

Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Grundschulalter

Nandoli von Marées und Franz Petermann

Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen

Zusammenfassung. Das *Verhaltenstraining in der Grundschule* ist ein dreistufiges Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie der moralischen Entwicklung von Kindern im Alter von neun bis zwölf Jahren. Es wurde die Effektivität des Trainings ein Jahr nach Trainingsende an einer Stichprobe von N = 85 Kindern untersucht. Die Studie umfasste drei Erhebungen (Pretest, Posttest und 12-Monats-Follow-up), zu denen Lehrkräfte und Kinder in Trainings- und Kontrollgruppe befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen signifikante Effekte des Verhaltenstrainings zum Follow-up: Eine Zunahme sozialer Kompetenzen sowie eine Abnahme sozial-emotionaler Probleme. Geschlechtsspezifische Effekte in Bezug auf Aggression und Viktimisierung weisen darauf hin, dass sich das Training besonders eignet, aggressives Verhalten bei Jungen zu reduzieren. Schlüsselwörter: sozial-emotionale Kompetenz, Prävention, Aggression, Grundschulalter

Promoting social-emotional competence in primary school age

Abstract. The *Verhaltenstraining in der Grundschule* is a three-stage program for the promotion of emotional and social competencies as well as moral development in children between 9 and 12 years of age. The training program's effectiveness was investigated 1 year after completion in a sample of N = 85 children. Study design included three waves of data (pretest, posttest, and 12-month-follow-up), collected from teachers and children in training and control groups. Results show significant training effects at follow-up: An increase in social competencies as well as a reduction of social-emotional problems. Gender-specific effects regarding aggression and victimization imply that this training could be particularly suited for reducing aggressive behavior in boys. Key words: social-emotional competence, prevention, aggression, primary school age

Entwicklungsorientierte Prävention umfasst Maßnahmen, die darauf abzielen, jene Risikofaktoren zu reduzieren, die nachgewiesenermaßen einen bedeutsamen negativen Einfluss auf die zukünftige Entwicklung ausüben. Darüber hinaus sollten sie Ressourcen fördern, die zu einer geringeren Anfälligkeit für psychische Störungen beitragen (Tremblay & Craig, 1995). Basierend auf dem Wissen um Risiko- und Schutzfaktoren von emotionalen und Verhaltensstörungen wurden in den vergangenen Jahrzehnten Präventionsprogramme entwickelt, um jene Bereiche zu fördern, die in einem nachgewiesenen Zusammenhang mit der zu verhindernden Störung stehen. So spielt ein Mangel an emotionalen und sozialen Kompetenzen nachweislich eine bedeutsame Rolle bei der sozialen, schulischen und psychischen Fehlanpassung von Kindern und Jugendlichen (Denham et al., 2000; Merrell, 2003; Petermann & Wiedebusch, 2002). Unzureichende sozial-emotionale Kompetenzen gehen häufig mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen einher (Cillessen & Bellmore, 2004; Eisenberg et al., 2004; Reichle & Gloger-Tippelt, 2007).

Basierend auf diesen Befunden wurden sozial-emotionale Trainings entwickelt, um Kindern gezielt Fertigkeiten zu vermitteln. Präzises Verhaltensfeedback, Verstärkung des Zielverhaltens während der Übungsphase

und die Übertragung der erlernten Fertigkeiten auf alltagsrelevante soziale Situationen bilden weitere essenzielle Bestandteile. Die meisten dieser Programme sind schulbasiert und manche sind Teil präventiver Multikomponenten-Programme, die zusätzliche Interventionen auf Lehrerebene (z. B. Förderung des Klassenmanagement) und Elternebene (z. B. Förderung positiven Erziehungsverhaltens) umfassen.

Die Entwicklung einer Verhaltensstörung ist umso wahrscheinlicher, je mehr Risikofaktoren bestehen, besonders negativ wirken sich spezifische Risikokonstellationen aus (vgl. Appleyard, Egeland, Dulmen & Sroufe, 2005; Franiek & Reichle, 2007). Für die Prävention eröffnet dies wiederum die Möglichkeit, einzelne Risikofaktoren positiv zu beeinflussen, um auch andere in eine günstigere Richtung zu lenken (Noeker & Petermann, 2008).

Das Verhaltenstraining in der Grundschule

Das *Verhaltenstraining in der Grundschule* (Petermann, Koglin, Natzke & Marées, 2007) stellt ein kognitiv-behaviorales Programm für Dritt- und Viertklässler dar und

soll von einer wichtigen Bezugsperson (wie z. B. dem Klassenlehrer) durchgeführt werden. Das Training ist in drei Bereiche gegliedert: Der erste Bereich dient der Förderung emotionaler Kompetenz, der zweite Bereich soll die soziale Kompetenz und der dritte die moralische Entwicklung unterstützen. Das Verhaltenstraining besteht aus 26 Einheiten, die jeweils 45 bis 90 Minuten umfassen und ein- bis zweimal wöchentlich durchzuführen sind. So ist das Training innerhalb eines halben Schuljahres abzuschließen. Es wird empfohlen, nie zwei Einheiten direkt nacheinander durchzuführen und darüber hinaus zwischen zwei Einheiten eine eintägige Trainingspause einzulegen, um das Gelernte anzuwenden und zu vertiefen.

Der Aufbau der Trainingseinheiten folgt einer gleichmäßigen Struktur. Jede Einheit beginnt mit einer kurzen gemeinsamen Wiederholung der in der vorausgegangenen Einheit behandelten Inhalte. Anschließend wird mit einer Hörspielsequenz in das Thema der Einheit eingeführt. Es folgt die Bearbeitung der aktuellen Trainingsaufgabe. Abschließend werden die wichtigsten Inhalte gemeinsam reflektiert und die im Rahmen eines Verstärkerplans verdienten Punkte verteilt. Durch diesen klaren Ablauf der Einheiten wird eine Struktur geboten, die für Kinder dieser Altersstufe und insbesondere für Kinder mit emotionalen oder Verhaltensproblemen eine notwendige Voraussetzung ist, neue Inhalte aufnehmen und verarbeiten zu können (vgl. Craig, 2008).

Um die Trainingsinhalte stärker in den Alltag zu übertragen und eine Generalisierung auf andere Lebensbereiche zu befördern, sollen die Kinder regelmäßig vorgegebene Übungen und Aufgaben außerhalb der Einheiten umsetzen (zu Hause mit den Eltern, auf dem Schulhof mit Freunden, allein in Konfliktsituationen).

Grundlagen des Verhaltenstrainings in der Grundschule

Ziel des Verhaltenstrainings in der Grundschule ist die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie der Moralentwicklung.

Emotionale Kompetenz. Die erste Trainingsstufe möchte emotionale Schlüsselfertigkeiten vermitteln (vgl. etwa Saarni, 1999). Emotionale Kompetenz umfasst neben dem Emotionsausdruck (z. B. eigene Gefühle angemessen zeigen können) und dem Emotionsverständnis (z. B. Gefühle unterscheiden und benennen können) auch die Emotionsregulation (z. B. Gefühle steuern können; Petermann & Wiedebusch, 2002). In dieser Trainingsstufe werden entsprechend die folgenden Fertigkeiten eingeübt:

- Eigene und fremde Gefühle erkennen und verstehen lernen,
- Emotionsvokabular altersangemessen verstehen und einsetzen können,

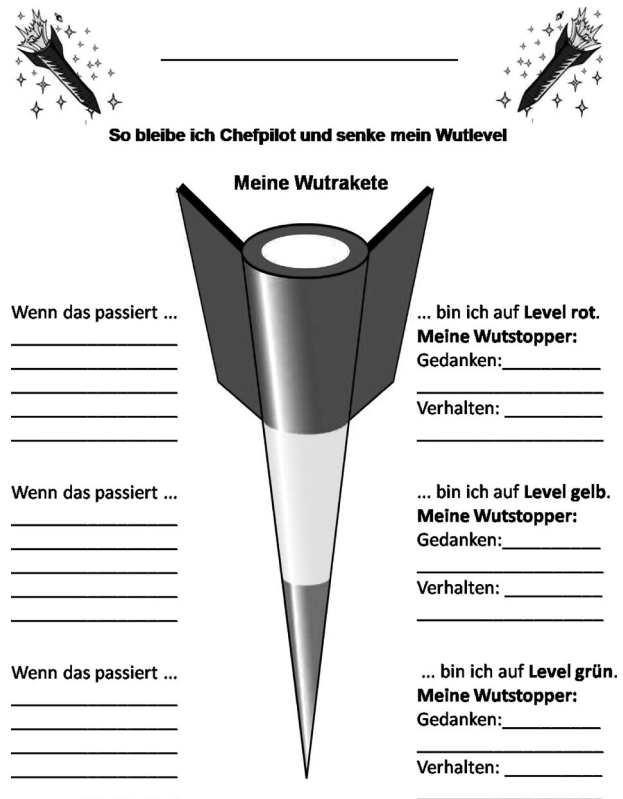


Abbildung 1. Übung zur Emotionsregulation aus dem Verhaltenstraining in der Grundschule (Petermann et al., 2007, S. 110).

- lernen, sich in andere einzufühlen (affektive Empathie) sowie
- negative Emotionen angemessen zu regulieren und zu steuern (z. B. mittels „Wutkontrollplan“, vgl. Abb. 1).

Soziale Kompetenz bedeutet, in einer sozialen Interaktion effektiv handeln zu können. Dazu gehört, eigene Ziele zu erreichen und dabei positive Beziehungen über die Zeit und verschiedene Situationen hinweg aufrechtzuerhalten (Petermann, 2002; Rose-Krasnor, 1997). Weiterhin beinhaltet soziale Kompetenz die Fähigkeit, positive Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen (wozu es sozialer Perspektivenübernahme bedarf), Selbstmanagementkompetenzen (wie Stimmungsregulation oder Konfliktbewältigung), schulbezogene Kompetenzen (z. B. Nachfragen, Anweisungen des Lehrers befolgen), kooperative Kompetenzen (z. B. soziale Regeln befolgen, mit Kritik angemessen umgehen) sowie positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit (Caldarella & Merrell, 1997).

Im zweiten Trainingsbereich sollen Kinder lernen, mit sozialen Konfliktsituationen angemessen umzugehen. Dazu üben sie Kompetenzen auf jeder Stufe der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994) ein:

- Differenzierte Wahrnehmung und Beschreibung sozialer Problemsituationen,

- Lösungsgenerierung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten (Perspektivenübernahme),
- eigenständige Bewertung der gefundenen Lösungen und
- Einüben angemessener Konfliktbewältigungsstrategien.

Moralische Entwicklung. Die Fähigkeit zu Mitgefühl und Empathie ist grundlegend für moralisches Verhalten (Eisenberg, 2000). Sind Kinder in der Lage, die Perspektive eines anderen einzunehmen, nachzuempfinden was der andere fühlt und dabei gleichzeitig ihre Emotionen erfolgreich zu regulieren, sind sie eher motiviert und fähig, sich sozial angemessen zu verhalten (Eisenberg & Morris, 2001). Für eine gelingende moralische Entwicklung muss ein Kind die rein egozentrische Perspektive überwinden, indem es die Ansprüche und Bedürfnisse anderer Menschen in den eigenen Handlungen berücksichtigt (Binfet, 2004). Weiterhin sollen Kinder lernen, moralische Normen zu begründen und zu hinterfragen. Das Ziel ist, die Handlungsmotivation eines Kindes von einer auf Lust und Unlust basierenden, rein egozentrischen Begründung, zu einer Handlungsbegründung zu befördern, die auf allgemein gültigen Regeln und zwischenmenschlicher Achtung basiert.

Im Verhaltenstraining wird zur Förderung moralischer Entwicklung bei Kindern die Methode der Dilemmadiskussion angewandt (vgl. Schlaefli, Rest & Thoma, 1985). Durch alltagsnahe moralische Dilemmata werden die Kinder gefordert, sich in eine bestimmte Situation und die beteiligten Personen hinein zu versetzen. So können sie nachvollziehen und beschreiben, welche Probleme vorliegen und welche Entscheidungen zu treffen sind. Davon ausgehend sollen sie eine für alle annehmbare Lösung finden. Dazu ist vor allem eine intensive Auseinandersetzung mit dem Konflikt und den beteiligten Personen notwendig.

Methode

Design und Stichprobe

Erste Ergebnisse zur Effektivität des *Verhaltenstrainings in der Grundschule* wurden bereits bei Marées und Petermann (in Druck) berichtet. Hier werden nun die mittelfristigen Effekte, ein Jahr nach Trainingsende, untersucht. Die Effektivität des Verhaltenstrainings wurde in einer quasi-experimentellen Studie überprüft. Es wurde erwartet, dass durch das Training

- sozial-emotionale Kompetenzen bei allen Kindern gestärkt werden,
- aggressives und oppositionelles Verhalten abnehmen sowie
- Viktimisierung durch Gleichaltrige reduziert wird.

Der Studie lag ein Design mit drei Erhebungen und zwei Gruppen zugrunde: In Trainings- (TG) und Kontrollgruppe (KG) wurden Erhebungen vor Trainingsbeginn (Prätest: T1), direkt nach Abschluss des Trainings (Posttest: T2) und ein Jahr nach Trainingsende (Follow-up: T3) durchgeführt.

Die Stichprobenrekrutierung erfolgte über die örtliche Presse. Interessierte Lehrkräfte und Schulleitungen wurden umfassend über das Training und die Studie informiert und konnten sich anschließend für die Teilnahme anmelden. Die Eltern wurden schriftlich informiert und ihr Einverständnis zu Teilnahme ihres Kindes an der Studie eingeholt. Die Teilnahme eines Kindes an der Studie war freiwillig und unabhängig von der Teilnahme am Verhaltenstraining. Die Kontrollklassen wurden vom Schulpsychologischen Dienst der Stadt Bremen so ausgewählt, dass sie mit den Trainingsklassen vergleichbar waren, bezogen auf die Stadtteile sowie den Bildungsstand und Migrationshintergrund der Eltern. Es handelt sich bei dieser Studie somit um eine Evaluation unter Alltagsbedingungen an einer sogenannten Inanspruchnahmestichprobe.

Die *Gesamtstichprobe* (vollständige Daten zu T1, T2 und T3) bestand aus 85 Kindern aus fünf Klassen, wovon drei Trainings- ($n = 58$) und zwei Kontrollklassen ($n = 27$) bildeten. Jungen und Mädchen waren auf die Gruppen gleich verteilt ($\chi^2_{(1)} = 0.28, p = .65$). Die Klassengrößen variierten zwischen 20 und 25 Kindern, die Teilnehmerrate an der Studie entsprach 85.5% in den Trainings- und 78.6% in den Kontrollklassen. Zu T1 waren die Kinder im Durchschnitt 9.1 Jahre alt (Range: 7.7–12.4).

Umsetzung des Trainings

Die Lehrkräfte der Trainingsgruppe erhielten eine achtstündige Schulung, um das Training sachgerecht umzusetzen. Die anschließende Durchführung des Trainings erstreckte sich über einen Zeitraum von vier bis sechs Monaten, je nachdem, ob die jeweilige Lehrkraft ein oder zwei Einheiten pro Woche durchführen konnte. Zur Förderung der Implementierungsqualität führte die Erstautorin im Trainingsverlauf insgesamt drei Unterrichtshospitationen (mit anschließendem Feedback an die Lehrkraft) durch. Schüler und Lehrkräfte der Kontrollgruppe erhielten während dieses Zeitraums keine Intervention und nahmen am üblichen Schulunterricht teil.

Instrumente

Zur Erfassung *sozial-emotionaler Kompetenzen* wurde die *Social Competence Scale (SCS; CPPRG, 2003)* bei der Lehrerbefragung eingesetzt. Diese Skala besteht aus

25 Aussagen und umfasst die Bereiche *prosozial-kommunikatives Verhalten* (z. B. „Teilt Spielsachen mit anderen.“), *Emotionsregulation* (z. B. „Kann Bedürfnisse und Gefühle angemessen ausdrücken.“) und *schulische Fertigkeiten* (z. B. „Arbeitet gut in der Gruppe.“). Die verhaltensbeschreibenden Aussagen werden auf einer fünfstufigen Skala von „0 = trifft gar nicht zu“, „1 = trifft kaum zu“, „2 = trifft teilweise zu“, „3 = trifft oft zu“ bis „4 = trifft völlig zu“ beantwortet. Neben den genannten Bereichen lässt sich ein Gesamtwert für *Soziale Kompetenz* berechnen. Die Reliabilität der SCS rangierte in dieser Studie zwischen $\alpha = .94$ und $.96$.

Soziale und emotionale Probleme wurden mittels des *Fragebogen zu Stärken und Schwächen-Lehrerversion (SDQ; Goodman, 1997)* erfasst. Der SDQ ist ein kurzer Fragebogen zu Verhaltensauffälligkeiten und -stärken bei Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis 16 Jahren, der in einer Eltern- und einer Lehrerversion sowie als Selbstbericht vorliegt. Die 25 SDQ-Items sind gezielt so formuliert, dass eine Ausgewogenheit zwischen negativen und positiven Verhaltensweisen besteht. Die 25 Items sind in fünf Skalen, bestehend aus jeweils fünf Items, aufgeteilt: *Emotionale Probleme* (z. B. „Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt.“), *Verhaltensprobleme* (z. B. „Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend.“), *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit* (z. B. „Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen.“), *Probleme mit Gleichaltrigen* (z. B. „Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin.“) und *Prosoziales Verhalten* (z. B. „Rücksichtsvoll.“). Das Antwortschema ist dreistufig mit den Kategorien „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ und „eindeutig zutreffend“. Die Summe der Skalen 1 bis 4 bildet einen *Gesamtproblemwert*, welcher somit auf 20 Items beruht (Reliabilitäten der Skalen: $\alpha = .87$ bis $.96$).

Aggression und Viktimisierung wurde mittels des *Bullying- und Viktimisierungs-Fragebogen für Lehrkräfte (BVF-L; Marées, 2009)* erfasst. Der BVF-L besteht aus einer *Täterskala* die proaktive und reaktive Aggression erhebt (z. B. „Das Kind bedroht oder schikaniert andere um seinen/ihren Willen durchzusetzen.“) sowie einer *Opferskala*, die direkte und indirekte Opferanzeichen umfasst (z. B. „Das Kind wird oft gehänselt und/oder schikaniert.“). Die Täterskala besteht aus acht, die Opferskala aus sieben Aussagen, anhand derer Lehrer ein Kind jeweils von „0 = Trifft nie zu“ bis „2 = Trifft oft zu“ einschätzen. Die interne Konsistenz der BVF-L-Skalen liegt zwischen $\alpha = .85$ und $.91$ (vgl. Marées & Petermann, 2010a).

Zusätzlich wurden Aggression und Viktimisierung nach Selbstbeurteilung mit Hilfe des *Bullying- und Viktimisierungs-Fragebogen für Kinder (BVF-K; Marées, 2009)* erhoben. Der BVF-K besteht aus 16 Fragen, die Kinder auf einer dreistufigen Skala von „0 = nie“ bis „2 = oft“ beantworten. Die *Opferskala* setzt sich aus

zwei Subskalen zu direkter Viktimisierung (z. B. „Wie oft tun andere Kinder dir absichtlich weh?“) und indirekter Viktimisierung („Wie oft lassen andere Kinder dich nicht mitspielen?“) zusammen, die *Täterskala* umfasst entsprechend die beiden Subskalen direkte Aggression („Wie oft sagst du gemeine Dinge zu anderen Kindern?“) und indirekte Aggression („Wie oft zwingst Du ein anderes Kind, etwas zu tun, was es nicht tun will?“). Der BVF-K weist eine interne Konsistenz von $\alpha = .77$ bis $.90$ auf (vgl. Marées & Petermann, 2010b). Der Kinderfragebogen wurde im Klassenverband als geleitete Befragung von geschulten Befragern durchgeführt.

Datenanalyse

Die Daten wurden mittels SPSS für Windows (Version 16.0) analysiert. Für die Prätest-Posttest-Follow-up-Vergleiche wurden jeweils nur die Kinder berücksichtigt, von denen zu allen drei Erhebungszeitpunkten vollständige Datensätze vorlagen. Um die Wirksamkeit des Verhaltenstrainings zu bestimmen, wurden bei Prätest-Äquivalenz 2 (TG vs. KG) \times 2 (Junge vs. Mädchen) \times 3 (Pre- vs. Posttest vs. Follow-up) ANOVAs berechnet. Um zu prüfen, ob und zwischen welchen Erhebungen Effekte resultierten, wurden die Innersubjektkontraste Pre- vs. Posttest und Posttest vs. Follow-up berechnet. Wenn Prätest-Unterschiede vorlagen, wurden für die entsprechenden Skalen Kovarianzanalysen (ANCOVA) mit Messwiederholung durchgeführt, mit den jeweiligen T1-Werten als Kovariate.

Da die Evaluation auf vier Testmaßen mit mehreren Subskalen beruhte (SCS, SDQ, BVF-L, BVF-K), wurden die Fehlerraten erster Ordnung bei den Effekten aller univariaten Analysen für multiples Testen korrigiert (Korrektur nach Hommel). Zur Beschreibung der Effektstärken bezogen auf die Differenzen zwischen den Gruppen zu T3 (d_{zwischen}) sowie innerhalb der Gruppen von T1 zu T3 ($d_{\text{innerhalb}}$) wurde Cohen's d (vgl. Cohen, 1988) herangezogen (hierbei gilt: $d = .20$ = klein, $d = .50$ = mittel, $d = .80$ = groß). Die Gesamt-Effektstärke (ES) errechnete sich aus der Differenz der Effektstärken $d_{\text{innerhalb}}$ von Trainings- und Kontrollgruppe. Für alle Rechnungen wurde die gepoolte Standardabweichung der Gesamtstichprobe zu T1 ($d_{\text{innerhalb}}$) bzw. T3 (d_{zwischen}) als Bezugsgröße ausgewählt. Das Signifikanzniveau für alle statistischen Analysen wurde auf $p < .05$ festgelegt.

Ergebnisse

Im Folgenden wird sich in Bezug auf die Fragestellung nur auf die Interaktionsergebnisse bezogen.

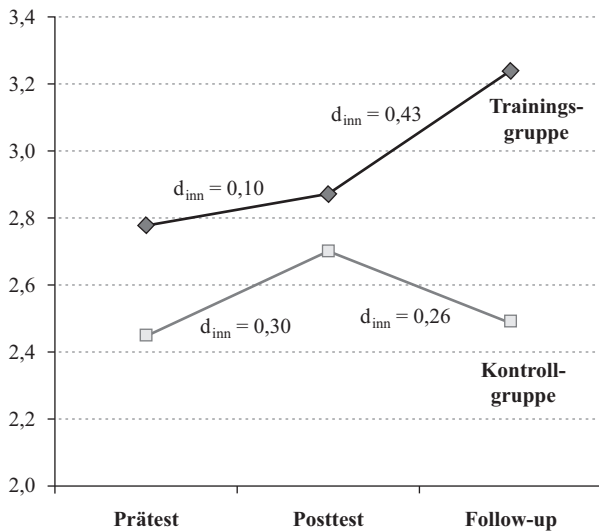


Abbildung 2. Soziale Kompetenz nach Lehrerurteil (SCS-Gesamtwert).

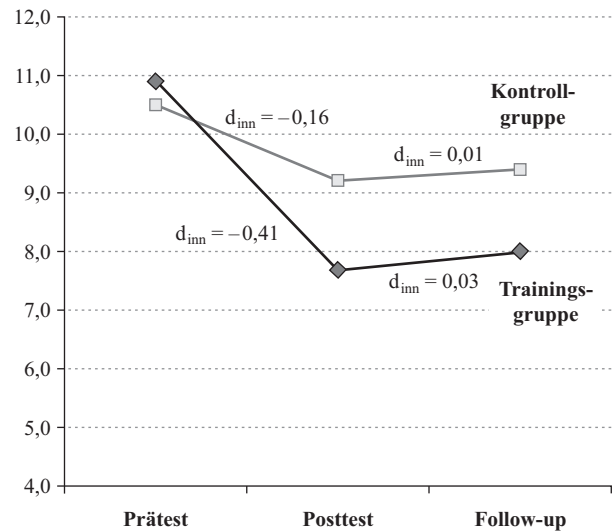


Abbildung 3. Gesamtproblemwert nach Lehrerurteil (SDQ).

Ergebnisse nach Lehrerurteil vom ersten zum dritten Zeitpunkt

Sozial-emotionale Kompetenzen. Die Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholung wiesen darauf hin, dass soziale Kompetenzen (SCS Gesamtwert) in der Trainingsgruppe (TG) im Vergleich zur Kontrollgruppe (KG) ein Jahr nach der Maßnahme bedeutsam zugenommen hatten. Dies ging aus einem signifikanten Gruppe \times Zeit-Interaktionseffekt hervor ($F_{(2,80)} = 14.29, p < .001$; vgl. Abb. 2). Die Berechnung der Innersubjektkontraste wies darauf hin, dass die Zunahme sozialer Kompetenzen bei den Kindern der TG sowohl von T1 zu T2, als auch von T2 und T3 zu beobachten war (vgl. Abb. 2). Der Effekt in Bezug auf soziale Kompetenzen war insgesamt von mittlerer Effektstärke ($ES = .48$; vgl. Tab. 1).

Differenzierte Analysen der SCS zeigten, dass sich die TG in allen erhobenen Bereichen verbessert hatte. Dies zeigten signifikante Gruppe \times Zeit-Interaktionseffekte bei der Subskala *prosozial-kommunikatives Verhalten* ($F_{(2,80)} = 13.32, p < .001$), der Subskala *Emotionsregulation* ($F_{(2,80)} = 13.79, p < .001$) und der Subskala *schulische Fertigkeiten* ($F_{(2,80)} = 7.09, p < .001$). Für die sozialen Kompetenzen resultierten keine geschlechtsspezifischen Trainingseffekte, das heißt, Jungen und Mädchen profitierten gleichermaßen vom Training, es gab keinen Gruppe \times Geschlecht \times Zeit-Interaktionseffekt ($F_{(2,80)} = 2.28, p = .09$).

Auf der Skala *Prosoziales Verhalten* (SDQ) konnte ebenfalls eine Zunahme sozial kompetenten Verhaltens in der TG von T1 zu T3 beobachtet werden. Der Gruppe \times Zeit-Interaktionseffekt erreichte jedoch keine statistische Signifikanz ($F_{(2,80)} = 1.48, p = .23$).

Sozial-emotionale Probleme. Diese Probleme konnten in der TG im Vergleich zur KG ein Jahr nach Trainingsende abgebaut werden. Dies verdeutlicht ein tendenziell signifikanter Gruppe \times Zeit-Interaktionseffekt im *SDQ-Gesamtproblemwert* ($F_{(2,80)} = 1.89, p = .15$; vgl. Abb. 3). Eine differenzierte Analyse des SDQ ergab keinen Gruppe \times Zeit-Interaktionseffekt für die Subskala *Verhaltensprobleme* ($F_{(2,80)} = 1.01, p = .37$). Ein positiver Trend konnte in Bezug auf die Subskala *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit* festgestellt werden, der Gruppe \times Zeit-Interaktionseffekt war jedoch nur in der Tendenz statistisch signifikant ($F_{(2,80)} = 2.04, p = .14$). Keine bedeutsamen Trainingseffekte ergaben sich auf den Subskalen *Emotionale Probleme* ($F_{(2,80)} = 0.63, p = .54$) und *Probleme mit Gleichaltrigen* ($F_{(2,80)} = -0.33, p = .72$).

Jungen und Mädchen profitierten insgesamt (*SDQ-Gesamtproblemwert*) unterschiedlich vom Training, wie ein signifikanter Gruppe \times Geschlecht \times Zeit-Interaktionseffekt zeigte ($F_{(2,80)} = 3.31, p < .05$): In der TG nahm das Problemverhalten bei den Mädchen von T1 zu T3 kontinuierlich ab, die Jungen zeigten von T1 zu T2 eine starke Abnahme, von T2 zu T3 hingegen eine leichte Zunahme. Berechnungen der Innersubjektkontraste deuteten darauf hin, dass die positiven Verhaltensänderungen der Kinder der TG für die Lehrkräfte vor allem zwischen T1 und T2 zu beobachten waren (vgl. Abb. 3). Der Trainingseffekt (d.h. die Verbesserung von T1 zu T3 in der TG) war hier von kleiner Effektstärke ($ES = -.23$; vgl. Tab. 1).

Ein signifikanter Gruppe \times Geschlecht \times Zeit-Interaktionseffekt trat auch für die Subskala *Verhaltensprobleme* ($F_{(2,80)} = 4.39, p < .05$; vgl. Abb. 4) auf, der auf einen Abbau aggressiv-oppositionellen Verhaltens bei den Jungen in der TG ein Jahr nach dem Training hin-

Tabelle 1. Deskriptive Statistiken und Effektstärken für Trainings- und Kontrollgruppe

Skala	TG		KG			d _{zwischen} zu T3		d _{innerhalb} T1 zu T3		
	M (SD)	TI	T2	T3	M (SD)	T1	T2	T3	TG	KG
SCS: Soziale Kompetenz	2.78 (0.93)	2.87 (0.91)	2.87 (0.91)	3.24 (0.77)	2.44 (0.61)	2.44 (0.61)	2.68 (0.69)	2.48 (0.61)	.53	.05
SDQ: Gesamtproblemwert	10.91 (7.99)	7.74 (6.52)	7.74 (6.52)	8.00 (7.14)	10.48 (7.11)	10.48 (7.11)	9.30 (6.04)	9.33 (5.69)	-.38	-.15
BVF-L: Aggression	3.14 (4.33)	2.43 (3.30)	2.43 (3.30)	2.48 (3.64)	3.63 (4.10)	3.63 (4.10)	3.11 (3.54)	4.26 (4.02)	-.16	.15
BVF-L: Viktimisierung	2.53 (3.18)	1.88 (3.07)	1.88 (3.07)	1.65 (2.94)	1.67 (2.24)	1.67 (2.24)	1.29 (2.38)	1.48 (2.85)	-.39	-.08
BVF-K: Viktimisierung	6.21 (2.61)	5.59 (3.25)	5.59 (3.25)	4.45 (2.72)	6.93 (2.97)	6.93 (2.97)	6.26 (2.63)	6.37 (3.52)	-.64	-.21
BVF-K: Aggression	3.24 (4.23)	3.05 (3.38)	3.05 (3.38)	2.88 (2.32)	5.48 (5.01)	5.48 (5.01)	4.63 (2.24)	4.78 (2.62)	-.08	-.15

Anmerkungen: TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe; $d_{zwischen} = (M_{TG(T3)} - M_{KG(T3)}) / SD_{pooled(T3)}$; $d_{innerhalb} = (M_{TG(T3)} - M_{TG(T1)}) / SD_{pooled(T1)}$

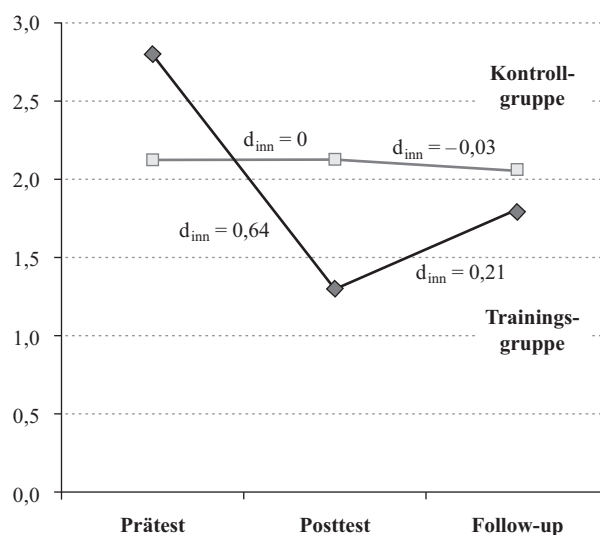


Abbildung 4. Verhaltensprobleme (SDQ) der Jungen nach Lehrerurteil.

wies. Weitere geschlechtsspezifische Effekte waren nicht zu beobachten, weder in Bezug auf *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit* ($F_{(2,80)} = .84, p = .44$), noch *Emotionale Probleme* ($F_{(2,80)} = 1.19, p = .31$) oder *Probleme mit Gleichaltrigen* ($F_{(2,80)} = .95, p = .39$).

Aggression und Viktimisierung. Nach Lehrerurteil veränderte sich in der TG von T1 zu T3 insgesamt die Viktimisierung nicht bedeutsam (kein Gruppe \times Zeit-Interaktionseffekt auf *Opferskala* BVF-L: $F_{(2,80)} = 1.12, p = .33$), allerdings trat eine positive Tendenz beim aggressiven Verhalten auf (Gruppe \times Zeit-Interaktionseffekt auf *Täterskala* BVF-L: $F_{(2,80)} = 2.74, p = .07$; vgl. Tab. 1).

Geschlechtsspezifische Analysen zeigten zwar, dass bei den Jungen der TG von T1 zu T3 weniger Viktimisierung beobachtet wurde; der Gruppe \times Geschlecht \times Zeit-Interaktionseffekt war jedoch statistisch nicht bedeutsam ($F_{(2,80)} = 1.54, p = .22$). In Bezug auf eine Abnahme von Viktimisierung war der Effekt in der TG von geringer Stärke ($ES = -.31$; vgl. Tab. 1). Die im SDQ berichtete Abnahme aggressiven Verhaltens unter den Jungen der TG bestätigte sich auf der *Täterskala* des BVF-L: Es resultierte ein bedeutsamer Gruppe \times Geschlecht \times Zeit-Interaktionseffekt ($F_{(2,80)} = 2.99, p < .05$). Die Berechnung der Innersubjektkontraste zwischen den Erhebungen zeigte, dass aggressives Verhalten in der TG sowohl von T1 zu T2 als auch von T2 zu T3 abgenommen hatte; in der KG nahm von T2 zu T3 hingegen aggressives Verhalten deutlich zu (vgl. Abb. 5). Wie ein Vergleich der (jeweils kleinen) Effektstärken zeigte, nahm durch das Training aggressives Verhalten in der TG im selben Ausmaß ab, wie es in der KG anstieg; insgesamt ergab sich ein kleiner Trainingseffekt ($ES = -.31$; vgl. Tab. 1).

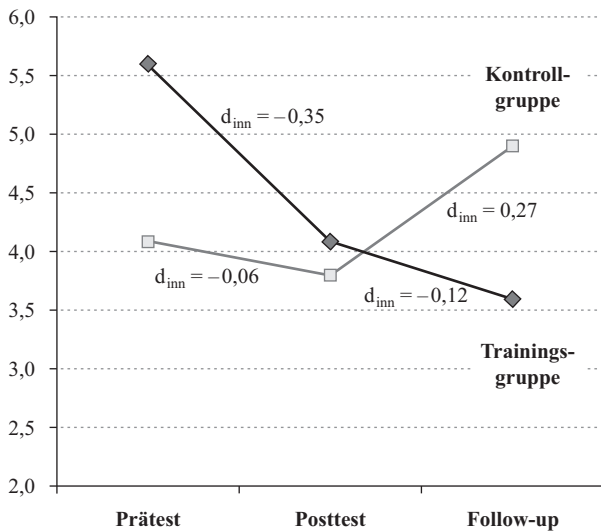


Abbildung 5. Aggressives Verhalten der Jungen nach Lehrerurteil (BVF-L).

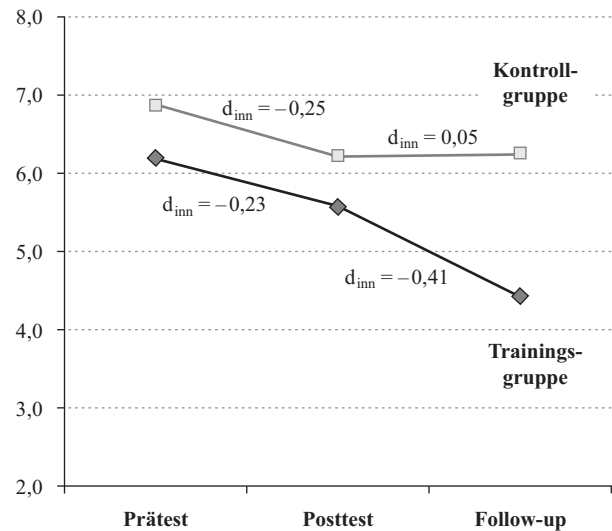


Abbildung 6. Opfererfahrungen nach Kindurteil (BVF-K).

Ergebnisse nach Kindurteil vom ersten zum dritten Zeitpunkt

Nach Kindurteil (*Opferskala* BVF-K) nahmen in der TG zwar die Opfererfahrungen über die Zeit ab, es resultierte jedoch kein statistisch signifikanter Gruppe \times Zeit-Interaktionseffekt ($F_{(2,80)} = 1.39, p = .26$; vgl. Abb. 6). Wie die Berechnung der Gesamt-Effektstärke zeigte, reduzierte das Training die Opfererfahrungen ($ES = -.41$). Für das aggressive Verhalten traten ein Jahr nach dem Training keine bedeutsamen Veränderungen auf, das heißt es gab, auch nach Berücksichtigung der Ausgangswerte (T1), keinen Gruppe \times Zeit-Interaktionseffekt ($F_{(1,80)} = .15, p = .70$).

Für die Viktimisierung lagen keine geschlechtsspezifischen Effekte vor (Gruppe \times Geschlecht \times Zeit-Interaktionseffekt für Opferskala: $F_{(1,80)} = .34, p = .72$). Beim aggressiven Verhalten erreichte der Gruppe \times Geschlecht \times Zeit-Interaktionseffekt zwar keine statistische Signifikanz ($F_{(1,80)} = 3.30, p = .07$), eine Tendenz ließ sich jedoch ableiten: Jungen der TG gaben von T1 zu T3 weniger aggressives Verhalten an ($d_{innerhalb} = -.13$), Jungen der KG hingegen mehr ($d_{innerhalb} = .15$). Bei den Mädchen war es umgekehrt: in der TG blieb aggressives Verhalten etwa stabil ($d_{innerhalb} = .05$), in der KG nahm es leicht ab ($d_{innerhalb} = -.16$).

Diskussion

Die Ergebnisse dieser Studie stützen die mittelfristige Wirksamkeit des *Verhaltenstrainings in der Grundschule* unter Alltagsbedingungen. So ergab die Auswertung der

Lehrerbefragungen bei der Trainingsgruppe ein Jahr nach Beendigung des Verhaltenstrainings positive Veränderungen hinsichtlich *sozialer Kompetenzen* in den erhobenen Bereichen *prosozial-kommunikativen Verhaltens*, der *Emotionsregulation* sowie *schulischer Fertigkeiten* der Social Competence Scale, sowie tendenziell auf der Skala *Prosoziales Verhalten* des SDQ. Zudem nahmen aus der Sicht der Lehrkräfte die sozial-emotionalen Probleme bei den Kindern der Trainingsgruppe signifikant ab. Besonders deutlich wurde dies bei den Jungen in Bezug auf aggressiv-oppositionelles Verhalten. Die Lehrkräfte bewerteten die Jungen der Trainingsgruppe ein Jahr nach Trainingsende sowohl in Bezug auf *aggressives Verhalten* als auch *Viktimisierung* durch Gleichaltrige als signifikant weniger belastet. In der Kontrollgruppe konnten solche Effekte nicht beobachtet werden. Nach Kindurteil nahm *Viktimisierung* in der Trainingsgruppe von Prätest zu Follow-up bedeutsam ab. Allerdings war dieser Effekt im Vergleich zur Kontrollgruppe statistisch nicht signifikant, da auch hier sich die Viktimisierung etwas reduzierte. *Aggressives Verhalten* nahm hingegen nach Einschätzung der Kinder in beiden Gruppen über die Zeit insgesamt nur geringfügig ab. Auch hier gab es geschlechtsspezifische Tendenzen: In der Trainingsgruppe berichteten Jungen zum Follow-up weniger aggressives Verhalten im Vergleich zur Kontrollgruppe, bei den Mädchen war die Tendenz in den Gruppen gegenläufig. Die Effektstärken für den Prätest-Follow-up-Vergleich lagen bei allen erhobenen Erfolgskriterien zwischen $ES = 0.23$ und 0.48 , was kleinen bis mittelstarken Effekten entspricht.

Entsprechend den Vorannahmen konnten somit in dieser Studie dauerhafte Effekte nachgewiesen werden. Die Befunde deuten darauf hin, dass Kinder, die am Trai-

ning teilgenommen haben, ein Jahr später im Vergleich zu Gleichaltrigen deutlich mehr sozial-emotionale Kompetenzen aufweisen. Zudem scheinen durch das Training soziale und emotionale Probleme insgesamt abzunehmen. Hinweise auf geschlechtsspezifische Effekte fanden sich für aggressives Verhalten. Besonders die Jungen werden ein Jahr nach der Trainingsteilnahme als weniger oppositionell und aggressiv eingeschätzt, weiterhin sind bei ihnen weniger Anzeichen von Opfererfahrungen zu beobachten. Der geschlechtsspezifische Effekt könnte dadurch begründet sein, dass Jungen eher offenes und sichtbares Problemverhalten zeigen (vgl. auch Marées & Petermann, in Druck). Bewirkt das Training eine Verbesserung des Sozialverhaltens, ist dies somit für die Lehrkräfte bei Jungen deutlicher sichtbar als bei Mädchen. Auch die Kinder selbst berichten im Vergleich von Prätest und Follow-up von deutlich weniger Opfererfahrungen. Die Jungen geben zudem tendenziell weniger aggressives Verhalten an. Wie von vergleichbaren Studien berichtet, waren die Effektstärken klein bis mittelgroß (Lösel & Beelmann, 2003; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003).

Das *Verhaltenstraining in der Grundschule* ist so konzipiert, dass Lehrkräfte es im Schulalltag selbstständig durchführen können. Im Interesse der Anwender sowie aus der Forschungsperspektive schien es somit nutzbringend, das Training unter Bedingungen zu überprüfen, die denen der alltäglichen Umsetzung möglichst entsprechen. Aus diesem Grund wurde diese Effektivitätsstudie so konzipiert, dass die durchführenden Lehrkräfte zwar vor Beginn eine einführende Schulung erhielten, die Durchführung des Trainings jedoch selbstständig planen und umsetzen konnten. Durch dreimalige Unterrichtshospitationen mit anschließendem Feedback sollten die Lehrkräfte unterstützt und die Implementierungsqualität im Trainingsverlauf gefördert werden. Es ist jedoch unklar, inwiefern sich die Lehrkräfte bei der inhaltlichen und zeitlichen Umsetzung – außerhalb dieser Beobachtungszeit – an das Trainingsmanual hielten. Verschiedene Befunde legen nahe, dass mit einem solchen Training höhere Effekte erzielt werden, wenn die Umsetzung stärker von externen Fachkräften begleitet und unterstützt wird, da dies die Implementierungsqualität erhöhen kann (vgl. Lösel & Beelmann, 2003; Elliot & Mihalic, 2004).

Wie von verschiedenen Präventionsmaßnahmen bekannt, sind bedeutsame Effekte häufig erst nach einigen Jahren nachzuweisen, da die geförderten emotionalen und sozial-kognitiven Fertigkeiten sich zunächst im Verhalten verfestigen müssen (vgl. Hawkins et al., 2005). Damit sich positive Veränderungen einstellen, sind weiterhin positive Wechselwirkungen zwischen Kind- (z. B. positives Sozialverhalten) und Umweltfaktoren (z. B. Verstärkung durch Gleichaltrige) notwendig. Aus diesem Grund fallen die nachgewiesenen Effekte zum Follow-up häufig größer aus, als direkt nach Trainingsende. Diese Tendenz wurde bei dem *Verhaltenstraining in der Grund-*

schule bestätigt: die kurzfristigen Effekte des Trainings (vgl. Marées & Petermann, in Druck) fielen etwas geringer aus, als die hier berichteten. Prinzipiell könnten Beurteilungsfaktoren diesen Unterschied begünstigen. Lehrkräfte beurteilen ein Kind eher normativ, indem sie es mit Gleichaltrigen vergleichen. Somit fallen ihnen Verbesserungen im Sozialverhalten möglicherweise nicht sofort auf, da ein Kind im Verhältnis zu den Klassenkameraden nach wie vor auffällig erscheinen kann. Eine absolute Abnahme problematischen Verhaltens könnte dadurch weniger deutlich werden. Die signifikanten Korrelationen im Lehrerurteil über die Zeit bedeuten, dass die Rangreihen der Kinder hinsichtlich des Problemverhaltens weitgehend stabil bleiben, was die Gültigkeit einer solchen Interpretation stützt.

Grenzen der Studie. Die Umsetzung des Trainings erfolgte unter Alltagsbedingungen und folgt damit Vorgaben der Praxisforschung (Petermann, 2007). Dies verbessert zwar die ökologische Validität der berichteten Befunde, gleichzeitig bedingt das Studiendesign wichtige Einschränkungen. So war es hier nicht möglich, eine randomisierte Stichprobenauswahl oder eine zufällige Verteilung der Klassen auf Trainings- und Kontrollgruppen vorzunehmen. Zudem umfasst die hier untersuchte Stichprobe nur 85 Kinder aus fünf Klassen, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Die Lehrkräfte nahmen aus eigenem Antrieb (d. h., nicht aufgrund eines Dienstauftrags) an der Trainingsdurchführung und der begleitenden Evaluation teil. Es handelte sich hier demnach wahrscheinlich um besonders motivierte Lehrkräfte, was an sich schon ein Faktor ist, der eine positive Entwicklung bei Kindern begünstigen kann (vgl. Jenning & Greenberg, 2009).

Im Verlauf dieser Studie gab es bei den teilnehmenden Klassen einige Faktoren, die nicht kontrolliert werden konnten und somit weitere Varianzquellen zwischen den Klassen darstellen könnten. Erstens liegen keine Informationen darüber vor, wie genau die teilnehmenden Lehrkräfte das Trainingsmanual umsetzten, da abgesehen von drei Unterrichtshospitationen pro Klasse im Trainingsverlauf keine weitere Kontrolle der Implementierungsqualität stattfand. Die Bedeutung der Implementierungsqualität für die Effektivität dieses Verhaltenstrainings wird somit in zukünftigen Studien zu untersuchen sein.

Weiterhin erfassen die hier eingesetzten Instrumente nur Faktoren auf der Ebene des (beobachtbaren) Sozialverhaltens, die im Training nicht direkt gefördert werden. In zukünftigen Effektivitätsstudien wären somit die direkten Auswirkungen des Verhaltenstrainings zu erfassen, zum Beispiel in Bezug auf Emotionswissen, sozial-kognitive Problemlösefertigkeiten oder moralische Urteilsfähigkeit der Kinder.

Zuletzt könnten einige Umgebungsbedingungen unsere Ergebnisse beeinflusst haben. So wurden in den ver-

gangenen Jahren landesweite Leistungstests ein- und durchgeführt, womit ein zunehmender Druck auf Schulen und Lehrkräfte einherging, die Leistungen ihrer Schüler zu verbessern. Es kann angenommen werden, dass sozial-emotionales Lernen durch diesen Druck gelitten haben könnte, da die Lehrkräfte weniger Aufmerksamkeit und Zeit für das Training übrig hatten.

Schlussfolgerungen für die Praxis

Dem *Verhaltenstraining in der Grundschule* konnten in dieser Effektivitätsstudie einige positive dauerhafte Auswirkungen nachgewiesen werden. So ergaben sich ein Jahr nach Trainingsende bedeutsame Hinweise für eine Zunahme sozialer Kompetenzen und eine Verbesserung des Sozialverhaltens sowie eine Abnahme sozial-emotionaler Probleme in den Trainingsklassen. Die geschlechtsspezifischen Effekte in Bezug auf Aggression und Viktimisierung könnten darauf hinweisen, dass sich das Training besonders eignet, aggressiv-oppositionelles Verhalten bei Jungen zu reduzieren. Zwar sind die gefundenen Effektstärken klein bis mittelstark, allerdings erscheinen sie aufgrund der ökologischen Validität der vorliegenden Studie besonders wertvoll. Es kann angenommen werden, dass die Umsetzung des Trainings an den teilnehmenden Schulen der selbstständigen Umsetzung an anderen Schulen entspricht. Zur Erhöhung der Nachhaltigkeit und Effektivität des Trainings ist der Implementierungsqualität eine hohe Bedeutung beizumessen. Langfristig sollte dieses Trainings als Teil eines Mehrkomponentenprogramms (inkl. Maßnahmen auf Kind-, Lehrer- und Elternebene; vgl. Hawkins et al., 2005) in den Regelunterricht aufgenommen und routinemäßig umgesetzt werden (vgl. auch Natzke & Petermann, 2009; Petermann & Natzke, 2008a, b). Auch eine Verwendung des Verhaltenstrainings bei der Durchführung von Einzelpsychotherapien mit Kindern im Alter zwischen neun und elf Jahren kann aufgrund bisheriger Befunde sehr empfohlen werden. Dazu müssen lediglich Übungen, die mehr als zwei Teilnehmer erfordern, angepasst werden. Es erscheint naheliegend, dass oppositionell-aggressive Kinder durch die strukturierte, anregend gestaltete Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, wie sie im Verhaltenstraining erfolgt, profitieren werden.

Literatur

Appleyard, K., Egeland, B., Dulmen, M. H. M. v. & Sroufe, L. A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 235–245.

Binfet, T. (2004). It's all in their heads: Reflective abstraction as an alternative to the moral discussion group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 181–201.

Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264–278.

Cilllessen, A. H. N. & Bellmore, A. D. (2004). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 355–374). Oxford: Blackwell.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New York: Academic Press.

Conduct Problems Prevention Research Group (2003). *Social Competence Scale – Teacher Version*. Available at: <http://www.childandfamilypolicy.duke.edu/fasttrack/techrept/sct/sct.pdf> [24.02.2009].

Craig, S. E. (2008). *Reaching and teaching children who hurt*. Baltimore, MD: Brookes.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.

Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T. & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23–45.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.

Eisenberg, N. & Morris, A. S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: Implications for caring and justice. *Social Justice Research*, 14, 95–120.

Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A. & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 259–282). New York: Guilford.

Elliott, D. S. & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5, 47–53.

Franiek, S. & Reichle, B. (2007). Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 240–249.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.

Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. & Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 25–31.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.

Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84–109.

Marées, N. v. (2009). *Der Bullying- und Viktimisierungsfragebogen: Konstruktion und Analyse von Instrumenten zur Erfassung von Bullying im Vor- und Grundschulalter*. Dissertation, Universität Bremen. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000113509> [06.05.2009].

- Marées, N. v. & Petermann, F. (in Druck). Effektivität des Verhaltenstrainings in der Grundschule zur Förderung sozialer Kompetenz und Reduktion von Verhaltensproblemen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58.
- Marées, N. v. & Petermann, F. (2010 a). *Bullying und Viktimisierungsfragebogen für Lehrkräfte (BVF-L)*. Göttingen: Hogrefe.
- Marées, N. v. & Petermann, F. (2010 b). *Bullying- und Viktimisierungsfragebogen für Kinder (BVF-K)*. Göttingen: Hogrefe.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Natzke, H. & Petermann, F. (2009). Schulbasierte Prävention aggressiv-oppositionellen und dissozialen Verhaltens: Wirksamkeitsüberprüfung des Verhaltenstrainings für Schulanfänger. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 34–50.
- Noeker, M. & Petermann, F. (2008). Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56, 255–263.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 175–185.
- Petermann, F. (2007). Praxisforschung in der Kinderverhaltenstherapie. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 139–142.
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & Marées, N. v. (2007). *Verhaltenstraining in der Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Natzke, H. (2008 a). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29, 606–626.
- Petermann, F. & Natzke, H. (2008 b). Aggressives Verhalten in der Schule: Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 532–554.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2002). Störungen beim Erwerb emotionaler Kompetenz im Kindesalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 50, 1–28.
- Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 199–208.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social-competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Schlaefli, A., Rest, J. R. & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgement? A meta-analysis of intervention studies using the defining issues test. *Review of Educational Research*, 55, 319–352.
- Tremblay, R. E. & Craig, W. M. (1995). Developmental crime prevention. In M. Tonry & D. P. Farrington (Eds.), *Building a safer society: Strategic approaches to crime prevention* (pp. 151–236). Chicago: The University of Chicago Press.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136–149.
- Dr. Nandoli von Marées
Prof. Dr. Franz Petermann
-
- Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation
der Universität Bremen
Grazer Straße 6
28359 Bremen
E-Mail: nvmarees@uni-bremen.de
fpeterm@uni-bremen.de