

Petermann, Franz; Natzke, Heike

Aggressives Verhalten in der Schule. Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 532-554

urn:nbn:de:0111-opus-43635

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Jugend und Schule

Margrit Stamm

Bildungsstandardreform und Schulversagen 481

Johanna Ringarp/Martin Rothland

Sündenfälle im Bildungsparadies? Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens zwischen Verklärung und Ernüchterung 498

Krassimir Stojanov

Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung 516

Franz Petermann/Heike Natzke

Aggressives Verhalten in der Schule: Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention 532

Ursula Kümmel/Petra Hampel/Manuela Meier

Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen 555

Christine Schmid

Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen. Manifeste und latente politischer Sozialisierungseinfluss des Elternhauses und der Einfluss befreundeter Gleichaltriger 572

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Jugend und Schule“ 593

Allgemeiner Teil

Klaus Zierer

Über das Schreiben von Sammelrezensionen: Kritisch-konstruktive
Beobachtungen zur Rezensionskultur bei Lehrbüchern 604

Besprechungen

Kerstin Rabenstein

Christine Biermann: **Wie kommt das Neue in die Schule?**
Peter H. Ludwig (Hrsg.): **Erwartungen in himmelblau und rosarot**
Sabine Andresen/Barbara Rendtorff (Hrsg.): **Geschlechertypisierungen im
Kontext von Familie und Schule**
Sabine Jösting/Malwine Seemann (Hrsg.): **Gender und Schule** 615

Wolfgang Böttcher

Anne Overesch: **Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst**
Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): **Schulleistungen und
Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat** 618

Ewald Terhart

Ludger Wössmann: **Letzte Chance für gute Schulen** 621

Hermann Josef Abs

Dietrich Benner (Hrsg.): **Bildungsstandards** 624

Wilfried Schubarth

Werner Nickolai/Micha Brumlik (Hrsg.): **Erinnern, Lernen, Gedenken** 628

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 630

Franz Petermann/Heike Natzke

Aggressives Verhalten in der Schule

Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention

Zusammenfassung: *Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen bildet nach wie vor ein besorgniserregendes soziales Problem. Ergebnisse der Verlaufsforschung zu aggressivem Verhalten legen nahe, dass bei einem beträchtlichen Teil der Kinder das Problemverhalten bereits im Kindergarten und in der Grundschule beobachtbar ist. Es besteht daher Einigkeit darüber, dass gegensteuernde Präventionsmaßnahmen bereits frühzeitig einsetzen sollten. In diesem Beitrag soll der aktuelle Forschungsstand zum Verlauf aggressiven Verhaltens in der Kindheit und Jugend sowie ein Überblick über deutschsprachige und internationale Präventionsangebote gegeben werden. Mit dem entwicklungsorientierten Modell zur Prävention aggressiv-dissozialen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen wird ein umfassender Präventionsansatz vorgestellt, der erste Interventionen im Kindergarten langfristig mit schulbasierten Präventionsprogrammen sowie Interventionen zur Stärkung der Erziehungskompetenzen von Eltern kombiniert.*

1. Einführung

Aggressives Verhalten zählt nach wie vor zu den häufigsten psychischen Problemen in der Kindheit und Jugend. Es ist davon auszugehen, dass gegenwärtig ungefähr sieben bis acht Prozent der Kinder und Jugendlichen ab sieben Jahren in Deutschland Anzeichen einer aggressiven Verhaltensstörung aufweisen (vgl. Beelmann/Raabe 2007). Angaben aus internationalen Studien zur Häufigkeit aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen stützen diese Befunde weitgehend. In einer Auswertung von 20 internationalen Studien zur Häufigkeit von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen geben Angold und Costello (2001) Häufigkeiten von 5% bis 10% bei acht- bis 16-Jährigen an; auch wenn diese Häufigkeiten vielfach kritisch diskutiert werden (vgl. zusammenfassend Petermann 2005), handelt es sich um ein folgenschweres Problem im Einzelfall.

Die Angaben der polizeilichen Kriminalstatistik aus dem Jahr 2006 korrespondieren mit diesen besorgniserregenden Daten. Für den Vergleichszeitraum 2005 bis 2006 weist die Statistik einen erheblichen Anstieg von 2,7% tatverdächtiger Jugendlicher im Hinblick auf Körperverletzungs- und Sachbeschädigungsdelikte aus, während die Häufigkeit von Straftaten bei Kindern und Jugendlichen wie auch Erwachsenen insgesamt rückläufig ist (Bundeskriminalamt 2007; Petermann/Petermann 2007). Wenngleich ein Teil dieses Zuwachses mit der zunehmenden Sensibilisierung der Bevölkerung und einer damit einhergehenden steigenden Bereitschaft, Delikte polizeilich anzuzeigen, einhergeht, spiegelt sich hier ein gesellschaftliches Problem beträchtlichen Ausmaßes wider.

Die Schule hat sich als ein zentraler Schauplatz aggressiven Verhaltens heraus kristallisiert. Knopf und Dauer (2005) fassen Befunde verschiedener Studien aus den Jahren 1990 bis 2000 zu Gewalt an deutschen Schulen wie folgt zusammen (vgl. Kasten 1).

Kasten 1:

Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung zu Gewalt an Schulen in Deutschland
(Zeitraum 1990 – 2000, aus Knopf/Dauer 2005, S. 65)

1. Es gibt Gewalt an deutschen Schulen; die Zunahme ist moderat.
2. Es treten sehr wenige strafrechtlich relevante Delikte, dagegen jedoch relativ häufig leichte Gewaltformen.
3. Verbale Gewalt konnte am häufigsten registriert werden; Vandalismus tritt häufig auf.
4. Ein großer Teil der Phänomene lässt sich als „Raufspiele“ ansehen.
5. Lehrerinnen und Lehrer sind zu weniger als 1 % betroffen.
6. Der Anteil auffälliger Gewalttäter wird auf ca. 3 % geschätzt.
7. Geschlechtsunterschiede sind bedeutend, sind aber geringer geworden (s. relationale Gewalt).
8. Jungen sind gewaltbereiter, sie sind allerdings auch häufiger als Opfer betroffen.
9. Haupt- und Sonderschulen sind am häufigsten betroffen; es tritt aber auch eine beachtliche Anzahl von Gewaltphänomenen in der Grundschule auf.
10. Die Hemmschwelle, bei „Provokationen“ mit Gewalt zu reagieren, ist geringer geworden.
11. Teile der Lehrer- und Schülerschaft fühlen sich bedroht; Eltern ängstigen sich um ihre Kinder.

Diese Befunde werden durch die Ergebnisse einer aktuelleren Schülerbefragung von Baier u.a. (2006) gestützt. In dieser Befragung von 19.830 deutschen Schülern der vierten und neunten Klassen in 2004, gaben 18% an, innerhalb des letzten Schuljahres mindestens einmal geschlagen oder getreten worden zu sein. Jeder zehnte Jugendliche fühlte sich massiv gehänselt. Bereits Grundschulkinde verfügten über vielfache Gewalterfahrungen in der Schule. Jedes fünfte Grundschulkind gab an, in den vier Wochen vor der Befragung geschlagen worden zu sein, jedes dritte Kind gab an, gehänselt worden zu sein. Einhergehend mit diesen Ergebnissen und den Kriminalstatistiken war auch hier die Mehrzahl der aggressiv-dissozialen Täter männlich. Zudem zeigte sich in dieser Studie ein Zusammenhang zwischen Gewalterfahrungen im Elternhaus und dem aggressiven Verhalten der Schüler. So zählten beispielweise lediglich 3% der Schüler ohne Gewalterfahrungen im Elternhaus zur Gruppe der „Mehrfachtäter“, während immerhin 13% der schulischen Mehrfachtäter von häufigen Misshandlungen im Elternhaus berichteten. Stärkere statistische Zusammenhänge ergaben sich in dieser Studie schließlich zwischen aggressivem Verhalten sowie autoritärem und duldendem Erziehungsstil, niedrigem sozioökonomischem Status und niedrigem Bildungsniveau der Eltern.

Zu einer in jüngerer Zeit in Schulen stärker beachteten besonderen Ausprägung aggressiven Verhaltens zählt das so genannte Bullying oder Mobbing. Im deutschen Sprachgebrauch wird der englische Begriff Bullying meist mit Schikanieren übersetzt (Schäfer 1997). Es wird als eine Ausprägung aggressiven Verhaltens verstanden, bei der

ein Schüler absichtlich, wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg negativen Handlungen eines oder mehrerer Schüler ausgesetzt ist (Solberg/Olweus 2003). Dabei besteht ein psychisches oder physisches Ungleichgewicht zwischen den Schülern, die andere schikanieren (Bully) und denen, die viktimisiert werden (Victim) (Nansel u.a. 2001). Bullying tritt meistens im Rahmen einer relativ stabilen Gruppe (z.B. in der Klasse oder der Schule) auf, so dass für die Bullying-Opfer nur sehr bedingt Möglichkeiten bestehen, sich den fortgesetzten Übergriffen zu entziehen (vgl. Wolke/Stanford 1999).

Wie beim aggressiven Verhalten auch kann Bullying sowohl in direkter (z.B. beschimpfen, schlagen) als auch indirekter, relationaler Form (z.B. aus einer Gruppe ausschließen, Gerüchte verbreiten) vorliegen. Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass bei Schülern am häufigsten verbale Formen des Bullying beobachtet werden (Scheithauer/Hayer/Petermann 2003). Wie ernst Bullying zu nehmen ist, verdeutlicht ein Blick auf die Prävalenzraten, die in verschiedenen internationalen Studien mit Acht- bis Zwölfjährigen ermittelt wurden. Zwischen 5% und 24% der Befragten werden mindestens einmal pro Woche Opfer von Bullying (Wolke/Woods/Stanford/Schulz 2001). Nach einer Übersicht von Scheithauer, Hayer und Petermann (2003) liegt der Anteil der Täter in dieser Altersgruppe zwischen 2% und 27%. Der Anteil der Täter-Opfer schwankt zwischen 2,2% und 18%, je nach Studie und angewandter Erfassungsmethode.

Beim Bullying zeigen sich ähnliche Geschlechtsunterschiede wie bei anderen aggressiven Verhaltensweisen. So sind bei Jungen häufiger direkte und physische Formen von Bullying zu beobachten, während Mädchen in stärkerem Maße indirektes Bullying ausüben (vgl. Scheithauer/Hayer/Petermann/Jugert 2006).

Studien zu den Auswirkungen kindlicher Aggression, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schulsettings, verdeutlichen die Schwere des Problems. Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen beeinträchtigt die Entwicklung im sozialen, emotionalen und schulischen Bereich. Für den Bereich der Schule konnte gezeigt werden, dass aggressiv-dissoziale Schüler häufiger vorzeitig die Schule abbrechen (z.B. French/Conrad 2001; Kokko u.a. 2006) und schlechtere Schulleistungen erzielen (Masten u.a. 2005; Risi/Gerhardstein/Kistner 2003). Aggressive Kinder und Jugendliche tragen ein erhöhtes Risiko für weitere psychische Störungen, schulischen Misserfolg, Substanzkonsum sowie Delinquenz (vgl. Fergusson/Horwood 1998). Als Spätfolgen im Erwachsenenalter werden unter anderem erhöhte Raten psychischer Störungen, instabile Paarbeziehungen sowie berufliches Scheitern angegeben (vgl. Fergusson/Horwood/Ridder 2005; Moffitt u.a. 2002). Die Entstehung und der Verlauf aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen lässt sich durch umfassende entwicklungspsychopathologische Studien in jüngerer Zeit genauer fassen (Koglin/Petermann 2007).

Kinder und Jugendliche, vor allem Jungen mit aggressiv-dissozialem Verhalten lassen sich im Wesentlichen drei Gruppen zuordnen (Moffitt 2003):

- Kinder mit aggressiven Verhaltensstörungen, die vor dem zehnten Lebensjahr einsetzen („early starter“; „life course persistent“). Verhaltensstörungen können bei diesen Kindern bereits im Kindergarten oder in der Grundschule beobachtet werden.

- Ein weiterer Entwicklungspfad aggressiven Verhaltens ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Verhaltensprobleme auf die Phase der Jugendzeit begrenzen („adolescent limited“).
- Schließlich ließ sich empirisch nachweisen, dass bei einigen Betroffenen aggressives Verhalten erst in der Adoleszenz einsetzt und kontinuierlich bis ins Erwachsenenalter anhält („late starter“).

Kindern mit einem frühen Einsetzen aggressiven Verhaltens tragen demnach ein besonders hohes Risiko stabiler und bis ins Erwachsenenalter reichender Verhaltensprobleme (vgl. Farrington 2003; Lahey u.a. 2002; Moffitt u.a. 2001; Schmidt/Brücher/Petermann 2006). Eine solche Entwicklung kann durch eine Vielzahl von Risikofaktoren begünstigt werden. Insbesondere bei einem Auftreten kumulierter Risiken erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für eine negative Entwicklung. Besonders eindrücklich wird diese im biopsychosozialen Entwicklungsmodell aggressiv-dissozialen Verhaltens von Beelmann und Raabe (2007) vermittelt (s. Abb. 1). Unter anderem zählen für die Gruppe der „early starter“ Temperamentsfaktoren („schwieriges Temperament“), Defizite in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, harsche Erziehungspraktiken, psychische Beeinträchtigungen der Mutter (Depression), aggressiv-dissoziales Verhalten der Eltern, häufige innerfamiliäre Konflikte, ein niedriger sozioökonomischer Status sowie das Aufwachsen in einem sozialen Brennpunkt als Risikofaktoren für anhaltende aggressiv-dissoziale Verhaltensprobleme (vgl. Capaldi u.a. 2002; Frick/Loney 2002; Frick/Morris 2004; Goodman/Gottlib 1999; Petermann/Reinartz/Petermann 2002; Snyder/Reid/Patterson 2003). Zudem werden Defizite in den Bereichen sozial-emotionaler Kompetenzen mit aggressivem Verhalten assoziiert (vgl. Denham 2006; Cillessen/Bellmore 2004; Eisenberg u.a. 2004; Gresham 1998; Lengua 2002; Merrell 2003).

Als ein zusätzlich schulrelevanter Faktor, der das Risiko für die Entwicklung aggressiven Schülerverhaltens erhöht, hat sich das Ausmaß an Aggressivität in der Schulklasse erwiesen. Studien deuten darauf hin, dass Schüler umso häufiger aggressives Verhalten zeigen, je mehr Mitschüler in der Klasse ebenfalls aggressive Verhaltensauffälligkeiten aufweisen (Barth u.a. 2004; Thomas/Bierman 2006). In einer Studie von Kellam u.a. (1998) hatte die Aggressivität in der Schulklasse – das heißt ein hoher Anteil an aggressiven Schülern – einen entscheidenden Einfluss darauf, ob aggressive Erstklässler auch in späteren Jahren noch aggressive Verhaltensprobleme aufwiesen. So zeigten nur jene aggressiven Schüler in der sechsten Klasse stark ausgeprägtes aggressives Verhalten, die in der ersten Klasse viele aggressive Mitschüler hatten. Erstklässler hingegen, die in einer nicht-aggressiven ersten Klasse unterrichtet wurden, zeigten fünf Jahre später seltener aggressive Verhaltensprobleme.

Um Gewaltphänomene bei Kindern und Jugendlichen zu vermindern, wurden in den vergangenen Jahren national und international eine große Anzahl von Präventionsprogrammen publiziert. Präventionsprogramme setzen in der Regel an der Reduktion von Risikofaktoren sowie der Stärkung von Schutzfaktoren an (vgl. Brezinka 2003; Petermann 2003; Petermann/Schmidt 2006).

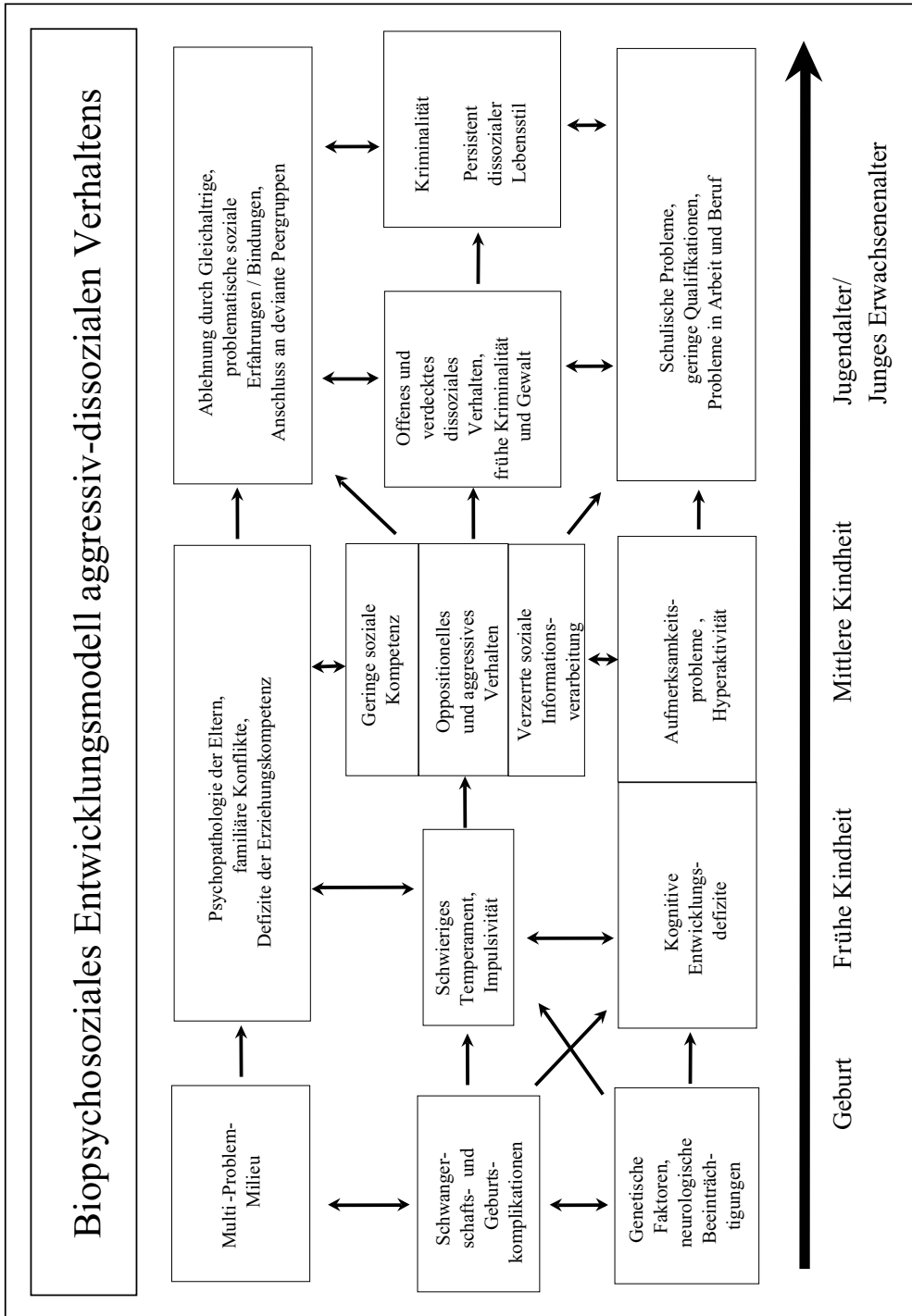


Abb. 1: Biopsychosoziales Entwicklungsmodell aggressiv-dissozialen Verhaltens (modifiziert nach Beilmann/Raabe 2007, S. 111)

Mrazek und Haggerty (1994) unterscheiden drei grundlegende Ansätze für Präventionsmaßnahmen:

- universell-präventive Maßnahmen richten sich an unspezifische, unbelastete Bevölkerungsgruppen,
- selektiv-präventive Angebote wenden sich an Risikogruppen (wie beispielsweise Kinder und Jugendliche aus „sozialen Brennpunkten“),
- indizierte Präventionsprogramme richten sich an Hochrisikogruppen, die bereits erste Merkmale psychischer Störungen aufweisen (zum Beispiel problematisches Sozialverhalten).

Aufgrund der mit aggressivem Verhalten einhergehenden Defizite in der kognitiven Verarbeitung sozialer Informationen sowie geringen sozial-emotionalen Kompetenzen zielt die Mehrheit der kindzentrierten Präventionsprogramme auf eine Förderung in diesen Bereichen ab. Mittlerweile wurde eine große Zahl dieser sozial-emotionalen Trainingsprogramme für den Einsatz im Kindergarten oder der Schule konzipiert, da man hier frühzeitig große Personengruppen erreichen und somit ein gewisses Maß an Effizienz sicherstellen kann. Beispielhaft für den deutschen Sprachraum sei hier das Programm „Faustlos“ (Schick/Cierpka 2003) genannt, das in einer Version für den Kindergarten und für Grundschüler (1., 2., 3. Klasse) vorliegt. Im Rahmen einer kontrollierten wissenschaftlichen Begleitstudie zeigte sich, dass das Programm für die erste und zweite Klasse jedoch lediglich die soziale Ängstlichkeit, nicht aber aggressives Schülerverhalten verringerte.

Das Ausmaß nachhaltig-positiver Effekte, insbesondere singulärer universell-präventiver Trainingsprogramme muss insgesamt als begrenzt eingeschätzt werden (vgl. Wilson/Lipsey/Derzon 2003). Das Problem universell-präventiver Angebote besteht darin, dass die Mehrzahl der erreichten Kinder keinen oder lediglich einen geringen Förderbedarf aufweist und Kinder mit bereits bestehenden Verhaltensstörungen einer Förderung bedürfen, die über die Möglichkeiten universeller Prävention hinausgeht. Allerdings werden in den vergangenen Jahren immer stärker die „Nebenwirkungen“ selektiv-präventiver und indizierter Präventionsansätze sowie auch Behandlungsansätze diskutiert. Insbesondere bei Gruppenangeboten für aggressive Kinder und Jugendliche kristallisierte sich die Gefahr einer ungünstigen sozialen „Ansteckung“ („contagion“) heraus (Lochman 2006). Diese negativen Auswirkungen entsprechender Programme konnten wegen des „publication bias“ (Verzerrung durch die Publikation positiver Studienergebnisse) erst in der jüngsten Vergangenheit in die wissenschaftliche Auseinandersetzung eingebracht werden.

Die Beobachtungen zu aggressivem Schülerverhalten in der Grundschule sowie die Befunde zu typischen Verlaufsmustern aggressiven Verhaltens legen nahe, mit vorbeugenden Maßnahmen bereits im Kindergartenalter, spätestens jedoch mit dem Übergang in die Schule zu beginnen und diese kontinuierlich bis ins Jugendalter fortzuführen. Entwicklungsorientierte Präventionsansätze integrieren

- zum einen inhaltlich den jeweiligen Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Altersphasen (vertikale Ausrichtung),
- zum anderen ihren Unterstützungsbedarf in verschiedenen Lebensbereichen wie der Schule oder dem Elternhaus (horizontale Ausrichtung).

Durch diese Verknüpfung können solche Multikomponentenprogramme zu einer Nachhaltigkeit der angestrebten Wirkungen beitragen (vgl. Scheithauer/Mehren/Petermann 2003).

In den 1990er Jahren wurden in den USA erstmals umfassende Multikomponentenprogramme, wie zum Beispiel das Fast Track-Programm (Conduct Problems Prevention Research Group 1999a, b, 2004) oder das Seattle Development Project (Hawkins/Catalano/Arthur 2002) entwickelt. Diese umfassenden Programme kombinierten unterschiedliche Präventionsebenen (zum Beispiel universell- und selektiv-präventive Angebote) und Programmkomponenten systematisch und waren über mehrere Jahre hinweg angelegt.

Das Seattle Social Development Project ist ein Mehrkomponentenprogramm für erste bis sechste Klassen. Das Programm enthält Fortbildungen für Lehrer, Eltern und schulbasierte Trainings zur Stärkung der sozialen Kompetenz für Schüler. Im Ergebnis zeigten die Schüler nach Abschluss des Programms weniger häufig gewalttätiges Verhalten, konsumierten weniger Alkohol, zeigten bessere Schulleistungen und positivere Schulbindungen (Hawkins u.a. 1999). Eine weitere Überprüfung der Effekte neun Jahre nach Abschluss des Programms bestätigte die positive Entwicklung der Schüler, wobei die positiven Effekte bei den Schülern umso ausgeprägter waren, je umfassender sie an dem Gesamtprogramm teilgenommen hatten. Bei Schülern, die lediglich in der fünften und sechsten Klasse teilgenommen hatten, zeigten sich weniger starke Effekte.

Das Fast Track Programm zielte auf eine begleitende Förderung von Kindern vom Schulanfang bis zur zehnten Klasse ab. Im Unterschied zum Seattle Social Development Project richtete es sich explizit an sozial benachteiligte Hochrisikokinder und deren Familien. Das Programm setzte sich aus Komponenten wie Elterstraining, individuelle Unterstützung der Familien durch Hausbesuche, soziales Kompetenztraining für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Unterstützung bei Schulaufgaben sowie ein schulbasiertes Training sozialer Kompetenzen für gesamte Klassenverbände zusammen. Im Vergleich zu Kindern, die nicht an dem Programm teilgenommen hatten, zeigten die Kinder nach Abschluss des Programms unter anderem einen Rückgang aggressiven Verhaltens sowie einen Zugewinn an sozialen Kompetenzen (Conduct Problems Prevention Research Group 1999a, b; 2004).

Als ein vielversprechendes für den deutschsprachigen Raum publiziertes Mehrkomponentenprogramm mit vertikaler und horizontaler Ausrichtung gilt das „EFFEKT“-Training sowie das „TIP“-Programm der Arbeitsgruppe um Lösel und Beelmann (Beelmann u.a. 2007; Hacker u.a. 2007), das Komponenten für Kinder im Kindergarten und der Grundschule sowie Elternkurse enthält. Die Interventionen für die Kinder („Ich kann Probleme lösen – IKPL“; „Training im Problemlösen – TIP“) werden von Erziehern oder Lehrern in den jeweiligen Institutionen durchgeführt. Das Programm

für den Kindergarten umfasst zum Beispiel 15 Trainingssitzungen und 39 Übungseinheiten, die mindestens dreimal pro Woche durchgeführt werden sollten. Das Gruppenprogramm ist innerhalb von drei bis fünf Wochen mit sechs bis zehn Kindern zu absolvieren. Die Wirksamkeit der Programme konnte in mehreren Studien belegt werden, wobei größere Effekte bei den Kindern erzielt werden konnten, deren Eltern zusätzlich die Elternkurse besucht hatten.

2. Ein Modell zur entwicklungsorientierten Prävention aggressiv-dissozialen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen

In den folgenden Abschnitten soll ein deutschsprachiges Multikomponentenprogramm zur Prävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen mit vertikaler und horizontaler Ausrichtung vorgestellt werden. Nachdem die inhaltlichen Grund- und Erweiterungskomponenten für Schüler und Eltern dargestellt wurden, werden die wesentlichen Ergebnisse einer Luxemburger Studie skizziert, in der einige Komponenten des Präventionsprogramms auf seine Wirksamkeit hin überprüft wurden.

2.1 Die Grundkomponenten des entwicklungsorientierten Modells am Beispiel von „Projet Prima!r“ in Luxemburg

Ausgehend von wachsenden Verhaltensproblemen in Schulen wurde vom Luxemburger Bildungsministerium in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen ein umfassendes Präventionsprogramm entwickelt. Die Fördermaßnahmen des Multikomponentenprogramms „Projet Prima!r“ setzen bereits frühzeitig im Kindergarten ein und werden systematisch beim Schulanfang in der ersten Klasse und der dritten Klasse fortgeführt (siehe Abb. 2). Das Angebotspaket des „Projet Prima!r“ enthält sowohl kindzentrierte als auch kontextorientierte Programmkomponenten.

Den Kern der Förderangebote des Programms bilden Verhaltenstrainings für Kinder der Altersstufen Kindergarten, erste Klasse und dritte Klasse. Diese Trainings werden mit gesamten Klassenverbänden von Klassenlehrern durchgeführt. Zusätzlich enthält das Programm flankierende Fortbildungen sowie Supervisionen für Eltern, Lehrer und außerschulische pädagogische Einrichtungen, um möglichst alle wesentlichen Lebensbereiche der Kinder zu erreichen und somit notwendige Generalisierungs- und Verstärkungseffekte zu erzielen.

Für die Eltern sind Kurse zur Förderung von Erziehungskompetenzen vorgesehen, die parallel zu den Verhaltenstrainings für Kinder in Schulen veranstaltet werden. Die Klassenlehrer, die das Verhaltenstraining mit den Schülern durchführen, erhalten Fortbildungen, die zum einen auf die Durchführung der Verhaltenstrainings vorbereiten, zum anderen dazu dienen, die Lehrer im Hinblick auf Klassenmanagement und Krisenintervention zu unterstützen.

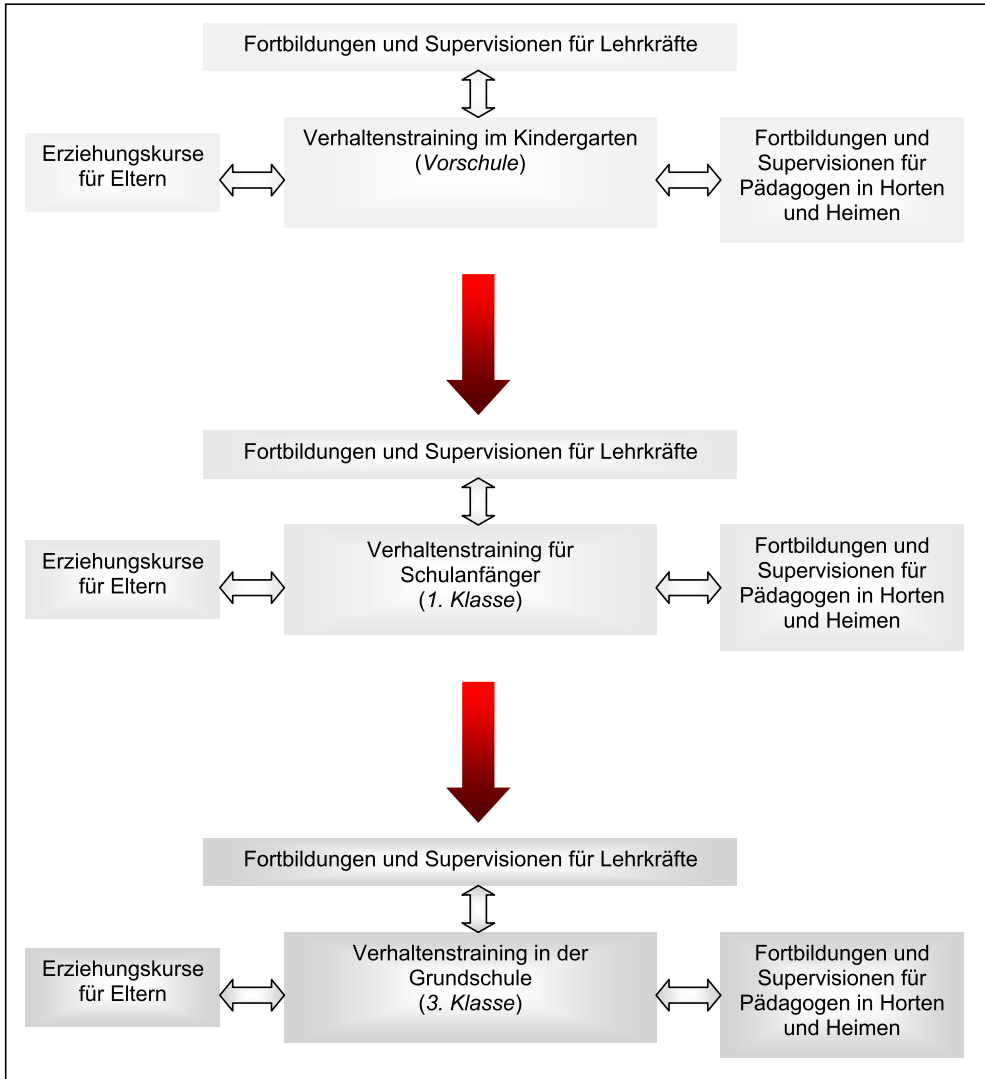


Abb. 2: *Universell-präventive Grundkomponenten des entwicklungsorientierten Modells zur Prävention aggressiv-dissozialen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen, am Beispiel „Projet Prima!“ in Luxemburg*

Neben den Lehrern können pädagogische Mitarbeiter aus Kinderhorten, Heimen und Internaten fortgebildet werden, um auch hier Synergieeffekte zu nutzen. Schließlich bildet die fachliche Begleitung einer schulischen Einrichtung für bereits verhaltensauffällige Schüler den sekundärpräventiven Aspekt des Programms. Insgesamt werden die folgenden Ziele angestrebt:

- frühzeitig einsetzende sozial-emotionale Förderung von Kindern, um Entwicklungsrisiken zu mindern,
- langfristig-systematische und entwicklungsorientierte sozial-emotionale Förderung von Kindern, die Entwicklungsaufgaben (z.B. Übergang in den Kindergarten, die Schule) und damit einhergehende erhöhte Anforderungen an Kinder berücksichtigt,
- direkte und indirekte Förderung der Kinder in unterschiedlichen relevanten Lebensbereichen: Freizeit (Hort), Elternhaus und Schule. Minderung damit verbundener potenzieller Risikobedingungen (z.B. Ablehnung durch Gleichaltrige; harsche Erziehungspraktiken) und Stärkung von Schutzfaktoren (z.B. sozial-emotionale Kompetenzen; positive Bindung an die Schule),
- Bedarfsorientierung durch Integration universeller und indizierter Präventionsangebote in das Modell.

Im Folgenden werden die wesentlichen Programmkomponenten des Luxemburger Präventionsprogramms skizziert.

2.1.1 Verhaltenstrainings im Kindergarten und in der Grundschule

Um die Schüler direkt in ihren sozialen und emotionalen Kompetenzen zu unterstützen, wurden universell-präventive schulbasierte Verhaltenstrainings für drei verschiedene Altersgruppen als zentrale Komponenten in das Präventionsprogramm integriert. Alle drei Programme weisen eine jeweils altersspezifische inhaltliche Akzentuierung auf. So hebt das Verhaltenstraining im Kindergarten (Koglin/Petermann 2006) schwerpunktmäßig auf die Unterstützung der kognitiven Verarbeitung sozialer Informationen sowie emotionaler Kompetenzen der Kinder ab. Dabei werden ausgehend von Saarnis Konzept (1999) zur emotionalen Kompetenz das Emotionswissen, Emotionsverständnis sowie das Emotionsvokabular der Kinder erweitert (vgl. zusammenfassend Wiedebusch/Petermann 2002). Darüber hinaus werden sie gemäß dem sozial-kognitiven Informationsverarbeitungsmodell von Crick und Dodge (1994) bei der differenzierten Wahrnehmung und Interpretation sozialer Situationen sowie dem Generieren von angemessenen Handlungsmöglichkeiten unterstützt (siehe Abb. 3).

Das Verhaltenstraining für Schulanfänger (Petermann u.a. 2006) greift die Inhalte der Kindergartenintervention nach einer Latenzphase von ein bis zwei Jahren zum Schulbeginn wieder auf und setzt einen besonderen Schwerpunkt auf die Förderung sozialer Kompetenzen. Ausgehend von Caldarellas und Merrells Definition der sozialen Kompetenz (1997) werden die Kinder im Verhaltenstraining für Schulanfänger in mehreren Zieldimensionen gefördert (s. Kasten 2).

Nach einer weiteren Latenzperiode im zweiten Schuljahr wird schließlich in der dritten Klasse mit dem Verhaltenstraining in der Grundschule (Petermann u.a. 2007) an die Inhalte der vorangehenden Interventionen angeknüpft und um die Themenbereiche Verantwortungsübernahme, Fairness und Zivilcourage erweitert.

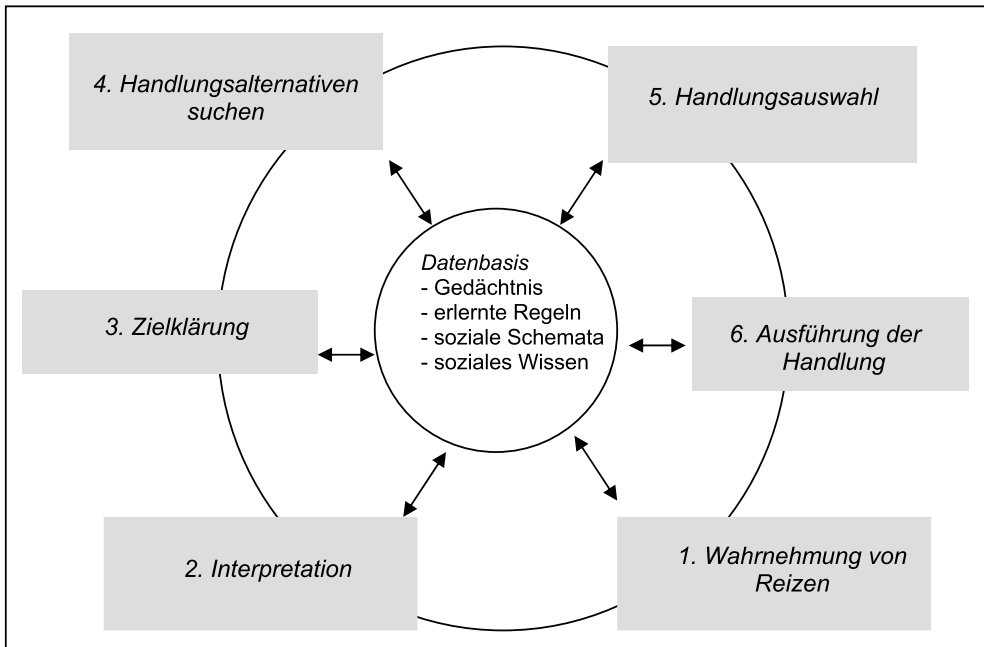


Abb. 3: Sozial-kognitives Informationsverarbeitungsmodell (modifiziert nach Crick/ Dodge 1994)

Kasten 2:

Dimensionen sozialer Kompetenz bei Kindern (nach Calderella/Merrell 1997)

1. Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen (u.a. anderen helfen oder andere loben können),
2. Selbstmanagementkompetenzen (wie Konflikte bewältigen oder die eigene Stimmung regulieren),
3. schulbezogene Kompetenzen (den Anweisungen der Lehrer folgen; um Hilfe bitten),
4. kooperative Kompetenzen (Anerkennung sozialer Regeln; angemessene Reaktionen auf Kritik zeigen) und
5. positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeiten (Gespräche oder Aktivitäten beginnen).

Die drei Programme wurden so konzipiert, dass sie innerhalb eines Schulhalbjahres vom Lehrer in der Schule durchzuführen sind. Die Trainings umfassen eine Anzahl von 25 oder 26 Sitzungen. Die Dauer der einzelnen Sitzungen variiert dabei je nach Alter der Schüler zwischen 20 bis 30 (Kindergartentraining) und 45 bis 90 Minuten (Schulanfänger- bzw. Grundschultraining). Um die Schülermotivation über den Trainingsverlauf

aufrechtzuerhalten, wurden die Trainingsprogramme mit einem jeweils altersgemäßen didaktischen Rahmen versehen. So tauchen die Kindergartenkinder symbolhaft hinab in die Unterwasserwelt der Meerkinder Sina und Benni sowie des Delfins Finn, mit deren Unterstützung sie sich dem Themenkomplex sozial-emotionaler Fertigkeiten nähern. Die Schulanfänger begeben sich gemeinsam mit dem Chamäleon Ferdi und seinen Freunden auf eine aufregende Schatzsuche, während die Drittklässler schließlich atemberaubende Abenteuer in der alten Burg Duesternbrook zu bestehen haben.

Methodisch greifen die Trainings auf ein reichhaltiges Spektrum motivierend gestalteter Übungen zurück, die mit Hilfe visueller und auditiver Materialien wie zum Beispiel Comics, Hörspielen, Bewegungsspielen, Liedern und Instruktionkärtchen die Erarbeitung der Trainingsinhalte erleichtern.

2.1.2 Flankierende Maßnahmen für Lehrer und Erzieher: Fortbildung, Hospitation und Supervision

Die Klassenlehrer und Erzieher, die mit der Durchführung und Unterstützung der Verhaltenstrainings betraut sind, erhalten vor Beginn der Maßnahmen umfassende Fortbildungen. Die Fortbildungen umfassen die Themen

- Meilensteine der kindlichen Entwicklung,
- Erlebens- und Verhaltensprobleme bei Kindern und Jugendlichen: Risiko- und Schutzfaktoren,
- Klassen- bzw. Gruppenführung und Krisenintervention sowie
- die Einführung in die jeweiligen Verhaltenstrainings.

Regelmäßige Hospitationen im Unterricht oder dem Gruppenalltag von geschulten Supervisoren sowie Gruppensupervisionen unterstützen die Lehrer während der Durchführung der Trainings. Individuelle Unterrichtshospitationen im Sinne einer externen Qualitätskontrolle erscheinen unerlässlich, um ein Mindestmaß an Implementierungsqualität zu sichern. Während die Pädagogen durch die Unterrichtshospitationen eine individuelle Unterstützung bei der Durchführung der Trainings erhalten, bekommen sie in den Gruppensupervisionen die Gelegenheit, Lösungen für schwierige Situationen im Schulalltag zu erarbeiten und mit Kollegen zu diskutieren.

2.1.3 Flankierende Maßnahmen für Eltern: Erziehungskurse

Zur Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern werden parallel zu den Verhaltenstrainings Elternkurse angeboten. Um Zugangsbarrieren zu senken, finden die Kurse direkt in den Schulen statt und werden in unterschiedlichen Sprachen (in Luxemburg: Portugiesisch, Deutsch, Französisch) möglichst von Muttersprachlern durchgeführt. Bei Bedarf wird eine Kinderbetreuung angeboten.

Über die Auseinandersetzung mit altersübergreifenden grundlegenden Erziehungsthemen wie etwa

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

Werden darüber hinaus entwicklungs- und altersspezifische Fragen wie etwa Medienkonsum oder Aspekte wie zum Beispiel dyadisches Coping diskutiert. Die praxis- und handlungsorientierte Kurse bieten den Eltern neben umfassender Information genügend Raum für Diskussion und Reflexion und halten Übungen sowie Hausaufgaben bereit, so dass vermittelte Inhalte noch während der Kurse praktisch erprobt werden können. Alle Eltern erhalten umfangreiches schriftliches Begleitmaterial, um die Themen zu vertiefen.

2.2 Erweiterungskomponenten des entwicklungsorientierten Präventionsmodells

Um die gezielte sozial-emotionale Förderung der Schüler nach der Grundschule weiterführen zu können, wurden zwei weitere schulbasierte Interventionen für Schüler entwickelt: das Sozialtraining in der Schule (Petermann u.a. 1999) und das Training mit Jugendlichen (Petermann/Petermann 2007). Im Rahmen des entwicklungsorientierten Präventionsmodells bilden diese beiden Programme Erweiterungskomponenten (s. Abb. 4).

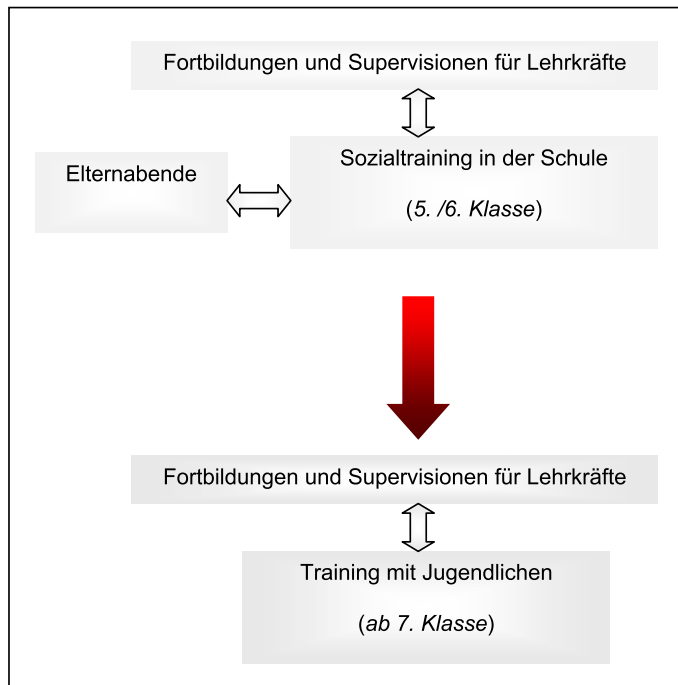


Abb. 4:
 Universell-präventive
 Erweiterungskomponenten
 des entwicklungsorientierten
 Modells zur Prävention
 aggressiv-dissozialen
 Verhaltens bei Kindern und
 Jugendlichen

2.2.1 Erweiterungskomponente 1: Das Sozialtraining in der Schule

Das Sozialtraining in der Schule (Petermann u.a. 1999) richtet sich insbesondere an Schüler der fünften und sechsten Klassen. Es dient dem Aufbau eines angemessenen Selbstbehauptungsverhaltens in der Schule. Das Training umfasst zehn Sitzungen mit einer Dauer von 90 Minuten pro Einheit. Es werden Übungen zum Emotionswissen, zur sozialen Wahrnehmung und Interpretation, Problemlösestrategien sowie einer sozial kompetenten Handlungssteuerung durchgeführt. Begleitend werden Elternabende, Fortbildungen und Supervisionen für Lehrer sowie Maßnahmen auf schulischer Ebene vorgeschlagen (z.B. ein pädagogischer Tag zum Thema Gewalt).

Das Sozialtraining wurde bislang in einer unkontrollierten Studie (Petermann u.a. 1999) sowie einer quasi-experimentellen Studie in Österreich überprüft (Riffert 2000). Dabei ergab sich ein Rückgang aggressiven Verhaltens in Beobachtungssituationen und eine Reduktion von Angstsymptomen bei den beteiligten Schülern.

2.2.2 Erweiterungskomponente 2: Training mit Jugendlichen

Das Training mit Jugendlichen (Petermann/Petermann 2007) umfasst in seiner schulbasierten Version zehn Module (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht über den Aufbau des schulbasierten Trainings mit Jugendlichen (Petermann/Petermann 2007, S. 207)	
	Schulbasiertes Vorgehen
Modul 1	Erstkontakt und Gruppenregeln
Modul 2	Beruf und Zukunft
Modul 3	Freizeit und Familie
Modul 4	Lebensschicksale und Eigenverantwortung
Modul 5	Gefühle und Verhalten & Einfühlungsvermögen üben
Modul 6	Vorstellungsgespräche üben
Modul 7	Anerkennung aussprechen und loben
Modul 8	Teamwork
Modul 9	Umgehen mit Kritik im Beruf und Umgehen mit Misserfolg
Modul 10	Rückmeldungen zum Training

Neben der allgemeinen Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ist im Training mit Jugendlichen ein entwicklungsorientierter Bezug zur Berufs- und Arbeitswelt erkennbar. So werden neben situationsübergreifenden Kompetenzen auch spezifische Fertigkeiten wie zum Beispiel kompetentes Verhalten in Vorstellungsgesprächen eingeübt. Auf ein begleitendes Elternmodul kann in dieser Altersstufe verzichtet werden.

Das Training mit Jugendlichen wurde im Rahmen einer kontrollierten Studie auf seine Wirksamkeit getestet. Dabei wurde die Effektivität direkt nach Abschluss und fünf Monate nach Abschluss des Trainings gemessen. Die Studie wurde als universelle Präventionsmaßnahme in der Abgangsstufe einer Hauptschule eingesetzt (vgl. Roos/Petermann 2005).

Es lassen sich auf verschiedenen Ebenen positive Effekte des Trainings feststellen. So wurde das Training sowohl global als auch bezogen auf die einzelnen Module gut von den Schülern akzeptiert, was auf Motivation und Partizipation im Trainingsablauf und Transferwahrscheinlichkeit in den Alltag schließen lässt. Im Trainingsverlauf lassen sich aus Trainersicht eine signifikante Zunahme positiven Sozialverhaltens und eine signifikante Abnahme negativen, also störenden Sozialverhaltens feststellen (vgl. Roos 2006). Zudem ließ sich bei den Schülern eine Steigerung der Leistungsbereitschaft und eine signifikante Abnahme von Anstrengungsvermeidung nachweisen.

3. Evaluation von Grundkomponenten des Programms im Rahmen einer Begleitstudie in Luxemburg

3.1 Studiendesign und Stichprobe

Um die Wirksamkeit einzelner Grundkomponenten des Programms zu testen, wurde das Verhaltenstraining im Kindergarten, das Verhaltenstraining für Schulanfänger sowie die Kurse für Eltern von Vorschülern und Schulanfängern im Rahmen einer Begleitstudie evaluiert.

Insgesamt nahmen 17 Vorschul- und erste Klassen aus dem Stadtgebiet Luxemburg an der Pilotstudie teil. Im Rahmen der quasi-experimentellen Studie wurde die Entwicklung einer Interventions- und einer Kontrollgruppe über einen Zeitraum von 18 Monaten zu drei Messzeitpunkten (direkt vor den Interventionen, direkt nach den Interventionen, 12 Monate nach Abschluss der Interventionen) beobachtet, um die kurz- und mittelfristigen Wirkungen des Verhaltenstrainings im Kindergarten und des Verhaltenstrainings für Schulanfänger zu ermitteln. Ferner wurde die Akzeptanz des Elternkurses bei den Eltern überprüft. Die Eltern wurden direkt nach Abschluss des Elternkurses befragt. Die Einschätzungen der Kinder erfolgten durch die Lehrer, die das Programm mit den Schülern durchführten sowie den Eltern, die an den Elternkursen teilnahmen. Die Bestimmung und Zuordnung der Schulen und Klassen zu den beiden Studiengruppen, der Interventions- und der Kontrollgruppe, erfolgte durch den zuständigen Schulinspektor der Stadt Luxemburg in Abstimmung mit dem Bildungsministerium. Während die Teilnahme an den schulischen Verhaltenstrainings für die Schüler und Lehrer verpflichtend war, erfolgte die Beteiligung der Schüler an der wissenschaftlichen Begleitstudie auf freiwilliger Basis. Für die Eltern der ausgewählten Klassen wurden daher Informationsabende organisiert, an denen sie über das Vorhaben informiert wurden. Zudem wurden an diesen Abenden schriftliche Einverständniserklärungen von den Eltern über die Teilnahme an der Studie eingeholt. Von Eltern, die an die-

sen Veranstaltungen nicht teilnehmen konnten, wurde das schriftliche Einverständnis postalisch erlangt.

Insgesamt wurden so 183 von 225 Familien mit ihren Kindern für die Pilotstudie gewonnen. Zum ersten Untersuchungszeitpunkt lagen 183 Fragebögen von Lehrern vor. Zum dritten Messzeitpunkt kann eine Dropout-Rate von lediglich 9,84% ausgemacht werden. Diese ist darauf zurückzuführen, dass die betroffenen Kinder wegen Umzügen nicht mehr erreicht werden konnten.

3.2 Interventionen und Prozedur

Das Verhaltenstraining im Kindergarten sowie das Verhaltenstraining für Schulanfänger wurde mit den gesamten Klassenverbänden von den Klassenlehrern im Frühjahr 2005 durchgeführt. Während das Kindergartentraining in luxemburgischer Sprache vermittelt wurde, fand das Schulanfängertraining in deutscher Sprache statt. Die Durchführungsfrequenz der Sitzungen lag nach Angaben der Lehrer bei bis zu dreimal pro Woche. Die Lehrer variierten die Frequenz der Sitzungen beispielsweise wegen Erkrankungen oder anderer Verpflichtungen (z.B. Klassenausflüge).

Direkt vor den Befragungen und dem Beginn des Trainings wurden die Lehrer in einem viertägigen Workshop inhaltlich mit dem Training vertraut gemacht. Weitere inhaltliche Schwerpunkte des Workshops bildeten die folgenden Themen: entwicklungspsychologische Grundlagen, Erlebens- und Verhaltensprobleme im Kindesalter, Klassenmanagement und Krisenintervention in der Schule. Um die Lehrer bei der Durchführung des Verhaltenstrainings regelmäßig zu unterstützen, fanden begleitend drei Supervisionssitzungen in Intervallen von ca. sechs Wochen statt. Das Angebot, Unterrichtshospitationen oder Videoaufzeichnungen von Trainingssitzungen durchzuführen, wurde von den Lehrern abgelehnt.

Mit den Interventionen sollten bei Schülern Veränderungen in folgenden Bereichen erzielt werden:

- Steigerung emotionaler Kompetenzen: Erkennen und Benennen von Emotionen; Emotionsvokabular; Emotionsdarbietungen an soziale Erfordernisse anpassen (Emotionsregulation); in andere einfühlen können (operationalisiert durch kooperatives Verhalten).
- Steigerung sozialer Kompetenzen: prosoziale Verhaltensweisen (wie etwa teilen, anderen helfen) einüben; schulische Anforderungssituationen angemessen bewältigen.
- Verringerung von aggressivem und oppositionellem Verhalten in der Schule.

Die Wirksamkeit der Verhaltenstrainings wurde mit vier Lehrerfragebogen zum Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen überprüft. Zum Einsatz kamen die deutschen Versionen des „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ; Goodman 1997), ein Screeninginstrument zur Überprüfung des prosozialen Verhaltens, des Umgangs mit Gleichaltrigen, emotionalen Problemen, Verhaltensproblemen sowie Hyper-

aktivität. Ferner wurden die „Social Competence Scale“ (SCS; Conduct Problems Prevention Research Group 1990), einem Fragebogen zur Erfassung sozialer Kompetenzen, eine Kurzform des „Fragebogens zur Erfassung emotionaler Kompetenzen“ (FEEK); sowie die „Skala aggressiven Verhaltens“ (SAV) eingesetzt. Die verwendeten Verfahren wiesen eine zufriedenstellende Reliabilität auf.

3.3 Ergebnisse der Verhaltenstrainings

Die Ergebnisse für die Kinder im Vorschulalter zeigten, dass die Interventionsgruppe sich ein Jahr nach Abschluss der Intervention in den Bereichen emotionale Probleme, sozialer Umgang mit Gleichaltrigen und Abbau von Problemverhaltensweisen insgesamt signifikant von den Kindern der Kontrollgruppe abheben konnte. Ein Vergleich der Mittelwertsdifferenzen zeigte jedoch, dass die größten Effekte im Hinblick auf einen Zugewinn sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie einen Abbau von aggressivem Verhalten unmittelbar nach dem Training erzielt werden konnten (Koglin/Petermann 2006).

Die Ergebnisse der Schulanfängerkohorte signalisierten die Wirksamkeit des Verhaltenstrainings in allen Zielbereichen. Im Unterschied zum Präventionsprogramm für die Vorschulkinder ergaben sich hier die größten Wirkungen nicht kurzfristig direkt nach dem Training, sondern erst nach einer Latenzphase von einem Jahr zum dritten Messzeitpunkt. Die Resultate im SDQ deuteten darauf hin, dass die psychische Gesamtbelastung der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe ein Jahr nach der Präventionsmaßnahme signifikant abgebaut werden konnte. Zudem wiesen die Kinder der Interventionsgruppe im SCS sowie im FEEK einen signifikanten Zugewinn an sozialen und emotionalen Kompetenzen auf und konnten aggressives und oppositionelles Verhalten im Vergleich zur Kontrollgruppe statistisch bedeutsam abbauen (Natzke/Petermann 2008). Das Ausmaß der erzielten Veränderungen rangierte sowohl in der Gruppe der Vorschüler als auch in der Gruppe der Schulanfänger im niedrigen bis mittleren Bereich.

3.4 Ergebnisse der Elternkurse

Der Elternkurs wurde allen Eltern angeboten, deren Kinder in der Schule ebenfalls einen Kinderkurs erhielten ($n = 99$); davon nahmen insgesamt 68 (69%) Eltern zumindest einmal an dem Elternkurs teil. In Abbildung 5 ist zu erkennen, dass ein Drittel der Eltern nur an einem Termin teilnahmen. 17% bzw. 16% der Eltern nahmen an zwei bzw. drei Sitzungen teil und ein weiteres Drittel kam zu allen vier Terminen.

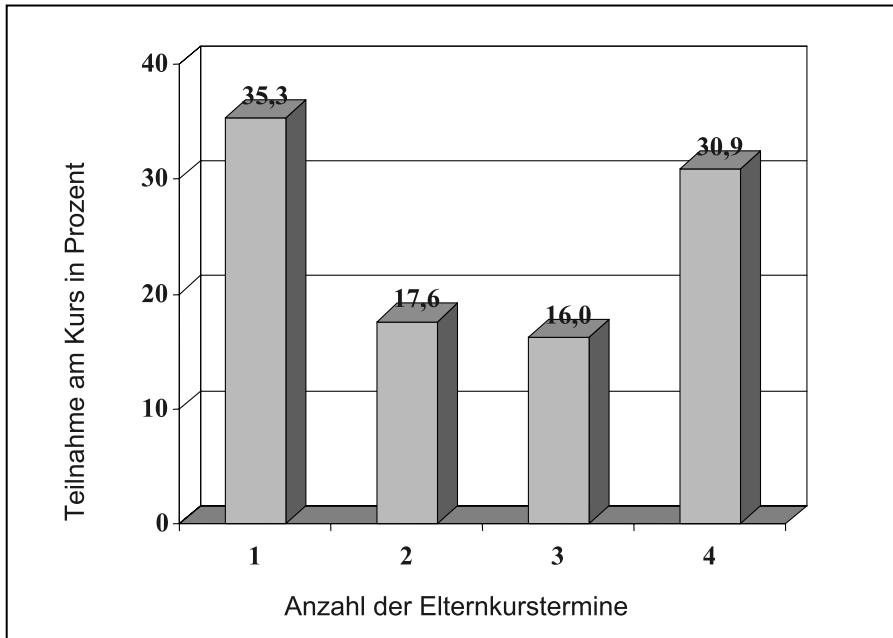


Abb. 5: Anteil (Prozentsatz) der Eltern, die an den Elternabenden teilnahmen

Im Anschluss an den Kurs erhielten die Eltern einen Fragebogen zu den Inhalten und Modalitäten des Elternkurses. Die Eltern wurden befragt, ob und in welchem Ausmaß die jeweiligen Kurstermine neue Anregungen für die Erziehung ihres Kindes gegeben hatten. Demnach gaben zwischen 60% bzw. 70% der Eltern an, dass sie durch den Elternkurs neue Anregungen für das Erziehungsverhalten erhielten.

Darüber hinaus stimmten mehr als die Hälfte der Eltern der Aussage zu, dass ihnen der Kurs dabei geholfen hatte, kompetenter mit schwierigem Verhalten ihres Kindes umzugehen. 40,6% der Eltern stimmten dieser Frage teilweise zu, weitere 40,6% stimmten oft zu und 15,6% stimmten dieser völlig zu.

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

4. Diskussion

Aggressiv-dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen bildet ein seit Jahren anhaltendes Problem für die Betroffenen und ihr soziales Umfeld. Die Brisanz dieses Problems äußert sich vielfach in Schulen, die aufgrund ihrer inhaltlichen und sozial-emotionalen Anforderungen besonders häufig Schauplatz aggressiv-dissozialen Verhaltens werden. Studien zur Häufigkeit und typischen Verlaufsmustern aggressiv-dissozi-

alen Verhaltens signalisieren die Notwendigkeit eines frühen Beginns sowie einer kontinuierlichen Fortsetzung vorbeugender Maßnahmen. So ist gravierendes aggressives und oppositionelles Verhalten bei einigen Kindern bereits im Vor- und Grundschulalter zu beobachten. Gerade bei Kindern mit einem frühen Beginn aggressiven Verhaltens besteht ein hohes Risiko zur Chronifizierung solcher Verhaltensprobleme. In einer Meta-Analyse von Lipsey und Derzon (1998) zeigte sich, dass Kinder, die bereits im Alter zwischen sechs und elf Jahren ein auffälliges aggressives Verhalten aufwiesen, ein mehr als vierfach erhöhtes Risiko für gravierende Gewaltdelikte und Delinquenz im Alter zwischen 15 und 25 Jahren aufwiesen. Für Kinder, bei denen bereits frühzeitig delinquentes Verhalten beobachtet werden konnte, ergab sich ein mehr als 17-fach erhöhtes Risiko für schwerwiegendes kriminelles Verhalten im Alter zwischen 15 und 25 Jahren.

Das Modell zur entwicklungsorientierten Prävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen knüpft an die geschilderten entwicklungspsychopathologischen Befunde an und stellt mit seiner frühzeitig ansetzenden und kontinuierlich bis ins Jugendalter reichenden Förderkonzeption einen Beitrag zu einer nachhaltigen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen.

Das Dilemma singulärer Präventionsmaßnahmen liegt darin, dass die erzielten Veränderungen (über alle Schüler betrachtet) eher gering und – wie auch in der vorliegenden Studie erkennbar – meist kurzfristig ausfallen. Die Ergebnisse der in diesem Beitrag kurz skizzierten Luxemburger Studie gehen mit nationalen und internationalen Befunden einher, die das Ausmaß der Effekte schulbasierter sozialer Trainingsprogramme ebenfalls auf einem geringen bis mittleren Niveau ansiedeln (vgl. zusammenfassend Beilmann/Raabe 2007). Eine deutliche Verbesserung der Effekte kann erreicht werden, indem die Inhalte der Förderung wiederholt und entwicklungsorientiert, das heißt, alters- und umfeldbezogen maßgeschneidert umgesetzt werden. Durch das in diesem Beitrag beschriebene entwicklungsorientierte langfristige-begleitende Fördermodell wird das Neuerlernte vertieft und dauerhaft gefestigt. Inhalte, wie die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz, werden auf diese Weise zu einem selbstverständlichen Unterrichtsgegenstand in der Schule. Für Lehrkräfte bedeutet die schulbasierte entwicklungsorientierte Prävention eine entscheidende Perspektivenerweiterung ihres pädagogischen Handelns. Dadurch steht die Betreuung und Förderung des Schülers mit seiner gesamten Persönlichkeit im Mittelpunkt pädagogischen Interesses – ein Ansatz, der nicht nur in Anbetracht der unbestreitbaren Zusammenhänge zwischen sozial-emotionalen Kompetenzen und guten Schulleistungen einerseits sowie aggressivem Verhalten und schulischem Scheitern andererseits (Masten u.a. 2005; Wiedebusch/Petermann 2002; Risi/Gerhardstein/Kistner 2003) vielversprechend erscheint. Um diesen konzeptionellen Ansatz im deutschsprachigen Raum jedoch auch empirisch untermauern zu können, bedarf es zukünftig prospektiver Langzeitstudien, die zudem eine Kosten-Nutzen-Analyse von Präventionsprogrammen ermöglichen.

Literatur

- Angold, A./Costello, E.J. (2001): The epidemiology of depression in children and adolescents. In: Goodyer, I. (Hrsg.): *The depressive child and adolescent*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 143–178.
- Baier, D./Rabold, S./Lüdders, L./Pfeiffer, C./Windzio, M. (2006): *Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulschwänzen und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen*. Saarbrücken: Isoplan.
- Barth, J.M./Dunlap, S.T./Dane, H./Lochman, J.E./Wells, K.C. (2004): Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. In: *Journal of School Psychology*, 42, S. 115–133.
- Beelmann, A./Raabe, T. (2007): *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A./Stemmler, M./Lösel, F./Jaurisch, S. (2007): Zur Entwicklung externalisierender Verhaltensprobleme im Übergang vom Vor- zum Grundschulalter: Eine Analyse kumulativer und nicht-linearer Risikoeffekte des mütterlichen und väterlichen Erziehungsverhaltens. In: *Kindheit und Entwicklung*, 16, S. 229–239.
- Brezinka, V. (2003): Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. In: *Kindheit und Entwicklung*, 12, S. 71–83.
- Bundeskriminalamt (Hrsg.) (2007): *Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland Berichtsjahr 2006*. Wiesbaden: Bonifatius.
- Caldarella, P./Merrell, K.W. (1997): Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. In: *School Psychology Review*, 26, S. 265–279.
- Capaldi, D.M./DeGarmo, D./Patterson, G.R./Forgatch, M. (2002): Contextual risk across the early life span and association with antisocial behavior. In: Reid, J.B./Patterson, G.R./Snyder, J. (Hrsg.): *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington: American Psychological Association, S.123–146.
- Cillessen, A.H.N./Bellmore, A.D. (2004): Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In: Smith, P.K./Hart, C.H. (Hrsg.): *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: Blackwell, S. 355–374.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1990): *Social Competence Scale – Teacher Version*. <http://childandfamily-policy.duke.edu/fasttrack/techrept/s/sct/>.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999a): Initial impact of the Fast Track prevention trail of conduct problems: I. The high-risk sample. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, S. 631–647.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999b): Initial impact of the Fast Track prevention trail of conduct problems: II. Classroom effects. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, S. 648–657.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2004): The effects of the Fast Track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, S. 650–661.
- Crick, N.R./Dodge, K.A. (1994): A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. In: *Psychological Bulletin*, 115, S. 74–101.
- Denham, S.A. (2006): Emotional Competence: implications for social functioning. In: Luby, J.L. (Hrsg.): *Handbook of preschool mental health: development, disorders, and treatment*. New York: Guilford, S. 23–44.
- Dodge, K.A./Pettit, G.S. (2003): A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. In: *Developmental Psychology*, 39, S. 349–371.
- Eisenberg, N./Smith, C.L./Sadovsky, A./Spinrad, T.L. (2004): Effortful control: relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In: Baumeister, R.F./Vohs, K.D. (Hrsg.): *Handbook of self-regulation*. New York: Guilford, S. 259–282.

- Farrington, D.P. (2003): Key results from the first forty years of the Cambridge study in delinquent development. In: Thornberry, T.P./Krohn, M.D. (Hrsg.): Taking stock of delinquency: an overview of findings from contemporary longitudinal studies. New York: Kluwer Academic/Plenum, S. 137–183.
- Fergusson, D.M./Horwood, L.J. (1998): Early conduct problems and later life opportunities. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, S.1097–1108.
- Fergusson, D.M./Horwood, L.J./Ridder, E.M. (2005): Show me the child at seven: The consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, S. 837–849.
- French, D.C./Conrad, J. (2001): School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behaviour. In: *Journal of Research on Adolescence*, 11, S. 225–244.
- Frick P. J./Morris, A.S. (2004): Temperament and developmental pathways to conduct problems. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, S. 54–68.
- Frick, P.J./Loney, B.R. (2002): Understanding the association between parent and child antisocial behavior. In: McMahon, R.J./Peters, R.D. (Hrsg.): The effects of parental dysfunction on children. New York: Kluwer Academic/Plenum, S.105–126.
- Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, S. 581–586.
- Goodman, S. H./Gottlib, I.H. (1999): Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: a developmental model for understanding mechanisms of transmission. In: *Psychological Review*, 106, S. 458–490.
- Gresham, F.M. (1998): Social skills training: should we raze, remodel, or rebuild? In: *Behavioral Disorders*, 24, S. 19–25.
- Hacker, S./Lösel, F./Stemmler, M./Jaurisch, S./Beelmann, A. (2007): Training im Problemlösen (TIP): Implementation und Evaluation eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Kinder. *Heilpädagogische Forschung*, 33, S.11–21.
- Hawkins, J.D./Catalano, R.F./Arthur, M.W. (2002): Promoting science-based prevention in communities. In: *Addictive Behaviors*, 27, S. 951–976.
- Hawkins, J.D./Catalano, R.F./Kosterman, R./Abbott, R./Hill, K.G. (1999): Preventing health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. In: *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, S. 226–234.
- Kellam, S.G./Xiang, L./Mersica, R./Brown, C.H./Ialongo, N. (1998): The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. In: *Developmental and Psychopathology*, 10, S. 165–185.
- Knopf, H./Dauer, S. (2005): Störungen des Sozialverhaltens bei Kindern und Jugendlichen. Berlin: Rhombos.
- Koglin, U./Petermann, F. (2006): Verhaltenstraining im Kindergarten. Göttingen: Hogrefe.
- Koglin, U./Petermann, F. (2007): Psychopathie im Kindesalter. In: *Kindheit und Entwicklung*, 16, S. 260–266.
- Kokko, K./Terribly, R.E./Lacourse, E./Nagin, D.S./Vitaro, F. (2006): Trajectories of prosocial behaviour and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. In: *Journal of Research on Adolescence*, 16, S. 403–428.
- Lengua, L.J. (2002): The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk. In: *Child Development*, 73, S. 144–161.
- Lipsey, M.W./Derzon, J.H. (1998): Predictors of violent and serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In: Loeber, R./Farrington, D.P. (Hrsg.), *Serious and violent juvenile offenders. Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks: Sage, S. 86–105.
- Lochman, J.E. (2006): National Institutes of Health State-of-the-Science, Conference Statement, Preventing Violence and Related Health-Risking, Social Behaviors in Adolescents, October 13 – 15, 2004. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, S. 457–470.

- Masten, A.S./Roisman, G.I./Long, J.D./Burt, K.B./Obradovic, J./Riley, J.R./Boelcke-Stennes, K./Tellegen, A. (2005): Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. In: *Developmental Psychology*, 41, S. 733–746.
- Merrell, K.W. (2003): Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents. Mahwah: Erlbaum.
- Moffitt, T.E. (2003): Life-course persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A 10-year research review and research agenda. In: Lahey, B.B./Moffitt, T.E./Caspi, A. (Hrsg.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*. New York: Guilford, S. 49–75.
- Moffitt, T.E./Caspi, A./Harrington, H./Milne, B.J. (2002): Males on the life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow up at age 26 years. In: *Development and Psychopathology*, 14, S. 179–207.
- Moffitt, T.E./Caspi, A./Rutter, M./Silva, P. (2001): Sex differences in antisocial behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mrazek, P.J./Haggerty, R.J. (Hrsg.) (1994): *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*. Washington: National Academy Press.
- Nansel, T.R./Overpeck, M./Pilla, R.S./Ruan, W.J./Simons-Morton, B./Scheidt, P. (2001): Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. In: *The Journal of the American Medical Association*, 285, S. 2094–2100.
- Natzke, H. /Petermann, F. (2008): Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behavior in preschool and elementary school students in Luxembourg. In: *School Psychology International*.
- Petermann, F. (2003): Prävention von Verhaltensstörungen – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Kindheit und Entwicklung*, 12, S. 65–70.
- Petermann, F. (2005): Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Eine Bestandsaufnahme. In: *Kindheit und Entwicklung*, 14, S. 48–57.
- Petermann, F. /Petermann, U. (2007): *Training mit Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F./Jugert, G./Rehder, A./Tänzer, U./Verbeek, D. (1999). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F./Natzke, H./Gerken, N./Walter, H.-J. (2006): *Verhaltenstraining für Schulanfänger*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F./Koglin, U. Natzke, H./ Marées, N. von (2007): *Verhaltenstraining in der Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F./Schmidt, M.H. (2006): Ressourcen – Ein Basiskonzept der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? In: *Kindheit und Entwicklung*, 15, S. 118–127.
- Petermann, U./Reinhartz, H./Petermann, F. (2002): IDL 0-2: Ein Explorationsbogen zur Identifikation differentieller Lernwege in der Sozialentwicklung. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 50, S. 427–457.
- Riffert, F. (2000): Sozialtraining in der Schule – Evaluation eines verhaltenstherapeutisch orientierten Präventionsprogramms. In: *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 21, S. 51–64.
- Risi, S./Gerhardstein, R./Kistner, J. (2003): Children's classroom peer relationships and subsequent educational outcomes. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, S. 351–361.
- Roos, S. (2006): *Evaluation des „Trainings mit Jugendlichen“ im Rahmen schulischer Berufsvorbereitung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Roos, S./Petermann, U. (2005): Zur Wirksamkeit des „Trainings mit Jugendlichen“ im schulischen Kontext. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53, S. 262–281.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Schäfer, M. (1997): *Bullying – Aggression von Schülern (Themenheft)*. In: *Empirische Pädagogik*, 11, S. 3.

- Scheithauer, H./Hayer, T./Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H./Hayer, T./ Petermann, F./Jugert, G. (2006): Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends gender differences, and correlates. In: *Aggressive Behavior*, 32, S. 261–275.
- Scheithauer, H./Mehren, F./Petermann, F. (2003): Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-disozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. In: *Kindheit und Entwicklung*, 12, S. 84–99.
- Schick, A./Cierpka, M. (2003): Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In: *Kindheit und Entwicklung*, 12, S. 100–110.
- Schmidt, S./Brücher, K. /Petermann, F. (2006): Komorbidität der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) im Erwachsenenalter: Perspektiven für die Diagnostik mit dem Screeningverfahren BAS-E. In: *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 54, S. 123–132.
- Snyder, J./Reid, J./Patterson, G. (2003): A social learning model of child and adolescent antisocial behavior. In: Lahey, B.B./Moffit, T.E./Caspi, A. (Hrsg.): *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*. New York: Guilford, S. 27–48.
- Solberg, M.E./Olweus, D. (2003): Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. In: *Aggressive Behavior*, 29, S. 239–368.
- Thomas, D.E./Bierman, K.L. (2006): The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. In: *Development and Psychopathology*, 18, S. 471–487.
- Wiedebusch, S./Petermann, F. (2002): Interventionen zur Förderung emotionaler Kompetenzen bei Kindern. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 50, S. 368–386.
- Wilson, S.J./Lipsey, M.W./Derzon, J.H. (2003): The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: a meta analysis. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, S. 136–149.
- Wolke, D./Stanford, K. (1999): Bullying in school children. In: Messar, D./Millar, S. (Hrsg.), *Exploring developmental psychology: From infancy to adolescence*. London: Arnold, S. 341–360.
- Wolke, D./Woods, S./Stanford, K./Schulz, H. (2001): Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. In: *British Journal of Educational Psychology*, 92, S. 676–696.

Abstract: *Antisocial behavior of children and adolescents is still a problem of epidemic proportions. A multitude of preventive efforts have been made to reduce the occurrence of antisocial behavior in youth. This article surveys recent epidemiological and developmental psychopathological findings on antisocial behavior, presents effective prevention programs and introduces a developmental model of prevention of antisocial behavior in youth.*

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Franz Petermann/Dipl.-Psych. Heike Natzke, Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen, Universität Bremen, Grazer Str. 6, 28359 Bremen, Tel. 0421-2184618, Email: fpeterm@uni-bremen.de