

Gasteiger Klicpera, Barbara; Klicpera, Christian
**Zur Therapiemotivation bei Schülern: Der Wunsch nach
pädagogisch-therapeutischer Hilfe**

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49 (2000) 9, S. 641-655



Quellenangabe/ Reference:

Gasteiger Klicpera, Barbara; Klicpera, Christian: Zur Therapiemotivation bei Schülern: Der Wunsch nach pädagogisch-therapeutischer Hilfe - In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49 (2000) 9, S. 641-655 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-9148 - DOI: 10.25656/01:914

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-9148>

<https://doi.org/10.25656/01:914>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse,
Psychologie und Familientherapie

49. Jahrgang 2000

Herausgeberinnen und Herausgeber

Manfred Cierpka, Heidelberg – Ulrike Lehmkuhl, Berlin –
Albert Lenz, Paderborn – Inge Seiffge-Krenke, Mainz –
Friedrich Specht, Göttingen – Annette Streeck-Fischer, Göttingen

Verantwortliche Herausgeberinnen

Ulrike Lehmkuhl, Berlin
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

Redakteur

Günter Presting, Göttingen

V&R Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen

Zur Therapiemotivation bei Schülern: Der Wunsch nach pädagogisch-therapeutischer Hilfe¹

Barbara Gasteiger Klicpera und Christian Klicpera

Summary

Therapy motivation of primary und secondary school students: the wish for pedagogical-therapeutic help

As part of an investigation of Austrian school counseling services 9-to-14-years-old students of 25 classes in primary and secondary schools answered a questionnaire regarding their classroom situation which included questions about the wish for pedagogical-therapeutic help by a counseling teacher. Through a pupil nomination inventory an independent evaluation of the student behavior was achieved. The results revealed that about a fourth of all pupils had the wish for a possibility to talk over their concerns and a sixth had the wish for support in their relationships with their fellow students. A detailed analysis of the characteristics of students with a wish for support revealed that loneliness and depression as well as victimization by other students were important motives for the wish for support. Aggressive behavior was not a reason for wishing support in the relationship with other students. Consequences for the organization of counseling services in schools are discussed.

Zusammenfassung

Im Rahmen einer Untersuchung zur Tätigkeit der Beratungslehrer in Österreich wurde 9-14-jährigen Schülern aus 25 Klassen der Grund- und Sekundarstufe ein Fragebogen zu ihrer eigenen Situation in der Klasse vorgelegt, in dem Fragen zum Wunsch nach pädagogisch-therapeutischer Hilfe durch einen Beratungslehrer enthalten waren. Gleichzeitig wurde eine Mitschüler-Nominierung zur Beliebtheit und zum Verhalten aller Schüler durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, daß etwa ein Viertel der Schüler den Wunsch nach einer persönlichen Aussprachemöglichkeit und etwa ein Sechstel nach Unterstützung im Auskommen mit den Mitschülern hat. Nähere Analysen der

¹ Für Anregungen bei der Überarbeitung des Manuskripts sind die Autoren einem anonymen Reviewer dankbar.

Merkmale jener Schüler, die den Wunsch nach Unterstützung geäußert haben, wiesen darauf hin, daß das Gefühl von Einsamkeit und Depression sowie das Erleiden von Mitschüler-Aggressionen wesentliche Motive für den Wunsch nach Hilfe darstellen. Aggressives Verhalten ist hingegen kein Grund dafür, daß die Schüler meinen, Hilfe zu benötigen. Konsequenzen für die Gestaltung innerschulischer pädagogisch-therapeutischer Hilfen werden diskutiert.

1 Einleitung

Obwohl in den letzten Jahren wiederholt darauf hingewiesen wurde, daß der Erfolg einer Intervention auch bei Kindern und Jugendlichen von deren Einstellungen, Motivation und Emotionen abhängig ist (Mash u. Terdal 1997), gibt es über die Therapiemotivation vor allem von Kindern bis heute kaum Untersuchungen. Wir verfügen lediglich über gewisse Hinweise darauf, daß die Bereitschaft der Kinder, Hilfe anzunehmen, nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Ihre Therapiemotivation dürfte nicht unwesentlich von der Art ihrer Schwierigkeiten abhängen. Besonders bei aggressiven Kindern finden sich Therapeuten oft mit dem Problem konfrontiert, daß die Kinder selbst die Notwendigkeit einer Veränderung ihres Verhaltens nicht einsehen, wobei dies mit den Zielen, die die Kinder mit ihrem aggressiven Verhalten verfolgen, zusammenhängen dürfte. Coie et al. (1991) schlagen vor, aggressive Kinder nach den Zielen ihres aggressiven Verhaltens in reaktiv oder hostile und proaktiv oder instrumentell zu differenzieren. Reaktive oder hostile Aggression sehen sie als eine von starken Emotionen begleitete, unkontrollierte Überreaktion auf eine tatsächliche oder vermeintliche Provokation oder Frustration. Die Kinder versuchen, sich dadurch zu schützen, um nicht schwach zu erscheinen, oder damit andere nicht glauben, sie „könnten einen herumschubsen“. Reaktiv aggressive Kinder würden dazu neigen, anderen hostile Intentionen und somit die Schuld an Konflikten zuzuschreiben (Dodge u. Frame 1982; Erdley 1996). Proaktiv oder instrumentell aggressive Kinder setzen aggressives Verhalten „kühl“ und gezielt ein, um sich materielle oder soziale Vorteile zu verschaffen, oft in der Form von bullying (Dodge 1991). Sowohl die Methoden zur Motivation der Kinder als auch die Interventionsmethoden sollten auf diese Differenzierung abgestimmt werden, wobei instrumentell aggressive Kinder besonders schwierig zu motivieren sind, da ihr Verhalten ihnen unmittelbare Vorteile bringt. Ein ganz anderes Bild zeigt sich bei den internalisierten Störungen. Diese sind von außen teilweise schwer erkennbar. Eltern und Lehrer merken oft nicht, daß Jugendliche an Traurigkeit und Depression leiden (Rutter u. Garmezy 1983), obwohl die Kinder selbst bereits ab etwa 8 Jahren sich ihrer Emotionen klar bewußt sind (Stone u. Lemanek, 1990) und auch darüber sprechen können, daß sie unter Einsamkeit (Asher et al. 1990), Depression oder Ängstlichkeit leiden (Kazdin 1990; Stone u. Lemanek 1990). Wieweit der Leidensdruck dieser Kinder dazu führt, daß sie sich eine Unterstützung wünschen würden, dieser Frage möchten wir im folgenden nachgehen.

Das einzige therapeutische Angebot, das einer größeren Anzahl von Schülern mit emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten in Österreich derzeit zugute

kommt, stellen innerschulische pädagogisch-therapeutische Hilfen dar. Diese Hilfen werden in den Schulalltag integriert angeboten, wobei die Schüler weiter am regulären Unterricht ihrer Klasse teilnehmen und nur für ein bis zwei Stunden pro Woche an speziellen pädagogischen oder therapeutischen Maßnahmen teilnehmen. Angesichts des Mangels an therapeutischen Hilfen für Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft (Bickman u. Rog 1995) bedeutet dies eine große Chance. Die Schule dient hiermit nicht nur dem Wohl der Kinder und Jugendlichen und den Interessen der Gesellschaft (im Sinn einer Sekundärprävention künftiger Anpassungsschwierigkeiten), sondern handelt auch im eigenen Interesse, da diese Maßnahmen zu einer Entlastung des Unterrichts führen.

Eine Reihe an wichtigen Argumenten sprechen dafür, solche Hilfen innerhalb der Schule bereitzustellen (Ring-Kurtz et al. 1995). Schulintegrierte Hilfen haben die Möglichkeit, alle Schüler zu erreichen, ohne darauf warten zu müssen, daß die Eltern von sich aus um eine solche Hilfe nachsuchen oder aber die Probleme so schwerwiegend werden, daß eine soziale Institution die Notwendigkeit sieht, Schritte einzuleiten. Auch werden diese Hilfen am Ort angeboten, an dem die Probleme sichtbar werden und sich in einer Beeinträchtigung des Lernens, der Beziehung zu den Mitschülern und den Lehrern ausdrücken. Dadurch besteht die Möglichkeit, einen Teil der aktuellen belastenden Bedingungen in die Behandlung mit einzubeziehen.

Innerschulische pädagogisch-therapeutische Hilfen haben allerdings auch ihre Probleme. Vor allem wenn sie – wie dies im deutschen Sprachraum im allgemeinen üblich ist – von Lehrern angeboten werden, besteht die Gefahr, daß die Schüler mit Verhaltensstörungen und emotionalen Problemen negative Einstellungen, die sie gegen die Schule entwickelt haben, auch auf diese Hilfen übertragen und Schwierigkeiten haben, zwischen der Rolle der Beratungs- oder Betreuungslehrer² und jener der Klassenlehrer zu differenzieren. Zudem wird durch die Inanspruchnahme der Hilfe auch für die Klassenkameraden sichtbar, daß diese Schüler Hilfe brauchen, und sie müssen dies selbst vor anderen in gewisser Hinsicht zugestehen.

Die bisherigen Untersuchungen zur schulintegrierten pädagogisch-therapeutischen Unterstützung haben sich fast ausschließlich auf die Erwartungen der Klassenlehrer und ihre Erfahrungen konzentriert (Gasteiger-Klicpera u. Klicpera, 1997a,b; 1998). Die Erwartungen der Schüler hingegen fanden bisher nur wenig Beachtung. Dies erscheint verständlich, erfolgt doch die Zuweisung zur Betreuung in der Regel durch den Klassenlehrer, sodaß seine Erwartungen von besonderer Bedeutung sind. Zwar können sich auch die Schüler direkt an den Betreuungslehrer wenden und um eine Beratung oder eine weiterführende Unterstützung ersuchen, vor allem in der Grundschule ist dies jedoch selten der Fall. Ergänzend erscheint es wichtig, die Wünsche nach individueller Unterstützung und Hilfe und damit die Motivation, mit der die Schüler an eine Betreuung herangehen, näher kennenzulernen, um das Angebot so gestalten zu können,

² In Oberösterreich, dem Bundesland, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, werden diese Lehrer Betreuungslehrer genannt, der Verständlichkeit halber werden wir jedoch im folgenden Text die Bezeichnung Beratungslehrer verwenden, da diese Bezeichnung im deutschen Sprachraum für Lehrer, die pädagogisch-therapeutische Hilfen anbieten, üblicher ist.

daß es für die Schüler auch attraktiv ist. Wichtig erscheint dabei nicht nur die Frage, was sich die Schüler von einer Betreuung wünschen und erwarten, sondern auch eine Auseinandersetzung damit, welche Schüler sich eine Hilfe wünschen und welche Schwierigkeiten diese Schüler haben.

Die vorliegende Untersuchung setzt sich daher mit der Therapiemotivation von Schülern auseinander. Der Wunsch der Schüler nach pädagogisch-therapeutischer Hilfe soll dabei einerseits mit der eigenen Einschätzung ihrer Situation verglichen werden, um der Frage nachzugehen, ein wie großer Teil der schwierigen Schüler (also etwa der Schüler mit aggressivem und störendem Verhalten) die eigene Situation so problematisch wahrnimmt, daß sie Unterstützung wünschen. Andererseits soll der Wunsch nach Hilfe auch mit der Einschätzung des Verhaltens der Schüler durch Mitschüler und mit ihrer sozialen Stellung in der Klasse, wie sie durch die Angaben der Mitschüler erfaßt werden kann, verglichen werden. Der Einschätzung des Verhaltens durch die Mitschüler dürfte nämlich eine hohe Validität (Perry et al. 1988) und eine beträchtliche Reliabilität zukommen, da es sich um die Einschätzung vieler Personen handelt, die nahezu täglich und in den verschiedensten Situationen miteinander Kontakt haben, aber in bezug auf die Involvierung in aggressive Auseinandersetzungen eine sehr unterschiedliche Position einnehmen (Gasteiger-Klicpera u. Klicpera 1997c).

Im Vordergrund der Betrachtung stehen soziale Anpassungsschwierigkeiten, also einerseits aggressives Verhalten, andererseits zurückgezogenes, scheues Verhalten und soziale Ängstlichkeit. Zudem wird besonderes Augenmerk auf die Erfahrung von sozialer Ablehnung und das Erleben aggressiver Handlungen seitens anderer Schüler gelegt. Eine größere Anzahl an Untersuchungen der letzten Jahre hat die Häufigkeit solcher Erfahrungen und die Belastungen, die sie für die Schüler bedeuten, hervorgehoben (Olweus 1993a,b; Boivin et al. 1995; Lösel et al. 1999; Schwartz et al. 1998). Daher sollten sie in der folgenden Analyse besondere Berücksichtigung finden.

2 Untersuchungsmethode

Stichprobe: An der Untersuchung nahmen insgesamt 620 Schüler (316 Buben und 300 Mädchen, bei 4 Schülern wurde das Geschlecht nicht angegeben) aus 25 Klassen der 4.Klasse Grundschule (in Österreich Volksschule genannt) bis zur 4.Klasse Hauptschule teil. Die Schüler waren zwischen 9 und 14 Jahre alt. Das Einzugsgebiet der Schulen reicht von Gemeinden mit einer stärker durch die Landwirtschaft geprägten Siedlungsstruktur bis zu einer größeren Industriestadt. In 12 Klassen wurden ein oder zwei Schüler durch einen Betreuungslehrer betreut, 12 Klassen waren Parallelklassen an der gleichen Schule, die letzte Klasse stammte aus einer anderen Schule, an der kein Schüler durch einen Betreuungslehrer betreut wurde. Von diesen 620 Schülern nahmen 547 Schüler (88,2%) selbst an der Befragung teil, für alle Schüler liegen Mitschüler-Nominierungen vor.

Untersuchungsinstrumente: Die Schüler selbst wurden zu ihrer Situation, aber auch zu ihrer Beziehung zu den Mitschülern und zu deren Verhalten ihnen gegenüber und

in der Klasse befragt. Weiters sollten die Eltern und die Klassenlehrer Fragen zum Verhalten der Schüler und zum Bedarf an Hilfe beantworten.

Schülerfragebogen: Der Schülerfragebogen sollte die Selbsteinschätzung des Verhaltens durch die Schüler und das emotionale Erleben in der Schule erfassen. In der Zusammenstellung der Items für diesen Fragebogen orientierten wir uns stark an den von Crick und Grotpeter (1995) verwendeten Instrumenten. Der Fragebogen enthielt folgende Teile:

- Einschätzung des Verhaltens der Mitschüler einem selbst gegenüber mit drei Subskalen zu je 5 Items (zum Opfer direkter Aggressionen werden, z.B. Wie oft wirst du von einem Mitschüler in der Schule geschlagen?; Opfer indirekter Aggressionen werden; andere verhalten sich einem selbst gegenüber prosozial) (Reliabilität der Subskalen nach Cronbach's Alpha .79, .71 und .82).
- Einschätzen des eigenen Verhaltens gegenüber den Mitschülern, wieder mit drei Subskalen zu je 4 Items (direkt aggressives Verhalten, indirekt aggressives Verhalten, prosoziale Verhaltensweisen) (Reliabilität der Subskalen nach Cronbach's Alpha .77, .57 und .76). Um die Zustimmung zu negativen Items zu erhöhen, waren die Items nach dem Vorbild der Skalen von S. Harter so formuliert, daß sie zunächst das Verhalten eines anderen Schülers beschrieben, mit dem das eigene Verhalten verglichen werden sollte (z.B.: Manche Schüler reden nicht mehr mit ihren Mitschülern, wenn sie auf sie böse sind. Wie oft tust Du das?).
- Emotionales Befinden in der Schule mit den Subskalen Einsamkeit (6 Items, z.B.: „Ich habe in der Klasse niemanden, mit dem ich sprechen kann.“), soziale Ängstlichkeit (4 Items, z.B.: „Ich mache mir Sorgen darüber, daß andere schlecht von mir denken könnten.“) und depressive Verstimmung (6 Items, z.B.: „Ich fühle mich traurig und niedergeschlagen.“).

Die Items wurden als fünfstufige Likertskalen vorgegeben, die nach der Häufigkeit des Vorkommens (nie, selten, gelegentlich, oft, sehr oft) bzw. dem Ausmaß der Zustimmung (stimmt nie, selten, gelegentlich, oft, immer) zu beurteilen waren.

Zusätzlich wurden die Schüler danach gefragt, wieweit sie den Wunsch hätten, Hilfe durch einen Betreuungslehrer zu erhalten („Manche Schüler denken, daß es für sie gut wäre, wenn sie einen verständnisvollen Lehrer hätten, der sie nicht unterrichtet, sondern manchmal eine Stunde nur für sie da ist, um mit ihnen zu sprechen und ihnen zu helfen. Wie ist das bei Dir, würdest Du manchmal gerne zu einem solchen Betreuungslehrer gehen?“). Die Deutlichkeit ihres Wunsches sollten sie auf einer 5stufigen Skala (von „sehr gern“ bis zu „gar nicht gern“) angeben und zusätzlich anhand von 5 Fragen angeben, in welchem Bereich (z.B. Auskommen mit Mitschülern) sie sich Hilfe erwarteten.

Mitschüler-Nominierung: Den Schülern wurde eine Liste mit der Beschreibung von 32 Verhaltensweisen vorgelegt, und sie wurden gebeten, für jede dieser Verhaltensweisen wenigstens zwei Mitschüler zu nennen, für die diese Verhaltensweisen charakteristisch wären. Die Anweisung lautete: „Stell Dir vor, es wird in Eurer Klasse ein Film gedreht, für den verschiedene Rollen zu vergeben sind. Für jede Rolle werden mindestens zwei Schüler gesucht, die diese Rollen gut spielen können, weil sie sich auch gewöhnlich so verhalten, wie sie dies in der Rolle tun sollen (es müssen also keine guten Schauspieler sein). Im folgenden bitten wir Dich also, jeweils mindestens zwei Mit-

schüler oder Mitschülerinnen aus Deiner Klasse zu nennen, für die die angegebenen Eigenschaften, die für die verschiedenen Rollen verlangt werden, zutreffen. Du kannst jedoch auch mehr Mitschüler anführen, wenn Du meinst, daß dies für mehr Mitschüler zutrifft!“ Der Bogen enthielt folgende Subskalen: prosoziales Verhalten (z. B.: Jene, die sich besonders für andere Mitschüler einsetzen und viel für die Klasse tun.), direktes aggressives Verhalten (z. B.: Jene, die andere oft schlagen, anrempeln oder stoßen.) indirekt bzw. relational aggressives Verhalten (Jene, die – wenn sie auf andere böse sind – diese aus der eigenen Gruppe von Freunden ausschließen wollen.), Viktimisierung, Zurückgezogenheit, Depression und Strebertum. Die Anzahl der Nennungen, die die Schüler bei jedem Item von ihren Mitschülern erhalten hatten, wurde pro Klasse in Prozentzahlen der an der Nominierung teilnehmenden Schüler transformiert.

Soziometrisches Rating und Bildung von Untergruppen mit unterschiedlichem sozialen Status: Bei der Nominierung wurden die Schüler gebeten, jene drei Mitschüler aus ihrer Klasse zu nennen, die sie am liebsten sowie jene drei, die sie nicht so gerne mochten. Die Anzahl der positiven bzw. negativen Nennungen wurden, der Vorgehensweise von Coie et al. (1982) folgend, für jede Klasse standardisiert (Bildung von z-Werten mit einem Mittelwert von 0 und einer Streuung von 1) und es wurden durch Summen- bzw. Differenzbildung für jeden Schüler der Klasse zwei Scores berechnet: die soziale Präferenz (Anzahl der positiven minus Anzahl der negativen Nennungen) und die soziale Beachtung (Anzahl der positiven plus Anzahl der negativen Nennungen), die erneut in z-Werte umgewandelt wurden. Durch Kombination der beiden Scores wurden folgende Positionen in der Klasse bestimmt:

- Beliebte Schüler: Präferenzscore und z-Scores für die Nennung als beliebt > 1.0 sowie als unbeliebt < 0 .
- Abgelehnte Schüler: Präferenzscore < -1.0 , z-Scores für die Nennung als beliebt bzw. unbeliebt < 0 bzw. > 0 .
- Unbeachtete Schüler: Beachtungsscore < -1.0 und z-Score für die Nennung als beliebt < 0 .
- Umstrittene Schüler: Beachtungsscore (> 1.0), z-Scores für die Nennung als beliebt sowie als unbeliebt > 0 .
- Schüler mit unauffälligem bzw. durchschnittlichem sozialen Status: alle übrigen Schüler.

3 Ergebnisse

Häufigkeit des Wunsches nach Hilfe: Sowohl in der Grund- als auch in der Hauptschule äußerten etwas mehr als ein Viertel der Schüler den Wunsch nach einer pädagogisch-therapeutischen Betreuung. In der Grundschule war sich knapp die Hälfte der Schüler nicht sicher, ob sie das wollten, und etwa ein Viertel lehnte dies ab. In der Hauptschule war die Gruppe der Schüler, die das nicht wünschten, mit einem Drittel etwas größer, der Unterschied zu den Grundschulern war aber nicht signifikant. Auch erwies sich der Wunsch nach Unterstützung als weitgehend unabhängig davon, ob ein Betreuungslehrer in der Klasse bereits mit einem Schüler arbeitete oder nicht, den Schülern also als Person bekannt war. Es bestanden allerdings deutliche Unterschiede zwischen Buben und Mädchen (Chiquadrat = 14.7, $df=4$, $p < 0.01$), wobei die Buben

sowohl etwas öfter angaben, sehr gern zum Beratungslehrer gehen zu wollen, als andererseits auch, dies gar nicht gern zu wollen (Tab. 1).

Tab. 1: Wunsch der Schüler nach pädagogisch-therapeutischer Hilfe: Ausmaß des Wunsches in Abhängigkeit vom Geschlecht, der Anwesenheit eines Betreuungslehrers in der Klasse und der Klassenstufe der Schüler

	sehr gern	recht gern	weiß nicht	eher nicht so gern	gar nicht gern
Buben	17.9%	9.2%	37.5%	8.0%	27.5%
Mädchen	12.4%	15.8%	41.0%	12.4%	18.4%
Betreute Klassen	18.1%	12.8%	36.2%	9.1%	23.9%
Nicht-betreute Klassen	12.4%	12.4%	42.0%	11.1%	21.9%
Grundschule	18.2%	13.1%	45.5%	8.1%	15.2%
Hauptschule	14.4%	12.4%	37.8%	10.8%	24.6%

Art der gewünschten Hilfe: Wenn man näher betrachtet, was sich die Schüler von einer pädagogisch-therapeutischen Hilfe erwarten, so wird klar, daß am häufigsten der Wunsch nach persönlichem Kontakt, nach einer Möglichkeit zur Aussprache sowie der Wunsch geäußert wird, jemanden zu haben, der nur für einen selbst da ist und mit dem man einmal andere Dinge tun kann, für die sonst in der Schule kein Platz ist. Auch eine Unterstützung beim Lernen würden sich relativ viele Schüler erhoffen. Immerhin mehr als ein Drittel der Schüler erwartet sich jedoch auch Unterstützung dabei, mit anderen Schülern besser auszukommen, oder eine Möglichkeit, über ihr Zuhause und die Eltern zu sprechen (Tab. 2).

Tab. 2: Bereich, für den die Schüler einen Wunsch nach Unterstützung äußerten

	sehr gerne	recht gerne	nicht nötig
jemand, der dir hilft, besser zu lernen	30.7%	30.5%	38.8%
jemand, der dir hilft, besser mit deinen Mitschülern auszukommen	17.3%	23.6%	59.1%
jemand, mit dem du dich über alles aussprechen kannst	36.9%	25.0%	38.2%
jemand, mit dem du auch über Zuhause und deine Eltern sprechen kannst	22.6%	19.1%	58.3%
jemand, der manchmal nur für dich da ist und bei dem du Dinge tun kannst, für die sonst in der Schule keine Zeit ist	36.5%	23.6%	39.9%

Wenn nochmals verglichen wird, wie weit hier Unterschiede zwischen Grund- und Hauptschule bestehen, so wird vor allem deutlich, daß in der Grundschule 27% sehr gern jemanden hätten, der ihnen hilft, mit ihren Mitschülern besser auszukommen, in der Hauptschule hingegen nur 15% (Chi-Quadrat = 15.3, df = 2, $p < 0.001$). Auch der Wunsch

nach einer Aussprachemöglichkeit wird in der Grundschule deutlich öfter geäußert als in der Hauptschule („sehr gerne“ 46% vs. 34%, Chiquadrat=6.4, df=2, $p<0.05$).

Welche Schüler haben den Wunsch nach einer pädagogisch-therapeutischen Unterstützung?

Einschätzung der eigenen sozialen Erfahrungen in der Schule: Um klarer sehen zu können, mit welchen Erfahrungen der Wunsch nach Unterstützung durch einen Betreuungslehrer zusammenhängt, wurden die Angaben der Schüler über ihre sozialen Erfahrungen in der Schule sowie über ihr emotionales Empfinden mit dem Wunsch nach Unterstützung in Beziehung gesetzt. Dazu wurden die Schüler, die sehr gern oder recht gern Unterstützung hätten, jenen gegenübergestellt, die eine solche Unterstützung nicht so gern oder gar nicht gern in Anspruch nehmen würden. Der Vergleich der Schulerfahrungen der beiden Gruppen zeigt einen klaren Zusammenhang mit ihrem Wunsch nach Betreuung (MANOVA: $F(18,788)=2.48$; $p=0.001$). Vor allem Schüler, die unter Einsamkeit, sozialer Ängstlichkeit und Depression leiden, aber auch jene, die zum Opfer von Aggressionen werden, wünschen sich eine Unterstützung und Hilfe durch einen Betreuungslehrer.

Tab. 3: Aussagen der Schüler über ihre sozialen Erfahrungen in der Schule sowie über ihr emotionales Empfinden in Abhängigkeit von ihrem Wunsch nach pädagogisch-therapeutischer Hilfe: Mittelwerte der Angaben auf dem Schülerfragebogen für verschiedene Subskalen (in Klammer die Standardabweichung)

	gern	weiß nicht	nicht gern	F-Wert
Opfer von offenen Aggressionen *	1.2 (0.9)	1.1 (0.8)	0.9 (0.8)	8.31, $p<0.001$
Opfer indirekter Aggressionen *	1.2 (0.8)	1.0 (0.8)	0.7 (0.6)	9.41, $p<0.001$
Täter offener Aggressionen	0.9 (0.8)	0.7 (0.7)	0.8 (0.9)	1.25, n.s.
Täter indirekter Aggressionen	0.7 (0.6)	0.7 (0.5)	0.7 (0.5)	0.58, n.s.
Erhalten prosozialer Handlungen	2.2 (0.9)	2.3 (0.9)	2.4 (0.9)	0.53, n.s.
Verüben prosozialer Handlungen	2.5 (0.9)	2.5 (0.8)	2.5 (0.9)	0.08, n.s.
Einsamkeit *	0.8 (0.7)	0.7 (0.6)	0.5 (0.5)	6.93, $p=0.001$
soziale Ängstlichkeit *	2.0 (0.9)	1.7 (0.8)	1.4 (0.9)	6.89, $p=0.001$
Depression *	1.2 (0.9)	1.1 (0.7)	0.7 (0.6)	14.79, $p<0.001$

Merkmale jener Schüler, die den Wunsch nach einer Unterstützung in den sozialen Beziehungen mit Mitschülern äußern: Da ein Schwerpunkt der Selbstbeurteilung in den Angaben über Schwierigkeiten im Sozialverhalten lag, wurde die Einschätzung jener Schüler verglichen, die Hilfe beim Auskommen mit ihren Mitschülern benötigen würden. Der Vergleich der Schüler, die einen solchen Wunsch in unterschiedlichem Ausmaß äußerten, zeigte nochmals sehr klar, daß es nicht nur insgesamt einen Unterschied zwischen diesen Schülern gibt (MANOVA: $F(18,822)=4.20$; $p<0.001$), sondern daß es vor allem das Gefühl der Einsamkeit und das Erleiden von Aggressionen sind, die die Schüler dazu veranlassen, sich Hilfe zu wünschen, weniger die Einsicht, daß sich die Schüler selbst ihren Mitschülern gegenüber aggressiv verhalten.

Tab. 4: Aussagen der Schüler über ihre sozialen Erfahrungen in der Schule sowie über ihr emotionales Empfinden in Abhängigkeit von ihrem Wunsch nach Hilfe beim Auskommen mit den Mitschülern: Mittelwerte der Angaben auf dem Schülerfragebogen für verschiedene Subskalen (in Klammer die Standardabweichung)

	sehr gern	recht gern	nicht nötig	F-Wert
Opfer von offenen Aggressionen	1.5 (1.0)	1.3 (0.9)	0.9 (0.7)	21.38, p<0.001
Opfer indirekter Aggressionen	1.3 (0.9)	1.1 (0.8)	0.8 (0.7)	8.98, p<0.001
Täter offener Aggressionen	0.9 (0.8)	1.0 (0.7)	0.7 (0.8)	2.68, n.s.
Täter indirekter Aggressionen	0.9 (0.7)	0.8 (0.5)	0.6 (0.5)	3.15, p<0.05
Erhalten prosozialer Handlungen	2.1 (1.0)	2.1 (0.8)	2.4 (0.9)	4.52, p=0.01
Verüben prosozialer Handlungen	2.6 (1.0)	2.3 (0.8)	2.6 (0.8)	3.67, p<0.05
Einsamkeit	1.0 (0.8)	0.9 (0.6)	0.5 (0.5)	21.77, p<0.001
soziale Ängstlichkeit	1.9 (1.0)	1.9 (0.8)	1.5 (0.9)	7.58, p=0.001
Depression	1.4 (1.0)	1.2 (0.7)	0.8 (0.7)	16.40, p<0.001

Mitschüler-Nominierungen: Die Aussagen der Schüler wurden in hohem Ausmaß durch die Mitschüler-Nominierungen bestätigt. Auch hier unterschieden sich Schüler, die den Wunsch nach Unterstützung im Auskommen mit den anderen Schülern geäußert hatten, recht deutlich (MANOVA: $F(12, 1072)=4.07$; $p<0.001$). Der Vergleich der verschiedenen Subskalen zeigte auch, daß nach den Verhaltensbeurteilungen der Mitschüler in erster Linie die Opfer von Aggressionen den Wunsch nach einer Unterstützung geäußert hatten. Zudem stellten die Mitschüler fest, daß diese Schüler recht oft niedergeschlagen wirkten, daß sie sich häufig zurückzogen und wenig an den Aktivitäten der Klasse beteiligten. Nach dem Urteil der Mitschüler verhielten sich diese Schüler aber auch öfters indirekt aggressiv, indem sie mit anderen Schülern nicht mehr redeten, wenn sie auf diese böse waren, und indem sie andere hinter deren Rücken diskreditierten. Dies könnte sicher auch eine Reaktion darauf darstellen, daß sie von anderen aggressiv behandelt werden, da sie sich sonst nicht wehren können.

Tab. 5: Aussagen der Mitschüler über das Verhalten anderer Schüler in Abhängigkeit von ihrem Wunsch nach Hilfe beim Auskommen mit den Mitschülern: Durchschnittliche Häufigkeit der Nominierungen (=Prozentwerte) auf dem Mitschülerfragebogen für verschiedene Subskalen (in Klammer die Standardabweichung)

	sehr gern	recht gern	nicht nötig	F-Wert
Opfer von Aggressionen	13.9 (18.2)	10.2 (14.4)	5.7 (8.0)	19.72, p<0.001
Täter offener Aggressionen	11.7 (15.5)	11.8 (15.3)	8.8 (13.2)	2.87, n.s.
Täter indirekter Aggressionen	9.7 (8.7)	8.7 (8.1)	7.1 (7.4)	4.63, p=0.01
Zurückgezogenheit	10.5 (12.7)	9.1 (10.4)	7.5 (9.8)	3.28, p<0.05
prosoziales Verhalten	10.0 (9.9)	10.1 (8.3)	12.2 (9.5)	3.48, p<0.05
Depression	11.3 (10.6)	8.7 (8.5)	6.9 (7.4)	10.53, p<0.001

Wenn man die Schüler nach ihren Selbstaussagen bzw. nach den Mitschüler-Nominierungen in Schüler unterteilt, die häufiger als Täter bzw. Opfer oder in beiden Rollen in aggressive Auseinandersetzungen verwickelt sind, so wird der Zusammenhang zwischen dem Wunsch nach Unterstützung und dem Verhalten der Schüler nochmals recht deutlich (siehe Tab. 6).

In den Selbsteinschätzungen bezeichneten sich 26% der Schüler als Opfer und 18% als Täter von Aggressionen.³ Von den Schülern, die sich als Opfer der Aggressionen ihrer Mitschüler bezeichneten, waren 16% ausschließlich Opfer, von denen, die sich als Täter bezeichneten, waren 7% nur Täter und 11% bezeichneten sich selbst sowohl als Täter als auch als Opfer.

Nach den Mitschüler-Nominierungen wurden als Täter bzw. Opfer jene bezeichnet, die auf den dazugehörigen Items im Durchschnitt von mehr als einem Sechstel der Mitschüler genannt worden waren. Danach waren mehr Schüler als Täter denn als Opfer zu bezeichnen (20% vs. 13%) (nur Opfer 9%, nur Täter 16%, Täter und Opfer 4%).

Trotz dieser Unterschiede wird aus dem Vergleich beider Einstufungen klar, daß vor allem jene Schüler, die als Opfer zu bezeichnen waren, eine Unterstützung beim Auskommen mit den Mitschülern wünschten (für die Selbsteinschätzung: $\chi^2 = 32.0$, $df = 6$, $p < 0.001$, für die Mitschüler-Nominierungen: $\chi^2 = 35.1$, $df = 6$, $p < 0.001$). Nach der Mitschüler-Nominierung ist der Wunsch nach Unterstützung vor allem bei jenen Schülern verbreitet, die als Täter und Opfer gelten. Insgesamt zeigt diese Gegenüberstellung recht klar, daß Schüler, die nach eigener Überzeugung bzw. nach Einschätzung der Mitschüler erfolgreich aggressiv sind, d.h. trotz des eigenen aggressiven Verhaltens nicht sehr häufig von anderen Schülern aggressiv behandelt werden, kaum den Wunsch äußern, Unterstützung zu erhalten, um besser mit den Mitschülern auszukommen.

Tab. 6: Häufigkeit eines Wunsches nach Hilfe beim Auskommen mit den Mitschülern in Abhängigkeit von der Art der Involvierung in aggressive Auseinandersetzungen

Wunsch nach Hilfe	Selbstaussagen der Schüler				Angaben der Mitschüler			
	Unbelastet	Opfer	Täter	Täter+Opf.	Unbelastet	Opfer	Täter	Täter+Opf.
sehr gern	13.3%	27.5%	13.2%	25.9%	14.2%	28.0%	15.7%	54.5%
recht gern	19.2%	32.5%	23.7%	35.2%	21.6%	32.0%	25.8%	22.7%
nicht nötig	67.5%	40.0%	63.2%	38.9%	64.2%	40.0%	58.4%	22.7%

Daß die sozialen Erfahrungen der Schüler einen Einfluß auf ihren Wunsch nach Unterstützung durch einen Betreuungslehrer haben, spiegelt sich auch im Urteil der Mitschüler über die Beliebtheit der Schüler und damit im sozialen Status ($\chi^2 = 40.0$,

³ Dabei wurde angenommen, daß Schüler dann als Täter bzw. Opfer zu gelten hätten, wenn sie auf den 4 bzw. 5 Items der entsprechenden Skalen einen durchschnittlichen Wert von größer als 1.5 einer fünfstufigen Skala von 0-4 erreichten, d.h., daß sie mehr als die Hälfte solcher Erfahrungen wenigstens gelegentlich gemacht hatten.

df=8, $p < 0.001$). Vor allem abgelehnte Schüler äußern recht häufig den Wunsch, Hilfe beim Auskommen mit den Mitschülern zu erhalten. Hingegen haben Schüler, die eher am Rande der Klasse stehen (unbeachtete Schüler), – obwohl auch ihre soziale Position problematisch ist – kaum den Wunsch, Hilfe in Anspruch zu nehmen. Es wäre möglich, daß dies ein zu großer Schritt für sie ist, von dem sie denken, daß er zuviel Aufmerksamkeit auf sie lenken würde.

Tab. 7: Häufigkeit eines Wunsches nach Hilfe beim Auskommen mit den Mitschülern in Abhängigkeit vom sozialen Status der Schüler

Wunsch nach Hilfe	Beliebt	Abgelehnt	Unbeachtet	Kontrovers.	Durchschn.
sehr gern	9.0%	33.8%	13.9%	25.7%	15.5%
recht gern	24.4%	39.7%	22.2%	20.0%	20.3%
nicht nötig	66.7%	26.5%	63.9%	54.3%	64.1%

4 Diskussion

Nach den Ergebnissen dieser Untersuchung ist der Wunsch nach einer persönlichen Unterstützung durch einen Beratungslehrer bei Schülern mit etwa einem Viertel, die diese Gelegenheit gern oder sehr gern in Anspruch nehmen würden, relativ weit verbreitet. Konkret wird vor allem der Wunsch geäußert, sich aussprechen zu können, Hilfen beim Lernen zu erhalten sowie jemanden zu haben, der ganz für einen da ist, und Dinge tun zu können, für die sonst in der Schule keine Zeit ist. Immerhin ein Sechstel bzw. ein Fünftel der Schüler äußert darüber hinaus den Wunsch nach einer Unterstützung, um besser mit den Mitschülern auszukommen, und nach einer Möglichkeit, sich über die Situation in der Familie auszusprechen.

Von besonderem Interesse erscheint, daß ein Teil dieser Hilfen, vor allem eine Unterstützung im Sozialverhalten, beim Auskommen mit den Mitschülern, häufiger in der Grund- als in der Sekundarstufe gewünscht wird. Dies spricht dafür, daß die Schüler in der Grundschule für diese Hilfen noch zugänglicher sind und die Annahme dieser Unterstützung weniger in Konflikt mit dem Selbstbild der Schüler steht, während bei älteren Schülern und Jugendlichen eher die Tendenz besteht, das Selbstbild eines sozial kompetenten Individuums aufrecht zu erhalten, vielleicht gerade dann, wenn es unsicher und fragil ist. Da anzunehmen ist, daß die Motivation der Schüler die Interventionseffekte mitbestimmt (Weisz 1997), sollte den Schülern eine Unterstützung möglichst bereits in der Volksschule angeboten werden. Nicht zuletzt weil die Gefahr besteht, daß sich die Schwierigkeiten mit der Zeit verfestigen und chronifiziert werden.

Die nähere Analyse der Selbstaussagen von Schülern, die gern pädagogisch-therapeutische Hilfen in Anspruch nehmen würden, hat gezeigt, daß diese Schüler vermehrt unter depressiven Gefühlen leiden, sich selbst als sozial ängstlich bezeichnen und sich in der Schule einsam fühlen. Sie werden häufiger zu Opfern direkter und indirekter Ag-

gressionen ihrer Mitschüler, während sie sich selbst ihren Angaben nach nicht häufiger aggressiv verhalten.

Dies wird noch klarer, wenn die Schüler danach unterschieden werden, wieweit sie den Wunsch nach einer Unterstützung in ihren sozialen Beziehungen haben. Sowohl nach den Selbstaussagen der Schüler als auch nach den Mitschüler-Angaben steht dieser Wunsch in deutlichem Zusammenhang mit negativen Erfahrungen als Opfer der Aggressionen ihrer Mitschüler. Damit verbunden ist das subjektive Empfinden von Einsamkeit, sozialer Ängstlichkeit und Depression, was die Beobachtungen der Mitschüler bestätigen. Auffällig ist zudem, daß vier Fünftel der Schüler, die von ihren Mitschülern sowohl als Täter als auch Opfer aggressiver Handlungen bezeichnet wurden, den Wunsch nach Hilfe äußern. Hingegen sind wenige Schüler, die nur als Täter auffallen, der Meinung, sie würden Hilfe brauchen. In anderer Weise drücken sich die sozialen Probleme der Schüler, die den Wunsch nach Unterstützung haben, auch in ihrer häufigen sozialen Ablehnung seitens der Klasse aus.

In der großen Häufigkeit, mit der Schüler, die von den Mitschülern als „Täter und Opfer“ eingeschätzt wurden, in dieser Untersuchung einen Wunsch nach Hilfe äußerten, deutet sich an, daß diese Schüler eine spezielle Gruppe darstellen. Der Unterschied zwischen der Gruppe der „Opfer“ und jener der „Täter und Opfer“ wurde zunächst von Olweus (1978) beschrieben, der diese Gruppe auch provokative Opfer genannt hat. Diese Unterscheidung wurde mittlerweile auch im deutschen Sprachraum von mehreren Forschergruppen betont (Gasteiger-Klicpera u. Klicpera 1997d, 1999a; Lösel et al. 1999; Rostampour u. Melzer 1999). Die Merkmale dieser Gruppen dürften allerdings stärker von der Erhebungsart abhängen, wobei nicht nur – wie sich auch in dieser Untersuchung andeutete – ein Unterschied zwischen der Fremd- und der Selbsteinschätzung besteht, sondern die Unterscheidung auch davon abhängig sein dürfte, auf welche Formen von aggressivem Verhalten (proaktiv vs. reaktives Verhalten) Bezug genommen wird (Schwartz, Dodge, Coie et al. 1998). So fällt etwa beim Vergleich der beiden häufigsten Erhebungsformen – der Mitschüler- und der Selbsteinschätzung – auf, daß in der Mitschülerschätzung die Täter- und Opferdimension orthogonal zueinander stehen, während sie in der Selbsteinschätzung signifikant korrelieren (Perry et al. 1988; Gasteiger-Klicpera 2000) (in der hier berichteten Untersuchung $r = .12$ gegen $r = .38$). Außerdem schätzen die Schüler selbst die Viktimisierung durch Mitschüler für häufiger ein als ihr eigenes aggressives Verhalten, während sie durch die Mitschüler häufiger Nominierungen für aggressives Verhalten als für Viktimisierung erhalten (Gasteiger-Klicpera, 2000).⁴ Aufgabe weiterer Forschungsbestrebungen – vor allem auch durch Längsschnittuntersuchungen – wird es sein, die Bedeutung dieser unterschiedlichen Einschätzungen näher zu klären.

Es erscheint nach den Ergebnissen dieser Untersuchung angebracht, jenen Schülern besondere Aufmerksamkeit zu widmen, die unter aggressiven Handlungen ihrer Mitschüler leiden. Die Beobachtung dieser Schüler hat nämlich gezeigt, daß ihre weitere Entwicklung mittelfristig gefährdet ist (Gasteiger-Klicpera u. Klicpera 2000b) und daß

⁴ Auch in der hier berichteten Untersuchung waren die Unterschiede zwischen der Einschätzung des aggressiven Verhaltens und der Viktimisierung sowohl bei der Selbst- als auch bei den Mitschüler-Einschätzungen signifikant, liefen aber in entgegengesetzte Richtungen.

sie auch im Erwachsenenalter noch unter den unangenehmen Erfahrungen in der Schulzeit leiden und häufiger depressiv und niedergeschlagen sind als Erwachsene, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben (Olweus 1993a,b). Als präventive Intervention sollte daher früh genug darauf geachtet werden, die sozialen Beziehungen und sozialen Kompetenzen dieser Schüler zu fördern. Besonders wichtig erscheint dabei die Entwicklung und Förderung sozialer Problemlösefertigkeiten (siehe etwa Shure 1992), da die Zurückweisung durch die Peergruppe einen Attributionsstil fördert, der dazu führt, daß sich die Schüler in sozialen Beziehungen immer weniger zutrauen (Rubin et al. 1995). Auch mag es für manche bereits eine große Hilfe bedeuten, wenigstens einen guten Freund in der Klasse zu haben, der soziale Sicherheit und emotionale Unterstützung gibt (Asher et al. 1990). Um das Gewinnen von Freunden zu erleichtern, könnte man sich an dem Buddy-Programm von Cowen et al. (1996) orientieren, bei dem versucht wird, die Entwicklung von Freundschaften zwischen Schülern, von denen der Lehrer meint, daß sie zusammenpassen würden, über gemeinsame Erfahrungen im Unterricht zu ermöglichen.

Natürlich ist im Einzelfall abzuwägen, wieweit die Arbeit mit dem betroffenen Schüler das richtige Vorgehen ist oder aber seine Randstellung in der Klasse dadurch weiter verstärkt wird. Die hohe Motivation der viktimisierten Schüler für eine individuelle pädagogisch-therapeutische Hilfe, auf die diese Untersuchung hingewiesen hat, sollte dabei jedoch berücksichtigt werden, und auch der Leidensdruck dieser Schüler sollte nicht unbeachtet bleiben. In der Mehrzahl der Fälle scheinen die positiven Aspekte einer Arbeit mit den Schülern zu überwiegen. Unter pädagogisch-therapeutischer Hilfestellung verbessern sich – nach Selbstaussagen der Schüler – die sozialen Beziehungen zwischen den betreuten Schülern und ihren Klassenkameraden, wie andere Ergebnisse dieser Studie zeigen (Gasteiger-Klicpera u. Klicpera 1999b). Wenn die Kooperation der Klassenlehrer gewonnen werden kann, so wäre diese schülerzentrierte Arbeit nach Möglichkeit durch eine Arbeit mit der ganzen Klasse zu ergänzen (Gasteiger-Klicpera u. Klicpera 2000a; Hanewinkel u. Knaack 1999).

Der Befund, daß aggressives Verhalten kein hervorstechendes Verhalten von Schülern ist, die sich pädagogisch-therapeutische Hilfe erwarten, bestätigt auch die Aussagen von Coie et al. (1991), daß aggressive Schüler wenig Einsicht in die Notwendigkeit einer Änderung ihres Verhaltens haben. Wir können dies ergänzen und hinzufügen, daß dies wenigstens solange gilt, wie sie die Erfahrung machen, daß sie mit ihrem Verhalten erfolgreich sind und andere so einschüchtern können, daß sie selbst nicht ebenfalls viel einstecken müssen. Dies wirft natürlich die Frage auf, ob Hilfe bei diesen Schülern nicht eine Arbeit mit der ganzen Klasse einschließen muß, um die Bedingungen des aggressiven Verhaltens und seine Akzeptanz zu verändern und assertives kooperatives Verhalten als erfolgreicher zu etablieren.

Literatur

- Asher, S.R.; Parkhurst, J.T.; Hymel, S.; Williams, G.A. (1990): Peer rejection and loneliness in childhood. In: Asher, S.R.; Coie, J.D. (Hg.): Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press, S. 253-273.
- Bickman, L.; Rog, D.J. (Hg.) (1995): Children's mental health services: Research, policy, and evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage.

- 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: 765-785.
- Coie, J.D.; Dodge, K.A.; Coppotelli, H. (1982): Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18: 557-570.
- Coie, J.D.; Underwood, M.; Lochman, J.E. (1991): Programmatic intervention with aggressive children in the school setting. In: Pepler, D.J.; Rubin, K.H. (Hg.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum, S. 389-410.
- Cowen, E.L.; Hightower, A.D.; Pedro-Carroll, J.L.; Work, W.C.; Wyman, P.A.; Haffey, W.G. (1996): *School-based prevention for children at risk: The Primary Mental Health Project*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Crick, N.R.; Grotpeter, J.K. (1995): Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development* 66: 710-722.
- Dodge, K.A. (1991): The structure and function of reactive and proactive aggression. In: Pepler, D.J.; Rubin, K.H. (Hg.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum, S. 201-218.
- Dodge, K.A.; Frame, C.L. (1982): Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development* 53: 620-635.
- Erdley, C.A. (1996). Motivational approaches to aggression within the context of peer relationships. In: Juvonen, J.; Wentzel, K.R. (Hg.): *Social motivation*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 98-125.
- Gasteiger-Klicpera, B. (2000). *Klassengemeinschaft und soziale Anpassungsschwierigkeiten: Entwicklung und Einflussfaktoren*. (in Vorbereitung zur Veröffentlichung).
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. (1997a): Ambulante schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten – Erfahrungen in Nieder- und Oberösterreich. *Heilpädagogik* 40(1): 1-16.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. (1997b): Mobile Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten – Ein Vergleich der Erfahrungen in der Volks- und der Hauptschule. *Erziehung und Unterricht* 147: 1014-1030.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. (1997c): Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 25: 234-246.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. (1997d): Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 25: 139-150.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. (1998): In welchem Ausmaß und bei welchen Problemen halten Lehrer eine Betreuung durch einen ambulanten schulischen Dienst für Schüler mit Verhaltensstörungen für angezeigt? *Sonderpädagogik* 28: 4-14.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. (1999a): Soziale Kompetenz von Kindern mit sozialen Anpassungsschwierigkeiten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 27: 93-102.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. (1999b): Ambulante Betreuung von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten: Wie beurteilen Schüler die erhaltene Unterstützung durch Betreuungslehrer? *Heilpädagogik* 42: 1-8.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. (2000a): Aggression. In: Borchert, J. (Hg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 741-755.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. (2000b): Viktimisierung durch Gleichaltrige als belastende Erfahrung und Gefährdung der langfristigen Entwicklung. (zur Veröffentlichung eingereicht).
- Hanewinkel, R.; Knaack, R. (1999): Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Holtappels, W.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.J. (Hg.): *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, 2. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 299-313.
- Kazdin, A.E. (1990): Assessment of childhood depression. In: LaGreca, A.M. (Hg.): *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon, S. 189-233.
- Lösel, F.; Bliessener, T.; Averbek, M. (1999): Erlebens- und Verhaltensprobleme bei Tätern und Opfern. In: Holtappels, W.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.J. (Hg.): *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, 2. Aufl. Weinheim: Juventa. S. 137-154.
- Mash, E.J.; Terdal, L.G. (1997): Assessment of child and family disturbance: A behavioral-systems approach. In: Mash, E.J.; Terdal, L.G. (Hg.): *Assessment of childhood disorders*, 3. Aufl. New York: Guilford Press, S. 3-68.

- Olweus, D. (1978): *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993a): Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In: Rubin, K.H.; Asendorpf, J.B. (Hg.): *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum, S. 315-341.
- Olweus, D. (1993b): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell (dt. *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können*. Bern: Huber, 1995).
- Perry, D.G.; Kusel, S.J.; Perry, L.C. (1988): Victims of peer aggression. *Developmental Psychology* 24: 807-814.
- Ring-Kurtz, S.E.; Sonnichsen, S.; Hoover-Dempsey, K.V. (1995): School-based mental health services for children. In: Bickman, L.; Rog, D.J. (Hg.): *Children's mental health services: Research, policy, and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 117-144.
- Rostampour, P.; Melzer, W. (1999): Täter-Opfer-Typologien im schulischen Gewaltkontext. Forschungsergebnisse unter Verwendung von Cluster-Analyse und multinomialer logistischer Regression. In: Holtappels, W.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.J. (Hg.): *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, 2. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 169-189.
- Rubin, K.H.; Stewart, S.; Coplan, R.J. (1995): Social withdrawal in childhood: Conceptual and empirical perspectives. In: Ollendick, T.H.; Prinz, R.J. (Hg.): *Advances in Clinical Child Psychology*, Vol. 17. New York: Plenum, S. 157-196.
- Rutter, M.; Garmez, N. (1983): Developmental psychopathology. In: Hetherington, M.E. (Hg.): *Handbook of child psychology*, Vol. IV. New York: Wiley, S. 775-911.
- Schwartz, D.; McFayden-Ketchum, S.A.; Dodge, K.A.; Pettit, G.S.; Bates, J.E. (1998): Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology* 10: 87-99.
- Schwartz, D.; Dodge, K.A.; Coie, J.D.; Hubbard, J.A.; Cillessen, A.H.N.; Lemerise, E.A.; Bateman, H. (1998): Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology* 26: 431-440.
- Shure, M.B. (1992): *I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program*, Vol. 3: Intermediate elementary grades. Champaign, IL: Research Press.
- Stone, W.L.; Lemanek, K.L. (1990): Developmental issues in children's self-reports. In: LaGreca, A.M. (Hg.): *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon, S. 18-56.
- Weisz, J.R. (1997): Effects of interventions for child and adolescent psychological dysfunction: Relevance of context, developmental factors, and individual differences. In: Luthar, S.S.; Burack, J.A.; Cicchetti, D.; Weisz, J.R. (Hg.): *Developmental psychopathology*. Cambridge: University Press, S. 3-22.

Anschrift der Verfasser: Dr. Barbara Gasteiger Klicpera, Prof. Dr. Dr. Christian Klicpera, Abteilung für angewandte und klinische Psychologie, Institut für Psychologie der Universität Wien, Universitätsstr.7, A-1010 Wien.