt bei der Änderung des negativen Sozialverhaltens von T1 zu T2 hinzu zeigt sich folgendes Bild:

Erziehungsverhalten		EG			KG		
		n	MW	SD	n	MW	SD
Mädchen	günstig	41	-0,08	(4,08)	68	1,02	(3,89)
	ungünstig	51	0,81	(4,04)	70	-0,13	(4,03)
Jungen	günstig	50	0,72	(4,01)	65	0,43	(3,65)
	ungünstig	45	2,12	(4,05)	73	-0,92	(3,89)

Tabelle 77: MW (SD) für die Veränderung des negativen Sozialverhaltens von T1 zu T2 unter Berücksichtigung des Erziehungsverhaltens, des Geschlecht und EG/KG

Sowohl Mädchen als auch Jungen mit einem ungünstigen Erziehungsverhalten der Eltern profitieren in der Experimentalgruppe mittels einer Reduktion des negativen Sozialverhaltens. Während die Jungen auch mit einem günstigen Erziehungsverhalten noch vom Training profitieren, ist dies bei den Mädchen nicht der Fall: das negative Verhalten nimmt hier sogar zu. Das gemischte Modell zeigt folgendes Ergebnis:

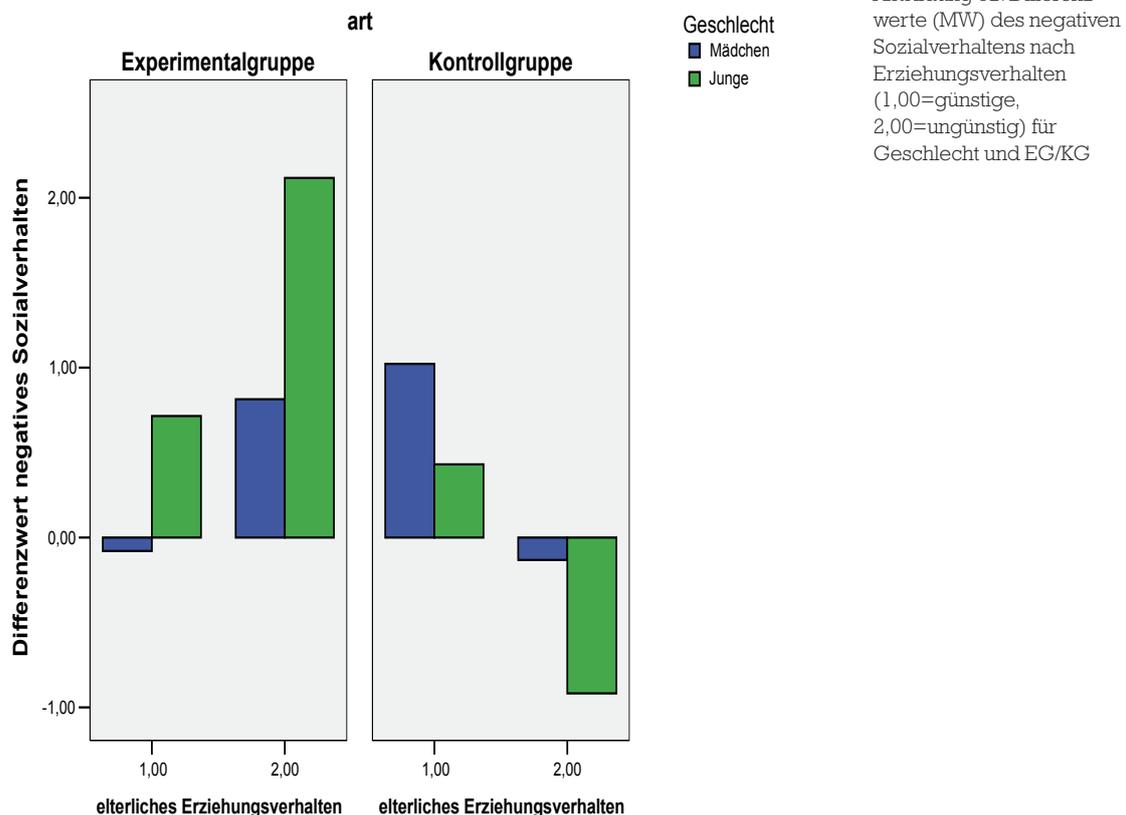
	Koeffizient	df	t	sig.
Nullmodell / Intercept	9,82	24,002	23,47	.000
Intercept	3,24	242,95	4,90	0,000
EG/KG	-0,88	283,94	-0,77	0,441
negatives Sozialverhalten	0,78	452,39	17,66	0,000
Geschlecht	-0,65	443,97	-1,48	0,141
Erziehung	-1,72	452,33	-3,70	0,000
EG/KG*Erziehung	1,50	446,80	1,99	0,047
EG/KG*Geschlecht	1,61	441,89	2,34	0,020
EG/KG*negatives Sozialverhalten	-0,14	453,15	-1,82	0,069

Tabelle 78: Ergebnis des gemischten Modells

Hier wird das elterliche Erziehungsverhalten sowohl als Haupteffekt als auch in der Interaktion mit der Experimental- und Kontrollgruppe signifikant. Damit ist das elterliche Erziehungsverhalten ein bedeutsamer Faktor für die Reduzierung des negativen Sozialverhaltens von T1 zu T2. Der AIC des Modells wird in diesem Schritt weiter reduziert und beträgt 2516,134. Dies bedeutet eine Verbesserung durch die Hinzunahme des Faktors Geschlecht. Auch das Geschlecht zeigt einen Interaktionseffekt mit der Gruppenzuteilung EG/KG. Die Mittelwertsunterschiede der Experimental- und Kontrollgruppe zeigen deutlich,

dass sich das negative Sozialverhalten für die Jungen mit ungünstigen Erziehungsverhalten besonders positiv entwickelt: es wird durch das Training reduziert. Das Geschlecht und das Erziehungsverhalten dominieren hierbei den Effekt, der Ausgangswert des Sozialverhaltens zu T1 verliert an Gewicht und wird in der Interaktion nicht mehr signifikant. Defizite, die mitunter durch ein ungünstiges Erziehungsverhalten zustande kommen können werden somit durch das Training aufgearbeitet - Jungen profitieren davon am meisten. Die bestehenden Defizite können somit durch das Training kompensiert werden. Bei Mädchen mit ungünstigen Erziehungsverhalten ist ebenfalls noch ein positiver Effekt des Trainings in der Experimentalgruppe feststellbar, dieser fällt jedoch weniger stark aus, als bei den Jungen. Der ICC beträgt hier 0,111. Das R^2 für die erste Ebene liegt bei 0,53, für die zweite Ebene bei 0,72. Es kann daher von einem mittleren bis hohen Effekt gesprochen werden.

Die Grafik stellt die Entwicklung des negativen Sozialverhaltens für die Experimental- und Kontrollgruppe sowie das Geschlecht unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens dar:



Zur näheren Betrachtung der Veränderung zeigen die Subskalen des SDQ, wo sich die festgestellten Veränderungen ereignen:

		n	MW	SD
Verhaltensprobleme	Mädchen	95	0,17	(1,38)
	Jungen	98	0,12	(1,46)
Hyperaktivität	Mädchen	93	-0,09	(1,60)
	Jungen	97	0,13	(1,99)
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Mädchen	94	0,19	(1,67)
	Jungen	98	0,59	(1,81)
emotionale Probleme	Mädchen	95	0,16	(2,07)
	Jungen	94	0,50	(1,66)
prosoziales Verhalten	Mädchen	94	0,11	(1,37)
	Jungen	97	0,17	(1,54)

Tabelle 79: Mittlere Differenzwerte (SD) der Änderung der Subskalen des SDQ für die EG nach Geschlecht

Das emotionale Problemverhalten, die Probleme mit Gleichaltrigen sowie die Hyperaktivität der Mädchen nimmt demnach weniger stark ab als bei den Jungen. Jungen scheinen sich durch das Training insbesondere auf der Subskala der Hyperaktivität zu verbessern. Das prosoziale Verhalten nimmt bei den Mädchen deutlicher ab als bei den Jungen, wo es nahezu unverändert bleibt.

Hierbei handelt es sich lediglich um eine deskriptive Auswertung, die weder den Klasseneffekt berücksichtigt noch eine inferenzstatistische Berechnung einschließt, die aufgrund der ungenügenden Reliabilität der Skalen und einer nur eingeschränkten Stichprobe hier nicht sinnvoll durchführbar ist. Die Werte können jedoch als eine Tendenz gewertet werden. Die Hyperaktivität scheint bei den Mädchen demnach sogar zuzunehmen. Es kann durchaus sein, dass durch das Training bestimmte gruppenspezifische Prozesse in Gang kommen und diese dann mit den Freunden/Klassenkameraden bearbeitet werden, die dadurch zunächst zu einem Anstieg von negativen Sozialverhalten führen. Deutlich wird jedoch auch, dass sich die emotionalen Probleme der Mädchen eher gering verbessern.¹⁵

Betrachtet man die Daten in Abhängigkeit des Erziehungsverhaltens zeigt sich in der Experimentalgruppe folgendes Bild:

15 Entwicklung der Kontrollgruppe:

Differenzwerte		n	MW	SD
Verhaltensprobleme	Mädchen	138	-0,13	(1,42)
	Jungen	138	-0,01	(1,37)
Hyperaktivität	Mädchen	138	-0,08	(1,86)
	Jungen	138	-0,11	(1,73)
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Mädchen	138	0,16	(1,67)
	Jungen	138	-0,06	(1,77)
emotionale Probleme	Mädchen	138	0,49	(2,01)
	Jungen	138	-0,10	(1,82)
prosoziales Verhalten	Mädchen	138	-0,08	(1,47)
	Jungen	138	-0,19	(1,67)

Differenzwerte	Geschlecht	ungünstiges Erziehungsverhalten			günstiges Erziehungsverhalten		
		n	MW	SD	n	MW	SD
Verhaltensprobleme	Mädchen	51	0,31	(1,47)	40	0,00	(1,18)
	Jungen	44	0,61	(1,45)	50	-0,34	(1,33)
Hyperaktivität	Mädchen	51	-0,16	(1,70)	40	0,01	(1,51)
	Jungen	44	0,20	(1,89)	50	0,06	(2,12)
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Mädchen	51	0,38	(1,65)	40	-0,06	(1,74)
	Jungen	44	0,72	(1,78)	50	0,62	(1,75)
emotionale Probleme	Mädchen	51	0,28	(1,97)	40	0,09	(2,26)
	Jungen	44	0,64	(1,88)	50	0,38	(1,46)
prosoziales Verhalten	Mädchen	51	0,20	(1,70)	40	-0,06	(1,22)
	Jungen	44	0,34	1,70	50	-0,03	1,39

Tabelle 80: MW (SD) für die Differenzwerte der Subskalen des SDQ für Geschlecht und elterliches Erziehungsverhalten für die Experimentalgruppe

Hier fällt auf, dass Jungen mit einem ungünstigen Erziehungsstil in allen Subskalen mehr vom Training zu profitieren scheinen. Insbesondere die allgemeinen Verhaltensprobleme sowie die Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen und die emotionalen Probleme nehmen um ein Vielfaches stärker ab als bei den Mädchen. Die allgemeinen Verhaltensprobleme der Jungen nehmen auch im Vergleich mit der gleichgeschlechtlichen Gruppe zwischen Experimental- und Kontrollgruppe immens ab. Die Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen werden in der Gruppe der Jungen auch bei Kindern mit einem günstigen Erziehungsstil positiv beeinflusst. Bei den Mädchen scheinen generell weniger Veränderungen durch das Training stattzufinden. Auffallend ist auch, dass das prosoziale Verhalten in der Selbstauskunft der Kinder der Experimentalgruppe, die mit einem ungünstigen Erziehungsstil konfrontiert sind, schlechter zu werden scheint. Bei Kindern mit einem günstigen elterlichen Erziehungsverhalten verändert sich das prosoziale Verhalten dagegen kaum. Diese beiden negativen Tendenzen des Trainings („Resistenz“ der Mädchen der Experimentalgruppe hinsichtlich Verbesserungen im Sozialverhalten sowie Verschlechterung des prosozialen Verhaltens) müssten in weiterer Forschung dringend näher untersucht werden.

Im Vergleich mit der Kontrollgruppe erscheint die Entwicklung des Sozialverhaltens mit dem Training für Kinder beiderlei Geschlechts mit ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten jedoch insgesamt günstiger.¹⁶

16 Entwicklung der Kontrollgruppe:

Differenzwerte		ungünstiges Erziehungsverhalten			günstiges Erziehungsverhalten		
		n	MW	SD	n	MW	SD
Verhaltensprobleme	Mädchen	70	-0,03	(1,47)	68	-0,23	(1,37)
	Jungen	73	-0,02	(1,40)	65	0,01	(1,36)
Hyperaktivität	Mädchen	70	-0,33	(1,87)	68	0,17	(1,83)
	Jungen	73	-0,43	(1,67)	65	0,25	(1,74)
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Mädchen	70	-0,24	(1,65)	68	0,58	(1,60)
	Jungen	73	-0,19	(2,05)	65	0,08	(1,41)
emotionale Probleme	Mädchen	70	0,47	(1,96)	68	0,50	(2,07)
	Jungen	73	-0,27	(1,84)	65	0,09	(1,80)
prosoziales Verhalten	Mädchen	70	-0,17	(1,69)	68	0,00	(1,21)
	Jungen	73	-0,03	(1,98)	65	-0,37	(1,24)

11.6 Schulisches Engagement der Eltern

Ein günstiges Erziehungsverhalten ist von Unterstützung und Interesse für das Kind und dessen Lebenswelt geprägt (Baumrind, 1991). Dies kann als Schutzfaktor (Scheithauer et al., 2008, Laucht et al., 2000) wirken und einen positiven outcome des Trainings fördern. Das Engagement der Eltern in schulische Belange wurde im Elternfragebogen zu T1 mit dem FIQ (Fantuzzo et al., 2000) erhoben und liegt daher nur für einen Teil der Stichprobe vor. Die fehlenden Werte wurden nicht ersetzt.

Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse zeigt für die 15 Items der drei Subskalen der FIQ-Skala vier Faktoren an:

	home-school-conferencing	school-based	home-based	Faktor 4
Ich beteilige mich an Aktivitäten in der Klasse meines Kindes		0,76		
Ich nehme an Eltern- bzw. Familienaktivitäten zusammen mit den Lehrern teil		0,72		
Ich spreche mit anderen Eltern über schulische Aktivitäten		0,83		
Ich bin an Plänen für Schulausflüge beteiligt		0,67		
Ich treffe mich außerhalb der Schule mit Eltern von Mitschülern meines Kindes		0,64		
Ich übe mit meinem Kind Rechnen, Lesen oder Schreiben			0,77	
Ich erzähle meinem Kind, wie gerne ich neue Dinge lerne			0,75	
Ich besorge Lernmaterial für mein Kind (z.B. Videos)			0,72	
Ich verbringe Zeit mit meinem Kind, um ihm/ihr spezielle Dinge zu vermitteln (z.B. Zoo, Museum)			0,59	
Mein Kind hat einen eigenen Platz für Bücher und Schulmaterialien				0,87
Ich spreche mit dem Lehrer darüber, wie mein Kind mit den Mitschülern auskommt	0,82			
Ich spreche mit dem Lehrer meines Kindes über seine/ihre Schwierigkeiten in der Schule	0,86			
Ich spreche mit dem Lehrer meines Kindes über die Hausaufgaben	0,87			
Ich spreche mit dem/den Lehrer/n meines Kindes über seine/ihre Fähigkeiten	0,88			
Ich gehe zu Elternabenden, um mit dem/den Lehrer/n über das Verhalten meines Kindes zu sprechen				0,45

Tabelle 81: Faktorenanalyse mit Varimax Rotation des FIQ

Der KMO-Wert liegt bei ,844. Die Items korrelieren hochsignifikant miteinander ($X^2=1080,829$, $df=105$, $p=.000$). Die Items können somit als geeignet für die Faktorenanalyse betrachtet werden (Bühner, 2006, Bühl & Zöfl, 2008, Bortz & Döring, 2006). Aus folgendem Diagramm ist auch die Korrelation der einzelnen FIQ-Subskalen untereinander sowie mit dem Erziehungsverhalten zu sehen: sie korrelieren jeweils auf einem niedrigen bis mittlerem Niveau.

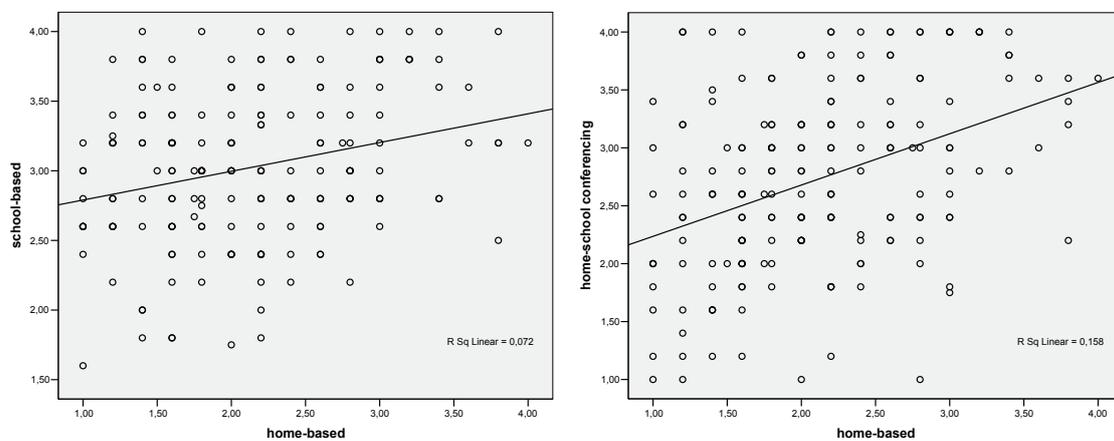
		FIQ (home based)	FIQ (school based)	FIQ (home school conferencing)
Erziehungsverhalten (günstig / ungünstig)	r	-0,20*	0,02	-0,06
	n	190	190	190
FIQ (home based)	r		0,23**	0,39***
	n		190	190
FIQ (school based)	r			0,42***
	n			190

Tabelle 82: Korrelation der Subskalen des FIQ und elterlichen Erziehungsverhalten

Das elterliche Erziehungsverhalten hängt nur mit der Subskala des home-based Engagement der Eltern in schulische Belange zusammen ($r=-0,20$, $p=.005$).

Trennschärfe

Die Betrachtung der Grafiken bestätigt die obigen Zusammenhänge:



Abbildungen 33 und 34: Trennschärfe der Subskalen des elterlichen Engagements in schulische Belange

Hohes home-based-involvement der Eltern fällt stärker mit höheren Ausprägungen auf der Subskala des home-school-conferencing zusammen als mit dem school-based-involvement.

Reliabilität

Das home-based Engagement ($\alpha=.806$, $n=181$) und die home-school-conference ($\alpha=.854$, $n=186$) verfügen über eine gute Reliabilität, das school-based Engagement verfügt über eine nur ungenügende Reliabilität ($\alpha=.657$, $n=182$).

schulisches Engagement der Eltern und Erziehungsverhalten

Die deskriptive Analyse der Mittelwerte des entsprechenden Engagements der Eltern zeigen, dass sich lediglich beim home-based Engagement Unterschiede hinsichtlich der Erziehung ergeben:

	Erziehung	n	MW (SD)
home-based	günstig	94	2,26 (0,67)
	ungünstig	96	1,97 (0,69)
school-based	günstig	94	3,02 (0,56)
	ungünstig	96	3,02 (0,52)
home-school-conferencing	günstig	94	2,76 (0,73)
	ungünstig	96	2,7 (0,82)

Tabelle 83: MW (SD) für die FIQ's und dem elterlichen Erziehungsverhalten

Der Unterschied wird lediglich für das home-based Engagement signifikant: $U=3405$, $p=.003$. Das home-based-Engagement der Eltern ist bei einem günstigen Erziehungsstil intensiver, als beim ungünstigen Erziehungsverhalten.

11.7 Hypothese 4.2: Es wird erwartet, dass Kinder, deren Eltern sich stark in schulischen Belangen engagieren, ihr Sozialverhalten durch das Training von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 stärker verbessern können.

Für diesen kleinen Teil der Stichprobe ($n=190$) wurde im Weiteren untersucht, inwiefern das schulische Engagement der Eltern die Wirkungen des Trainings beeinflusst, da es sein kann, dass Eltern mit einem hohen Engagement eher Inhalte des Trainings mit ihren Kindern besprechen und so eine nachhaltigere Wirkung erzielt werden kann. Geringes home-based-Engagement unterscheidet sich hinsichtlich des Differenzwertes des negativen Sozialverhaltens (Änderung T1 zu T2) kaum vom höherem Engagement ($MW=,86$, $SD=4,03$, $n=79$ vs. $MW=,86$, $SD=3,93$, $n=108$). Für die Gruppen getrennt zeigt sich jedoch ein genaueres Bild:

EG	N	MW	SD
niedriges Engagement	30	1,14	(4,53)
hohes Engagement	44	0,93	(4,13)
KG			
niedriges Engagement	49	0,69	(3,73)
hohes Engagement	64	0,82	(3,82)

Tabelle 84: MW (SD) für den Differenzwert des negativen Sozialverhaltens nach Engagement der Eltern und Experimental- und Kontrollgruppe

Kinder mit Eltern mit einem hohen schulischen Engagement entwickeln von T1 zu T2 sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe ein positiveres Sozialverhalten. Bei Kindern mit Eltern mit geringerem schulischem Engagement trifft dies viel stärker für die Experimentalgruppe zu.

Im gemischten Modell konnte jedoch kein signifikantes Ergebnis gefunden werden, so bleibt dies als rein deskriptive Beschreibung. Das Ergebnis des gemischten Modells zeigt folgendes Bild:

	Koeffizient	df	t	sig.
Nullmodell/Intercept	9,82	24,00	23,47	0,000
Intercept	1,18	64,704	1,39	0,170
EG/KG	2,62	77,901	1,80	0,075
negatives Sozialverhalten	0,79	180,123	12,45	0,000
FIQ	0,46	180,935	0,65	0,517
EG/KG*FIQ	0,13	175,667	0,11	0,909
EG/KG*negatives Sozialverhalten	-0,26	176,261	-2,33	0,021

Tabelle 85: Ergebnis des gemischten Modells

Da die Stichprobe sehr klein ist, ist das Modell zur Berücksichtigung des Klasseneffekts nur bedingt geeignet.

12 Zufriedenheit der Eltern mit dem Training

Die Experimentalgruppe wurde befragt, ob sie die Veranstaltungen, die im Rahmen des Trainings angeboten wurden besucht haben und ob sie sich mit ihren Kindern über die Inhalte des Trainings unterhalten haben. Weiter wurden sie nach der Einschätzung des Nutzens und der Zufriedenheit mit dem Training insgesamt befragt. Die Ergebnisse sind folgend dargestellt:

12.1 Deskriptive Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen und der Zufriedenheit mit dem Training

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse der Elternbefragung der Experimentalgruppe bezüglich des durchgeführten Trainings dargestellt:

Info- und Abschlussveranstaltung

Der Großteil der Eltern besuchte die Info- und die Abschlussveranstaltung des „Komm - wir finden eine Lösung!“-Programmes. Lediglich 16,3% bzw. 22,9%, also etwa ein Fünftel, besuchten die Veranstaltungen nicht. Dies ist in folgendem Diagramm dargestellt:

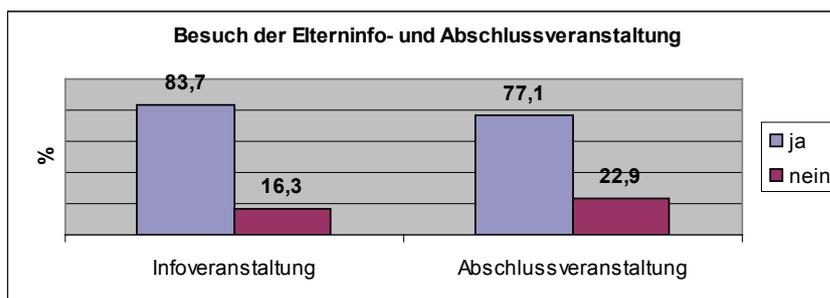


Abbildung 35: Besuch der Info- und Abschlussveranstaltung

Der Besuch der Info- und Abschlussveranstaltung ist dabei abhängig vom Erziehungsverhalten (Infoveranstaltung: $X^2=9,179$, $df=1$, $p=.001$, Abschlussveranstaltung: $X^2=2,948$, $df=1$, $p=.086$). Eltern mit einem günstigeren Erziehungsverhalten besuchen diese Veranstaltungen häufiger. Alle Eltern mit günstigen Erziehungsverhalten haben die Infoveranstaltung besucht, während Eltern mit ungünstigen Erziehungsverhalten dieser Veranstaltung öfter fernblieben. Beim Besuch der Abschlussveranstaltung war das Verhältnis von Eltern mit ungünstigen und günstigen Erziehungsverhalten, die diese Veranstaltung nicht besucht haben 27,3% zu 72,7%. Da jedoch auch Kinder mit ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten vom Training profitieren, scheint der Besuch für die Wirkung des Trainings weniger relevant zu sein (vgl. Hypothese 4.1)

Unterhaltung mit den Kindern über das Training

Lediglich 36,7% (18) der Eltern unterhielten sich ausführlich mit ihren Kindern über die Inhalte des Trainings. 53,1% (26) der Eltern sprachen mit ihrem Kind immerhin „etwas“ über das Training. 10,2% (5) sprachen das Training zuhause kaum an.

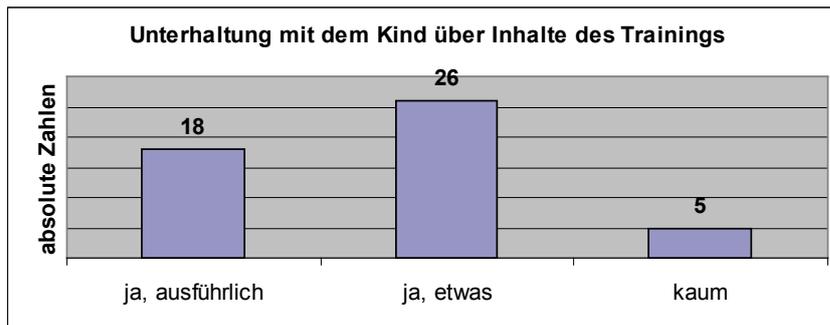


Abbildung 36: Unterhaltung über Inhalte des Trainings

Nutzen

21,3% (10) sprachen dem Training einen sehr großen Nutzen zu, 61,7% (29) immerhin noch einen ziemlichen Nutzen. 17% (8) sahen dagegen eher keinen Nutzen in dem Training.

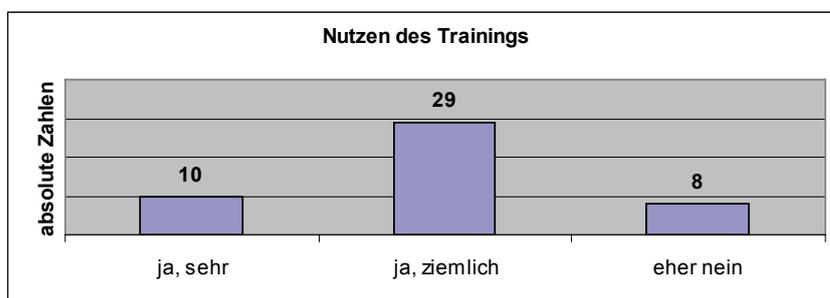


Abbildung 37: Nutzen des Trainings

Zufriedenheit

Es zeigten sich 93,8% (45) mit dem Training zufrieden (41,7% (20) sogar sehr zufrieden). Lediglich 6,3% (3) Eltern waren eher nicht mit dem Training zufrieden.

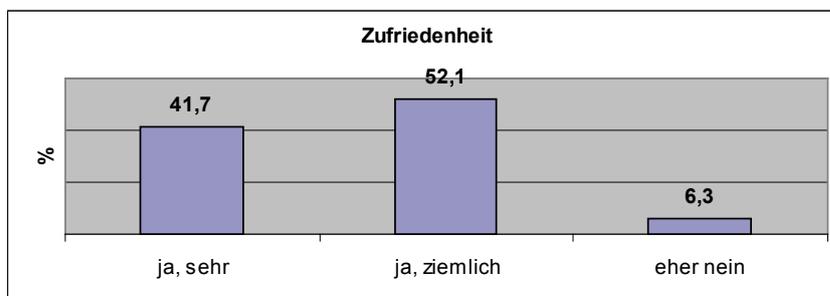


Abbildung 38: Zufriedenheit mit dem Training

Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Training hängt nicht von der Veränderung des Sozialverhaltens durch das Training ab: $X^2=34,568$, $df=38$, $p=.629$ (n.s.). Eltern, deren Kind in einem guten kollektiven Klassenklima ist, zeigten sich tendenziell zufriedener mit dem Trainingsverlauf: $X^2=7,004$, $df=2$, $p=.030$.

12.2 Hypothese 5: Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Training ist für Eltern mit einem günstigen Erziehungsstil und/oder hohem Engagement in der Schule höher.

Es konnte kein Unterschied hinsichtlich des Erziehungsverhaltens ($X^2=1,208$, $df=2$, $p=.547$ (n.s.)) oder dem schulischen Engagement ($X^2=2,054$, $df=2$, $p=.358$ (n.s.)) und der Zufriedenheit mit dem Training festgestellt werden.

13 Kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und den Hypothesen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der summativen Wirkungsanalyse des Trainings „Komm - wir finden eine Lösung!“ diskutiert und die überprüften Hypothesen anhand des Annahmemodells dargestellt.

13.1 Diskussion der Methode und der Stichprobe

Die Evaluation ist in einem quasi-experimentellen Design angelegt. Um einen „*resentful demoralization effect*“¹ zu vermeiden (Bortz & Döring, 2006, Lynch et al., 2004), wurden die Klassen der Experimental- und Kontrollgruppe jeweils an unterschiedlichen Schulen rekrutiert. Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Klassenzugehörigkeit und den zu untersuchenden Skalen des Sozialverhaltens, des Klassenklimas und der sozialen Integration zeigte, dass mit einer Effektstärke zwischen .06 und .32 schwache bis mittlere Effekte gegeben sind (Valentine & Cooper, 2003). Die Beziehung zwischen der Klassenzugehörigkeit und den jeweiligen Skalen gilt dabei sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe. Die stärkeren Effekte sind – wenig überraschend – für die Skalen zu finden, die sich auf die Klasseneigenschaften beziehen: das individuell eingeschätzte Klassenklima und die soziale Integration des Einzelnen in die Klassengemeinschaft. Die signifikanten Zusammenhänge mit der Klassenzugehörigkeit zeigen sich dabei, mit Ausnahme des prosozialen Verhaltens der Experimentalgruppe, auf allen Skalen. Dieses Ergebnis zeigt auf, dass Faktoren vorhanden sind, die innerhalb der Klassen wirksam werden, und dass das individuelle Verhalten sowie die individuelle Einschätzung des Klassenklimas und der sozialen Integration von diesen Faktoren beeinflusst werden (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004, Jerusalem, 1997, Eder, 1996).

Auch die Veränderung des Sozialverhaltens und der Einschätzung der Klassenvariablen zwischen den beiden Messzeitpunkten ist von der Klassenzugehörigkeit abhängig. Für die Kontrollgruppe ergibt sich hier ein deutlich signifikanter Befund: Schüler in derselben Klasse gleichen sich demnach in ihrer Entwicklung mehr als im Vergleich mit Schülern aus anderen Klassen (Marsh et al., 2001). Um den Effekt des Trainings zwischen der Kontroll- und Experimentalgruppe beurteilen zu können und Fehlschlüsse aufgrund der geschachtelten Stichprobe zu vermeiden, werden die Hypothesen im Mehrebenenmodell untersucht. Auch der Ansatz des Trainings auf Klassenebene, die Datengewinnung als Klumpenstichprobe sowie die Messung des Verhaltens auf der Individualebene machen für die weitere Untersuchung der Hypothesen das Mehrebenenmodell notwendig (Bryk & Raudenbush, 1992, Snijders & Bosker, 1999, Köller et al., 2000). Die Klassenzugehörigkeit wurde hierbei als zufälliger Effekt im gemischten Modell berücksichtigt (Hayes, 1973). Die Fallzahl der zweiten Ebene (n=30 Klassen) gilt für diese Untersuchung als eher gering. In der Literatur wird eine Mindestanzahl von etwa n=50 vorgeschlagen, die Minimalanforderung für das Verfahren ist jedoch noch nicht vollständig erforscht (Hox & Kreft, 1994, Hox,

1 Dieser Effekt tritt ein, wenn die Kontrollgruppe ein gewünschtes treatment nicht erhält, von dem es weiß, dass die Experimentalgruppe dieses erhält. Dies kann zu Verzerrungen im Antwortverhalten führen (Lynch et al., 2004).

2002, Maas & Hox, 2004). Aufgrund der geschachtelten Datenstruktur und dem nachgewiesenen Beitrag der Klassenzugehörigkeit zur Varianzaufklärung der Skalen zu beiden Messzeitpunkten sowie der Veränderung zwischen den Messzeitpunkten wird dennoch ein Mehrebenenmodell angewandt, da die Vorteile des Modells nicht von der Hand zu weisen sind.

Die Anzahl der durchgeführten Trainings war von der Erhebungsgruppe vorab nicht bestimm- oder steuerbar, es kann daher – wie in den meisten Evaluationsstudien – nicht von einer vollständigen Randomisierung ausgegangen werden (Heinrichs et al., 2002, Lösel et al., 2005). Die Erhebung im Feld verspricht jedoch eine hohe externe Validität der Ergebnisse (Bortz & Döring, 2006). Um zahlenmäßige Verluste hinsichtlich der untersuchten Fälle zu vermeiden, flossen alle Klassen in die Auswertung ein, wobei sich in etwa ein 1:2 Verhältnis von Experimental- und Kontrollgruppe ergab. Das Verfahren des gemischten Modells ist aufgrund der Parameterschätzung mit der Restricted-Maximum-Likelihood-Methode (REML) auch für nicht ausbalancierte Designs geeignet. Somit können die Ergebnisse dennoch gut interpretiert werden (Hox, 1998, SPSS). Ein zusätzlicher Vorteil der Methode ist die Berücksichtigung der Klassenstruktur, da es sich um ein Mehrebenenmodell handelt, das die Klumpenstichprobe berücksichtigen kann (SPSS, Bryk & Raudenbush, 1992, Snijders & Bosker, 1999, Köller et al., 2000). Die Ebene 1 beschreibt dabei die Schüler-/Individualebene, die Ebene 2 die Klassenebene. Die Fälle mit item-nonresponse wurden mit einem multiplen Imputationsverfahren mit Hilfe eines Bootstrap-EM-Algorithmus ersetzt (Allison, 2001, Collins et al., 2001, Little & Rubin, 2002, Honaker & King, 2008). Die fehlenden Werte des SDQ wurden konservativer ersetzt und lediglich bei einem fehlenden Wert mit dem mittleren Summenwert der jeweiligen Subskala ersetzt, da die Kinder für die Selbstauskunft sehr jung waren und Verzerrungen vermieden werden sollten (Goodman, 1997, 2000, Haunberger, 2007).

Die Untersuchung der Unterschiede zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe ergab keine signifikanten Differenzen hinsichtlich der soziodemografischen Faktoren. In der Kontrollgruppe befanden sich lediglich einige ältere Kinder, da die Befragung in mehr 4. Klassen als in der Experimentalgruppe durchgeführt wurde. Da jedoch das Altersmittel bei 8,74 Jahren (Experimentalgruppe) und 8,91 Jahren (Kontrollgruppe) und damit nicht sehr weit auseinander lag, blieben das Alter und die Klassenstufe im Weiteren unberücksichtigt. Die Gruppenzuteilung ergab keine Unterschiede hinsichtlich der Familienstruktur: In der Experimental- und Kontrollgruppe befinden sich vergleichbar häufig (EG: 16,5%, KG: 20,9%) getrennt lebende oder geschiedene Paare. Auch hinsichtlich des Medienkonsums ergaben sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen, der durchschnittliche Anteil an Kinder, die unbegrenzt Fernsehen dürfen liegt bei rund 15%.

Die Kinder der Experimentalgruppe kamen jedoch häufiger als die Kontrollgruppe aus Familien mit einem niedrigeren Bildungsstand der Eltern. Dies traf sowohl auf die Väter als auch auf die Mütter zu: In der Experimentalgruppe war der Anteil an Elternteilen mit einem Hauptschulabschluss oder geringer doppelt so hoch wie in der Kontrollgruppe. Allerdings waren keine Unterschiede hinsichtlich des Beschäftigungsverhältnisses zwischen den Gruppen nachzuweisen: Die Elternteile waren vergleichbar häufig voll-, teil- oder

nicht erwerbstätig. Es zeigte sich jedoch ein Unterschied hinsichtlich des ökonomischen Hintergrunds der Familien. Die Experimentalgruppe gab häufiger an, von finanziellen Problemen betroffen zu sein. Dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass Fragen des sozioökonomischen Hintergrunds dazu tendieren nach sozialer Erwünschtheit beantwortet zu werden (Bortz & Döring, 2006). Dies war vermutlich auch hier der Fall: Es gab für die dichotomen Items dieses Fragethemas beispielsweise kaum Familien, die als „arm“ bezeichnet werden können. Lediglich die Frage nach den Problemen, laufende Rechnungen zu bezahlen, ergab bei strenger Auslegung („wenig Schwierigkeiten“ laufende Rechnungen zu bezahlen = arm) einen Anteil an Familien, die zumindest teilweise von ökonomischen Engpässen betroffen zu sein scheinen. Die Problematik traf dabei häufiger auf Familien in der Experimentalgruppe (42,9% vs. 27,8%) zu. Da die Familien allerdings vergleichbar häufig erwerbstätig waren, ist davon auszugehen, dass Familien der Experimentalgruppe zwar eine Arbeitsstelle haben, diese jedoch weniger gut bezahlt ist. Diese These wird durch den signifikanten Zusammenhang des Bildungsstandes und der Betroffenheit von Armut unterstützt. Dass dies auf die Experimentalgruppe häufiger zutrifft ist vermutlich auf die Auswahl des Stadtviertels der Schulen in der Stichprobe zurückzuführen: In der Kontrollgruppe befanden sich – im Vergleich zur Experimentalgruppe, die eine ungünstigere Struktur hatte – zum Teil Schulen aus besser situierten Vierteln Münchens (z.B. Obermenzing).

75 der 558 befragten Kinder wurden nicht in die weitere Untersuchung der Hypothesen einbezogen, da der Fragebogen zu einem der beiden Messzeitpunkte nicht vorlag. Die drop-out-Analyse des unit-nonresponse ergab keine signifikanten Geschlechtsunterschiede. Es zeigten sich jedoch schwach signifikante Zusammenhänge hinsichtlich des Fragebogenrücklaufs zum zweiten Messzeitpunkt für Kinder mit einer schlechteren sozialen Integration oder einer schlechteren individuellen Wahrnehmung des Klassenklimas. Die Problembelastung der Kinder in Grundschulen ist häufig auch auf Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen zurückzuführen (Frank, 2006) und führt zu einer erhöhten Risiko für schulbezogene Probleme (Kammermayer et al., 2006), wie zum Beispiel häufigeren Absenzen durch psychosomatische Krankheitstage oder aus riskanten Verhalten resultierenden Verletzungen. Dieses Ergebnis wird von gängigen Erkenntnissen gestützt, wonach Kinder mit sozialen Problemen in der Klasse häufig auch Leistungsprobleme entwickeln und so die Entwicklung aggressiven Verhaltens vorantreiben (Patterson et al., 1989, Patterson & Bank, 1989). Für die einzelnen Skalen wurde teilweise auch ein Interaktionseffekt des drop-outs mit der Zuteilung zur Experimental- und Kontrollgruppe gefunden. Da die Experimentalgruppe sowohl bei der individuellen Einschätzung des Klassenklimas als auch bei der sozialen Integration eine schlechtere Ausgangsposition hat, ist diese auch häufiger vom drop-out betroffen. Die häufigeren Fehlzeiten belegen die negativen Folgen von problematischen Klassenstrukturen oder problematischem Sozialverhalten.

Insgesamt betrachtet muss damit von einem systematischen drop-out in den Gruppen ausgegangen werden. Die schlechtere Ausgangsposition der Experimentalgruppe hinsichtlich Klassenklima und sozialer Integration zeigt weiter, dass das Training insbesondere von Schulen und Klassen in Anspruch genommen wird, in denen bereits Probleme

bestehen – der präventive Ansatz des Trainings weist dadurch mitunter Interventionscharakter auf. Prävention und Intervention können jedoch im Kindesalter als ähnlich wirksam eingestuft werden, weshalb dieser Unterschied als eher weniger bedeutsam bezeichnet werden kann (Heinrichs et al., 2002).

13.2 Diskussion der Wirkung des Trainings auf das Sozialverhalten

Die Reliabilitäten der negativen Subskalen sowie des prosozialen Verhaltens zeigen ein gutes Maß für die Berechnung der Unterschiede in der Verhaltensänderung zwischen den Gruppen. Die Reliabilität einzelner Subskalen blieb zwar unter dem für die deutsche Normierung zu erwartenden Index, war aber für die hier verwendeten Skalen des negativen Sozialverhaltens (difficulties) und des prosozialen Verhaltens über dem für Forschungsinstrumente verlangtem Niveau von .70 (Woerner et al., 2002, Bühner, 2006, Borth, 2005). Die Faktorenanalyse der Items mit fünf vorgegebenen Faktoren erklärt eine Gesamtvarianz von nahezu 30%. Die Subskalen lassen sich dabei – bis auf die Hyperaktivität und die allgemeinen Verhaltensprobleme – vollständig einem Faktor zuordnen, wenngleich die Stärke der einzelnen Ladungen teilweise eher schwach (.24) bis mittelhoch (.71) ist (Bortz, 2005, Bortz & Döring, 2006).

Die Analyse der Subskalen ergab eine mangelnde Trennschärfe der negativen Subskalen und des prosozialen Verhaltens. Der nur schwache Zusammenhang zwischen den negativen Subskalen und der Subskala des prosozialen Verhaltens des SDQ zeigt, dass die Selbstauskunft des SDQ nur eingeschränkt geeignet ist, um das Sozialverhalten der Kinder im Grundschulalter zu erfassen. Der SDQ wird zur Selbstauskunft ab dem elften Lebensjahr empfohlen (Goodman, 1997, 2000), die befragten Kinder waren mit acht bis zehn Jahren somit vergleichsweise jung für eine schriftliche Befragung (Haunberger, 2007). Zum einen kann hier von Verständnis- und Konzentrationsschwierigkeiten ausgegangen werden, zum anderen von dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit (Haunberger, 2007, van Widenfelt et al., 2003). Weiter gibt es aufgrund der dreistufigen Skaleneinteilung die Tendenz zur Mitte (Koskelainen et al., 2001). Andere Studien zeigen jedoch auch, dass Aussagen der Kinder insbesondere in Bezug auf Sozialverhalten, Klassenklima und soziale Integration im Schulkontext als zuverlässiger gelten können, als die ihrer Eltern, da die Lebensumwelt der Kinder in der Schule den Eltern nicht immer (vollständig) bekannt sein muss (Oswald & Krappmann, 2004, Pekrun, 1985). Bei der Interpretation der Ergebnisse sind die methodischen Einschränkungen zu berücksichtigen, da diese Probleme zu Verzerrungen führen können (Bortz & Döring, 2006).

Die Items der vier negativen Subskalen des SDQ, die sowohl in Beziehung zu anderen Kindern auftretende Probleme (Verhaltensprobleme/Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen) als auch eher in der eigenen Person liegende Probleme (Hyperaktivität/emotionale Probleme) umfassen, beschreiben das negative Sozialverhalten. Häufig treten sowohl internalisierende als auch externalisierende Probleme gleichzeitig auf, so haben zum Beispiel Aufmerksamkeitsstörungen einen erheblichen Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung und somit den Umgang mit Gleichaltrigen (Weinberg, 1991). Daher und aufgrund der mangelnden Trennschärfe zum prosozialen Verhalten ist es sinnvoll, die vier

Subskalen in der weiteren Betrachtung als „negatives Sozialverhalten“ als Indikator oder Vorstufe aggressiven Verhaltens zusammenzufassen. Die getrennte Betrachtung vermeidet eine Verzerrung der Ergebnisse durch eine Gesamtskalenbetrachtung über alle 25 Items hinweg.

Es bestehen Apriori-Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen. Diese Subskala verfügt jedoch über eine relativ geringe Reliabilität (T1: $\alpha=.444$ [T2: $\alpha=.437$]), weshalb die Aussage unter Berücksichtigung der schlechten internen Konsistenz bewertet werden muss. Der Unterschied ist zudem nur schwach signifikant ($U=23774$, $p=.013$). Die Analyse der Subskalen zeigte weiter vielfache Zusammenhänge hinsichtlich des Geschlechts, jedoch nicht in der Gesamtproblemwert-Betrachtung der vier difficulties-Subskalen, was konträr zu aktuellen Forschungsergebnissen steht (vgl. KiGGS, Hölling et al., 2007). In Übereinstimmung mit der gängigen Forschung berichten Mädchen bereits im Grundschulalter über mehr emotionale Probleme (vgl. KiGGS, Hölling et al, 2007, Esser, 2000). Ebenso zeigen sie ein höheres prosoziales Verhalten als Jungen (vgl. KiGGS, Hölling et al., 2007). Dissoziale Störungen im Grundschulalter weisen eine hohe Persistenz auf, emotionale Störungen bei Mädchen sowie dissozialen Störungen bei Jungen erweisen sich dabei als besonders ungünstig für zukünftige psychische Auffälligkeiten in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter (Esser et al., 2000). Bei den Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen zeigte sich keine eindeutige Tendenz: Mädchen scheinen zumindest in der Kontrollgruppe sogar von einem höheren Problemwert betroffen zu sein. In der KiGGS-Studie wurde dagegen von geringen Werten für Mädchen in dieser Subskala berichtet (Höller et al., 2007). Insgesamt betrachtet zeigen die Mädchen zwar mehr prosoziales Verhalten, die hohen Summenwerte auf den negativen Subskalen des SDQ deuten jedoch darauf hin, dass auch die Mädchen hohen Förderungsbedarf haben. Dieser Sachverhalt wurde auch bereits in der Evaluation des Faustlos-Programms festgestellt (Schick & Cierpka, 2003). In der Kontrollgruppe waren die Zusammenhänge mit dem Geschlecht ausgeprägter und zeigten sich im Gegensatz zur Experimentalgruppe bis auf die Subskala der Hyperaktivität auf allen Subskalen zu mindestens einem Messzeitpunkt. Die Unterschiede hinsichtlich der emotionalen Probleme für das Geschlecht werden sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe signifikant. Nimmt man die vier negativen Subskalen jedoch zusammen, ergeben sich keine Geschlechtsunterschiede innerhalb der Experimental- oder Kontrollgruppe mehr. Geschlechtsunterschiede, die für die Untersuchung der Hypothesen bedeutsam sind, bestehen somit lediglich beim prosozialem Verhalten in der Kontrollgruppe.

Zusammenhänge der beiden SDQ-Skalen (prosoziales Verhalten/negatives Sozialverhalten) mit soziodemografischen Faktoren ergeben sich mit den Variablen „Scheidung“ und „eigenes Zimmer“. Wie in bisherigen Studien vielfach belegt, zeigen auch hier weitere Analysen, dass Kinder aus getrennten/Scheidungsfamilien deutlich höhere Werte an negativem Sozialverhalten aufweisen (Schmidt-Denter, 2000, Amato, 2000, Amato, 2001, Walper & Langmeyer, 2008, Walper & Pekrun, 2001). Walper (2006) zeigte, dass dabei insbesondere die anhaltenden Elternkonflikte kindliche Fehlentwicklungen hervorrufen können. Folgen können zum Beispiel internalisierende und externalisierende

Verhaltensprobleme der Kinder sein, Probleme bei der Emotionsregulation oder Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung mit Peers sein (Paul & Dietrich, 2006). Ebenso bestätigen sich Zusammenhänge zwischen negativem Sozialverhalten und dem Vorhandensein eines eigenen Zimmers für das Kind, was Rückschlüsse auf die Wohnfläche und somit auf den ökonomischen Hintergrund der Familie zulässt. Kinder, die in beengten Wohnverhältnissen aufwachsen, zeigen ein negativeres Sozialverhalten (vgl. Walper et al., 1988, Klocke, 1996, Bacher, 1994).

Die Untersuchung der Veränderung des Sozialverhaltens aufgrund des Trainings wurde mit dem gemischten Modell unter Berücksichtigung des Klasseneffekts (Subjektzuweisung Klasse) auf das negative Sozialverhalten und das prosoziale Verhalten durchgeführt. In keinem der Fälle zeigte sich dabei ein signifikanter Haupteffekt des Trainings. Die Hypothese 1 muss daher falsifiziert werden. Allerdings ergab das negative Sozialverhalten einen signifikanter Interaktionseffekt des Ausgangswertes zu T1 (Kovariate) mit dem Training. Je schlechter der Ausgangswert, desto besser ist die Veränderung des Sozialverhaltens in der Experimentalgruppe. Die Hälfte der Varianz wird dabei individuell von den Schülern aufgeklärt, 63% durch die Klassenzugehörigkeit. Insgesamt, gewichtet am ICC, leisten die beiden Ebenen damit knapp 60% Varianzaufklärung (vgl. Rohrbach, 2008). Bei diesem Ergebnis spielt auch die „Regression zur Mitte“ (Lösel et al., 2006) eine Rolle, wobei Kinder mit hohem Ausgangswert zu einem günstigeren Wert zu T2 tendieren (Lösel et al., 2006). Aus diesem Grund muss die Moderatorhypothese, wonach ein günstiger Ausgangswert (hier: günstiges Sozialverhalten) als Schutzfaktor fungiert (Scheithauer & Petermann, 1999) und so ein günstigeres Ergebnis hinsichtlich der Verbesserung des Sozialverhaltens zu T2 nach sich zieht, falsifiziert werden. Das additive Modell der Resilienzforschung, demnach eine Zunahme der Schutzfaktoren durch das asset-fokussierte Training zu einem besseren outcome hinsichtlich der sozialen Entwicklung führen müsste, kann damit nicht bestätigt werden (Masten & Powell, 2003).

Besonders gut wirkt das Training bei Kindern, die Defizite im Sozialverhalten aufweisen (Gruppe mit mittlerem oder hohem Problemverhalten). Der sozialkognitiven Theorie zufolge werden durch ein Training wie „Komm – wir finden eine Lösung!“ Änderungen im sozialen Informationsverarbeitungsmodell hervorgerufen, die zu einer Verbesserung des Sozialverhaltens und einer damit einhergehenden Reduzierung von Verhaltensstörungen führen (Dodge, 1986, Dodge & Crick, 1990, Dodge & Schwartz, 1997, Dodge, 1993). Ob die festgestellten Verbesserungen des Sozialverhaltens vornehmlich auf die emotionale, die perceptiv-kognitive oder die Handlungsebene zurückzuführen sind, kann mit den vorliegenden Daten nicht untersucht werden, sollte jedoch in einer weiterführenden Forschung unbedingt analysiert werden. Dies würde Ansatzpunkte bieten, das Training noch stärker auf eventuell noch vernachlässigte Inhalte auszurichten und so einen stärkeren Effekt der Verhaltensänderung zu erzielen, vielleicht auch hinsichtlich einer Verbesserung des prosozialen Verhaltens, das hier nicht nachgewiesen werden konnte. Auch die Rolle der Emotionen und der Emotionsregulation sollte hier näher untersucht werden, da Emotionen bereits ein inhaltlicher Bestandteil des Trainings sind. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigten bereits, dass Emotionen und Emotionsregulation maßgeblich an der

Entstehung von Aggression und Gewalt beteiligt sind (Sturzbecher & Tausendteufel, 2003, Berkowitz, 1993, Eisenberg et al., 2001, Hay et al., 2004) sowie positiv mit der Fähigkeit zusammenhängen, Konfliktsituationen effektiv zu lösen (Eisenberg et al., 2002). Es ist also von besonderem Interesse zu erfahren, worin die Defizite der Kinder, die vom Training profitieren, bestehen und wie die bestätigten Verbesserungen des negativen Sozialverhaltens zustande kommen.

Unter Berücksichtigung des Faktors Geschlecht zeigt sich eine signifikante, positive Verhaltensänderung für die Jungen, die ihr negatives Sozialverhalten stärker reduzieren können als die Mädchen. Das Geschlecht zeigt zwar keinen Haupteffekt, jedoch einen signifikanten Interaktionseffekt mit dem Training. Ebenso spielt der bereits festgestellte Ausgangswert des negativen Sozialverhaltens zu T1 eine Rolle. Somit wirkt sich das Training insbesondere für die Gruppe der eher auffälligen Jungen am positivsten aus. Insgesamt werden mit der Individual- ($R^2=.52$) und Klassenebene ($R^2=.62$) zusammen, am ICC gewichtet, knapp 60% der Gesamtvarianz erklärt (vgl. Rohrbach, 2008). Da keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts für die Gesamtheit der negativen Subskalen des SDQ bestehen, sich Jungen und Mädchen jedoch unterschiedlich entwickeln, kann hier von einer hohen Bedeutung des Faktors Geschlecht für die Wirkung des Trainings ausgegangen werden. Auch der Vergleich mit der Kontrollgruppe stellt die geschlechtsspezifische Wirkung des Trainings dar: während die Entwicklung in der Kontrollgruppe insbesondere für Kinder ohne und mit hohem Problemverhalten kaum Geschlechtsunterschiede zeigt, sind diese in der Experimentalgruppe sehr ausgeprägt.

Die soziale Entwicklung der Kinder und der Umgang mit Risikofaktoren und somit das Bewältigungsverhalten gilt auch in der Resilienzforschung als geschlechtsspezifisch (Scheithauer & Petermann, 1999, Lösel & Jausch, 2007; Lösel & Bender, 2007, Bender & Lösel, 1997; Laucht, 1997), und die unterschiedliche Wirkung eines Gewaltpräventions-training daher erwartbar. Die erhöhte Wirksamkeit für Jungen jedoch ist überraschend, da zumeist bei Mädchen von einem zusätzlichen Schutzfaktor oder als kindbezogene genuin vorhandene Ressource von einem Resilienzfaktor gesprochen wird (Petermann et al., 2004).

Die Hypothese, dass das Training das Sozialverhalten positiv beeinflusst, kann somit für die Jungen falsifiziert werden. Die geschulten Inhalte der Trainingseinheiten von „Komm – wir finden eine Lösung!“, wie die Sensibilisierung für die Thematik der Emotionen, die Förderung der Kommunikationsfähigkeit und die Vermittlung der kreativen Konfliktlösekompetenzen (Zwenger-Balink, 2004), helfen den Jungen ihr Verhalten auf der Individualebene zu verbessern. Für die Moderatorhypothese, wonach das Geschlecht den Effekt des Trainings moderiert, gilt der umgekehrte Zusammenhang der ursprünglichen Annahme: Nicht die Mädchen profitieren aufgrund ihres Geschlechts vom Training, sondern die Jungen. Der Schutzfaktor „weibliches Geschlecht“ aus der Resilienzforschung (Lösel & Jausch, 2007, Lösel & Bender, 2003, 2005, Scheithauer, 1999, Laucht, 1997) kann also mit Blick auf die Wirkung des Trainings nicht bestätigt werden. Es findet keine Addition von Schutzfaktoren statt, sondern es entsteht ein kompensatorischer Effekt (Masten & Powell, 2003), der die Wirksamkeit des Trainings nur in der Interaktion mit dem Geschlecht – und zwar den Jungen – ermöglicht. Für Mädchen ohne Problemverhalten ergeben sich in der

Experimentalgruppe sogar negative Folgen: Das Sozialverhalten scheint sich im Vergleich zur Kontrollgruppe sogar zu verschlechtern. Dass Präventionsprogramme diesen Effekt hervorrufen können, wurde bereits nachgewiesen (Barlow, 2010) und muss in diesem Zusammenhang dringend näher erforscht werden. Da das Programm eine geschlechtsspezifische Einheit beinhaltet (Zwenger-Balink, 2004), ist es möglich, auf diesen Effekt Einfluss zu nehmen. Dazu müssen die Bedürfnisse und Ausgangslagen der Mädchen, insbesondere der hohe Anteil an Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen und die hohe Belastung mit emotionalen Problemen, näher erforscht werden.

Abschließend wurde die Untersuchung der Veränderung des Sozialverhaltens durch das Training nach dem Diagnoseverfahren des SDQ durchgeführt. Die Auswertung nach den cut-off-Vorgaben des SDQ-Diagnoseverfahrens (Goodman, 2000, Woerner et al., 2002, SDQ) wurde auf die Selbstauskunft der vergleichsweise jungen Stichprobe angepasst, damit ein entsprechender Prozentwert an auffälligen (10%) und gefährdeten Kindern (10%) gewonnen werden konnte. Die zunächst zu geringe Anzahl an gefährdeten und auffälligen Kindern weist auf die bereits erwähnte Problematik der sozialen Erwünschtheit und das sehr junge Alter der Schüler für die Selbstauskunft des SDQ hin, was zu Verzerrungen führen kann (van Widenfelt et al., 2003, Haunberger, 2007, Bortz & Döring, 2006). Wie jedoch bereits in der KiGGS-Studie festgestellt wurde, sind die cut-off-Werte des SDQ für die deutsche Population dringend zu überarbeiten (Hölling et al., 2007).

Die Betrachtung der Zuteilung der Kinder nach dem angepassten Diagnoseverfahren zeigt, dass sich zu von T1 zu T2 deskriptiv mehr Kinder der Kontrollgruppe in der Kategorie der auffälligen Kinder befinden. Der Unterschied zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe bestätigt sich jedoch inferenzstatistisch nicht. Interessanterweise sind, im Gegensatz zu anderen Forschungsbefunden, ebenso viele Mädchen wie Jungen in der Gruppe der gefährdeten und auffälligen Kinder (vgl. Hölling et al., 2007), was bereits an dem eingangs festgestellten vergleichbar hohen Gesamtproblemwert der Kinder festgestellt wurde. Dies zeigt wieder den bereits erwähnten hohen Präventionsbedarf für Mädchen an. Ebenso wenig konnten Ergebnisse, wonach Kinder aus niedrigen ökonomischen Verhältnissen vermehrt in der Gruppe der gefährdeten und auffälligen Kinder zu finden seien, bestätigt werden (Hölling et al., 2007). Es zeigte sich dagegen ein Zusammenhang mit Klassenkontextfaktoren wie einer schlechten sozialen Integration oder einem schlechten kollektiven Klassenklima und einer Verhaltensauffälligkeit nach dem SDQ-Diagnoseverfahren.

Die Betrachtung der Veränderung des negativen Sozialverhaltens zeigt, dass in der Experimentalgruppe bei allen drei Gruppen eine Verbesserung erzielt werden kann. In der unauffälligen sowie der bereits auffälligen Gruppe können dabei die besten Ergebnisse erzielt werden. Aufgrund der geringen Fallzahlen konnte dieser Effekt jedoch nicht in einem Mehrebenenmodell berücksichtigt werden und das Ergebnis kann daher nur als Tendenz gewertet werden. Weitere Untersuchungen mit einer größeren Stichprobe müssten dieses Ergebnis noch festigen. Das Ergebnis weist jedoch in die Richtung, dass der Einsatz eines Konflikttrainings sowohl für unauffällige als auch für bereits auffällige Kinder angebracht ist und sich somit als Präventions- als auch Interventionsprogramm eignet (Heinrichs et al., 2002).

13.3 Diskussion der Wirkung des Trainings auf das Klassenklima

Die Skala des Klassenklimas verfügt über das notwendige Maß der internen Konsistenz für Forschungsinstrumente (Bühner, 2006). Die Faktorenanalyse der Items zeigt zwei Faktorladungen welche zusammen 53% der Varianz erklären. Die Stärke der Ladungen können als mittelhoch beurteilt werden (Bortz, 2005, Bortz & Döring, 2006). Es zeigt sich, dass die Experimentalgruppe sowohl über ein wenig schlechteres individuelles als auch kollektives Klassenklima zu T1 verfügt. Dies mag in einigen Fällen der Anlass für die Buchung des Trainings gewesen sein. Auch in Gesprächen mit Klassenlehrern und Schulleitern der Experimentalgruppe wurde klar, dass das Training nicht immer als präventives Instrument, sondern als Interventionsprogramm eingesetzt wurde, um bereits bestehende Probleme zu beheben. Da Prävention und Intervention besonders im Kindesalter ähnlich wirksam sein können, ist diese Unterscheidung für die Ergebnisbeurteilung des Trainings weniger bedeutsam (Heinrichs et al., 2002).

Bei der Betrachtung der Zusammenhänge mit soziodemografischen Faktoren zeigen sich keine Geschlechtsunterschiede: das individuelle Klassenklima wird von Mädchen und Jungen ähnlich eingeschätzt. Unter Berücksichtigung der Klassenzugehörigkeit ergibt das gemischte Modell hinsichtlich der Verbesserung des Klassenklimas durch das Training weder einen signifikanten Haupteffekt noch einen Interaktionseffekt mit der Einschätzung des Klassenklimas zu T1. Die Einschätzung des Klassenklimas zu T1 floss dabei als Kovariate ein. Die Hypothese 2.1, wonach das Training die Einschätzung des individuellen Klassenklimas verbessert, muss damit ebenfalls falsifiziert werden, ebenso die Annahme der Moderatorhypothese, die eine positivere Einschätzung des Klassenklimas zu T1 als Schutzfaktor postulierte.

Im Zusammenhang mit dem Sozialverhalten zeigt sich in der deskriptiven Statistik, dass die Veränderung des individuellen Klassenklimas umso positiver ist, je weniger sozial auffällig die Kinder sind. Im gemischten Modell wird die Veränderung des individuellen Klassenklimas von T1 zu T2 jedoch nicht wirksam, da die Unterschiede sehr gering sind. Für die weitere Untersuchung wurde, da sich kaum Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigen, eine gemeinsame Variable „Klassenklima“ gebildet. Dabei ergaben sich weitere Zusammenhänge mit soziodemografischen Faktoren wie Scheidung der Eltern oder die Verfügbarkeit eines eigenen Zimmers als Indikator des ökonomischen Hintergrunds. Erwartungsgemäß ergibt sich allerdings ein starker Zusammenhang zwischen der Klassenzugehörigkeit und der Beurteilung des individuellen Klassenklimas. Hier klärt die Klassenzugehörigkeit 26,2% der Varianz auf. Das Klassenklima scheint sich damit zum überwiegenden Teil auf gruppenspezifische Prozesse zu beziehen, die in Übereinstimmung mit Pekrun (1985) aus der innerschulischen Umwelt und innerpsychischen Prozessen heraus entstehen und dadurch nur wenig Einfluss von außen erhalten (vgl. Oswald & Krappmann, 2004). Dies kann eine Begründung dafür sein, warum es auch durch das Training zu keiner Änderung des Klassenklimas kommt: gruppenspezifische Strukturen in der Klasse können möglicherweise durch die relativ kurzzeitige Programmintervention von „Komm – wir finden eine Lösung!“ nur wenig beeinflusst werden. Es ist jedoch durchaus möglich, dass die Effekte des Trainings erst später wirksam werden,

da sich die geänderten Verhaltensweisen erst festigen müssen und möglicherweise erst nach einer Festigung der Verbesserung des Sozialverhaltens der einzelnen Schüler nachziehen (Hawkins in von Marées & Petermann, 2009, Heinrich et al., 2002). Dies sollte mit einer wiederholten Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt (ca. sechs Monate bis 1 Jahr) überprüft werden. Ebenso sollte bei einer weiteren Erhebung festgestellt werden, ob und unter welchen Bedingungen die Etablierung der Klassen- und Gruppenregeln die Wirkung des Trainings hinsichtlich einer Verbesserung des Klassenklimas ermöglicht. Dies könnte zum Beispiel auch durch eine Befragung der Lehrkräfte erfolgen, die zu mehreren Messzeitpunkten durchgeführt werden sollte. Hier sollte insbesondere auch auf eventuell vorhandene Etikettierungsprozesse innerhalb der Klassen geachtet werden. Um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen, sollten insbesondere die langfristige Weiterführung und Umsetzung der Trainingsinhalte durch die Lehrkräfte fokussiert werden. Darüber hinaus ist auch eine Supervision der Lehrer denkbar, die insbesondere in Klassen mit bereits bestehenden Problemen Unterstützung bieten und so dazu beitragen kann, dass die Inhalte des Trainings auch nach dem Interventionszeitraum umgesetzt werden können.

Im Weiteren wurde die Variable Klassenklima zu einem kollektiven Klassenklima pro Klasse aggregiert. Negatives Sozialverhalten wird nach dieser Klassifizierung überwiegend in Klassen mit einem schlechten kollektiven Klassenklima gezeigt. Im Folgenden wurde, getrennt für Kinder in Klassen mit gutem bzw. schlechtem kollektiven Klassenklima, die Veränderung des Sozialverhaltens durch das Training untersucht, wobei der Ausgangswert des Sozialverhaltens wiederum als Kovariate aufgenommen wurde. Dabei zeigte sich zumindest ein schwacher tendenzieller Haupteffekt ($p=.088$) des Trainings bei schlechtem kollektivem Klassenklima. In der Interaktion der Einschätzung des Sozialverhaltens zu T1 mit dem Training ergab sich für die Veränderung des negativen Sozialverhaltens ein signifikanter Befund für Kinder in einem schlechten kollektiven Klassenklima. Die Individualebene erklärte dabei knapp 50% der Varianz, die Klassenebene sogar 71%. Insgesamt, am ICC gewichtet, konnten somit 52,2% der Gesamtvarianz erklärt werden (vgl. Rohrbach, 2008). Je schlechter das Sozialverhalten der Kinder in Klassen mit einem schlechten Klassenklima ist, desto mehr können sie sich durch das Training verbessern. Für Kinder in Klassen mit einem guten kollektiven Klassenklima ergeben sich dagegen keine signifikanten Verbesserungen, ebenso wenig für das prosoziale Verhalten. Die Hypothese 2.2, der zufolge ein gutes Klassenklima zur Förderung eines positiven Sozialverhaltens beiträgt (Neuenschwander, 2003, Krappman & Oswald, 1995, Peuckert, 1995, Gasteiger-Klicpera, 1999), muss für die Wirkung dieses Trainings damit falsifiziert werden.

Zwar findet in der rein deskriptiven Betrachtung im Vergleich mit der Kontrollgruppe sowohl in einem schlechten als auch in einem guten Klassenklima eine Verbesserung des Sozialverhaltens statt, diese wird jedoch lediglich für Klassen mit einem schlechten Klassenklima signifikant, was einen kompensatorischen Effekt des Trainings darstellt. Der nicht signifikante, aber deskriptiv vorhandene Unterschied hinsichtlich der Entwicklung zwischen den Gruppen in einem guten kollektiven Klassenklima mag mitunter an Variablen liegen, die in den Klassen wirksam werden und durch die Fragebögen (und somit auch in der Darstellung der Mittelwerte und der grafischen Darstellung) nicht erfasst werden.

Dass die Klassenebene an diesem Effekt 71% der Varianz erklärt – und damit bedeutend mehr als die Individualebene – stützt diese These. Dieser Sachverhalt belegt auch die Notwendigkeit des mehrebenenanalytischen Verfahrens, da so die unterschiedlichen Klassenkontextfaktoren berücksichtigt werden können. Da sich das Sozialverhalten der Kinder in der Kontrollgruppe zumindest deskriptiv negativer entwickelt als in der Trainingsgruppe, kann davon ausgegangen werden, dass das Training zumindest das Potential hat, bestehende negative Gruppenstrukturen im Klassenklima zu durchbrechen und so das individuelle Sozialverhalten der Schüler verbessert (Zwenger-Balink, 2004). Diese Änderungen im Sozialverhalten auf Individualebene können unter Umständen auch zu einer Verbesserung der individuellen Einschätzung des Klassenklimas führen, das aber zu T2 noch nicht nachgewiesen werden konnte und unter Umständen erst nach einem längeren Zeitraum zum Tragen kommt (Hawkins et al., 2005 in von Marées & Petermann, 2009, Heinrich et al., 2002). Für weitere Untersuchungen mit einer größeren Stichprobe wäre es interessant zu sehen, inwiefern sich gruppendynamische Strukturen und das kollektive Klassenklima durch das Training verändern. Da der Vergleich hier lediglich für 30 Klassen in einem unausbalancierten Design möglich gewesen wäre, wurde darauf verzichtet.

Die Berücksichtigung des Geschlechts der Kinder im Hinblick auf die Veränderung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit des Klassenklimas zeigt überraschende Effekte: Während sich das negative Sozialverhalten durch das Training für die Jungen - zumindest rein deskriptiv - sowohl in einem guten als auch in einem schlechten Klassenklima positiv entwickelt, erfahren die Mädchen in einem guten Klassenklima eine Verschlechterung. Das gemischte Modell zeigt für die Interaktion des Geschlechts mit dem Training in Klassen mit einem guten Klassenklima einen signifikanten Effekt. Dabei wird durch die Individualebene ein Varianzanteil von 54%, durch die Klassenebene ein Anteil von 60% aufgeklärt. Die Effektstärke der Klassenebene scheint sich somit durch die Berücksichtigung des Faktors Geschlecht zu verringern, individuelle Faktoren (das Geschlecht) als Einflussvariable für das Sozialverhalten rücken dagegen in den Vordergrund. Auch die Interaktion mit dem Ausgangswert ergibt keinen signifikanten Wert mehr. Es scheint also für die Verbesserung des Sozialverhaltens durch das Training bedeutsamer zu sein, welches Klassenklima vorherrscht und welches Geschlecht das Kind hat als die Ausgangsbasis des sozialen Verhaltens. Das gute Klassenklima scheint bei Mädchen nicht als Schutzfaktor zu wirken, das additiv die Trainingseffekte verstärkt. Für Jungen kann sich dagegen ein gutes kollektives Klassenklima förderlich auswirken. Die sozialen Ressourcen der Peers wirken sich im schulischen Kontext somit positiver für die Jungen aus. Weitere Forschung auf diesem Gebiet sollte diesen Effekt des Trainings genauer untersuchen und dabei ein spezielles Augenmerk auf die Wirkungsweise von Klassenfaktoren auf Mädchen werfen.

13.4 Diskussion der Wirkung des Trainings auf die soziale Integration

Die Skala der sozialen Integration verfügt ebenfalls über das notwendige Maß der internen Konsistenz für Forschungsinstrumente (Bühner, 2006). Die Faktorenanalyse der Items ergibt Ladungen auf drei Faktoren, diese erklären zusammen 51% der Gesamtvarianz. Die Stärke der Ladungen kann als mittelhoch eingestuft werden (Bortz, 2005, Bortz & Döring,

2006). Die grafische Darstellung zeigt einen Deckeneffekt der Antworten und somit eine Verzerrung der Antworten hinsichtlich sozialer Erwünschtheit an (Bortz & Döring, 2006). Die Betrachtung der Trennschärfe der beiden Bestandteile des FEES 3_4 zeigt außerdem, dass dies ebenfalls bei der Beurteilung des Klassenklimas der Fall zu sein scheint. Es wird weiter ersichtlich, dass die Trennschärfe der beiden Subskalen gegeben ist, da hohe Werte beim Klassenklima (gutes individuelles Klassenklima) auch hohe Werte bei der sozialen Integration (gute soziale Integration) bedeuten. Durch die gute interne Konsistenz der beiden Subskalen (Reliabilität: T1: $\alpha=.801$ [T2: $\alpha=.870$]) können diese jedoch weiterhin getrennt untersucht werden.

Es zeigt sich, dass die Kinder der Experimentalgruppe die soziale Integration leicht schlechter einschätzen. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist jedoch lediglich als Tendenz zu verstehen und es kann von einer zumindest ähnlichen Ausgangsbasis ausgegangen werden, die den Vergleich der Entwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten ermöglicht. Zusammen mit dem bereits festgestellten schlechteren Klassenklima der Experimentalgruppe muss von einer indizierten Programmbuchung ausgegangen werden, die jedoch hinsichtlich der Wirksamkeit eines solchen Trainings nicht ins Gewicht fallen sollte (Heinrichs et al., 2002). Es zeigten sich weiter keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Einschätzung der sozialen Integration. Diese wird von Jungen und Mädchen ähnlich eingeschätzt, was überrascht, da Mädchen eine bessere soziale Integration zugesprochen wird (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999).

Unter Berücksichtigung der Klassenzugehörigkeit ergibt das gemischte Modell zwar einen signifikanten Haupteffekt für die soziale Integration, jedoch keinen Interaktionseffekt mit dem Training. Der Ausgangswert der sozialen Integration zu T1 floss hier als Kovariate ein. Der Klassenansatz des Trainings scheint zum zweiten Messzeitpunkt nicht zu einer besseren sozialen Integration der Kinder zu führen, die jedoch ebenfalls Ziel des Trainings ist (Zwenger-Balink, 2004). Der Kreislauf negativer Interaktionsmuster (Patterson, 1999) scheint nicht ausreichend durchbrochen werden zu können, um eine Verbesserung der sozialen Integration zu erreichen, was somit auch Bullyingprozesse stoppen könnte (Schäfer, 1997, Schäfer & Korn, 2004a). Die Hypothese 3.1 muss demnach falsifiziert werden.

Da die Verbesserung der sozialen Integration jedoch unter Umständen erst nach längerer Zeit wirksam wird und unter Umständen - ähnlich wie das Klassenklima - erst nach einer Manifestierung der Verbesserung des individuellen Sozialverhaltens messbar wird, ist dies zu einem späteren Zeitpunkt zu überprüfen (Hawkins et al., 2005 in von Marées & Petermann, 2009, Heinrich et al., 2002). Weitere Untersuchungen könnten zeigen, ob die Verbesserung auf Defizite in der Vermittlung sozialer Kompetenzen auf der Fertigkeitenebene des Modells nach Rose-Krasnor (1997) zurückgeführt werden kann oder andere Faktoren ausschlaggebend sind, wie z.B. die Umsetzung der Inhalte durch die Lehrkraft. Da durch die Verbesserung der sozialen Integration die Beziehungen und der Gruppenstatus der Personen positiv beeinflusst werden kann, wäre dies ein bedeutsamer Aspekt des Trainings, der aufgrund des Klassenansatzes gut umgesetzt werden kann (Zwenger-Balink, 2004).

Da sich auch keine Veränderungen von T1 zu T2 ergeben, wurde eine Gesamtvariable

über beide Messzeitpunkte hinweg erstellt. Bei der weiteren Untersuchung zeigten sich dabei verschiedene Zusammenhänge mit soziodemografischen Faktoren, dem Klassenklima und dem Sozialverhalten. So ist das negative Sozialverhalten umso geringer, je besser die Kinder integriert sind. Für das prosoziale Verhalten gilt die entgegen gesetzte Richtung: Es ist umso höher, je besser die Kinder integriert sind. Weiter zeigen sich – anders als beim Klassenklima – verschiedene Einflüsse soziodemografischer Faktoren auf die soziale Integration der Kinder: So sind zum Beispiel Kinder aus geschiedenen Familien schlechter in die Klassengemeinschaft integriert, was ein weiterer Nachweis für die weitreichenden Folgen von Trennung/Scheidung der Eltern auf die soziale Entwicklung des Kindes ist (Amato, 2000, Amato, 2001, Melzer et al., 2004). Übereinstimmend mit der Forschung verfügen auch Kinder aus ökonomisch benachteiligten Familien (Operationalisierung über die nicht vorhandene Verfügbarkeit eines eigenen Zimmers) über Entwicklungsdefizite (vgl. KiGGS, Hölling et al., 2007), hier: eine schlechtere soziale Integration in die Schulklasse (Oswald & Krappmann, 2004). Die Klassenzugehörigkeit erklärt hier 8,5% der Varianz und ist somit nicht ganz so bedeutsam wie für die Einschätzung des individuell wahrgenommenen Klassenklimas. Allerdings ist die soziale Integration des Kindes abhängig vom wahrgenommenen Klassenklima, was wiederum stark von der Klassenzugehörigkeit abhängt. Das Klassenklima erklärt 46,7% der Varianz an der sozialen Integration. Die Zusammenhänge sind in folgender Grafik dargestellt:

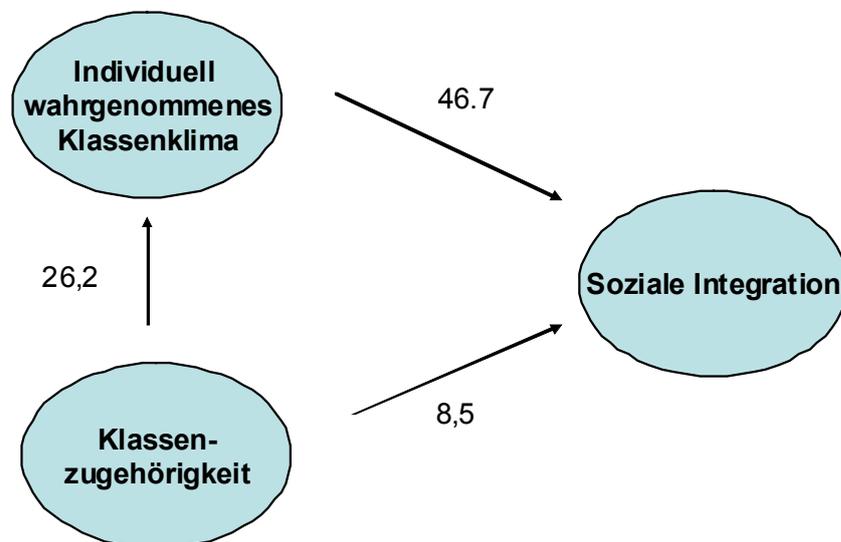


Abbildung: Erklärte Varianz an der sozialen Integration durch Klassenzugehörigkeit und individuell wahrgenommenem Klassenklima

Der immense Einfluss des Klassenklimas auf die soziale Integration ist gerade hinsichtlich

negativer Strukturen bedeutsam: In einem negativen Klassenklima sind häufiger isolierte oder ignorierte Kinder zu finden, die soziale Integration ist in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen von Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1999) geringer. Dies kann eine negative soziale Entwicklung begünstigen, da in einem schlechten Klassenklima, in dem sich die Schüler weniger wohl fühlen, weniger Freundschaften geschlossen werden können (Beerlage, 1993). Dadurch können die Kinder weniger sozial-emotionale Kompetenzen erlernen und einüben, was zu weiteren Defiziten in der sozialen Entwicklung führen und Zurückweisung durch Gleichaltrige verursachen kann (Pekrun & Helmke, 1991, Patterson et al., 1989). Auch das Entwicklungsmodell aggressiver Verhaltensstörungen nach Patterson et al. (1989) zeigt die Zurückweisung durch Gleichaltrige in der mittleren Kindheit als determinierenden Faktor einer weiteren Verschlechterung des sozialen Verhaltens auf (vgl. Patterson & Bank, 1989).

Im Weiteren wurde getrennt für Kinder mit guter oder schlechter Integration die Veränderung des negativen Sozialverhaltens durch das Training untersucht, wobei der Ausgangswert des negativen Sozialverhaltens wiederum als Kovariate aufgenommen wurde. In der Interaktion mit dem Training ergab das negative Sozialverhalten lediglich einen tendenziell signifikanten Befund für gut integrierte Kinder. In der Experimentalgruppe konnte diese Gruppe ihr negatives Sozialverhalten damit etwas stärker reduzieren als die Vergleichsgruppe. In der deskriptiven Analyse konnte ebenfalls erkannt werden, dass sich das negative Sozialverhalten für schlecht integrierte Kinder der Kontrollgruppe weiter verschlechtert. Es zeigte sich rein deskriptiv, dass das negative Sozialverhalten der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe unter beiden Bedingungen (gute und schlechte soziale Integration) reduziert wird. Tendenziell bedeutsam wird die Wirkung des Trainings unter Berücksichtigung der Klassenzugehörigkeit im gemischten Modell hinsichtlich der Verbesserung des Sozialverhaltens jedoch lediglich für die gut integrierten Kinder. Hier kann die gute Integration und die damit einhergehenden besseren Beziehungen in der Klasse als Schutzfaktor gewertet werden. Die Hypothese 3.2 kann jedoch mangels eines signifikanten Ergebnisses nicht vollständig verifiziert werden und müsste in weiteren Studien näher untersucht werden.

Bei Berücksichtigung des Geschlechtsfaktors zeigt sich in der deskriptiven Betrachtung, dass sowohl Mädchen als auch Jungen ihr negatives Sozialverhalten durch das Training reduzieren können, egal ob sie gut oder schlecht integriert sind. Bei gut integrierten Kindern ist der Effekt jedoch ausgeprägter, dies gilt dabei umso mehr für die Jungen. Während das Geschlecht bei der Untersuchung der Veränderung des Sozialverhaltens in Abhängigkeit der sozialen Integration im gemischten Modell als Haupteffekt lediglich tendenziell signifikant wird, wird es als Interaktionseffekt mit dem Training sehr wohl signifikant. Das Ausgangsniveau des negativen Sozialverhaltens bleibt zusätzlich als Interaktionseffekt signifikant bedeutsam. Die Individualebene klärt dabei 65% der Varianz auf, die Klassenebene sogar 89%. Gewichtet am ICC können somit knapp 70% der Varianz erklärt werden. Die bisherigen Zusammenhänge bezüglich der Determinanten des Klassenklimas und der sozialen Integration sind im Folgenden noch einmal mit der jeweiligen Wirkung für die Geschlechtsunterschiede dargestellt:

Bedingung	Deskriptive Reduzierung von negativen Sozialverhalten von T1 zu T2	
	TG	KG
Schlechtes kollektives Klassenklima*	✓	✓
Gutes kollektives Klassenklima ^o	✓	—
Schlechte soziale Integration	✓	—
Gute soziale Integration* ^o	✓	✓

* signifikanter/tendenziell signifikanter Unterschied zwischen KG und TG

^o signifikante Geschlechtsunterschiede zwischen KG und TG

Abbildung: Entwicklung des negativen Sozialverhaltens abhängig vom Klassenklima und der sozialen Integration (signifikante Befunde und Tendenzen sind grau hinterlegt, Pfeile nach oben = positiver Differenzwert (negatives Sozialverhalten wird reduziert) T1-T2, Pfeile nach unten = negativer Differenzwert T1-T2 (negatives Sozialverhalten nimmt zu), *Bedingung mit signifikanten Geschlechtsunterschieden hinsichtlich der Wirkung des Trainings)

Ein schlechtes kollektives Klassenklima bzw. eine gute soziale Integration wirken sich in diesem Kontext mit dem Training besonders positiv aus und wirken moderierend kompensatorisch bzw. additiv auf die soziale Entwicklung ein. Das Training entfaltet dabei insbesondere für Jungen in einem günstigen Setting einen kompensatorischen Effekt und ist damit geeignet, negative Entwicklungen aufzuhalten oder gar nicht erst entstehen zu lassen. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Wirkung dieser Klassenkontextfaktoren für Mädchen und Jungen unterschiedliche Risiko- und Schutzfaktoren darstellen, die in Zusammenhang mit dem Training wirksam werden. Hier spielt insbesondere das kollektive Klassenklima eine Rolle. Das Training wirkt dabei universell kompensatorisch in einem schlechten Klassenklima, für Jungen allerdings auch additiv in einem guten Klassenklima. Für Jungen wirken Faktoren des Klassenkontextes wie soziale Integration und Klassenklima generell als Schutzfaktor und können die Wirkung des Trainings verstärken. Für Mädchen tritt die additive Wirkungsweise des ressourcenorientierten Trainings nicht ein.

Die festgestellten deskriptiven Verschlechterungen des Sozialverhaltens für Mädchen unter bestimmten Kontextbedingungen der Interventionsgruppe müssen in weiteren Untersuchungen näher analysiert werden. Möglicherweise kommt es hier aufgrund der Bearbeitung konflikthafter Beziehungen zwischen Gleichaltrigen (die Werte der Mädchen waren hier auffällig hoch) zunächst zu einer Verschlechterung. Nach Gasteiger-Klicpera (Gasteiger-Klicpera & Klein, 2005) ist auch denkbar, dass durch die Aufforderung der Kinder ihre Konflikte eigenständig zu lösen, es zunächst zu einer Zunahme von Verhaltensproblemen

kommen kann. Dies müsste anhand einer Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt überprüft werden. Die Wirkung des Trainings erfolgt für Mädchen und Jungen in Abhängigkeit der klassenspezifischen Einflussvariablen unterschiedlich. Diese Ergebnisse zeigen, dass die transaktionale Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren immer kontext- und geschlechtsspezifisch untersucht werden müssen. Der festgestellte negative Effekt eines solchen Trainings auf das Sozialverhalten von Mädchen, hier bei sozial gut integrierten, wurde bereits in anderen Studien nachgewiesen und ist dringend näher zu erforschen (Barlow, 2010).

13.5 Diskussion der Wirkung des Trainings unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens

Die Gesamtskala der Erziehung weist sowohl für die Mütter als auch für die Väter das notwendige Maß der internen Konsistenz für Forschungsinstrumente auf (Bühner, 2006). Die negativen Subskalen (negative Kommunikation und inkonsistente Erziehung) sind dabei trennscharf zum unterstützenden Erziehungsverhalten. Kinder, die mit einem elterlichen Erziehungsstil konfrontiert sind, der von negativer Kommunikation und inkonsistentem Verhalten geprägt ist, geben auch geringes unterstützendes Erziehungsverhalten an. Da jedoch viele Ausreißerwerte vorkommen und die Reliabilität der einzelnen Subskalen nicht zufriedenstellend ist, wurden die Subskalen zusammengenommen und die Items des unterstützenden Erziehungsverhaltens entsprechend umcodiert.

Es zeigte sich, dass das Erziehungsverhalten von Mutter und Vater in der Auskunft der Kinder zumeist als gleichwertig empfunden wird. Weiter lassen sich keine Unterschiede zwischen der Kontroll- und Experimentalgruppe oder – entgegen bisheriger Forschung – dem Geschlecht erkennen (vgl. Beelmann et al., 2007). Es lassen sich jedoch zahlreiche andere Zusammenhänge mit soziodemografischen Faktoren nachweisen, so z.B. mit dem Bildungshintergrund der Eltern, der Familienstruktur (geschiedenen/getrennten versus intakten Familien), dem ökonomischen Hintergrund, dem Medienkonsum und der Anzahl der Geschwister.

Die Ergebnisse sollen hier kurz zusammengefasst werden: Während sich für den Vater alle erwähnten Faktoren als signifikant zusammenhängend mit dem väterlichen Erziehungsverhalten erweisen, gilt dies lediglich für die Bildung der Mutter, das Familienverhältnis sowie den Medienkonsum des Kindes. Dabei gelten folgende Zusammenhänge: Je höher die Bildung, desto positiver ist generell das Erziehungsverhalten des entsprechenden Elternteils. Interessanterweise hängt der Bildungsstand der Mutter mit dem mütterlichen und dem väterlichen Erziehungsverhalten zusammen. Die Stärke des Zusammenhangs ist dabei nahezu so hoch wie beim mütterlichen Erziehungsverhalten (-.25), es kann von einem schwachen Effekt (-.024) gesprochen werden. Eine höhere Bildung des Vaters hat jedoch nur auf das eigene Erziehungsverhalten Einfluss. Bestätigt sich dieser Zusammenhang auch für größere Stichproben als der hier verwendeten ($n_{\text{Mutter}}=182/n_{\text{Vater}}=185$), ist dies eine wichtige Erkenntnis insbesondere für Präventionsprogramme, die Elternkompetenzen schulen möchten.

Kinder aus intakten Familien bewerten das Erziehungsverhalten ihrer Eltern positiver als Kinder getrennter/geschiedener Eltern. Das Erziehungsverhalten in Trennungs- bzw.

Scheidungsfamilien scheint negativ beeinflusst zu werden (Malti, 2005, Amato, 2000, Amato, 2001). Elternhaushalte mit einem guten finanziellen Hintergrund verfügen häufiger über günstigeres Erziehungsverhalten (Walper, 1988). Diese Erkenntnis konnte auch in der untersuchten Stichprobe nachgewiesen werden. Überraschenderweise scheint das ungünstige Erziehungsverhalten des Vaters auch mit steigender Kinderanzahl zuzunehmen. Hier ist jedoch auch darauf zu verweisen, dass ebenso ein Zusammenhang mit den ökonomischen Verhältnissen und der Kinderzahl vorliegt und nicht per se von einem schlechter werdenden Erziehungsverhalten mit zunehmender Kinderzahl gesprochen werden kann, sondern andere Faktoren mit einbezogen werden müssen. So ist beispielsweise denkbar, dass schlechtere ökonomische Verhältnisse ein höheres Konfliktpotential innerhalb der Familie bieten und dadurch ungünstigere Erziehungsweisen zunehmen können. Dies geschieht umso mehr, wenn andere familiäre (z.B. Qualität der Partnerschaft), individuelle (z.B. persönliche Werte oder Rollen innerhalb der Familie) oder kontextuelle Ressourcen (z.B. soziales Netzwerk) fehlen (Walper, 1999, Walper & Kruse, 2008, Belsky, 1984, Reichle & Gloger-Tippelt, 2007). Dass sich dieser Zusammenhang stärker auf das väterliche Erziehungsverhalten auswirkt als auf das mütterliche, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu erforschen und könnte beispielsweise auf unterschiedliche Funktionsvorstellungen der Väter selbst (Väter als „Ernährer der Familie“) und des Verlust des Selbstwertgefühls bei Nichterfüllung aufgrund ökonomischer Deprivation und der damit einhergehenden Verschlechterung der Erziehungsressourcen zurückzuführen sein (vgl. Walper, 1988). Ebenfalls zeigt sich ein Zusammenhang mit dem Medienkonsum. Je schlechter das Erziehungsverhalten der Eltern bewertet wird, desto häufiger und länger dürfen die Kinder fernsehen. Diese Feststellung lässt jedoch – wie auch in der Studie von Beelman et al. (2007) – den Kausalzusammenhang offen: Sind Kinder mit höherem Fernsehkonsum verhaltensauffälliger und dadurch schwerer zu erziehen, oder sind erzieherisch vernachlässigte Kinder eher vor dem Fernseher zu finden, da sich anderweitig nicht mit ihnen beschäftigt wird? Der signifikante Befund zeigt hier lediglich den Zusammenhang auf.

Da sich das Erziehungsverhalten von Mutter und Vater kaum unterscheidet, wurde es für die weiteren Analysen zusammengenommen und in eine dichotome Klassifizierung gebracht. Es zeigte sich, dass Kinder mit einem ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten signifikant schlechter sozial integriert sind und ihr individuelles Klassenklima schlechter einschätzen. Ebenso konnte belegt werden, dass das Sozialverhalten negativer und das prosoziale Verhalten weniger ausgeprägt sind. Dies zeigt den immensen Einfluss der Familie auf die soziale Entwicklung der Kinder und deren schulische Kontextfaktoren (Petermann & Petermann 2006, Hahlweg et al., 2001, Pekrun & Helmke, 1991, Patterson, 1989, Patterson & Bank, 1989). Ungünstiges Erziehungsverhalten der Eltern kann somit als Risikofaktor für die Entwicklung antisozialer Verhaltensweisen gelten (Frick, 1994 in Scheithauer & Petermann, 1999, Steinberg, 1992, 1994, Tiedemann & Faber, 1991, Schneewind, 1999, Schneewind et al., 2000, Franiek & Reichle, 2007).

Im gemischten Modell ergeben das elterliche Erziehungsverhalten sowie der Ausgangswert des negativen Sozialverhaltens einen signifikanten Haupteffekt hinsichtlich der Veränderung des Sozialverhaltens von T1 zu T2. Der Ausgangswert des negativen

Sozialverhaltens fließt dabei wieder als Kovariate ein. In der Interaktion mit dem Training ergibt sich allerdings bei beiden Faktoren lediglich ein tendenziell signifikanter Effekt. Die Veränderungen beim negativen Sozialverhalten sind dabei für die Kinder der Experimentalgruppe mit einem ungünstigen Erziehungsstil etwas positiver als in der Vergleichsgruppe, was einen kompensatorischen Effekt des Trainings nahelegt. Nach dem sozioökologischen Ansatz Bronfenbrenners (1989) entwickelt sich das Individuum im Kontext einer gegenseitigen Anpassung der Fähigkeiten und Fertigkeiten in zueinander in Wechselbeziehung stehenden Lebensbereichen, wie zum Beispiel der Schule und der Familie. Es zeigte sich, dass verschiedene Einflussfaktoren auf die elterliche Erziehung wirken und diese die soziale Entwicklung in vielfacher Hinsicht beeinflussen. Die Wirkung des Trainings verstärkt sich jedoch tendenziell eher bei Kindern, die mit einem ungünstigen Erziehungsverhalten konfrontiert sind. Die eingangs formulierte Hypothese 4.1, dass günstiges Erziehungsverhalten der Eltern die Wirkung des Trainings fördert, da es als Schutzfaktor wirkt, muss damit falsifiziert werden. Positiv zu bemerken gilt hier, dass vorhandene Ressourcen nicht zusätzlich gestärkt werden, es ist somit kein Matthäus-Effekt festzustellen (Merton, 1988). Im Gegenteil: Defizite hinsichtlich sozialer, familiärer Ressourcen können durch das Training ausgeglichen werden.

Berücksichtigt man den Geschlechtseffekt, zeigt sich, dass wiederum die Jungen mehr vom Training zu profitieren scheinen. Das gemischte Modell zeigt einen signifikanten Haupteffekt für den Ausgangswert des negativen Sozialverhaltens und der elterlichen Erziehung an. In der Interaktion mit dem Training ergibt das Geschlecht ein signifikantes Ergebnis, und auch die Erziehung scheint eine – wenn auch schwache – signifikante Rolle zu spielen. Der Ausgangswert scheint dagegen in der Interaktion mit dem Training unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens und des Geschlechts an Bedeutung zu verlieren. Dies zeigt, dass die Erziehung einen maßgeblich an der Varianzaufklärung beteiligt ist. Die Individualebene erklärt hier 53% der Varianz, die Klassenebene 71%. Insgesamt, am ICC gewichtet, werden etwa 60% der Gesamtvarianz erklärt (Rohrbach, 2008). Damit bestätigen sich die deskriptiven Unterschiede hinsichtlich der Veränderungen des Sozialverhaltens durch das Training unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens und des Geschlechts.

In der näheren Betrachtung der gemittelten Summenwerte der Veränderung des negativen Sozialverhaltens zeigt sich, dass Jungen mit ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten auf nahezu allen Subskalen des SDQ - außer des prosozialen Verhaltens - Verbesserungen erzielen können. Die Mädchen scheinen dagegen insbesondere in den Bereichen Hyperaktivität, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen und dem ohnehin schon hohen Niveau der emotionalen Probleme Schwierigkeiten zu haben. Da die Subskalen jedoch eine äußerst geringe Reliabilität aufweisen und methodische Schwierigkeiten in der näheren Analyse bestehen,² müssen diese Faktoren näher mit den Gütekriterien entsprechenden Methoden untersucht werden. Die Erforschung dieses Zusammenhangs ermöglicht dann in Folge die Anpassung des Gewaltpräventionsprogramms an die

² Hier wurde nur die Experimentalgruppe betrachtet, das heißt die Entwicklung der Kontrollgruppe wurde nicht mit einbezogen. Darüber hinaus wurde der Klasseneffekt nicht miteinbezogen, da die Stichprobe ansonsten nicht groß genug gewesen wäre.

Bedürfnisse der Mädchen. Die Betrachtung der Entwicklung des Sozialverhaltens anhand der Subskalen des SDQ, abhängig vom Erziehungsverhalten der Eltern, zeigen nur geringe Veränderungen bei Kindern mit günstigem Erziehungsverhalten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Kinder bereits ein positiveres Eingangsniveau haben und dadurch auch weniger Spielraum für Verbesserungen besitzen (vgl. Thematik der Regression zur Mitte, Lösel et al., 2006). Beim ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten sind die gefundenen unterschiedlichen Entwicklungen auf den Subskalen für das Geschlecht ausgeprägter. Am auffälligsten ist demnach die Verbesserung der Verhaltensproblemskalen und der emotionalen Probleme bei den Jungen.

Die Hypothese, dass Kinder mit einem günstigen elterlichen Erziehungsverhalten mehr vom Training profitieren, konnte somit nicht bestätigt werden, das Gegenteil ist der Fall. Das Training wirkt hier kompensatorisch. Die Vermittlung von sozialen und Konfliktlösekompetenzen in der asset-Fokussierung des Trainings kann somit Defizite der familialen Erziehung ausgleichen und die Gefahr, Probleme im interpersonalen Bereich zu entwickeln, reduzieren. Beispielsweise können die Regeln und Normen, wie sie bei „Komm – wir finden eine Lösung!“ in der ersten Trainingseinheit vermittelt werden, den Kindern Orientierung bieten, die sie unter Umständen aus dem Elternhaus nicht erhalten. Die Kinder können so ihr Sozialverhalten verbessern und ihr Selbstwertgefühl durch die Erfahrung gelingender sozialer Beziehung stärken, was sich in Folge gewaltpräventiv auswirken kann (Valtin, 1995).

Schulisches Engagement der Eltern

Sie Subskalen für das Engagement der Eltern in schulischen Belangen (Elternfragebogen) verfügen bis auf die Skala des school-based-involvement über eine gute Reliabilität. Im Weiteren wird lediglich das home-based-involvement der Eltern untersucht, das über eine ausreichende Reliabilität verfügt (Bühner, 2006), untersucht. Die Subskala des home-based-involvement hängt dabei mit dem Erziehungsverhalten der Eltern zusammen.

Es konnte nachgewiesen werden, dass Kinder, deren Eltern ein hohes Engagement auf der Subskala des home-based-involvement zeigen, eher mit einem günstigen elterlichen Erziehungsstil konfrontiert sind. Effekte der Familie, wie das Engagement der Eltern in schulische Belange, werden auch im entwicklungspsychologischen Modell der Aggressionsentwicklung nach Essau & Conradt (2004) als wichtige Determinante für die Prävention aggressiven Verhaltens und als Bedingungsfaktor für die Vermeidung von negativem Sozialverhalten betrachtet (vgl. soziales Kapital 4, Bourdieu, 1977 in McNeal, 1999). Da diese Eltern eher über die Inhalte des Trainings Bescheid wissen dürften und durch Gespräche mit den Kindern den Effekt und die Nachhaltigkeit des Gewaltpräventionsprogramms verstärken können, dürfte die Reduzierung negativer Sozialverhaltensweisen für diese Kinder ausgeprägter sein. Die deskriptive Darstellung der Mittelwerte zeigte jedoch, dass sich Kinder der Kontrollgruppe unabhängig vom elterlichen Engagement in schulischen Belangen und Kinder der Experimentalgruppe mit hoch engagierten Eltern zwischen den beiden Messzeitpunkten auch nahezu ähnlich entwickeln. Kinder der Experimentalgruppe mit wenig elterlichem Engagement konnten dagegen ihr Sozialverhalten stärker

reduzieren. Dies entspricht dem bereits festgestellten kompensatorischen Effekt des Trainings beim elterlichen Erziehungsverhalten. Im gemischten Modell ergab sich jedoch weder ein signifikanter Haupteffekt des elterlichen Engagements in schulische Belange, noch ein Interaktionseffekt mit dem Training.

Hier muss jedoch von methodischen Einschränkungen ausgegangen werden. Die Stichprobe war sehr klein, da das elterliche Engagement aus Angaben des Elternfragebogens stammt. Da das gemischte Modell zusätzlich den Klasseneffekt berücksichtigt, ist das Ergebnis dringend mit einer größeren Stichprobe zu überprüfen. Die Hypothese 4.2, dass Kinder, deren Eltern sich mehr in schulischen Belangen engagieren, mehr vom Training profitieren, muss damit falsifiziert werden. Dies spricht dafür, dass das Training eher ein unterschwelliges Angebot ist und kein besonderes schulisches Engagement der Eltern voraussetzt.

13.6 Diskussion der Zufriedenheit der Eltern mit dem Training unter Berücksichtigung des Erziehungsverhaltens und des schulischen Engagements

Es zeigte sich, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Eltern die Informations- und Abschlussveranstaltung des Programms besucht. Eltern mit günstigen Erziehungsverhalten besuchen dabei öfter die Informations- und Abschlussveranstaltung von „Komm – wir finden eine Lösung!“. Die meisten Eltern sprachen mit ihren Kindern über die Inhalte des Trainings. Lediglich etwa 10% der Eltern tun dies nicht. Die meisten Eltern (etwa 80%) sahen einen Nutzen in diesem Gewaltpräventionsprogramm und über 90% der Eltern waren mit dem Verlauf des Trainings zufrieden. Die überwiegende Mehrheit der Eltern war somit sehr oder ziemlich zufrieden mit „Komm – wir finden eine Lösung!“.³ Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Training ist dabei ausgeprägter, wenn sich das Kind in einem guten kollektiven Klassenklima befindet. Die Hypothese 5, dass Eltern mit günstigen Erziehungsverhalten oder höherem schulischem Engagement zufriedener mit dem Training sind, konnte dagegen nicht verifiziert werden.

13.7 Zusammenfassung und Integration der Ergebnisse in das Annahmemodell

Ausgehend vom Annahmemodell konnte der Einfluss des kollektiven sowie individuell wahrgenommenen Klassenklimas und der sozialen Integration auf das Sozialverhalten des Individuums bestätigt werden. Analog gilt dies für das elterliche Erziehungsverhalten. Auch die Klassenebene war auf allen Verhaltensskalen wirksam, was die Untersuchung der Hypothesen mit einem gemischten Modell notwendig machte. Das Geschlecht hatte lediglich auf die Skalen des Sozialverhaltens einen Einfluss. Das Training bewirkte eine Reduzierung des negativen Sozialverhaltens von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 unter bestimmten Kontextfaktoren. Im Folgenden werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst.

Wirksamkeit des Programms

3 Lediglich drei Angaben zu „nicht zufrieden“.

Es konnte eine Verbesserung des Sozialverhaltens durch das Training auf Individualebene in Interaktion mit bestimmten Ausgangsbedingungen belegt werden. Der outcome des Trainings ist dabei abhängig vom Ausgangswert, ein schlechterer Wert zum ersten Messzeitpunkt bewirkt eine positive Wirkung auf die soziale Entwicklung. Darüber hinaus ist die Wirkung des Trainings unter bestimmten Bedingungsfaktoren (stärker) gegeben: Die Verbesserung des negativen Sozialverhaltens erfolgt insbesondere bei Kindern in einem schlechten Klassenklima und bei sozial gut integrierten Kindern. Damit wirkt das Training sowohl kompensatorisch (bei einem schlechten Klassenklima oder tendenziell bei einem ungünstigen Erziehungsverhalten) als auch additiv (tendenziell bei sozial gut integrierten Kindern und bei Jungen). Es konnten dagegen keine Veränderungen der sozialen Integration und des Klassenklimas festgestellt werden.

Geschlechtsunterschiede

Bei der Untersuchung der Wirkung des Trainings auf das Sozialverhalten unter den Bedingungsfaktoren Klassenklima, soziale Integration und elterliches Erziehungsverhalten konnten Geschlechtseffekte festgestellt werden. Dabei wirkt das Training bei Jungen in einem guten kollektiven Klassenklima sowie bei gut sozial integrierten Jungen am besten. Es kann hier im Sinne der Resilienzforschung von einem additiven Effekt gesprochen werden. Darüber hinaus konnten Jungen mit einem ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten am meisten vom Training profitieren, was einen kompensatorischen Effekt darstellt. Für die Mädchen blieb der additive Effekt des Trainings aus. Teilweise konnten negative Wirkungen auf das Sozialverhalten durch das Trainings festgestellt werden, das auf das geschlechtsspezifische Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren zurückgeführt werden kann (Lösel & Bender, 2007).

Bedeutung des Erziehungsverhaltens

Das Erziehungsverhalten von Mutter und Vater wird von den Kindern zumeist als gleichwertig empfunden und zeigt keine Geschlechtsunterschiede, was bisherigen Erkenntnissen widerspricht (Beelmann, 2006). Zahlreiche Faktoren lassen sich als Determinanten elterlichen Erziehungsverhaltens ausmachen, wie z.B. die Familienstruktur, der ökonomische oder auch der Bildungshintergrund der Eltern. Ebenso konnten bisherige Forschungen bestätigt werden, die einen Einfluss des elterlichen Erziehungsverhalten auf das Klassenklima, die soziale Integration und das Sozialverhalten der Kinder belegen (Frick, 1994 in Scheithauer & Petermann, 1999, Petermann & Petermann, 2006, Steinberg, 1992, 1994, Tiedemann & Faber, 1991, Schneewind, 1999, Schneewind et al., 2000, Franiek & Reichle, 2007, Pekrun & Helmke, 1991). Die Untersuchung der Wirkung des Trainings ergab positive Effekte für Kinder mit ungünstigem Erziehungsverhalten der Eltern. Dies zeigt einen kompensatorischen Effekt des Programms auf. Es konnten dagegen keine Zusammenhänge zwischen dem schulischen Engagement der Eltern und der Wirkung des Trainings hinsichtlich einer Verbesserung des Sozialverhaltens gefunden werden.

Bedeutung der Klassenzugehörigkeit

Die Klassenzugehörigkeit erklärt etwa 10% der Varianz der Änderung des Sozialverhaltens. Bei klassenspezifischen Faktoren wie der sozialen Integration oder der Einschätzung des Klassenklimas ist von einem höheren Varianzanteil auszugehen. Die Klassenzugehörigkeit wurde bei der Untersuchung der Hypothesen daher in einem Mehrebenenmodell berücksichtigt.

Ausgehend vom vorgestellten Annahmemodell der Hypothesen für die Evaluation des Gewaltpräventionsprogramms „Komm – wir finden eine Lösung!“ wurde die Wirkung des Trainings auf das Sozialverhalten, die individuelle Einschätzung des Klassenklimas und die soziale Integration untersucht. Dabei wurden Einflussfaktoren wie die Klassenzugehörigkeit (im Mehrebenenmodell), das Geschlecht als individueller Faktor sowie die jeweilige Einschätzung zum ersten Messzeitpunkt berücksichtigt. Darüber hinaus wurde der Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens untersucht. Die Überprüfung der Hypothesen konnte dabei eine positive Veränderung des Sozialverhaltens durch das Training in Interaktion mit verschiedenen Ausgangsbedingungen feststellen. Eine Veränderung der Einschätzung des individuellen Klassenklimas und der sozialen Integration konnte allerdings nicht festgestellt werden. Eine günstige Ausgangsposition oder auch das weibliche Geschlecht wirkte dabei nicht als Schutzfaktor, was gängigen Konzepten aus der Resilienzforschung widerspricht (Lösel & Jaursch, 2007; Lösel & Bender, 2007, Bender & Lösel, 1997; Scheithauer & Petermann, 1999; Laucht, 1997). Auch ein günstiges elterliches Erziehungsverhalten wirkte sich nicht positiv auf die Wirkung des hier evaluierten Gewaltpräventionsprogramms aus. Die Wirkung des Trainings erfolgte somit unter unterschiedlichen Voraussetzungen. Ausgehend von einem ressourcenorientierten Ansatz des Trainings (Zwenger-Balink, 2004) konnten dabei größtenteils kompensatorische Wirkungen, aber auch additive (für die Jungen) festgestellt werden. Darüber hinaus zeigten sich zahlreiche Einflussfaktoren aus verschiedenen Ebenen des sozioökologischen Modells (Bronfenbrenner, 1989), die wiederum auf die entsprechenden Bedingungsvariablen wirken. Die Ergebnisse sind im Folgenden noch einmal dargestellt:

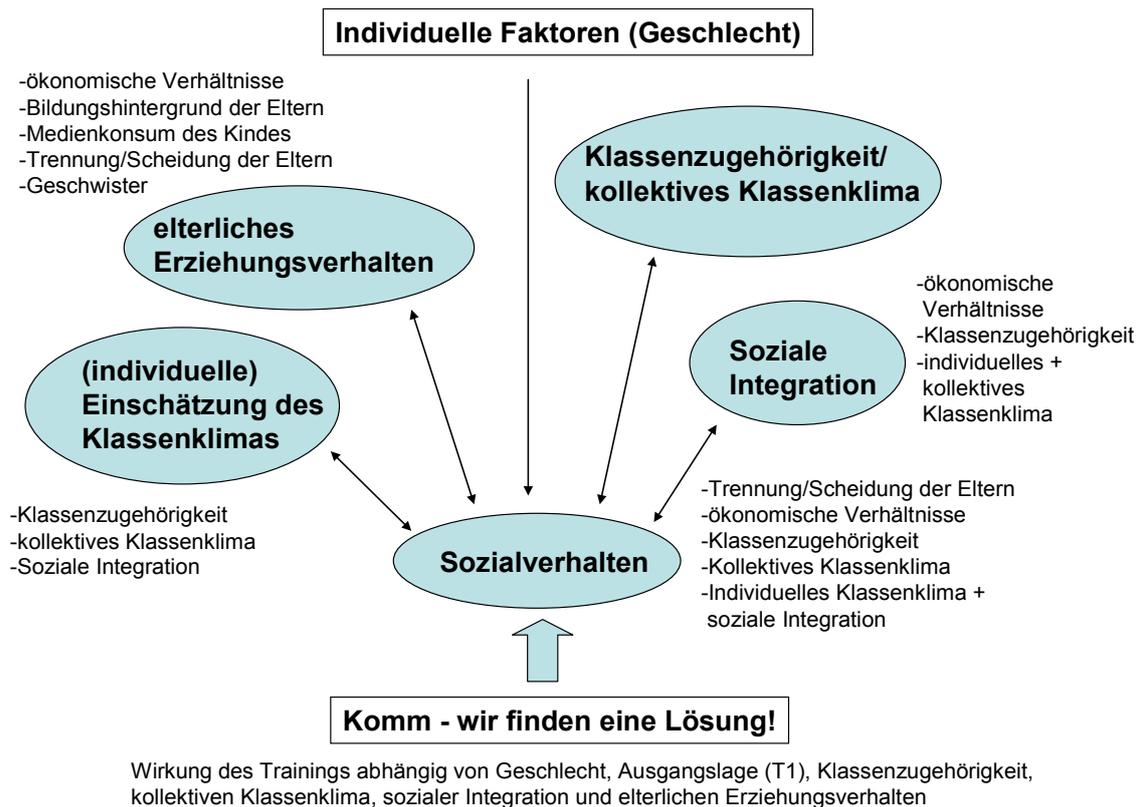


Abbildung: Annahmemodell mit Ergebnissen der Evaluation

Die festgestellten Zusammenhänge unterschiedlicher Faktoren (z.B. ökonomischer Hintergrund, Bildungshintergrund der Eltern, Medienkonsum des Kindes, Trennung/Scheidung der Eltern, Geschwisteranzahl mit dem Erziehungsverhalten der Eltern) der untersuchten Variablen (Sozialverhalten, Klassenklima, soziale Integration und Erziehungsverhalten) können auf die jeweilige Ausprägung der Variable wirken und so ihrerseits Risiko- bzw. Schutzfaktoren darstellen. So kann zum Beispiel eine schlechte ökonomische Situation in der Familie Konflikte hervorrufen die wiederum das Erziehungsverhalten der Eltern negativ beeinflussen können. Dabei zeigten sich unterschiedliche Einflussfaktoren auf die Bedingungsstrukturen: so wirkt beispielsweise der ökonomische Hintergrund auf die soziale Integration und das elterliche Erziehungsverhalten, jedoch nicht auf das Klassenklima, das ein eher geschlossenes System darstellt (vgl. Oswald & Krappmann, 2004). Die Wirkung des Trainings wurde daraufhin in Abhängigkeit der blau hinterlegten Variablen in jeweils dichotomer Ausprägung für die unterschiedlichen Annahmen von Risiko- und Schutzfaktoren untersucht (gutes/schlechtes Klassenklima, gute/schlechte soziale Integration, günstiges/ungünstiges Erziehungsverhalten). Die Bedingungen wurden hier als Faktoren desselben Kontinuums, mit dichotomer Ausprägung betrachtet. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die negative Ausprägung negative Folgen und die positive Ausprägung positive Folgen für die soziale Entwicklung darstellen.

14 Integration der Ergebnisse in Theorie und Forschung, methodische Grenzen und praktische Implikationen

Das Training reduzierte rein deskriptiv das negative Sozialverhalten der Kinder, sowohl in einem guten als auch einem schlechten kollektiven Klassenklima oder der Qualität der sozialen Integration. Die Entwicklung des negativen Sozialverhaltens war hier in allen Bereichen positiver als in der Vergleichsgruppe, die teilweise sogar eine Verschlechterung hinzunehmen hatte. Statistisch signifikant wurden die Ergebnisse jedoch nur für Kinder in einem schlechten Klassenklima oder (tendenziell) einer guten sozialen Integration in die Klasse. Nach dem Modell der Resilienzforschung wirkt sich die Interaktion des Trainings mit dem (Risikofaktor) Klassenklima somit *kompensatorisch* auf die Entwicklung aus und entspricht daher einem Puffer für eine ansonsten negative Verlaufsform. Eine gute soziale Integration stellt dagegen einen zusätzlichen (*additiven*) Schutzfaktor dar und ermöglicht eine zusätzliche Verbesserung des Sozialverhaltens durch das Training. Das Zusammenspiel der Faktoren und des Interaktionseffekts des Trainings ist folgend grafisch dargestellt:

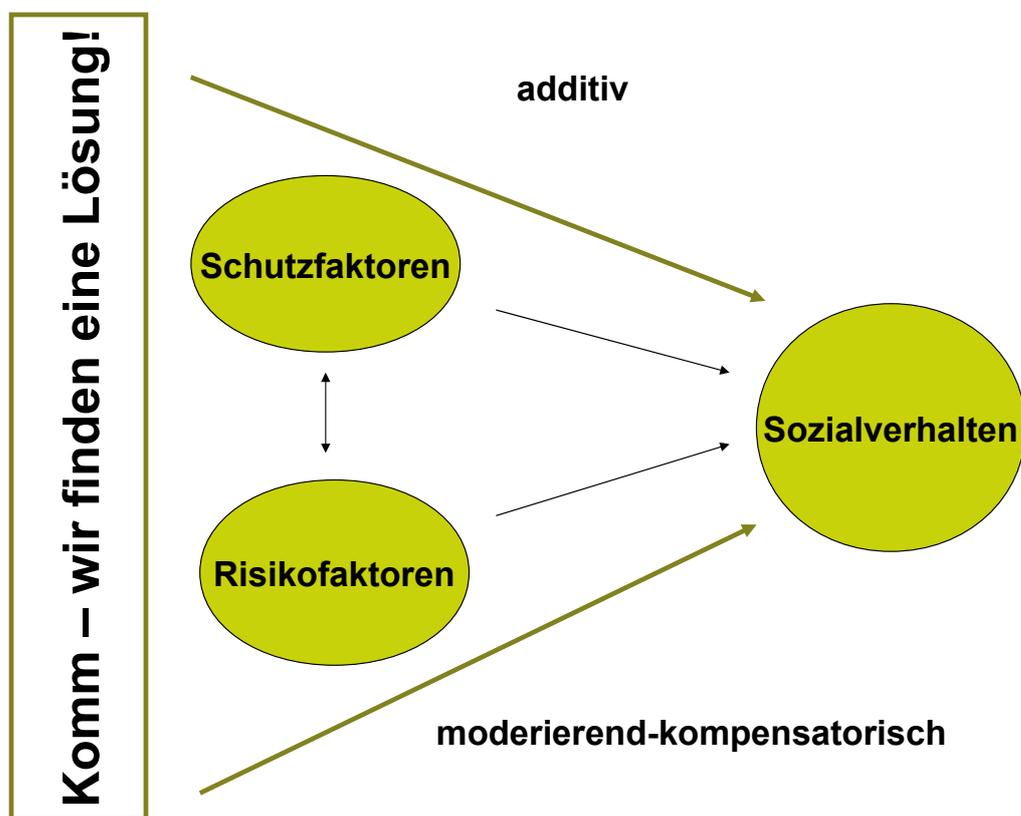


Abbildung: Modell des Interaktionszusammenhangs des Trainings in der Theorie der Resilienzforschung

Die festgestellte Veränderung kann dabei nach Anlage des quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns und der Mehrebenenanalyse nicht einem reinen Zeitverlauf und somit einer normalen Altersentwicklung, oder Klassenkontextvariablen unterliegen, sondern ist maßgeblich auf das Training zurückzuführen. Die vergleichsweise geringen Veränderungen sind bei universellen Präventionsmaßnahmen häufig (Gollwitzer, 2007, Schick & Cierpka, 2003, Lösel & Beelmann, 2003). Die Effektstärken sind hier in Übereinstimmung mit Beelmann et al. (2007) eher gering. Universelle Ansätze zur Gewaltprävention, wozu

auch „Komm – wir finden eine Lösung!“ zählt, zeigen jedoch trotz der geringen Effektstärke erhebliche Wirkung auf die Prävalenz kindlicher Verhaltensstörungen (Heinrichs et al., 2002).

Inwiefern die Reduzierung von negativem Sozialverhalten und die damit verbundene Reduzierung von sozialem Problemverhalten zu einer zukünftigen angenehmeren Atmosphäre in der Klasse oder besserer sozialen Integration führen, bleibt noch festzustellen und konnte hier nicht festgestellt werden. Ebenso wären die Veränderungen von gegebenenfalls vorhandenen bullying-Strukturen noch zu untersuchen, was insbesondere anhand der gewonnenen soziometrischen Daten geprüft werden kann. Darüber hinaus ist insbesondere die Nachhaltigkeit des Trainings über einen längeren Zeitraum hinweg zu untersuchen. Studien zeigten, dass die kurzfristigen Effekte von Verhaltenstrainings geringer sein können, da sich die geförderten emotionalen und sozial-kognitiven Fertigkeiten zunächst verfestigen und in ein kognitives Schema aufgenommen werden müssen (Hawkings et al., 2005 in von Marées & Petermann, 2009, Heinrichs et al., 2002).

In Übereinstimmung mit anderen Studien zur Evaluation von Gewaltpräventionsprogrammen wurde festgestellt, dass, im Gegensatz zur weit verbreiteten Annahme, dass Mädchen durch höheres prosoziales Verhalten keine Förderung benötigen, der Gesamtproblemwert vergleichbar hoch (Schick & Cierpka, 2003) und sogar über demjenigen der Jungen lag. Dies kann unter Umständen auf den unterschiedlichen Umgang mit Belastungsfaktoren sowie der unterschiedlichen Wirkungsweise von Schutz- und Risikofaktoren von Mädchen und Jungen zurückgeführt werden. Die hohe emotionale Problembelastung sowie die bestehenden Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen der Mädchen zeigen den hohen Förderbedarf an. Inwiefern die emotionalen Probleme einen zusätzlichen Risikofaktor für die Mädchen darstellen, und möglicherweise das Erlernen oder Umsetzen der vermittelten Inhalte hemmen, muss noch festgestellt werden. Da sich für die Mädchen keine additiven Veränderungen mit Hilfe des Trainings ergaben, wäre eine inhaltliche Veränderung der geschlechtsspezifischen Einheit für die Mädchen anzuraten, um diese entsprechend zu fördern. Hier muss jedoch einschränkend angefügt werden, dass Veränderungen von negativem Verhalten eher messbar werden als ein „präventiver“ Effekt (quasi die Messung von etwas nicht Vorhandenem). Mädchen, die beispielweise keine Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen aufweisen, werden dieses Verhalten auch durch ein Training nicht weiter reduzieren können. Die hohen Werte der Mädchen insbesondere auf den internalisierenden Subskalen des SDQ geben dennoch Anlass, in diesem Bereich tätig zu werden. Ebenso sollte dem Ergebnis nachgegangen werden, dass das Training insgesamt zumindest tendenziell für sozial gut integrierte Kinder beiderlei Geschlechts wirkt (der Schutzfaktor der sozialen Integration also die Wirkung des Trainings auf das Sozialverhalten im Sinne einer zusätzlichen Förderung beeinflusst), jedoch lediglich für schlecht integrierte Jungen einen kompensatorischen Effekt aufweist. Schlecht integrierte Mädchen scheinen hier eher auf der Strecke zu bleiben. Positiv zu bewerten ist allerdings, dass hier kein „Matthäus-Effekt“ einsetzt (Merton, 1988), dass also Kinder, die bereits über gute Ressourcen verfügen eine zusätzliche Verstärkung bekommen. Kinder, die nämlich Defizite aufweisen, profitieren am meisten vom Training.

Die Reduzierung des negativen Sozialverhaltens durch das Gewaltpräventionsprogramm „Komm – wir finden eine Lösung!“ erfolgt darüber hinaus insbesondere für Kinder, die mit einem ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten konfrontiert sind. Die Bedeutung eines ungünstigen elterlichen Erziehungsverhaltens für die Entwicklung aggressiven Verhaltens gilt als erwiesen (Cross et al., 2002, Tiedemann & Faber, 1991, Malti, 2005, Jerusalem & Klein-Heßling, Steinberg et al., 1992, 1994, Salisch & Seiffge-Krenke, 1996, Ehninger & Melzer, 2003, Kruse, 2001). Das Training „Komm - wir finden eine Lösung!“ hat dabei eine kompensatorische Wirkung hinsichtlich eines ungünstigen Erziehungsverhaltens der Eltern und hilft den Kindern mit diesem Risikofaktor umzugehen und ihr Sozialverhalten positiv zu verändern. Auch hier waren Geschlechtseffekte wirksam: Die Jungen profitierten am meisten vom Training. Für Jungen in der mittleren Kindheit gelten insbesondere die familiären Schutzfaktoren als bedeutsam (Petermann & Petermann, 2005). Die negativen Folgen eines Defizits an familialen Ressourcen können jedoch durch das Training reduziert werden, da das Training bei Jungen mit einem ungünstigen elterlichen Erziehungsstil besonders positiv zu wirken scheint. Der Effekt des Trainings konnte insgesamt für das Klassenklima und das Erziehungsverhalten der Eltern sowie die soziale Integration bei Jungen nach dem Kompensationsmodell der Resilienzforschung belegt werden (Garmezy, et al., 1984): Das Training kann mit der Vermittlung seiner Inhalte einen Schutzfaktor aufbauen, der den Kindern hilft, ein adäquateres Sozialverhalten aufzubauen und so den Einfluss dieser Risikofaktoren abpuffern kann. Dies kann durch die Vermittlung der Inhalte des Trainings geschehen, die verschiedene Faktoren des sozial-kognitiven Informationsmodells (Dodge, 1986, 1993) ansprechen (z.B. das Encodieren sozialer Hinweisreize, die Zielbestimmung der sozialen Handlungen, das Aufzeigen von Handlungsalternativen und deren Bewertung und Umsetzung) und mit einer Reduzierung von aggressiven Verhalten in Verbindung gebracht werden können (Beelmann et al., 2010). Im Rahmen dieses Modells werden bisherige Erfahrungen der Kinder mit den Lerninhalten des Trainings verknüpft und in Rollenspielen und aktuellen Situationen innerhalb der Klasse eingeübt. Die Wirkungsanalyse des Trainings zeigt in Übereinstimmung mit Beelmann et al. (2010), dass dadurch nicht nur ein additiver Effekt erzielt wird, sondern durchaus auch ein Puffer für bestehende Risikofaktoren entstehen kann. Dadurch kann ein Ungleichgewicht an Risiko- und Schutzfaktoren, wie es auch im Belastungs-Bewältigungsmodell nach Hurrelmann (2004) beschrieben wird, vermieden und einer negativen Entwicklung des sozialen Verhaltens vorgebeugt werden. Die festgestellten Geschlechtsunterschiede könnten dabei auch auf die unterschiedlichen Verarbeitungsprozesse des sozialen Informationsmodells zurückgeführt werden (Beelmann et al., 2010). Dies müsste jedoch noch näher untersucht werden.

Das Erziehungsverhalten ergab auch zahlreiche Zusammenhänge mit soziodemografischen Faktoren. So sind zum Beispiel der ökonomische Hintergrund oder der Bildungsstand große Einflussfaktoren. Eine schlecht bezahlte Arbeitsstelle des Vaters kann beispielsweise dessen Erziehungsverhalten negativ beeinflussen und so in Übereinstimmung mit Belskys (1984) Modell einen Risikofaktor für die soziale Entwicklung des Kindes darstellen. Dieser Faktor ist im Exosystem des ökosystemischen Modells

Bronfenbrenners (1993) lokalisiert und zeigt die kontextspezifische Wirkung von Risikofaktoren auf. Somit wirken Faktoren verschiedener Mikrosysteme (z.B. Klassenkameraden, Freunde, Mutter, Vater), des Mesosystems (z.B. das Training „Komm – wir finden eine Lösung!“ als außerschulischer Träger, Familie, Schule) und des Makrosystems Gesellschaft (z.B. durch gesellschaftlich verursachte soziale Ungleichheiten anhand einer Kumulation von Problemfaktoren in bestimmten Stadtvierteln) auf die Entstehung von problematischen Verhaltensweisen. Ein multimodaler Präventionsansatz, der möglichst an verschiedenen Systemen ansetzt, erscheint demnach am vielversprechendsten. Gelingen kann dies im Rahmen des hier evaluierten Programms mit einer stärkeren Teilnahme der Lehrer oder auch Eltern am Programm. Neben vielen anderen Präventionsansätzen an Schulen, wie z.B. soziale Unterrichtsmethoden, eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern oder auch schulreformatrische Maßnahmen, ergänzt „Komm – wir finden eine Lösung!“ jedoch jetzt schon das bestehende Angebot. Gewalt ist jedoch kein alleiniges Problem an Schulen, es ist daher nötig, verschiedene Ebenen bei Präventionsmaßnahmen zu berücksichtigen, z.B. eine Intensivierung von Erziehungspartnerschaften zwischen Schule und Familie (Funk, 2000). Die im ökosystemischen Ansatz Bronfenbrenners Vernetzung wird dabei im Exosystem angesiedelt (Bronfenbrenner, 1989). Dass auch makrosystemische Faktoren von Bedeutung sind zeigt beispielsweise der Zusammenhang des ökonomischen Hintergrunds der Familie mit dem Erziehungsverhalten des Vaters, das wiederum auf die Sozialentwicklung des Kindes wirkt.

Das Kompensationsmodell der Resilienzforschung (Garmezy et al., 1984) eignet sich zur Erklärung der gefundenen Ergebnisse. Dieses Modell postuliert eine kompensatorische Wirkung von Belastungen einerseits und adaptiven Schutzfaktoren andererseits. Bei gleichbleibenden Ressourcen wirken sich Belastungen oder Risikofaktoren negativ auf Entwicklungsergebnisse wie psychische Gesundheit oder Wohlbefinden aus, Schutzfaktoren dagegen positiv (Sturzbecher & Dietrich, 2007). Da Resilienz aber ein Zusammenspiel des Kindes mit seiner Umwelt ist und entwicklungsprozessual unterschiedliche und miteinander verknüpfte Einflussvariablen aufweist, sind auch die hier gefundenen Zusammenhänge dynamischer Natur und kontextspezifisch zu interpretieren. Ausgehend von aktuellen Erkenntnissen der Resilienzforschung, dass weniger die Bedingungsfaktoren als die Mechanismen für die soziale Entwicklung entscheidend sind (Petermann et al., 2004, Lösel & Bender, 2007) wirkt das Training mit der Schulung sozial-emotionaler sowie Konfliktlösekompetenzen bedeutsam auf einen positiven Umgang mit vorhandenen Risikofaktoren ein. Das transaktionale Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren ist jedoch methodisch nur schwer zu fassen (Lösel & Bender, 2007). Die festgestellten Bedingungen, unter denen das Programm wirksam wird, zeigen jedoch Ansatzpunkte auf, in denen ein solches Programm sinnvoll eingesetzt werden kann. Für den universellen Einsatz ist ein früher Zeitpunkt, vor dem Auftreten negativer Klassenstrukturen, sinnvoll. Auf der Interventionsstufe, wenn bereits erste Schwierigkeiten hinsichtlich eines schlechter werdenden Klassenklimas oder sozialer Integration einzelner Schüler vorhanden sind, ist zumindest für die Jungen ein kompensatorischer Effekt des Trainings erkennbar.

Zusammenfassend kann die Bewertung der Effektivität des Präventionsprogramms

als gut bezeichnet werden: Das Programm ist zur Implementierung in der Klasse im Rahmen einer Ressourcenorientierung vorgesehen und aufgrund der theoretischen Fundierung dazu geeignet, negative Verhaltensweisen zu reduzieren und somit einen gewaltpräventiven Effekt zu erzielen. Der Aufbau des Trainings basiert auf theoretisch fundierten Erkenntnissen zur Entwicklung von Aggression und Gewalt im Kontext Schule (Dodge, 1986, 1993, 2002, Patterson et al., 1989, Patterson & Bank, 1989) sowie der systemischen Gewaltprävention (Bronfenbrenner, 1989, Schubarth, 2003, Zwenger-Balink, 2004, Essau & Conradt, 2004). Die vorliegende Evaluation hat die Effektivität der Zielerreichung überprüft und bestätigt. Das niederschwellige Angebot aufgrund der Umsetzung im Schulumfeld führt dazu, dass auch Kinder aus Familien, die häufig keinen Zugang zu Förderprogrammen erhalten, vom Training profitieren können (vgl. Heinrichs et al., 2002). Aufgrund der asset-Fokussierung kann davon ausgegangen werden, dass individuelle Schutzfaktoren wie zum Beispiel soziale Fertigkeiten durch die Vermittlung der Inhalte des Trainings gestärkt werden und so bestehenden Risikofaktoren, wie einem ungünstigen elterlichen Erziehungsverhalten, entgegenwirken können. Nach dem Belastungs-Bewältigungsmodell nach Hurrelmann (2004) kann so der Entwicklung eines negativen Sozialverhaltens entgegengewirkt werden.

Das Erkennen der festgestellten Mechanismen des Sozialverhaltens, des Klassenklimas, der sozialen Integration und der Bedeutung des Erziehungsverhaltens für Verhaltensänderungen ist für das Ansetzen von effektiven Präventionsprogrammen unabdingbar. Da manche negative Strukturen nur schwer durchbrochen werden können und Hilfsangebote wie zum Beispiel Elterntrainings meist nicht dort angenommen werden, wo sie vonnöten sind, sind Präventionsprogramme, deren Wirksamkeit trotz bestehender Risikofaktoren gegeben ist, ein bedeutsamer Faktor in der Gewaltprävention. Der Ansatz auf Klassenebene ist dabei als besonders positiv zu bewerten: die Kinder erlernen so Kompetenzen in ihrer alltäglichen Umwelt mit ihren Peers anzuwenden. Darüber hinaus kann das Klassensetting selbst als Schutzfaktor gewertet werden, da die bestehenden Regeln und die unterstützende Atmosphäre den Kindern die Möglichkeit bietet, ihr Verhalten in einem positiven Sinne zu entwickeln (Rutter, 1989 in Lynch, 2004). Dabei sei jedoch auch auf die Rolle der Lehrer und weiterer schulischer Rahmenbedingungen verwiesen, die - wie auch in dieser Studie festgestellt wurde - einen unterschiedlichen Einfluss auf das Sozialverhalten, das Klassenklima und die soziale Integration ausüben können.

Im Hinblick auf eine qualitativ hochwertige ganzheitliche Bildung gehört die Förderung sozialer Verhaltensweisen zum Aufgabenfeld der Schule, die ein bedeutsamer Ort der Sozialisation jedes Kindes ist (Ditton, 2007). Hier ist in Übereinstimmung mit gängigen Studien ein früher Einsatz der Programme sinnvoll (Landscheidt, 1997, Olweus, 1999, Langness et al., 2003), da auch diese Datengrundlage anhand des hohen Gesamtproblemwertes zeigt, dass bereits in der Grundschule gravierende Verhaltensauffälligkeiten vorkommen (vgl. Lösel & Beelmann, 1993). Ein universeller, präventiver Einsatz eines Gewaltpräventionsprogramms, das auf die Entwicklung bezogene Regeln im Umgang miteinander, soziale Kompetenz und das Wissen um Emotionen und Emotionsregulation sowie Konfliktlösekompetenzen vermittelt, ist hier der Schlüssel zur Vermeidung von negativen

Entwicklungsverläufen. Insbesondere die sozial-emotionalen Kompetenzen gelten auch in der Resilienzforschung als Schutzfaktor vor negativen Entwicklungsverläufen (Sturzbecher & Dietrich, 2007; Koglin & Petermann, 2008). Um die Wirkung eines auf einen entwicklungsbezogenen Ansatz basierenden Gewaltpräventionsprogramms nachhaltig zu etablieren, ist eine langfristige Begleitung der Klassen zu empfehlen (Scheithauer et al., 2003). In Verbindung mit einer aktiven Elternarbeit könnte das Programm möglicherweise noch stärkere Effekte haben.

Der Ansatz, Verhalten in sozialen Bezugsgruppen, wie der Schulklasse, zu bearbeiten und dadurch zum Beispiel ein Verfestigen von möglicherweise vorherrschenden Bullying-Rollen zu vermeiden, ist ein wirkungsvoller, jedoch bisher noch seltener Ansatz in der Präventionspraxis (Scheithauer et al., 2003). Die Effektivität des Trainings knüpft somit an dieses Defizit sowie Erkenntnissen der Bullying-Forschung an, wonach ein früher Einsatz von Präventionsmaßnahmen auf Klassenebene sinnvoll ist, da Verhalten dann noch eher beeinflusst werden kann (Björkqvist et al., 1992, Hanewinkel & Knaak, 1997, von Marées & Petermann, 2009). Inwiefern das Programm jedoch auf gruppendynamische Prozesse wirkt, sollte mit dem vorhandenen Datensatz und dabei insbesondere anhand der soziometrischen Daten weiter erforscht werden. Ebenso wäre ein Abgleich mit den von den Eltern eingeschätzten Angaben zum Sozialverhalten des Kindes und die Angaben der Lehrer zum Verhalten in der Schule interessant. Für weitere Studien wäre es darüber hinaus wichtig, nicht nur Verhaltens- und Einstellungsänderungen zu untersuchen, sondern auch Emotionswissen oder sozialkognitive Problemlösefertigkeiten zu erfragen. Dies würde die Möglichkeit bieten, das Training spezifischer auszurichten.

Das Studiendesign bedingte Einschränkungen hinsichtlich der Randomisierung der Stichprobe, wie es in den meisten Evaluationen von Präventionsprogrammen der Fall ist (Heinrichs et al., 2002, Lösel et al., 2005). Auch der drop-out bei wiederholten Messungen stellte ein Problem dar. Hinsichtlich der statistischen Methode des Mehrebenenmodells bleibt noch zu untersuchen, ob die Stichprobe für das gemischte Modell ausreichend groß war. Durch die Klumpenstichprobe war ein Mehrebenenmodell jedoch das geeignete Verfahren. So war gewährleistet, dass die Effektivität des Trainings unter Berücksichtigung verschiedener unbekannter Klassenkontextvariablen, die auf der höheren Ebene wirksam waren, beurteilt werden konnte. Die hohen Effekte auf der Klassenebene zeigen, dass die Wirkung des Trainings entscheidend durch das Klassensetting beeinflusst wird. Weiter bleibt zu überdenken, ob bei Kindern im Grundschulalter bessere Fragemethoden in Erwägung gezogen werden müssen oder auf validere Skalen zurückgegriffen werden kann. Insbesondere in der Grundschule scheint dabei eine direkte Verhaltensbeobachtung vielversprechend und könnte die Ergebnisse aufgrund der Selbstauskunft des SDQ überprüfen. Fragebogenuntersuchungen im Grundschulalter weisen oftmals eine geringere Validität aufgrund der geringeren Konzentrationsfähigkeit und der oftmals noch vorhandenen Lese- und Verständnisschwierigkeiten auf (Hörmann & Schäfer, 2009). In Übereinstimmung mit der KiGGS-Studie kann die Reliabilität der Subskalen des SDQ als nicht zufriedenstellend betrachtet werden. Auch die Aggregation der vier Subskalen zu einer „Problemskala“ muss kritisch überdacht werden, da hier die großen Geschlechtsunterschiede bei den emotionalen

Problemen nicht mehr differenziert werden können (KiGGS, Höller et al., 2007). Auch die Verwendung der cut-off-Werte bleibt weit hinter der englischen Normierungsstichprobe zurück und müsste für die deutsche Population angepasst werden (Goodman et al., 2000).

Darüber hinaus gilt die Einschränkung, dass die Resilienz der Kinder gegenüber Risikofaktoren nicht ausdrücklich erhoben wurde, es wurde lediglich das Konzept des additiven und kompensatorischen Modells in die individuellen Bedingungen unter denen das Training wirksam wird, übernommen (vgl. Criss et al., 2002). Dabei wurde die asset-Fokussierung des Trainings als Wirkung auf das Sozialverhalten - und somit die Stärkung von Schutzfaktoren - unter verschiedenen Bedingungen möglicher Risiko- und Schutzfaktoren untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass das Training in der Interaktion mit vorherrschenden Risikofaktoren zu einem positiven outcome führt und dadurch einen kompensatorischen Effekt ausübt. Dies knüpft beispielsweise an das Bewältigungs-Belastungsmodell von Hurrelmann (2004) an, das bei einem Ungleichgewicht an Schutz- und Risikofaktoren eine negative Sozialentwicklung postuliert. Dem wird mit Hilfe des Trainings entgegengewirkt. Ein besseres Verständnis des transaktionalen Zusammenwirkens von Risiko- und Schutzfaktoren und der Wirkung eines Gewaltpräventionstrainings müsste im Sinne der Resilienzforschung durch eine gezielte Erhebung der vielseitigen Einflussfaktoren geschehen, die z.B. durch einen individuellen Risikoindex/summenscore bewertet werden könnten (vgl. Bergman & Mahoney, 1999). Dadurch könnte man noch spezifischere Kenntnisse über die Wirksamkeit von „Komm – wir finden eine Lösung!“ unter bestimmten Voraussetzungen gewinnen.

Das geschlechtsspezifische Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren (Petermann et al., 1998, Petermann & Petermann, 2005) zeigt sich auch an der Wirkung des Trainings. Während bei den Jungen durch das Training ein kompensatorischer Effekt eintritt, bleibt dieser bei den Mädchen weitgehend aus. Dieses komplexe Zusammenwirken verschiedener Faktoren und der daraus folgenden Geschlechtsunterschiede ist innerhalb der Resilienzforschung noch weitgehend unerforscht (Petermann & Petermann, 2005). Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass man nicht einzelne Schutzfaktoren isoliert betrachten kann, sondern immer im Zusammenspiel mit anderen Faktoren, wie zum Beispiel dem Geschlecht und dem Vorhanden/Nicht-Vorhanden-Sein weiterer Risiko- und Schutzfaktoren, die für die Bewältigung von Stressoren und somit einer gesunden sozialen Entwicklung notwendig sind. Um die geschlechtsspezifischen Ergebnisse weiter aufklären zu können und dem multidimensionalen und transaktionalen Konstrukt der Resilienz gerecht zu werden, müssten diese Zusammenhänge anhand einer größeren Stichprobe und noch differenzierter hinsichtlich der individuellen Ausgangsbasis der Kinder überprüft werden. Da frühe aggressive Entwicklungsstörungen immense negative Folgen nach sich ziehen (Krahé & Greve, 2002) und durch das Training eine Verbesserung des Sozialverhaltens erzielt werden kann, ist davon auszugehen, dass der präventive Effekt hinsichtlich Gewalt und Aggression eintritt (vgl. Lynch, 2004). Ähnliche Programme zeigten bereits eine langfristige positive Wirkung der erzielten Verhaltensänderung (Beelmann, 2008). Die Stabilität der in der Evaluation von „Komm - wir finden eine Lösung!“ festgestellten Verhaltensänderung müsste jedoch in Langzeitstudien weiter untersucht werden.

- Achenbach T.M. & Edelbrock C.S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington: Quee City Printers Inc.
- Akhtar, N. & Bradley, E.J. (1991). Social information processing deficits of aggressive children: Present findings and implications for social skills training. *Clinical Psychology Review*, 11, S. 621-644.
- Allison, P.D. (2009). Missing Data. In: Millsap, R.E. & Maydeu-Olivares, A. (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Quantitative Methods in Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc. S. 72-89.
- Alt, C. (2005): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Band 1: *Aufwachsen in Familien*. Wiesbaden
- Alt, C. (2005a): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Band 2: *Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Wiesbaden
- Amato, P.R. (2000). The Consequences of divorce for Adults and Children. In: *Journal of Marriage and the Family*, 62, S. 1269-1287.
- Amato, P.R. (2001). Children of divorce in the 1990s: an Update of the Amato & Keith meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15, S. 355-370.
- Ammitzböll, J.M. (1997): *Gewalt im Fernsehen: Gewalt in der Schule und Familie: Ergebnisse aus der neueren Forschung*. In: Gruter, M. & Rehbinder, M. (Hrsg.): *Gewalt in der Kleingruppe*. Bern: Stämpfli. S. 265-282.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Rabold, S., Simonson, J. & Kappes, C. (2010). *Kinder und Jugendliche in Deutschland. Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum*. In: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fob109.pdf> 10.10.2010
- Bandura, A. (1979). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1979a). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of Control*. New York: Freeman, W.H. and Company.
- Barlow, D.H. (2010). Negative effects from psychological treatments. *American Psychologist*, 65, S. 13-19.
- Baron, R.A. & Richardson, D.R. (1989). *Human aggression*. New York: Plenum Press.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In Cowan P.A. & Hetherington E.M. (Hrsg.), *Family transitions*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. S. 111-163.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, S. 405-414.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Becker, H.S. (1981): *Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Beelmann, A., Stemmler, M., Lösel, F. & Jaurusch, S. (2007). Zur Entwicklung externalisierender Verhaltensprobleme im Übergang vom Vor- zum Grundschulalter: Risikoeffekte des mütterlichen und väterlichen Erziehungsverhaltens. *Kindheit und Entwicklung*, 4, 229-239.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, S. 151-162.
- Beelmann, A., Lösel, F., Stemmler, M. & Jaurusch, S. (2010). Die Entwicklung von sozialer Informationsverarbeitung und die Vorhersage physischer Aggression im Vorschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, S. 119-131.
- Beerlage, I. (1993). *Beliebtheit – Komponenten eines Alltagsbegriffes aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen*. München: Profil.
- Beisenherz, H.G. (2007). Wohlbefinden und Schulleistungen von Kindern armer Familien. In: Alt, C. (Hrsg.): *Kinderleben – Start in die Grundschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 189-210.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55, S.83-96.
- Bender, D. & Lösel, F. (1997). Risiko- und Schutzfaktoren im Prozeß der Mißhandlung und Vernachlässigung von Kindern. In U.T. Egle, S.O. Hoffmann & P. Joraschky (Hrsg.), *Mißbrauch, Mißhandlung, Vernachlässigung*. Stuttgart: Schattauer. S. 35-53.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.

- Bettge, S. & Ravens-Sieberer (2007). Die Erfassung von Schutzfaktoren mittels Fragebogenverfahren. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung*, 10, S. 124-143
- Bierhoff, H.W. (1998). Ärger, Aggression und Gerechtigkeit Moralische Empörung und antisoziales Verhalten. In: Bierhoff, H.W. & Wagner, U. (Hrsg.). *Aggression und Gewalt*. S. 26-47. Stuttgart: Kohlhammer
- Bierhoff, H.W. (1990). *Psychologie hilfreichen Verhaltens*. Stuttgart: Kohlhammer
- Bilz, L., Hähne, C. & Melzer, W. (2003). Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.), *Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der WHO*. Weinheim: Juventa. S. 243-299.
- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Bischof-Köhler, D. (2004). *Von Natur aus anders*. Stuttgart. Kohlhammer, W..
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18, S. 117-127.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, S. 177-188.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W.M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, S. 765-785.
- Boivin, M., Dodge, K.A., Coie, J.D. (1995a). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, S. 269–279.
- Bondü, R. & Scheithauer, H. (2009). Aktuelle Ansätze zur Prävention von School Shootings in Deutschland. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 685-701.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg. Springer Medizin Verlag.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bowlby, J. (2005). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Reinhardt.
- Brannenber, B. (2006). *Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen*. München: Beck.
- Brezinka, W. (1993): *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, S. 71-83.
- Bronfenbrenner, U. (1989): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Fischer Taschenbuchverlag: Frankfurt/M.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In: Damon, W. & Lerner, R.M. (Hrsg.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. New York: Wiley. S. 993-1028.
- Bründel, H. (2002). Mit Konflikten leben, aber Konflikte friedlich lösen: Auf dem Weg zu einer gewaltfreien Grundschule. In: Itze, U., Ulonsky, H. & Bartsch, C. (Hrsg.), *Problemsituationen in der Grundschule wahrnehmen – verstehen – handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 92-102.
- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (1997). *Gewalt macht Schule*. München: Droemer Knauer.
- Brunstein, J.C. & Gollwitzer, P.M. (1996). Effects of Ailure on Subsequent Performance: The Importance of Self-Defining Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, S. 395-407.
- Bryk, A.S. & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park: Sage.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Pearson: München.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfilment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In: Bukowski, W.M., Newcomb, A.F. & Hartup, W.W. (Hrsg.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 158-185.
- Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.) (2002). *Gewalt an Schulen*. In: http://www.dguv.de/inhalt/zahlen/documents/Gewalt_an_Schulen.pdf 10.10.2010

- Buss, D.M. (2004). *Evolutionary psychology*. Boston: Pearson Education.
- Canori-Stähelin, S. & Schwendener, M. (2006). *Mediation macht Schule. Der Weg zu einer konstruktiven Konfliktkultur*. Zürich: Pestalozzianum.
- Coie, J.D., Lochman, J.E., Terry, R. & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, S. 783-792.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1988). Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross-Age Comparison. *Child Development*, 59, S. 815-829.
- Coie, J.K. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In: Damon, W. & Eisenberg, N. (Hrsg.): *Handbook of child psychology*, 3. Social, emotional, and personality development. NY: John Wiley & Sons. S. 779-862.
- Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems. In: Borkowski, J.G., Ramey, S. & Bristol-Powers, M., (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on intellectual, academic, and social-emotional development* (pp. 75-98). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Criss, M., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A. & Lapp, A.L. (2002): Family Adversity, Positive Peer Relationships, and Children's Externalizing Behavior: A Longitudinal Perspective on Risk and Resilience. *Child Development*, 73, S. 1220-1237
- Cummings, E.M., Davies, P.T., Campbell, S.B. (2002). *Developmental psychopathology and family process*. New York: Guilford Press.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2007): *Schulqualität - Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung*. In: Van Buer, J., Wagner, C. (Hrsg.): *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt: Lang. S. 83-92.
- Dodge, K.A. & Coie, J.D. (1987). Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, S. 389-409.
- Dodge, K.A. & Crick, N.R. (1990). Social information-processing biases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, S. 8-22.
- Dodge, K.A. (1993): Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, S. 375-379.
- Dodge, K.A. (1986). A Social Information Processing Model of Social Competence in Children. In: Perlmutter, M. (Hrsg.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology*, 18, *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. Hillsdale: Erlbaum. S. 77-126.
- Dodge, K.A. (2002). Mediation, moderation and mechanisms in how parenting affects children's aggressive behaviour. In: Borkowski, J.G., Ramey, S.L. & Bristol-Power, M. (Hrsg.). *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and social-emotional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. S. 215-230.
- Dodge, K.A. & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 51, S. 162-170.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Bates, J.E. (1994). Socialization Mediator of the Relation between Socioeconomic Status and Child Conduct Problems. *Child Development*, 65, S. 649-665.
- Dodge, K.A. & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In: Breiling, J. & Maser (Hrsg.), *Handbook of antisocial behaviour*. New York: Wiley. S. 171-180.
- Dollard, J. & Doob, L. (1973). *Frustration und Aggression*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Dollase, R. (2009). Gewalt in Familie und Schule - Ursachen und Überwindungsmöglichkeiten. In: *Pädagogik Unterricht*, 29, S. 11-20.
- Doppler, K. & Lauterburg, C. (1996): *Change Management. Kapitel 10: Konfliktmanagement*. Campus. S. 369-387.
- Drummond, T. (1993). *The Student Risk Screening Scale (SRSS)*. Grants Pass, OR: Josephine County Mental Health Program.
- Duden. *Deutsches Universalwörterbuch* (2001). Mannheim: Dudenverlag.

- Eder, B. (2010). Die Auswirkung des Erziehungsverhalten der Eltern auf die soziale Integration des Kindes in die Klasse einer Grundschule. Zulassungsarbeit.
- Eder, F. (1996). Schul- und Klassenklima. Innsbruck: Studienverlag.
- Edlinger, D. & Wahl, K. (2007). Aggressivität bei Kindern: persönliche und soziale Einflüsse. In: In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 299-324.
- Ehninger, F. & Melzer, W. (2003). Gewalt im Kontext der Sozialökologie der Schule. In: Andresen, S., Bock, K., Brumlik, M., Otto, H.U., Schmidt, M. & Sturzbecher, D. (Hrsg.). Vereintes Deutschland - geteilte Jugend. Ein politisches Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 245-256.
- Ehninger, F., Perlich, M. & Schuster, K.-D. (2007): Streitschlichtung und Umgang mit Gewalt an Schulen. In: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/sachsen-anhalt/04944.pdf> 10.10.2010
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Holgren, R., Maszk, P. & Losoya, S. (1997). The Relations of Regulation and Emotionality to Resiliency and Competent Social Functioning in Elementary School Children. *Child Development*, 68, S. 295-311.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In: Pulkkinen, L. & Caspi, A. (Eds.) (1990), *Paths to Successful Development*. Cambridge. (pp. 46-70). Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R., Shepard, S.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Losoya, S.H. & Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, S. 1112-1134.
- Erikson, E.H. (1994). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Kap. 6).
- Essau, C.A. & Conradt, J. (2004). Aggression bei Kindern und Jugendlichen. Ernst Reinhardt Verlag: München und Basel.
- Esser, G., Ihle, W., Schmidt, M.H., Blanz, B. (2000). Der Verlauf psychischer Störungen vom Kindes- zum Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, S. 276-283.
- Euler, H.A. (2002). Die Beitragsfähigkeit der evolutionären Psychologie. In: Heitmeyer, W. & Soeffner, H.G. (Hrsg.). *Gewalt - Neue Entwicklungen und alte Analyseprobleme*. Frankfurt: Suhrkamp. S. 423-437.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367, 276.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisation*. Bielefeld + Weinheim: Beltz Verlag. S. 240-255.
- Feltes, T. (1990). Gewalt in der Schule. In: Schwind, H.D., Baumann, J.: *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt - Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt*. Band III, Berlin: S. 317-341.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. *Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (2009). *Das Harvard-Konzept. Der Klassiker der Verhandlungstechnik*. Campus-Verlag, Frankfurt am Main
- Flissikowski, R., Kluge, K.-J. & Schauerhammer, K. (1980). *Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für „schwierige“ Kinder*. München: Minerva Publikationen
- Forschungsgruppe Schulevaluation (1998). *Gewalt als soziales Phänomen an Schulen*. Opladen.
- Franiek, S. & Reichle, B. (2007). Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 240-249.
- Frank, A. (2006). Personale und soziale Ressourcen von Grundschulkindern bei schultypischen Problemen. In: Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.) *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 156-176
- Freud, S.. *Triebe und Tribschicksale. Psychologie des Unbewussten*, Studienausgabe, Band III, Fischer, Frankfurt am Main, Sonderausgabe 2000.
- Freund, T. & Lindner, W. (2001). Der Prävention vorbeugen? Zur Reflexion und kritischen Bewertung von Präventionsaktivitäten in der Sozialpädagogik. In: Freund, T. & Lindner, W. (Hrsg.). *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. Opladen. Leske+Budrich. S. 69-96.

- Frick, P.J. (1991). The Alabama Parenting Questionnaire. Tuscaloosa, AL. University of Alabama, Department of Psychology. In: <http://fs.uno.edu/pfrick/APQ.html> 10.10.2010
- Fuchs, M., Lamnek, S. & Luedtke, J. (2001). Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994 - 1999 - 2004. Opladen
- Fuchs, M. & Luedtke, J. (2003): Gewalt und Kriminalität an Schulen. In: Mansel, Jürgen/Raithel, Jürgen (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim, S. 161-181.
- Funk, W. (1995). Nürnberger Schüler-Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg: Roderer.
- Funk, W. & Passenberger, J. (1997): Determinanten der Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H.G., Heitmeyer, W., Melzer, W., Tillmann, K.J. (Hrsg.). Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München: Juventa. S. 243-260.
- Galtung, J. (1975). Strukturelle Gewalt. Reinbeck: Rowohlt.
- Garber, J., Quiggle, N.L., Panak, W., Dodge, K.A. 1991. Aggression and depression in children: comorbidity, specificity, and cognitive processing. In: Cicchetti, D., Toth, S., (Hrsg.). Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Internalizing and Externalizing Expressions of Dysfunction, Hillsdale, NJ: Erlbaum S. 25-64.
- Garnezy, N., Masten, A.S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, S. 97-111.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1999). Erfahrungen als Außenseiter. Die Bedeutung der sozialen Stellung von Kindern in der Klasse und des Klassenklimas. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 4, S. 254-264.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, G. (2005). Aggressionsprävention durch Konfliktmediation. Evaluation eines Trainings in der dritten Klassenstufe. In: Salisch, v. M. & Ittel, M. (Hrsg.) Lästern, Lügen, Leiden lassen - Aggression bei Kindern. Stuttgart: Kohlhammer. S. 292-312.
- Geen, R.G. (1990). Human aggression. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 51-67.
- Götz, M. (Hrsg.): Auffällige Kinder in der Grundschule. Donauwörth: Auer 2004 S. 1-22.
- Gollwitzer, M. (2007). Ansätze zur Primär- und Sekundärprävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. In Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, C. (Hrsg.), Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Göttingen: Hogrefe. S. 141-157.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, S. 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, S. 1337- 1345.
- Goodman R., Ford, P., Simmons, H. (2000). Using the Strengths and difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *British Journal of Psychiatry*, 177. S. 534-539.
- Gordon, T. (1999). Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Heyne.
- Groen, G. & Petermann, F. (2002). Depressive Kinder und Jugendliche. Göttingen: Hogrefe.
- Grundmann, M. (2008). Humanökologie, Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). Handbuch der Sozialisation. Bielefeld + Weinheim: Beltz Verlag. S. 173-183.
- Gudjons, H. (2001). Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahlweg, K., Kuschel, A., Miller, Y., Lübcke, A., Köppe, E. & Sanders, M.R. (2001): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Triple P – ein mehrstufiges Programm zu positiver Erziehung. In: Walper, S. & Pekrun, R. (Hrsg.), Familie und Entwicklung. Göttingen: Hogrefe. S. 405-423.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A. & Dunsmore, J.C. (2005). Affective Social Competence. In: Lewis, C. & Bremner, J.G. (2005). *Developmental Psychology II. Social and Language Development*. Vol. V. London: Sage Publications, S. 104-150.
- Hanewinkel & Knaack (1997): Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H.G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann K.-J. (Hrsg.) (1997): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München: Juventa S. 299-315.

- Hanewinkel, R., Niebel, G. & Ferstl, R. (1995). Zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an den Schulen – ein empirischer Überblick. In: Valtin, R. & Portmann, R. (Hrsg.), *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V. S. 26-38.
- Hanke, P. (2006): *Grundschule in Entwicklung*. Münster: Waxmann, S.7-16 u. 262-270.
- Harris, J.R. (2000). *Ist Erziehung sinnlos?* Reinbek: Rowohlt Verlag GmbH
- Hartup, W. W. (1996): *The Company they keep: Friendships and their developmental significance*. *Child Development*, 67, S. 1-13.
- Haunberger, S. (2007): *Wenn Kinder antworten: Erfahrungen mit der standardisierten Befragung von 8- bis 9-Jährigen*. In: Alt, C. (Hrsg.), *Kinderleben - Start in die Grundschule*. Band 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 325-344.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay
- Hay, D.F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). *Peer relations in childhood*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, S. 84-108.
- Hayes, W.L. (1973). *Statistics for the Social Sciences*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Heeg, R. (2009). *Mädchen und Gewalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). *Prävention kindlicher Verhaltensstörungen*. *Psychologische Rundschau*, 53, S. 170-183.
- Helfferich, C. (1995). *Ansätze geschlechtsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung bei Jugendlichen*. In: Kolip, P., Hurrelmann, K. & Schnabel, P.-E. (1995). *Jugend und Gesundheit*. S. 135-156.
- Herringer, N. (2001): *Prävention und Empowerment. Brückenschläge für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen*. In: Freund, T. & Lindner, W. (Hrsg.). *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. Opladen. Leske+Budrich. S. 91-112.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (1983). *The efficacy of a cognitive-behavioral social skill training in modifying what subjects say to themselves*. In Minsel, W.-R. & Herff, W., (Hrsg.): *Proceedings of the 1st European Conference on Psychotherapy Research*. Vol. II: *Research on psychotherapeutic approaches*. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 210-214.
- Hochmuth, A. & Pickel, M. (2009). *Gewalt an Grundschulen. Theoretische Betrachtung und Einblicke in die Praxis des Schulalltags*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. In: http://www.kiggs.de/experten/downloads/Basispublikation/Hoelling_Verhaltensauffaelligkeiten.pdf 01.10.2010
- Hörmann, C. & Schäfer, M. (2009). *Bullying im Grundschulalter. Praxis für Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, S. 110-124.
- Hofstätter, P.R. (1957). *Konflikt*. In Häcker, H. & Stapf, K.H. (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Huber. S. 450.
- Holler-Nowitzki, B. (1994). *Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. Schulische Belastungen, Zukunftsangst und Stressreaktionen*. Weinheim, München.
- Holtappels, H.G. (1997): *Gewalt an hessischen Schulen. Forschungsergebnisse über Erscheinungsformen und Bedingungen für Schülergewalt*. In: *Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.), Schule und Beratung Nr.7, Konfliktlösung macht Schule*, Wiesbaden, S. 7-12.
- Honaker, J. & King, G. (2008). *Amelia*. In: http://gking.harvard.edu/_les/pr.pdf 10.10. 2010
- Horstkemper, M. (2001). *Soziales Lernen – Stiefkind in der Leistungsschule?* In: http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/bfg/nummer22/04_horstkemper.pdf?start&ts=1239198993&file=04_horstkemper.pdf 01.10.2010
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2008). *Sozialisation in Schule und Hochschule*. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisation*. Bielefeld + Weinheim: Beltz Verlag. S. 290-305.
- Hox, J. & Kreft, I. (1994). *Multilevel Analysis Methods*. *Sociological Methods & Research*, 22, S. 283-299.
- Hox, J. (1998). *Multilevel modeling: When and why*. In Balderjahn, I., Mathar, R. & Schader, M. (Hrsg.), *Classification, data analysis and data highways*. New York: Springer. S. 147-154.
- Hox, J. (2002): *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. – Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Huesmann, L.R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behaviour by the viewer. *Journal of social Issues*, 42, S. 125-139.
- Hurrelmann, K. (1994). Mut zur demokratischen Erziehung, in: *Pädagogik* 7, S. 13-17.
- Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel
- Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (2008). Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (2008) (Hrsg.). *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim und Bielefeld: Beltz. S. 14-31.
- Hurrelmann, K. (1995). Gewalt – ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz. In Valtin, R. & Portmann, R. (Hrsg.), *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V. S. 75-85.
- Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (2003): WHO-Jugendgesundheitssurvey - Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland. *Erziehungswissenschaft*, 27, S. 79-108.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, S. 159-169.
- Jäger, R.S. (1999). Gewaltprävention. In: Schäfer, M. & Frey, D. (Hrsg.). *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe: S. 203-244.
- Janke, N. (2006): *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 4“*. Münster: Waxmann.
- Jefferys-Duden, K. (1999). *Das Streitschlichter-Programm*. Weinheim: Beltz
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In Weinert, F.E. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* Bd. 3, S. 253-278. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M., & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz - Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 113, S. 164-175.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). *Teaching Students to be Peacemakers*. Interaction book company, Edina.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2004). *Soziale Kompetenz für jugendliche. Grundlagen - Training - Fortbildung*. Weinheim: Juventa.
- Kaiser, H.F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34, S. 111-117.
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (2001). *Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen*. Berlin: Cornelsen.
- Kammermeyer, G., Martschinke, S. & Drechsler, K. (2006). Zur Entwicklung von Risiko- und Sorgenkindern in der Grundschule. In: Schröder-Lenzen, Agi (Hrsg.) *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 140-155
- Kanning, U.P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, S. 154-163.
- Kanning, U.P. (2005). *Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kelling, J.Q. & Wilson, G.L. (1982). Broken windows. In: http://www.manhattan-institute.org/pdf/_atlantic_monthly-broken_windows.pdf 01.10.2010
- KiGGS, www.kiggs.de Zusammenfassung unter: http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Germany/Artikel%20Erziehungswisenscha.pdf 01.10.2010
- King, C.A. & Kirschenbaum, D.S. (1992). *Helping young children develop social skills: the social growth program*. Belmont: Wadsworth.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1995). Wieweit tragen schul- bzw. klassenspezifische Faktoren zur Aggression an den Schulen bei? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 23, S. 243-254.
- Kochendoerfer & Ladd (1996). Peer Victimization: Cause or consequence of School Maladjustment? *Child Development*, 67, 4, S. 1305-1317.

- Koglin, U. & Petermann, F. (2008). Gewalterfahrungen von Jugendlichen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56, S. 133-140.
- Köhler, S.M. (2008). Freundschaftskonstellationen von Kindern und deren methodische Erfassung. In: Krüger, H.H., Köhler, S.-M., Zschach, M. & Pfaff, N. In: *Kinder und ihre Peers*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2000). Der Einfluss der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, S. 70-80.
- Kohnstamm, R. (1988). *Praktische Psychologie des Schulkindes. Eine Einführung*. Bern: Huber
- Kolip, P. (2002). *Gesundheitswissenschaften. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Vauras, M. (2001). Self reported strengths and difficulties in a community sample of Finnish adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10, S. 180-185.
- Krahè, B. & Greve, W. (2002). Aggression und Gewalt: Aktueller Erkenntnisstand und Perspektiven künftiger Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 33, S. 123-142.
- Krall, H. (2007): *Jugend und Gewalt: Herausforderungen für Schule und Soziale*. Lit-Verlag, Münster
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Juventa.
- Kreft, I. & de Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. London: Sage.
- Kruse, J. (2001): Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse im Längsschnitt. In: Walper, S. & Pekrun, R. (Hrsg.), *Familie und Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe. S. 63-83.
- Kunczik, M. (1995). Wirkungen von Gewaltdarstellung - Zum aktuellen Stand der Diskussion. In: Kofler, G. & Graf, G. (1995). *Sündenbock Fernsehen?* S. 29-54.
- Kunczik, M. & Zipfel, A. (2004). Medien und Gewalt. Der aktuelle Forschungsstand. In: http://bupp.at/uploads/media/Kunczik_und_Zipfl_Medien_und_Gewalt.pdf (01.10.2010)
- Ladd, G.W. & Kochendoerfer, B.J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transistions. In: Bukowski, W., Newcomb, A.F. & Hartup, W.W.: *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*. New York: Cambridge. S. 322-345.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, S. 45-52.
- Lamnek, S. (1994). *Neue Theorien abweichenden Verhaltens*. München: Fink.
- Lamnek, S. (2000). Die Gewaltentwicklung an Schulen in Deutschland - Status quo ante? In: Foljanty-Jost, G. (Hrsg.): *Schule, Schüler und Gewalt*. München: S. 31-52.
- Landscheidt, K. (1997). Gewalt und aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. In: *Informationen für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen*, 43. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest.
- Langness, A., Richter, M. & Hurrelmann, K. (2003). Zusammenfassung der Ergebnisse und Konsequenzen für eine jugendgerechte Prävention und Gesundheitsförderung. In: Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.). *Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*. Weinheim: Juventa: S. 301-334.
- Langness, A., Leven, I. & Hurrelmann, K. (2006). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In *Shell Deutschland Holding (Hrsg.), 15. Shell Jugendstudie, Jugend 2006*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. S. 49-102.
- Laucht, M. (2001). Antisoziales Verhalten im Jugendalter: Entstehungsbedingungen und Verlaufsformen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29, S. 297-311.
- Laucht, M. (2003). Aggressives und dissoziales Verhalten in der Prä-Adoleszenz: Entstehungsbedingungen und Vorläufer in der frühen Kindheit. In: Lehmkuhl, U. (Hrsg.). *Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Bedingungen, Behandlungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 47-57.
- Laucht, M., Schmidt, M.H. & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, S. 97-108.

- Lindner, W. & Freund, T. (2001). Der Prävention vorbeugen? Zur Reflexion und kritischen Bewertung von Präventionsaktivitäten in der Sozialpädagogik. In: Freund, T. & Lindner, W. (Hrsg.). Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften. 69-96.
- Little, R.J.A. & Rubin, D.B. (2002). Statistical analysis with missing data. New York: Wiley.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, S. 1-41.
- Loeber, R. & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, S. 68-99.
- Lohaus, A. & Domsch, H. (2009). Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer Medizinverlag
- Lorenz, K. (1963). Das sogenannte Böse - zur Naturgeschichte der Aggression. Wien: Borotha-Schoeler.
- Lösel, F. (2005). Präventionseffekte sozialer Kompetenztrainings für Kinder. In: http://www.kriminalpraevention.de/downloads/as/evaluation/Soziale_Kompetenztrainings.pdf (10.10.2010)
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1994). Some high-risk adolescents do not develop conduct problems: A study of protective factors. *International Journal of Behavioural Development*, 4, S. 753-777.
- Lösel, F., Averbek, M. & Bliesener, T. (1997). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe. Eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. *Empirische Pädagogik*, 11, S. 327-349.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Averbek, M. (1998). Hat die Delinquenz von Schülern zugenommen? Ein Vergleich im Dunkelfeld nach 22 Jahren. In: Schäfer, M. & Frey, D. (Hrsg.). Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe: S. 65-90.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1999). Germany. In: Smith, P. K., Morita, Y., Jungert, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Hrsg.). The nature of school bullying: A cross-national perspective. London: Routledge: S. 224-249
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, S. 84-109.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. München: 2003
- Lösel, F., Beelmann, A., Jausch, S., Koglin, U. und Stemmler, M. (2005). Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberg Studie. In M.Cierpka (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. S. 201-229.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jausch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT®. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, S. 127-139.
- Lösel, F. & Bender, D. (2007). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (Hrsg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt: S. 57-78
- Lösel, F. & Jausch, S. (2007). Gewalt an Schulen. Ursachen und Ansätze der Prävention. In: Gehl, G. (Hrsg.). Auswege aus der Gewalt an Schulen. Weimar: Bertuch-Verlag: S. 9-28.
- Lynch, K.B., Geller, S.R. & Schmidt, M.G. (2004): Multi-Year Evaluation of the Effectiveness of a Resilience-Based Prevention Program for Young Children. *The Journal of Primary Prevention*, 24, S. 335-353.
- Olweus, D. (1993). Bullying in schools: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D., (1999). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Bern: Huber.
- Oswald H. & Krappmann, L. (2004). Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, S. 479-496
- Maas, C.J.M. & Hox, J. J. (2004). Robustness issues in multilevel regression analysis. *Statistica Neerlandica*, 58, S. 127-137.

- Maccoby, E.E. (2002). Parenting Effects: Issues and Controversies. In: Borkowski, G., Landesman, R.S. & Bristol-Power, M. (Hrsg.). Parenting and the child's world. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Ass. S. 35-46.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, P. H. & Hetherington, E. M. (Hrsg.), Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social Development. New York: Wiley: S. 1-101.
- Malti, T. (2005). Einfluss familialer Merkmale auf Persönlichkeitsentwicklung und Aggression bei Kindern. In: Salisch, v., M. (Hrsg.). Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer: S. 113-134.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1994). Alltagsstress bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. Juventa: Weinheim.
- Marsh, H., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Reunification of East and West German School Systems: Longitudinal Multilevel Modeling Study of the Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. American Educational Research Journal, 38, S. 321 - 350
- Masten, A.S. (2001): Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. In: American Psychologist, 56, S. 227-238.
- Masten, A.S. & Reed, M.-G.J. (2002). Resilience in development. In: Snyder, C.R., Lopez, S.J. (Hrsg.). The handbook of positive psychology. Oxford: University Press: S. 74-88.
- Masten, A.S. & Powell, J.L. (2003): A Resilience Framework for Research, Policy and Practice. In: Luthar, S.S. (Hrsg.): Resilience and vulnerability. Adaption in the context of childhood adversities. New York: Cambridge University Press. S. 1-25.
- Matson, J.L., & Ollendick, T.H. (1988). Enhancing children's social skills. New York: Pergamon Press.
- Melzer, W. (2000). Forschungsgruppe Schulevaluation. Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen: Leske + Budrich. S.11-49.
- Melzer, W. (2003). Von der Analyse zur Prävention - Gewaltprävention in der Praxis. In: Melzer, W. & Schwind, H.D. (Hrsg): Grundlagen - Praxismodelle - Perspektiven: Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft. S. 35-53.
- Melzer, W. & Al Diban, S. (2001). Vermittlung von Fachleistungs- Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule. In: Melzer, W. & Sandfuchs U. (Hrsg.). Was Schule leistet. Weinheim und München: Juventa.
- Melzer, W. & Schwind, H.D. (2003). Grundlagen - Praxismodelle - Perspektiven: Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.
- Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2004). Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Melzer, W. & Schubarth, W. (2006). Gewalt als soziales Problem an Schulen. In: http://www.budrich-verlag.de/upload/files/artikel/00000062_010.pdf?SID=2e093bc07db9bd3567d5328e76f89979 (10.10.2010)
- Merton, R.K. (1988). The Matthew Effect in Science, II. In: <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf> 03.10.2010
- Mischo, C., Arnold, R. & Clausen, M. (2004). Förderung sozialer Kognitionen in der Schule: Zur Wirksamkeit einer Kurzintervention. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51, S. 151-161.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In: Hager, W., Patry, J.-L. & Brezing, H. (Hrsg.). Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien. Bern: Huber: S. 41-85.
- Munoz, R.F., Mrazek, P.J., Haggerty, R.J. (1996). Institute of Medicine report on prevention of mental disorders: Summary and commentary. American Psychologist, 51, S. 1116-1122.
- Natzke, H. & Petermann, F. (2009). Schulbasierte Prävention aggressiv-oppositionellen und dissozialen Verhaltens: Wirksamkeitsüberprüfung des Verhaltenstrainings für Schulanfänger. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 58, 34-50.
- Neller, K. (2005). Kooperation und Verweigerung: Eine Non-Response-Studie. In: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/zeitschriften/zuma_nachrichten/zn_57.pdf (10.10.2010)
- Neuenschwander, M. & Hascher, T. (2003). Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und ihre soziale Integration. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50, S. 270-280.

- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analysis of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, S. 99-128.
- Nezlek, J. B. (2001). Multilevel random coefficient analyses of event and interval contingent data in social and personality psychology research. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, S. 771-785.
- Nezlek, J.B., Schröder-Abé M. & Schütz A. (2006). Mehrebenenmodellierung mit Zufallskoeffizienten. *Psychologische Rundschau*, 57, S. 213-223
- Nolting, H.-P. (1998). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Nordlohne, E.(1992): *Die Kosten jugendlicher Problembewältigung, Alkohol-, Zigaretten und Arzneimittelkonsum im Jugendalter.* Weinheim und München: Juventa.
- Nowicki, S. (1998). Accuracy in identifying affect in child and adult faces and voices and social competence in preschool children. *Psychology Monographs*, 124, S. 39-50.
- Nunner-Winkler, G. (2004): Überlegungen zum Gewaltbegriff. In: Heitmeyer, W. & Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Gewalt.* Frankfurt am Main: Suhrkamp: S. 21-61.
- Oerter, R. & Dreher, E. (1995). Jugendalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Psychologie Verlags Union: S. 310-395.
- Ollendick, T.H., Greene, R.W., Francis, G. & Brown, C.G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, S. 525-534.
- Opp, G., Fingerle, M., Feytag, A. (1999) (Hrsg.). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz.* München: Ernst Reinhard Verlag.
- Oswald, H. (2008). Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). *Handbuch Sozialisationsforschung.* Weinheim & Basel: Beltz. S. 321-332.
- Oswald, H. & Krappmann, L. (1991). Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In: Schneewind, K. A., Vaskovics, L. A. & Wurzbacher, G. (Hrsg.). *Der Mensch als soziales und personales Wesen.* Stuttgart: Enke Verlag: S. 201-216.
- Payton, J.W. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70, S. 179-185.
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, S. 357-389.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process.* Eugene: Castalia.
- Patterson, G.R. (2002). The early developmental of coercive family process. In: Reid, J.B., Patterson, G. R. & Snyder, J. (Hrsg.), *Antisocial behavior in children and adolescents: Developmental theories and models for intervention.* Washington, DC: American Psychological Association: S. 25-44.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, S. 329-335.
- Patterson, G.R. & Bank, L. (1989). Some amplifying mechanisms for pathologic process in families. In: Gunnar, M. & Thelen, E. (Hrsg.), *Systems and development: The Minnesota Symposia on child psychology.* Hillsdale, NJ: Erlbaum. S. 167-210.
- Patterson, G.R., Reid, J.B., & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys.* Eugene: Castalia.
- Pekrun, R. (1985). Schulklima. In: Twellmann, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht.* Band 7.1. Düsseldorf: Schwann, S. 524-547.
- Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In: Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung.* Stuttgart: Enke, S. 33-56.
- Petermann, F. (1994). *Training mit aggressiven Kindern: Einzeltraining, Kindergruppe, Elternberatung.* Weinheim: Psychologie Verlags Union Beltz.
- Petermann, F., Döpfner, M. & Schmidt, M. H. (2001). *Aggressiv-dissoziale Störungen.* Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern.* Göttingen: Hogrefe.

- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H.D.. Entwicklungswissenschaft. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag S. 1-354.
- Petermann, F. & Helmsen, J. (2008). Aggressives Verhalten im Unterricht. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.). Lehrer-Schüler-Interaktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 395-433.
- Petermann, U. (1992). Sozialverhalten bei Grundschulern und Jugendlichen. Studien zur Jugend- und Familienforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Petermann, U., Jugert, G., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1997). Sozialtraining in der Schule. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F., Kusch, M. & Niebank, K. (1998). Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch. Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2005). In Althammer, J. (Hrsg.), Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Familienpolitik und soziale Sicherung. Berlin: Springer. S. 39-55.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Erziehungskompetenz. Kindheit und Entwicklung, 15, S. 1-8.
- Peterson, G.W. & Leigh, G.K. (1990). The Family and Social Competence in Adolescence. In: Gullotta, T.P., Adams, G.R. & Montemayor, R. (Hrsg.). Developing social competency in adolescence. Newbury Park: Sage Publications: S. 97-131.
- Petillon, H. (1993). Soziales Lernen in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Peuckert, R. (2008). Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfeiffer, C. (1998). Juvenile Crime and Violence in Europe. In: Tonry, M. (Hrsg.). Crime and Justice. A Review of Research. Vol. 23. Chicago: University of Chicago Press: S. 255-328.
- Pfeiffer, C., Wetzels, P. & Enzmann, D. (1999). Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. In: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb80.pdf> (10.10.2010)
- Pfeiffer, C. & Wetzels, P. (2001). Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. In: Oerter, R. & Höfling, S. (Hrsg.). Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. München: Hanns-Seidel-Stiftung: S. 108-141.
- Piaget, J. (1983). Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Popp, U. (2006). Gewaltprävention im schulischen Kontext. Prävention und Intervention. In: Heitmeyer, W. & Schroettle, M. (Hrsg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 563. S. 325-331.
- Preuschhoff, G. & Preuschhoff, A. (1992). Gewalt an Schulen und was dagegen zu tun ist. Köln: Neue kleine Bibliothek.
- Rauer, W. & Schuck, K.D. (2003). FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36, S. 115-118.
- Rauer, W. & Schuck, K.D. (2003). Emotionale und soziale Schulerfahrungen: Ein mit pädagogischem Nutzen operationalisierbarer diagnostischer Gegenstand. In: Ricken, G., Fritz, A. & Hofmann, C. (Hrsg.), Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich: Pabst. S. 292-306.
- Ravens-Sieberer, U., Ellert, U., Erhart, M. (2007). Gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bundesgesetzblatt für Gesundheitsforschung und Gesundheitsschutz, 50, S. 810-818.
- Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. Kindheit und Entwicklung, 16, S. 199-208.
- Reid, J.B. & Patterson, G.R. (1989). The development of antisocial behavior patterns in childhood and adolescence. European Journal of Personality, 3, S. 107-119.
- Resch, F. (2001). Der Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf die kindliche Entwicklung. In: Gebauer, K. & Hüther, G. (Hrsg.). Kinder brauchen Wurzeln. Düsseldorf: Walter: S. 90-106.
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICQ). Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 14, S. 153-163.
- Roberts, J. K. (2006). Effect size measures for the two-level linear multilevel model. In: http://www.hlm-online.com/papers/HLM_effect_size.pdf (01.10.2010)
- Rohrbach, D. (2008). Wissensgesellschaft und soziale Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, S. 111-135.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966). Teachers' Expectancies: Determinants Of Pupils' IQ Gains. In: *Psychological Reports* 19, S. 115-118.
- Rubin, D.B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.
- Rutter, M., Tizard, J., Yule, W., Graham, P. & Whitmore, K. (1976). Isle of Wight studies 1964-1974. *Psychological Medicine*, 6, S. 313-332.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, S. 316-331.
- Rowe, D.C. (2002). What Twin and Adoption Studies reveal about parenting. In: Borkowski, J.G., Landesman, R.S. & Bristol-Power, M. (Hrsg.). *Parenting and the child's world*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass.: S. 21-34.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, v., M. (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer: S. 3-30.
- Salisch, v., M. (2002). Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In Salisch, v., M. (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer: S. 31-50.
- Salisch v., M. (2008). Ärger-Aushandlung in der Freundschaft als Weg zu sozialer und emotionaler Kompetenz. In: Alt, C. (Hrsg.) *Kinderleben - individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften S. 81-98.
- Salisch, v., M. & Seiffge-Krenke, I. (1996). Freundschaften im Kindes- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, S. 85-99.
- Salisch, v., M., Ittel, A. & Bonekamp, E. (2005). Geschlechtsunterschiede bei externalisierendem Problemverhalten im Kindesalter. In: Salisch, v., M. (Hrsg.). *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer: S. 67-91.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, S. 1-15.
- Sandfuchs, U. (2001). Was Schule leistet. Reflexionen und Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben der Schule. In: *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*. Weinheim und München: Juventa. S. 11-36.
- Saß, H., Wittchen, H.-U. & Zaudig, M. (1996). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, M. (1997). Verschiedenartige Perspektiven von Bullying. *Empirische Pädagogik*, 11(3), S. 369-383.
- Schäfer, M. (2008). Mobbing unter Schülern. In: Petermann, F. & Schneider, W. (Hrsg.). *Enzyklopädie der angewandten Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, M. & Frey, D. (1999). Subjektive und objektive Empirien zur Einschätzung und Diskussion von Aggression und Viktimisierung. In: Schäfer, M. & Frey, D. (Hrsg.). *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe: S. 11-19.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role“-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, S. 19-29.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004a). Mobbing in der Schule. In *Kinderreport Deutschland*, S. 262-274.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P., Hunter, S. & Mora-Merchán, J., Singer, M. & van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, S. 1-16.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F.C., Wolke, D. & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, S. 323-335.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8, S. 3-14.

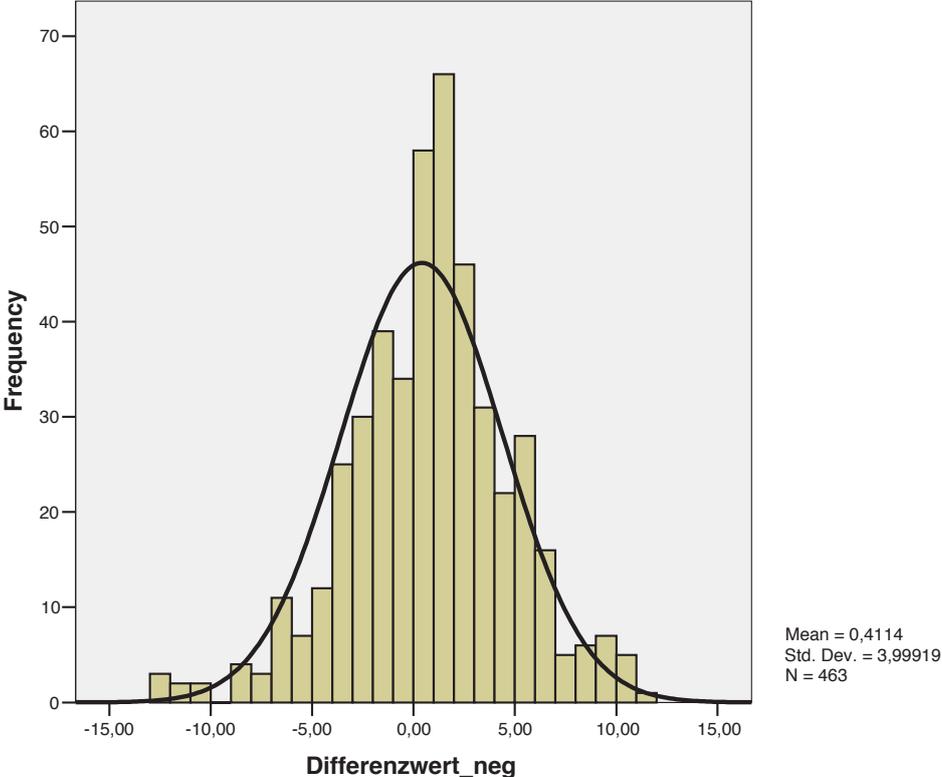
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (2000). Aggression. In Petermann, F. (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. Göttingen, Hogrefe: S. 187-226.
- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention aggressiv-dissozialen Verhaltens. *Kindheit und Entwicklung*, 12, S. 84-99.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Dele Bull, H. (2007). Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38, S. 141-152.
- Scheithauer, H., Bondü, R. & Mayer, H. (2008a). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio® (ALEPP). In: Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag: S. 145-164.
- Scheithauer, H., Rosenbach, C. & Niebank, K. (2008). Gelingensbedingungen für die Prävention interpersonaler Gewalt. In: <http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/305804/publicationFile/15881/gesellschaftlicher%20Zusammenhalt.pdf> (01.10.2010)
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, S. 100-110.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Faustlos – Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Grundschule und Kindergarten. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 55, 462-468.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2007). Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule mit Faustlos. In: Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, C. (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe: S. 158-169.
- Schmidt-Denter, U. (1980). Soziale Konflikte im Kindesalter - Eine Übersicht über empirische Forschungsergebnisse und theoretische Konzepte. In: Klauer, K.J. & Kornadt, H.J. (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Schwann: S. 173-207.
- Schmidt-Denter, U. (1994). Prosoziales und aggressives Verhalten. In: Schneewind, K.A. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation*, Band D. Göttingen: Hogrefe: S. 285-314.
- Schmidt-Denter, U. (1996). *Soziale Entwicklung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Schneewind, K.A. (1999). *Familienspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K.A. (1998). Familienentwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz: S. 129-170.
- Schneewind, K.A. (2008): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim und Bielefeld: Beltz: S. 256-273
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe*. Neuwied: Luchterhand.
- Schubarth, W. (2003). Formen, Möglichkeiten und Grenzen der Gewaltprävention. Schule und außerschulische Präventionskonzepte und deren Beitrag zur Entwicklung von Konfliktfähigkeit bei Jugendlichen. In: Raithel, J. & Mansel, J. (Hrsg.): *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich*. Weinheim und München: Juventa. S. 300-316
- Schwind, H.-D. (1990). *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*. Berlin: Duncker & Humblot
- Schwind, H.D. (1995). *Kriminologie*. Heidelberg: Kriminalistik Verlag.
- Schwind, H.D. (2003). Phänomene und Ursachen der Gewalt in der Schule - kann sich das Massaker von Erfurt anderwärts wiederholen? In: Melzer, W. & Schwind, H.D. (Hrsg.). *Gewaltprävention in der Schule*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft: S. 21-34.
- Schwind, H.D. (2004). Aktivitäten der Gewaltprävention in der Schule. In: http://www.praeventions-tag.de/content/9_praev/doku/schwind/index_9_schwind.html (01.10.2010)
- Schwind, H.D. (2005). Unterlassene Hilfeleistung in verschiedenen öffentlichen Bereichen. In: <http://www.praeventions-tag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=125>. 1010.2010
- Schwind, H.D., Citlak, S., Gielen, B., Gretenkordt, M., Raum, U. & Roitsch, K. (1995). *Gewalt in der Schule - am Beispiel von Bochum*. Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalitätsoffern, Band 10. Mainz: Weisser Ring.
- Schwind, H.D., Roitsch, K., Ahlborn, W. & Gielen, B. (1997). *Gewalt in der Schule – am Beispiel von Bochum*, Schriftenreihe des WEISSEN RINGES, Band 10, Mainz 1995

- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität*. Göttingen: Hogrefe.
- Selman, R.L. (1984). Die Entwicklung des Sozialen Verstehens. *Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Shantz, C.U. (1987). Conflict between children. *Child Development*, 58, S. 283-305.
- Shure, M.B. (1997). Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. In: Albee, G.W. & Gullotta, T.P. (Hrsg.). *Primary Prevention Works*. Thousand Oaks: Sage Publications: S. 167–188.
- Silbereisen, R. K. & Noack, P. (2006). Kontexte und Entwicklung. In W. Schneider & F. Wilkening (Hrsg.), *Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie (Enzyklopaedie der Psychologie: Entwicklungspsychologie, Band 1)*. Göttingen: Hogrefe. S. 311-368.
- Skinner, B.F. (1953). Science and human behaviour. In: http://www.bfskinner.org/BFSkinner/PDF-Books_files/Science_and_Human_Behavior_1.pdf (10.10.2010)
- Snyder, J., Reid, J.B., & Patterson, G.R. (2003). A social learning model of child and adolescent antisocial behavior. In: Lahey, B.B. Moffitt, T.E. & Caspi, A. (Hrsg.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*. New York: Guilford Press: S. 27-48.
- Snijders, T. & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multi-level modelling*. London: Sage Publications.
- Stark, W. (1996). *Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis*. Freiburg: Lambertus.
- Steffen, W. (2001). Zur Situation der Gewalt an und von jungen Menschen – dramatisch oder dramatisiert? In: *Kinder und Jugendliche als Täter und Opfer. Aspekte der Vorbeugung dargestellt an Eckpfeilern der kindlichen Sozialisation*. 12. Mainzer Opferforum vom 14./15. Oktober 2000. Dokumentation. Mainz. S. 14-24.
- Steinberg, L., (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, S. 1-19.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. & Dornbusch, S.M. (1994): Overtime change in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, S. 754-777.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, S. 1266-1281.
- Streng, F. & Pöll, M. (1997). Gewaltwahrnehmung und Gewaltausübung durch Schüler. In: Gruter, M. & Rehlinger, M. (Hrsg.). *Gewalt in der Kleingruppe und das Recht*. Bern: Stämpfli: S. 133-154.
- Sturzbecher, D. & Tausendteufel, H. (2003). Gewalt unter Jugendlichen - Trends und Ursachen. In: Andresen, S., Bock, K., Brumlik, M., Otto, H.-U., Schmidt, M. & Sturzbecher, D. (Hrsg.). *Vereintes Deutschland – Geteilte Jugend? Ein politisches Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich: S. 197-212.
- Sturzbecher, D. & Dietrich, S. (2007). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung*, 10, S. 3-30.
- Sutterlüty, F. (2007) Lerntheoretische Fehlschlüsse in Aggressionsforschung und Gewaltprävention, in: Gollwitzer M., Pfetsch, J. et al. (Hrsg.). *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*. Göttingen: Hogrefe: S. 75–88.
- Tenorth, H.-E. (2008). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim und München: Juventa.
- Theunert, H. (1992). *Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern*. Berlin: Vistas.
- Tiedemann, J. & Faber, G. (1991). Entwicklung ausagierenden Schülerverhaltens in der Grundschule. In: Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag: S. 241 - 253.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004). Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, S. 113-124.

- Tillmann, K.J. (2009): Gewalt an Schulen: öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Holtappels, H.G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.J. (Hrsg.). Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim und München: Juventa: S. 11-25.
- Tillmann, K.J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U., Popp, U. (2007): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München: Juventa.
- Ulich, K. (2001). Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ury, W.L., Brett, J.M. & Goldberg, S.B. (1996). Konfliktmanagement. Wirksame Strategien für den sachgerechten Interessenausgleich. München: Campus.
- Valtin, R. (1995). Gewalt und Aggression. Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Vitiello, B. & Stoff, D.M. (1997). Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, S. 307-315.
- Valentine, J. & Cooper, H. (2003) Effect Size Substantive Interpretation Guidelines: Issues in the Interpretation of Effect Sizes. In: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/essig.pdf> (01.10.2010)
- Vorbach, A. M. & Foster, S. L. (2003). The Relationship between Emotional Competence and Social Competence in Early Adolescence. In: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED475380.pdf> (10.10.2010)
- von Marées, N. & Petermann, F. (2009a). Bullying an Grundschulen. Formen, Geschlechtsunterschiede und psychosoziale Korrelate. *Psychologische Rundschau*, 60(3), S. 152-162.
- von Marées, N. & Petermann, F. (2009a). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 18(4), S. 244-253.
- Walper, S. (1988). Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Walper, S. (1999). Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In: Lepenies, A. Nunner-Winkler, G., Schäfer, G.E. & Walper, S. (Hrsg.): *Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 291-360
- Walper, S. (2008). Sozialisation in Armut. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz: S. 204-214.
- Walper, S., Gerhard, A.-K., Schwarz, B. & Gödde, M. (2001). Wenn an den Kindern gespart werden muss. Einflüsse der Familienstruktur und finanzieller Knappheit auf die Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen. In: Walper, S. & Pekrun, R. (Hrsg.). *Familie und Entwicklung. Perspektiven der Familienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe: S. 266-291.
- Walker, J. (1995). *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule*. Frankfurt a. M.: Cornelsen-Scriptor.
- Webster-Stratton, C.H. (2000). *How to promote children's social and emotional comptence*. London: Paul Chapman Publishing.
- Weinberg, W.A. (1991). Attention deficit hyperactivity disorder: The differential diagnosis. *Journal of Child Neurology*, 6, S. 23-36.
- Weiss, B., Dodge, K.A., Bates, J.E. & Petit, G.S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, S. 1321-1335.
- Werner, E.E. (1999). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (Hrsg.). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt: S. 25-36.
- Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, S. 3-25.
- Widenfelt, B.M., Goedhart, A.W., Treffers, P.D.A. & Goodman, R. (2003). Dutch version of the Strength and Difficulties Questionnaire. *European child and Adolescent Psychiatry*, 13, S. 281-289.
- Wille, N., Bettge, S., Ravens-Sieberer, U. & the BELLA study group (2008). Risk and protective factors for children's and adolescents' mental health: results of the BELLA study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, S. 133-147.
- Willems, H. (1993). *Fremdenfeindliche Gewalt*. Opladen: Leske und Budrich.

- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005). Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim: Juventa.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006). Ganztagschule - eine Chance für Familien. In: <http://www.ukb.uni-bonn.de/42256BC8002B7FC1/vwLookupDownloads/Ganztagschule-eineChance.pdf> (01.10.2010)
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 30, S. 105- 112.
- Wustmann, (2004). Resilienz. Weinheim & Basel: Beltz.
- Zach, U. & Künsemüller, P. (2001). Die Entwicklung von Kinder zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr: Theorien und Forschungsbefunde. In: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_fachbeitrag/a_kindheitsforschung/s_280.html (10.10.2010)
- Zwenger-Balink, B. (2004). Komm, wir finden eine Lösung! - Training zur Gewaltprävention mit Grundschulkindern. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Zypries, B. (2003). Grußwort. In: Melzer, W. & Schwind, H.D. (Hrsg.). Gewaltprävention in der Schule. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft: S. 11-15.
- Sonstige Internetquellen:
- No Child left behind, 2002: In: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf> 10.10.2010
- Süddeutsche Zeitung, 1. Oktober 2010, Nr. 227, Seite 3.
- Süddeutsche Zeitung 08.06.2005 In: <http://www.sueddeutsche.de/panorama/pruegeleien-jedenschultag-mehr-als-verletzte-schueler-1.924905> 10.10.2010
- Stern, Nr. 38, 16.09.2010: Amoklauf Winnenden: Die Schuld des Vaters.
- Stern, Nr. 38, 10.09.2009: Mobbing in der Schule
- Reichspost, 21. Juni 1913, S. 22. Der Massenmord in der Mädchenschule. In: <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?apm=0&aid=rpt&datum=19130621&seite=22> 01.10.2010
- SPSS: Linear Mixed-Effects Modeling in SPSS: An Introduction to the MIXED Procedure. In: http://www.spss.ch/upload/1126184451_Linear%20Mixed%20Effects%20Modeling%20in%20SPSS.pdf 01.10.2010
- BMFSFJ: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/7-Soziale-sicherung/7-5-Sozialhilfe-bezug-von-frauen-und-maennern/7-5-2-demografische-strukturen-der-bezieherinnen-und-bezieher-von-sozialhilfe,did=55182,render=renderPrint.html> 01.10.2010
- SDQ: In: <http://www.sdqinfo.com/b1.html> 10.10.2010
- PAPILIO: In: <http://www.papilio.de/download/papilio-ergebnisse.pdf> 10.10.2010

Abbildung: Normalverteilung der Differenzwerte des negativen Sozialverhaltens:



Normalverteilung:

	SDQ Diagnoseverfahren	SDQ angepasstes Diagnoseverfahren	Soziale Integrität (T1+T2)	Klassenklima (T1+T2)	Negatives Sozialverhalten T1	Negatives Sozialverhalten T2	Differenz negatives Sozialverhalten	Pro-soziales Verhalten T1	Pro-soziales Verhalten T2	Differenz prosoziales Verhalten	Elterliches Erziehungsverhalten	Schulisches Engagement
N	462	462	483	483	462	462	462	474	474	474	483	190
Normal Parameters (a,b)	1,1970	1,3463	3,3709	3,0730	10,1001	9,6878	,4123	8,3629	8,3966	-,0338	1,5978	2,1137
Most Extreme Differences	,51670	,67266	,46596	,50412	5,16877	5,47257	4,00348	1,83515	1,84483	1,53282	,36832	,69691
Positively Skewed	,506	,463	,111	,066	,076	,107	,087	,199	,223	,177	,093	,098
Negatively Skewed	,506	,463	,089	,033	,076	,107	,073	,186	,192	,177	,093	,098
Significant	-,352	-,303	-,111	-,066	-,039	-,056	-,087	-,199	-,223	-,175	-,061	-,055
Kolmogorov-Smirnov Z	10,868	9,950	2,445	1,445	1,625	2,302	1,863	4,334	4,858	3,851	2,039	1,352
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,031	,010	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,052

Übersicht fehlende und ersetzte Werte mit ersetzten Werten

Univariate Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Missing		No. of Extremes(a)	
				Count	Percent	Low	High
k3kk_umkodiert	483	2,69	1,05	0	0,0	0	0
k4kk_umkodiert	483	2,90	1,13	0	0,0	0	0
k7kk_umkodiert	483	3,33	0,93	0	0,0	34	0
k8kk_umkodiert	483	3,25	0,82	0	0,0	23	0
kk1	483	3,18	0,85	0	0,0	0	0
kk2	483	3,02	0,83	0	0,0	0	0
kk5	483	3,28	0,83	0	0,0	9	0
kk6	483	3,03	0,94	0	0,0	0	0

a. Number of cases outside the range (Q1 - 1.5*IQR, Q3 + 1.5*IQR).

ohne ersetzte Werte

N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a)	
			Count	Percent	Low	High
477	2,69	1,05	6	1,2	0	0
479	2,90	1,13	4	0,8	0	0
473	3,34	0,93	10	2,1	34	0
480	3,25	0,82	3	0,6	23	0
480	3,18	0,85	3	0,6	0	0
479	3,02	0,83	4	0,8	0	0
475	3,28	0,83	8	1,7	9	0
475	3,03	0,94	8	1,7	0	0

Univariate Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
				Count	Percent	Low	High
sis9	483	3,17	0,95	0	0,0	35	0
si10	483	3,24	0,88	0	0,0	18	0
si11	483	3,33	0,83	0	0,0	12	0
si13	483	2,94	0,90	0	0,0	0	0
si15	483	3,30	0,94	0	0	32	0
si16	483	3,66	0,67	0	0	.	.
si17	483	3,41	0,75	0	0	10	0
si18	483	3,35	0,85	0	0	16	0
sis20	483	3,32	0,86	0	0,0	19	0
recsi12	483	3,66	0,73	0	0,0	.	.
recsi14	483	3,62	0,78	0	0,0	118	0
recsi19	483	3,38	1,03	0	0,0	54	0
recsi21	483	3,34	1,02	0	0,0	51	0

a. Number of cases outside the range (Q1 - 1.5*IQR, Q3 + 1.5*IQR).

b. . indicates that the inter-quartile range (IQR) is zero.

N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
			Count	Percent	Low	High
475	3,18	0,95	8	1,7	35	0
475	3,25	0,88	8	1,7	17	0
477	3,34	0,83	6	1,2	12	0
474	2,94	0,90	9	1,9	0	0
477	3,30	0,94	6	1,2	32	0
480	3,66	0,67	3	0,6	.	.
477	3,42	0,75	6	1,2	10	0
479	3,35	0,85	4	0,8	16	0
438	3,34	0,87	45	9,3	18	0
473	3,67	0,73	10	2,1	.	.
477	3,62	0,78	6	1,2	.	.
475	3,39	1,03	8	1,7	53	0
479	1,66	1,02	4	0,8	0	51

Übersicht fehlende und ersetzte Werte mit ersetzten Werten

Univariate Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
				Count	Percent	Low	High
m1	475	1,52	0,72	8	1,7	0	15
mie3	476	1,50	0,83	7	1,4	0	28
mnk5	475	1,30	0,63	8	1,7	.	.
mie6	476	1,77	0,82	7	1,4	0	30
mnk8	475	1,38	0,79	8	1,7	.	.
mie9	476	1,43	0,81	7	1,4	0	25
mnk10	475	1,27	0,63	8	1,7	.	.
recmue2	476	2,33	1,23	7	1,4	0	0
recmue4	476	1,43	0,81	7	1,4	0	21
recmue7	476	1,86	1,05	7	1,4	0	0
recmue11	476	1,72	0,95	7	1,4	0	28

a. Number of cases outside the range (Q1 - 1.5*IQR, Q3 + 1.5*IQR).

b. . indicates that the inter-quartile range (IQR) is zero.

ohne ersetzte Werte

N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
			Count	Percent	Low	High
423	1,49	0,74	60	12,4	0	14
469	1,50	0,83	14	2,9	0	28
462	1,29	0,63	21	4,3	.	.
469	1,76	0,83	14	2,9	0	30
462	1,37	0,79	21	4,3	.	.
472	1,43	0,81	11	2,3	0	24
463	1,26	0,63	20	4,1	.	.
457	2,33	1,24	26	5,4	0	0
470	1,42	0,82	13	2,7	0	21
465	1,84	1,04	18	3,7	0	0
474	1,72	0,95	9	1,9	0	28

Univariate Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
				Count	Percent	Low	High
v1	459	1,53	0,76	24	5,0	0	17
v3	451	1,47	0,82	32	6,6	0	25
v5	459	1,32	0,62	24	5,0	0	30
v6	460	1,77	0,85	23	4,8	0	28
v8	459	1,37	0,79	24	5,0	.	.
v9	460	1,38	0,75	23	4,8	0	40
v10	459	1,28	0,64	24	5,0	.	.
recv2	462	2,49	1,22	21	4,3	0	0
recv4	462	1,44	0,80	21	4,3	0	17
recv7	462	1,91	1,07	21	4,3	0	0
recv11	462	1,90	1,04	21	4,3	0	0

a. Number of cases outside the range (Q1 - 1.5*IQR, Q3 + 1.5*IQR).

b. . indicates that the inter-quartile range (IQR) is zero.

N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
			Count	Percent	Low	High
410	1,50	0,78	73	15,1	0	17
451	1,47	0,82	32	6,6	0	25
441	1,31	0,62	42	8,7	.	.
448	1,76	0,85	35	7,2	0	28
445	1,36	0,79	38	7,9	.	.
454	1,37	0,76	29	6,0	.	.
446	1,27	0,64	37	7,7	.	.
443	2,50	1,24	40	8,3	0	0
454	1,43	0,80	29	6,0	0	17
455	1,90	1,07	28	5,8	0	0
457	1,90	1,05	26	5,4	0	0

Übersicht fehlende und ersetzte Werte mit ersetzten Werten

Univariate Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Missing		No. of Extremes(a)	
				Count	Percent	Low	High
ss1kk	481	2,97	0,84	2	0,4	0	0
ss2kk	481	2,97	0,84	2	0,4	0	0
ss5kk	481	3,17	0,84	2	0,4	10	0
ss6kk	481	2,99	0,89	2	0,4	0	0
s3kk_umkodiert	481	2,75	1,07	2	0,4	0	0
s4kk_umkodiert	481	3,02	1,08	2	0,4	0	0
s7kk_umkodiert	481	3,36	0,94	2	0,4	38	0
s8kk_umkodiert	481	3,23	0,85	2	0,4	27	0

a. Number of cases outside the range (Q1 - 1.5*IQR, Q3 + 1.5*IQR).

ohne ersetzte Werte

N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a)	
			Count	Percent	Low	High
480	2,98	0,84	3	0,6	0	0
478	2,95	0,80	5	1,0	0	0
479	3,18	0,84	4	0,8	10	0
477	2,99	0,89	6	1,2	0	0
473	2,76	1,08	10	2,1	0	0
475	3,02	1,08	8	1,7	0	0
477	3,36	0,94	6	1,2	37	0
475	3,24	0,85	8	1,7	26	0

Univariate Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
				Count	Percent	Low	High
ss9sisl	481	3,09	1,02	2	0,4	0	0
ss10si	481	3,28	0,84	2	0,4	15	0
ss11si	481	3,32	0,84	2	0,4	19	0
ss13si	481	3,01	0,90	2	0,4	0	0
ss15si	481	3,31	0,95	2	0,4	32	0
ss16si	481	3,65	0,71	2	0,4	.	.
ss17si	481	3,46	0,76	2	0,4	11	0
ss18si	481	3,42	0,81	2	0,4	13	0
ss20sisl	481	3,33	0,88	2	0,4	28	0
recs12n	481	3,60	0,80	2	0,4	.	.
recs14n	481	3,62	0,81	2	0,4	.	.
recs19n	481	3,42	1,01	2	0,4	54	0
recs21n	481	3,38	0,99	2	0,4	47	0

a. Number of cases outside the range (Q1 - 1.5*IQR, Q3 + 1.5*IQR).

b. . indicates that the inter-quartile range (IQR) is zero.

N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
			Count	Percent	Low	High
477	3,10	1,02	6	1,2	0	0
478	3,28	0,84	5	1,0	15	0
474	3,32	0,84	9	1,9	19	0
476	3,01	0,90	7	1,4	0	0
474	3,31	0,96	9	1,9	32	0
477	3,66	0,71	6	1,2	.	.
470	3,46	0,77	13	2,7	11	0
476	3,42	0,82	7	1,4	13	0
477	3,33	0,88	6	1,2	28	0
476	3,61	0,80	7	1,4	.	.
473	3,63	0,81	10	2,1	.	.
473	3,42	1,02	10	2,1	54	0
479	3,39	0,99	4	0,8	47	0

Übersicht fehlende und ersetzte Werte mit ersetzten Werten

Univariate Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
				Count	Percent	Low	High
bfp5m	479	1,36	0,68	4	0,8	0	14
bfp7iem	478	1,50	0,85	5	1,0	0	29
bfp9nkm	479	1,29	0,62	4	0,8	.	.
bfp10iem	478	1,82	0,86	5	1,0	0	35
bfp12nkm	479	1,33	0,76	4	0,8	.	.
bfp13iem	478	1,41	0,76	5	1,0	0	18
bfp14nkm	479	1,31	0,67	4	0,8	.	.
recbfp6mue	480	2,36	1,28	3	0,6	0	0
recbfp8mue	480	1,37	0,74	3	0,6	.	.
recbfp11mue	480	1,75	1,01	3	0,6	0	42
recbfp15mue	480	1,65	0,94	3	0,6	0	34

a. Number of cases outside the range (Q1 - 1.5*IQR, Q3 + 1.5*IQR).

b. . indicates that the inter-quartile range (IQR) is zero.

ohne ersetzte Werte

N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
			Count	Percent	Low	High
460	1,35	0,69	23	4,8	0	14
477	1,50	0,85	6	1,2	0	29
468	1,29	0,62	15	3,1	.	.
473	1,82	0,86	10	2,1	0	35
473	1,32	0,77	10	2,1	.	.
473	1,41	0,77	10	2,1	0	18
475	1,30	0,67	8	1,7	.	.
457	2,35	1,30	26	5,4	0	0
476	1,37	0,74	7	1,4	.	.
477	1,75	1,01	6	1,2	0	42
477	1,65	0,94	6	1,2	0	34

Univariate Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
				Count	Percent	Low	High
bfp5v	461	1,42	0,71	22	4,6	0	16
bfp7iev	463	1,48	0,80	20	4,1	0	23
bfp9nkV	461	1,30	0,63	22	4,6	.	.
bfp10iev	463	1,78	0,86	20	4,1	0	31
bfp12nkV	461	1,33	0,74	22	4,6	.	.
bfp13iev	463	1,36	0,74	20	4,1	0	115
bfp14nkV	461	1,28	0,65	22	4,6	.	.
recbfp6vue	463	2,50	1,26	20	4,1	0	0
recbfp8vue	463	1,43	0,79	20	4,1	0	15
recbfp11vue	463	1,85	1,06	20	4,1	0	0
recbfp15vue	463	1,80	1,02	20	4,1	0	0

a. Number of cases outside the range (Q1 - 1.5*IQR, Q3 + 1.5*IQR).

b. . indicates that the inter-quartile range (IQR) is zero.

N	Mean	Std. Deviation	Missing		Extremes(a,b)	
			Count	Percent	Low	High
446	1,41	0,72	37	7,7	0	16
458	1,47	0,80	25	5,2	0	23
448	1,28	0,62	35	7,2	.	.
456	1,79	0,86	27	5,6	0	31
455	1,33	0,74	28	5,8	.	.
457	1,36	0,74	26	5,4	.	.
456	1,27	0,65	27	5,6	.	.
443	2,49	1,28	40	8,3	0	0
459	1,43	0,79	24	5,0	0	15
461	1,85	1,06	22	4,6	0	0
460	1,80	1,03	23	4,8	0	0

Komm, wir finden eine Lösung!

Fragebogen für Schülerinnen und Schüler
der 3. & 4. Klassen



Code Nummer:

Ich bin: ein Mädchen ein Junge

Ich bin.....Jahre alt

So kreuzt Du an:

	stimmt gar nicht	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt ganz genau
Wenn ein Satz gar nicht stimmt:	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Wenn ein Satz etwas stimmt:	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Wenn ein Satz für dich ziemlich stimmt:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Wenn ein Satz für dich ganz genau stimmt?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4

1. Wie ist Deine Schulklasse?

	stimmt gar nicht	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt ganz genau
1. In der Klasse halten wir alle zusammen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Wir verstehen uns untereinander gut.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Manche Schüler machen sich lustig über Klassenkameraden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Kinder, die anders sind, haben es schwer in unserer Klasse.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Wir helfen uns gegenseitig.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Alle Kinder dürfen mitspielen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Meine Mitschüler lachen über Schüler, die anders sind.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Wir ärgern uns gegenseitig.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Wenn meine Mitschüler streiten, suchen wir miteinander eine faire Lösung.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. Meine Mitschüler sind nett zu mir.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Die anderen suchen Streit mit mir.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13. Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14. Die anderen Kinder lachen mich häufig aus.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15. Manche Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16. Ich fühle mich in der Klasse wohl.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

	stimmt gar nicht	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt ganz genau
17. Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Klasse gut aus.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
18. Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
19. Ich habe wenig Freunde in meiner Klasse.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20. Wenn ich auf dem Schulhof Streit habe, versuche ich eine Lösung zu finden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
21. Nur wenige Mitschüler können mich leiden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

2. Wie bist du?

Hier kreuzt Du so an:

	stimmt nicht	stimmt teilweise	stimmt genau
Wenn ein Satz nicht stimmt:	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Wenn ein Satz teilweise stimmt	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Wenn ein Satz genau stimmt:	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3

	stimmt nicht	stimmt teilweise	stimmt genau
1. Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
2. Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
3. Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
4. Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen, mir wird oft schlecht.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
5. Neue Situationen machen mich nervös, ich verliere leicht das Selbstvertrauen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
6. Ich versuche, nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
7. Ich habe einen oder mehrere gute Freunde / Freundinnen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
8. Ich teile normalerweise mit Anderen (z.B. Süßigkeiten) oder leihe ihnen Sachen aus.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
9. Ich mache mir häufig Sorgen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
10. Ich bin oft unglücklich oder traurig; ich muss oft weinen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
11. Ich werde leicht wütend.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
12. Ich bin meistens für mich alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
13. Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
14. Ich habe viele Ängste, ich fürchte mich leicht.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
15. Ich schlage mich häufig, ich kann andere zwingen zu tun, was ich will.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

	stimmt nicht	stimmt teilweise	stimmt genau
16. Ich komme mit älteren und jüngeren Kindern besser aus, als mit gleich alten Kindern.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
17. Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
18. Ich werde von anderen gehänselt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
19. Normalerweise tue ich, was man mir sagt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
20. Ich bin nett zu jüngeren Kindern.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
21. Ich nehme einfach Dinge, die mir nicht gehören.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
22. Andere behaupten oft, dass ich lüge oder moegele.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
23. Ich lasse mich leicht ablenken.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
24. Ich denke nach, bevor ich etwas tue.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
25. Ich helfe anderen oft freiwillig.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

3. Fragen zu deiner Klasse:

1. Wer ist oft traurig?
.....
.....
2. Wer traut sich wenig zu?
.....
.....
3. Wer wird leicht wütend?
.....
.....
4. Wer fängt häufig Streit an?
.....
.....
5. Mit wem bist du gut befreundet?
.....
.....
6. Wer wird von anderen gehänselt?
.....
.....
7. Wer ist besonders nett und hilfsbereit?
.....
.....

4. Wie ist das bei Euch in der Familie...

	<i>stimmt gar nicht</i>	<i>stimmt etwas</i>	<i>stimmt ziemlich</i>	<i>stimmt ganz genau</i>
1. Ich bin gerne mit meiner Familie zusammen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. In unserer Familie gibt es oft Streit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. In unserer Familie können wir über alles reden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. In unserer Familie wird viel geschimpft.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Jetzt geht es um die Beziehung zu deiner Mutter und zu deinem Vater.

Bitte gib an, wie oft etwas bei euch in der Familie vorkommt:

links für deine Mutter:



rechts für deinen Vater:



Meine Mutter:		Mein Vater:	
<i>nie/ selten</i>	<i>manch- mal</i>	<i>nie/ selten</i>	<i>manch- mal</i>
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Meine Eltern schreiben mich an, wenn ich etwas falsch gemacht habe.		5. Meine Eltern schreiben mich an, wenn sie wütend auf mich sind.	
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Meine Eltern sprechen mit mir über Dinge, die mich ärgern oder belasten.		6. Meine Eltern sprechen mit mir über das, was ich tue und erlebt habe.	
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Meine Mutter:		Mein Vater:	
<i>nie/ selten</i>	<i>manch- mal</i>	<i>nie/ selten</i>	<i>manch- mal</i>
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Meine Eltern drohen mir eine Strafe an, strafen mich aber dann doch nicht.		7. Meine Eltern drohen mir eine Strafe an, strafen mich aber dann doch nicht.	
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Meine Eltern vertrauen mir.		8. Meine Eltern vertrauen mir.	
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Meine Eltern nörgeln an mir herum.		9. Meine Eltern nörgeln an mir herum.	
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Es gibt Tage, an denen meine Eltern strenger sind als an anderen.		10. Es gibt Tage, an denen meine Eltern strenger sind als an anderen.	
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. Meine Eltern fragen mich nach meiner Meinung bevor sie etwas entscheiden, was mich betrifft.		11. Meine Eltern fragen mich nach meiner Meinung bevor sie etwas entscheiden, was mich betrifft.	
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Meine Eltern sagen Dinge, die mich verletzen.		12. Meine Eltern sagen Dinge, die mich verletzen.	
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13. . Wenn meine Eltern schlechte Laune oder Stress haben, bestrafen sie mich strenger als sonst.		13. . Wenn meine Eltern schlechte Laune oder Stress haben, bestrafen sie mich strenger als sonst.	
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14. Meine Eltern beleidigen mich, wenn sie wütend auf mich sind.		14. Meine Eltern beleidigen mich, wenn sie wütend auf mich sind.	
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15. Meine Eltern sprechen mit mir über das, was ich tue und erlebt habe.		15. Meine Eltern sprechen mit mir über das, was ich tue und erlebt habe.	
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

5. Wie ist es bei euch in der Schulklasse...

Wenn sich zwei oder mehrere Schüler streiten...

	nie / selten	manchmal	häufig	sehr oft
1. ...gibt unsere Lehrerin Strafarbeiten auf.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. ...sucht unsere Lehrerin gemeinsam mit ihnen nach einer Lösung.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. ...schimpft unsere Lehrerin.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. ...können die Schüler mit der Lehrerin darüber reden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

6. Über Dich:

1. Mit wem wohnst du alles zusammen? (Hier kannst du mehrere Kreuze machen!)

- Papa
 Mama
 Stiefpapa/ Mamas Freund
 Stiefmama/ Papas Freundin
 Oma / Opa
 Geschwister
 Sonstige

2. Manche Kinder haben Eltern, die getrennt leben, wie ist das bei Dir?

- Meine Eltern leben getrennt
 Ja Nein

Wenn Ja, bei wem wohnst du?

- Mama
 Papa
 Zum Teil bei Mama und zum Teil bei Papa

3. Wie viele Geschwister hast Du?

- Keine 1 2 Mehr als 2

4. Wer passt nach der Schule auf Dich auf?

- 1O Mama 2O Papa 3O Geschwister 4O Hort / Tagesheim 5O Andere Person 6O Niemand

5. Hast Du ein eigenes Kinderzimmer?

- Ja Nein

6. Wie lange schaut Du am Tag fern?

- unter 1 Stunde 1 – 2 Stunden solange ich will

7. Welche Sprachen spricht Ihr zu Hause? (Hier kannst du mehrere Kreuze machen!)

- 1O deutsch
 2O türkisch
 3O eine andere Sprache

VIELEN DANK! ☺

Projekt „Sozialkompetenz bei Kindern im Grundschulalter“



Elternfragebogen

Code: _____

Liebe Eltern,

Vielen Dank, dass Ihr Kind an der Untersuchung "Sozialkompetenz bei Kindern im Grundschulalter" teilnimmt. Es wäre toll, wenn auch Sie einige Fragen beantworten könnten. Ihre Antworten werden selbstverständlich anonym behandelt.

Und so wird's gemacht:

Es gibt bei unseren Fragen keine richtigen und falschen Antworten, sondern es geht immer um Ihre persönliche Meinung und Ihre Erlebnisse und Erfahrungen. Da wir unsere Themen sehr genau erfassen müssen, kommen gelegentlich auch ähnliche Fragen vor. Sie dienen nicht der Kontrolle. Die kleinen Ziffern bei den Antwortmöglichkeiten dienen der Datenverarbeitung und beinhalten keine Wertung. Wenn mehrere Kinder an der Studie teilnehmen, füllen Sie bitte pro Kind einen extra Fragebogen aus. Gehen Sie bitte der Reihe nach vor, Frage für Frage. Wenn Sie bei einer Frage dieses Zeichen  sehen, bitten wir Sie, die Frage frei zu beantworten.

Wir versichern Ihnen, dass die Angaben vertraulich behandelt werden.

Viel Spaß beim Ausfüllen des Fragebogens!

Ansprechpartner:

Claudia Reiter, e-mail: reiters@gmx.de

LMU – Department für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

Projektleitung:

LMU – Department für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

Prof. Dr. Sabine Walper

Leopoldstr. 13; 80802 München

Tel.: (089) 2180-5191

Fax: (089) 2180-5137

LMU

Ludwig
Maximilians
Universität
München

1.) In welcher Beziehung stehen Sie zu dem Kind?

- Mutter
 Vater
 Sonstige: 

2.) Wer betreut das Kind in der Familie hauptsächlich?

- Mutter
 Vater
 andere Person: 

3.) Ist Ihr Kind

- ein Mädchen
 ein Junge

4.) Wann ist Ihr Kind geboren?  Monat: _____ Jahr: _____

5.) Wie viele Geschwister hat das Kind?

- | | | | |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|
| keines
(Einzelkind) | ein
Geschwister | zwei
Geschwister | mehr als
2 Geschwister |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
- nämlich:  _____ Bitte Anzahl angeben!

6.) Wer wohnt mit im Haushalt des Kindes? Bitte alles ankreuzen, was zutrifft:

- Mutter
 Vater
 Stiefmutter/Partnerin des Vaters
 Stiefvater/Partner der Mutter
 Großeltern
 andere Personen, nämlich: 

7.) Muttersprache des Kindes: 

8.) Falls Sie oder Ihr Partner nicht Deutsch als Muttersprache haben::

- Mutter:  _____ Bitte Muttersprache angeben

Seit wann leben Sie in Deutschland?

seit Geburt

seit _____ Monat: _____ Jahr: _____ Bitte Zeitpunkt angeben!

- Vater:  _____ Bitte Muttersprache angeben

Seit wann leben Sie in Deutschland:

seit Geburt

seit _____ Monat: _____ Jahr: _____ Bitte Zeitpunkt angeben!

9.) Wie lange lebt Ihr Kind in Deutschland?

seit Geburt

seit _____ Monat: _____ Jahr: _____ Bitte Zeitpunkt angeben!

10.) Wächst das befragte Kind bei beiden leiblichen Eltern (im gemeinsamen Haushalt) auf?

- ₁ ja
 ₂ nein, weil: (bitte ankreuzen:)
 ₁ leibliches Elternteil verstorben
 ₂ Eltern sind getrennt lebend/geschieden
 ₃ sonstiges, nämlich: _____

11.) Bei getrennt lebenden Eltern/geschiedenen Eltern: Wie häufig hat das Kind Kontakt zum getrennt lebenden Elternteil?

- weniger als 1 mal im Monat ₁ 2 mal im Monat ₂ 1 mal die Woche ₃ 2 mal die Woche ₄ häufiger als 2 mal die Woche ₅ täglich ₆ unregelmäßig ₇

12.) Wie alt war Ihr Kind zum Zeitpunkt der Trennung?

_____ Bitte Alter des Kindes angeben!

13.) Wie schätzen Sie die Beliebtheit Ihres Kindes in seiner/ihrer Schulklasse ein?

- unbeliebt ₁ weniger beliebt ₂ mittelmäßig ₃ eher beliebt ₄ sehr beliebt ₅

14.) Hat Ihr Kind Ihres Wissens nach im letzten halben Jahr negative Erfahrung mit Mitschülern gemacht? Bitte alles ankreuzen, was zutrifft:

- | | | | |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Es wurde gehänselt | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 2. Es wurde ausgegrenzt, durfte nicht mitmachen | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 3. Ihm wurde Gewalt angedroht | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 4. Es hat körperliche Gewalt erfahren (z.B. Schläge) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 5. Ihm wurde etwas gestohlen | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 6. Seine Sachen wurden zerstört | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 7. andere negative Erfahrung, nämlich: _____ | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |

15.) Wer sind die besten Freunde Ihres Kindes in seiner Schulklasse:

16.) Wie ist Ihr Kind? Bitte kreuzen Sie im Folgenden an, inwiefern folgende Beschreibungen auf Ihr Kind zutreffen bzw. nicht zutreffen:

- | | | | | | |
|------------------|---------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|
| Nicht zutreffend | <input type="checkbox"/> ₁ | Etwas / manchmal zutreffend | <input type="checkbox"/> ₂ | Genau / häufig zutreffend | <input type="checkbox"/> ₃ |
|------------------|---------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|

- | | | | |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. rücksichtsvoll | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 2. unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 3. klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 4. teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 5. hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 6. Einzelgänger; spielt meist alleine | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 7. im allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 8. hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 9. hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 10. ständig zappelig | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 11. hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 12. streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 13. oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 14. im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 15. leicht ablenkbar, unkonzentriert | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 16. nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 17. lügt oder mogelt häufig | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 18. wird von anderen gehänselt oder schikaniert | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 19. hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrer oder anderen Kindern) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 20. stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 21. kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 22. hat viele Ängste; fürchtet sich leicht | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 23. führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 24. denkt nach, bevor er/sie handelt | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 25. Wenn es Streit oder Auseinandersetzungen gibt, wird es versuchen, diese zu beenden | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 26. Es lädt Kinder zum Mitspielen ein | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 27. Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 28. Es zerstört seine eigenen Sachen | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 29. Es zerstört die Sachen von anderen | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 30. Wenn es auf jemand wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 31. Es bedroht andere | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 32. Wenn es auf ein Kind wütend ist, bringt es andere dazu, nicht mehr mit diesem Kind zu reden | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| 33. Es tröstet ein Kind, das weint oder betrübt ist | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |

Gibt es noch etwas, das Sie über Ihr Kind erwähnen möchten?



17.) Wie sehr sind Sie in den Schulalltag Ihres Kindes eingebunden?

	selten	manchmal	Häufig	immer
1. Ich beteilige mich an Aktivitäten in der Klasse meines Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich nehme an Eltern- bzw. Familienaktivitäten zusammen mit den Lehrern teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich spreche mit anderen Eltern über schulische Aktivitäten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich bin an Plänen für Schulausflüge beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich treffe mich außerhalb der Schule mit Eltern von Mitschülern meines Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich übe mit meinem Kind Rechnen, Lesen oder Schreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich erzähle meinem Kind wie gerne ich neue Dinge lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich besorge Lernmaterial für mein Kind (z.B. Videos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich verbringe Zeit mit meinem Kind um ihm/ihr spezielle Dinge zu vermitteln (z.B. Zoo, Museum).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mein Kind hat einen eigenen Platz für Bücher und Schulmaterialien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich spreche mit dem Lehrer darüber, wie mein Kind mit Mitschülern auskommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich spreche mit dem Lehrer meines Kindes über ihre/seine Schwierigkeiten in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich spreche mit dem Lehrer meines Kindes über die Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich spreche mit dem/den Lehrer/n meines Kindes über ihre/seine Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich gehe zu Elternabenden um mit dem/den Lehrern über das Lernen oder Verhalten meines Kindes zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich frage nach den Noten, die mein Kind in der Schule bekommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich frage mein Kind regelmäßig was sie/er in der Schule erlebt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich frage mein Kind regelmäßig nach den Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich unterstütze mein Kind bei schulischen Problemen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun zur Freizeit:

18.) An wie vielen Tagen pro Woche sieht Ihr Kind fern?

Nicht jede Woche	1 Tag	2 Tage	3 Tage	4 Tage	5 Tage	6 Tage	täglich
<input type="checkbox"/>							

19.) Wenn Ihr Kind an einem Tag fernsieht, wie viele Stunden sind das dann im Durchschnitt?

¼ Std.	½ Std.	1 Std.	2 Std.	3 Std.	4 Std.	5 Std.	mehr als 5 Std.
<input type="checkbox"/>							

20.) Wie viele Fernsehgeräte befinden sich in Ihrem Haushalt?



21.) Wie häufig treffen folgende, alltägliche Situationen auf Sie zu?

	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
1. Sie loben Ihr Kind, wenn es etwas gut gemacht hat.	<input type="checkbox"/>				
2. Sie erklären Ihrem Kind, wie man sich in einer bestimmten Situation gut benimmt.	<input type="checkbox"/>				
3. Sie unterhalten sich mit Ihrem Kind über seine Freunde.	<input type="checkbox"/>				
4. Sie drohen dem Kind eine Strafe an, strafen es dann aber doch nicht.	<input type="checkbox"/>				
5. Sie tun oder sagen etwas, damit Ihr Kind in gute Stimmung kommt.	<input type="checkbox"/>				
6. Sie zeigen Ihrem Kind, dass Sie sich freuen, wenn es zuhause hilft.	<input type="checkbox"/>				
7. Sie vermindern eine Bestrafung (z.B. Sie heben ein Verbot früher auf, als Sie ursprünglich angekündigt haben).	<input type="checkbox"/>				
8. Wenn Ihr Kind sich ärgert oder belastet wirkt, sprechen Sie mit ihm darüber.	<input type="checkbox"/>				
9. Es fällt Ihnen schwer, in Ihrer Erziehung konsequent zu sein.	<input type="checkbox"/>				
10. Sie sprechen mit Ihrem Kind über Dinge, die es am Tag erlebt hat.	<input type="checkbox"/>				
11. Sie achten darauf, ob Ihr Kind mit anderen Kindern friedlich umgeht und greifen ein, wenn Ihr Kind sich nicht friedlich verhält.	<input type="checkbox"/>				
12. Es gibt Tage, an denen Sie strenger sind als an anderen.	<input type="checkbox"/>				
13. Sie sprechen mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin darüber, ob sie Ihrem Kind etwas erlauben oder verbieten sollen.	<input type="checkbox"/>				
14. Wenn Sie mit Ihrem Kind spielen oder etwas mit ihm unternehmen, fragen Sie nach den Wünschen Ihres Kindes.	<input type="checkbox"/>				
15. Es gibt Meinungsverschiedenheiten über die Art der Bestrafung der Kinder.	<input type="checkbox"/>				
16. Es gibt Unterschiede im Verhalten zwischen Vater und Mutter.	<input type="checkbox"/>				
17. Es ist unmöglich, die Unstimmigkeiten bezüglich der Kindererziehung zu lösen.	<input type="checkbox"/>				
18. Diskussionen über die Erziehung der Kinder enden häufig im Streit.	<input type="checkbox"/>				
19. Vater und Mutter fallen sich gegenseitig in den Rücken.	<input type="checkbox"/>				
20. Es gibt Meinungsverschiedenheiten darüber, was ungezogenes Verhalten ist.	<input type="checkbox"/>				
21. Ich tröste mein Kind, wenn es traurig ist.	<input type="checkbox"/>				
22. Ich zeige meinem Kind mit Worten und Gesten, dass ich es gern habe.	<input type="checkbox"/>				

	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
23. Es kommt vor, dass ich mein Kind auch für kleine „Sünden“ bestrafe.	<input type="checkbox"/>				
24. Ihr Kind ist mit Freunden unterwegs, die Sie nicht kennen.	<input type="checkbox"/>				
25. Ihr Kind kommt mehr als eine Stunde später als erwartet von der Schule/Hort nach Hause..	<input type="checkbox"/>				
26. Ihr Kind ist außer Haus und Sie wissen nicht genau, wo es ist.	<input type="checkbox"/>				
27. Sie fragen Ihr Kind, wie sein Tag in der Schule war.	<input type="checkbox"/>				
28. Ihr Kind erzählt Ihnen, mit wem es unterwegs ist.	<input type="checkbox"/>				
29. Sie geben Ihrem Kind einen Klaps, wenn es etwas Falsches gemacht hat.	<input type="checkbox"/>				
29. Sie halten Ihr Kind fest oder schütteln es, wenn es etwas falsch gemacht hat.	<input type="checkbox"/>				
30. Wenn Ihr Kind anfängt mit Ihnen zu verhandeln, sprechen Sie ein Machtwort.	<input type="checkbox"/>				
31. Wenn Ihr Kind möchte, dass Sie eine Ausnahme machen, bestehen Sie auf Ihren Regeln, damit klar ist, wer in der Familie das Sagen hat.	<input type="checkbox"/>				
32. Sie setzen Ihrem Kind klare Grenzen, damit es Ihnen nicht auf der Nase herum tanzt.	<input type="checkbox"/>				
33. Wenn Ihr Kind neue Freunde hat, bemühen Sie sich darum, diese auch kennen zu lernen.	<input type="checkbox"/>				

25.) Nun bitten wir noch um einige Informationen zu Ihnen als den Eltern des Kindes (für getrennte Eltern bitte auch Angaben zum getrennt lebenden Elternteil machen)

	Mutter	Vater
1. Alter:	1. Alter:	1. Alter:
2. Nationalität:	2. Nationalität:	2. Nationalität:
3. Familienstand:	3. Familienstand:	3. Familienstand:
	<input type="checkbox"/> Ledig <input type="checkbox"/> Verheiratet <input type="checkbox"/> Geschieden/ Getrennt <input type="checkbox"/> Verwitwet	<input type="checkbox"/> Ledig <input type="checkbox"/> Verheiratet <input type="checkbox"/> Geschieden/ Getrennt <input type="checkbox"/> Verwitwet
4. Höchster erreichter Abschluss:	4. Höchster erreichter Abschluss:	4. Höchster erreichter Abschluss:
	<input type="checkbox"/> keinen Schulabschluss <input type="checkbox"/> einfacher Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> qualifizierter Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> Mittlere Reife <input type="checkbox"/> Fach-/Abitur <input type="checkbox"/> Abgeschlossenes Fach-/Hochschulstudium	<input type="checkbox"/> keinen Schulabschluss <input type="checkbox"/> einfacher Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> qualifizierter Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> Mittlere Reife <input type="checkbox"/> Fach-/Abitur <input type="checkbox"/> Abgeschlossenes Fach-/Hochschulstudium

5. Beschäftigung:

1. Vollzeit erwerbstätig (ab 35 h pro Woche)	1. Vollzeit erwerbstätig (ab 35 h pro Woche)
2. Teilzeit- oder geringfügig beschäftigt	2. Teilzeit- oder geringfügig beschäftigt
3. Mutterschutz/Elternzeit	3. Elternzeit
4. Hausfrau	4. Hausmann
5. Arbeitslos	5. Arbeitslos
6. (Früh-) Rentnerin	6. (Früh-) Rentner
7. Sonstiges:	7. Sonstiges:

22.) Wie ist Ihre finanzielle Situation? Wenn es darum geht, laufenden Rechnungen zu bezahlen, haben Sie dann...

	keine Schwierigkeiten	wenig Schwierigkeiten	ziemliche Schwierigkeiten	große Schwierigkeiten
1. O	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23.) Wieviel Geld bleibt Ihnen in der Regel am Ende des Monats übrig?

O ₁ Etwas Geld bleibt übrig.	<input type="checkbox"/>
O ₂ Wir kommen mit dem Geld in etwa aus.	<input type="checkbox"/>
O ₃ Das Geld reicht nicht, um unseren Bedarf zu decken.	<input type="checkbox"/>

24.) Haben Sie im Verlauf des letzten Jahres...

	Ja	Nein
für den Lebensunterhalt auf Ihre Ersparnisse zurückgegriffen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geld von Freunden oder Verwandten geborgt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sozialhilfe erhalten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aus finanziellen Gründen Unternehmungen in der Freizeit eingeschränkt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Essen gespart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Urlaub gespart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Größere Anschaffungen aufgeschoben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIELEN DANK FÜR IHRE UNTERSTÜTZUNG!!!

N5

5. Wie ist es bei euch in der Schulklasse...

Wenn sich zwei oder mehrere Schüler streiten...

	<i>nie / selten</i>	<i>manchmal</i>	<i>häufig</i>	<i>sehr oft</i>
1. ...gibt unsere Lehrerin Strafarbeiten auf.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. ...sucht unsere Lehrerin gemeinsam mit ihnen nach einer Lösung.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. ...schimpft unsere Lehrerin.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. ...können die Schüler mit der Lehrerin darüber reden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Was denkst Du?

1. Mit einem Kind aus Deiner Klasse verstehst du Dich nicht sehr gut. In der Pause stößt du aus versehen seine Cola um. Welche Gefühle könnte dieses Kind nun haben?

.....

.....

.....

Projekt „Komm – wir finden eine Lösung!“



Elternfragebogen

Code: _____

Liebe Eltern,

Noch einmal vielen Dank, dass Ihr Kind an der Untersuchung "Komm – wir finden eine Lösung" teilnimmt. Es wäre toll, wenn Sie nun noch einmal kurz einige Fragen beantworten könnten. Ihre Antworten werden selbstverständlich anonym behandelt.

Und so wird's gemacht:

Es gibt bei unseren Fragen keine richtigen und falschen Antworten, sondern es geht immer um Ihre persönliche Meinung und Ihre Erlebnisse und Erfahrungen. Da wir unsere Themen sehr genau erfassen müssen, kommen gelegentlich auch ähnliche Fragen vor. Sie dienen nicht der Kontrolle. Die kleinen Ziffern bei den Antwortmöglichkeiten dienen der Datenverarbeitung und beinhalten keine Wertung. Wenn mehrere Kinder an der Studie teilnehmen, füllen Sie bitte pro Kind einen extra Fragebogen aus.

Gehen Sie bitte der Reihe nach vor, Frage für Frage. Wenn Sie bei einer Frage dieses Zeichen \emptyset sehen, bitten wir Sie, die Frage frei zu beantworten.

Wir versichern Ihnen, dass die Angaben vertraulich behandelt werden.

Viel Spaß beim Ausfüllen des Fragebogens!

Ansprechpartner:

Claudia Reiter, e-mail: reiterc@gmx.de

LMU - Department für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

Projektleitung:

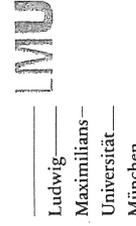
LMU - Department für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

Prof. Dr. Sabine Walper

Leopoldstr. 13: 80802 München

Tel.: (089) 2180-5191

Fax: (089) 2180-5137



1. Wann ist Ihr Kind geboren? Monat: _____ Jahr: _____

2. Bitte kreuzen Sie im Folgenden an, inwiefern folgende Beschreibungen auf Ihr Kind zutreffen bzw. nicht zutreffen:

	Nicht zutreffend	Etwas / manchmal zutreffend	Genau / häufig zutreffend
1. rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Einzelgänger; spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. im allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ständig zappelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrer oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Wenn es Streit oder Auseinandersetzungen gibt, wird es versuchen, diese zu beenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Es zerstört seine eigenen Sachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Es zerstört die Sachen von anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Wenn es auf jemand wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Es bedroht andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Und nun zum Programm „Komm – wir finden eine Lösung“:

- 1.) Haben Sie am Elternabend zur Information über das Programm teilgenommen? Ja 1 Nein 2
- 2.) Haben Sie an der gemeinsamen Abschlussveranstaltung für Eltern und Kinder teilgenommen? 1 2

6. Haben Sie sich mit Ihrem Kind über die Inhalte des Programms „Komm – wir finden eine Lösung!“ unterhalten?

ja, ausführlich 1 ja, etwas 2 kaum 3 gar nicht 4

7. Denken Sie, dass Ihr Kind von dem Programm „Komm – wir finden eine Lösung!“ profitieren konnte?

Ja, sehr 1 ja, ziemlich 2 eher nein 3 nein 4

8. Waren Sie im Allgemeinen mit dem Programm „Komm – wir finden eine Lösung!“ zufrieden?

Ja, sehr 1 ja, ziemlich 2 eher nein 3 nein 4

9. Haben Sie Vorschläge zur Verbesserung des Programms, Ideen für weitere Themen, die aufgenommen werden sollten oder möchten Sie noch etwas anmerken?

VIELEN DANK FÜR IHRE UNTERSTÜTZUNG!!!

32. Wenn es auf ein Kind wütend ist, bringt es andere dazu, nicht mehr mit diesem Kind zu reden. Nicht zutreffend 1 Etwas / manchmal zutreffend 2 Genau / häufig zutreffend 3
33. Es tröstet ein Kind, das weint oder betrübt ist. 1 2 3

3. Hat Ihr Kind Ihres Wissens nach in den letzten 6-8 Wochen negative Erfahrung mit Mitschülern gemacht? Bitte alles ankreuzen, was zutrifft:

- | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|
| 1. Es wurde gehänselt. | nein <input type="checkbox"/> 1 | vermutlich ja <input type="checkbox"/> 2 | ja, ganz sicher <input type="checkbox"/> 3 |
| 2. Es wurde ausgegrenzt, durfte nicht nicht mitmachen. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 3. Ihm/Ihr wurde Gewalt angedroht. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 4. Es hat körperliche Gewalt erfahren (z.B. Schläge) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 5. Ihm/Ihr wurde etwas gestohlen. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 6. Seine/Ihre Sachen wurden zerstört. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| 7. andere negative Erfahrung, nämlich: | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |

Gibt es noch etwas, das Sie über Ihr Kind erwähnen möchten?

4. Haben Sie in den letzten 6-8 Wochen Veränderungen im Verhalten Ihres Kindes beobachtet? Falls ja, bitte beschreiben Sie diese. Auf was führen Sie diese zurück?

O₁ nein

O₂ ja:



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

PROMOTIONS-AUSSCHUSS DR. PHIL. UND M.A.
PROMOTION DR. PHIL. UND DR. RER. POL.



Eidesstattliche Versicherung gemäß § 5 Abs. 2 Nr. 6:

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass die Dissertation:

selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt und keine anderen, als die von mir angegebenen Schriften und Hilfsmittel benutzt wurden. Die den benutzten Werken wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen sind kenntlich gemacht.

Erklärung gemäß § 5 Abs. 2 Nr. 7:

Die Dissertation hat in gleicher oder ähnlicher Form bereits

einer anderen Fakultät/Fachbereichskommission

keiner anderen Fakultät/Fachbereichskommission

vorgelegen.

Teile der Dissertation haben haben nicht bereits als Teile der Magisterarbeit vorgelegen.

Unterschrift