

**EFFEKT<sup>®</sup>-Interkulturell:  
Implementierung und Evaluation eines  
präventiven Kinder- und Elterntrainings an Grundschulen mit  
einem hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund**

**Inaugural-Dissertation  
in der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie  
der Friedrich-Alexander-Universität  
Erlangen-Nürnberg**

**vorgelegt von**

**Daniela Runkel**

**aus**

**Deggendorf**

**D 29**

Tag der mündlichen Prüfung: 13.11.2009

Dekanin: Universitätsprofessorin Dr. Heidrun Stein-Kecks

Erstgutachter: Universitätsprofessor Dr. Dr. h.c. Friedrich Lösel

Zweitgutachter: Universitätsprofessor Mark Stemmler, Ph.D.

## Inhalt

Abkürzungsverzeichnis.....	vi
Vorwort....	vii
Einleitung .....	1
<b>THEORETISCHER ÜBERBLICK.....</b>	<b>4</b>
<b>1 Familien mit Migrationshintergrund.....</b>	<b>4</b>
1.1 Definitionen und Begriffsklärungen .....	4
1.2 Migration in Deutschland: Historischer Überblick.....	6
1.3 Klassische Migrationsursachen .....	10
1.4 Menschen mit Migrationshintergrund: Aktuelle Zahlen und Statistiken.....	11
1.5 Akkulturation und Migrationsmodelle.....	15
1.5.1 Definition: Akkulturation .....	15
1.5.2 Das Phasenmodell von Sluzki .....	15
1.5.3 Das Akkulturationsmodell von Berry .....	17
1.6 Die Lebenslage von Familien mit Migrationshintergrund.....	18
1.6.1 Mögliche Probleme und Belastungen von Familien mit Migrationshintergrund ....	18
1.6.2 Bildungschancen von Kindern mit Migrationhintergrund.....	21
1.6.3 Migration als Chance .....	26
<b>2 Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter, unter besonderer Berücksichtigung des dissozialen Verhaltens.....</b>	<b>28</b>
2.1 Definition und Klassifikation.....	28
2.2 Prävalenz dissozialen Verhaltens .....	30
2.3 Stabilität und Verlauf dissozialen Verhaltens.....	34
2.3.1 Stabilität dissozialen Verhaltens.....	34
2.3.2 Entwicklungspfade dissozialen Verhaltens .....	34
2.4 Ätiologie dissozialen Verhaltens.....	37
2.4.1 Risikofaktoren und deren Kumulation.....	37
2.4.2 Migrationsspezifische Risikofaktoren .....	40
2.4.3 Schutzfaktoren .....	43
<b>3 Prävention dissozialen Verhaltens .....</b>	<b>45</b>
3.1 Begriffsbestimmung und Klassifikation .....	45
3.2 Ziele von Prävention und damit verbundene Anforderungen .....	48
3.3 Präventionsprogramme.....	48
3.3.1 Elternzentrierte Ansätze.....	49

3.3.1.1	Elterliches Erziehungsverhalten .....	49
3.3.1.1.1	Erziehungsstile.....	49
3.3.1.1.2	Elterliches Erziehungsverhalten: Zwangsinteraktionen.....	50
3.3.1.1.3	Elterliches Erziehungsverhalten von Migranten.....	51
3.3.1.2	Historische Entwicklung von Elterntrainings .....	56
3.3.1.3	Behaviorale Elterntrainings .....	57
3.3.1.4	Ausgewählte behaviorale Elterntrainings .....	58
3.3.1.5	Wirksamkeit behavioraler Elterntrainings.....	59
3.3.2	Kindzentrierte Ansätze .....	61
3.3.2.1	Soziale Kompetenz .....	61
3.3.2.2	Soziale Informationsverarbeitung.....	63
3.3.2.3	Historische Entwicklung sozialer Kompetenztrainings.....	66
3.3.2.4	Soziale Kompetenztrainings .....	67
3.3.2.5	Ausgewählte kindzentrierte Präventionsprogramme .....	68
3.3.2.6	Wirksamkeit sozialer Kompetenztrainings.....	69
3.3.3	Multimodale Ansätze.....	70
<b>3.4</b>	<b>Präventive Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund .....</b>	<b>73</b>
3.4.1	Erreichbarkeit und Zugangsbarrieren .....	73
3.4.2	Präventionsprogramme für Familien mit Migrationshintergrund.....	75
<b>4</b>	<b>Ziele und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit.....</b>	<b>77</b>
	<b>EMPIRISCHER TEIL.....</b>	<b>80</b>
<b>5</b>	<b>Methoden .....</b>	<b>80</b>
<b>5.1</b>	<b>Untersuchungskontext und Studiendesign.....</b>	<b>80</b>
5.1.1	Die Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie.....	80
5.1.2	Studiendesign der Studie „EFFEKT® -Interkulturell“ .....	83
<b>5.2</b>	<b>Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe.....</b>	<b>84</b>
5.2.1	Rekrutierung der Stichprobe.....	84
5.2.2	Beschreibung der Stichprobe .....	85
<b>5.3</b>	<b>Datenerhebung.....</b>	<b>90</b>
<b>5.4</b>	<b>Beschreibung der Messinstrumente.....</b>	<b>91</b>
5.4.1	Implementierung der Trainings .....	91
5.4.1.1	Implementierung des Kinderkurses .....	91
5.4.1.1.1	Protokollbogen „Einschätzung der Implementierung“ .....	91
5.4.1.1.2	Protokollbogen „Einschätzung des Verhaltens“ .....	92
5.4.1.1.3	Q-Sort (Trainerversion) .....	93

---

5.4.1.1.4	Elternfragebogen zum Kinderkurs.....	94
5.4.1.2	Implementierung des Elternkurses .....	94
5.4.1.2.1	Fragebogen zur heutigen Stunde .....	94
5.4.1.2.2	Fragebogen zum Elternkurs .....	94
5.4.1.2.3	Rating für Kursleiter .....	95
5.4.2	Prozessevaluation .....	95
5.4.2.1	Social Behavior Questionnaire (SBQ; Trainerversion) .....	95
5.4.2.2	Social Health Profile (SHP; Trainerversion) .....	96
5.4.3	Wirkungsevaluation .....	97
5.4.3.1	Messinstrumente Mütter .....	97
5.4.3.1.1	Social Behavior Questionnaire (SBQ; Mütterversion) .....	97
5.4.3.1.2	Alabama Parenting Questionnaire (APQ) .....	97
5.4.3.2	Messinstrumente Lehrer .....	98
5.4.3.2.1	Social Behavior Questionnaire (SBQ; Lehrerversion) .....	98
5.4.3.2.2	Social Health Profile (SHP; Lehrerversion) .....	98
5.4.3.2.3	Q-Sort (Lehrerversion) .....	98
5.4.3.3	Messinstrument Kind: Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (PIPS).....	99
5.4.4	Zusätzliche Messinstrumente.....	100
5.4.4.1	Soziodemographische Angaben (SES) .....	100
5.4.4.2	Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder (SFD) .....	100
<b>5.5</b>	<b>Beschreibung der Trainingsprogramme .....</b>	<b>103</b>
5.5.1	Beschreibung des Kinderkurses.....	103
5.5.1.1	Inhalte und Aufbau des Kinderkurses.....	103
5.5.1.2	Modifikationen des Kinderkurses .....	107
5.5.2	Beschreibung des Elternkurses .....	109
5.5.2.1	Inhalte und Aufbau des Elternkurses .....	109
5.5.2.2	Modifikationen des Elternkurses .....	115
<b>5.6</b>	<b>Durchführung der Trainingsprogramme.....</b>	<b>119</b>
5.6.1	Durchführung des Kinderkurses .....	119
5.6.2	Durchführung des Elternkurses .....	119
<b>6</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>120</b>
<b>6.1</b>	<b>Implementierung der Trainings .....</b>	<b>121</b>
6.1.1	Implementierung des Kinderkurses .....	121
6.1.1.1	Inanspruchnahme und Anwesenheit der Kinder .....	121
6.1.1.2	Fragebogen zur Implementierung .....	121

6.1.1.3	Protokollbogen zur Einschätzung des Teilnehmergehaltens.....	126
6.1.1.4	Teilnehmerzufriedenheit: Elternfragebogen zum Kinderkurs .....	132
6.1.2	Implementierung des Elternkurses .....	132
6.1.2.1	Inanspruchnahme und Anwesenheit der Eltern .....	133
6.1.2.2	Ratings der Kursleiter .....	135
6.1.2.3	Fragebogen zur heutigen Stunde .....	137
6.1.2.4	Fragebogen zum Elternkurs .....	139
<b>6.2</b>	<b>Prozessevaluation der Trainings .....</b>	<b>142</b>
6.2.1	Verhalten der teilnehmenden Kinder: Verlaufs-Q-Sorts und Abschluss-Q-Sort...	142
6.2.2	Veränderung des Sozialverhaltens der Kinder im Laufe des Trainingsprozesses.	145
6.2.2.1	Beurteilerübereinstimmung .....	145
6.2.2.2	Veränderung des Sozialverhaltens der Kinder im Laufe des Trainingsprozesses: Ergebnisse des SBQ.....	146
6.2.2.3	Veränderung des Sozialverhaltens der Kinder im Laufe des Trainingsprozesses: Ergebnisse des SHP .....	149
6.2.3	Umsetzung der Trainingsinhalte im häuslichen Kontext: „Elternfragebogen zum Kinderkurs“ .....	152
<b>6.3</b>	<b>Wirkungsevaluation der Trainings .....</b>	<b>154</b>
6.3.1	Ergebnisse des Posttests .....	156
6.3.1.1	Einschätzungen des Sozialverhaltens der Kindern durch die Lehrer mittels Social Behavior Questionnaire (SBQ), Social Health Profile (SHP) und Q-Sort sechs Wochen nach den Trainings .....	156
6.3.1.1.1	Ergebnisse des Social Behavior Questionnaires (SBQ: Lehrerversion, Posttest) .	157
6.3.1.1.2	Ergebnisse des Social Health Profile (SHP: Lehrerversion, Posttest).....	169
6.3.1.1.3	Q-Sort-Beurteilungen Lehrer (Posttest).....	179
6.3.1.2	Einschätzungen durch die Mütter: Social Behavior Questionnaire (SBQ) und Alabama Parenting Questionnaire (APQ) .....	181
6.3.1.2.1	Ergebnisse des Social Behavior Questionnaire (SBQ: Mütterverion, Posttest) ...	184
6.3.1.2.2	Ergebnisse des Alabama Parenting Questionnaire (APQ).....	188
6.3.1.3	Soziale Problemlösefertigkeit der Kinder: Preschool Interpersonal Problem-Solving Tests (PIPS) .....	192
6.3.2	Ergebnisse der Follow-up-Messung .....	205
6.3.2.1	Ergebnisse des Social Behavior Questionnaires (SBQ: Lehrerversion, Follow-up- Messung).....	205
6.3.2.2	Ergebnisse des Social Health Profile (SHP: Lehrerversion, Follow-up-Messung)	215
6.3.2.3	Q-Sort Beurteilungen Lehrer (Follow-up-Messung) .....	225
6.3.2.4	Verlauf der Einschätzungen der Lehrer zum Sozialverhalten der Kinder über alle drei Messzeitpunkte .....	226
6.3.2.5	Vorhersage des Trainingserfolgs .....	227

---

<b>6.4</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse.....</b>	<b>229</b>
<b>7</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>231</b>
<b>7.1</b>	<b>Implementierung des Kinder- und Elternkurses.....</b>	<b>231</b>
7.1.1	Teilnahmequoten des Kinder- und Elternkurses.....	231
7.1.2	Implementierung.....	235
<b>7.2</b>	<b>Ergebnisse der Prozessevaluation .....</b>	<b>242</b>
<b>7.3</b>	<b>Ergebnisse der Posttest-Messung .....</b>	<b>245</b>
7.3.1	Ergebnisse der Lehrerbeurteilung.....	245
7.3.2	Ergebnisse der Mütterbeurteilung.....	249
7.3.3	Soziale Problemlösefertigkeiten der Kinder .....	252
<b>7.4</b>	<b>Ergebnisse der Follow-up-Messung .....</b>	<b>254</b>
<b>7.5</b>	<b>Vorhersage des mittelfristigen Trainingserfolgs.....</b>	<b>256</b>
<b>7.6</b>	<b>Ist ein eher universeller Ansatz für die Zielgruppe ausreichend? .....</b>	<b>257</b>
<b>7.7</b>	<b>Methodische Stärken und Schwächen der Studie.....</b>	<b>259</b>
<b>7.8</b>	<b>Abschließende Bewertung der vorliegenden Studie .....</b>	<b>261</b>
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>263</b>
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>264</b>
<b>10</b>	<b>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>295</b>
<b>11</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>301</b>

## **Abkürzungsverzeichnis**

BKA	Bundeskriminalamt
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMI	Bundesministerium des Innern
BMJ	Bundesministerium der Justiz
BVFG	Bundesvertriebenengesetz
CPPRG	Conduct Problems Prevention Research Group
DJI	Deutsches Jugendinstitut
GG	Grundgesetz
KFN	Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen
PKS	Polizeiliche Kriminalstatistik
RKI	Robert Koch-Institut
StAG	Staatsangehörigkeitsgesetz

## **Vorwort**

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der Studie EFFEKT®-Interkulturell, die im Kontext der vom Bundesfamilienministerium geförderten Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie realisiert werden konnte. Bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Lösel möchte ich mich ganz herzlich für das in mich gesetzte Vertrauen und die Möglichkeit bedanken, in diesem Projekt promovieren zu können, wodurch ich mich sowohl fachlich als auch menschlich weiterentwickeln konnte.

Mein Dank gilt auch Herrn Prof. Mark Stemmler für die Begutachtung der vorliegenden Arbeit. Zudem möchte ich mich für seine wertvollen Ratschläge und konstruktiven Anregungen – auch aus der Ferne – bedanken. Meiner Kollegin und Freundin Dr. Stefanie Jaurisch danke ich für die vielen Anregungen und fachlichen Diskussionen, aber vor allem auch für die motivierenden und aufbauenden Gespräche, die wesentlich zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben. Gleichmaßen möchte ich mich bei Frau Dr. Maren Weiss für ihr Interesse, ihr konstruktives Feedback und ihre Unterstützung bedanken sowie bei allen anderen Kollegen und Kolleginnen des Lehrstuhls. Mein Dank gebührt allen, die durch ihren Einsatz und ihr großes Engagement zum Gelingen der Studie beigetragen haben. Dies schließt neben den Trainern, Forschungspraktikanten und Hilfskräften auch die Klassenleiter, Rektoren und Sozialpädagogen der Schulen und alle Familien ein, die an der Studie teilgenommen haben.

Des Weiteren möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während meines Promotionsvorhabens begleitet und mich darin unterstützt haben. Besonders danken möchte ich meinen Eltern und meiner Schwester für ihre Unterstützung, ihr Verständnis und Vertrauen in mich sowie ihre Korrekturarbeiten. Meinem Mann möchte ich dafür danken, dass er mir durch seine Liebe, sein Verständnis, seine Geduld und seinen unermüdlichen Einsatz die nötige Kraft gegeben hat, mein Promotionsvorhaben in die Tat umzusetzen.



## Einleitung

Der Gesamtanteil der Jugendlichen n.d.H. [nicht deutscher Herkunft] beträgt 83.2%. In unserer Schule gibt es keine/n Mitarbeiter/in aus anderen Kulturkreisen. Wir müssen feststellen, dass die Stimmung in einigen Klassen zur Zeit geprägt ist von Aggressivität, Respektlosigkeit und Ignoranz ... Die Gewaltbereitschaft gegen Sachen wächst: Türen werden eingetreten, Papierkörbe als Fußbälle missbraucht, Knallkörper gezündet und Bilderrahmen von den Fluren gerissen ... Täter können in den wenigsten Fällen ermittelt werden ... Die negative Profilierung schafft Anerkennung in der Peer-Group ... von den Eltern bekamen wir bisher wenig Unterstützung ... Termine werden nicht wahrgenommen, Telefonate scheitern am mangelnden Sprachverständnis ... Schule ist für sie [die Schüler] auch Schauplatz und Machtkampf um Anerkennung. Der Intensivtäter wird zum Vorbild.

Soweit Auszüge aus dem von Petra Eggebrecht (kommissarische Schulleiterin der Berliner Rütli-Schule) verfassten „Brandbrief“ (Frühjahr 2006), der Deutschland schockierte und Diskussionen über Gewalt an Schulen, insbesondere an Brennpunktschulen, und die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund neu entflammte. Auch wenn es sich dabei um einen spektakulären Einzelfall handelt, der durch die Medien hochgespielt wurde, dürfen die Probleme nicht bagatellisiert werden. Ein nicht unbedeutender Teil der Kinder und Jugendlichen zeigt zumindest zeitweise auffälliges dissoziales Verhalten, das nicht nur den Betroffenen selbst Probleme bereitet, sondern auch gravierende Folgen für deren Familien, Lehrer und Gleichaltrige haben kann. Durch schwerwiegende und dauerhafte Dissozialität können darüber hinaus erheblichen Kosten für die Gesellschaft entstehen (Muñoz, Hutchings, Edwards, Hounsome & O’Céilleachair, 2004). Daher sind wirksame Präventionsmaßnahmen, die frühzeitig und ganzheitlich ansetzen, notwendig. Doch gerade in Deutschland mangelt es bislang noch an kontrollierten und längerfristig angelegten Evaluationsstudien (Lösel, Schmucker, Plankensteiner & Weiss, 2006).

Gerade bildungsferne und sozial benachteiligte Familien mit Migrationshintergrund weisen eine erhöhte Anzahl an Risikofaktoren auf, die die Entstehung dissozialen Verhaltens begünstigen können. Auf Grund dessen sind sie eine wichtige Zielgruppe präventiver Maßnahmen, jedoch mangelt es an Programmen, die auf die Bedürfnisse der Familien zugeschnitten sind. Zudem sind vor allem „Hochrisikofamilien“ und Familien mit Migrationshintergrund bislang bei Präventionsangeboten unterrepräsentiert, während sie in

den „Endstationen“ der sozialen Dienste überrepräsentiert sind (Gaitanides, 2006). Wie auch von Petra Eggebrecht beschrieben, kommen bei der Kontaktaufnahme mit Familien mit Migrationshintergrund häufig auch migrantenspezifische Barrieren, wie beispielsweise sprachliche Verständigungsschwierigkeiten, erschwerend hinzu.

Die vorliegende Arbeit stellt einen Versuch dar, gerade Familien aus Brennpunktgebieten mit einem erhöhten Anteil von Familien mit Migrationshintergrund für präventive Maßnahmen zu gewinnen und diese Maßnahmen systematisch zu evaluieren. Um der schweren Erreichbarkeit der Zielgruppe entgegenzuwirken, wurde das Präventionsprogramm EFFEKT<sup>®</sup>-Interkulturell (Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training) im schulischen Kontext realisiert. Mit dem Ansetzen auf verschiedenen Ebenen (Kind, Gleichaltrige und Eltern) und dem Einsatz in der ersten Jahrgangsstufe wird versucht, der Forderung nach ganzheitlicher und frühzeitig einsetzender Prävention gerecht zu werden.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird zunächst auf den Begriff Migration, damit verbundene Konzepte und die Lebenslage von Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland eingegangen, wobei der Schwerpunkt auf die Situation der Kinder gelegt wird (*Kapitel 1*). Im *zweiten Kapitel* werden Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter, unter besonderer Berücksichtigung des dissozialen Verhaltens, dargestellt, wobei insbesondere auf die Prävalenz, die Stabilität und den Verlauf dissozialen Verhaltens eingegangen wird. Abschließend werden verschiedene Risikofaktoren diskutiert, die als Ursache für die Entstehung dissozialen Verhaltens gelten. In diesem Zusammenhang werden auch verschiedene migrationsspezifische Risikofaktoren beleuchtet. Den Abschluss des Kapitels bildet die Betrachtung möglicher Schutzfaktoren. *Kapitel 3* befasst sich mit der Prävention dissozialen Verhaltens. Im Anschluss an eine allgemeine Begriffsbestimmung und Klassifikation von Prävention, werden Ziele und Anforderungen an Präventionsprogramme dargelegt. Es folgt ein Überblick über verschiedene eltern- und kindorientierte Präventionsprogramme, wobei auch auf das elterliche Erziehungsverhalten und die Konzepte soziale Kompetenz und soziale Informationsverarbeitung eingegangen wird. Zudem werden verschiedene nationale und internationale Programme vorgestellt, die Wirkung behavioraler Elterntrainings und sozialer Kompetenztrainings kritisch diskutiert und die präventive Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund thematisiert. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet die Formulierung der Fragestellungen und Zielsetzungen der Arbeit (*Kapitel 4*).

Zu Beginn des empirischen Teils der Arbeit werden der Untersuchungskontext und das Design der Studie dargestellt, ehe eine Beschreibung der Stichprobe, der verwendeten Messinstrumente und des eingesetzten Trainingsprogramms EFFEKT<sup>®</sup>-Interkulturell erfolgt (*Kapitel 5*). Das *sechste Kapitel* befasst sich mit der Ergebnisdarstellung und ist in Implementierung, Prozess- und Wirkungsevaluation untergliedert. Im Rahmen der Wirkungsevaluation werden Ergebnisse der Post- und Follow-up-Messung dargestellt. In der abschließenden Diskussion im *siebten Kapitel* werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie interpretiert, vor dem Hintergrund aktueller internationaler Forschungsergebnisse diskutiert und mögliche Weiterentwicklungen der Trainingsprogramme abgeleitet.

## THEORETISCHER ÜBERBLICK

### 1 Familien mit Migrationshintergrund

„Deutschland ist faktisch ein Einwanderungsland. Menschen sind gekommen und geblieben – andere sind in ihre Heimatländer zurückgekehrt oder weiter gewandert. Zuwanderung ist zu einem zentralen öffentlichen Thema geworden. Die Anerkennung der Realität ist an die Stelle von Tabus getreten“ (BMI, 2001, S.1). In den vergangenen drei Jahrzehnten kann ein Wandel der Migration festgestellt werden. Handelte es sich bei den Zuwanderern zunächst fast ausschließlich um junge Männer, die sich rein arbeitsbedingt in Deutschland aufhielten, so versuchen sich inzwischen ganze Familien, die aus unterschiedlichen Gründen migriert sind, eine Existenz in Deutschland aufzubauen. Diese Veränderung zeigt sich auch in einem Begriffswandel, beispielsweise vom „Gastarbeiter“ oder „Ausländer“ hin zum Migranten, was sich auch in institutionellen Umbenennungen niederschlägt (Lanfranchi, 2004). Der Forschungsstand bezüglich Familien mit Migrationshintergrund weist jedoch noch große Lücken auf. Gesicherte Befunde aus mehreren, voneinander unabhängigen Untersuchungen liegen in den seltensten Fällen vor. Zudem beschränken sich einzelne Studien meist nur auf eine Herkunftsgruppe. So gibt es zu Familien türkischer Herkunft schätzungsweise mehr Untersuchungen als zu allen anderen Nationalitäten zusammen (BMFSFJ, 2000). Im Folgenden soll die Situation der Familien mit Migrationhintergrund in Deutschland daher näher beleuchtet werden.

#### 1.1 Definitionen und Begriffsklärungen

Der Begriff *Migration* leitet sich von dem lateinischen Wort „migrare“ (wandern) ab (Stowasser, Petschenig & Skutsch, 1998). Inzwischen gibt es zahlreiche Definitionsversuche, die mehr oder weniger eng gefasst sind. Treibel (2003) differenziert den Begriff anhand folgender Dimensionen: 1. räumlicher Aspekt (Binnenwanderung vs. internationale Wanderung), 2. zeitlicher Aspekt (begrenzt vs. dauerhaft), 3. Wanderungsursache (freiwillig vs. erzwungen) und 4. Aspekt des Umfangs (Einzelwanderung vs. Gruppenwanderung vs. Massenwanderung) und definiert Migration schließlich als „de[n] auf Dauer angelegte[n] bzw. dauerhaft werdende[n] Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen und mehreren Menschen“ (Treibel, 2003, S. 21).

Als „*Personen mit Migrationshintergrund*“ werden „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen

Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt, 2008a, S. 6) definiert.

Als „*Ausländer*“ werden alle Einwohner Deutschlands bezeichnet, die nicht Deutsche im Sinne des Artikels 116 Absatz 1 des Grundgesetzes sind. Dazu zählen auch Staatenlose und Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit. Deutsche, die zugleich eine fremde Staatsangehörigkeit besitzen, zählen nicht zur ausländischen Bevölkerung (Statistisches Bundesamt, 2008b). „Deutscher ... ist vorbehaltlich anderweitiger gesetzlicher Regelung, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat“ (Art. 116, Abs.1, GG).

Es gibt Migrantinnen und Migranten, die ihr ganzes bewegliches Eigentum auf Lastwagen oder mit Containern mit sich führen oder auch nur ein kleines Bündel mit ihren Habseligkeiten. Einige reisen erster Klasse im Jumbo, andere in einem Kühltransporter. Migranten werden mit Pressekonferenzen empfangen oder zwängen sich unter Stacheldraht hindurch. Sie schauen hoffnungsvoll in die Zukunft oder verängstigt in die Vergangenheit. (Sluzki, 2001, S. 101)

Menschen mit Migrationshintergrund sind folglich keine homogene Gruppe. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der eigenen Migrationserfahrung, der kulturellen Herkunft, des gesellschaftlichen und rechtlichen Status, der Aufenthaltsdauer in Deutschland, der Sprachkenntnisse und sind unterschiedlich stark integriert (BMFSFJ, 2000; Lafranchi, 2004). Folgende Migranten-/Zuwanderergruppen können unterschieden werden (vgl. Abbildung 1): EU-Binnenmigranten, Spätaussiedler<sup>1</sup>, Saisonarbeitnehmer, Ehegatten- und Familiennachzug, Werksvertragsarbeitnehmer sowie weitere Formen der Arbeitsmigration, Asylbewerber, jüdische Zuwanderer, ausländische Studierende und illegale Zuwanderer. Stellvertretend wird im Folgenden die Gruppe der (Spät-)Aussiedler etwas näher charakterisiert.

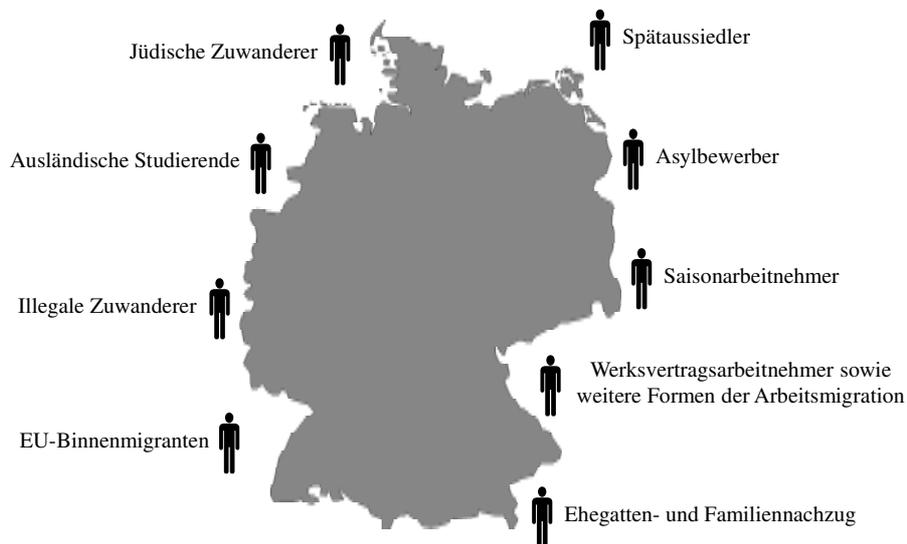
„(Spät-)Aussiedler“: (Spät-)Aussiedler stellen eine besondere Kategorie unter den Menschen mit Migrationshintergrund dar, da sie Deutsche und Einwanderer zugleich sind. Gemäß § 4 Abs. 1 BVFG ist Spätaussiedler, wer die Republiken der ehemaligen Sowjetunion nach dem

---

<sup>1</sup> Seit einer Gesetzesänderung (1993) „Spätaussiedler“, vorher „Aussiedler“

31. Dezember 1992 im Wege des Aufnahmeverfahrens verlassen und innerhalb von sechs Monaten in Deutschland seinen ständigen Aufenthalt genommen hat, wenn er zuvor seinen Wohnsitz in den genannten Aussiedlungsgebieten hatte. Verbunden mit der Anerkennung als Spätaussiedler ist auch der Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit. Dies gilt auch für die nicht deutschen Ehepartner und die Kinder von Spätaussiedlern.

Seit 1950 sind knapp fünf Millionen Aussiedler und ihre Familien nach Deutschland eingewandert. Nach Angaben des Mikrozensus lebten 2007 noch rund 60% davon in Deutschland. Die höchsten Zuzugszahlen wurden zu Beginn der 1990er Jahre verzeichnet. 1990 waren es über 400 000 Zuwanderer und von 1991 bis 1995 jährlich über 200 000 (Schneider, 2005). Inzwischen sind die Zuzugszahlen – auch auf Grund des inzwischen notwendigen Sprachtests – auf wenige Tausend pro Jahr zurückgegangen.



**Abbildung 1:** Formen der Zuwanderung nach Deutschland, modifiziert nach BMI & BAMF (2008)

## 1.2 Migration in Deutschland: Historischer Überblick

Migration ist kein neues Phänomen. Zu allen Zeiten verließen Menschen ihre Herkunftsregion und ließen sich in anderen Regionen nieder (Treibel, 2003). Obwohl die deutsche Politik über Jahrzehnte darauf beharrte, kein Einwanderungsland zu sein, gab es bereits vor mehreren Jahrhunderten erste Einwanderungen. Schon im 17. Jahrhundert wanderten die Hugenotten, die durch Kurfürst Friedrich Wilhelm angeworben worden waren, nach Deutschland ein. Im Folgenden soll in Anlehnung an Meinhardt (2006), Oltmer (2005) und Reißland (2005) ein knapper historischer Abriss über die einzelnen Phasen der Migrationsgeschichte Deutschlands gegeben werden.

***Bis Ende des ersten Weltkrieges (1871-1918):*** Nach der Reichsgründung 1871 wuchs der Bedarf an Arbeitskräften in Deutschland enorm an. Daher wurden vor allem polnische Arbeiter für die Agrarwirtschaft und Industrie angeworben, wobei ein dauerhafter Zuzug der Arbeitskräfte nicht erwünscht war. Vor dem ersten Weltkrieg waren über 1.2 Millionen ausländische Arbeiter beschäftigt. Während des Krieges wurde die Zahl durch ausländische Zwangsarbeiter weiter aufgestockt.

***Weimarer Republik (1918-1933):*** Auch nach Kriegsende wurden die Arbeiter zum Teil gewaltsam an der Rückkehr in ihre Heimatländer gehindert und mussten weiterhin in Deutschland arbeiten. Zwar sank in der Zeit der Weimarer Republik die Zahl der ausländischen Arbeitsmigranten, doch Flucht, Umsiedlung oder Vertreibung führten dazu, dass mehr als zehn Millionen Menschen in Europa unfreiwillig zwangswandern mussten.

***Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945):*** Die größten Wanderbewegungen des 20. Jahrhunderts wurden während des zweiten Weltkrieges durch Flucht, Vertreibung und Deportation zur Zwangsarbeit verzeichnet. Der Großteil der zehn bis zwölf Millionen ausländischen Zwangsarbeiter wurde in der Rüstungsindustrie und Landwirtschaft eingesetzt. Selbst beim Zusammenbruch des faschistischen Regimes wurden noch circa acht Millionen ausländische Arbeiter verzeichnet (sechs Millionen Zwangsarbeiter, zwei Millionen Kriegsgefangene).

***Nachkriegszeit und Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte (1946-1973):*** Nach dem zweiten Weltkrieg waren über zwölf Millionen Flüchtlinge und Vertriebene sowie eine Vielzahl an ehemaligen Zwangsarbeitern und Kriegsgefangenen, sogenannte „displaced persons“, heimatlos. Zudem flüchteten bis zum Mauerbau 1961 circa drei Millionen Menschen aus der DDR in die Bundesrepublik. Mitte der 50er Jahre kam es zu einem erneuten Arbeitskräftemangel in einzelnen Bereichen. Infolgedessen wurden gezielt Arbeitskräfte aus dem Mittelmeerraum als „Gastarbeiter“ angeworben. Der erste Anwerbevertrag wurde am 20.12.1955 mit Italien geschlossen; Verträge mit Spanien (1960), Griechenland (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968) folgten. Die Zahl der Einwanderer stieg in der Folgezeit rasant an, eine Ausnahme bildete dabei allerdings die Zeit während der Rezession 1966/67. Betrug der Ausländeranteil in Deutschland 1960 lediglich 1.2%, so wurde zehn Jahre später bereits ein Anteil von 4.9% verzeichnet. Seit 1955 waren circa 14 Millionen Einwanderer nach Deutschland gekommen, von denen nur elf Millionen wieder emigrierten. Somit lebten 1973

schätzungsweise 2.6 Millionen Ausländer in Deutschland. Das ursprünglich angestrebte „Rotationsprinzip“, wonach ein Gastarbeiter nach fünf Jahren durch einen neuen Gastarbeiter ersetzt werden sollte, ließ sich nicht realisieren. Diese Hilflosigkeit der Gesellschaft spiegelt sich auch in einem Zitat von Max Frisch (1965, S. 7) wider: „man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen.“

***Anwerbestopp und „Konsolidierung“ (1973-1979):*** Wegen des Ölembargos und der Weltwirtschaftskrise und des damit verbundenen Arbeitsplatzmangels kam es am 27.11.1973 zum Anwerbestopp. Auch wenn daraufhin die Zahl der ausländischen Arbeitnehmer auf 1.8 Millionen abfiel, „stellt der Anwerbestopp – so paradox es klingen mag – den Beginn der faktischen und kontinuierlichen Einwanderung nach Deutschland dar“ (Meinhardt, 2006, S. 36). Die folgenden Jahre waren geprägt durch Familiennachzug, da dies die einzig noch legale Form der Zuwanderung war. Obwohl die Bundesregierung Migranten, die sich dauerhaft in der Bundesrepublik niederlassen wollten, eine bessere Eingliederungspolitik versprach, blieb die Ausländerpolitik restriktiv.

***Integrationskonzepte (1979-82):*** Ende der 70er Jahre war die Stimmungslage der Deutschen in Bezug auf die Ausländerfrage sehr angespannt. In Umfragen zeigte sich, dass sich 80% der Bevölkerung für eine Rückkehr der Ausländer in ihre Heimatländer aussprachen. Die Regierung entschied sich daher zu einer Doppelstrategie: zum einen wurde eine Begrenzung des Familiennachzugs angestrebt, zum anderen wurde nach Möglichkeiten zur verstärkten Integration gesucht. Der dafür neu installierte „Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen“, Heinz Kühn (SPD), legte 1979 ein Memorandum vor, in dem er die Anerkennung der faktischen Einwanderungssituation und eine konsequente Integrationspolitik forderte. Die Regierung lehnte jedoch ein Gros der Forderungen ab. In den 80er Jahren verschlechterte sich mit der zunehmenden Arbeitslosigkeit in Deutschland die Stimmung hinsichtlich der Ausländerpolitik weiterhin.

***Wende in der Ausländerpolitik (1982-1990):*** Nach dem Regierungswechsel 1982 wurde die Ausländerpolitik von Bundeskanzler Helmut Kohl in das Dringlichkeitsprogramm aufgenommen, wobei in diesem Zeitraum eine Begrenzungspolitik im Vordergrund stand. Obwohl bereits seit 1980 ein zeitgemäßes Ausländergesetz in Aussicht gestellt worden war, trat es erst 1991, nach einem Entwurf des damaligen Innenministers Wolfgang Schäuble, in Kraft.

**Einwanderungssituation in den 90er Jahren (1991-1998):** Nach dem Mauerfall stieg die Zahl der Zuwanderungen in den 90er Jahren durch Familiennachzug, Flüchtlinge, (Spät-) Aussiedler aus den ehemaligen Gebieten der Sowjetunion, Asylbewerber und jüdische Kontingentflüchtlinge massiv an. Infolge dessen wurde 1992 der sogenannte Asylkompromiss verabschiedet, wonach Ausländer, die über einen sicheren Drittstaat in die Bundesrepublik einreisen wollen, in Deutschland keinen Asylantrag stellen konnten (Meinhardt, 2006).

**Staatsangehörigkeitsgesetz und Zuwanderungsgesetz (1998-2007):** Mit der Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes wurde ab dem 01.01.2000 das bislang geltende *ius sanguinis* (Abstammungsprinzip) durch das *ius soli* (Geburtsortsprinzip) ergänzt. Darunter ist Folgendes zu verstehen:

*Ius sanguinis:* „Durch die Geburt erwirbt ein Kind die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt“ (§ 4 Absatz 1 StAG).

*Ius soli:* „Durch die Geburt im Inland erwirbt ein Kind ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil

1. seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat und
2. ein unbefristetes Aufenthaltsrecht oder als Staatsangehöriger der Schweiz oder dessen Familienangehöriger eine Aufenthaltserlaubnis auf Grund des Abkommens vom 21. Juni 1999 zwischen der Europäischen Gemeinschaft und ihren Mitgliedstaaten einerseits und der Schweizerischen Eidgenossenschaft andererseits über die Freizügigkeit (BGBl. 2001 II S. 810) besitzt“ (§ 4 Absatz 3 StAG).

Gleichzeitig kann auch die Staatsangehörigkeit der Eltern behalten werden. Allerdings muss sich das Kind bis zum 23. Lebensjahr für eine der beiden Staatsangehörigkeiten entscheiden („Optionsmodell“).

Auch die Einbürgerung wurde erleichtert, so dass Ausländer unter bestimmten Voraussetzungen bereits nach acht statt 15 Jahren rechtmäßigen Aufenthalts in Deutschland einen Anspruch auf Einbürgerung haben. Im Februar 2000 wurde durch den damaligen Bundeskanzler Gerhard Schröder die Einführung der sogenannten Greencard angestoßen, mittels derer ausländische IT-Spezialisten eine auf fünf Jahre befristete Arbeitserlaubnis in Deutschland erhielten. Die Mitte 2000 durch den damaligen Innenminister Otto Schily berufene Zuwanderungskommission unter der Leitung von Rita Süßmuth („Süßmuth-Kommission“) forderte einen gravierenden Wandel in der Migrations- und Integrationspolitik und erklärte: „Die jahrzehntelang vertretene politische und normative Festlegung

„Deutschland ist kein Einwanderungsland“ ist aus heutiger Sicht als Maxime für eine deutsche Zuwanderungs- und Integrationspolitik unhaltbar geworden ... Die Kommission stellt fest, dass Deutschland – übrigens nicht zum ersten Mal in seiner Geschichte – ein Einwanderungsland geworden ist“ (BMI, 2001, S. 12-13). Am 01.01.2005 trat schließlich das neue Zuwanderungsgesetz in Kraft, das 2007 nochmals reformiert wurde.

### 1.3 Klassische Migrationsursachen

Migration kann aus verschiedenen gesellschaftlich-strukturellen und ökologischen Ursachen resultieren (Schöpflug & Phalet, 2007). Marsella und Ring (2003) führen folgende sieben Ursachen an: 1. wachsende Waffengewalt, 2. ethnische und rassische Konflikte, 3. Aspekte der Globalisierung wie Arbeitslosigkeit und kulturelle Konflikte, 4. Ausbeutung der Umwelt, 5. Modernisierung in Entwicklungsländern, 6. Unterdrückung demokratischer Bewegungen und 7. großangelegte Korruption.

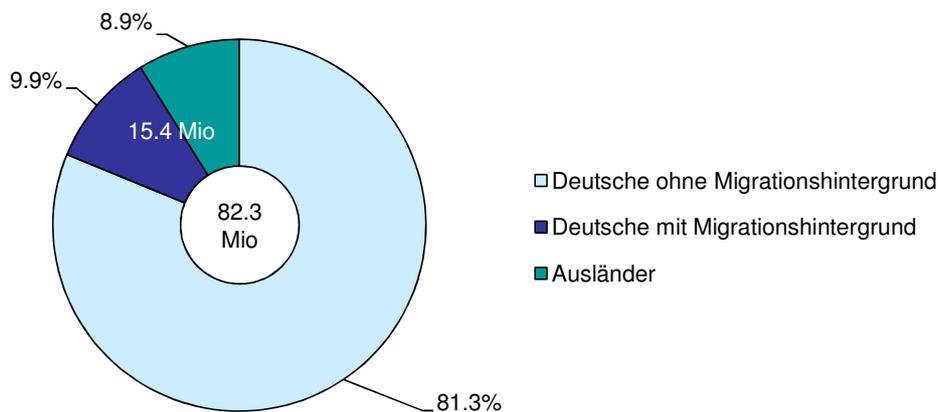
Das sogenannte Push-Pull-Modell erklärt das Zustandekommen einer Migration aus dem Zusammenwirken von abstoßenden (Push) und anziehenden Faktoren (Pull). Während im Herkunftsland negative Druckfaktoren wie Arbeitslosigkeit oder Armut das Verhalten beeinflussen, haben Arbeitsplätze, höhere Gehälter und soziale Sicherheit im Aufnahmeland eine positive, anziehende Wirkung (Treibel, 2003). Auch Medienberichte und Erfahrungen bereits Ausgewanderter beeinflussen die Entscheidung auszuwandern. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die wichtigsten Push- und Pull-Faktoren.

<b>Push-Faktoren</b>	<b>Pull-Faktoren</b>
⇒ prekärer Arbeitsmarkt	⇒ bessere humanitäre Versorgung
⇒ mangelnde Grundstoffe	⇒ sicherer Arbeitsplatz
⇒ niedrige Löhne	⇒ hohe Löhne
⇒ Kinder als Altersversorgung	⇒ besseres Bildungssystem
⇒ Möglichkeit des Umsturzes des politischen Systems	⇒ besseres Gesundheitssystem
⇒ mangelhaftes Bildungssystem	⇒ Chancen für sozialen Aufstieg
⇒ mangelhaftes Gesundheitssystem	⇒ sicheres politisches System
⇒ starke soziale Gefälle	⇒ finanzielle Unterstützung
	⇒ bessere Perspektiven für Kinder
	⇒ Nähe zur Heimat

**Abbildung 2:** Push- und Pull-Faktoren (nach Hausotter & Schouler-Ocak, 2006)

#### 1.4 Menschen mit Migrationshintergrund: Aktuelle Zahlen und Statistiken

Die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer darf nicht mit der Zahl der Personen mit Migrationshintergrund gleichgesetzt werden. Während bis 2004 nur Aussagen über den Ausländeranteil in Deutschland gemacht werden konnten, stehen seit dem Inkrafttreten des Mikrozensusgesetzes 2005 statistische Angaben zur Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund zur Verfügung. Nach Angaben des Mikrozensus 2007 (Statistisches Bundesamt, 2008a) lebten 2007 15.4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, was einem Bevölkerungsanteil von 18.7%<sup>2</sup> entspricht (vgl. Abbildung 3).



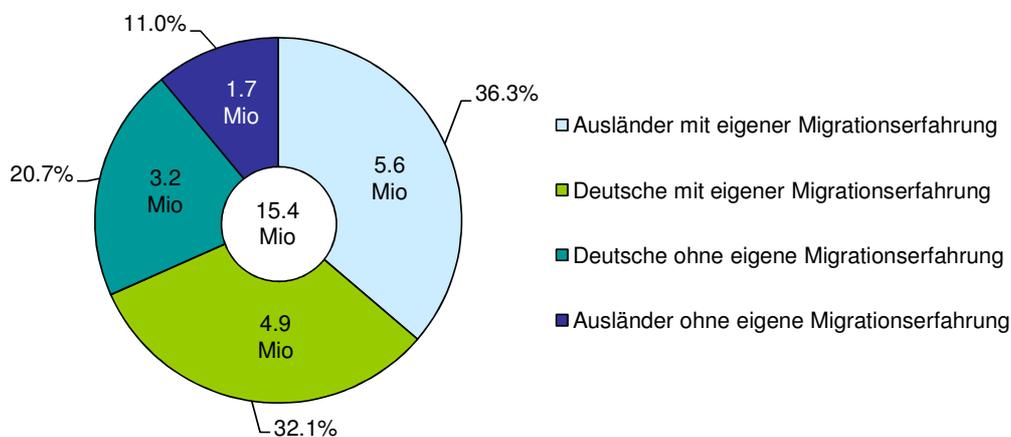
**Abbildung 3:** Migrationshintergrund der gesamten deutschen Bevölkerung 2007, *Quelle:* Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen

Somit weist beinahe jeder fünfte Bewohner Deutschlands einen Migrationshintergrund auf. Unter diese Gruppe fallen sowohl 7.3 Millionen Ausländer (Bevölkerungsanteil: 8.9%) als auch 8.1 Millionen Deutsche mit Migrationshintergrund (Bevölkerungsanteil: 9.9%). Die Kategorie „Deutsche mit Migrationshintergrund“ umfasst auch 2.8 Millionen Aussiedler und Spätaussiedler und 2.6 Millionen Eingebürgerte.

Laut Ausländerzentralregister (Statistisches Bundesamt, 2008b) beläuft sich die Zahl der Ausländer jedoch nur auf 6.7 Millionen, was auf die unterschiedliche Datengrundlage zurückzuführen ist. Das Ausländerzentralregister erfasst nur die Ausländer, die sich länger als drei Monate im Bundesgebiet aufhalten, während in den Mikrozensus auch Personen eingehen, die nur vorübergehend hier leben (beispielsweise Saisonarbeiter). Unabhängig davon zeigt eine differenzierte Betrachtung der Zahlen, dass der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch ist wie der Ausländeranteil.

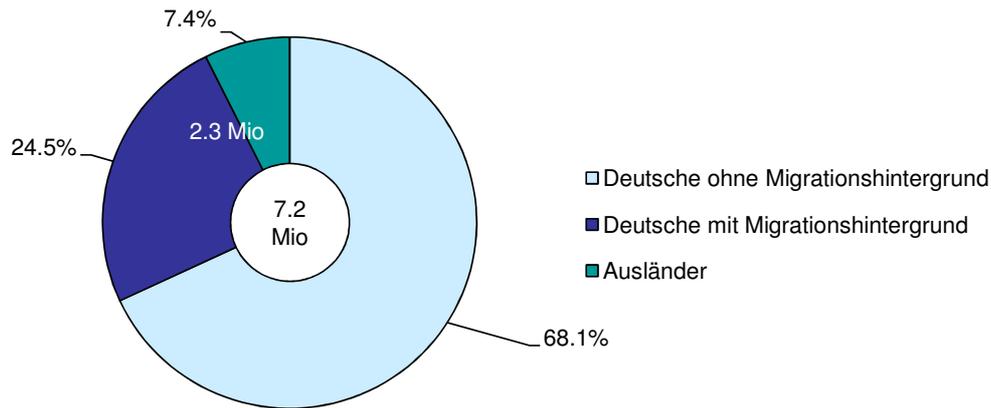
<sup>2</sup> Abweichungen resultieren aus gerundeten Werten.

Von den 15.4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund sind jedoch nur 10.5 Millionen „Zuwanderer“ im eigentlichen Sinne (Erste Generation), während 4.9 Millionen Menschen dieser Gruppe in Deutschland geboren sind und somit keine eigenen Migrationserfahrungen gemacht haben (Zweite Generation). Unter den Zuwanderern ist die Zahl der Ausländer mit 5.6 Millionen deutlich höher als die der Deutschen mit Migrationshintergrund (4.9 Millionen). Hingegen sind bei den Personen ohne eigene Migrationserfahrung die Deutschen in der Überzahl (3.2 Millionen Deutsche gegenüber 1.7 Millionen Ausländern). Abbildung 4 zeigt den Anteil der Personen mit Migrationshintergrund mit eigener bzw. ohne eigene Migrationserfahrung, getrennt für Ausländer und Deutsche mit Migrationshintergrund. Die 10.5 Millionen Zugewanderten halten sich durchschnittlich seit 19.8 Jahren in Deutschland auf.



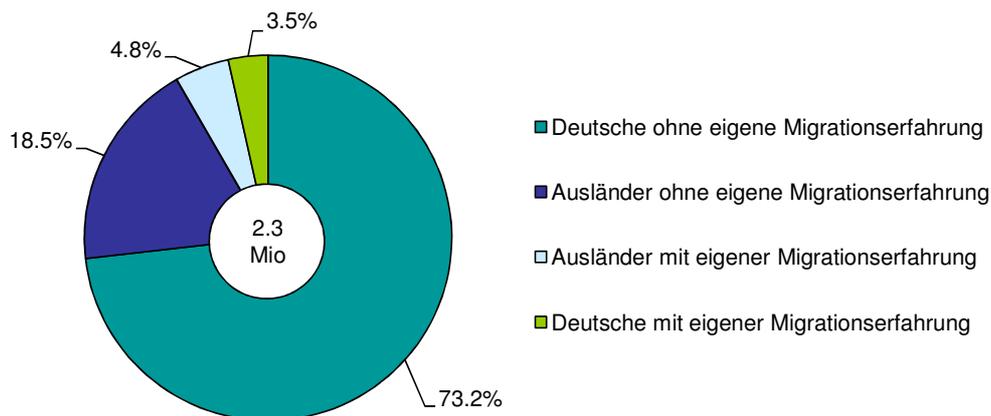
**Abbildung 4:** Migrationserfahrung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2007, *Quelle:* Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen

Von den 8.6 Millionen in Deutschland lebenden Familien mit minderjährigen Kindern haben 27% einen Migrationshintergrund. Das heißt, jede vierte Familie ist eine Eltern-Kind-Gemeinschaft, bei der mindestens ein Elternteil eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzt oder die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung oder einbürgerungsgleiche Maßnahmen (Spätaussiedler) erhalten hat (Statistisches Bundesamt, 2008c). Hinsichtlich der Geschlechterverteilung unter den Personen mit Migrationshintergrund ist der Anteil der Männer und Frauen nahezu gleich. Menschen mit Migrationshintergrund sind im Vergleich zur übrigen deutschen Bevölkerung vor allem in den jüngeren Jahrgängen der Bevölkerung überrepräsentiert. Bei den unter 10-Jährigen haben 31.9% einen Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 5), bei den unter 5-Jährigen sind es sogar 33.9%. Somit ist beinahe jeder dritte Grundschüler ausländischer Abstammung.



**Abbildung 5:** Migrationshintergrund der Kinder zwischen 0 und 10 Jahren 2007, *Quelle:* Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen

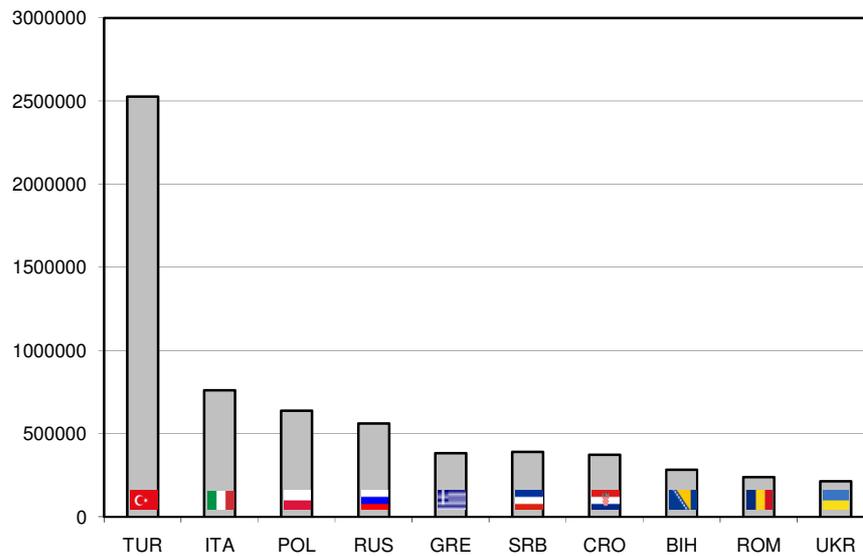
Jedoch besitzen knapp drei Viertel (73.2%) der Kinder mit Migrationshintergrund dieser Altersgruppe die deutsche Staatsbürgerschaft und haben keine eigene Migrationserfahrung (vgl. Abbildung 6). 56.5% von ihnen haben einen einseitigen (ein Elternteil zugewandert oder als Ausländer in Deutschland geboren), 43.5% einen beidseitigen Migrationshintergrund.



**Abbildung 6:** Migrationserfahrung der Kinder mit Migrationshintergrund zwischen 0 und 10 Jahren 2007, *Quelle:* Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen

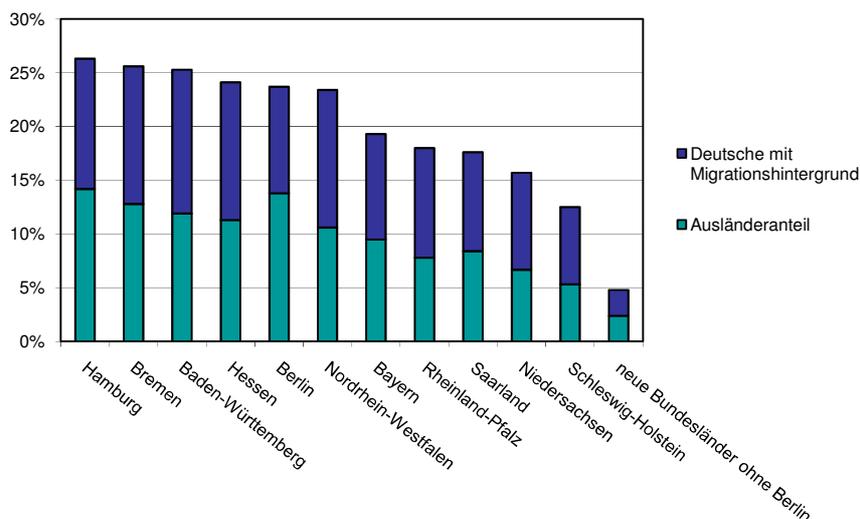
Mit 55.1% stammt über die Hälfte der Personen mit Migrationshintergrund aus Europa. Amerika (2.2%), Afrika (3.1%), Asien, Australien und Ozeanien (insgesamt: 9.7%) spielen als Herkunftsländer hingegen eine geringere Rolle. Da jedoch bei 29.8% der Personen die Angaben zum Herkunftsland fehlen, sind die Zahlen mit Vorsicht zu interpretieren. Betrachtet man die europäische Herkunft differenzierter (die Türkei wird hier Europa zugerechnet), so stellt man fest, dass die Menschen türkischer Herkunft die größte Gruppe bilden (16.4%). Es folgen Italien (4.9%), Polen (4.1%), die russische Föderation (3.6%), Griechenland (2.5%), Serbien (2.5%), Kroatien (2.4%), Bosnien und Herzegowina (1.8%), Rumänien (1.6%) und

die Ukraine (1.4%). Abbildung 7 gibt einen Überblick über die bedeutendsten Herkunftsländer.



**Abbildung 7:** Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Herkunftsländern 2007 (absolute Zahlen), *Quelle:* Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen

Hinsichtlich der regionalen Verteilung zeichnen sich große Unterschiede ab. Während der Migrationsanteil in den alten Bundesländern zwischen 12.6% in Schleswig-Holstein und 26.3% in Hamburg liegt, ist er in den neuen Bundesländern (ohne Berlin) mit 4.8% deutlich unter dem Bundesdurchschnitt. Dies schlägt sich auch in den Ausländerzahlen nieder. Abbildung 8 zeigt den Bevölkerungsanteil der Menschen mit Migrationshintergrund, getrennt für jedes Bundesland.



**Abbildung 8:** Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern 2007, *Quelle:* Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen

Am höchsten ist der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Großstädten. In sechs Städten lag der Anteil bei den unter 6-Jährigen laut Mikrozensus 2005 sogar bei über 60%: Nürnberg (67%), Frankfurt am Main (64.6%), Düsseldorf (63.9%), Stuttgart (63.6%), Wuppertal (62%) und Augsburg (60.2%). Diese Zahlen werden jedoch in der aktuellen Version des Mikrozensus nicht mehr genannt.

## 1.5 Akkulturation und Migrationsmodelle

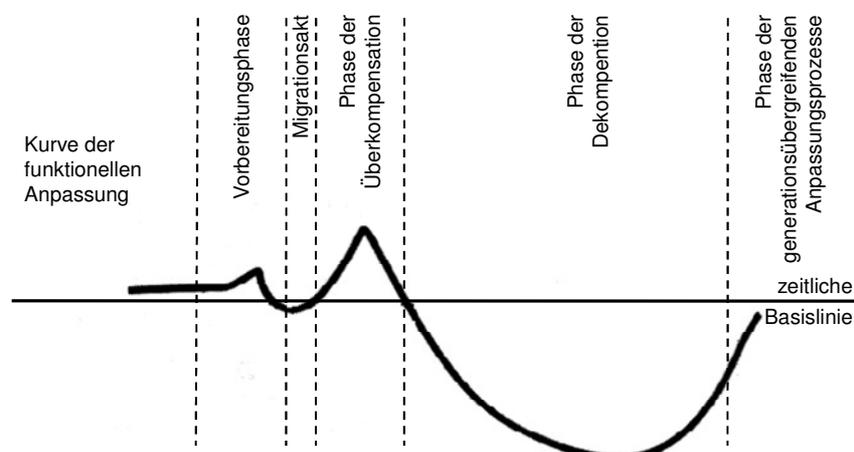
Familien ausländischer Herkunft haben im Zuge der Migration eine Reihe von Anforderungen und Belastungen zu bewältigen. Eine wesentliche Rolle spielen in diesem Zusammenhang auch Akkulturationsanforderungen. Diese werden im Folgenden anhand verschiedener Migrationsmodelle verdeutlicht.

### 1.5.1 Definition: Akkulturation

Akkulturation wird definiert als „all jene Phänomene, die als Ergebnis von direkten Kontakten zwischen Gruppen von Individuen mit unterschiedlichen Kulturen auftreten. Und wenn infolge dieser Kontakte Veränderungen in den ursprünglichen Kulturmustern bei einer oder jeder der beteiligten Gruppen auftreten“ (Schönpflug & Phalet, 2007, S. 12).

### 1.5.2 Das Phasenmodell von Sluzki

Eines der bekanntesten Modelle zum Migrationsprozess ist das Phasenmodell von Sluzki (2001). Er unterteilt den Verlauf der Migration in fünf Stadien: 1. Vorbereitungsphase, 2. Migrationsakt, 3. Phase der Überkompensation, 4. Phase der Dekompensation und 5. Phase der generationsübergreifenden Anpassungsprozesse. Jede dieser Phasen ist durch ein unterschiedliches Belastungsniveau gekennzeichnet (vgl. Abbildung 9). Nachfolgend werden die einzelnen Stadien näher erläutert.



**Abbildung 9:** Phasenmodell des Migrationsprozesses nach Sluzki (2001)

**1. Vorbereitungsphase:** In der Vorbereitungsphase setzen sich die potentiellen Migranten gedanklich mit der „Wanderung“ auseinander und erste Schritte, wie beispielweise Informationen einholen, Visa beantragen etc., werden getätigt. Hinsichtlich des zeitlichen Rahmens besteht eine große Spannweite. Während einige die Vor- und Nachteile der Migration zum Teil über Jahre abwägen, entscheiden andere sich sehr plötzlich für eine Auswanderung. Vor allem bei Flüchtlingen entfällt eine gemeinsame Planungsphase häufig. Schon in diesem Stadium kommt es nicht selten zu ersten Höhen (z.B. Euphorie) und Tiefen (z.B. Angst oder Überforderung).

**2. Migrationsakt:** Der eigentliche Migrationsakt kann zeitlich sehr schnell ablaufen (z.B. Flug), sich im Falle einer Flucht aber auch über einen längeren Zeitraum mit verschiedenen Zwischenstopps erstrecken. Gerade für Flüchtlinge ist dieses Stadium äußerst stressvoll. Neben dem zeitlichen Aspekt sind in dieser Phase weitere Unterschiede auszumachen. Manche Auswanderer brechen alle Verbindungen zum Herkunftsland ab, andere versichern dagegen, nur für eine bestimmte Zeit zu migrieren. Teils wandert die gesamte Familie aus, teils werden auch sogenannte „Späher“ vorausgeschickt.

**3. Phase der Überkompensation:** Sobald die Migranten das Aufnahmeland erreicht haben, geht es zunächst darum, die Basisbedürfnisse zu befriedigen. Die mangelnde Passung zwischen Erwartung und Realität wird zunächst verleugnet, weshalb dieses Stadium häufig auch als eine Phase des Schönredens oder als „Honeymoon-Phase“ beschrieben wird (Gavranidou & Abdallah-Steinkopff, 2007). Deshalb werden die Belastungen in dieser Situation nicht am stärksten erlebt.

**4. Phase der Dekompensation:** Das vierte Stadium des Migrationsprozesses ist durch eine Vielzahl von Problemen und Belastungen gekennzeichnet. Die Familien stehen vor der Herausforderung, zum einen die Kontinuität in der Familie zu erhalten und sich zum anderen auch an die neue Umgebung anzupassen. In dieser Phase muss die Familie nach dem Akkulturationsmodell von Berry (1997, siehe unten) ermitteln, was sie von der Herkunftsgesellschaft beibehalten und was sie von der Aufnahmegesellschaft übernehmen will (Gavranidou & Abdallah-Steinkopff, 2007). Zu innerfamiliären Konflikten kommt es vor allem dann, wenn sich die Kinder schneller an die neue Situation anpassen als die Eltern und somit unterschiedliche Werthaltungen aufeinandertreffen.

**5. Phase der generationsübergreifenden Anpassungsprozesse:** In dieser Phase treten noch unbewältigte Migrationskonflikte auf. Gelingt es der ersten Generation nicht, sich mit dem Aufnahmeland auseinanderzusetzen, ist dies die Aufgabe der nachfolgenden Generationen.

### 1.5.3 Das Akkulturationsmodell von Berry

Berry (1997) beschreibt in seinem Modell anhand der Dimensionen „cultural maintenance“ (Wie wertvoll wird es erachtet, eigene kulturelle Identität und Charakteristika aufrechtzuerhalten?) und „contact und participation“ (Wie wertvoll wird es erachtet, mit der Aufnahmegesellschaft in Kontakt zu treten und Elemente zu übernehmen?) vier verschiedene Akkulturationsstrategien: Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung (vgl. Abbildung 10).

*Integration:* Ein bestimmtes Maß der Herkunftskultur wird beibehalten und zudem werden Elemente der Aufnahmekultur übernommen.

*Assimilation:* Die Herkunftskultur wird mehr oder weniger zu Gunsten der fremden Mehrheitskultur aufgegeben.

*Separation:* Die Herkunftskultur wird beibehalten und es wird kein Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft angestrebt.

*Marginalisierung:* Die Herkunftskultur wird aufgegeben und auch die Aufnahmekultur abgelehnt.

		<i>Wird es als wertvoll erachtet, eigene kulturelle Identität und Charakteristika aufrechtzuerhalten?</i>	
		JA	NEIN
<i>Wird es als wertvoll erachtet, Elemente der Aufnahmegesellschaft zu übernehmen?</i>	JA	Integration	Assimilation
	NEIN	Separation	Marginalisierung

**Abbildung 10:** Akkulturationsstrategien nach Berry (1997)

Als effektivste Bewältigungsstrategie wird die Integration angesehen, während aus Assimilation, Separierung und Marginalisierung eine Krise resultieren kann. Für Familien bzw. einzelne Familienmitglieder, die den Akkulturationsprozess nicht bewältigen, besteht

das Risiko, dass sie zerfallen, in die Kriminalität abrutschen oder krank werden (Fuhrer, 2005).

## **1.6 Die Lebenslage von Familien mit Migrationshintergrund**

Häufig dominiert in den Berichterstattungen über die Lebenslage der Familien mit Migrationshintergrund ein defizitorientierter Ansatz. „Die latente Botschaft der meisten anwendungsorientierten wissenschaftlichen Untersuchungen und insbesondere von Darstellungen, die sich an eine breitere Öffentlichkeit gewandt haben, kann wie folgt zusammengefasst werden: Ausländische Familien haben und machen Probleme“ (BMFSFJ, 2000, S. 7). Im Folgenden sollen die zweifellos vorhandenen Belastungen und Probleme von Familien mit Migrationhintergrund dargestellt werden, aber auch darauf eingegangen werden, wie Migration und Interkulturalität als Chance gesehen werden können. Der Schwerpunkt wird dabei auf die Situation der Kinder gelegt.

### **1.6.1 Mögliche Probleme und Belastungen von Familien mit Migrationshintergrund**

Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind im Vergleich zu Kindern deutscher Herkunft überproportional Schwierigkeiten und Belastungen ausgesetzt. Besonders trifft dies auf Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund zu (RKI, 2008). Zum Teil bedingen und verstärken sich die Belastungen gegenseitig. Die Kumulation solcher Faktoren stellt ein Risiko für die weitere Entwicklung des Kindes dar. Die Zahl und Schwere der Belastungen und Probleme sind je nach Migrantengruppe mitunter recht unterschiedlich (Glaesmer et al., 2009). Eine besondere Risikogruppe stellen dabei Asylsuchende, Flüchtlinge und illegale Migranten dar. Zu den häufigsten Problemen der Familien mit Migrationshintergrund zählen:

**Rechtliche Unsicherheit:** Viele Familien mit Migrationshintergrund sind sich unsicher bezüglich ihrer rechtlichen Lage und fühlen sich ausgeliefert (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007; Freitag, Lenz & Lehmkuhl, 2000; Gavranidou & Abdallah-Steinkopff, 2007; RKI, 2008). Je nach Form der Aufenthaltserlaubnis können sich die Zugewanderten bezüglich ihres Aufenthaltsstatus entweder sehr sicher fühlen oder müssen wöchentlich, monatlich oder halbjährlich mit der Abschiebung rechnen (Gogolin, Neumann & Roth, 2003; Skutta, 2004).

**Armut, Arbeitslosigkeit und Arbeitsbedingungen:** Im Vergleich zu Kindern deutscher Herkunft stammen Kinder mit Migrationhintergrund häufiger aus einfachen sozio-ökonomischen Verhältnissen (Bannenberg & Bals, 2006; Beauftragte der Bundesregierung für

Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007; Eisner, Ribeaud & Bittel, 2006; Tucci, 2008). Zum Teil handelt es sich dabei sogar um eine „staatlich verordnete Armut“ (Skutta, 2004, S. 160), da beispielsweise Flüchtlinge – aus Gründen der Abschreckung – zunächst mit einem mehrmonatigen Arbeitsverbot belegt werden. In den meisten Fällen resultiert die Armut jedoch aus der Arbeitslosigkeit der Eltern oder der geringeren beruflichen Stellung und den damit verbundenen verminderten Verdienstmöglichkeiten. Die geringere berufliche Stellung hängt auch mit schlechteren schulischen und beruflichen Qualifikationen zusammen oder mit der Tatsache, dass frühere Berufsausbildungen in Deutschland nicht anerkannt werden (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007; Eisner et al., 2006; Freitag et al., 2000; Gavranidou & Abdallah-Steinkopff, 2007; Hausotter & Schouler-Ocak, 2006; Kornischka, Assion, Ziegenbein & Agelink, 2008; Skutta, 2004; Tucci, 2008).

***Ungünstige Wohnbedingungen und Segregation:*** Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund wachsen im Vergleich zu Kindern deutscher Herkunft häufiger in einer schlechten Wohnsituation auf, was auch z.T. durch den geringeren sozio-ökonomischen Status der Familien bedingt ist. Zudem kommt es nicht selten zu einer Ghettoisierung und Separierung der Migrantenfamilien in bestimmten Wohnvierteln, wenn Einheimische aus den sogenannten Brennpunktgebieten wegziehen (Bannenberg & Bals, 2006; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007; Eisner et al., 2006; Hausotter & Schouler-Ocak, 2006; Skutta, 2004; Tucci, 2008).

***Diskriminierung:*** Migranten fühlen sich häufig von der Mehrheitsgesellschaft abgelehnt und diskriminiert (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007; BMFSFJ, 2000; Freitag et al., 2000), was dazu führen kann, dass sich die Zugewanderten wieder stärker mit der Herkunftskultur identifizieren (Sassenberg, Fehr, Hansen, Matschke & Woltin, 2007). Die ablehnende Haltung seitens der Aufnahmegesellschaft resultiert nicht selten aus deren Angst und Unsicherheit. Dies wird vor allem in der Angst vor Fremden (Xenophobie) oder vor dem Islam (Islamophobie) deutlich, was auch verschiedene Bevölkerungsumfragen belegen (Ackermann, Auner & Szczebak, 2006). Doch ebenfalls seitens der Herkunftsgesellschaft können die Zuwanderer bei einer möglichen Rückkehr Diskriminierung erfahren. So werden Migranten türkischer Herkunft in der Türkei beispielsweise abwertend als „Deutschländer“ bezeichnet (Hausotter & Schouler-Ocak, 2006).

**Familiäre Konflikte:** Bedingt durch Kultur- und Normkonflikte, aber auch durch Versagens- und Insuffizienzgefühle der Eltern können in Familien mit Migrationhintergrund familiäre Konflikte entstehen. Zu Wertekonflikten innerhalb der Familie trägt auch die Tatsache bei, dass die Kinder meist schneller akkulturieren als ihre Eltern (Schönpflug & Phalet, 2007).

**Schlechte Deutschkenntnisse:** Sprachdefizite können eine weitere Ursache für zahlreiche Probleme sein, da diese nicht nur Auswirkungen auf die schulische und berufliche Laufbahn haben, sondern gute Deutschkenntnisse auch eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Integration sind (Bannenbergs & Bals, 2006). Da die Eltern nicht selten noch geringere Kompetenzen in der deutschen Sprache besitzen (DJI, 2000), wird eine Förderung der Kinder erschwert. In einer Studie zur Akkulturation ausländischer Jugendlicher in Deutschland konnte Jerusalem (1992) einen Zusammenhang zwischen sprachlichen und sozialen Kompetenzen aufzeigen. Bessere sprachliche Fertigkeiten erleichterten die soziale Akzeptanz, während Sprachdefizite die Integration behinderten. Demnach sind gute Sprachkenntnisse eine Ressource, während schwache dagegen langfristig ein Vulnerabilitätsfaktor gegenüber Akkulturationsstress sind (Uslucan, 2005). Sprachliche Defizite können die Entwicklung sozialer Kompetenzen auf den verschiedenen Stufen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994) verzögern (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Zahlreiche Studien bestätigen, dass elaborierte Kenntnisse in der Muttersprache eine grundlegende Voraussetzung dafür sind, eine fremde Sprache grammatikalisch korrekt zu erlernen. Kinder mit Migrationhintergrund, die in Deutschland geboren wurden, erwerben die Muttersprache jedoch meist lediglich in Interaktionen mit den Eltern. Sind die Eltern auf Grund eigener Bildungsdefizite jedoch der Muttersprache nicht ausreichend mächtig, so werden die Kinder auch deutlich schlechtere Chancen haben, die deutsche Sprache grammatikalisch korrekt zu erwerben (Uslucan, 2005). Im schlimmsten Fall resultiert daraus statt einer Zweisprachigkeit eine sogenannte „doppelte Halbsprachigkeit“, das heißt das Kind verfügt weder in der Muttersprache noch im Deutschen über ausreichende Kenntnisse.

**Geringere Bildungschancen:** Auf die Bildungssituation der Kinder mit Migrationhintergrund wird im Folgenden ausführlicher eingegangen, da der Kontext Schule für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz ist.

### **1.6.2 Bildungschancen von Kindern mit Migrationhintergrund**

Die geringeren Bildungschancen und -erfolge von Kindern mit Migrationshintergrund sind seit Beginn der Migrationsforschung eines der zentralen Themen. Schon in den 70er Jahren wurden, infolge der ersten Familiennachzüge, Schulschwierigkeiten der Gastarbeiterkinder verzeichnet (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; Reißlandt, 2005).

**Vorschulische Bildung:** Der Kindergarten bzw. die Kindertagesstätte ist für den Großteil der Migranten die erste Institution innerhalb des deutschen Bildungssystems, mit der sie konfrontiert werden (Berg-Lupper, 2006). Für viele Kinder, in deren Familien nur die Muttersprache gesprochen wird, ist es zudem der erste Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch. Im Jahr 2008 war fast jedes dritte Kind, das den Kindergarten besuchte, nicht-deutscher Herkunft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Statistisches Bundesamt, 2008a). Auffällig ist, dass die Verteilung der Migrantenkinder auf die Einrichtungen sehr unausgewogen ist. Die Variationsbreite reicht von Einrichtungen mit einzelnen Kindern mit Migrationshintergrund bis hin zu Einrichtungen mit einzelnen Kindern ohne Migrationshintergrund (Berg-Lupper, 2006). Die zu beobachtende Segregation ist sogar hervorstechender als später in der Schule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Leu, 2008). Dies resultiert zum einen daraus, dass das Einzugsgebiet der Kindergärten flächenmäßig meist geringer ist als ein Schulsprengel, zum anderen werden Einrichtungen mit einem hohen Migrationsanteil von Familien ohne Migrationshintergrund eher gemieden. Begünstigt wird dies auch dadurch, dass es bezüglich des Kindergartens, im Gegensatz zur Schule, keine Zuteilung per Sprengel gibt. Laut der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008) besuchen 60% der Kinder mit Migrationshintergrund eine Einrichtung, in der überdurchschnittlich viele Migrantenkinder sind. Derzeit sind beinahe in jeder sechsten westdeutschen Institution die Kinder mit Migrationshintergrund in der Mehrheit. Während annähernd ein Drittel der Kinder ausländischer Herkunft Kindergärten besucht, in denen über die Hälfte der Kinder zu Hause nicht deutsch sprechen, ist dies nur bei 4% der deutschsprachigen Kinder der Fall (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Leu, 2008). Zwischen dem Kindergartenbesuch und dem erreichten Bildungsniveau ist ein deutlicher Zusammenhang empirisch nachgewiesen (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; Nauck, Clauß & Richter, 2008). Daher sind gerade auch Kinder mit Migrationshintergrund eine wichtige Zielgruppe vorschulischer Betreuungsangebote. Vor allem für den Erwerb der deutschen Sprache bzw. deren Förderung als Voraussetzung für die Schule ist der Kindergarten von zentraler Bedeutung. Deshalb wurden bereits für den Vorschulbereich zahlreiche Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz beschlossen

(Kultusministerkonferenz, 2001). Dennoch werden Kindergärten von Personen mit Migrationshintergrund vergleichsweise seltener genutzt. Besonders in den ersten Kindergartenjahren sind sie unterrepräsentiert. Laut DJI-Betreuungsstudie bleibt ein Drittel der 3-Jährigen mit Migrationshintergrund dem Kindergarten fern, während dies nur auf ein Viertel der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zutrifft. Ab dem Alter von vier Jahren steigen die Besuchsquoten von beiden Gruppen an und der Abstand verringert sich. Im letzten Kindergartenjahr vor dem Schuleintritt gleichen sich die Quoten nahezu an (Berg-Lupper, 2006). Dies bedeutet auch, dass ein Teil der Kinder mit Migrationshintergrund erst im letzten Jahr vor der Einschulung den Kindergarten besucht. Vor allem bei Familien türkischer Herkunft scheint dies der Fall zu sein, was sowohl von den Erzieherinnen beklagt wird als auch durch empirische Untersuchungen belegt werden kann (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; Nauck et al., 2008). Dabei ist ebenso zu berücksichtigen, dass einige Kinder, selbst wenn sie angemeldet sind, nicht regelmäßig den Kindergarten besuchen. Die vermuteten Gründe für die geringere Inanspruchnahme sind vielfältig. Neben finanziellen Gründen wird angenommen, dass der Kindergarten von den Zuwanderern aus den Herkunftsländern als minderwertigere Verwahranstalt wahrgenommen wird oder dass Ängste bezüglich einer kulturellen Entfremdung der Kinder bestehen (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007).

**Schulbildung:** Aufgrund unterschiedlicher zugrundeliegender Datensätze lässt sich nur schwer eine genaue Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund festlegen. In der amtlichen Bildungsstatistik der Bundesrepublik wurde bislang nur das Merkmal „Staatsangehörigkeit“ erfasst. Somit kann ausschließlich eine Aussage über die ausländischen, nicht aber über die Kinder mit Migrationshintergrund getroffen werden. Erst für das Schuljahr 2009/2010 soll ein neuer Kerndatensatz zur Verfügung stehen, in dem auch das Merkmal „mit Migrationshintergrund“ Berücksichtigung findet (Siegert, 2008). Nach Angaben der amtlichen Schulstatistik besuchten in Deutschland im Schuljahr 2005/2006 ca. 13 Millionen Schüler allgemeinbildende und berufliche Schulen. Davon waren rund 1.1 Millionen nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, was einem Anteil von 8.8% entspricht. Laut Mikrozensus 2005, der erstmalig den Migrationsstatus der Bevölkerung berücksichtigte, liegt die tatsächliche Zahl der Schülerschaft mit Migrationshintergrund jedoch bei 3.4 Millionen bzw. 26% (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007). Wie schon bei den Einrichtungen der vorschulischen Bildung, ist ebenso bei den Schulen eine tendenzielle soziale Segregation festzustellen, wenn auch in abgeschwächter Form. Während

jeder vierte Schüler ausländischer Herkunft eine Schule mit einem Migrantenanteil von über 50% besucht, trifft dies nur auf jeden 20. ohne Migrationshintergrund zu (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008). Häufig ist ein hoher Prozentsatz der Migrantenkinder auch mit einem erhöhten Anteil von Schülern aus Familien mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status verbunden, wodurch es zu einer Kumulation der Probleme kommt (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Welche Auswirkungen ein überdurchschnittlicher Migrantenanteil der Schülerschaft auf die Bildungserfolge der gesamten Klasse hat, wird in einigen Publikationen diskutiert. So kommt beispielsweise PISA 2003 zu dem Schluss, dass es zu einer sprunghaften Reduktion der mittleren Leistungen auf Schulebene kommt, sobald mehr als ein Fünftel der Klasse nicht-deutscher Herkunft ist (im Vergleich zu Schulen mit einem Migrantenanteil von weniger als 5%). Jedoch ist bei einem weiteren Anstieg des Anteils auf 40% keine weitere Verringerung des Leistungsniveaus festzustellen. Als Grund hierfür werden mögliche spezifische Fördermaßnahmen genannt, die in betroffenen Klassen bzw. Schulen angeboten werden (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; PISA-Konsortium Deutschland, 2003). Unabhängig davon, welche Daten zugrunde gelegt werden, zeigt sich, dass die Bildungschancen und Bildungserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund deutlich geringer sind (Ackermann et al., 2006; Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007; Burgmaier & Traub, 2007; Gogolin et al., 2003; Nauck et al., 2008). Migrantenkinder werden dreimal so oft zurückgestellt wie deutsche Schüler und müssen zudem häufiger eine Klasse wiederholen. Dies führt dazu, dass sie vermehrt in Klassen sind, die nicht ihrem Alter entsprechen (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; Gogolin et al., 2003; Isoplan, 2005; Nauck et al., 2008). Durch den Migrationshintergrund der Schüler kommt es in allen Stufen des Schulsystems zu Benachteiligungen. Migrantenkinder sind überproportional an Sonder- und Hauptschulen vertreten, während sie an Realschulen und Gymnasien deutlich unterrepräsentiert sind. Exakte Schülerzahlen nach Schulart liegen vom Statistischen Bundesamt bislang allerdings nur für ausländische, nicht aber für Migrantenkinder vor.

Studien, die den Migrationshintergrund der Kinder berücksichtigen, kommen jedoch zu dem Schluss, dass beinahe jedes zweite Kind mit Migrationshintergrund in der Hauptschule beschult wird, aber nur jedes vierte deutsche Kind (Ackermann et al., 2006; Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; Gogolin et al., 2003; Isoplan, 2005; Nauck et al., 2008). Auffallend ist, dass Migranten auch bei denselben sozio-ökonomischen Voraussetzungen häufiger an niedriger qualifizierenden Schulen zu finden sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung,

2008; Siegert, 2008). In diesem Zusammenhang scheint auch die institutionelle Diskriminierung eine nicht unbedeutende Rolle zu spielen.

**Schulabschluss und Berufsausbildung:** Der geringere Bildungserfolg spiegelt sich ebenso in den Angaben zu den erreichten Schulabschlüssen wie auch dem Berufseinstieg wider. Jeder zwölfte deutsche Jugendliche verlässt die Schule ohne Abschluss. Im Gegensatz dazu trifft dies auf jeden fünften Schüler ohne deutschen Pass zu (Isoplan, 2005). Auch im Hinblick auf die universitäre Laufbahn sind Deutsche erfolgreicher. Während jeder vierte deutsche Schüler die Hochschulreife erlangt, gilt dies nur für jeden zehnten Schüler mit Migrationshintergrund (Ackermann et al., 2006; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007). Zudem erwerben Abiturienten ohne Migrationshintergrund durchschnittlich dreimal so oft einen Hochschulabschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; Siegert, 2008). Auch im Falle eines erfolgreichen Schulabschlusses ist der Übergang von der Schule ins Berufsleben für viele Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine schwer zu meisternde Hürde. Vielfach kommt es zu einem verzögerten und weniger erfolgreichen Ausbildungsbeginn. Überdurchschnittlich oft bleiben sie auch ohne Berufsausbildung (Gogolin et al., 2003).

**Unterschiede zwischen den Migrantengruppen:** Trotz der ernüchternden Zahlen darf kein Pauschalurteil über den Bildungserfolg der Kinder mit Migrationshintergrund gefällt werden. Zwar wiesen im Jahr 2006 Personen mit Migrationshintergrund im Schnitt einen geringeren Bildungsabschluss auf als Menschen ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008), doch innerhalb der Gruppe der Migranten gibt es je nach Herkunftsland, Geschlecht, Geburtsort und Merkmalen der Eltern große Unterschiede. Migranten dürfen somit nicht als homogene Gruppe gesehen werden. Vielmehr bedarf es einer differenzierten Betrachtung. Im Gegensatz zu Schülern türkischer, italienischer, serbischer oder albanischer Herkunft, die überdurchschnittlich in Hauptschulen vertreten sind, besuchen Kinder kroatischer, bosnischer, russischer, polnischer, afghanischer und amerikanischer Herkunft überdurchschnittlich oft das Gymnasium. Am besten schneiden Schüler mit vietnamesischem, ukrainischem oder österreichischem Migrationshintergrund ab, die sogar vergleichsweise häufiger im Gymnasium beschult werden als deutsche Schüler (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007; Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004). Auch die griechischen Migrantenkinder weisen gute Bildungserfolge auf. Allerdings gilt es in diesem Zusammenhang zu beachten, dass sich der

Gymnasialbesuch dieser Gruppe mitunter auf griechische Schulen bezieht. Beim zum Teil schlechten Abschneiden der Schüler serbischer Herkunft muss berücksichtigt werden, dass es sich hierbei häufig um sogenannte „Quereinsteiger“ handelt. Vergleicht man die Bildungserfolge der Migrantenkinder in Abhängigkeit vom Geschlecht, fällt auf, dass Mädchen, mit Ausnahme türkischer Herkunft, erfolgreicher sind als Jungen. Sie weisen höhere Abschlüsse auf, müssen weniger oft wiederholen und brechen seltener die Schule ab (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; Siegert, 2008). Besonders gravierend sind die Leistungsunterschiede zwischen deutschen Schülern und Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren sind. Bei Jugendlichen, die nur einen einseitigen Migrationshintergrund haben, fallen die Unterschiede zu den Schülern ohne Migrationshintergrund dagegen geringer aus (Nauck et al., 2008). Auch der Geburtsort der Kinder wirkt sich auf den Bildungserfolg aus. So lässt sich bei Kindern, die in Deutschland geboren sind, ein höheres Bildungsniveau nachweisen als bei zugewanderten (Siegert, 2008). Ein hohes bzw. gehobenes Bildungsniveau der Eltern ist ebenfalls ein positiver Indikator für einen hohen Bildungserfolg der Kinder (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004).

In internationalen Schulleistungsstudien wie beispielsweise PISA (Program for International Student Assessment), IGLU (Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung) oder TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) schneiden Schüler mit Migrationshintergrund in beinahe allen Bereichen schlechter ab als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Schon im Grundschulalter wird ein Kompetenzrückstand der Migrantenkinder attestiert, der mit zunehmendem Alter immer größer wird. Auch wenn die Schüler ausländischer Herkunft ihre Stellung im deutschen Bildungssystem zwischen der ersten PISA-Erhebung 2000 und der dritten 2006 verbessern konnten, gelang es nicht, den Abstand zu den deutschen Gleichaltrigen zu verkleinern. Im Hauptschul- und Gymnasialbereich wurden die Abstände sogar noch größer. Lediglich bei den Realschülern fand eine Annäherung statt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Siegert, 2008). Infolge der schlechten Ergebnisse wurde vielfach über mögliche Ursachen des Scheiterns diskutiert. Neben der hohen und frühen Selektivität des deutschen Bildungssystems werden auch die Aufenthaltsdauer in Deutschland, schlechte Sprachkenntnisse, der sozio-ökonomische Status der Eltern, deren mangelndes Engagement oder Bildungsferne als mögliche Einflussfaktoren herangeführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; Isoplan, 2005; Nauck et al., 2008). Jedoch dürfen bei einer differenzierten Betrachtung des Bildungserfolgs der Kinder mit Migrationshintergrund auch die erfolgreichen Schüler nicht verschwiegen werden. Uslucan (2005) sieht in der

Fähigkeit zur Selbstplatzierung die zentrale Komponente für einen erfolgreichen Bildungsweg. Darunter ist zu verstehen, dass diese Kinder ihre Schullaufbahn von früh auf selbst steuern und die Vertretung ihrer Interessen gegenüber Schule und Behörden, aber auch gegenüber ihren Eltern in die eigene Hand nehmen.

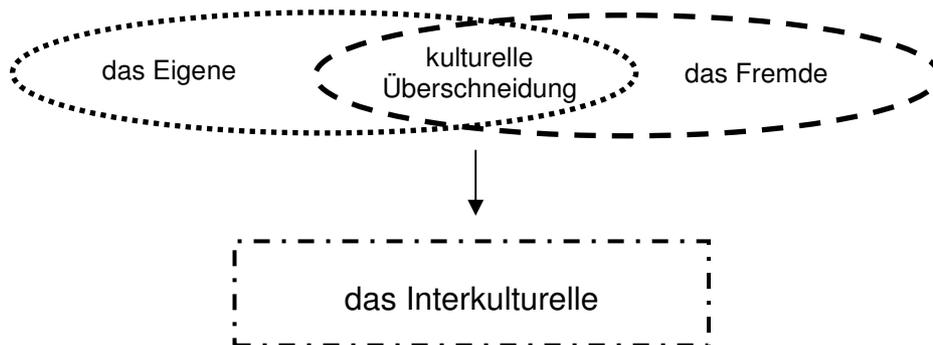
### **1.6.3 Migration als Chance**

Die Diskussionen zum Thema Migration sind überwiegend von einem Defizit- und Konfliktdenken geprägt. Dabei wird häufig vergessen, dass sich die Mehrzahl der Migranten ihren Alltag zu ihrer Zufriedenheit gestaltet und weder durch Gewalt und Delinquenz noch durch Pathologien auffällig wird (Uslucan, 2005). Migration ist nicht grundsätzlich als Risikofaktor zu sehen, sondern birgt auch Chancen und Entwicklungspotentiale für die Migranten (Gavranidou & Abdallah-Steinkopff, 2007). Als Beispiele hierfür können ein gesteigerter Lebensstandard, bessere Bildungschancen, Bilingualität und Bikulturalität angeführt werden. Ruft man sich nochmals die Migrationsursachen ins Gedächtnis zurück, so wird schnell deutlich, dass Migration meist mit dem Ziel angetreten wurde, „sich im weitesten Sinne des Wortes zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, sei es in ökonomischer, bildungsmäßiger, beruflicher oder familiärer Hinsicht“ (Uslucan, 2005, S. 228). Menschen mit bikultureller Identität können nicht mehr als lebende Identitätskrise angesehen werden, wie dies noch in den Ausführungen Stonequists (1961) bei der Beschreibung des *marginal man*, des Menschen mit gespaltener Persönlichkeit oder Minderwertigkeitskomplexen, geschah. Vielmehr setzt diese Identität eine

ausreichende Ich-Stärke voraus, die es erlaubt, ohne Angst vor Identitätsverlust und Überwältigung durch Schuldgefühle (Verrat der alten Heimat) das Neue anzunehmen, sich den gewandelten Anforderungen zu stellen und in einen offenen Dialog sowohl mit der Herkunfts- als auch mit der neuen Kultur treten zu können. (Uslucan, 2005, S. 232)

In diesem Zusammenhang ist auch die Ambiguitätstoleranz der Kinder, die Fähigkeit mit den widersprüchlichen Anforderungen der zwei (oder mehr) Kulturen, denen sie täglich ausgesetzt sind, dauerhaft und produktiv umzugehen, von Bedeutung (Fuhrer & Mayer, 2005). Die Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist im Zeitalter der Globalisierung ebenfalls eine Ressource, die als solche verstanden und gefördert werden sollte (Gogolin et al., 2003). Mehrsprachigkeit sollte nicht als Integrationshindernis, sondern als eigene Kompetenz begriffen werden (Berg-Lupper, 2006).

Doch auch die Aufnahmegesellschaft sollte Migration nicht nur als Fakt hinnehmen, sondern als Chance sehen und nutzen (Ackermann et al., 2006), da das Zusammenleben verschiedener Kulturen, Sprachen und Nationen zahlreiche kulturelle, soziale und ökonomische Potentiale bietet. Im Zuge dessen wird aber auch interkulturelle Kompetenz immer wichtiger. Diese wird definiert als „Fähigkeit, die kulturelle Bedingtheit der Wahrnehmung, des Urteilens, des Empfindens und des Handelns bei sich und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen“ (Thomas, Kammhuber & Schmid, 2005). Vorausgesetzt wird, basierend auf einer Grundhaltung kultureller Wertschätzung, die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit fremden kulturellen Orientierungssystemen. Ziel eines interkulturellen Miteinanders ist es, den Blick nicht auf die Unterschiede zwischen den Kulturen zu richten, sondern darauf, was die Menschen unabhängig von sozialer oder kultureller Herkunft verbindet, das Gemeinsame in ihren Erfahrungen (Plieninger, 2004, vgl. Abbildung 11).



**Abbildung 11:** Dynamik kultureller Überschneidungssituationen; modifiziert nach Thomas (2003)

## **2        Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter, unter besonderer Berücksichtigung des dissozialen Verhaltens**

### **2.1        Definition und Klassifikation**

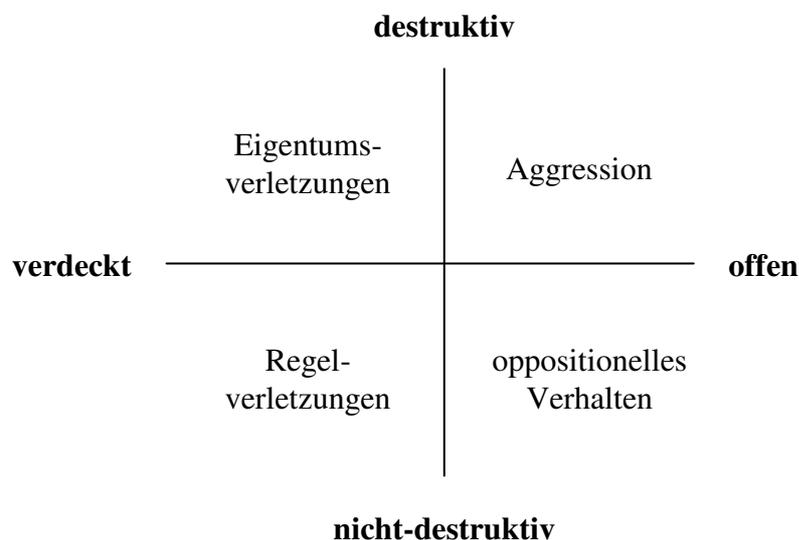
Psychische Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen lassen sich sowohl dimensional als auch kategorial klassifizieren. Kategoriale Klassifikationssysteme wie das ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 1991) oder das DSM-IV-TR (Saß, Wittchen, Zaudig & Houben, 2003) beschreiben psychische Störungen als diskrete, klar voneinander abgrenzbare Krankheits- und Störungseinheiten (Scheithauer, 2003), wobei Intensität, Dauer und Anzahl der gezeigten Verhaltensprobleme für die Diagnosestellung relevant sind. Mittels eines kategorialen Ansatzes lassen sich Verhaltensstörungen von emotionalen Störungen abgrenzen. Während Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen, Störungen des Sozialverhaltens und oppositionelle Verhaltensstörungen unter die Kategorie Verhaltensstörungen fallen, werden Störungen wie Trennungsangst, Phobien, soziale Ängstlichkeit und depressive Störungen unter der Kategorie Emotionale Störungen subsumiert (Laucht, Esser & Schmidt, 2000). Das DSM-IV-TR unterscheidet zwei Störungen, die sich auf aggressives Verhalten im Kindes- und Jugendalter beziehen. Darunter fallen die Störung des Sozialverhaltens und die Störung mit oppositionellem Trotzverhalten. Im ICD-10 werden je nach Symptomatik, Umgebung, betroffenen sozialen Bereichen und einhergehenden zusätzlichen Störungen sechs Typen der Störung des Sozialverhaltens unterschieden. Die diagnostischen Kriterien für die Störung des Sozialverhaltens nach DSM-IV-TR (Saß et al., 2003) sind Anhang A.1 zu entnehmen.

Dimensionale Klassifikationsansätze beschreiben psychische Auffälligkeiten anhand von empirisch gewonnenen Dimensionen, auf denen das Verhalten eingeordnet wird. Hierbei werden internalisierende von externalisierenden Syndromen unterschieden. Verhaltensweisen, mit denen sozialer Rückzug, ängstlich-depressives Verhalten oder körperliche Beschwerden erfasst werden, laden auf der Internalisierungsdimension; impulsives, hyperaktives, aggressives und delinquentes Verhalten werden hingegen der Externalisierungsdimension zugeordnet (Laucht et al., 2000). Externalisierende Verhaltensprobleme können darüber hinaus in aggressives und delinquentes Verhalten eingeteilt werden (Achenbach, 1993). Aggressives Verhalten umfasst dabei eher oppositionelles Verhalten und offene Problemverhaltensweisen (z.B. physische Aggression, provokatives und rücksichtsloses Verhalten), delinquentes Verhalten hingegen in erster Linie verdeckte (z.B. Schuleschwänzen, Diebstahl, Lügen). Internalisierendes Problemverhalten sticht häufig nicht unmittelbar ins

Auge und ist dadurch für das soziale Umfeld des Betroffenen schwerer wahrnehmbar als das externalisierende Verhalten. Externalisierendes Verhalten wird hingegen eher registriert, da es zumeist nicht nur für die betroffene Person selbst, sondern, bedingt durch das sichtbar abweichende und normverletzende Verhalten, auch für das Umfeld problematisch ist.

Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf dissoziales Verhalten im Kindes- und Jugendalter gelegt. „Als dissoziales Verhalten (im Englischen auch antisocial behavior) wird eine größere Anzahl unterschiedlicher Problemverhaltensweisen bezeichnet, deren gemeinsames Kennzeichen die Verletzung von altersgemäßen sozialen Erwartungen, Regeln und formellen wie informellen Normen ist“ (Beelmann & Raabe, 2007, S. 17). Somit umschreibt dissoziales Verhalten oppositionelles, aggressives, kriminelles und delinquentes Verhalten.

Frick et al. (1993) folgen einem dimensionalen Ansatz und kategorisieren dissoziales Verhalten anhand der beiden orthogonalen Dimensionen „offen versus verdeckt“ und „destruktiv versus nicht-destruktiv“ (vgl. Abbildung 12), wodurch sich vier Subtypen dissozialen Verhaltens ergeben: Eigentumsverletzungen (verdeckt/destruktiv; z.B. Vandalismus), Aggression (offen/destruktiv; z.B. Kämpfen), oppositionelles Verhalten (offen/nicht-destruktiv; z.B. Wut) und Regelverletzungen (verdeckt/nicht-destruktiv; z.B. Schuleschwänzen).



**Abbildung 12:** Klassifikation dissozialen Verhaltens (Frick et al., 1993)

In Bezug auf die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Aggression verläuft, unterscheiden Vitiello und Stoff (1997) ebenfalls vier Dimensionen aggressiven Verhaltens, die Petermann (2000) um eine fünfte Dimension (offen versus relational) ergänzt hat (vgl. Tabelle 1).

**Tabelle 1:** Dimensionen aggressiven Verhaltens nach Vitiello und Stoff (1997); (nach Scheithauer & Petermann, 2004)

<b>feindselig</b> mit dem Ziel, einer Person direkt Schaden zuzufügen	vs.	<b>instrumentell</b> mit dem Ziel, indirekt etwas Bestimmtes zu erreichen
<b>offen</b> feindselig und offen trotzig, eher impulsiv und unkontrolliert, wie z.B. Kämpfen oder verbale Streitereien	vs.	<b>verdeckt</b> versteht und versteckt, instrumentell und eher kontrolliert, wie z.B. Stehlen oder Feuerlegen
<b>reaktiv</b> Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation	vs.	<b>aktiv</b> zielgerichtet ausgeführt, um etwas Bestimmtes zu erreichen
<b>affektiv</b> unkontrolliert, ungeplant und impulsiv	vs.	<b>räuberisch</b> kontrolliert, zielorientiert, geplant und versteckt
<b>offen</b> offen, zumeist physisch, oder offen verbal	vs.	<b>relational</b> die Beziehungen einer Person zu Gleichaltrigen oder die Gefühle der Zugehörigkeit schädigend

Eine spezifische Form aggressiven Verhaltens im Kontext Schule nimmt das *Bullying* ein. Von Bullying spricht man, wenn ein Schüler wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen von einem oder mehreren Schülern ausgesetzt ist, wobei zwischen dem/den Täter/n und dem Opfer ein Machtungleichgewicht besteht (vgl. Olweus, 2002). Darunter fallen beispielsweise Verhaltensweisen wie Treten, Schlagen, Erpressen, Bedrohen, Hänkeln, Beschimpfen, Ausgrenzen oder Schlechtmachen (Lösel & Bliesener, 2003).

## 2.2 Prävalenz dissozialen Verhaltens

In Bezug auf die Prävalenz von Verhaltensproblemen im Kindes- und Jugendalter gibt es in der Literatur recht uneinheitliche Angaben. Dies ist darin begründet, dass sich die Untersuchungen bezüglich Stichprobenszusammensetzung, diagnostischen Kriterien und methodischem Vorgehen deutlich unterscheiden. Als Beispiele sind Altersunterschiede, Informanteneffekte, Geschlechtsunterschiede und methodische Unterschiede zu nennen (vgl. Petermann, 2005). Etwa 10 bis 20% aller Kinder und Jugendlichen weisen klinisch relevante Erlebens- und Verhaltensprobleme auf, wobei dissoziale Störungen mit einer Prävalenzrate von 7.5% nach Angststörungen am zweithäufigsten sind (Barkmann & Schulte-Markwort, 2005; Ihle & Esser, 2002). Internationale Studien nennen für dissoziales Verhalten

Prävalenzraten von bis zu 10% (Lahey, Miller, Gordon & Riley, 1999). Für Deutschland berichtet das Kinder- und Jugendsurvey (KiGGS) für die Altersgruppe der 3- bis 17-Jährigen, auf Basis von Elternurteilen, sogar Raten von 14.8% (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007).

Die Auftretenshäufigkeit dissozialen Verhaltens unterliegt großen geschlechts- und altersbezogenen Schwankungen (Beelmann & Raabe, 2007). So treten die Störung mit oppositionellem Trotzverhalten und die Störung des Sozialverhaltens wesentlich häufiger bei Jungen auf als bei Mädchen (Alsaker & Bütikofer, 2005; Egger & Angold, 2006; Maughan, Rowe, Messer, Goodman & Meltzer, 2004). In Bezug auf aggressives Verhalten ergibt sich, dass Jungen vor allem häufiger direkte physische Aggression zeigen, während Mädchen eher indirekte, verdeckte und verbale Formen aggressiven Verhaltens anwenden (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992).

Mit zunehmendem Alter ist ein kontinuierlicher Anstieg der Auftretenshäufigkeit der Störung des Sozialverhaltens zu verzeichnen, wobei die Prävalenzraten ab dem Ende der Adoleszenz wieder abnehmen (Egger & Angold, 2006; Maughan et al., 2004). Während in der Kindheit vorwiegend aggressives Verhalten gezeigt wird, treten mit zunehmendem Alter delinquente Verhaltensweisen in den Vordergrund. Nach Angaben der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS; BKA, 2007) weisen Jugendliche (14-18 Jahre) und Heranwachsende (18-21 Jahre), verglichen mit allen anderen Altersgruppen der Bevölkerung, eine deutlich größere Kriminalitätsbelastung auf. Vor allem in der ersten Hälfte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts ist die Kriminalitätsbelastung der Jugendlichen und Heranwachsenden stark angestiegen, ehe sie sich nach 2000 wieder stabilisiert hat. Dennoch ist alarmierend, dass in Bezug auf schwere Körperverletzung ein Anstieg in den letzten Jahren zu verzeichnen ist. Nach Angaben der PKS (BKA, 2007) begehen männliche Jugendliche mehr Straftaten als weibliche.

***Prävalenz psychischer Verhaltensstörungen bei Kindern mit Migrationshintergrund:*** Die Forschung zur gesundheitliche Lage von Migranten weist sowohl national als auch international einige Lücken auf. Besonders was psychische Erkrankungen betrifft, gibt es nur wenige, z.T. uneinheitliche Ergebnisse (Glaesmer et al., 2009). Auch bezüglich der Frage, ob bzw. inwiefern der Migrationshintergrund ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung einer psychischen Störung ist, gibt es keine konsistenten und widerspruchsfreien Befunde (Steinhausen, Bearth-Carrari & Winkler Metzke, 2009). Dies trifft ebenfalls auf die zweite

bzw. dritte Generation der Migranten zu. Studien zur Prävalenz psychischer Störungen bei Kindern mit Migrationshintergrund kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Im Folgenden sollen einige nationale Befunde dargestellt werden. In einer Studie von Remschmidt und Walter (1990) an Kindern im Alter von sechs bis 17 Jahren waren die Prävalenzraten für Verhaltensauffälligkeiten, erfasst mit der Child Behavior Checklist, bei ausländischen Kindern (27.3%) signifikant höher als bei deutschen Kindern (12.2%). Hingegen fand eine Untersuchung von Steinhausen und Remschmidt (1982) an Kindern deutscher und Kindern griechischer Herkunft im Alter von acht bis elf Jahren bei den griechischen Kindern geringere Prävalenzdaten (griechischer Herkunft: 12.8%; deutscher Herkunft: 29.4%). Dieser Befund bestätigte sich auch in einer weiteren Untersuchung, bei der zudem die soziale Schicht der Kinder berücksichtigt wurde (Steinhausen, 1985). Jedoch zeigten sich bei der neu hinzugenommenen Gruppe der Kinder türkischer Herkunft höhere Prävalenzraten als bei den Kindern deutscher Herkunft (türkischer Herkunft: 34.3%; deutscher Herkunft: 30.0%). In einer weiteren Studie erhob Freitag (2000) mit dem Youth Self Report Verhaltensauffälligkeiten an vier Gruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 17 bis 22 Jahren: Personen deutscher Herkunft, Migranten türkischer Herkunft, Migranten mit einem nicht-deutschen Elternteil und Ausländer anderer Ethnizität. Die einzelnen Gruppen unterschieden sich nicht signifikant voneinander, wobei die Migranten türkischer Herkunft die höchsten Prävalenzraten aufwiesen (38.6%), gefolgt von den Migranten mit einem nicht-deutschen Elternteil (34.8%) und den Personen deutscher Herkunft (29.5%). Die geringsten Prävalenzraten zeigten sich bei der Gruppe der Ausländer anderer Ethnizität (9.1%). In Bezug auf dissoziale Verhaltensauffälligkeiten berichtet das Kinder- und Jugendsurvey (KiGGS) für Kinder mit Migrationshintergrund von höheren Raten als für Nicht-Migranten (17% vs. 14.4%; Hölling et al., 2007).

Differenzierte Aussagen in Bezug auf die Kriminalitätsbelastung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationhintergrund sind nicht möglich, da der Migrationshintergrund in der PKS nicht berücksichtigt wird. Die PKS unterscheidet nur nach „deutschen“ und „nicht-deutschen“ Tatverdächtigen, wobei berücksichtigt werden muss, dass somit die Personen mit Migrationshintergrund, die über eine deutsche Staatsbürgerschaft verfügen, zur Gruppe der „deutschen“ Tatverdächtigen gezählt werden. Gleiches gilt für die Gruppe der Spätaussiedler. Unter den im Jahr 2007 insgesamt registrierten tatverdächtigen Jugendlichen waren 46 028 bzw. 16.6% nicht-deutsche Jugendliche. Ein Vergleich mit dem Bevölkerungsanteil ist schon wegen des Dunkelfeldes nicht möglich. Zudem werden in der Bevölkerungsstatistik bestimmte Gruppen von Ausländern, wie beispielsweise Illegale, nicht berücksichtigt, die

jedoch in der PKS mitgezählt werden. Auch die Anzeigebereitschaft jugendlicher Opfer ist stark abhängig von der ethnischen Zugehörigkeit des Täters. So wird der Täter bei der Konstellation „deutsches Opfer – deutscher Täter“ seltener angezeigt als wenn der Täter einen Migrationshintergrund aufweist. Etwas geringer als bei der Konstellation „deutsches Opfer – Täter mit Migrationshintergrund“ ist die Anzeigebereitschaft, wenn Täter und Opfer einen unterschiedlichen Migrationshintergrund besitzen. Am seltensten werden Taten angezeigt, wenn Täter und Opfer denselben Migrationshintergrund haben (Baier, Pfeiffer, Simonson & Rabold, 2009). Besonders hohe Anteile wiesen die nicht-deutschen Jugendlichen vor allem bei den Rohheitsdelikten und Straftaten gegen die persönliche Freiheit (35.5%), bei Körperverletzungsdelikten (29.2%) und bei der Gewaltkriminalität (22.6%) auf (BKA, 2007).

In einer Dunkelfeldstudie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN; Baier & Pfeiffer, 2007), bei der auch der Migrationshintergrund berücksichtigt wurde, zeigt sich vor allem die erhöhte Gewaltbereitschaft der nicht-deutschen Jugendlichen. Am auffälligsten sind hierbei die Jungen türkischer Herkunft, von denen 37.5% angaben, im vergangenen Jahr eine Körperverletzung begangen zu haben (Deutsche: 19.1%). Zudem sind Jugendliche mit Migrationshintergrund unter den Mehrfachtätern überrepräsentiert. An der Spitze stehen dabei die Jugendlichen jugoslawischer, gefolgt von denen türkischer Herkunft, während die deutschen Jugendlichen eher am Ende der Skala stehen. Geringere Werte weist lediglich die Gruppe der Jugendlichen aus Asien auf (Baier et al., 2009). Die Autoren geben jedoch zu bedenken, dass sich diese Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ausgleichen, wenn differenzierter verglichen wird (Berücksichtigung der familiären, schulischen und sozialen Rahmenbedingungen sowie der Werteorientierung der Jugendlichen). Somit kommen sie zu dem Schluss, dass die höhere Gewalttäterquote der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf mehrere Belastungsfaktoren zurückzuführen ist, die bei ihnen deutlich stärker ausgeprägt sind. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass Jugendliche nicht-deutscher Herkunft wesentlich häufiger Opfer innerfamiliärer Gewalt werden, was deren eigene Gewaltbereitschaft wiederum erhöht.

Auch wenn mittels der PKS also keine differenzierte Aussage über die Kriminalitätsbelastung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund getroffen werden kann, so zeigen die Analysen von Dunkelfeldstudien, dass diese Gruppe eine erhöhte Belastung aufweist. Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Notwendigkeit und Bedeutung früher präventiver Maßnahmen sowohl bei Kindern mit Migrationshintergrund als auch bei deren Eltern.

## 2.3 Stabilität und Verlauf dissozialen Verhaltens

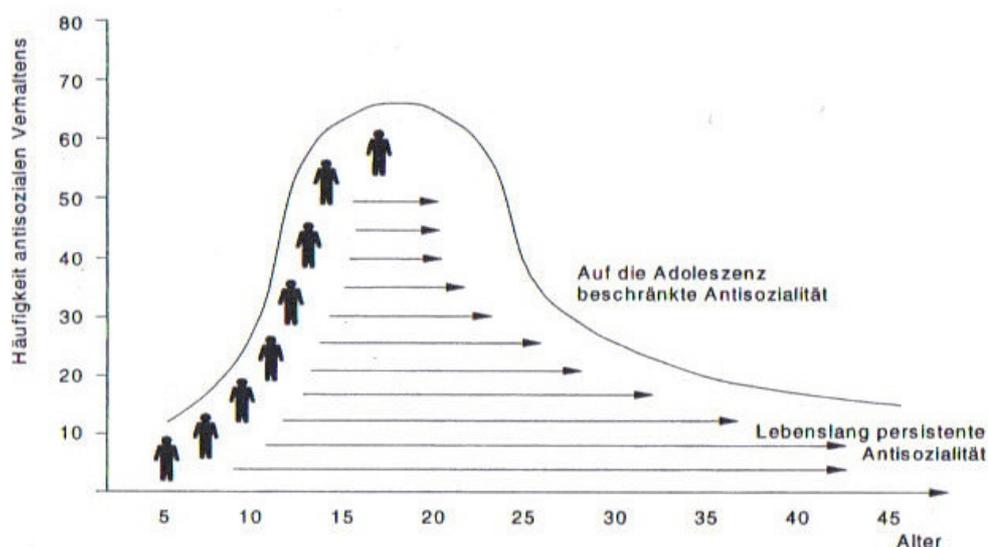
### 2.3.1 Stabilität dissozialen Verhaltens

Ergebnisse verschiedener Studien ergeben, dass dissoziales Verhalten im Kindes- und Jugendalter nicht nur relativ häufig auftritt, sondern dass auch ein erhebliches Risiko besteht, dass es sich im Entwicklungsverlauf verfestigt (Beelmann & Raabe, 2007). So zeigten sich beispielsweise in einer Übersichtsarbeit von Frick und Loney (1999) für kurzfristige Follow-up-Zeiträume (zwischen acht Monaten und fünf Jahren) Stabilitäten zwischen  $r = .42$  und  $r = .64$  und selbst für längere Follow-up-Zeiträume (zwischen sieben und 22 Jahren) Stabilitäten zwischen  $r = .20$  und  $r = .40$ .

Ein stabiler Verlauf dissozialen Verhaltens ist umso wahrscheinlicher, je häufiger das Problemverhalten auftritt, je vielfältiger es ist, je früher es gezeigt wird und je mehr Kontexte betroffen sind (Loeber, 1990).

### 2.3.2 Entwicklungspfade dissozialen Verhaltens

Eines der bekanntesten Entwicklungspfadmodelle stammt von Moffitt (1993, vgl. Abbildung 13). Es geht von zwei Formen der antisozialen Entwicklung aus und unterscheidet zwischen einer relativ kleinen Gruppe von Personen, die sich über den gesamten Lebenslauf antisozial verhält (*life-course-persistent*) und einer größeren Gruppe, die dissoziales Verhalten nur während der Adoleszenz zeigt (*adolescence-limited*).



**Abbildung 13:** Entwicklungspfade nach Moffitt (1993)

Die *life-course-persistent-antisociality* beginnt bereits im Kindesalter und resultiert vermutlich vor allem aus neurologischen Defiziten. Eine mögliche Ursache für die

jugendtypische Form sieht Moffitt (1993) in einer Reifungslücke der Jugendlichen. Aus der Gruppe der *life-course-persistent-antisociality* entwickelt sich oft jene kleine Gruppe persistenter Straftäter, auf die über die Hälfte der registrierten Kriminalität entfällt (Moffitt, 1993), weshalb ihr besonderes Augenmerk geschenkt werden muss.

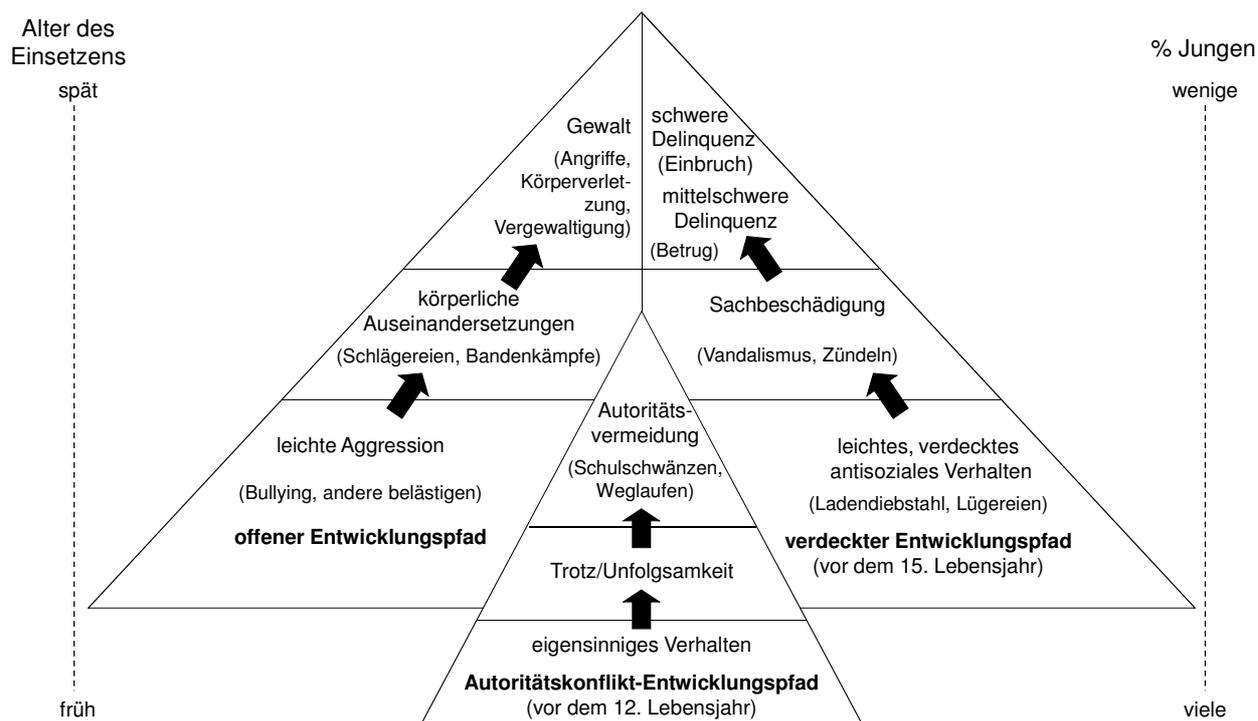
Patterson, Capaldi und Bank (1991) unterscheiden zwischen Früh- (*early-starters*) und Spätstartern (*late-starters*). Bei Kindern mit einem frühen Störungsbeginn tritt das aggressive Verhalten meist schon während der Vorschulzeit auf, wobei Ursachen dafür oft im häuslichen Bereich liegen (z.B. negatives Erziehungsverhalten der Eltern). Zunächst fallen die Betroffenen durch oppositionelles Trotzverhalten auf; mit zunehmendem Alter zeigen sie dann immer vielfältigere und schwerwiegendere dissoziale Handlungen. Bei *late-starters* tritt das dissoziale Verhalten erst in der späten Kindheit oder im Jugendalter auf. Die Ursache für das Verhalten liegt meist in der starken Beeinflussung durch Gleichaltrige. Anders als die *early-starters* verfügen die *late-starters* bereits über grundlegende soziale und schulische Fertigkeiten und weisen eine höhere Anpassungsfähigkeit auf. Im Gegensatz zu Moffitt gehen Patterson und Kollegen davon aus, dass auch bei den *late-starters* das dissoziale Verhalten bis ins Erwachsenenalter anhält. Jedoch ist bei den *early-starters* das Risiko einer persistent-dissozialen Entwicklung, auf Grund des frühen Störungsbeginns, höher als bei den *late-starters* (Beelmann & Raabe, 2007).

Loeber (1990) geht bei der Entwicklung dissozialen Verhaltens von einer Stufenfolge aus, wonach pränatal bis ins Jugendalter bestimmte Stufen durchlaufen werden. Die Stufenverläufe können jedoch individuell verschieden sein, wobei auf jeder der Stufen des Entwicklungsmodells ein Ausstieg möglich ist.

Loeber und Stouthamer-Loeber (1998) erweitern das Modell von Moffitt (1993) und unterscheiden drei Entwicklungstypen dissozialen Verhaltens: den über den Lebenslauf stabilen Entwicklungstyp (*life-course type*), den zeitlich begrenzten Entwicklungstyp (*limited-duration type*) und den späten Entwicklungstyp (*late-onset type*). Kennzeichnend für den über den Lebenslauf stabilen Entwicklungstyp ist ein aggressives Verhalten von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter, wobei das Verhalten mit zunehmendem Alter schwerwiegender wird. Anders als bei Moffitt wird der über den Lebenslauf stabile Entwicklungstyp nochmals in die Subtypen *preschool-onset-subtype* und *childhood-onset-subtype* untergliedert. Charakteristisch für den zeitlich begrenzten Entwicklungstyp ist, dass das aggressive

Verhalten entweder in der Grundschulzeit oder in der Adoleszenz aufgegeben wird. Beim späten Entwicklungstyp tritt das antisoziale Verhalten erstmalig im Erwachsenenalter auf.

Loeber und Hay (1994, 1997) unterscheiden in ihrem Entwicklungsmodell (vgl. Abbildung 14) drei Entwicklungspfade für verschiedene Formen dissozialen Verhaltens: einen offenen Entwicklungspfad (*overt pathway*), einen verdeckten Entwicklungspfad (*covert pathway*) und einen Autoritätskonflikts-Entwicklungspfad (*authority conflict pathway*).



**Abbildung 14:** Entwicklungspfadmodell nach Loeber und Hay (1994)

Der *offene Entwicklungspfad* beginnt mit leichter Aggression wie Bullying, setzt sich in Schlägereien fort und führt schließlich zu gewalttätigem Verhalten wie Körperverletzung, Raub und Vergewaltigung. Der *verdeckte Pfad* beginnt vor dem 15. Lebensjahr und umfasst zunächst Verhaltensweisen wie Lügereien und Ladendiebstähle, gefolgt von Vandalismus bis hin zu später gezeigtem, schwer delinquentem Verhalten wie Einbrüchen, Betrügereien und schwerwiegenderen Diebstählen. Der *Autoritätskonflikts-Entwicklungspfad* ist gekennzeichnet durch eigensinniges Verhalten, Trotzverhalten und Ungehorsam bis hin zu Autoritätsvermeidung (z.B. Weglaufen von Zuhause, Schuleschwänzen), wobei dieses Verhalten bereits vor dem zwölften Lebensjahr auftritt. Für alle drei Entwicklungspfade gilt, dass der Anteil der jungen Menschen mit diesen Problemen im Lauf der Zeit abnimmt, wohingegen die Schwere des Problemverhaltens zunimmt. Eine kleine Gruppe von Kindern

und Jugendlichen entwickelt in allen drei Bereichen ein ausgeprägtes Problemverhalten („versatile antisociality“).

Anders als in den bereits dargestellten Entwicklungsmodellen, geht Tremblay (2004) davon aus, dass aggressives Verhalten nicht im Laufe der Entwicklung erlernt wird, sondern angeboren ist. Nach Tremblay wird im Alter zwischen 24 und 48 Monaten am meisten aggressives Verhalten gezeigt, ehe dann ein Rückgang zu verzeichnen ist. Kinder lernen also nicht sich aggressiv zu verhalten, sondern sie lernen sich nicht aggressiv zu verhalten. Als Grund für den Rückgang nennt der Autor das Erlernen prosozialer Verhaltensweisen sowie alternative, nicht-körperliche Formen der Aggression. Nagin und Tremblay (1999) postulieren vier Entwicklungspfade, die im Rahmen der Montreal Longitudinal Study empirisch bestätigt werden konnten. Personen auf dem ersten Entwicklungspfad (*low*, 15 bis 25% der Stichprobe) zeigen über den gesamten Verlauf (vom sechsten bis zum 15. Lebensjahr) kein aggressives Verhalten. Der zweite Entwicklungspfad ist gekennzeichnet durch ein moderates aggressives Verhalten im Vorschulalter, das sich zum Jugendalter hin verringert (*moderate level desister*, 50% der Stichprobe). Dieser Rückgang ist auch typisch für den dritten Entwicklungspfad (*high level near-desister*, 20 bis 30% der Stichprobe), wobei im Gegensatz zur zweiten Gruppe im Vorschulalter ein hohes Maß an aggressivem Verhalten beobachtbar ist. Die kleinste Gruppe (*chronic*, 5% der Stichprobe) ist dem vierten Entwicklungspfad zuzurechnen. Diese Personen zeigen über den gesamten Verlauf durchgängig ein ausgeprägt aggressives Verhalten.

## **2.4 Ätiologie dissozialen Verhaltens**

### **2.4.1 Risikofaktoren und deren Kumulation**

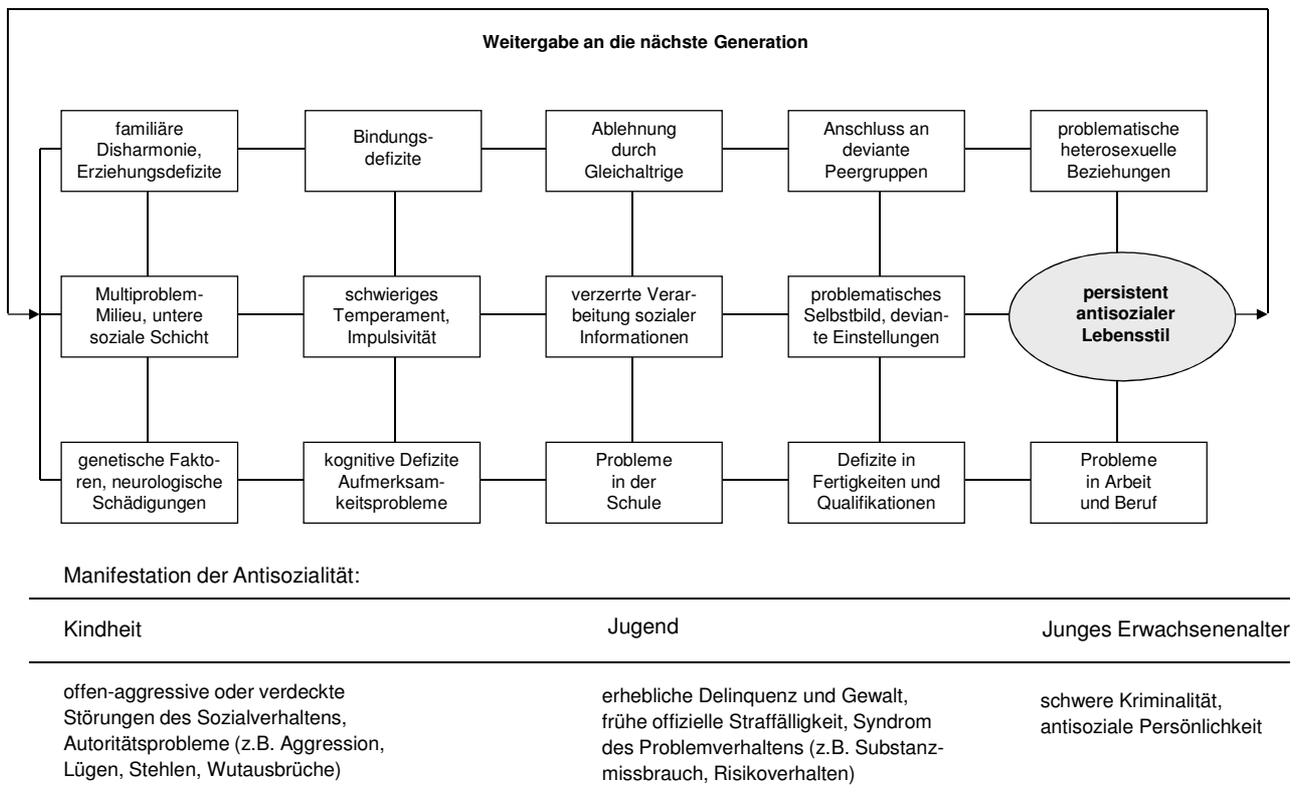
Die Entstehungsbedingungen und der Entwicklungsverlauf dissozialen Verhaltens können nicht monokausal erklärt werden. Vielmehr werden eine Vielzahl empirisch bestätigter Risikofaktoren genannt, die im Entwicklungsverlauf zusammenwirken und die Wahrscheinlichkeit der Entstehung oder Aufrechterhaltung dissozialen Verhaltens erhöhen (Beelmann & Lösel, 2007). Risikofaktoren werden definiert als „Merkmale, die die Wahrscheinlichkeit eines Problemverhalten[s] oder einer Fehlanpassung erhöhen oder Kennzeichen eines erhöhten Risikos für Fehlentwicklungen sind“ (Beelmann & Raabe, 2007, S. 49). Einen Überblick über empirisch bewährte Risikofaktoren nach Lösel (2004) gibt Tabelle 2.

**Tabelle 2:** Empirisch bewährte Risikofaktoren für dissoziales Verhalten nach Lösel (2004)

<p><b>Biologische/Biosoziale Risiken</b> Männliches Geschlecht, genetische Disposition (Erbanlagen), Schwangerschaftsrisiken (Fötale Alkoholsyndrom), Geburtskomplikationen (Mangelgeburt), geringes Erregungsniveau (Pulsrate), Neurotransmitter-Dysfunktion (Serotonin), hormonelle Faktoren (Testosteron, Cortisol)</p>
<p><b>Familiäre Risikofaktoren</b> Fehlende elterliche Wärme, Vernachlässigung, Kindesmisshandlung, ungünstiger Erziehungsstil (aggressiv, sehr streng, lax, inkonsistent), elterliche Konflikte, geringer Zusammenhalt, Scheidung/Trennung, frühe Schwangerschaft, Armut, Kriminalität der Eltern, Devianz fördernde elterliche Einstellungen</p>
<p><b>Frühe Persönlichkeits- und Verhaltensrisiken</b> Schwieriges Temperament, Impulsivität, Hyperaktivität-Aufmerksamkeitsdefizit, Risikobereitschaft und Stimulierungsbedürfnis, Intelligenz- und Sprachdefizite, Bindungsdefizite, früher Beginn dissozialen und aggressiven Verhaltens, Verhaltensprobleme in verschiedenen Kontexten (Familie, Kindergarten, Schule)</p>
<p><b>Schulische Risiken</b> Leistungsprobleme, geringe Bindung an die Schule, Schulschwänzen, häufiger Schulwechsel, geringes schulisches Engagement der Eltern, ungünstiges Erziehungsklima in der Schule und Klasse, kein Schulabschluss</p>
<p><b>Risiken in der Gleichaltrigen-Gruppe</b> Wenig prosoziale Kontakte/Freunde, Anschluss an delinquente Cliquen, Bandenmitgliedschaft, lokale Konzentration devianter Jugendlicher (z.B. in Freizeiteinrichtungen), Nachahmung und Verstärkung devianter Lebensstile (s.u.)</p>
<p><b>Risiken in den Denkweisen</b> Einstellungen und Überzeugungen, die Devianz begünstigen, Aggression fördernde soziale Informationsverarbeitung (z.B. Feindseligkeitsattribution), Defizite in der Empathie und im sozialen Problemlösen, Probleme im Selbstwerterleben (gering oder fragil überhöht), subkulturelle Identifikation</p>
<p><b>Risiken im Lebensstil</b> Wenig strukturiertes Freizeitverhalten, intensiver Konsum von Gewalt in den Medien, Alkoholmissbrauch, Gebrauch illegaler Drogen, Probleme in der beruflichen Ausbildung, anderes Risikoverhalten (z.B. im Straßenverkehr, im Sexualbereich)</p>
<p><b>Risiken in der Gemeinde/Nachbarschaft</b> Armut, Konzentration von Problemfamilien (z.B. Sozialhilfeempfänger), desorganisierte Nachbarschaft, Verfügbarkeit von Waffen, Kontext von Gewalt, Drogen und ethnischen Problemen</p>

Der Einfluss eines einzelnen Risikofaktors ist eher von geringer Vorhersagekraft, wohingegen die Kumulation mehrerer Faktoren die Wahrscheinlichkeit einer negativen Entwicklung deutlich erhöht (Lösel, 2004; Lösel & Bender, 2003). Im Sinne eines transaktionalen Entwicklungsmodells (Sameroff & Fiese, 2000) wirken biologische, soziale und individuelle Prozesse zusammen. Indem die Risikofaktoren kumulieren und sich gegenseitig verstärken, kann es zu einer Art Kettenreaktion kommen. Lösel und Bender (2003) fassen in einem bio-

psycho-sozialen Entwicklungsmodell die wichtigsten Bereiche empirisch belegter Risikofaktoren für eine dissoziale Entwicklung zusammen (vgl. Abbildung 15).



**Abbildung 15:** Modell kumulierter Risiken in der Entwicklung antisozialen Verhaltens (nach Lösel & Bender, 2003)

Die Kumulation biologischer, sozialer und psychischer Risiken führt dazu, dass sich Dispositionen herausbilden, die zu einem abweichenden Lebensstil führen, während sich „normale“, nondeviante Faktoren im Zuge dessen nach und nach reduzieren. Wird eine solch prototypische Entwicklung längerfristiger Dissozialität durchlaufen, so kann sich das Problemverhalten auch im Erwachsenenalter fortsetzen. Zwar nimmt die Zahl der kriminellen Handlungen ab, jedoch bestehen andere Probleme wie beispielsweise Alkoholmissbrauch, chronische Arbeitslosigkeit, psychiatrische Probleme oder häusliche Gewalt weiterhin. Auch wenn das Modell nicht den Charakter eines geschlossenen Kreislaufs aufweist, bergen ein solcher Lebensstil und die genetische Informationsübertragung Risiken für die nächste Generation (Farrington et al., 2006; Lösel & Bliesener, 2003). Jedoch handelt es sich nicht um eine deterministische Abfolge des Entwicklungsprozesses. Die Kettenreaktion kann auch im Sinne von Wendepunkten der Entwicklung unterbrochen werden. Bedeutsam hierfür sind sowohl Schutzfaktoren als auch Präventionsprogramme und Interventionsmaßnahmen.

### **2.4.2 Migrationsspezifische Risikofaktoren**

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, einige migrantenspezifische Ergebnisse zu einzelnen Risikofaktoren darzustellen. Allerdings liegen über Risikofaktoren bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bislang nur wenige Befunde vor, dies gilt vor allem in Bezug auf die einzelnen Herkunftsgruppen. Es bleibt einschränkend zu erwähnen, dass es sich bei Kindern mit Migrationshintergrund um eine heterogene Gruppe handelt, und die aufgeführten Risikofaktoren daher nicht für alle Herkunftsgruppen gleichermaßen Gültigkeit besitzen müssen. Zudem darf nicht übersehen werden, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund diese Risikofaktoren aufweisen. Dennoch gibt es aber auch eine Gruppe hochbelasteter Kinder und Jugendlicher.

**Biologische/Biosoziale Risiken:** Bei Migrantinnen verlaufen die Schwangerschaften häufiger problematisch als bei Frauen deutscher Herkunft (Terzioglu, Reith & Feige, 2003; Yildirim-Fahlbusch, 2003). Ein möglicher Grund hierfür wird beispielsweise in der geringeren Inanspruchnahme von Vorsorgeuntersuchungen gesehen (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007; Cindik, 2008; David & Pachaly, 2005; Riebe & Collatz, 1985). Zudem ist der Anteil der Frauen, die erst nach der 13. Schwangerschaftswoche zu einer Vorsorgeuntersuchung gehen, bei Frauen nicht-deutscher Herkunft deutlich erhöht (Terzioglu et al., 2003). Während ältere Studien auf eine erhöhte Anzahl von kindlicher Mortalität und Frühgeburten verweisen, kommen David und Pachaly (2005) zu dem Ergebnis, dass sich diesbezüglich keine statistischen Unterschiede mehr nachweisen lassen.

**Familiäre Risikofaktoren:** In einer Studie von Lösel und Bliesener (2003) zeigte sich, dass nicht-deutsche Jugendliche hinsichtlich des familialen Klimas und der elterlichen Erziehung deutlich ungünstigere Werte aufwiesen als deutsche. Sie berichteten über eine weniger akzeptierende, aber strengere Erziehung der Eltern und über signifikant weniger Anerkennung und emotionale Wärme in der Familie. Auch die erhöhte innerfamiliäre Gewalt in Familien mit Migrationshintergrund ist in etlichen Studien belegt. Zum einen erleben die Kinder häufiger schwere Züchtigungen oder Misshandlungen durch die Eltern als Kinder deutscher Herkunft (Baier & Pfeiffer, 2007; Baier, Pfeiffer & Windzio, 2006; Baier et al., 2009; Bliesener, 2007, 2008; BMI & BMJ, 2006; Pfeiffer, Wetzels & Enzmann, 1999; Toprak, 2004; Uslucan, 2008a; Wendler, 2005), zum anderen sind sie aber auch häufiger Zeugen elterlicher Partnergewalt (Baier et al., 2006; BMI & BMJ, 2006; Eisner et al., 2006). Eine Untersuchung von Bliesener (2007) gibt Hinweise auf einen deutlich erhöhten Anteil junger

Spätaussiedler, die von ihren Eltern auch durch das Schlagen mit Gegenständen diszipliniert wurden.

Migrantenkinder sind zwar seltener „Trennungs- bzw. Scheidungskinder“ als Kinder deutscher Herkunft (vgl. Baier & Pfeiffer, 2007), jedoch ist fraglich, ob dies nicht nur daran liegt, dass sich deren Eltern beispielsweise aus religiösen oder kulturellen Gründen nicht scheiden lassen. Ein weiterer Risikofaktor ist der sozio-ökonomische Status der Familien. Kinder mit Migrationshintergrund wachsen auf Grund von Arbeitslosigkeit oder Sozialhilfeabhängigkeit der Eltern häufiger in armutsnahen Verhältnissen auf als Kinder deutscher Herkunft (Baier et al., 2006; BMAS, 2008; Lösel & Bliesener, 2003). Nach Angaben des dritten Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung beträgt die Armutsrisikoquote von Kindern und Jugendlichen unter 15 Jahren mit Migrationshintergrund 32.6%, wohingegen die Quote der Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bei 13.7% liegt (BMAS, 2008).

**Schulische Risiken:** Die schulische Situation der Kinder mit Migrationshintergrund wurde bereits in Kapitel 1.6.2 ausführlich dargestellt. Daher soll an dieser Stelle nicht weiter auf die überdurchschnittlich hohen Leistungsprobleme einiger Herkunftsgruppen und die damit verbundenen Schwierigkeiten eingegangen werden. Jedoch können im schulischen Kontext weitere Faktoren für die Entstehung dissozialen Verhaltens von Bedeutung sein. So ist die Quote der Schulschwänzer unter den nicht-deutschen Kindern wesentlich höher als die der deutschen. Dies gilt insbesondere für die „Mehrfachschwänzer“ (Baier & Pfeiffer, 2007; Baier et al., 2009; Bannenberg & Bals, 2006). Zudem kann es zu Konflikten kommen, wenn schulische Werte abgelehnt oder falsch interpretiert werden (Bliesener, 2008). Baier und Pfeiffer (2007) weisen zudem auf einen Zusammenhang zwischen dem Migrantenanteil in Schulklassen und dem Gewaltverhalten der Schüler hin. Demnach neigt das einzelne Kind verstärkt zu Gewalt, wenn der Migrantenanteil der Klasse hoch ist. Die Autoren erklären sich dies zum einen durch die gesteigerte Möglichkeit der Bildung von ethnisch homogenen Gruppen, aus denen Gewalt hervorgehen kann, und zum anderen durch das häufigere Zustandekommen interethnischer Interaktionen, die ein höheres Konflikt- und Eskalationspotential haben.

**Risiken in der Gleichaltrigen-Gruppe:** Jugendliche mit Migrationshintergrund sind häufiger in deviante Gruppen eingebunden oder haben Kontakt zu delinquenten Peers als Jugendliche deutscher Herkunft (Baier & Pfeiffer, 2007; BMI & BMJ, 2001). Im Zusammenhang mit

jugendlichen Aussiedlern muss auch darauf hingewiesen werden, dass, bedingt dadurch, dass die zuziehenden Familien zunächst in Übergangswohnheimen oder Gebieten mit hohem Migrantenanteil untergebracht werden (oder diese später von sich aus wählen), die Entstehung von sogenannten jugendlichen „Russenbanden“ begünstigt wird (Bliesener, 2008). In diesen Gruppen sind positive Vorbilder und Modelle, die die Migration erfolgreich bewältigt haben, kaum vorzufinden (Kerner, Weitekamp, Huber & Reich, 2001).

***Risiken in den Denkweisen:*** Im Zusammenhang mit der Gewalt von (männlichen) Migranten werden häufig Männlichkeits- oder Ehrkonzepte thematisiert (Baier et al., 2006; Baier & Pfeiffer, 2007; BMI & BMJ, 2006; Uslucan, 2008a). Bei den Gewalt legitimierenden Männlichkeitsnormen handelt es sich um

normative Orientierungen bzw. Wertorientierungen, deren kultureller Ursprung in historisch gewachsenen, sozialgeographischen Bedingungen bestimmter Herkunftsländer von Migranten liegt. Insbesondere bei der innerfamiliären Sozialisation von Jungen wird dort vielfach darauf geachtet, dass sie auf den Erhalt der Ehre bedacht sind und diese ohne Zögern (auch unter Anwendung von Gewalt) verteidigen. (Baier et al., 2009, S. 71)

Eine Studie an jugendlichen Schülern von Baier et al. (2009) zeigte, dass über alle Herkunftsgruppen hinweg der Anteil derer, die Gewalt legitimierenden Männlichkeitsnormen zustimmen, unter den männlichen Jugendlichen höher ist als unter den weiblichen. Die höchste Zustimmung geht von Jugendlichen aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und dem arabischen und nordafrikanischen Raum aus. Zwischen der Zustimmung zu Gewalt legitimierenden Männlichkeitsnormen und der eigenen Gewaltbereitschaft bestand zudem ein starker Zusammenhang.

***Risiken im Lebensstil:*** Das Freizeitverhalten von Kindern mit Migrationshintergrund ist geringer strukturiert und deutlich stärker außerhäuslich und peer-orientiert als das der Kinder deutscher Herkunft. So sind sie weniger häufig Mitglied in Vereinen und verbringen stattdessen ihre Zeit frühzeitig gemeinsam mit Freunden (derselben Herkunft) auf öffentlichen Plätzen und „hängen oft ziellos herum“ (Baier et al., 2006; Bliesener, 2008; Celikbas & Zdun, 2008). Charakteristisch ist dies vor allem für das Freizeitverhalten vieler Migranten türkischer und russischer Herkunft. Diese Verlagerung nach draußen steht häufig auch mit den beengten Wohnverhältnissen der Familien in Zusammenhang. Des Weiteren führen Kerner et al. (2001) an, dass junge Aussiedler in ihrer Heimat deutlich weniger Freizeit zur Verfügung hatten als

Gleichaltrige in Deutschland und ihnen daher das Organisieren und Gestalten von Freizeit, wie es in Deutschland üblich ist, unbekannt ist. Doch auch das innerhäusliche Freizeitverhalten birgt Risiken. So haben nicht-deutsche Jugendliche einen höheren Medienkonsum als deutsche und besitzen auch häufiger einen eigenen Fernseher oder eine eigene Spielkonsole. Zudem konsumieren Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger Medien (Filme, Spiele), die für ihr Alter nicht freigegeben sind (Baier & Pfeiffer, 2007; Pfeiffer, Möble, Kleimann & Rehbein, 2007).

Ein weiterer Risikofaktor ist der Konsum von Alkohol. Während Jugendliche aus islamischen Kulturkreisen einen geringeren Konsum aufweisen als Jugendliche deutscher Herkunft, liefern Studien Hinweise auf erhöhte Prävalenzraten für Alkoholmissbrauch bei jungen Spätaussiedlern (Akgün, Cerci & Kling-Mondon, 2006; Baier & Pfeiffer, 2007; Bliesener, 2008; RKI, 2008).

**Risiken in der Gemeinde/Nachbarschaft:** Familien mit Migrationshintergrund leben überdurchschnittlich oft in schwierigen sozio-ökonomischen Verhältnissen. So wohnt ein Großteil von ihnen in Wohngebieten, die durch eine erhöhte Dichte an Risikofaktoren wie beispielsweise Drogen oder Gewalt gekennzeichnet sind (Eisner et al., 2006). Ein weiterer Risikofaktor ist die zunehmende Segregation der Migrantenfamilien in den sogenannten Brennpunktgebieten (Bliesener, 2008; Brandenburg & Bals, 2006). Von Risiken in der Nachbarschaft sind Jungen mit Migrationshintergrund stärker betroffen als Mädchen, da sie weniger stark unter der Aufsicht und Kontrolle der Eltern stehen und mehr Zeit außerhalb des Hauses verbringen als die Mädchen (Mrug & Windle, 2009).

### 2.4.3 Schutzfaktoren

Da sich ein Teil der Kinder und Jugendlichen trotz vorhandener Risikofaktoren nicht abweichend entwickelt oder nur zeitweise ein abweichendes Verhalten zeigt, werden protektive Faktoren und Prozesse angenommen. „Von einem Schutzfaktor wird gesprochen, wenn er die ansonsten bestehende Auftretenswahrscheinlichkeit eines pathologischen Zustands (z.B. psychische Störung) erniedrigt bzw. die eines positiven oder gesunden Ergebnisses (z.B. soziale Kompetenz) erhöht“ (Bender & Lösel, 1998, S. 121). Rutter (1985) spricht in diesem Zusammenhang von Schutzfaktoren als Moderatorvariablen. Ähnlich wie bei den Risikofaktoren ist auch die Kumulation mehrerer Schutzfaktoren besonders einflussreich (Lösel & Bliesener, 2003). Im Vergleich zu den Risikofaktoren wurden Schutzfaktoren gegen die Entwicklung dissozialen Verhaltens bislang weniger erforscht. Die

vorliegenden Studien deuten jedoch auf eine protektive Funktion folgender Merkmale hin (Lösel & Bender 2003, 2005):

- genetische Dispositionen und eine erhöhte autonome Erregung
- ein einfaches oder gehemmttes Temperament
- eine flexible Anpassung der Ich-Grenzen anstelle rigider Über- oder Unterkontrolle
- überdurchschnittliche Intelligenz und ein gutes Planungsverhalten
- eine sichere Bindung an eine Bezugsperson in oder außerhalb der Familie
- emotionale Zuwendung, Kontrolle und Konsistenz in der Erziehung in der Familie und anderen Kontexten
- Erwachsene, die Vorbilder für Resilienz unter widrigen Umständen sind
- ein mehr aktives und weniger vermeidendes Bewältigungsverhalten
- soziale Unterstützung durch nicht-delinquente Freunde oder Partner
- Erfolg in der Schule und eine Bindung an schulische Werte und Normen
- soziale Beziehungen zu nicht delinquenten Peergruppen oder eine gewisse soziale Isolation
- Erfahrungen der Selbstwirksamkeit in nicht-delinquenten Aktivitäten und ein positives, aber nicht unrealistisch überhöhtes Selbstbild
- nicht aggressive Schemata der sozialen Informationsverarbeitung
- Erfahrung von Struktur und Sinnhaftigkeit im eigenen Leben
- eine sozial integrierte und wenig deprivierte Nachbarschaft

Protektive Faktoren wie diese können dazu beitragen, dass ein Kind bzw. ein Jugendlicher trotz massiver Risiken kein delinquentes Verhalten entwickelt bzw. dass eine bereits einsetzende negative/delinquente Entwicklung wieder beendet wird.

### 3 Prävention dissozialen Verhaltens

#### 3.1 Begriffsbestimmung und Klassifikation

In Anbetracht der Prävalenz, Stabilität und Entstehungsbedingungen dissozialen Verhaltens, sollte diesem Verhalten möglichst frühzeitig präventiv begegnet werden.

Der Begriff „Prävention“ leitet sich ursprünglich vom lateinischen Wort „*praevenire*“ (zuvorkommen) ab (Stowasser et al., 1998). Generell umschließt der Begriff „alle Maßnahmen mit dem Ziel, zukünftige unerwünschte oder negative Ereignisse zu verhindern“ (Eisner, Ribeaud, Jünger & Meidert, 2008, S. 25). Psychologische Prävention wird definiert als

systematische[r], d. h. theoretisch und empirisch begründete[r] Versuch ... mit psychologischen Mitteln Kompetenzen zu stärken, Risiken abzuschwächen oder sich bereits anbahnende Negativentwicklungen zu unterbrechen, um das Auftreten psychischer Schwierigkeiten, Probleme, Störungen, aber auch somatischer Erkrankungen zu verhindern und damit zu einer gesunden Entwicklung beizutragen. (Beelmann, 2000, S. 35, vgl. Brandstätter & von Eye, 1982; Coie et al., 1993; Perrez, 1994, 1998)

Zur Klassifikation von Präventionsansätzen gibt es eine Reihe verschiedener Ansätze, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen.

Caplan (1964) untergliedert Prävention in die drei Subkategorien *primäre*, *sekundäre* und *tertiäre* Prävention. Ziel der primären Prävention ist es, die Inzidenzrate bzw. Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen zu verringern. Primärprävention wird durch die Untergliederung in spezifische und unspezifische Prävention weiter differenziert. Während spezifische Maßnahmen auf klar abgegrenzte Störungen und Risikogruppen abzielen, bezieht sich unspezifische Prävention auf globalere, institutionelle und gesellschaftliche Maßnahmen und hat eine Verbesserung der bio-psycho-sozialen Lebensbedingungen zum Ziel (Brandstätter & von Eye, 1982; Perrez, 1998). Sekundäre Prävention versucht die Prävalenzrate psychischer Störungen zu senken, indem die Dauer bereits bestehender Störungen durch ein frühes Erkennen und Behandeln verkürzt wird. Ziel der tertiären Prävention ist es schließlich, mögliche Folgeschäden einer Störung für den Betroffenen selbst, aber auch für dessen Umfeld, einzudämmen und dem Risiko eines Rückfalls oder einer Chronifizierung entgegenzuwirken. An der Klassifikation von Caplan

wurde vielfach Kritik geübt. Wagenfeld (1972, zitiert nach Brandstädter & von Eye, 1982) stellt die Nützlichkeit der Einteilung Caplans in Frage und bemängelt, dass diese kaum Neuerungen gegenüber der traditionellen Unterteilung in Prävention, Therapie und Rehabilitation habe und somit eher verwirre.

Im Gegensatz zu Caplan (1964) wird die Bezeichnung Prävention bei Muñoz, Mrazek und Haggerty (1996) nur für Maßnahmen verwendet, die vor dem Auftreten einer Störung erfolgen. Die Autoren klassifizieren Präventionsmaßnahmen hinsichtlich der Gruppe, auf die das Programm abzielt, und grenzen *universelle* (universal) von gezielter (target) Prävention ab. Unter dem Begriff der gezielter Prävention werden *selektive* und *indizierte* Ansätze subsumiert. Davon getrennt werden die Begriffe Behandlung (treatment) und Nachsorge (maintenance). Jedoch sind gerade die Übergänge zwischen indizierter Prävention und Behandlung oft fließend.

*Universelle* Programme richten sich an die Allgemeinbevölkerung, unabhängig vom Risikostatus des einzelnen Teilnehmers. Dadurch ist die Gefahr der Stigmatisierung hinsichtlich der Teilnehmer, die ein erhöhtes Risiko aufweisen, gering. Weitere Vorteile universeller Programme sind das Eingreifen in einem frühen Stadium und die hohe Sensitivität. Jedoch weisen universelle Ansätze auch Nachteile auf. Da sich die Maßnahmen an alle Kinder richten, sind universelle Programme trotz der geringen Kosten für jeden einzelnen Teilnehmer in der Summe auf Grund der hohen Fallzahlen insgesamt relativ kostenintensiv. Zudem erhalten Kinder eine präventive Maßnahme, die vermutlich ohnehin keine Störung ausbilden würden. Fraglich ist auch, inwieweit solch ein Ansatz für Kinder mit erhöhtem Risiko ausreichend intensiv und nachhaltig ist (Brezinka, 2003). Ein weiterer Nachteil ist, dass eine sehr große Zielgruppe erreicht und deren Akzeptanz gesichert werden muss.

*Selektive* Programme zielen auf Personen oder Subgruppen ab, die ein erhöhtes biologisches, psychisches oder soziales Risiko aufweisen, zukünftig eine psychische Störung zu entwickeln. Sie sind jedoch unabhängig von Anzahl, Ausmaß und Intensität der individuellen Symptome (Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002).

*Indizierte* Programme richten sich an Personen mit einem sehr hohen Risiko, die bereits prodromale Zeichen oder Symptome einer psychischen Störung aufweisen, die Kriterien einer psychischen Störung jedoch noch nicht vollständig erfüllen. Während sie abhängig von Anzahl, Ausmaß und Intensität der individuellen Symptome sind, besteht keine Abhängigkeit

von biologischen oder sozialen Risikofaktoren, jedoch korrelieren sie größtenteils mit diesen (Heinrichs et al., 2002). Im Gegensatz zu universellen Programmen sind gezielte Maßnahmen besser auf die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmer zugeschnitten, wodurch spezifischere Hilfen möglich sind. Ein weiterer Vorteil sind die vergleichsweise geringen Kosten. Von Nachteil ist dagegen, dass differenzierte Erkenntnisse über Risikofaktoren und Entstehungsbedingungen sowie zuverlässige Screeningverfahren notwendig sind, dass erst zu einem späten Zeitpunkt eingegriffen wird, dass die Gefahr der Stigmatisierung besteht und bei Risikogruppen zudem Implementierungsprobleme (selektive Inanspruchnahme, Drop-out) bestehen (Beelmann & Raabe, 2007).

Abgesehen von den bereits beschriebenen Klassifikationsansätzen, gibt es einige weitere Möglichkeiten der Untergliederung präventiver Maßnahmen. Perez (1998) und Perez und Hilti (2005) unterscheiden nach anvisierter Zielgruppe in Anlehnung an Muñoz et al. (1996) zwischen *populationsbezogener* und *zielgruppenorientierter* (auch risikogruppenorientierter) Prävention, wobei im Fokus ersterer die gesamte Bevölkerung (oder Teile davon) ohne Risikofaktoren stehen, die Adressaten letzterer dagegen spezielle Risikogruppen sind. Ein zweiter Aspekt betrifft die Ziele der Prävention. Hier wird unterschieden zwischen *spezifischer* und *unspezifischer* Prävention. Während unspezifische Prävention eine Verminderung des allgemeinen Erkrankungsrisikos anstrebt, geht es bei der spezifischen Prävention um die Reduktion der Inzidenz einer umschriebenen Störung (Perez & Hilti, 2005). In Abhängigkeit vom Interventionsort bzw. von der Interventionsebene grenzen die Autoren zudem *personenorientierte* von *systemorientierter* (umweltorientierter) Prävention ab. Personenorientierte Maßnahmen streben eine Veränderung des Betroffenen an (Verhaltensprävention), systemorientierte hingegen eine Modifikation der „räumlichen, sozialen, ökologischen, gesetzlichen oder kulturellen Umwelt von Personen oder Personengruppen ..., um das Störungsrisiko zu verhindern“ (Perez, 1998, S. 374) (Verhältnisprävention).

Beelmann und Raabe (2007) klassifizieren Präventionsprogramme anhand der *Zieldimension* (Defizit- vs. Kompetenzorientierung), *Interventionsstrategie* (universelle, selektive, indizierte Prävention, Therapie oder Rehabilitation) und *Adressaten* (reine Personen- bis reine Umweltorientierung).

### **3.2 Ziele von Prävention und damit verbundene Anforderungen**

Das übergeordnete Ziel von Prävention ist, das Risiko einer möglichen negativen Entwicklung zu verringern bzw. zu verhindern, indem Risikofaktoren minimiert oder ausgeschaltet und Schutzfaktoren aufgebaut oder gestärkt werden (Gollwitzer et al. 2007; Petermann, 2003). Je nach Ausrichtung des Präventionsprogramms wird im Einzelnen beispielsweise angestrebt, die Erziehungskompetenz der Eltern zu verbessern, die soziale Unterstützung, die Eltern erfahren, zu optimieren, die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule zu intensivieren, sozial-kognitive und emotionale Fertigkeiten des Kindes zu verbessern, kind- und familienbezogenen Resilienzfaktoren zu stärken, die Beziehung zu Gleichaltrigen zu verbessern oder Arbeitslosigkeit, Armut und Kriminalität zu verringern (Petermann, 2003).

Damit Präventionsprogramme die angestrebten Ziele erreichen können, gilt es, bestimmte wissenschaftliche Anforderungen zu erfüllen. Bei wissenschaftlich fundierten präventiven Programmen müssen Ziele, theoretische und empirische Fundierung, gute Erreichbarkeit und wissenschaftlich begründete Wirksamkeit berücksichtigt werden (Heinrichs et al., 2002). So sollte eine präventive Maßnahme darauf abzielen, die Auftretenshäufigkeit kindlicher Verhaltensstörungen zu vermindern, stabile Effekte zu erzielen, kostengünstig zu sein und von der Zielgruppe akzeptiert zu werden. Zudem sollten Präventionsprogramme sowohl theoretisch als auch empirisch fundiert sein. Ein wichtiges Kriterium ist die leichte Zugänglichkeit der Programme, d. h. eine gute Erreichbarkeit muss beispielsweise durch flexible Zeiten, Kinderbetreuung und Wohnortnähe gewährleistet sein. Vor allem bei Risikofamilien oder Multiproblemfamilien, die nur schwer erreicht werden können, ist dieses Kriterium von entscheidender Bedeutung (vgl. Kapitel 3.4). Auch die tatsächliche Wirksamkeit eines Programms muss geprüft werden (Heinrichs et al., 2002).

### **3.3 Präventionsprogramme**

Inzwischen liegen sowohl im angloamerikanischen Raum als auch im deutschen Sprachraum eine Vielzahl von verschiedenen Präventionsprogrammen vor. Vor allem in Deutschland steht eine systematische Evaluationsforschung jedoch erst am Anfang (Lösel, Schmucker et al., 2006). Unter den verschiedenen Präventionsmaßnahmen haben sich zur Prävention externalisierenden Verhaltens vor allem behaviorale Elterntrainings, soziale Kompetenztrainings für Kinder und ein multimodales Vorgehen als empirisch gut fundiert erwiesen (Beelmann & Lösel, 2007).

### 3.3.1 Elternzentrierte Ansätze

Viele Eltern scheinen bei der Erziehung ihrer Kinder verunsichert zu sein. So gaben 11.8% der in einer Studie zur Familienbildung befragten bayrischen Eltern an, sich immer oder häufig in Erziehungsfragen unsicher zu sein (Mühling & Smolka, 2007). Lediglich 7.4% der Befragten waren sich nie unsicher. Aus dieser Unsicherheit resultiert ein gesteigertes Interesse an Erziehungsratgebern oder TV-Serien wie der „Super Nanny“, aber auch eine höhere Inanspruchnahme der Erziehungsberatungsstellen (Beelmann, 2007). Daher sollten elterliche Erziehungskompetenzen bereits zu einem möglichst frühen Zeitpunkt durch präventive Maßnahmen gefördert werden. Im Folgenden wird zunächst auf das elterliche Erziehungsverhalten eingegangen, anschließend wird ein kurzer historischer Abriss über die Entstehung von Elterntrainings gegeben, zudem werden die Grundzüge behavioraler Elterntrainings erläutert, die bekanntesten internationalen und nationalen Trainings überblicksartig vorgestellt und abschließend wird die Wirksamkeit behavioraler Elterntrainings beurteilt.

#### 3.3.1.1 Elterliches Erziehungsverhalten

##### 3.3.1.1.1 Erziehungsstile

Erziehungsstil wird definiert als interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern, bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren (vgl. Krohne & Hock, 2006). Die Forschung zu Erziehungsstilen ist wesentlich geprägt von den Arbeiten Diana Baumrinds. Baumrind (1989) unterscheidet anhand der beiden Dimensionen *demandingness* (Lenkung/Kontrolle) und *responsiveness* (Zuwendung/Unterstützung/emotionale Wärme) vier elterliche Erziehungsstile: den autoritären, den autoritativen, den permissiven und den vernachlässigenden Erziehungsstil (vgl. Abbildung 16).

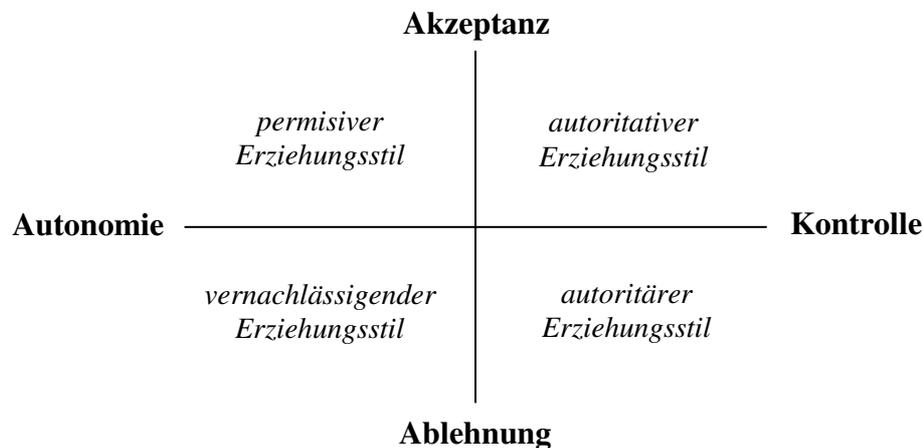
Der *autoritäre* Erziehungsstil ist durch ein hohes Maß an Kontrolle und ein geringes Maß an Zuwendung und Wärme gekennzeichnet. Die Eltern zeigen gegenüber dem Kind eine geringe Wertschätzung und beharren auf Kontrolle und einer uneingeschränkten Machtposition ihrer Person. Sie bestehen auf dem strikten Einhalten von Regeln und wenden harte, zum Teil auch körperliche Strafen an, um diese durchzusetzen.

Der *autoritative* Stil zeichnet sich durch ein hohes Maß an Kontrolle und ein hohes Maß an Zuwendung und Wärme aus. Autoritative Eltern stellen zum einen Anforderungen an das Kind und bestehen auf das Einhalten von Regeln, andererseits bieten sie aber auch viel

Unterstützung an und bringen dem Kind eine hohe Wertschätzung entgegen. In vielen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass dieser Erziehungsstil am förderlichsten für eine positive Entwicklung des Kindes ist (z.B. Steinberg, Lamborn, Darling & Mounts, 1994).

Kennzeichnend für den *permissiven* Stil ist ein geringes Maß an Kontrolle und ein hohes Maß an Zuwendung und Wärme. Permissive Eltern bringen dem Kind viel Wertschätzung entgegen, stellen jedoch wenig Anforderungen an das Kind. Es werden so gut wie keine Regeln aufgestellt oder Grenzen gesetzt.

Beim *vernachlässigenden* Erziehungsstil ist sowohl das Maß der Kontrolle als auch das Maß an Zuwendung und Wärme gering. Die Eltern verhalten sich zurückweisend und wenig lenkend.



**Abbildung 16:** Erziehungsstile nach Baumrind (1989)

### 3.3.1.1.2 Elterliches Erziehungsverhalten: Zwangsinteraktionen

Patterson, Reid und Dishion (1992) beschreiben mittels der Theorie der Zwangsinteraktion, wie sich aggressives und oppositionelles Verhalten des Kindes entwickelt und verfestigt. Sogenannte Zwangsinteraktionen entstehen, wenn sich das Problemverhalten des Kindes und die negativen Reaktionen der Eltern darauf gegenseitig verstärken und dadurch stabile negative Interaktionszyklen zwischen Eltern und Kind entstehen. Ihren Anfang nehmen die Zwangsinteraktionen in ganz alltäglichen Situationen. Auf eine Aufforderung der Eltern, beispielsweise, dass es sein Zimmer aufräumen soll, reagiert das Kind mit Unlust. Daraufhin wird die Aufforderung von den Eltern wiederholt, woraufhin das Kind trotzig reagiert. Die Eltern formulieren die Aufforderung nochmals harscher und drohen nicht selten unrealistische Konsequenzen an, was auf Seiten des Kindes dazu führt, dass sich Trotz und Wutanfall verstärken. Schließlich kann es dazu kommen, dass entweder die Eltern nachgeben oder das

Kind die Aufforderung doch befolgt. Die negative Verstärkung seitens der Eltern führt dazu, dass das Kind lernt, dass es mit aggressivem bzw. oppositionellem Verhalten letztlich zum Ziel kommt und somit unangenehme Konsequenzen vermeiden kann. Doch auch die Eltern „lernen“ aus der Interaktion, dass sie nur mit aversiven Reaktionen etwas beim Kind erreichen können. Dies führt dazu, dass sich die Reaktionen beider Seiten bei wiederholten Interaktionen gegenseitig verstärken und zunehmend aversiver werden. Je häufiger sich solch ein „Teufelskreislauf“ wiederholt und das Kind schließlich seinen Willen durchsetzen kann, desto häufiger wird es dieses erfolversprechende Verhalten auch in Zukunft einsetzen. Auf Seiten der Eltern kann es hingegen dazu führen, dass sie sich zunehmend hilflos fühlen und verstärkt mit Inkonsequenz, das heißt übertriebener Kontrolle oder Gleichgültigkeit reagieren.

### **3.3.1.1.3 Elterliches Erziehungsverhalten von Migranten**

Die Diskussionen über die familiären Strukturen von Familien mit Migrationshintergrund und deren Erziehungsverhalten sind überwiegend geprägt von Stereotypen, die ihren Ursprung in frühen Studien zu Gastarbeiterfamilien haben. Viele dieser Stereotype haben sich jedoch wissenschaftlich nicht bestätigt oder wurden widerlegt (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004). Dennoch dürfen empirisch belegte familiäre Risikofaktoren, wie beispielsweise die erhöhte innerfamiliäre Gewalt in Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 2.4.2), nicht außer Acht gelassen werden.

*Familienstruktur von Familien mit Migrationshintergrund:* In der klassischen Migrationsliteratur wurde die Migrantenfamilie im Sinne der Defizithypothese als „traditionelle, autoritäre, konfliktbeladene, desorganisierte Familie“ (Herwartz-Emden, 2000, S.13) gesehen. In den Vordergrund rückte vor allem die türkische Familie als Prototyp der Problem-Migrantenfamilie, während die Forschung an anderen Herkunftsgruppen lange Zeit vernachlässigt wurde. Damals wurde ein Bild von der türkischen Familie gezeichnet, das zum Teil bis heute nachwirkt. Nach Boos-Nünning und Karakasoglu (2004) ging man davon aus, dass

- in den Familien eine typisch patriarchalisch autoritäre Familienstruktur vorliege,
- die Erziehungsvorstellungen der Migranten nicht mit den deutschen Erziehungszielen zu vereinbaren seien,
- das Verhältnis zwischen der Eltern- und Kindergenerationen auf Grund unterschiedlicher Sozialisation gestört sei

- und in den Familien rigide, geschlechtsspezifische Normen durchgesetzt würden, die zur Benachteiligung der weiblichen Familienmitglieder führen würden.

Erst Nauck (1985) widerlegte die These der patriarchalischen Familienstruktur und stellte heraus, dass sich die Familienstrukturen durch die Migration veränderten und die Entscheidungsmacht und Aufgabenlokalisierung der Frau zunähme, während die des Mannes abnähme. Vor allem der Zeitpunkt der Einreise scheint für die Veränderungen bedeutend zu sein, da diejenige Person, die als erste der Familien in das Aufnahmeland einreist, einen „Pionierwanderstatus“ innehat, mit dem erhöhte Entscheidungskompetenzen einhergehen (BMFSFJ, 2000). Dieser Zuwachs an Autonomie ist vor allem dann zu beobachten, wenn die Frau zuerst migriert, wobei dies eher die Ausnahme ist.

Durch die Migration kommt es zu weiteren innerfamiliären Veränderungen, die sich ebenfalls auf die Familienstruktur auswirken. So kann beispielsweise aus einer Groß- oder Mehrgenerationenfamilie im Herkunftsland durch die Migration eine stark verkleinerte Kernfamilie werden (Bliesener, 2008). Für diese Kernfamilien ist oft ein starker familiärer Zusammenhalt und eine hohe Übereinstimmung in den Werten charakteristisch. Dieser sollte jedoch nicht als Kollektivismus, sondern vielmehr als „Familialismus“ verstanden werden (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005; Nauck, 1997).

In einer kulturvergleichenden Studie untersuchte Nauck deutsche, türkische, italienische, griechische und vietnamesische Familien in Bezug auf deren normative Wertvorstellungen und Generationenbeziehungen. „Kulturelle Unterschiede hinsichtlich des Wertes von Kindern für ihre Eltern lassen sich dadurch beschreiben, inwiefern jeweils (allein) ökonomisch-utilitaristische (Dienstleistungen und materielle Transfers) bzw. psychologisch-emotionale Erwartungen mit Eltern-Kind-Beziehungen verbunden werden“ (Nauck et al., 2008, S. 132). Insgesamt zeigte sich, dass sich hinsichtlich der ökonomisch-utilitaristischen Erwartungen deutlichere interkulturelle Unterschiede ergaben als hinsichtlich der psychologisch-emotionalen Erwartungen. Bezüglich der Werte weisen italienische und griechische Familien die größte Ähnlichkeit zu deutschen Familien auf, jedoch sind bei ihnen die psychologisch-emotionalen Erwartungen geringer ausgeprägt. Bei türkischen Familien sind die ökonomisch-utilitaristischen Erwartungen an intergenerative Beziehungen wesentlich höher als bei deutschen, griechischen oder italienischen Familien. Dies geht aber nicht mit einer geringeren Bedeutung der psychologisch-emotionalen Werte einher. Vielmehr haben die Generationenbeziehungen einen multifunktionalen Charakter (Nauck, 2000).

**Erziehungsverhalten von Familien mit Migrationshintergrund:** Hinsichtlich der Erziehungseinstellungen muss berücksichtigt werden, dass diese hauptsächlich

das Ergebnis einer kulturspezifischen Sozialisation und ein Teil der nationalen Identität der Eltern [sind]. Sie variieren hauptsächlich in der Abhängigkeit vom Ausbildungsniveau der Eltern, ihrer Nationalität und nach Geschlechterkonstellation der Eltern-Kind-Beziehung; sie werden jedoch zunächst durch die Migration kaum beeinflusst, d.h. eine Akkulturation erfolgt – wenn überhaupt – außerordentlich langsam. (BMFSFJ, 2000, S. 106)

In einer kulturvergleichenden Studie zum Erziehungsklima bei Migrantenfamilien türkischer, griechischer und italienischer Herkunft sowie Aussiedlerfamilien wurden die verschiedenen Erziehungseinstellungen der Eltern erfasst (Nauck, 1999, zitiert nach Steinbach & Nauck, 2005). Bei den türkischen Familien zeigte sich, dass Empathie und Leistungserwartung die höchste Priorität zugemessen wurde, während Rigidität einen der untersten Rangplätze einnahm. Dies lässt den Autor zu dem Schluss kommen, dass bei türkischen Familien eher ein ängstlich-behütender Erziehungsstil statt eines autoritären Erziehungsstils anzutreffen ist. Vergleiche zwischen gewanderten und nicht gewanderten türkischen Familien zeigen, dass es durch die Migration zu Einstellungsänderungen kommt. Überraschend ist jedoch die Richtung der Veränderung, da migrierte Familien einen stärker behütenden Erziehungsstil entwickeln als Familien in der Türkei (BMFSFJ, 2000). Dabei gewähren türkische Eltern ihren Söhnen mehr Unabhängigkeit, wohingegen sie von den Töchtern Abhängigkeit erwarten und diese kontrollierender erziehen. Mit zunehmendem Alter der Mädchen nehmen die auferlegten Einschränkungen nicht ab, sondern sogar zu (Fuhrer, 2005; Uslucan, 2008b). Die Ergebnisse der oben genannten Studie zeigen weiter, dass auch bei Familien italienischer und griechischer Herkunft die elterliche Empathie an erster Stelle steht, wobei bei diesen Gruppen im Vergleich zu den Türken eher ein autoritärer gegenüber einem behütenden Erziehungsstil dominiert. Empathie wird auch bei den Aussiedlerfamilien am wichtigsten erachtet, wohingegen Behütung für diese Gruppe die geringste Bedeutung hat (Steinbach & Nauck, 2005). Ein interessantes Ergebnis zeigt sich hinsichtlich der Religiosität, da diese bei türkischen Familien, vor allem in Bezug auf die Erziehung der Töchter, eine geringere Rolle spielt als bei Familien italienischer und griechischer Herkunft (BMFSFJ, 2000).

Das Erziehungsverhalten der Migrantenfamilien darf jedoch nicht als homogen betrachtet werden. Im Folgenden werden exemplarisch einige Ergebnisse zu Familien türkischer Herkunft dargestellt. Wie bereits erwähnt, ist es von vielen Faktoren, wie beispielsweise

Bildungsstatus, Religiosität oder städtischer oder ländlicher Herkunft abhängig. So erwähnt auch Celebi-Back (2004) in Bezug auf Familien türkischer Herkunft, dass es zwei Pole gibt, zwischen denen sich die Migrantenfamilien bewegen: zum einen die autoritäre Familie und zum anderen die moderne, demokratische Familie. In diesem Zusammenhang weist die Autorin auch auf eine Gruppe von Migranten türkischer Herkunft hin, die aus Angst vor dem Verlust der religiösen, kulturellen und nationalen Identität versucht, dieser mit einem strengen Festhalten an traditionellen Normen zu begegnen. „Die Vertreter dieser Gruppe halten an Werten oder Traditionen fest, die zum Zeitpunkt, als sie ihre Heimat verlassen hatten, gültig waren. Teilweise versuchen sie hier „türkischer“ zu leben als die Türken in der Türkei“ (Celebi-Back, 2004, S.152-153). Diese Gruppe hält beispielsweise auch an Erziehungseinstellungen fest, die zum Teil 50 Jahre zurückliegen und die Menschen vergessen dabei, dass sich auch in ihrem Herkunftsland Veränderungen ergeben haben. Je nach Familientyp prägen die Werte *seref* (Ansehen), *namus* (Ehre) und *saygi* (Respekt, Achtung) das türkische Familienleben (Toprak, 2004). Der traditionell-autoritäre Erziehungsstil ist durch ein hohes Maß an Rigidität, Autorität und Gehorsam gekennzeichnet und verlangt nicht nur Solidarität unter den Familienmitgliedern sowie absolute Loyalität gegenüber den Familien, sondern legitimiert auch physische und psychische Gewalt als Mittel der Erziehung. Sprichwörter wie „Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen“ deuten darauf hin, dass Eltern legitimiert werden, ihre Kinder mittels Schlägen zu disziplinieren, um Loyalität und Gehorsam zu sichern. Von den Eltern wird diese legitimierte Gewaltanwendung nicht als Gewalt angesehen (Toprak, 2005). Unter die Bestrafungspraktiken fallen beispielsweise Ohrfeigen, Gewaltandrohung, Androhen des Zurückschickens in die Heimat, Wutausbrüche und Beleidigungen und Kontaktabbruch (anschweigen, ignorieren, nicht ansprechen bzw. nicht wahrnehmen).

Untersuchungen von Merkens (1997) ergaben ebenfalls, dass das Erziehungsverhalten Familien türkischer Herkunft nicht homogen ist. Er unterscheidet zwischen zwei Familientypen: „modernisiert/selbstbestimmt“ versus „traditionalistisch/fremdbestimmt“. Der traditionalistische Familientypus ist gekennzeichnet durch einen niedrigeren sozialen Status und eine höhere Geschlechtsrollendifferenzierung und durch einen Erziehungsstil, der an traditionell türkischen und islamischen Werten wie Gehorsam ausgerichtet ist. Der modernisierte Familientypus praktiziert hingegen insgesamt eine modernere Erziehung.

Atabay (2004) grenzt hingegen drei Familientypen voneinander ab und unterscheidet in „religiös-traditionell orientierte Familien“, „Familien zwischen Moderne und Tradition“ und „moderne Familien“.

In einer kulturvergleichenden Studie von Uslucan (2008b) bezüglich des Erziehungsverhaltens Eltern deutscher und türkischer Herkunft zeigte sich, dass türkische Eltern vergleichsweise strenger und gleichzeitig auch inkonsequenter sind.

Bedingt durch die veränderten Familienstrukturen im Zuge der Migration, konnten einige Studien auch eine Veränderung im Erziehungsverhalten der Migranten feststellen (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005). Durch die Verkleinerung der Familie und dem damit verbundenen Wegfall der Verwandten als Unterstützung bei der Kinderbetreuung und der Doppelbelastung der Migrantenmütter durch Familie und Berufstätigkeit, kommt es zu einer stärkeren Einbindung der Väter bei der Kindererziehung und -betreuung (Gümen, Herwartz-Emden & Westphal, 2000). Zudem verändert sich der Erziehungsstil der Migranten in Zusammenhang mit dem Lebenskomfort, dem Beherrschen der deutschen Sprache, den privaten Kontakten zu Deutschen und der Partizipation an deutschen Institutionen (Nauck & Özel, 1986).

**Erziehungsverhalten binationaler Paare:** Der Erziehung binationaler Kinder wurde bislang kaum Beachtung geschenkt. Binationale Paare können sich hinsichtlich ihrer Erziehungsvorstellungen, -praktiken und -ziele jedoch beträchtlich voneinander unterscheiden, was wiederum Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung hat (Falkner, 2005). Im Sinne einer biographischen Rückwende führt gerade die Geburt eines Kindes oft dazu, dass sich die Eltern wieder verstärkt ihrer Kultur bewusst werden und bestrebt sind, diese an die Kinder weiterzugeben (Beck-Gernsheim, 2001). Eine Studie von Khounani (2000) zeigte, dass sich das Erziehungsverhalten in bikulturellen (westlich-islamisch), binationalen (westlich-westlich) und monokulturellen (deutsch-deutsch) Familien nicht linear unterscheidet. Jedoch sind die deutsch-europäischen Familien den deutsch-deutschen wesentlich ähnlicher als den deutsch-islamischen. Der Autor bezeichnet den vorherrschenden deutsch-europäischen Erziehungsstil eher als stärker gebotsorientiert, den deutsch-islamischen hingegen eher als stärker verbotsorientiert.

**Autoritativer Erziehungsstil bei Familien mit Migrationshintergrund:** Fuhrer und Mayer (2005) werfen die Frage auf, ob ein autoritativer Erziehungsstil im Sinne Baumrinds, der in westlichen Kulturen als zu bevorzugender Erziehungsstil gilt, auch für Familien mit

Migrationshintergrund funktional ist. Die Erkenntnisse der Erziehungsstilforschung beruhen größtenteils auf Studien, die in den USA oder anderen westlichen Industrienationen an Populationen aus der Mittelschicht durchgeführt wurden. „Dass der Wert autoritativer Erziehungsmethoden ... belegt ist, bedeutet allerdings nicht, dass sie bei allen Kindern erfolgreich sind ... So gilt es zu berücksichtigen, dass Erziehung immer in einem spezifischen kulturellen und familiären Kontext stattfindet“ (Fuher & Mayer, 2005, S. 77). Daher können abhängig vom sozioökonomischen Umfeld unterschiedliche Erziehungsstile für die Entwicklung des Kindes förderlich sein (Leyendecker & Schölmerich, 2005). Unter bestimmten Voraussetzungen kann in bestimmten sozialen Umwelten, wie etwa in einem Multiproblemmilieu, beispielsweise ein stärker lenkendes und einschränkendes (autoritäres) Erziehungsverhalten der Eltern notwendig sein, um eine langfristig positive Entwicklung des Kindes sicherzustellen (Magnus, Cowen, Wyman, Fagan & Work, 1999; Walker-Barnes & Mason, 2001, zitiert nach Fuher & Mayer, 2005).

### **3.3.1.2 Historische Entwicklung von Elterntrainings**

Maßnahmen zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz haben eine lange Tradition (Briesmeister & Schaefer, 2007; Weiss, Röhrle & Ronshausen, 2007). Schon Freud (1909, zitiert nach Briesmeister & Schaefer, 2007) leitete den Vater des „kleinen Hans“ bei der Behandlung seines Sohnes an. Bei Anna Freud finden sich erste Ansätze, durch die Förderung der elterlichen Erziehungskompetenzen mittels begleitender Psychoanalyse, die psychosoziale Entwicklung des Kindes zu unterstützen (Weiss et al., 2007). Adler gründete 1919/1920 die erste Wiener Beratungsstelle, in der Eltern die Grundlagen einer individualpsychologischen Erziehung vermittelt wurden (Handlbauer, 1984). Im Rahmen des Head Start Projects richteten sich ab 1965 erstmals auch präventive Maßnahmen an Eltern, wobei der Schwerpunkt der Intervention an die Kinder gerichtet war (Weiss et al., 2007). Ab den späten 60er Jahren wurden systematische Elterntrainings entwickelt, die auf unterschiedliche theoretische Schulen zurückgehen. So finden sich sowohl psychoanalytische (z.B. Winnicott, 1969) als auch humanistische (z.B. Gordon, 1974) und eine Vielzahl von verhaltensorientierten (Patterson, 1982) Trainingsansätzen (vgl. Beelmann & Lösel, 2004). Wegweisend für die Entwicklung behavioraler Elternkurse waren die Arbeiten von Patterson und Kollegen am Oregon Social Learning Center, auf die bis heute eine Vielzahl der Trainings zurückgeht. Verhaltensorientierte Interventionen basieren auf den Prinzipien der sozialen Lerntheorie nach Bandura (1977). Ziel der Trainings war es zunächst, die Eltern als Co-Trainer zu schulen und so eine Anwendung der Fördermaßnahmen im natürlichen Setting

bei gleichzeitiger Dosiserhöhung zu erzielen (Beelmann & Lösel, 2004). Mit zunehmender Zahl der wissenschaftlichen Belege für den engen Zusammenhang zwischen Defiziten im elterlichen Erziehungsverhalten und der Entstehung kindlicher Verhaltensprobleme wurden Eltern von Co-Trainern zu Co-Klienten (Foote, Eyberg & Schuhmann, 1998). Das Gros der eltern- und familienzentrierten Maßnahmen wurde zur Prävention externalisierender Verhaltensprobleme entwickelt. Programme zur Vorbeugung internalisierender Störungen sind hingegen eher seltener (Beelmann, 2007).

### **3.3.1.3 Behaviorale Elterntrainings**

Verhaltensorientierte Elterntrainings variieren bezüglich des Settings, in dem sie angeboten werden, der Form (Einzeltraining vs. Gruppentraining), der Art der Präventionsmaßnahme, der Intensität, der Häufigkeit und des Zeitraums, über den sie sich erstrecken. Ihnen gemeinsam ist jedoch die Grundidee,

Eltern Hilfen bei der Erziehung ihres Kindes an die Hand zu geben, um zum einen den Teufelskreis von ungünstigem Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten des Kindes gar nicht erst entstehen zu lassen, und zum anderen, um Eltern zu helfen, eine positive Beziehung zu ihrem Kind aufzubauen und so einen schützenden Rahmen für die Entwicklung des Kindes zu schaffen. (Hahlweg & Heinrichs, 2007, S. 175)

Hauptziel elternzentrierter Maßnahmen ist der Abbau eines dysfunktionalen, bei gleichzeitigem Aufbau eines entwicklungsfördernden Erziehungsverhaltens. Nach Beelmann und Lösel (2007) verfolgen präventive Elterntrainings folgende Ziele:

- Erlernen eines konsistenten Erziehungsstils (positives Verhalten konsequent verstärken; negativem/aggressivem Verhalten konsequent Grenzen setzen)
- effektives Problemmanagement in schwierigen Erziehungssituationen
- Einsatz effektiver Strategien zur Einhaltung grundlegender sozialer Regeln
- Vorbildfunktion bei sozialen Konflikten
- Anleitung zum Lernen sozialer Regeln
- Stärkung der Beaufsichtigungsfunktion, insbesondere bei jüngeren Kindern
- Stärkung der Unterstützungsfunktion bei sozialen Problemen der Kinder
- Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktion durch Vermeidung emotional negativer Interaktionen
- Aufbau positiver Interaktionen, die durch gegenseitigen Respekt, Vertrauen und Zuneigung gekennzeichnet sind.

Elternzentrierte Maßnahmen sollen auf zwei verschiedenen Ebenen Wirkungen auslösen. Einerseits wird durch das veränderte Erziehungsverhalten der Eltern ein positiver Effekt auf das kindliche Verhalten angestrebt, andererseits sollen aber auch soziale und persönliche Ressourcen der Erziehungsberechtigten gefördert werden. Im Idealfall verstärken sich die Wirkungen auf beiden Ebenen gegenseitig (Eisner et al., 2008). Meist werden elternzentrierte Maßnahmen als Gruppentraining angeboten, in dem verschiedene Erziehungsthemen in einer strukturierten Abfolge behandelt werden. Den Schwerpunkt der Kurse bildet gewöhnlich das Einüben relevanter Erziehungsstrategien, aber auch weitere Themen, die Auswirkungen auf das Kind haben könnten, wie beispielsweise elterlicher Stress, werden thematisiert (Weiss et al., 2007). Die Vermittlung der Inhalte erfolgt mittels vielfältiger Methoden, wie etwa Informationsvorträgen, Diskussionen, Erfahrungsaustausch, Rollenspielen, Videos oder Übungen für zu Hause. In jüngerer Zeit werden Elternkurse auch über das Internet angeboten (vgl. Hänggi, 2006; Kleinke, Stemmler, Runkel & Jaurisch, 2008).

### 3.3.1.4 Ausgewählte behaviorale Elterntrainings

Tabellen 3 und 4 geben einen Überblick über internationale und nationale behaviorale Elterntrainings für das Grundschulalter. Dabei handelt es sich jedoch nur um eine Auswahl der vorliegenden Programme.

**Tabelle 3:** Übersicht über ausgewählte internationale behaviorale Elterntrainings

Programm	Autoren	Art der Prävention	Ziele/Inhalte	Altersbereich	Wirksamkeit
Parent Management Training (PMTO)	Patterson et al. (1992); Patterson (2005)	universell	Vermittlung grundlegender Erziehungs Kompetenzen; Unterbrechung von Zwangsinteraktionen	2-17 Jahre	Verbesserung der Erziehungs kompetenz, Rückgang des kindlichen Problemverhaltens
Positive Parenting Program (Triple P)	Sanders, (1999); deutsche Version: Kuschel & Hahlweg (2005)	universell/ gezielt	fünf Intensitätsstufen: universelle Prävention bis therapeutische Intervention; Vermittlung grundlegender Erziehungs kompetenzen	2-8 Jahre	Verbesserung der Erziehungs kompetenz, Rückgang des kindlichen Problemverhaltens
Incredible Years Parents Series	Webster-Stratton (2005) Webster-Stratton & Hammond (1997)	gezielt	drei Teilprogramme: BASIC (Erziehungs kompetenzen) ADVANCED (interpersonelle Kompetenzen) EDUCATION SCHOOL (akademische Kompetenzen)	2-10 Jahre	Verbesserung der Erziehungs kompetenz, Rückgang des kindlichen Problemverhaltens

**Tabelle 4:** Übersicht über ausgewählte nationale behaviorale Elterntrainings

Programm	Autoren	Art der Prävention	Ziele/Inhalte	Altersbereich	Wirksamkeit
Starke Eltern - starke Kinder	Honkanen-Schoberth (2005); Rauer (2009)	universell	klare Werte, klare Identität, Stärkung des Selbstvertrauens, Kommunikation, Problemlösen, Verhandlungskompetenz	0-18 Jahre	Verbesserung der Erziehungskompetenz, Steigerung der erlebten Selbstwirksamkeit, tendenzieller Rückgang der Verhaltensprobleme des Kindes
EFFEKT®-Elternkurs	Beelmann & Lösel (2004) Lösel, Beelmann, Stemmler & Jaurisch (2006)	universell	positiv erziehen, Aufforderungen und Bitten, Grenzen setzen, Überforderung in der Erziehung, soziale Beziehungen in der Familie fördern	3-10 Jahre	Verbesserung der Erziehungskompetenz, Rückgang des kindlichen Problemverhaltens
Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)	Lauth & Heubeck (2006); Lauth, Grimm & Otte (2007)	gezielt	Vermittlung grundlegender Erziehungskompetenzen, Bearbeiten konkreter Alltagssituationen, Senkung des familiären Stressniveaus	5-11 Jahre	unkontrollierte Evaluationsstudie; klinisches Setting: positive Effekte auf die elterliche Stressbelastung und kindliches Problemverhalten

### 3.3.1.5 Wirksamkeit behavioraler Elterntrainings

Die Wirksamkeit von Elterntrainings wurde in verschiedenen Metaanalysen überprüft. Die meisten der Arbeiten beziehen sich jedoch überwiegend auf Studien aus dem angloamerikanischen Raum (Beelmann, 2008; Beelmann & Bogner, 2005; Farrington & Welsh, 2003; Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006; Maughan, Christiansen, Jenson, Olympia & Clark, 2005; Nowak & Heinrichs, 2008; Piquero, Farrington, Welsh, Tremblay & Jennings, 2008; Serketich & Dumas, 1996). In Deutschland sind kontrollierte Evaluationsstudien immer noch sehr selten, auch wenn in den letzten Jahren erste Fortschritte zu erkennen sind.

Über alle Studien hinweg zeigt sich, dass es sich bei Elterntrainings um eine wirksame Maßnahme handelt. Dies gilt sowohl für den Einfluss auf kindliche Verhaltensprobleme als auch auf das elterliche Erziehungsverhalten. Jedoch ergeben sich deutliche Unterschiede bezüglich der Höhe der berichteten mittleren Effektstärken. Die geringste Effektstärke von  $d = .22$  berichten Farrington und Welsh (2003), die höchste Serketich und Dumas (1993;  $d = .86$  für kindorientierte Maße;  $d = .44$  für elternorientierte Maße). In einer Bestandsaufnahme der wenigen, teilweise schwach kontrollierten, Evaluationen zur Elternbildung in Deutschland ergaben sich nur kleine Effekte (kindorientierte Maße:  $d = .26$ ; Lösel, Schmucker et al. 2006).

Diese Schwankungen können nicht nur auf die Art der in die Analysen integrierten Trainings zurückgeführt werden. Vielmehr müssen verschiedene Moderatorvariablen in Betracht gezogen werden. In Abhängigkeit davon, welche Variablen als Erfolgsmaß (Outcomevariable) gewählt werden, zeigen sich große Unterschiede. Für Erfolgsmaße, die sich direkt auf Inhalte der Maßnahmen beziehen, ergeben sich teilweise deutlich höhere Effekte als für Indikatoren des alltäglichen Problemverhaltens (Lösel, 2008; Lundahl et al., 2006). Auch die Zeitspanne zwischen Training und Messzeitpunkt beeinflusst die Effekte. Insgesamt zeigt sich, dass die Wirkung der Programme für gewöhnlich in den Postmessungen höher ist als in den Follow-up-Erhebungen. Vor allem wenn die Follow-up-Messung mehr als ein Jahr nach dem Training erfolgt, lassen die Effekte enorm nach (Beelmann, 2008; Beelmann & Bogner, 2005; Lundahl et al., 2006). Dabei muss erwähnt werden, dass viele der integrierten Studien keine Follow-up-Messung aufweisen konnten und somit keine zuverlässige Aussage über eine längerfristige Wirkung gemacht werden kann. Unterschiede in der Wirkung ergeben sich auch hinsichtlich der Art der Prävention. Gezielte Programme weisen höhere Effekte auf als universelle (Beelmann, 2008; Beelmann & Bogner, 2005; Durlak & Wells, 1997). Bezüglich der Intensität der Programme wird ein unerwarteter Effekt deutlich. Die höchste Wirkung erzielen demnach Programme mit einem Umfang von bis zu fünf Sitzungen (Beelmann & Bogner, 2005; Maughan et al., 2005). Eventuell ist dies aber darin begründet, dass Programme mit einer höheren Intensität nicht so oft besucht oder vorzeitig abgebrochen werden.

Darüber hinaus werden die Effekte durch einige Teilnehmermerkmale moderiert. Wesentlich geringere Trainingseffekte – sowohl hinsichtlich des Verhaltens des Kindes als auch des elterlichen Erziehungsverhaltens – zeigen sich bei sozial benachteiligten Gruppen. Dies trifft besonders stark auf die Wirkung von Gruppentrainings zu (Lundahl et al., 2006). Dem steht jedoch der Befund gegenüber, dass Elterntrainings größere Effekte bei den Kindern erzielen, deren Verhalten bereits vor dem Training als auffälliger eingeschätzt wurde. Dieser Effekt zeigte sich jedoch nur im Hinblick auf das Verhalten des Kindes und nicht auf das Erziehungsverhalten. Gleiches gilt für das Kriterium „alleinerziehend“, wobei Kinder Alleinerziehender weniger vom Training profitieren (Lundahl et al., 2006). Das Alter des Kindes ist ebenfalls von Bedeutung. Hier kommen die einzelnen Metaanalysen allerdings zu unterschiedlichen Ergebnissen. Einige Arbeiten belegen, dass bei Vorschulkindern höhere Effekte erzielt werden können als bei älteren Kindern und Jugendlichen und diese auch stabiler sind (Beelmann & Bogner, 2005; Lundahl et al., 2006), andere deuten darauf hin, dass ältere Kinder stärker profitieren (Maughan et al., 2005; Serketich & Dumas, 1996).

Die Ergebnisse zur Wirksamkeit von Elterntrainings werden auch durch methodische Aspekte beeinflusst. So zeigten sich beispielsweise höhere Effekte bei älteren Studien (Piquero et al., 2008) und Untersuchungen, die methodisch weniger hochwertig sind (Beelmann, 2008; Beelmann & Bogner, 2005). Ein negativer Zusammenhang ergibt sich zwischen Stichprobengröße und Wirkung (Beelmann, 2008; Beelmann & Bogner, 2005; Piquero et al., 2008; Serketich & Dumas, 1996).

### **3.3.2 Kindzentrierte Ansätze**

Bei Kindern werden, vor allem im Hinblick auf die Prävention externalisierenden Problemverhaltens, häufig soziale Kompetenztrainings eingesetzt. Im Folgenden wird zunächst auf das Konstrukt der sozialen Kompetenz und der sozialen Informationsverarbeitung eingegangen, anschließend wird ein kurzer historischer Abriss über die Entstehung von sozialen Kompetenztrainings gegeben, es werden die Grundzüge sozialer Kompetenztrainings erläutert und die bekanntesten internationalen und nationalen Trainings überblicksartig vorgestellt; abschließend wird die Wirksamkeit sozialer Kompetenztrainings beurteilt.

#### **3.3.2.1 Soziale Kompetenz**

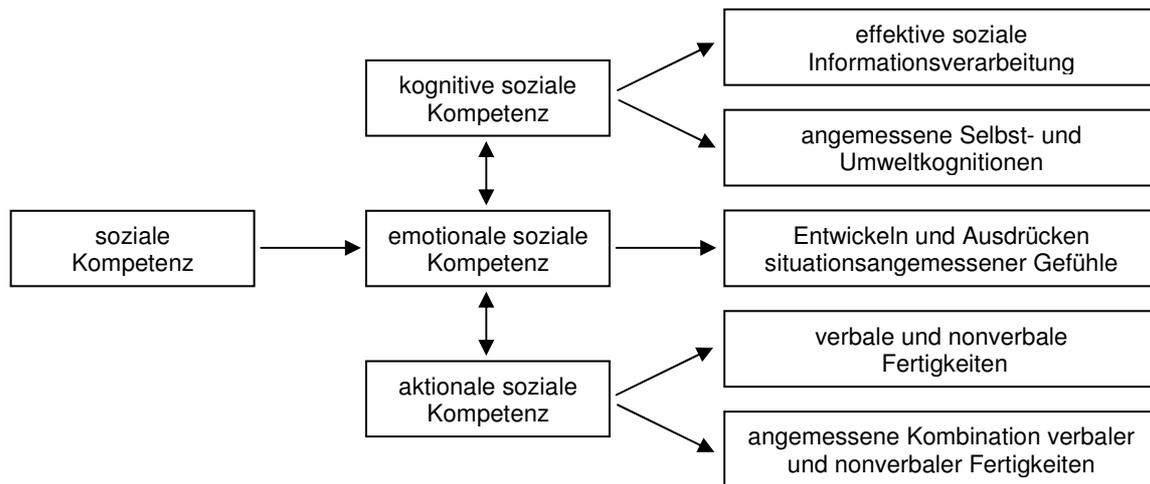
Der Begriff soziale Kompetenz bezieht sich auf ein breites Spektrum menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten und überschneidet sich mit zahlreichen verwandten Konzepten (Kanning, 2003). Im Zuge dessen gibt es eine Reihe unterschiedlicher Definitionsversuche, die sich teilweise sogar widersprechen. Im Folgenden werden einige Definitionen und Konzepte exemplarisch vorgestellt, um die Komplexität des Konstrukts der sozialen Kompetenz zu verdeutlichen.

Döpfner (1989) definiert soziale Kompetenz als

die Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von aktionalen (d.h. verbalen und nonverbalen), kognitiven und emotionalen Verhaltensweisen zur effektiven sozialen Interaktion in einem spezifischen Kontext, so dass dieses Verhalten kurz- und langfristig ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine Person hat und von der Umwelt als positiv, zumindest aber als akzeptabel bewertet wird. (S. 2)

Soziale Kompetenz manifestiert sich demnach auf drei Ebenen (kognitive, emotionale und aktionale soziale Kompetenz), wobei jeder Ebene mehrere Komponenten zugeordnet werden

können, die sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Abbildung 17). Voraussetzung für kognitive soziale Kompetenz ist eine effektive soziale Informationsverarbeitung sowie angemessene Selbst- und Umweltkognitionen. Emotional sozial kompetentes Handeln beinhaltet das Entwickeln und den Ausdruck situationsangemessener Gefühle. Unter aktionaler sozialer Kompetenz versteht man verbale und nonverbale Fähigkeiten und deren angemessene Kombination (Döpfner, 1989).



**Abbildung 17:** Ebenen der sozialen Kompetenz (Döpfner, 1989)

Kanning (2002) geht ebenfalls von einem mehrdimensionalen Konstrukt aus, weist zudem aber auf die Notwendigkeit hin, zwischen sozialer Kompetenz und sozial kompetentem Handeln zu differenzieren, da vorhandene Kompetenz eher den Charakter eines Potenzials hat und nicht in jeder Situation sozial kompetentes Verhalten garantiert. Während soziale Kompetenz definiert wird als „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“, wird sozial kompetentes Verhalten davon abgegrenzt als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning, 2002, S. 155).

Hinsch und Pfingsten (1998, S. 13) definieren soziale Kompetenz als die „Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen.“

Im Laufe ihrer psychosozialen Entwicklung erwerben Kinder eine Reihe von Fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, sozial kompetent handeln zu können. In einer Metaanalyse von

Caldarella und Merrell (1997) kristallisierten sich letztendlich fünf Basisfertigkeiten heraus, die sich wiederum weiter untergliedern lassen.

*Fertigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen:* macht anderen Komplimente, bietet Hilfe an, lädt andere zum Mitspielen ein, wird von anderen ausgewählt, besitzt Führungsqualitäten, ist empathisch, hat viele Freunde, hat Sinn für Humor;

*Selbstmanagementkompetenzen:* hat eine gute Selbstkontrolle, befolgt Regeln, ist kompromissbereit, akzeptiert Kritik, kooperiert mit anderen, ist gut organisiert, ignoriert Kritik und Ablenkungen;

*Schulische Kompetenzen:* bewältigt Aufgaben und Anforderungen, führt Anweisungen aus, weist gute Arbeitsgewohnheiten auf, nutzt frei verfügbare Zeit angemessen;

*Kooperationsbereitschaft:* befolgt Anweisungen und Regeln, teilt mit anderen, reagiert angemessen auf Kritik, führt Aufgaben zu Ende, hält seine Sachen in Ordnung und räumt sie auf;

*Durchsetzungsfähigkeit/Selbstbehauptung:* beginnt Gespräche von sich aus, kann Komplimente annehmen, lädt andere ein, hat Selbstvertrauen, findet leicht Freunde, kann seine Gefühle ausdrücken, beteiligt sich an Aktivitäten.

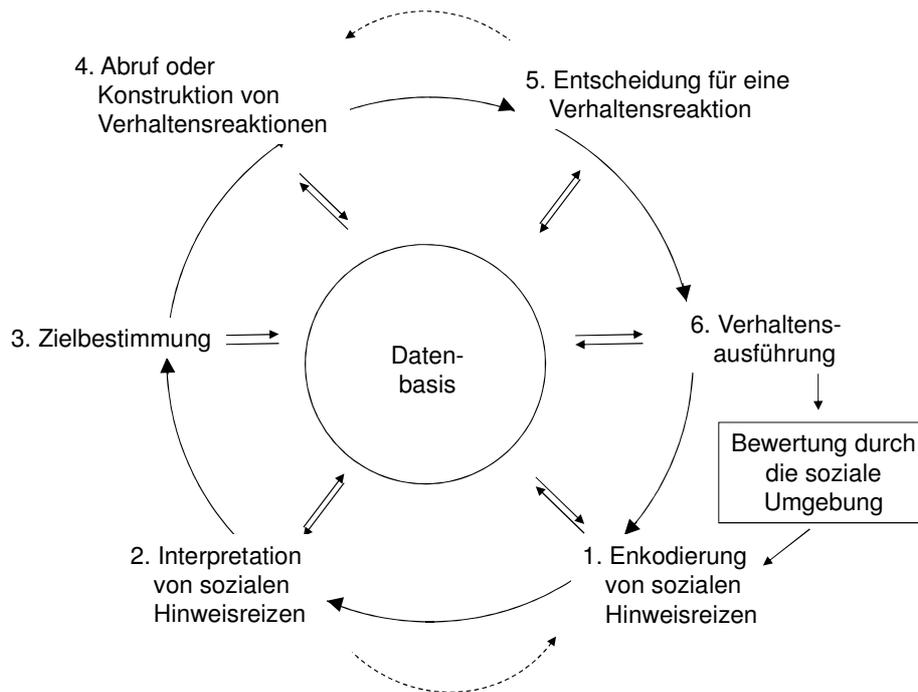
Vor allem im Hinblick auf die vorliegende Studie muss zudem berücksichtigt werden, dass sozial kompetentes Verhalten stets kontext- und kulturabhängig ist (Gambrill, 1995). Demnach kann ein Verhalten, das in der einen Kultur als sozial kompetent gilt, in der anderen Kultur als sozial inkompetent betrachtet werden.

### **3.3.2.2 Soziale Informationsverarbeitung**

„Soziale Informationsverarbeitung ... bezeichnet jenen kognitiven Verarbeitungsprozeß, der zwischen der Wahrnehmung einer sozialen Situation und der Handlungsausführung liegt“ (Döpfner, 1989, S. 1). Defizite im Prozess der sozialen Informationsverarbeitung spielen eine entscheidende Rolle bei der Entstehung dissozialen Verhaltens (Lösel & Bliesener, 2003). Daher ist die Förderung der sozialen Informationsverarbeitung ein wichtiger Bestandteil von Präventionsprogrammen zur Förderung der sozialen Kompetenz geworden. Eines der bekanntesten Modelle zur sozialen Informationsverarbeitung ist das Modell von Crick und Dodge (1994). Dabei handelt es sich um eine Weiterentwicklung des Modells von Dodge (1986), wonach eine linear-sequentielle Abfolge von vier Schritten angenommen wurde. In der modifizierten Version des Modells gehen die Autoren von einem zyklischen Verlauf der

Informationsverarbeitung, bestehend aus sechs miteinander vernetzten und parallel ablaufenden Schritten, aus (vgl. Abbildung 18).

In jedem Schritt wird auf eine Datenbasis zurückgegriffen, die soziale Schemata, soziales Wissen, soziale Regeln und Erinnerungen an Erfahrungen in der Vergangenheit enthält. Die Informationsverarbeitungsprozesse laufen weitgehend automatisch ab. Im Folgenden werden die einzelnen Schritte näher dargestellt.



**Abbildung 18:** Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge (1994)

**1. Enkodierung sozialer Hinweisreize:** Im ersten Schritt des Prozesses werden externe und interne Stimuli wahrgenommen und verarbeitet. Beispielsweise kann ein Kind, das sich gerade mit anderen Kindern in einer Reihe anstellt, einen Stoß durch ein anderes Kind wahrgenommen haben.

**2. Interpretation sozialer Hinweisreize:** In einem zweiten Schritt werden die wahrgenommenen Hinweisreize interpretiert und nach deren Ursachen gesucht. So werden dem Interaktionspartner beispielsweise bestimmte Intentionen zugeschrieben, früher gezeigtes Verhalten und die eigene Kompetenz, aber auch die des Interaktionspartners bewertet. Das Kind aus dem Beispiel kann den Stoß nun entweder als absichtlichen Angriff (Drängeln) interpretieren oder als unbeabsichtigte Berührung, die beispielsweise dadurch entstanden ist, weil das andere Kind von einer anderen Person geschubst wurde.

**3. Zielbestimmung:** Nach dem Enkodieren und Interpretieren der sozialen Stimuli wird davon ausgegangen, dass sich das Kind im dritten Schritt des Informationsverarbeitungsprozesses einen bestimmten Ausgang der Situation wünscht bzw. ein Ziel auswählt oder an einem bereits zuvor existierenden Ziel festhält. In diesem Schritt spielt der affektive Zustand des Kindes eine wichtige Rolle. Das Kind könnte sich nun z.B. vornehmen, es dem anderen Kind heimzuzahlen, wenn es zuvor feindselig attribuiert hat.

**4. Abruf oder Konstruktion von Verhaltensreaktionen:** Im vierten Schritt ruft das Kind Lösungen aus dem Gedächtnis ab oder konstruiert im Falle einer neuartigen Situation neue Reaktionsmöglichkeiten. In Abhängigkeit der Ziele werden unterschiedliche Verhaltensweisen abgerufen. Das Kind aus dem Beispiel könnte sich überlegen, wie es sich in einer vergleichbaren Situation verhalten hat. Wurde die Handlung des anderen Kindes als unabsichtlich interpretiert, könnte es die Berührung einfach ignorieren. Wurde die Handlung jedoch als feindselig interpretiert, könnte es sich beispielsweise überlegen, das andere Kind anzugreifen.

**5. Entscheidung für eine Verhaltensreaktion:** Im fünften Schritt bewertet das Kind die vorhandenen Reaktionsmöglichkeiten in Bezug auf Effizienz und Angemessenheit und entscheidet sich daraufhin für eine Alternative. Entscheidend sind hierfür die bisherigen Erfahrungen mit der Reaktion, die subjektive Interpretation der sozialen Situation, die Bewertung der Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen und das Wissen über Regeln des sozialen Umgangs (Lösel & Bliesener, 2003). So würde das Kind vor der Entscheidung beispielsweise auch in Betracht ziehen, wie stark das andere Kind ist und wie erfolgversprechend ein Angriff wäre bzw. in der Vergangenheit war. Daraufhin würde es sich für oder gegen das Angreifen des anderen Kindes entscheiden.

**6. Verhaltensausführung:** Im sechsten Schritt wird das Verhalten schließlich ausgeführt. Mit diesem Schritt ist der Prozess jedoch noch nicht beendet, da das Modell, wie bereits erwähnt, eine zyklische Struktur aufweist. Die Bewertung des Verhaltens durch die Umgebung liefert somit die Stimuli für einen weiteren Informationsverarbeitungsprozess. Entscheidet sich das Kind dafür, das andere Kind anzugreifen, löst dies Reaktionen bei dem anderen Kind bzw. der sozialen Umgebung aus, wodurch der nächste Informationsverarbeitungsprozess angestoßen wird.

Kinder mit aggressiven Verhaltensproblemen weisen hinsichtlich der sozialen Informationsverarbeitungsprozesse Defizite auf. Einen Überblick dazu geben Lösel und Bliesener (2003):

Demnach sind aggressive Kinder bei der Enkodierung selektiv aufmerksamer für feindselige bzw. aggressive Stimuli. In der Phase der Interpretation scheinen sie weniger fähig zu sein, die Gefühlslage des Interaktionspartners und dessen Motive zu erkennen, und ihm darüber hinaus häufiger feindselige Absichten zu unterstellen. Bei der Zielbestimmung generieren aggressive Kinder häufiger egozentrische, antisoziale Ziele. Im vierten Schritt, dem Abruf oder der Konstruktion von Verhaltensreaktionen, verfügen sie über eine geringere Anzahl kompetenter Lösungsalternativen. Zudem ist eine verstärkte Körperlichkeit, verbale Aggression, Impulsivität und verminderte Vielfältigkeit charakteristisch für die abgerufenen bzw. generierten Lösungen. Bei der Entscheidung für eine bestimmte Verhaltensreaktion scheint es aggressiven Kindern weniger gut zu gelingen, die Konsequenzen der Handlung langfristig und differenziert abzuschätzen. Darüber hinaus werden aggressive Reaktionen von ihnen moralisch positiver bewertet. In der Phase der Verhaltensausführung scheinen aggressive Kinder über eine geringere Anzahl von Fertigkeiten zu verfügen.

### **3.3.2.3 Historische Entwicklung sozialer Kompetenztrainings**

Soweit bekannt, wurde der Begriff „social competence“ erstmals 1935 von Doll eingeführt (Wittmann, 1991). In den 50er und 60er Jahren wurde soziale Kompetenz vor allem im Zuge eines verstärkt ressourcenorientierten Ansatzes in Zusammenhang mit der Rehabilitation psychisch schwer erkrankter Patienten bei der Behandlung von Suchterkrankungen thematisiert (Zeller, 2005). Erste Ansätze zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen wurden in den 70er Jahren entwickelt. Zu den Pionieren auf diesem Gebiet zählen Spivack und Shure, auf deren Arbeiten auch viele der heutigen Trainings basieren. Vor allem seit Anfang der 80er Jahre wurde eine Vielzahl an verschiedenen Trainingskonzepten zur Förderung der sozialen Kompetenz hervorgebracht und soziale Kompetenztrainings wurden zu einem populären Ansatz bei der Prävention von Verhaltensstörungen (Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994; Eisner et al., 2008). Inzwischen liegen zu fast allen Störungsbildern Interventionsansätze vor, die auf Elemente aus sozialen Kompetenztrainings zurückgreifen (Petermann, 2002).

### 3.3.2.4 Soziale Kompetenztrainings

Nach Eisner et al. (2008) basieren soziale Kompetenztrainings auf drei allgemeinen Annahmen:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Kompetenzen und der Schwere und dem langfristigen Verlauf von Verhaltensproblemen; der Erwerb von sozialen Kompetenzen kann durch geeignete Maßnahmen gefördert werden; die erworbenen Kompetenzen wirken als Schutzfaktor und reduzieren die Wahrscheinlichkeit von Problemverhalten. (S. 47)

Theoretisch sind die Programme an den Arbeiten Banduras zur Sozialen Lerntheorie orientiert. Ziel ist es, im Rahmen eines strukturierten und schrittweisen Vorgehens soziale (z.B. angemessen mit anderen zu interagieren; Bedürfnisse zu äußern) und kognitive Kompetenzen (z.B. denken, bevor man handelt; verschiedene Lösungen für eine Problemsituation verfügbar zu haben) zu fördern und dadurch Defizite im Sozialverhalten zu kompensieren (Beelmann & Lösel, 2007; Beelmann & Raabe, 2007; Eisner et al., 2006; Spence, 2003). Generell können soziale Kompetenztrainings in verhaltensorientierte und sozial kognitive Ansätze unterteilt werden (Beelmann et al., 1994). Während verhaltensorientierte Maßnahmen in erster Linie auf die Vermittlung konkreter sozialer Fertigkeiten – meist unter Zuhilfenahme sozialer Modelle – abzielen, streben sozial-kognitive Programme die Förderung grundlegender sozial-kognitiver Kompetenzen an. Letztere basieren auf drei Ansätzen (Beelmann & Raabe, 2007): dem Training sozialer Problemlösefertigkeiten (Spivack & Shure, 1974), dem Training der sozialen Rollenübernahme (Chandler, 1973) und dem Training der Selbst- und Ärgerkontrolle (Camp, Blom, Hebert & van Doornick, 1977). Vor allem soziale Problemlösetrainings werden zur Prävention dissozialen Verhaltens herangezogen. Die Mehrzahl dieser Programme basiert auf den Arbeiten von Spivack und Shure. Aktuelle Programme sind meist multimodal ausgerichtet und integrieren verschiedene Trainingsansätze (Petermann, 2002). Soziale Kompetenztrainings bestehen aus einer Reihe von strukturierten Lektionen (in manualisierter Form), die als Gruppentraining durchgeführt werden und häufig in den Kindergarten- oder Schulalltag integriert sind. Je nach Altersgruppe und Zielsetzung der Programme ergeben sich Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und des Umfangs. Im Folgenden wird ein Überblick über die gängigsten internationalen und nationalen Programme zur Prävention dissozialer Störungen gegeben. Da sich der empirische Teil der vorliegenden Arbeit auf ein Präventionsprogramm für Schüler der ersten Jahrgangsstufe bezieht, wird der Schwerpunkt auf Trainings für diese Alterstufe gelegt.

### 3.3.2.5 Ausgewählte kindzentrierte Präventionsprogramme

Tabellen 5 und 6 geben einen Überblick über internationale und nationale kindzentrierte Präventionsprogramme für das Grundschulalter. Dabei handelt es sich jedoch nur um eine Auswahl der vorliegenden Trainings.

**Tabelle 5:** Übersicht über ausgewählte internationale kindzentrierte Programme

Programm	Autoren	Art der Prävention	Art des Trainings	Altersbereich	Wirksamkeit
I Can Problem Solve (ICPS)	Shure (1992 a,b); Greenberg, Domitrovich & Bumbarger (2001)	universell	interpersonelles kognitives Problemlösetraining	4-10 Jahre	Steigerung der Problemlösefertigkeiten, Verbesserung des Sozialverhaltens
Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	Kusché & Greenberg (1994)	universell	sozial-kognitives Kompetenztraining	4-10 Jahre	Rückgang des Problemverhaltens
Second Step	Beland (1988); Grossman et al. (1997)	universell	Programm zur Prävention von Aggression und Gewalt	4-10 Jahre	keine sign. Effekte; lediglich bei Verhaltensbeobachtung Rückgang des aggressiven Verhaltens
Tri-Ministry	Boyle et al. (1999); Hundert et al. (1999)	universell	Training sozialer Fertigkeiten; Lesetraining	6-9 Jahre	Zunahme des sozial erwünschten Verhaltens; kein sign. Rückgang des aggressiven Verhaltens
Social Problem Solving Training	Weissberg (1981)	universell	Problemlösetraining	7-10 Jahre	Steigerung der Problemlösefertigkeiten
Dinosaur School	Webster-Stratton & Hammond (1997); Webster-Stratton & Reid (2003)	gezielt	Training sozialer Fertigkeiten	4-8 Jahre	Steigerung der Problemlösekompetenz, Rückgang von Problemverhalten
Peer Coping Social Skills Training	Prinz, Blechman & Dumas (1994)	gezielt	sozial-kognitives Kompetenztraining	6-8 Jahre	Rückgang des aggressiven Verhaltens, Zunahme des sozial erwünschten Verhaltens

**Tabelle 6:** Übersicht über ausgewählte nationale kindzentrierte Programme

Programm	Autoren	Art der Prävention	Art des Trainings	Altersbereich	Wirksamkeit
Faustlos	Cierpka (2001); Schick & Cierpka (2005)	universell	Prävention aggressiven Verhaltens	3-9 Jahre	lediglich bzgl. des internalisierenden Verhaltens sign. Effekte
IKPL	Beelmann, Jausch & Lösel (2004); Lösel, Beelmann et al. (2006)	universell	sozial-kognitives Kompetenztraining	4-7 Jahre	Rückgang des Problemverhaltens, Verbesserung der sozialen Problemlösefertigkeit
Papilio	Scheithauer, Bondü & Mayer (2008)	universell	Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen	3-6 Jahre	Zunahme des prosozialen Verhaltens; Abnahme des hyperaktiven Verhaltens und des Gesamtproblemwerts; kein sign. Effekt hinsichtlich des externalisierenden Verhaltens
TIP	Hacker et al. (2007)	universell	sozial-kognitives Kompetenztraining	7-9 Jahre	Rückgang des externalisierenden Verhaltens; tendenzielle Zunahme des prosozialen Verhaltens
Verhaltens-training für Schulanfänger	Petermann, Natzke, Gerke & Walter (2002)	universell	Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen	6-8 Jahre	Rückgang des aggressiven, internalisierenden und unaufmerksamen Verhaltens

### 3.3.2.6 Wirksamkeit sozialer Kompetenztrainings

Soziale Kompetenztrainings gehören neben Elterntrainings zu den am besten evaluierten Programmen (Beelmann, 2006). Wie schon bei den Elterntrainings erwähnt, stammen auch hier die meisten Studien, die in die Analysen eingehen, aus dem angloamerikanischen Raum.

Die präventive Wirkung der Programme hinsichtlich dissozialer Verhaltensprobleme wurde in mehreren Metaanalysen bestätigt (Ang & Hughes, 2002; Beelmann et al., 1994; Durlak & Wells, 1997, 1998; Lösel & Beelmann, 2003, 2005, 2006; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003). Die Analysen kommen zu mittleren Effektstärken zwischen  $d = .30$  und  $d = .70$ . Jedoch fallen die Effekte je nach zugrundeliegendem Erfolgsmaß unterschiedlich hoch aus. So ist die

Wirkung auf trainingsnahe Erfolgsmaße, wie beispielsweise die soziale Konfliktlösefertigkeit, höher als auf distale Maße, die sich auf das alltägliche Sozialverhalten beziehen (Lösel, 2008). Darüber hinaus wurden in den Metaanalysen weitere Moderatoren des Trainingserfolgs identifiziert.

In Bezug auf die Art des Trainings bleibt festzuhalten, dass strukturierte multimodale Programme monomodalen Programmen überlegen sind (Beelmann et al., 1994; Lösel & Beelmann, 2003, 2005, 2006; Wilson, Godfredson & Najaka, 2001). Kognitiv-behaviorale Programme erzielen die größte Wirkung und weisen auch langfristig die konsistentesten Effekte auf (Lösel & Beelmann, 2006). Insgesamt zeigt sich, dass die Effekte der Programme in den Follow-up-Messungen geringer sind als im Posttest, jedoch mangelt es auch hier an der Zahl der längerfristig angelegten Studien.

Deutliche Unterschiede in der Wirksamkeit der Trainings zeigen sich hinsichtlich des Präventionsansatzes. Dementsprechend ist die Wirkung indizierter Maßnahmen wesentlich höher als die universeller oder selektiver (Lösel & Beelmann, 2005, 2006; Wilson et al., 2003). Zudem zeigen sich tendenziell höhere Effekte bei zeitlich intensiveren Maßnahmen (Lösel & Beelmann, 2006). Abweichungen in der Wirksamkeit der Trainings sind außerdem in Bezug auf Teilnehmermerkmale festzustellen. Demnach sind die Effekte beispielsweise bei auffälligeren Kindern höher (Beelmann et al., 1994; Wilson et al., 2003). Die Ergebnisse von Ang und Hughes (2002) zeigen allerdings, dass auch die Gruppenzusammensetzung von Bedeutung ist, da kleinere Effekte erzielt werden, wenn sich die Gruppe nur aus Teilnehmern zusammensetzt, die dissoziales Verhalten zeigen. Ähnlich wie bei den Elterntrainings gibt es einen negativen Zusammenhang zwischen Stichprobengröße und Wirkung (Lösel & Beelmann, 2003, 2005, 2006). Größere Effekte erbringen zudem Pilotstudien, die von den Programmentwicklern selbst durchgeführt werden (Lösel & Beelmann, 2003).

### **3.3.3 Multimodale Ansätze**

Neben rein kind- oder elternzentrierten Maßnahmen gibt es auch multimodale Trainingskonzepte. Diese gewinnen vor allem in den letzten Jahren verstärkt an Bedeutung. Durch das (frühzeitige) Ansetzen auf verschiedenen Ebenen (Kind, Eltern, Lehrer, Gemeinde) und in verschiedenen Kontexten (Kindergarten, Schule, Familie, Gleichaltrige) wird eine dauerhafte Veränderung der Entwicklungsbedingungen und eine spezielle Förderung von Kindern mit erhöhtem Risiko angestrebt (Beelmann & Lösel, 2007).

Ein Beispiel für einen multimodalen Ansatz ist das Trainingsprogramm EFFEKT<sup>®</sup> (EntwicklungsFörderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training; Lösel, Beelmann et al., 2006), das aus einem verhaltensorientierten Eltern- und einem sozial-kognitiven Kindertraining besteht und in einer adaptierten Form in der vorliegenden Arbeit eingesetzt wurde. Beide Trainings können in Kombination aber auch einzeln angewandt werden und wurden daher auch unter Punkt 3.3.1.4 und 3.3.2.5 schon erwähnt.

Das sozial-kognitive Kompetenztraining „*Ich kann Probleme lösen*“ (IKPL, Beelmann et al., 2004) basiert auf dem Programm „I Can Problem Solve (ICPS)“ (Shure, 1992a, b) und richtet sich an Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren. Das Training zielt darauf ab, zentrale Aspekte der Informationsverarbeitung zu fördern, und dadurch sozial kompetentes Verhalten auszubauen und gleichzeitig Verhaltensproblemen vorzubeugen. Das Training besteht aus 15 Kurseinheiten zu jeweils 45 bis 60 Minuten, die entweder drei Wochen lang täglich oder fünf Wochen lang dreimal pro Woche durchgeführt werden. Eine Gruppe von sechs bis zehn Kindern wird von zwei Trainern angeleitet, mit Hilfe des sogenannten IKPL-Dialogs (Ich-Kann-Probleme-Lösen-Dialog) Probleme gewaltfrei zu lösen. Das Training untergliedert sich in zwei Inhaltsbereiche: vorbereitende Problemlösespiele und Problemlösespiele. Mittels der vorbereitenden Problemlösespiele werden den Kindern die Grundlagen der sozial-kognitiven Problemlösung (Wortkonzepte, Erkennen von Gefühlen, Gründe und Ursachen des Verhaltens) vermittelt. In den anschließenden Problemlösespielen üben sie das Entwickeln alternativer Lösungen und die Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen ein. Die Inhalte werden kindgerecht und spielerisch durch Handpuppen, Sing- und Bewegungsspiele, Bildvorlagen, Rollenspiele und Frage-Antwort-Runden vermittelt. Die Eltern erhalten begleitende Elternbriefe, die sie über die einzelnen Kursinhalte informieren.

Das Elterntaining „*Förderung von Erziehungskompetenzen*“ (Beelmann & Lösel, 2004) basiert auf dem „Curriculum for Parents with Challenging Children“, das am Oregon Social Learning Center entwickelt wurde (Dishion & Patterson, 1996; Fisher et al., 1997). Zielgruppe des Elternkurses sind Eltern von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren. Durch die Kursteilnahme der Eltern soll deren Erziehungskompetenz gefördert werden. Über einen Zeitraum von fünf Wochen finden fünf Sitzungen statt, die zwischen 90 und 120 Minuten dauern. Das Training wird von ein bis zwei Trainern mit einer Gruppe von zehn bis 15 Teilnehmern durchgeführt. Die Inhalte beziehen sich auf Grundregeln positiver Erziehung, Bitten und Aufforderungen, Grenzen setzen, schwierige Erziehungssituationen, Überforderung in der Erziehung (Stress, Verhaltensprobleme) und soziale Beziehungen der

Familie. Die Vermittlung der Inhalte erfolgt durch Kurzvorträge, Gruppendiskussionen mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiele, Arbeitsgruppen, strukturierte Arbeitsmaterialien und Übungen für zu Hause.

In kontrollierten Evaluationen konnten positive kurzfristige (zwei bis drei Monate nach dem Training) und langfristige Effekte (zwei Jahre nach dem Training) belegt werden (Lösel, Beelmann, et al., 2006). Dies gilt sowohl für proximale Erfolgskriterien (Informationsverarbeitung der Kinder; Erziehungsverhalten der Eltern) als auch für die Verhaltenseinschätzungen durch die Erzieherinnen und Zeugnisbeurteilungen durch die Lehrer. Die höchsten Effekte werden erzielt, wenn beide Programme in Kombination eingesetzt werden. Differentielle Analysen ergeben besonders deutliche Effekte bei Kindern mit ausgeprägten Problemen des Sozialverhaltens. Auch nach vier bis fünf Jahren zeigen die Auswertungen noch positive Effekte, wobei diese in Bezug auf die Kriterienmaße und Teilprogramme nicht völlig konsistent sind (Lösel, Stemmler, Jaurisch & Beelmann, 2009).

Einen Überblick über weitere internationale multimodale Präventionsprogramme für das Grundschulalter gibt Tabelle 7. Dabei handelt es sich jedoch nur um eine Auswahl der vorliegenden Programme.

**Tabelle 7:** Übersicht über ausgewählte internationale multimodale Programme

<b>Programm</b>	<b>Autoren</b>	<b>Art der Prävention</b>	<b>Art des Trainings</b>	<b>Altersbereich</b>	<b>Adressat</b>	<b>Wirksamkeit</b>
Linking the Interest of Families and Teachers (LIFT)	Reid, Eddy, Fetrow & Stoolmiller (1999)	universell	Klassenintervention Elterntraining	7 und 11 Jahre	Kind Eltern	Rückgang physischer Aggression, Steigerung sozialer Fertigkeiten
Seattle Development Program	Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott & Hill (1999); Greenberg et al. (2001)	universell	Training sozialer Fertigkeiten (Kinder) Elterntraining Lehrertraining	6-12 Jahre	Kind Eltern Lehrer	Rückgang aggressiven Verhaltens
zipps	Eisner et al. (2008)	universell	sozial-kognitives Kompetenztraining Elterntraining	7-8 Jahre	Kind Eltern	Elterntraining: keine sign. Effekte hinsichtlich des kindlichen Problemverhaltens; Kindertraining: uneindeutige Befunde

*Fortsetzung nächste Seite*

Fortsetzung

Programm	Autoren	Art der Prävention	Art des Trainings	Altersbereich	Adressat	Wirksamkeit
Fast-(Family And School Together)-Track-Project	CPPRG (1992, 1999a, b, 2002)	gezielt	soziales Kompetenztraining (für Kinder) Klassenintervention Lesetraining Elternteraining Hausbesuche	6-12 Jahre	Kind Eltern	Rückgang aggressiven Verhaltens, Verbesserung sozial-kognitiver Fertigkeiten
Incredible Years	Webster-Stratton & Hammond (1997), Webster-Stratton & Reid (2003)	gezielt	Training sozialer Fertigkeiten (Kinder) Elternteraining Lehrertraining	4-8 Jahre	Kind Eltern Lehrer	Steigerung der Problemlösefertigkeit, Rückgang aggressiven Verhaltens, Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung
Early Risers	August, Realmuto, Hektner & Bloomquist (2001)	gezielt	Training sozialer Fertigkeiten (Kinder) Elternteraining	6-7 Jahre	Kind Eltern	Verbesserung der schulischen Leistungen; bei sehr aggressiven Kindern: Rückgang aggressiven Verhaltens
Earlscourt Social Skills Group Program	Pepler, King, Craig, Byrd & Bream (1995)	gezielt	Training sozialer Fertigkeiten (Kinder) Elternteraining	6-12 Jahre	Kind Eltern	Rückgang externalisierenden Verhaltens
Montreal Longitudinal-Experimental-Study	Tremblay, Mâsse, Pagani & Vitaro (1996)	gezielt	Training sozialer Fertigkeiten (Kinder) Elternteraining	7-9 Jahre	Kind Eltern	Rückgang von Problemverhalten
Minnesota Competence Enhancement Project	Braswell et al. (1997)	gezielt	Klassenintervention Elternteraining Lehrertraining	6-10 Jahre	Kind Eltern Lehrer	kein sign. Rückgang von Verhaltensproblemen

### 3.4 Präventive Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund

#### 3.4.1 Erreichbarkeit und Zugangsbarrieren

Ein wesentlicher Faktor erfolgreicher Prävention ist die Rekrutierung und Retention der Teilnehmer (Mrazek & Haggerty, 1994). Bei familienorientierten Programmen, insbesondere bei präventiven Angeboten, sind die Rekrutierungsraten eher gering. Je nach Präventionsart und angesprochener Zielgruppe schwanken die Raten jedoch (Heinrichs, Bertram, Kuschel & Hahlweg, 2005; Spoth & Redmond, 2000). So sind Eltern wesentlich schwerer für eine Teilnahme zu gewinnen als Kinder. Laut Heinrichs, Krüger und Guse (2006) nehmen

lediglich 30-50% der Eltern an einem Präventionsprogramm teil. Vor allem „Hochrisikofamilien“ werden bislang nicht ausreichend erreicht (BMFSFJ, 2005; Eisner et al., 2006; Lösel, Schmucker et al., 2006; Smolka, 2002). Besonders gering sind die Raten bei universellen Trainings, da der Leidensdruck seitens der Zielgruppe fehlt und das Training daher zum Teil als irrelevant erachtet wird (Lee, August, Bloomquist, Mathy & Realmuto, 2006). Selektive Elternprogramme erreichen hingegen höhere Quoten (Dumka, Garza, Roosa & Stoerzinger, 1997). Abgesehen von der Motivation der Zielgruppe spielen auch vielfältige Barrieren bei der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an einem Programm eine Rolle. Als Grund für das Fernbleiben werden organisatorische Aspekte (Zeitmangel, ungünstige Kurszeiten, schlechte Erreichbarkeit, keine Kinderbetreuung), inhaltliche Gesichtspunkte (mangelndes Interesse am Thema, Thema entspricht nicht den Bedürfnissen), Treatmentanforderungen (Anzahl der Sitzungen, Kursgebühren), die Resistenz anderer Familienmitglieder oder Bewertungsängste (Eindringen in die Privatsphäre, kein „Forschungsobjekt“ sein wollen) angeführt (Heinrichs et al., 2005; Smolka, 2002; Spoth & Redmond, 2000; Spoth, Redmond, Hockaday & Shin, 1996). Bewertungsängste scheinen besonders bei Familien mit geringem sozialem Status vorhanden zu sein. Hochrisikofamilien nehmen zudem wegen eines Mangels an Ressourcen und sozialer Unterstützung, Alltagsstress, familiärer Konflikte, Misstrauen gegenüber Institutionen und persönlicher Probleme nicht an präventiven Maßnahmen teil (Staudt, 2007).

Eine besondere Rolle hinsichtlich der Erreichbarkeit nehmen Familien mit Migrationshintergrund ein. Trotz überdurchschnittlicher Belastungen sind Familien mit Migrationshintergrund vor allem bei präventiven Angeboten unterrepräsentiert. In den „Endstationen“ der sozialen Dienste (Frauenhäuser, Inobhutnahme, Jugendgerichtshilfe, Drogennotdienste etc.) sind sie hingegen überrepräsentiert, was jedoch weniger als Leistung dieses Bereichs, sondern vielmehr als Versagen der vorsorgenden Maßnahmen zu interpretieren ist (Gaitanides, 2006). Ursachen der geringeren Inanspruchnahme der Angebote seitens der Familien mit Migrationshintergrund sind, neben den bereits beschriebenen, zusätzliche migrantenspezifische Barrieren (Eberding, 2004; Friese & Kluge, 2000; Gaitanides, 2006; Straßburger & Bestmann, 2008), die im Folgenden genannt werden:

- Informationsdefizite über Vorhandensein, Struktur und Nutzwert der Angebote
- sprachliche Verständigungsschwierigkeiten
- mangelhaftes Vertrauen in interkulturelle Verständigungsmöglichkeiten
- Erwartung von Vorurteilen gegenüber Migranten und Mangel an Akzeptanz

- kulturell vermittelte Tabus (Scham, Familienehre, Angst vor Stigmatisierung)
- traditionelle Symptomdeutung: externe Verursachung und geringes Bewusstsein von eigenen „inneren“ psychischen Anteilen (magische Deutung, Unfälle, Schicksalsschläge, sozialer Stress usw.)
- soziokulturell vermittelte hohe Leidensbereitschaft und Stolz
- Vorbehalte gegenüber Einrichtungen, Furcht vor Entfremdung der Kinder („Hetzen Kinder gegen die Eltern auf, die Frauen gegen die Männer“)
- mittelschichtorientierte Beratungsansätze
- Angst bzw. Misstrauen gegenüber Behörden und Institutionen
- eingeschränkte Erfahrungen mit präventiven Maßnahmen in Herkunftsland
- strukturelle Barrieren (Gebühren, Wohnortferne, Komm-Strukturen, engbegrenzte Zuständigkeitsbereiche, religiöse Trägerschaft der Angebote)

Gaitanides (2000, 2006) weist jedoch darauf hin, dass auch Abwehrmechanismen und ausgrenzende Einstellungen und Verhaltensweisen seitens der deutschen Mitarbeiter berücksichtigt werden müssen. Darunter fallen beispielsweise Überforderungsgefühle, Angst vor Fremden, interkulturelle Inkompetenz, fehlende Kultursensibilität, Überbetonung und klischeehafte Generalisierung kultureller Unterschiede und Angst vor Mehrbelastung.

Wird darauf abgezielt, mit einem Präventionsprogramm auch Familien mit Migrationshintergrund zu erreichen, so gilt es Zugangsbarrieren abzubauen und interkulturelle Kompetenzen zu stärken.

### **3.4.2 Präventionsprogramme für Familien mit Migrationshintergrund**

Familien mit Migrationshintergrund sind auf Grund der bereits beschriebenen Belastungen und Risikofaktoren eine wichtige Zielgruppe für Präventionsmaßnahmen. Während im angloamerikanischen Raum bereits Programme entwickelt und evaluiert wurden, z.B. das Family Effectiveness Training (FET, Szapocnik et al., 1989, zitiert nach Weiss et al., 2007), gibt es in Deutschland zu wenige Programme, die speziell auf die Bedürfnisse von Familien mit Migrationshintergrund ausgerichtet sind. Dieser Mangel wurde zwar in jüngster Zeit von etlichen sozialen Einrichtungen erkannt und es werden im Zuge dessen migrationspezifische Maßnahmen angeboten, jedoch sind die Programme noch nicht oder nicht ausreichend evaluiert.

Als Beispiele für Programme für Familien mit Migrationshintergrund sind das Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY, Lombard, 1981), Opstapje – Schritt für Schritt (DJI, 2004) und das aus den Niederlanden adaptierte Rucksack-Projekt zu nennen. Bei allen Maßnahmen handelt es sich jedoch nicht um Elterntrainings im klassischen Sinn.

Ein weiteres Beispiel für ein präventives Angebot für Migrantinnen ist das Projekt Femmes-Tische, das ursprünglich aus der Schweiz stammt. Doch auch dies ist kein Elterntraining im eigentlichen Sinne, sondern eine Maßnahme zur Gesundheitsförderung. Basierend auf der Vorstellung, dass informelle persönliche Kontakte und Gespräche bei bildungsfernen Gruppen besser funktionieren als Vorträge oder schriftliche Informationen, laden ausgebildete Fachfrauen aus dem jeweiligen Kulturkreis andere Frauen zu sich nach Hause ein, um dort über Probleme zu sprechen (Eisner et al., 2006). Erste Erfahrungen zeigen, dass dieser Ansatz Mütter mit Migrationshintergrund erreicht und vermutlich deren Bereitschaft zur Teilnahme an weiteren präventiven Maßnahmen stärkt. Eine Evaluation des Programms liegt jedoch noch nicht vor.

Eine weitere Entwicklung ist die Übersetzung und Adaptation bereits bestehender Elterntrainings in die Muttersprache der Eltern (z.B. Eisner et al., 2008; Kabakci-Kara, 2009). Der Nachteil ist jedoch, dass diese Programme jeweils nur eine bestimmte Herkunftsgruppe erreichen können und daher nicht für alle Familien mit Migrationshintergrund geeignet sind.

#### **4 Ziele und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit**

Die theoretische Einführung zum Thema zeigt, dass zwar in Deutschland inzwischen vermehrt an der Entwicklung von Präventionsprogrammen gearbeitet wird, hinsichtlich der systematischen Evaluation dieser Programme jedoch noch ein Mangel herrscht. Besonders deutlich wird dieser Mangel in Bezug auf Angebote für Familien mit Migrationshintergrund. Zwar rückt auch diese Zielgruppe zunehmend in den Fokus der Familienbildung, jedoch gibt es in Deutschland zu wenige präventive Programme, die speziell auf die Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. deren Eltern ausgerichtet sind. Die Wirksamkeit der entsprechenden Programme ist bislang kaum bzw. gar nicht systematisch evaluiert. Dabei zeigt der theoretische Überblick, dass sich gerade für Familien mit Migrationshintergrund eine Reihe (migrationsspezifischer) Risikofaktoren ergeben und somit ein Bedarf an frühzeitigen, präventiven Maßnahmen besteht. Des Weiteren wird deutlich, dass diese Zielgruppe hinsichtlich der Teilnahme an Präventionsprogrammen unterrepräsentiert und im Falle eines Kursbesuchs von höheren Drop-out-Raten betroffen ist (vgl. Eisner et al., 2008).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, das bereits erfolgreich evaluierte Präventionsprogramm „Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kindertraining (EFFEKT®)“ (Lösel, Beelmann et al., 2006) für Familien mit Migrationshintergrund zu adaptieren und an Schulen in sogenannten „Brennpunktgebieten“ mit einem erhöhten Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund (1. Jahrgangsstufe) durchzuführen und zu evaluieren, was bislang in Deutschland in dieser Form einmalig ist. Obwohl die Programme für die Zielgruppe adaptiert wurden, haben sie eher universellen als selektiven Charakter. Bei der Studie handelt es sich daher um eine Pilotstudie. Der Kontext „Schule“ wurde gewählt, um der schweren Erreichbarkeit der Zielgruppe zumindest etwas entgegenzuwirken. Die Altersgruppe der Erstklässler deshalb, weil der Eintritt in die Schule einen Entwicklungsübergang darstellt, der für alle Kinder, insbesondere aber für Kinder mit Migrationshintergrund, mit neuen Herausforderungen und Anforderungen verbunden ist.

Mit der vorliegenden Arbeit sollen folgende Fragestellungen in Bezug auf die Implementierung, Prozess- und Wirkungsevaluation des Kinder- und Elterntrainings beantwortet werden.

### **Fragestellungen: Implementierung**

Der Modellcharakter der Studie erfordert eine ausführliche Machbarkeitsanalyse in Bezug auf die Durchführbarkeit und Umsetzung der kind- bzw. elternorientierten Maßnahmen. Folgende Fragen sollen beantwortet werden:

#### ***Kinderkurs:***

- Lässt sich das Training im geplanten zeitlichen Rahmen durchführen?
- Lässt sich das Training hinsichtlich organisatorischer Aspekte wie geplant durchführen?
- Lässt sich das Training hinsichtlich inhaltlicher Aspekte wie geplant durchführen, das heißt ist das Training der Entwicklung der Kinder angemessen und sind sie weder über- noch unterfordert?
- Wie beurteilen die Trainer die Attraktivität des Trainings für die Kinder?

Des Weiteren lassen sich aus dem Verhalten der Teilnehmer ebenfalls Rückschlüsse auf die Implementierungsgüte ziehen. Demnach gilt es Folgendes zu untersuchen:

- Beteiligen sich die Kinder motiviert am Training und zeigen viel On-Task- und wenig Off-Task-Verhalten?
- Wie aktiv beteiligen sich die Kinder am Training?
- Wie viel Spaß macht den Kindern das Training?
- Wie zufrieden sind die Teilnehmer?
- Gibt es differentielle Effekte hinsichtlich des Teilnehmergehaltens (Geschlecht, Migrationsstatus, Sprachkenntnisse)?

#### ***Elternkurs:***

Hinsichtlich der Implementierung des Elternkurses sollen folgende Fragestellungen untersucht werden:

- Welche Merkmale spielen in Bezug auf Kursteilnahme und -abbruch eine Rolle?
- Lässt sich das Training hinsichtlich inhaltlicher Aspekte wie geplant durchführen?
- Wie beurteilen die Trainer die Attraktivität des Trainings für die Eltern?
- Welche Akzeptanz erfährt das Training seitens der Eltern und wie zufrieden sind sie?
- Gibt es differentielle Effekte hinsichtlich des Teilnehmergehaltens und der Bewertung des Trainings (Migrationsstatus)?

### **Fragestellungen: Prozessevaluation**

Hinsichtlich der Prozessevaluation soll geklärt werden, ob sich bereits im Verlauf des Trainings Verhaltensänderungen bei den Kindern ergeben:

- Zeigen sich bereits im Verlauf des Trainings Veränderungen hinsichtlich des gezeigten Sozialverhaltens der Kinder (Rückgang des Problemverhaltens; Zunahme des sozial erwünschten Verhaltens)?
- Profitieren die Kinder unterschiedlich stark vom Training? Gibt es differentielle Effekte in Abhängigkeit vom Geschlecht und vom Migrationshintergrund?
- Gelingt eine Umsetzung der Kursinhalte im häuslichen Kontext?

### **Fragestellungen: Wirkungsevaluation**

Ziel der Wirkungsevaluation ist es, die Effektivität der Programme hinsichtlich der Reduktion von Verhaltensproblemen und dem Aufbau sozial erwünschten Verhaltens zu überprüfen. Dabei werden sowohl proximale (z.B. soziale Problemlösefertigkeit) als auch distale Erfolgskriterien berücksichtigt. Folgende Fragen werden untersucht:

- Verbessert sich die Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe bei der Posttestmessung hinsichtlich der sozialen Problemlösefertigkeit?
- Verbessert sich die Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe bei der Posttestmessung hinsichtlich des gezeigten Sozialverhaltens (Rückgang des Problemverhaltens; Zunahme des sozial erwünschten Verhaltens)?
- Verbessert sich das Erziehungsverhalten der Mütter der Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe bei der Posttestmessung?
- Welche mittelfristigen Effekte (Follow-up-Messung nach sechs Monaten) zeigen die Programme?
- Gibt es Unterschiede in der Effektivität hinsichtlich der „Dosis“ der Programme? Ist die Kombination aus Eltern- und Kindertraining dem Kindertraining allein überlegen?
- Profitieren die Kinder unterschiedlich stark von den Trainings? Gibt es differentielle Effekte in Abhängigkeit vom Problemausgangswert, vom Geschlecht und vom Migrationshintergrund?<sup>3</sup>
- Welche Variablen können den mittelfristigen Trainingserfolg vorhersagen?

---

<sup>3</sup> Hinsichtlich der Schichtzugehörigkeit erfolgte keine differentielle Auswertung, da der Großteil der Stichprobe aus der Unterschicht bzw. unteren Mittelschicht stammt. Der Einfluss der Variable „Schicht“ wurde im Vorfeld der Analysen überprüft.

## **EMPIRISCHER TEIL**

### **5 Methoden**

#### **5.1 Untersuchungskontext und Studiendesign**

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der Studie „EFFEKT<sup>®</sup>-Interkulturell“, die im Kontext der vom Bundesfamilienministerium geförderten Studie „Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien: Eine kombinierte Präventions- und Entwicklungsstudie zu Problemen des Sozialverhaltens“ (Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie), die am Institut für Psychologie, Lehrstuhl Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Lösel, Universität Erlangen-Nürnberg, realisiert werden konnte. Da es sich bei „EFFEKT<sup>®</sup>-Interkulturell“ um eine Weiterentwicklung des in der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie entwickelten und evaluierten Präventionstrainings EFFEKT<sup>®</sup> handelt, soll zunächst diese Studie im Folgenden etwas näher beschrieben werden. Im Anschluss daran wird das Studiendesign der vorliegenden Arbeit („EFFEKT<sup>®</sup>-Interkulturell“) dargestellt.

##### **5.1.1 Die Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie**

Die im Jahr 1999 begonnene Erlangen-Nürnberger Studie ist die erste kombinierte Entwicklungs- und Präventionsstudie im deutschen Sprachraum. Ziel der Entwicklungsstudie ist es, die Entwicklung des Sozialverhaltens und die Entstehung und Verfestigung von Verhaltensproblemen prospektiv, mit Beginn im Kindergartenalter, zu untersuchen. Die Präventionsstudie zielt darauf ab, universelle kind- und elternzentrierte Maßnahmen zu entwickeln und zu evaluieren.

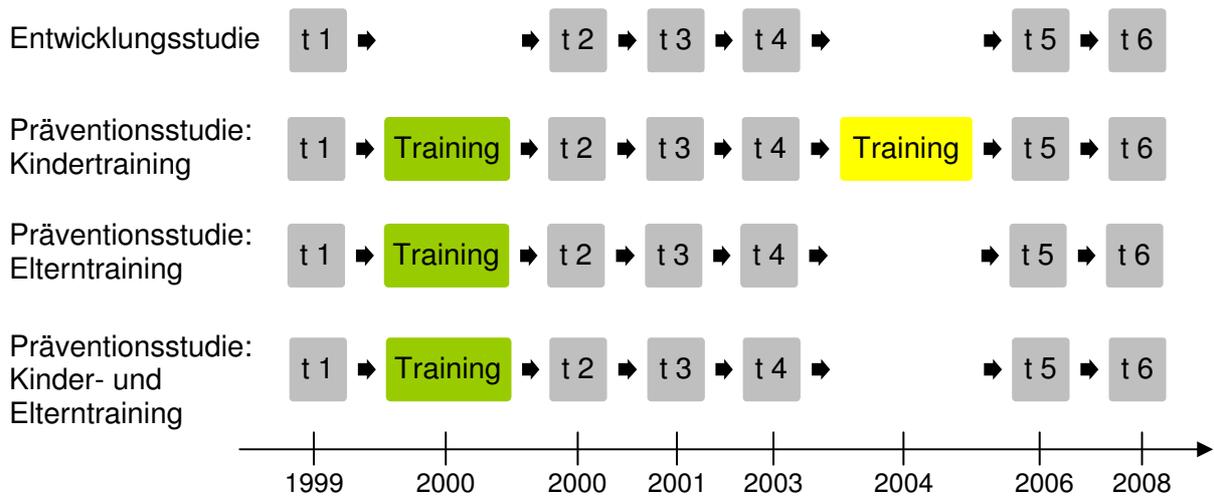
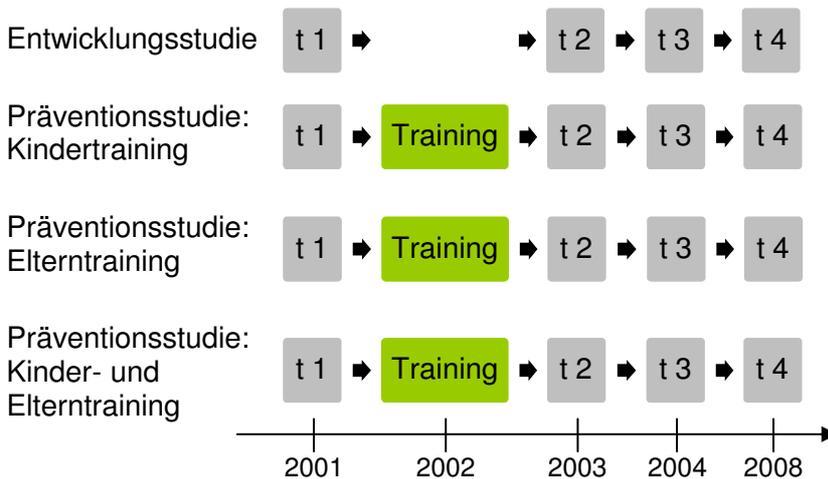
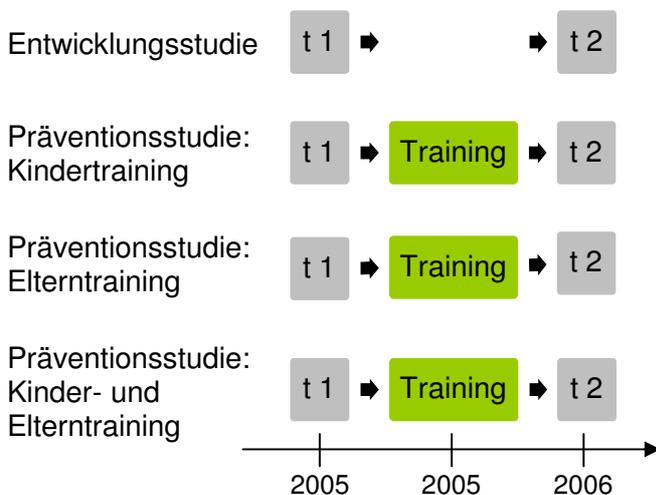
Die Kernstichprobe der Studie besteht aus 675 Kindern (336 Jungen, 339 Mädchen), die aus 609 Familien stammen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt im Jahr 1999 waren die Kinder zwischen drei und sechs Jahren alt ( $M = 56.4$  Monate;  $SD = 9.3$ ). 10.1% der Eltern, fast ausschließlich die Mütter, waren alleinerziehend. 10.9% der Mütter und 11.8% der Väter hatten einen Migrationshintergrund (bezogen auf die nationale Herkunft). In Bezug auf die Schichtzugehörigkeit stammten 13.3% der Familien aus der Unterschicht, 32.3% aus der unteren Mittelschicht, 36.0% aus der mittleren Mittelschicht, 15.4% aus der oberen Mittelschicht und 3.0% aus der Oberschicht (Lösel, Beelmann et al., 2006). Um die Repräsentativität der Stichprobe zu erhöhen, wurde im Jahr 2001 zudem eine Zusatzstichprobe, bestehend aus 153 Kindern aus sozialen Brennpunktgebieten, erhoben.

Im Rahmen der Entwicklungsstudie kommt ein multi-method-multi-informant-Ansatz zur Anwendung. So werden psychologische, soziale und medizinische Daten sowohl mittels verschiedener Messmethoden (z.B. Fragebögen, Tests, Verhaltensbeobachtung, physiologische Messungen) als auch bei verschiedenen Informanten (z.B. Kind, Eltern, Erzieherinnen, Lehrer) und in unterschiedlichen sozialen Settings (z.B. Familie, Kindergarten, Schule, psychologische und medizinische Untersuchungssituation) erhoben. Unter anderem wurden Verhaltensprobleme, das Sozialverhalten, soziale Problemlösefertigkeiten, die Intelligenz und die körperliche Entwicklung des Kindes, sowie das Erziehungsverhalten, Persönlichkeitsmerkmale und die Partnerbeziehung der Eltern und zahlreiche andere Konstrukte erfasst (Lösel, Beelmann, Jaursch, Koglin & Stemmler, 2005). Die Datenerhebungen erfolgten zunächst im jährlichen Abstand, später ungefähr im Zwei-Jahres-Rhythmus. Bislang fanden sechs (Kernstichprobe) bzw. vier (Zusatzstichprobe) Erhebungswellen statt. Abbildung 19 gibt einen Überblick über den zeitlichen Verlauf und die Studiendesigns der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie.

In der Präventionsstudie wurde für das Kindergarten- und Vorschulalter das Trainingsprogramm EFFEKT<sup>®</sup> (EntwicklungsFörderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training, vgl. Kapitel 2.4.3) entwickelt und zwischen der ersten und zweiten Erhebung unter drei Trainingsbedingungen evaluiert (1. nur Kindertraining zur Förderung der sozialen Kompetenz der Kinder, 2. nur Elterntraining zur Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz, 3. kombiniertes Eltern- und Kindertraining; vgl. Abbildung 19). Als Kontrollgruppe wurde eine parallelisierte Teilstichprobe aus der Entwicklungsstudie herangezogen (Lösel, Beelmann et al., 2006).

Im weiteren Projektverlauf wurde im Jahr 2004 auch das sozial-kognitive Kompetenztraining TIP („Training im Problemlösen“) für Kinder der zweiten und dritten Grundschulklasse entwickelt und sowohl als eigenständiges Programm als auch als Boostersession für die bereits mit EFFEKT<sup>®</sup> trainierten Kinder evaluiert (Hacker, 2007, vgl. Abbildung 19).

Im Jahr 2005 wurde im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie eine Stichprobe von Familien türkischer Herkunft, bestehend aus 92 Kindern aus 83 Familien, rekrutiert. Im Rahmen der Studie „Entwicklung und Entwicklungsförderung von Kindern türkischer Herkunft“ wurde das Präventionsprogramm EFFEKT<sup>®</sup> an die Bedürfnisse der türkischen Familien angepasst und evaluiert (Kabakci-Kara, 2009; vgl. Abbildung 19).

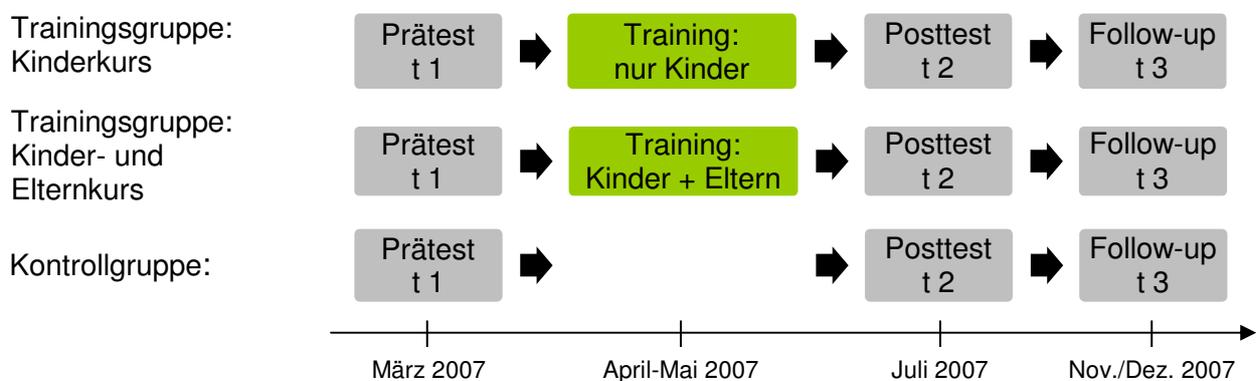
Kernstichprobe (N = 675; Beginn: 1999):Zusatzstichprobe (N = 153; Beginn: 2001):Türkische Stichprobe (N = 93, Beginn: 2005):

**Abbildung 19:** Studiendesign der Kern-, Zusatz- und türkischen Stichprobe der Erlangen-Nürnberger Studie

### 5.1.2 Studiendesign der Studie „EFFEKT®-Interkulturell“

Die Evaluation der vorliegenden Studie umfasst sowohl eine Machbarkeits- (Implementierung) als auch eine Wirksamkeitsanalyse (Prozess- und Wirkungsevaluation). Für die Wirkungsevaluation wurde ein quasi-experimentelles Design (drei Messzeitpunkte) mit parallelisierter Kontrollgruppe gewählt. Die Randomisierung erfolgte auf Klassenebene. Die Zuteilung zu Trainings- bzw. Kontrollgruppe wurde per Losverfahren vorgenommen, wobei jeweils zwei Klassen pro Schule trainiert wurden und zwei Klassen keine Intervention erhielten. Für die Parallelisierung der Trainings- und Kontrollkinder wurden Geschlecht, SBQ-Gesamtwert zu t1 (Lehrerurteil) und nach Möglichkeit Migrationshintergrund und Sprachkenntnisse berücksichtigt. Für zusätzliche Analysen wurde die Trainingsgruppe darüber hinaus den Bedingungen „*Kinderkurs*“ oder „*Kinder- und Elternkurs*“ zugewiesen. Die Zuweisung erfolgte anhand der Variable „Anmeldung zum Elternkurs“.

Im Rahmen der Wirksamkeitsanalyse wurde das Sozialverhalten der Studienkinder vor dem Training (t1: März 2007), sechs Wochen nach dem Training (t2: Juli 2007) und sechs Monate nach dem Training (t3: November/Dezember 2007) beurteilt. Abbildung 20 ist die graphische Darstellung des Studiendesigns zu entnehmen.



**Abbildung 20:** Graphische Darstellung des Studiendesigns der Studie „EFFEKT®-Interkulturell“

Zu den ersten beiden Messzeitpunkten liegen Daten sowohl von den Lehrern als auch von den Müttern vor, für t3 hingegen nur die Einschätzungen der Lehrer. Zudem schätzten die Mütter das eigene Erziehungsverhalten zu den ersten beiden Messzeitpunkten ein. Für die Machbarkeitsanalyse wurden, begleitend zu den Interventionen, verschiedene Variablen zur Beurteilung der Implementierungsgüte erfasst.

## **5.2 Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe**

### **5.2.1 Rekrutierung der Stichprobe**

Da es sich bei der angestrebten Stichprobe um Familien aus einem belasteten Milieu handelt, erfolgte deren Rekrutierung mit Hilfe der Grundschulen der Projektkinder. Nach einer ersten Kontaktaufnahme mit zwei Schulen im Frühjahr 2006 fanden ab Dezember 2006 mehrere Planungsgespräche mit den Schulleitern, Sozialpädagogen und Lehrern zur konkreten Abstimmung des Vorgehens statt. Eine wichtige Strategie bei der Gewinnung der Stichprobe war, dass Schule und Universität als Einheit auftraten, um mögliches Misstrauen seitens der Eltern gegenüber einer fremden Institution zu verringern. Deshalb erfolgte der Erstkontakt zu den Eltern und Kindern über die Klassenleiter. Zudem wurden die Elternanschreiben und Fragebögen in verschiedenen Sprachen verfasst, um auch die Familien zu erreichen, die über weniger gute bzw. keine Deutschkenntnisse verfügten. In einem ersten Anschreiben wurden die Familien über das Projekt „EFFEKT<sup>®</sup>-Interkulturell“ informiert und um ihre Teilnahme an der Studie gebeten. Das Angebot richtete sich an alle Erstklässler der Schulen, das heißt sowohl an Familien mit als auch ohne Migrationshintergrund, da auch das interkulturelle Miteinander der Kinder und Eltern gefördert werden sollte. Die Eltern der Trainingsgruppe erhielten zudem eine Einladung zu einem Elternabend. Beide Anschreiben wurden sowohl vom Klassenleiter als auch vom Projektkoordinator unterzeichnet. Der Elternabend fand am 08. bzw. 12.03.2007, getrennt für beide teilnehmenden Schulen, statt. Anwesend waren neben den Projektmitarbeitern (darunter auch eine Mitarbeiterin türkischer Herkunft) die Sozialpädagogin der Schule sowie die Schulleitung und die Klassenleiter. Zeitgleich zum Elternabend wurde eine Kinderbetreuung angeboten. In einem zehnminütigen Vortrag wurde den Eltern das Projekt vorgestellt und sie hatten im Anschluss daran die Möglichkeit, sich bei den Projektmitarbeitern näher zu informieren.

Um das Interesse der Kinder für das Projekt zu wecken, wurde in den Trainingsgruppen jeweils eine 45-minütige Schnupperstunde im Beisein der Klassenleiter durchgeführt. Da möglichst alle Schüler erreicht werden sollten, wurde das Trainingsprogramm als fester Bestandteil in den Unterricht integriert. Somit konnten die Teilnahmebarrieren (Terminprobleme etc.) für die Kinder minimiert werden.

Sowohl für die Kontroll- als auch für die Trainingsgruppe bestand die Möglichkeit, sich an zwei Tagen während der „Bring- und Abholzeiten“ in der Schule bei zwei Projektmitarbeitern Unterstützung zu holen bzw. sich über das Projekt zu erkundigen. Materielle Anreize wurden nicht in Aussicht gestellt. Keine der angeschriebenen Familien widersprach einer Teilnahme

ihres Kindes am Projekt. Somit konnten 100% der angestrebten Stichprobe rekrutiert werden. Wie sich im Folgenden jedoch noch zeigen wird, gab es große Unterschiede hinsichtlich der „aktiven“ Teilnahme der Eltern.

### 5.2.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst 195 Kinder (92 Mädchen, 103 Jungen) aus 193 Familien. Die soziodemographischen Merkmale der Teilnehmer wurden zum ersten Messzeitpunkt (März 2007) mittels des „Fragebogens für Mütter“ erfasst. Auf Grund des eher geringen Rücklaufs der Mütterfragebögen von 72.3% kann in Bezug auf einige soziodemographischen Angaben zu einem Viertel der Stichprobe keine Aussage getroffen werden. Die Daten zu den Vätern basieren auf den Angaben der Mütter. Zusätzlich konnten einige fehlende Angaben zum Kind durch die Angaben im Sprachtest ergänzt werden. Tabelle 8 sind die soziodemographischen Daten der Studienteilnehmer zu entnehmen. Die in der Tabelle angegebenen Werte in Klammern beziehen sich auf die Gesamtstichprobe ( $N = 195$ ), die Angaben vor den Klammern auf die Gesamtzahl der vorhandenen Angaben („gültige Prozent“). Die im Folgenden genannten Werte beziehen sich auf die „gültigen Prozent“.

Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung waren die Kinder durchschnittlich 7;1 Jahre alt ( $SD = 0.38$ ,  $Min = 6;3$ ,  $Max = 8;7$ ). Der Anteil der Teilnehmer mit Migrationshintergrund lag bei 63.6%<sup>4</sup>. Jedoch hatten lediglich 28.2% der Kinder eine ausländische oder doppelte Staatsangehörigkeit, während 71.8% deutscher Staatsangehörigkeit waren. Trotz des hohen Migrantenanteils wurden fast alle Kinder der Stichprobe in Deutschland geboren (95.4%). Zudem besuchten alle Teilnehmer mit Migrationshintergrund einen Kindergarten in Deutschland.

Bezüglich der Verkehrssprache in den Familien mit Migrationshintergrund zeigte sich, dass der Anteil der Eltern, die nur deutsch mit dem Kind sprachen (Mütter: 30.0%; Väter: 30.6%), beinahe identisch mit dem derer ist, die zwei Sprachen (Mütter: 36.7%; Väter: 30.6%) oder nur in der Muttersprache (Mütter: 33.3%; Väter: 38.8%) mit dem Kind sprachen. Das gilt sowohl für die Mutter als auch für den Vater. Mit den Geschwistern kommunizierten hingegen 55.2% der Kinder auf deutsch, gefolgt von der Verwendung der Erst- und der Zweitsprache (29.9%). Der Anteil der Kinder, der sich nur in der Muttersprache mit den Geschwistern unterhielt, war im Gegensatz dazu mit lediglich 14.9% gering.

---

<sup>4</sup> Die Definition des Migrationshintergrunds erfolgte gemäß der Definition des Statistischen Bundesamts (vgl. Kapitel 1.1)

Das Durchschnittsalter der Mütter betrug zum ersten Messzeitpunkt 35;4 Jahre ( $SD = 5;9$ ,  $Min = 25;8$ ,  $Max = 48;9$ ), das der Väter 39;1 Jahre ( $SD = 6;4$ ,  $Min = 26;6$ ,  $Max = 63;3$ ). Die Mehrheit der Eltern besaß die deutsche Staatsbürgerschaft (Mütter: 63.3%, Väter: 53.1%), wohingegen 36.7% der Mütter und 46.9% der Väter ausländischer Staatsangehörigkeit waren. Deutlich höher war jedoch der Anteil der Eltern mit ausländischer Herkunft (Mütter: 54.7%, Väter: 63.3%). Die Eltern kamen insgesamt aus 36 verschiedenen Herkunftsländern. Die größte Gruppe stellten dabei Eltern mit türkischer Herkunft. Der überwiegende Teil der Eltern war verheiratet (Mütter: 65.5%, Väter: 72.3%). 18.5% der Väter und 22.3% der Mütter waren getrennt lebend oder geschieden. 28.4% der Mütter waren alleinerziehend. Die meisten Studienkinder hatten ein weiteres Geschwisterkind (40.4%), 29.1% waren Einzelkind und weitere 30.5% hatten mindestens zwei Geschwister.

In Bezug auf die Religionszugehörigkeit waren 55.5% der Mütter und 44.4% der Väter Christen, 7.7% der Mütter und 9.3% der Väter waren christlich-orthodoxer Zugehörigkeit und 25.6% der Mütter und 32.4% der Väter waren Muslime. 10.3% der Mütter und 13.0% der Väter waren konfessionslos.

Hinsichtlich der Schulbildung verfügten 32.8% der Mütter und 26.0% der Väter über keinen qualifizierten Abschluss. Demgegenüber war jeweils der Anteil der Eltern mit qualifiziertem Hauptschulabschluss (Mütter: 14.6%, Väter: 22.0%), Mittlerer Reife (Mütter: 25.5%, Väter: 21.1%) oder Abitur (Mütter: 22.6%, Väter: 28.5%) geringer. Dies spiegelte sich auch in der Berufsausbildung wider: 19.7% der Mütter waren ohne Berufsausbildung (Väter: 10.5%), 29.9% hatten eine handwerklich/technische (Väter: 61.9%), 21.4% eine kaufmännisch/verwaltungstechnische (Väter: 6.7%), 15.4% eine sozial-pflegerische (Väter: 1.9%) und 13.7% eine akademische Ausbildung (Väter: 19.0%). Während die Mehrheit der Väter voll berufstätig war (78.2%), war der überwiegende Teil der Mütter teilzeitbeschäftigt (29.5%) oder derzeit nicht berufstätig (31.8%). Ein Drittel der Stichprobe machte keine Angaben zum monatlichen Familiennettoeinkommen. Bezogen auf die vorhandenen Angaben, gaben 9.9% an, weniger als 750 Euro, 23.7% bis 1250 Euro, 22.9% bis 1750 Euro und weitere 17.6% bis 2250 Euro zur Verfügung zu haben. Ein Familiennettoeinkommen von bis zu 3000 Euro zu bekommen, gaben 14.5% der Mütter an. Der Anteil der Familien mit einem Familiennettoeinkommen von über 3000 Euro war mit 8.4% (bis 4000 Euro) und 3.1% (über 4000 Euro) vergleichsweise gering. Dies zeigte sich auch hinsichtlich der Schichtzugehörigkeit der teilnehmenden Familien, wonach 82.1% der Stichprobe der

Unterschicht oder unteren Mittelschicht zuzuordnen waren und lediglich 2.7% aus der oberen Mittelschicht oder Oberschicht stammten. 15.2% gehörten der mittleren Mittelschicht an.

**Tabelle 8:** Soziodemographische Angaben zur Gesamtstichprobe

<b>Soziodemographische Angaben zum KIND (N = 195; in Prozent)</b>					
Alter des Kindes		7;1 Jahre			
Geburtsort	innerhalb Deutschlands	95.4	(95.4)		
	außerhalb Deutschlands	4.6	(4.6)		
Staatsangehörigkeit	deutsch	71.8	(65.1)		
	andere	26.5	(24.2)		
	doppelte	1.7	(1.5)		
	keine Angabe		(9.2)		
Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	36.4	(36.4)		
	mit Migrationshintergrund	63.6	(63.6)		
Kindergarten in Deutschland besucht <sup>1</sup>	ja	100.0	(72.6)		
	nein	0.0	(0.0)		
	keine Angabe		(27.4)		
Welche Sprache spricht die Mutter mit dem Kind? <sup>1</sup>	deutsch	30.0	(21.8)		
	andere	33.3	(24.2)		
	zwei Sprachen	36.7	(26.6)		
	keine Angabe		(27.4)		
Welche Sprache spricht der Vater mit dem Kind? <sup>1</sup>	deutsch	30.6	(21.0)		
	andere	38.8	(26.5)		
	zwei Sprachen	30.6	(21.0)		
	keine Angabe		(31.5)		
Welche Sprache sprechen die Geschwister untereinander? <sup>1,2</sup>	deutsch	55.2	(54.4)		
	andere	14.9	(14.7)		
	zwei Sprachen	29.9	(29.4)		
	keine Angabe		(1.5)		
<b>Soziodemographische Angaben zu den ELTERN (N = 195; in Prozent)</b>					
		Mutter		Vater	
Alter		35;4 Jahre		39;1 Jahre	
Seit wann in Deutschland? <sup>1</sup>		18;9 Jahre		18;7 Jahre	
Staatsangehörigkeit	deutsch	63.3	(45.1)	53.1	(34.9)
	andere	36.7	(26.2)	46.9	(30.7)
	keine Angabe		(28.7)		(34.4)
Heimatland/Herkunft	Deutschland	45.3	(32.3)	36.7	(24.1)
	anderes Land	54.7	(39.0)	63.3	(41.5)
	keine Angabe		(28.7)		(34.4)

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung

Soziodemographische Angaben zu den ELTERN (N = 195; in Prozent)					
		Mutter		Vater	
Familienstand	verheiratet	65.5	(46.7)	72.3	(48.2)
	wiederverheiratet	2.2	(1.5)	4.6	(3.1)
	geschieden/getrennt lebend	22.3	(15.9)	18.5	(12.3)
	verwitwet	0.7	(0.5)	0.0	(0.0)
	ledig	9.4	(6.7)	4.6	(3.1)
	<i>keine Angabe</i>		(28.7)		(33.3)
Anzahl der Kinder	1	29.1	(21.0)		
	2	40.4	(29.2)		
	3	22.0	(15.9)		
	4	5.0	(3.6)		
	5	2.8	(2.1)		
	6	0.7	(0.5)		
	<i>keine Angabe</i>		(27.7)		
Alleinerziehend	ja	28.4	(20.5)		
	nein	71.6	(51.8)		
	<i>keine Angabe</i>		(27.7)		
Religionszugehörigkeit	evangelisch	23.9	(14.4)	23.1	(12.8)
	katholisch	31.6	(19.0)	21.3	(11.8)
	christlich-orthodox	7.7	(4.6)	9.3	(5.1)
	buddhistisch	0.9	(0.5)	0.9	(0.5)
	muslimisch	25.6	(15.4)	32.4	(17.9)
	konfessionslos	10.3	(6.2)	13.0	(7.2)
	<i>keine Angabe</i>		(40.0)		(44.6)
Schulbildung	ohne Schulabschluss	7.3	(5.1)	4.9	(3.1)
	Sonderschule	2.9	(2.1)	0.8	(0.5)
	Hauptschule einfach	22.6	(15.9)	20.3	(12.8)
	Hauptschule qualifiziert	14.6	(10.3)	22.0	(13.8)
	Mittel- oder Realschule	25.5	(17.9)	21.1	(13.3)
	Höhere Schule (Abitur)	22.6	(15.9)	28.5	(17.9)
	Sonstiges	4.4	(3.1)	2.4	(1.5)
	<i>keine Angabe</i>		(29.7)		(36.9)
Berufsausbildung	keine	19.7	(11.8)	10.5	(5.6)
	handwerklich/technisch	29.9	(17.9)	61.9	(33.3)
	kaufmännisch/verwaltungstechn.	21.4	(12.8)	6.7	(3.6)
	sozial-pflegerisch	15.4	(9.2)	1.9	(1.0)
	akademisch	13.7	(8.2)	19.0	(10.3)
	<i>keine Angabe</i>		(40.0)		(46.2)

Fortsetzung nächste Seite

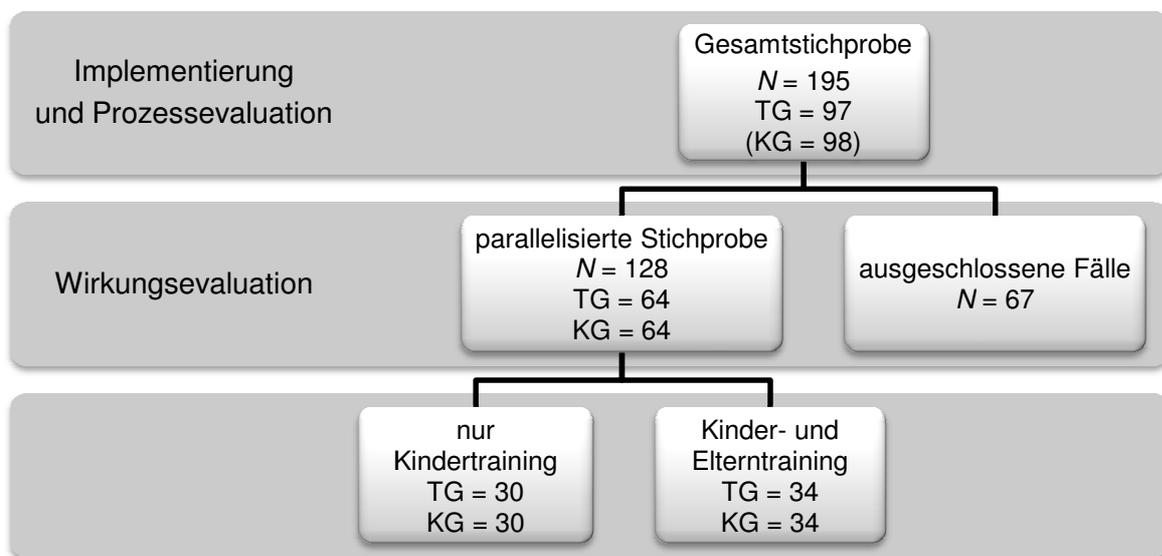
Fortsetzung

<b>Soziodemographische Angaben zu den ELTERN (N = 195; in Prozent)</b>					
		<b>Mutter</b>		<b>Vater</b>	
Berufliche Tätigkeit	voll berufstätig	13.6	(9.2)	78.2	(47.7)
	teilzeitbeschäftigt	29.5	(20.0)	3.4	(2.1)
	geringfügig beschäftigt	6.1	(4.1)	0.8	(0.5)
	in Berufsausbildung/Student	3.8	(2.6)	0.8	(0.5)
	vorübergehend arbeitslos	8.3	(5.6)	6.7	(4.1)
	zur Zeit nicht berufstätig	31.8	(21.5)	5.0	(3.1)
	Sonstiges	6.8	(4.6)	5.0	(3.1)
	<i>keine Angabe</i>		(32.3)		(39.0)
Berufliche Stellung	Hilfs-/Aushilfsarbeiter	7.2	(2.6)	2.0	(1.0)
	Arbeiter/Angestellter	73.9	(26.2)	68.3	(35.4)
	Leitender Arbeiter/Angestellter	7.2	(2.6)	11.9	(6.2)
	Beamter	1.4	(0.5)	2.0	(1.0)
	Leitender Beamter	0.0	(0.0)	1.0	(0.5)
	Selbstständiger	5.8	(2.1)	11.9	(6.2)
	Sonstiges	4.3	(1.5)	3.0	(1.5)
	<i>keine Angabe</i>		(64.6)		(48.2)
Nettoeinkommen	bis 750 Euro	9.9	(6.7)		
	750-1250 Euro	23.7	(15.9)		
	1250-1750 Euro	22.9	(15.4)		
	1750-2250 Euro	17.6	(11.8)		
	2250-3000 Euro	14.5	(9.7)		
	3000-4000 Euro	8.4	(5.6)		
	mehr als 4000 Euro	3.1	(2.1)		
	<i>keine Angabe</i>		(32.8)		
Wohnsituation	Mietwohnung/-haus	81.9	(57.9)		
	Eigentumswohnung/eigenes Haus	18.1	(12.8)		
	<i>keine Angabe</i>		(29.2)		
Wohnumfeld	Ein-/Zweifamilienhäuser	1.8	(1.5)		
	MFH, lockere Bebauung	0.6	(0.5)		
	MFH, dichte Bebauung	8.8	(7.7)		
	Innenstadt-/Altstadtbebauung	81.2	(70.8)		
	Hochhaussiedlung	7.6	(6.7)		
	<i>keine Angabe</i>		(12.8)		
Schicht	Unterschicht	61.4	(57.9)		
	untere Mittelschicht	20.7	(19.5)		
	mittlere Mittelschicht	15.2	(11.4)		
	obere Mittelschicht	1.6	(1.5)		
	Oberschicht	1.1	(1.0)		
	<i>keine Angabe möglich</i>		(5.6)		

Anmerkungen. <sup>1</sup>nur bezogen auf Kinder mit Migrationshintergrund; <sup>2</sup>nur bezogen auf Kinder mit Geschwistern.

Für die Wirkungsevaluation der Studie wurden die Kinder der Trainings- und Kontrollgruppe parallelisiert, wobei das Geschlecht des Kindes, der SBQ-Gesamtproblemwert zum ersten Messzeitpunkt (Lehrerurteil), Sprachkenntnisse und, nach Möglichkeit, der Migrationshintergrund berücksichtigt wurden. Infolge dessen verringerte sich die Stichprobe von 195 Kindern auf 128 Kinder (vgl. Abbildung 21).

Auskunft über die soziodemographischen Angaben der Familien der parallelisierten Stichprobe, getrennt für die Trainings- und Kontrollgruppe, geben Anhang C.1 und C.2.



**Abbildung 21:** Überblick über Gesamtstichprobe und parallelisierte Stichprobe

### 5.3 Datenerhebung

Bei der Datenerhebung kam ein multi-method-multi-informant-Ansatz zur Anwendung. Ziel dieses Ansatzes ist es, ein möglichst umfassendes Bild zu gewinnen. Daher wurden die Daten durch verschiedene Methoden (Fragebögen, Tests, Verhaltensbeobachtungen), bei mehreren Informanten (Lehrer, Mütter, Kind, Beobachter, Trainer) und in unterschiedlichen Kontexten (Settings: Schule, Zuhause) erhoben. Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Messinstrumente sowie eine Abbildung des zeitlichen Ablaufs der Datenerhebung ist Kapitel 5.4 zu entnehmen.

Um den Aufwand für die Familien möglichst gering zu halten, wurde – nach einem Erfahrungsaustausch mit den Sozialpädagogen und Lehrern – auf einen Fragebogen für Väter und auf einen dritten Messzeitpunkt bei den Müttern verzichtet. Wegen der zum Teil vermuteten Sprachschwierigkeiten mussten bei der Auswahl und Länge der Messinstrumente

Prioritäten gesetzt werden, so dass einige interessante Aspekte nicht erfragt werden konnten. Da gerade auch Mütter mit weniger guten Deutschkenntnissen zur Teilnahme an der Studie ermutigt werden sollten, wurde der Fragebogen in acht Sprachen der am häufigsten vorkommenden Herkunftsgruppen der Stichprobe übersetzt (türkisch, russisch, kroatisch, albanisch, rumänisch, italienisch, französisch und englisch). Hierbei konnte unter anderem auch auf Übersetzungen aus dem z-proso-Projekt (Eisner et al., 2008) zurückgegriffen werden. Um mögliche Diskriminierungen zu vermeiden, erhielten die Mütter mit Migrationshintergrund den Fragebogen jeweils in der deutschen wie auch in der muttersprachlichen Fassung. Den Kommentaren am Ende des Fragebogens ist zu entnehmen, dass dies sehr gut bei den Familien ankam. Der muttersprachliche Fragebogen wurde von 23.9% der Mütter nicht-deutscher Herkunft in Anspruch genommen. Am häufigsten nutzten Mütter türkischer Herkunft diese Möglichkeit.

Die Testungen der Kinder fanden während der Schulzeit in den Räumlichkeiten der Schule bzw. des Hortes statt. Um den Unterricht möglichst wenig zu stören, wurden mit den Lehrern vorab Termine vereinbart und zudem die Kinder der Mittagsbetreuung und die „Hortkinder“ nach Unterrichtschluss getestet. Die Abnahme wurde von geschulten Testleitern durchgeführt und dauerte pro Kind zwischen 15 und 20 Minuten.

## **5.4 Beschreibung der Messinstrumente**

### **5.4.1 Implementierung der Trainings**

#### **5.4.1.1 Implementierung des Kinderkurses**

##### **5.4.1.1.1 Protokollbogen „Einschätzung der Implementierung“**

Der Protokollbogen zur Einschätzung der Implementierung basiert auf dem Implementierungsbogen der Arbeit von Bunzmann und Zeh (1999). Der Fragebogen dient der Beurteilung der Durchführung und Machbarkeit der Trainingsstunden durch den Trainer. Dazu werden die Einheiten in Bezug auf zeitliche (*Konnte die Stunde im geplanten zeitlichen Rahmen durchgeführt werden oder wurde dieser über- bzw. unterschritten?*), inhaltliche (*Konnten die Inhalte wie geplant vermittelt werden oder waren die Kinder über- bzw. unterfordert?*) und organisatorische Gesichtspunkte (*Konnte die Stunde bzgl. der Organisation wie geplant ablaufen oder gab es beispielsweise Probleme mit dem Unterrichtsmaterial?*) eingeschätzt. Der Trainer kann hierzu zwischen den Abstufungen 1 („überhaupt nicht“) bis 5 („völlig“) wählen. Des Weiteren wird mittels drei offener Fragen

erfasst, welche Inhalte und Vermittlungsmethoden in dieser Stunde bei den Kindern besonders gut bzw. schlecht angekommen sind und ob es besondere Situationen (z.B. regelwidriges Verhalten, Anwesenheit der Lehrerin etc.) gab. Abschließend wird auf einer fünfstufigen Ratingskala von 1 („sehr gut“) bis 5 („nicht gut“) ein Globalurteil darüber gefällt, wie die Sitzung insgesamt bei den Kindern angekommen ist.

Der Fragebogen zur Einschätzung der Implementierung der Trainingsstunde wurde im Anschluss an jede Stunde von Trainern und Co-Trainern unabhängig voneinander ausgefüllt (vgl. Anhang B.1).

#### **5.4.1.1.2 Protokollbogen „Einschätzung des Verhaltens“**

Mit dem Protokollbogen „Einschätzung des Verhaltens“ wird das Verhalten der Teilnehmer während der einzelnen Trainingsstunden auf den von Cangelosi (2004) formulierten Dimensionen „aufgabenbezogenes Verhalten (On-Task)“ und „nicht aufgabenbezogenes Verhalten (Off-Task)“ beurteilt. Das *On-Task-Verhalten* wird noch einmal näher spezifiziert durch die Unterteilung in *relevantes On-Task-Verhalten* und *irrelevantes On-Task-Verhalten*, das *Off-Task-Verhalten* durch die Untergliederung in *störendes Off-Task-Verhalten* und *nicht störendes Off-Task-Verhalten*. Zur Beurteilung stehen dem Trainer 100 Prozentpunkte zur Verfügung, die entsprechend des Verhaltens des Kindes auf die vier Unterkategorien verteilt werden. Im Folgenden sollen die einzelnen Kategorien noch näher erläutert werden.

Von On-Task-Verhalten spricht man, wenn das Kind sich motiviert verhält, eigenständig arbeitet, sich um Erfolg bemüht, zuhört und sich aktiv am Trainingsgeschehen beteiligt. Als relevantes On-Task-Verhalten bezeichnet man das Verhalten, wenn diesem zu entnehmen ist, dass das Kind gemäß der Aufgabenstellung handelt, aufmerksam das Geschehen verfolgt und zuhört und sinnvolle Gedanken und Beiträge zur Thematik liefert. Von irrelevantem On-Task-Verhalten ist die Rede, wenn der Teilnehmer sich zwar motiviert beteiligt, seine Beiträge jedoch an der Aufgabenstellung vorbeigehen bzw. bereits abgeschlossene Inhalte immer wieder ins Spiel gebracht werden.

Von nicht störendem Off-Task-Verhalten spricht man, wenn das Kind durch sein Verhalten den Trainingsverlauf zwar nicht stört, jedoch seine Lernziele nicht erreicht. Das Kind zeigt in diesem Fall keinerlei Motivation und verhält sich passiv. Beispiele für solches Verhalten sind geistige Abwesenheit oder Tagträumen. Bei störendem Off-Task-Verhalten hingegen stört das Kind den Ablauf der Trainingssitzung und hält nicht nur sich, sondern auch andere davon ab,

Lernziele zu erreichen. Als Beispielverhalten hierfür ist Schwätzen, andere Unterbrechen, Herumkaspern oder Dazwischenrufen anzuführen.

Zusätzlich zu der Beurteilung des Verhaltens wird in dem Protokollbogen auch die *Aktivität* des Kindes auf einer Skala von 1 („sehr gering“) bis 5 („sehr aktiv“) eingeschätzt. Darunter wird das Ausmaß verstanden, in dem sich das Kind aktiv, das heißt durch verbale und handlungsbezogene Beiträge, am Training beteiligt. Des Weiteren wird auch das Maß an *Freude und Spaß*, mit dem das Kind im Training agiert, auf einer Skala von 0 („sehr wenig/wenig Spaß“) bis 2 („viel Spaß“) bewertet, wobei hier der Wert 1 als Normalwert vergeben wird. Abschließend ermöglicht es der Fragebogen, Anmerkungen zum Verhalten des Kindes zu machen. Diese werden qualitativ erfasst. Abbildung 22 zeigt, wie das Verhalten eines Kindes am ersten Trainingstag mittels des Protokollbogens eingeschätzt werden kann.

Der Fragebogen zur Einschätzung des Verhaltens während der Trainingsstunde wurde im Anschluss an jede Stunde von Trainern und Co-Trainern, unabhängig voneinander, für jedes Kind ausgefüllt (vgl. Anhang B.2).

Trainingstag	ON-TASK-VERHALTEN			OFF-TASK-VERHALTEN		Freude/ Spaß
	relevant	Akt.	irrelevant	störend	nicht störend	
1	80%	4	5%	5%	10%	1

**Abbildung 22:** Beispiel „Einschätzung des Verhaltens“

#### 5.4.1.1.3 Q-Sort (Trainerversion)

Um ein relatives Urteil über die Mitarbeit jedes einzelnen Kindes fällen zu können, füllten die Trainer und Co-Trainer nach jeder Trainingseinheit Q-Sorts für die Kategorien *aktive Mitarbeit* und *störendes Verhalten* aus. Im Q-Sort wird jedem Kind des Kurses je nach Ausprägung des Verhaltens, im Vergleich zu den anderen Teilnehmern, ein Rangplatz zwischen eins und sechs bezüglich der einzelnen Kategorien zugewiesen. So wird künstlich eine annähernde Normalverteilung des entsprechenden Merkmals „erzwungen“. Zusätzlich füllten die Trainer und Co-Trainer am Ende der zehnten Trainingseinheit einen Abschluss-Q-Sort für jedes Kind aus. Dieser war identisch mit der Lehrerversion des Q-Sort (vgl. 5.4.3.2.3) und umfasste die Kategorien *Aggressivität*, *soziale Kompetenz*, *Impulsivität/Überaktivität* und *Schüchternheit/Gehemmtheit* (vgl. Anhang B.3).

#### **5.4.1.1.4 Elternfragebogen zum Kinderkurs**

Der Elternfragebogen dient der Einschätzung der Zufriedenheit der Kinder bzw. Eltern mit dem Kinderkurs. Er besteht aus sechs Items, die mittels einer fünfstufigen Ratingskala beantwortet werden, und einer abschließenden Frage zur Weiterempfehlung des Trainings. Neben der Teilnehmerzufriedenheit und der Umsetzung der Kursinhalte („Sprechen über Gefühle“ und „Überlegtes Handeln“) wurden auch mögliche Verhaltensveränderungen des Kindes beurteilt (Anhang B.4).

#### **5.4.1.2 Implementierung des Elternkurses**

##### **5.4.1.2.1 Fragebogen zur heutigen Stunde**

Im Anschluss an jede Elternkurssitzung wurde von den Eltern der „Fragebogen zur heutigen Stunde“ ausgefüllt. Dabei handelt es sich um einen kurzen Feedbackbogen (vier Items), in dem die Teilnehmer gebeten wurden, die heutige Einheit dahingehend zu beurteilen, wie gut sie ihnen gefallen hat, wie verständlich und hilfreich die Inhalte waren und wie viel des behandelten Stoffes neu für sie war. Die Einschätzungen werden mittels einer fünfstufigen Ratingskala vorgenommen, die von „sehr gut“ (bzw. „sehr gut verständlich“; „fast alles hilfreich“; „fast alles neu“) bis „gar nicht gut“ (bzw. „gar nicht verständlich“; „wenig hilfreich“; „fast nichts neu“) reicht (Anhang B.5).

##### **5.4.1.2.2 Fragebogen zum Elternkurs**

Im Anschluss an die letzte Trainingseinheit wurden die Eltern darüber hinaus gebeten, den gesamten Kurs zu bewerten. Der „Fragebogen zum Elternkurs“ basiert auf einem Fragebogen von Forehand und McMahon (1981, zitiert nach Beelmann, 2000) und wurde von Beelmann (2000) entwickelt. Er besteht insgesamt aus 28 Items. Die ersten sechs Items beziehen sich auf den persönlichen Nutzen des Kurses für die Teilnehmer. Zur Beantwortung steht den Eltern eine siebenstufige Ratingskala zur Verfügung, wobei ein niedrigerer Wert im Sinne von Schulnoten mit einer positiveren Einschätzung des Kurses einhergeht. Elf weitere Items betreffen die Kursdurchführung (Umfang des Kurses, Dauer der Sitzungen, Eingehen auf Bedürfnisse der Teilnehmer) und verschiedene Aspekte des Elterntrainings (z.B. Gestaltung der Stunden, Kursmaterialien, Gesprächsatmosphäre, Veranstaltungsort, Themen der einzelnen Sitzungen). Zur Beantwortung dieser Items kann aus sieben bzw. fünf Abstufungen gewählt werden, wobei niedrige Werte wiederum für eine positive Beurteilung sprechen. Die Fragen zum Kursumfang, zur Dauer der Sitzungen und zum Eingehen auf einzelne Teilnehmer werden bipolar beantwortet, wobei hier die mittlere Ausprägung dem Optimum

entspricht. Abschließend sollen die Eltern mit Hilfe von fünf Items den Kursleiter auf einer siebenstufigen Ratingskala hinsichtlich dessen Vorbereitung, Qualität der Erklärungen, Interesse an den Teilnehmern, Fachkompetenz und Sympathie beurteilen, wobei niedrige Werte wiederum guten Noten entsprechen (Anhang B.6).

#### **5.4.1.2.3 Rating für Kursleiter**

Im Anschluss an jede Elternkurseinheit beurteilten die Kursleiter mit dem „Rating für Kursleiter“ die Mitarbeit und das Verständnis der Teilnehmer und deren Interesse am Thema. Zudem schätzten sie die Implementierung und ihre eigene Kursleiterqualität ein. Zur Beantwortung stand den Kursleitern eine fünfstufige Ratingskala zur Verfügung, wobei niedrige Werte wiederum für eine positive Beurteilung stehen (Anhang B.7).

### **5.4.2 Prozessevaluation**

#### **5.4.2.1 Social Behavior Questionnaire (SBQ; Trainerversion)**

Der Social Behavior Questionnaire (SBQ)-Trainerversion entspricht der SBQ-Lehrerversion (vgl. 5.4.3.2.1; Lösel, Hacker, Jaursch, Stemmler & Wallner, 2006; Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché & Royer, 1992) und ist eine Adaptation der unter 5.4.3.1.1 beschriebenen SBQ-Mütterversion. Mit dem Social Behavior Questionnaire (SBQ; Tremblay et al., 1992) kann das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen erfasst werden. Der Fragebogen wurde von der kanadischen Forschergruppe um Richard Tremblay an der Université de Montréal entwickelt. Die deutsche Version des SBQ für Lehrer (Trainer) (Lösel, Hacker et al., 2006) ist für Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren einsetzbar. Mittels 46 Items wird das kindliche Verhalten auf einer dreistufigen Ratingskala von 0 („trifft nicht zu“) bis 2 („trifft meistens zu“) eingeschätzt. Neben sechs Primärskalen können zwei Sekundärskalen und darüber hinaus ein Gesamtproblemwert gebildet werden. Bei den Primärskalen handelt es sich um *Prosoziales Verhalten* (zehn Items; Beispielitem: „Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde“), *Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit* (acht Items; Beispielitem: „Es ist ein zappeliges, nervöses Kind“), *Physische Aggression* (sechs Items; Beispielitem: „Es kämpft oft mit anderen Kindern“), *Emotionale Störung/Ängstlichkeit* (acht Items; Beispielitem: „Es ist sehr furchtsam oder ängstlich“), *Zerstörung/Delinquenz* (fünf Items; Beispielitem: „Es ist zerstörungswütig“) und *Indirekte Aggression* (fünf Items; Beispielitem: „Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es ein gemeinsames Geheimnis weiter“). Die Sekundärskala *Störung des Sozialverhaltens* setzt sich aus den beiden Primärskalen *Physische Aggression* und *Zerstörung/Delinquenz* zusammen, für die Sekundärskala *Externalisierendes Verhalten*

werden die Werte der Skala *Störung des Sozialverhaltens* und der Skala *Indirekte Aggression* addiert. Der *Gesamtproblemwert* ergibt sich aus der Aufsummierung der Problemskalen und vier weiterer Items ohne Skalenzuordnung. Die Skala *Prosoziales Verhalten* geht nicht mit in den Gesamtproblemwert ein. Die genaue Skalenzuordnung ist Anhang B.10 zu entnehmen. Die Test-Retest-Reliabilitäten beziehen sich auf die ursprüngliche Elternversion mit 38 Items (Tremblay et al., 1991) und liegen für die einzelnen Skalen zwischen  $r = .62$  und  $r = .76$ . Die internen Konsistenzen der Skalen liegen zwischen  $\alpha = .58$  und  $\alpha = .91$  (Lösel, Hacker et al., 2006).

Diese Version des SBQ wurde im Rahmen der Prozessevaluation von beiden Trainern unabhängig voneinander für jedes der teilnehmenden Kinder nach der dritten und nach der zehnten Einheit ausgefüllt (Anhang B.8).

#### **5.4.2.2 Social Health Profile (SHP; Trainerversion)**

Das Social Health Profile (SHP; Corrigan, 2003; CPPRG, 1991) dient der Erfassung des kindlichen Sozial- und Arbeitsverhaltens. Es wurde im Rahmen des FAST-Track-Projekt konzipiert und setzt sich aus Items der Teacher Observation of Child Adaption, Revised (TOCA-R, Werthamer-Larsson, Kellam & Weehler, 1991) und der Social Competence Scale (CPPRG, 1990) zusammen. Eine deutsche Version des Fragebogens wurde bereits von Hacker (2007) erstellt und eingesetzt. Anhand von 37 Items beurteilt der Trainer das Verhalten des Kindes auf einer sechsstufigen Ratingskala von 0 („fast nie“) bis 5 („fast immer“). Insgesamt können neun Skalen gebildet werden: *Konzentrationsfähigkeit* (zwölf Items; Beispielitem: „Es kann sich konzentrieren“), *Gehorsam* (zehn Items; Beispielitem: „Es verstößt gegen Regeln“), *Kontaktfähigkeit* (vier Items; Beispielitem: „Es ist sozial eingebunden“), *Prosoziales Verhalten* (fünf Items; Beispielitem: „Es ist anderen gegenüber hilfsbereit“), *Emotionsregulation* (vier Items; Beispielitem: „Es kann sich bei einem Streit beherrschen“), *Soziale Kompetenz* (Skala *Prosoziales Verhalten* und Skala *Emotionsregulation*), *Aggressives Verhalten* (fünf Items; Beispielitem: „Es kämpft oder streitet“), *Oppositionelles Verhalten* (drei Items; Beispielitem: „Es ist trotzig“) und *Verdeckte Aggression* (zwei Items; Beispielitem: „Es lügt“). Die Items 36 und 37 werden keiner Skala zugeordnet. Die genaue Skalenzuordnung ist Anhang B.9 zu entnehmen. Die Reliabilitäten der Skalen liegen zwischen  $\alpha = .73$  und  $\alpha = .96$  (Corrigan, 2003).

Im Rahmen der Prozessevaluation füllten beide Kurstrainer unabhängig voneinander das SHP für jedes der teilnehmenden Kinder nach der dritten und nach der zehnten Einheit aus (Anhang B.9).

### **5.4.3 Wirkungsevaluation**

#### **5.4.3.1 Messinstrumente Mütter**

##### **5.4.3.1.1 Social Behavior Questionnaire (SBQ; Mütterversion)**

Die Version des SBQ für Mütter (Lösel, Beelmann & Stemmler, 2002; Tremblay et al., 1992) entspricht im weitesten Sinne der unter 5.4.2.1 beschriebenen Trainerversion des SBQ. Sie besteht jedoch im Gegensatz zur Trainerversion aus 48 Items. Die beiden Items „Es stiehlt außerhalb von zuhause“ (Item 42) und „Es quält Tiere“ (Item 48) wurden zusätzlich in die Mütterversion aufgenommen. Zur Einschätzung des kindlichen Verhaltens steht außerdem die Kategorie „nicht beurteilbar“ zur Verfügung, falls die Mutter keine Auskunft über das Verhalten geben kann. Die genaue Skalenzuordnung ist Anhang B.10 zu entnehmen. Die Test-Retest-Reliabilitäten beziehen sich auf die ursprüngliche Version mit 38 Items und liegen für die einzelnen Skalen zwischen  $r_{tt} = .62$  und  $r_{tt} = .76$  (Lösel et al., 2002; Tremblay et al., 1992). Die für die deutsche Adaptation ermittelten internen Konsistenzen liegen je nach Beurteiler, Geschlecht und Alter des Kindes zwischen  $\alpha = .41$  und  $\alpha = .86$  (Lösel et al., 2002).

Im Rahmen der Wirkungsevaluation füllten die Mütter den Fragebogen vor dem Training (t1) und sechs Wochen nach dem Training (t2) aus (Anhang B.10).

##### **5.4.3.1.2 Alabama Parenting Questionnaire (APQ)**

Der Alabama Parenting Questionnaire (APQ; Shelton, Frick & Wootton, 1996) wurde zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens bzw. spezifischer Erziehungspraktiken entwickelt. Er besteht aus Items, die sich zur Messung der Erziehungsstrukturen elterliches Engagement, positive Verstärkungsmaßnahmen, Kontrolle und Beaufsichtigung, konsequente Anwendung der Erziehungsmaßnahmen sowie Gebrauch von körperlicher Bestrafung bewährt haben. Zusätzlich wurden sieben Items mit aufgenommen, die andere Disziplintechniken beschreiben, so dass der Fragebogen insgesamt 42 Items umfasst. In der vorliegenden Studie wurde die adaptierte deutsche Kurzversion des APQ eingesetzt (Lösel et al., 2003). Der Fragebogen besteht aus 19 Items, die folgenden vier Skalen zugeordnet werden: *Elterliches Engagement* (drei Items; Beispielitem: „Ich spiele und unternehme etwas

mit meinem Kind“), *Positive Erziehung* (fünf Items; Beispielitem: „Ich sage meinem Kind, wenn es etwas besonders gut macht“), *Inkonsistente Erziehung* (fünf Items; Beispielitem: „Wie ich mein Kind bestrafe, hängt von meiner Laune ab“) und *Körperliche Bestrafung* (fünf Items; Beispielitem: „Ich gebe meinem Kind eine Ohrfeige, wenn es ungehorsam war“). Die genaue Skalenzuordnung ist Anhang B.11 zu entnehmen. Die Items werden auf einer fünfstufigen Ratingskala von 1 („nie“) bis 5 („immer“) beurteilt. Für die Skalen werden interne Konsistenzen von  $\alpha = .46$  (körperliche Bestrafung) und  $\alpha = .80$  (Elterliches Engagement, Positive Erziehung) ermittelt (Shelton et al., 1996).

Im Rahmen der Wirkungsevaluation machten die Mütter vor dem Training (t1) und sechs Wochen nach dem Training (t2) Angaben zu ihrem Erziehungsverhalten (Anhang B.11).

### **5.4.3.2 Messinstrumente Lehrer**

#### **5.4.3.2.1 Social Behavior Questionnaire (SBQ; Lehrerversion)**

Die SBQ-Lehrerversion (Lösel, Hacker et al., 2006; Tremblay et al., 1992) ist identisch mit der unter 5.4.2.1 beschriebenen Trainerversion des SBQ. Im Rahmen der Wirkungsevaluation füllten die Lehrer den Fragebogen für jedes der Kinder vor dem Training (t1), sechs Wochen nach dem Training (t2) und sechs Monate nach dem Training (t3) aus (Anhang B.8).

#### **5.4.3.2.2 Social Health Profile (SHP; Lehrerversion)**

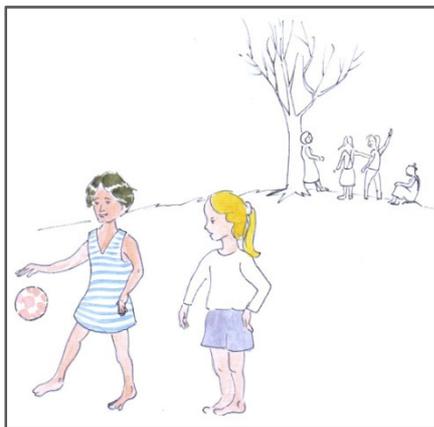
Die Lehrerversion des Social Health Profile (SHP; Corrigan, 2003; CPPRG, 1991; Hacker, 2007) entspricht ebenfalls der unter 5.4.2.2 beschriebenen Trainerversion des SHP. Im Rahmen der Wirkungsevaluation wurde jedes Kind dreimal durch die Lehrer beurteilt: vor dem Training (t1), sechs Wochen nach dem Training (t2) und sechs Monate nach dem Training (t3) (Anhang B.9).

#### **5.4.3.2.3 Q-Sort (Lehrerversion)**

Die Lehrerversion des Q-Sort entspricht weitestgehend dem Abschluss-Q-Sort der Trainer. Die Lehrer wiesen jedem ihrer Schüler je nach dessen Verhaltensausrprägung, im Vergleich zu den Mitschülern, einen Rangplatz zwischen eins und neun bezüglich der Kategorien *Aggressivität*, *Soziale Kompetenz*, *Impulsivität/Überaktivität* und *Schüchternheit/Gehemmtheit* zu. Der Q-Sort wurde vor dem Training (t1), sechs Wochen nach dem Training (t2) und sechs Monate nach dem Training (t3) von den Lehrern ausgefüllt (Anhang B.12).

### 5.4.3.3 Messinstrument Kind: Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (PIPS)

Der Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (Döpfner, Lorch & Reil, 1989; Shure, 1990) dient der Erfassung der sozialen Problemlösefertigkeit. Mit Hilfe von neun Bildern, auf denen hypothetische Konfliktsituationen abgebildet sind, werden kognitiv präsente Handlungsalternativen, die Fähigkeit zur Antizipation von Handlungsalternativen und die Qualität der Handlungsumsetzung erfasst (Beelmann, 2000). Das Geschlecht des Protagonisten und Antagonisten auf dem Bild entspricht dem des Kindes. Begleitend zu den Bildern wird die Situation durch den Testleiter geschildert. Im Rahmen der Studie wurde eine adaptierte Version des Tests eingesetzt, die lediglich aus drei Bildern bestand (vgl. Anhang B14). Abbildung 23 zeigt eines der Bilder mit der entsprechenden Schilderung der Situation.



*„Das ist Leonie. Sie geht mit ihrem neuen Ball auf den Spielplatz. Dort warten einige Mädchen, die mit ihr Ball spielen wollen. Da kommt ein anderes Mädchen, das genauso groß ist wie Leonie, und nimmt ihr den Ball weg.“*

**Abbildung 23:** Beispielbild Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (PIPS)

Aufgabe des Kindes ist es zunächst zu beurteilen, wie sich beide Kinder fühlen. Anschließend soll es sich in die Situation des Protagonisten hineinversetzen, möglichst viele verschiedene Handlungsalternativen generieren, sich daraufhin für eine Lösung entscheiden, deren Konsequenzen abschätzen und die Lösungsalternative abschließend bewerten. Für die qualitative Auswertung werden die Lösungsalternativen entsprechend der Kategorien „sozial kompetent“, „sozial unsicher“, „aggressiv“ und „indirekt aggressiv“ kodiert. Neben der absoluten Anzahl der genannten Handlungsalternativen in Bezug auf die einzelnen Kategorien wird auch deren relativer Anteil berücksichtigt. Zudem werden die genannten Gefühle, Konsequenzen und Handlungsbewertungen ausgewertet. Für den Test wird eine Beurteilerübereinstimmung (Art und Anzahl der Handlungsalternativen) zwischen 91% und 99% angegeben (Shure, 1990). Die Retestreliabilität für die Anzahl der genannten Handlungsalternativen liegt nach einer Woche bei  $r_{tt} = .72$  und nach drei bis fünf Monaten bei  $r_{tt} = .59$ . Für die Beurteilerübereinstimmung der deutschen Version werden Werte von  $\pi = .87$  und  $\pi = .94$  berichtet (Döpfner et al., 1989).

Der PIPS wurde vor dem Training (t1) und sechs Wochen nach dem Training (t2) mit den Kindern durchgeführt und von geschulten, „blinden“ Beurteilern ausgewertet (Anhang B.13).

#### **5.4.4 Zusätzliche Messinstrumente**

##### **5.4.4.1 Soziodemographische Angaben (SES)**

Im Fragebogen für Mütter wurden die folgenden soziodemographischen Daten erfasst: Angaben zum Studienkind (Geburtsort, Staatsangehörigkeit, Kindergartenbesuch in Deutschland, „Familiensprache“), Angaben zu den Eltern (Anzahl der Kinder, Geburtsdatum, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Staatsangehörigkeit, Herkunft, Familienstand, alleinerziehend, Religionszugehörigkeit, Schulabschluss, Berufsausbildung und -tätigkeit) und Angaben zur Familie (Familiennettoeinkommen; Wohnsituation). Aus den soziodemographischen Angaben kann ein Schichtindex errechnet werden, der sich folgendermaßen zusammensetzt: Schulabschluss der Eltern (30%), Beruf der Eltern (30%; je 10% für Art der Berufsausbildung, derzeitige Tätigkeit und Berufsstatus), Familiennettoeinkommen (30%), Wohnsituation (5%) und Wohnumfeld (5%). Die soziodemographischen Daten wurden zum ersten Messzeitpunkt erfragt.

##### **5.4.4.2 Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder (SFD)**

Die SFD (Hobusch, Lutz & Wiest, 2006) ist ein Verfahren zur Überprüfung der mündlichen Sprachkompetenz bei Kindern, deren Erstsprache nicht deutsch ist. Es liegen verschiedene Versionen für die erste bis vierte Jahrgangstufe vor. In dieser Untersuchung wurde die Version SFD-1 für Kinder der ersten Klasse eingesetzt. Die SFD-1 ist ein Einzeltest, mit dem sowohl die Kenntnisse im Deutschen als auch der Wortschatz in der Erstsprache überprüft werden können. Der Test setzt sich aus acht Untertests zusammen: 1. Wortschatz (Deutsch und Erstsprache), 2. Farbenkenntnisse, 3. Hörverständnis – Sätze, 4. Hörverständnis – Text, 5. Singular/Plural, 6. Präpositionen (Hören und Ausführen), 7. Präpositionen (Sprechen) und 8. Bildergeschichte. In der vorliegenden Studie wurden lediglich die drei Untertests *Wortschatz*, *Hörverständnis – Sätze* und *Hörverständnis – Text* eingesetzt.

Beim Untertest *Wortschatz* werden dem Kind sechs Bildkarten vorgelegt. Auf jeder Bildkarte sind vier Abbildungen zu sehen. Das Kind bekommt bei jedem Durchgang zu jeder Bildkarte einen Begriff genannt und soll auf das zugehörige Bild zeigen. Insgesamt werden 72 Wörter erfragt. Dabei werden sowohl Nomen als auch Verben und Adjektive berücksichtigt. Der Untertest besteht aus zwei Durchgängen.

Im ersten Durchgang werden die Wörter vom Testleiter auf deutsch, im zweiten Durchgang in der Erstsprache des Kindes präsentiert. Dazu steht eine CD mit insgesamt 15 verschiedenen Sprachen zur Verfügung (albanisch, arabisch, englisch, französisch, griechisch, italienisch, kroatisch/serbisch, kurdisch, persisch, polnisch, portugiesisch, russisch, spanisch, tamilisch und türkisch). Beim Untertest Hörverständnis – Sätze legt der Testleiter dem Kind eine Bildkarte vor, auf der zwölf Personen bei unterschiedlichen Tätigkeiten abgebildet sind. Anschließend liest der Testleiter dem Kind zwölf Sätze vor und das Kind muss diese der entsprechenden Abbildung zuordnen. Im abschließenden Untertest Hörverständnis – Text liest der Testleiter dem Kind eine kurze Geschichte (55 Wörter) vor und das Kind muss im Anschluss sieben Fragen dazu beantworten. Entsprechend ihrer Ergebnisse in den Untertests werden die Kinder drei Sprachgruppen zugeteilt: (1) „das Kind kann dem Regelunterricht nicht folgen (ungenügende Kenntnisse)“, (2) „teilweise bis überwiegend folgen (eingeschränkte Kenntnisse)“ und (3) „in angemessener Weise folgen (gute Kenntnisse)“. Die SFD ist an einer Stichprobe von 211 Erstklässlern normiert und weist eine Reliabilität von  $r = .81$  auf.

Die SFD wurde vor dem Training (t1) mit den Kindern durchgeführt (Anhang B.14).

Tabelle 9 gibt einen Gesamtüberblick über den zeitlichen Verlauf der Datenerhebung und die eingesetzten Messinstrumente.

**Tabelle 9:** Gesamtüberblick über den zeitlichen Verlauf der Datenerhebung und die eingesetzten Messinstrumente

Informant	Prätest t 1	Treatment	Posttest t 2	Follow-up t 3
<i>Implementierung der Trainings und Prozessevaluation</i>				
Trainer Kinderkurs		<i>nach jeder Stunde:</i> Einschätzung der Implementierung Einschätzung des Verhaltens Verlauf-Q-Sorts  <i>nach der 3. und 10. Stunde:</i> SBQ SHP Abschluss-Q-Sort (nur 10. Stunde)		
Eltern der Kinderkurs- teilnehmer			Fragebogen zum Kinderkurs	
Trainer Elternkurs		<i>nach jeder Stunde:</i> Rating der Kursleiter		
Teilnehmer Elternkurs		<i>nach jeder Stunde:</i> Fragen zur heutigen Stunde  <i>nach der 6. Stunde:</i> Fragebogen zum Elternkurs		
<i>Wirkungsevaluation</i>				
Lehrer	SBQ SHP Q-Sort		SBQ SHP Q-Sort	SBQ SHP Q-Sort
Mütter	SBQ APQ SES		SBQ APQ	
Kind	PIPS SFD		PIPS	

*Anmerkungen.* SBQ = Social Behavior Questionnaire; SHP = Social Health Profile; APQ = Alabama Parenting Questionnaire; SES = Soziodemographische Angaben; SFD = Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder; PIPS = Preschool Interpersonal Problem-Solving Test.

## 5.5 Beschreibung der Trainingsprogramme

### 5.5.1 Beschreibung des Kinderkurses

#### 5.5.1.1 Inhalte und Aufbau des Kinderkurses

Das sozial-kognitive Kompetenztraining „Ich kann Probleme lösen“ (IKPL) – Interkulturell (1. Klasse) basiert auf dem Programm “I Can Problem Solve (ICPS)” (Shure, 1992a, b) bzw. den deutschen IKPL-Versionen (IKPL-Standard, Beelmann et al., 2004; IKPL-Interkulturell (Vorschulkinder), Beelmann, Jaursch, Lösel, Bittner & Runkel, 2006). Ursprünglich für den Vorschulbereich konzipiert, wurde das Training für die vorliegende Studie speziell für Schüler der ersten Jahrgangsstufe (mit Migrationshintergrund) adaptiert (vgl. Kapitel 5.5.1.2 Modifikationen des Kinderkurses). Ziel der Intervention ist es, zentrale Aspekte der Informationsverarbeitung zu fördern und dadurch sozial kompetentes Verhalten aufzubauen. Tabelle 10 gibt einen Überblick über den Kinderkurs „IKPL-Interkulturell“.

**Tabelle 10:** Überblick über das Kindertraining „IKPL - Interkulturell“

<b>Zielgruppe:</b>	Grundschul Kinder der ersten Jahrgangsstufe
<b>Umfang:</b>	zehn Sitzungen à 45 Minuten
<b>Art des Trainings:</b>	manualisiertes Gruppentraining mit sechs bis zehn Kindern, zwei Kursleiter
<b>Umsetzung:</b>	zwei wöchentliche Einheiten als fester Bestandteil des Unterrichts
<b>Inhalte/Themen:</b>	<p><b>1. Grundlagen der sozial-kognitiven Problemlösung</b>            Wortkonzepte (z.B. einige-alle, gleich-verschieden)            Identifikation von Gefühlen (z.B. fröhlich, wütend)            Gründe und Ursachen des Verhaltens (Kausalitätsprinzip)</p> <p><b>2. Sozial-kognitive Problemlösefertigkeiten</b>            alternative Lösungsvorschläge            Antizipation von Handlungskonsequenzen            Bewertung von Handlungskonsequenzen</p>
<b>Methoden:</b>	Modellspiele/ Bildbetrachtung mit Frage-Antwort-Runden, Bewegungsspiele, Rollenspiele, Fragespiele, Arbeitsblätter, Videos; begleitend: Ausmalen von Bildvorlagen, Singspiele, Moderation durch Handpuppen Rahmenhandlung: Weltreise Belohnungssystem: Aufkleberheft „Weltreise“
<b>Besonderheiten:</b>	sprachliche Vereinfachung, Elternbriefe in verschiedenen Sprachen

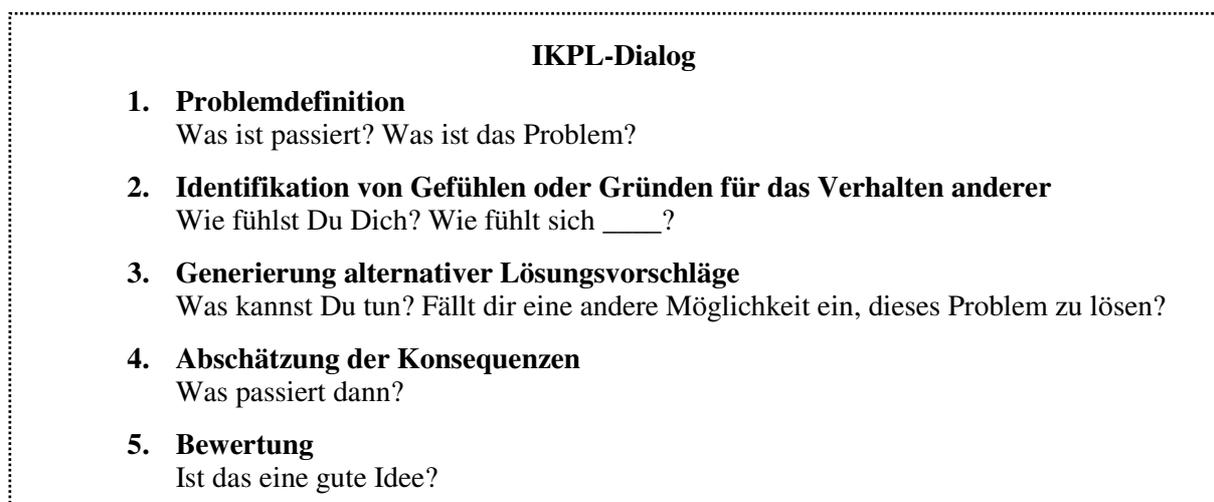
Das Training umfasst zehn Kurseinheiten (29 Spiele) zu je 45 Minuten, die über einen Zeitraum von fünf Wochen zweimal pro Woche durchgeführt werden. Eine Trainingsgruppe setzt sich aus sechs bis zehn Kindern zusammen, die von zwei Kursleitern angeleitet wird. Inhaltlich untergliedert sich der Kurs wie die Standardversion in zwei Komponenten: vorbereitende Problemlösespiele (Wortkonzepte, Erkennen von Gefühlen, Gründe und Ursachen des Verhaltens) und Problemlösespiele (Entwicklung alternativer Lösungen,

Antizipation und Bewertung von Handlungskonsequenzen). Die Inhalte werden spielerisch durch Handpuppen, Sing- und Bewegungsspiele, Bildvorlagen, Rollenspiele, Frage-Antwort-Runden, Arbeitsblätter und Videos vermittelt. Die Eltern erhalten begleitend Elternbriefe, die sie über den Kurs informieren. Für die Eltern mit Migrationshintergrund liegen die Briefe in mehreren Sprachen (türkisch, russisch, kroatisch) vor.

Um sozial kompetent handeln zu können, benötigt das Kind eine Reihe von Fertigkeiten:

- soziale Wahrnehmung (Sensitivität für soziale Probleme und Identifikation von Gefühlen)
- kausales Denken (Erkennen von Ursachen kausalen Denkens)
- alternatives Denken (Generieren von Lösungen für interpersonelle Probleme)
- Mittel-Ziel-Denken (Planung von Handlungsschritten)
- Konsequenz-Denken (Antizipation von Handlungskonsequenzen)

Diese Kompetenzen werden im Rahmen von IKPL vermittelt und eingeübt. Kernstück des Trainings ist der sogenannte „IKPL-Dialog“, mit dessen Hilfe die Kinder lernen, Probleme mit Gleichaltrigen in fünf Schritten zu lösen. Der Dialog läuft immer nach demselben Schema ab und wird während der Trainingsphase Schritt für Schritt zusammengesetzt. In einem ersten Schritt wird das Problem definiert, anschließend werden die eigenen Gefühle und die des anderen sowie mögliche Gründe identifiziert, Handlungsalternativen generiert, Folgen einer Handlung antizipiert und abschließend die Handlung bewertet. Abbildung 24 zeigt die einzelnen Schritte und die damit verbundenen Fragestellungen des IKPL-Dialogs.



**Abbildung 24:** IKPL-Dialog

Im Folgenden werden die Inhalte des Trainings näher erläutert.

**Vorbereitende Problemlösespiele (Tag 1-5, Spiel 1-13):** Die vorbereitenden Problemlösespiele untergliedern sich in die drei Komponenten *Wortkonzepte*, *Gefühle* und *Kausalitätsprinzip*. Am ersten Tag des Trainings werden grundlegende *Wortkonzepte* für die Problemlösung eingeführt, um eine gemeinsame Basis zu schaffen. So soll sichergestellt werden, dass alle Kinder den Begriffen die gleiche Bedeutung zuschreiben und sie adäquat im Training verwenden können. Neben „alle“ und „einige“ werden die Begriffe „gleich“ und „anders/verschieden“ eingeführt. Dadurch, dass diese Wörter stets wiederholt werden, sollen bei den Kindern Denkgewohnheiten geschaffen werden, die es ihnen ermöglichen, Probleme systematisch anzugehen. Zudem dienen die Begriffe als Hinweisreize für die notwendigen, im Laufe der Zeit automatisierten Gedankenabläufe bei der Lösung des Problems. Der zweite, dritte und vierte Tag beschäftigt sich mit dem Thema *Gefühle*. Ziel der Einheiten ist es, dass die Kinder lernen, Gefühle auszudrücken und bei sich und anderen wahrzunehmen, um Konfliktsituationen besser einschätzen zu können. Durch verschiedene Übungen wird die Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeit der Kinder geschärft und außerdem vermittelt, dass die Gefühle eines anderen auf verschiedenen Wegen (sehen, hören, fühlen) herausgefunden werden können. Ausführlich werden mit den Kindern die Gefühle „fröhlich“, „traurig“, „wütend“, „ängstlich“, „stolz“ und „neidisch/eifersüchtig“ besprochen. Den Abschluss der vorbereitenden Problemlösespiele bildet die Vermittlung des *Kausalitätsprinzips* am vierten und fünften Tag. Eine wesentliche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Verknüpfung „warum – weil“. Durch mehrere Übungen sollen die Kinder erkennen, dass es verschiedene Gründe dafür gibt, wie sich jemand fühlt oder verhält, und dass die Handlungen verschiedener Menschen aus ganz unterschiedlichen Beweggründen resultieren können. Dieser Schritt ist wichtig für eine angemessene Wahrnehmung der Situation. Darüber hinaus ist er Voraussetzung für das Berücksichtigen denkbarer Konsequenzen des eigenen Handelns. Tabelle 11 gibt einen Überblick über die vorbereitenden Problemlösespiele.

**Tabelle 11:** Überblick über die vorbereitenden Problemlösespiele

Tag	Spiel	Titel	Methode	Übungseinheit
1	0	Einführung		IKPL
	1	EINIGE – ALLE	Spiel, Illustration	Wortkonzepte
	2	GLEICH – ANDERS/VERSCHIEDEN	Spiel, Arbeitsblatt	
2	3	FRÖHLICH	Illustration, Musik	Gefühle
	4	TRAURIG	Illustration, Musik	
	5	WÜTEND	Illustration, Musik	
3	6	ANGST HABEN/ÄNGSTLICH	Geschichte	
	7	Wie finden wir's heraus: sehen, hören, fragen	Spiele, Arbeitsblatt, Geschichte	
	8	STOLZ	Geschichte, Illustration	
4	9	NEIDISCH/EIFERSÜCHTIG	Geschichte, Illustration	Kausalitäts-Prinzip
	10	WARUM - WEIL	Spiel	
	11	Oh nein, die zwei streiten sich	Illustration	
	12	Zusammenfassung Gefühle	Spiel: Feuer, Wasser, Blitz	
5	13	GERECHT oder NICHT GERECHT?	Spiele: Bonbons, Gruppenwettkampf	

**Problemlösespiele (Tag 5-10, Spiel 14-29):** Die Problemlösespiele sind in die drei Themenkomplexe *alternative Lösungsvorschläge*, *Konsequenzen* und *Bewertung* unterteilt. Die Tage 5 und 6 widmen sich den *alternativen Lösungsvorschlägen*. Ziel dieser Einheiten ist, den Kindern zu zeigen, dass es mehr als nur eine Möglichkeit gibt, ein Problem zu lösen, und man nicht sofort aufgeben muss, falls sich eine Lösung als ungeeignet erweist. Mit Hilfe vielfältiger Beispielprobleme werden die Kinder dazu angehalten, möglichst viele, verschiedene Lösungsalternativen zu generieren. Thema der sechsten und siebten Einheit sind *Konsequenzen*. In mehreren Übungen werden die Kinder nun dazu aufgefordert, sich möglichst viele mögliche Konsequenzen eines Lösungsvorschlag auszudenken. Auch hier geht es darum, einen möglichst großen „Pool“ an Alternativen zu schaffen. Dieser Schritt ist wichtig, um sich später für eine geeignete Handlungsalternative entscheiden zu können. Der letzte Schritt der Problemlösung, die abschließende *Bewertung*, wird den Kindern am achten und neunten Tag vermittelt. Auf der Basis der generierten Lösungen und Konsequenzen sollen die Kinder schließlich bewerten, welcher Lösungsweg ihres Erachtens der beste ist. In der zehnten und zugleich letzten Sitzung wird der nun komplette Problemlöse-Dialog weiter vertieft und eine Verknüpfung zu „echten“ Alltagskonflikten der Kinder hergestellt. Tabelle 12 gibt einen Überblick über die Problemlösespiele.

**Tabelle 12:** Überblick über die Problemlösespiele

Tag	Spiel	Titel	Methode	Übungseinheit
5	14	Wir haben ein Problem: Aufräumen	Illustration	alternative Lösungsvorschläge
	15	Ernie und Bert haben ein Problem: Streit	Handpuppen	
6	16	Wir haben ein Problem: Verständigung	Rollenspiel	
	17	Wir haben ein Problem: Harry Potter	Video	
	18	WENN – DANN	Spiel, Arbeitsblatt	
7	19	Das Schneesturmrätsel/Fahrradkauf	Arbeitsblatt	Konsequenzen
	20	Ernie und Bert haben ein Problem: Platz	Handpuppen	
	21	Wir lösen das Problem: Kaputte Puppe	Illustration	
8	22	Gute Idee?	Arbeitsblatt	Bewertung
	23	Wir lösen ein Problem: Rutsche	Illustration	
	24	Wir lösen ein Problem: Mitspielen	Video	
9	25	Wir lösen ein Problem: Zerbrochene Scheibe	Illustration	
	26	Rollenspiel: Schauspieler	Rollenspiel	
10	27	Wir lösen ein Problem: Hausaufgaben	Geschichte	
	28	Wisst ihr es noch?	Wiederholung, Spiele, Illustrationen	
	29	Wir können das Problem lösen	Illustration	

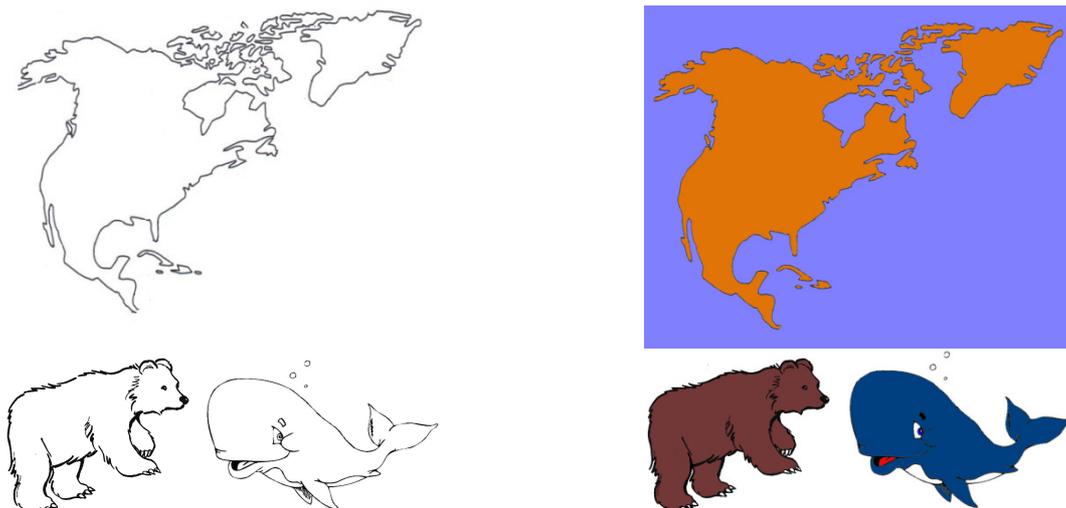
### 5.5.1.2 Modifikationen des Kinderkurses

Um den Bedürfnissen von Kindern mit Migrationshintergrund gerecht zu werden, wurde der IKPL-Standard-Kurs bereits in einer Pilotstudie (vgl. Bittner, 2006) hinsichtlich der Komplexität der Inhalte und der verwendeten Sprache angepasst. In einer weiteren Pilotphase im Rahmen der vorliegenden Arbeit zeigte sich jedoch, dass die Altersgruppe der Erstklässler von dieser Version des Kurses (IKPL-Interkulturell-Vorschulkinder) unterfordert war. Daher musste das Training erneut adaptiert werden. Eine Anpassung an das Niveau der Erstklässler wurde zum einen durch eine Straffung des Programms erreicht und zum anderen durch die methodische und inhaltliche Erweiterung des Trainings (vgl. Trainingsmanual: Beelmann, Jaurisch, Lösel, Beer & Runkel, 2007). Die im Folgenden aufgeführten Modifikationen beziehen sich auf einen Vergleich mit der Standardversion des IKPL-Kurses.

Während das Programm in der Standardversion aus 39 Spielen besteht, die an 15 Tagen (dreimal wöchentlich) durchgeführt werden, umfasst die Version IKPL-Interkulturell (1. Klasse) nur 29 Spiele, die an zehn Tagen (zweimal wöchentlich) abgehalten werden. Auch die Dauer der einzelnen Trainingssitzung wurde von 45 bis 60 Minuten aus organisatorischen Gründen auf eine Schulstunde (45 Minuten) verkürzt. Dadurch musste die Reihenfolge der Spiele leicht verändert werden.

Da sich gezeigt hatte, dass die Kinder auch inhaltlich unterfordert waren, wurde das Training durch Einheiten für ältere Kinder aus der ICPS-Originalversion Primary Grades (Shure, 1992a) ergänzt, eigene Spiele und Trainingsmaterialien entwickelt und auf die Wiederholungsstunden und Maleinheiten verzichtet. So wurde beispielsweise das Gefühl eifersüchtig/neidisch neu eingeführt und die Problemsituationen an den Alltag der Kinder angepasst (z.B. Problem „Hausaufgaben“). Des Weiteren wurden Arbeitsblätter zur schriftlichen Bearbeitung der Themen erstellt und weitere visuelle und auditive Medien (Videos, Tierstimmen) eingesetzt.

Basierend auf den Erfahrungen des Pilotkurses wurde das Training sprachlich vereinfacht. So wurde beispielsweise auf Fremdwörter verzichtet und komplizierte Sätze umformuliert. Eine weitere Veränderung betrifft die neu eingeführte Rahmenhandlung des Kurses. Die Rahmenhandlung des Trainings bildet eine Weltreise, auf die die Kinder gemeinsam gehen und auf der sie verschiedene Probleme lösen müssen. Das Thema Weltreise wurde vor dem Hintergrund der multikulturellen Zusammensetzung der Klassen gewählt. Zum einen konnten die Kinder berichten, aus welchen Ländern sie oder ihre Eltern kommen und es den anderen mit Hilfe einer Weltkarte veranschaulichen, zum anderen konnte dadurch auch auf migrationsspezifische Erfahrungen, wie beispielsweise Verständigungsprobleme, eingegangen werden. Im Zuge der Weltreise wurde auch ein Verstärkersystem eingeführt, das die Mitarbeit der Kinder fördern sollte (vgl. Abbildung 25).



**Abbildung 25:** Beispiel Weltreiseheft: Nordamerika - vor und nach der Trainingseinheit

Jedes der Kinder erhielt ein Weltreiseheft, in dem zunächst nur schwarz-weiße Abbildungen von Kontinenten und Tieren zu sehen waren. Mit zunehmender Dauer des Trainings wurde es

mit farbigen Aufklebern der Kontinente (Reiseabschnitte) und bei guter Mitarbeit mit Tieraufklebern gefüllt.

Die Elternbriefe, die die Eltern begleitend zum Training erhielten, wurden ebenfalls entsprechend der Kursinhalte modifiziert und in drei Sprachen übersetzt (türkisch, russisch, kroatisch).

## **5.5.2 Beschreibung des Elternkurses**

### **5.5.2.1 Inhalte und Aufbau des Elternkurses**

Die Standardversion des Elternkurses „Förderung der Erziehungskompetenz“ (Beelmann & Lösel, 2004) richtet sich an Eltern mit Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren. Für die vorliegende Studie wurde das Training speziell an die Bedürfnisse der Eltern mit Migrationshintergrund angepasst (vgl. Kapitel 5.5.2.2 Modifikationen des Elternkurses). Durch die Niederschwelligkeit des Kurses sollen vor allem auch Eltern erreicht werden, die großen Belastungen ausgesetzt sind (z.B. Alleinerziehende, Migrant\*innen), oder Eltern, deren Kinder als „schwierig“ erlebt werden (Beelmann & Lösel, 2004).

Der Elternkurs zielt darauf ab, die elterliche Erziehungskompetenz mittels konkreter Hilfen und Tipps zu stärken und somit das Erziehungsverhalten der Teilnehmer zu fördern. Des Weiteren soll durch die Intervention kindlichen Verhaltensschwierigkeiten vorgebeugt werden und die Eltern-Kind-Beziehung verbessert werden. Auch eine Reduktion von Belastung und Stress der Eltern wird angestrebt. Ebenso sollen die Eltern angeleitet werden, wie sie die Entwicklung ihres Kindes unterstützen können. Letztendlich hat die Teilnahme am Elterntraining zum Ziel, Zwangsinteraktionen (Patterson et al., 1992, vgl. Kapitel 3.3.1.1.2) zu vermeiden und einen autoritativen Erziehungsstil zu fördern (Beelmann & Lösel, 2004).

An dem Training können beide Eltern oder nur die Mutter oder der Vater teilnehmen. Der Kurs besteht aus insgesamt sechs Sitzungen, die über einen Zeitraum von sechs Wochen einmal wöchentlich stattfinden und zwischen 90 und 120 Minuten dauern. Das Elterntraining findet als Gruppentraining statt, wobei sechs bis 15 Teilnehmer von ein oder zwei Kursleitern geschult werden. Inhaltlich setzt sich der Kurs aus sechs aufeinander aufbauenden Themenkomplexen zusammen: Grundregeln einer positiven Erziehung (1. Einheit), Spielregeln in der Familie: Bitten und Aufforderungen (2. Einheit), Grenzen setzen und schwierige Erziehungssituationen (3. Einheit), Überforderung in der Erziehung (4. Einheit), soziale Beziehungen der Familie (5. Einheit) und Erziehen im kulturellen Kontext (6.

Einheit). Bei der Vermittlung der Kursinhalte kommen vielfältige Methoden zum Einsatz: Kurzvorträge (Wissensvermittlung), Kleingruppenarbeit, Gruppendiskussionen mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiele, Kärtchenabfragen, strukturierte Arbeitsmaterialien und Übungen für zu Hause. Um möglichst viele Eltern zu erreichen, empfiehlt sich eine wohnortnahe Durchführung (beispielsweise in den Räumlichkeiten der Schule) und eine Abstimmung der Trainingszeiten auf die Bedürfnisse der Eltern (z.B. bei Schichtarbeitern). Je nach Bedarf kann der Kurs morgens (z.B. während die Kinder in der Schule sind), nachmittags oder abends durchgeführt werden. Finden die Treffen nachmittags statt, bietet es sich an, zeitgleich eine Kinderbetreuung anzubieten, um mögliche Teilnehmbarrieren zu senken. Tabelle 13 gibt einen Überblick über das Elterntraining „Förderung der Erziehungskompetenz - Interkulturell“.

**Tabelle 13:** Überblick über das Elterntraining „Förderung der Erziehungskompetenz - Interkulturell“

<b>Zielgruppe:</b>	Eltern von Vor- und Grundschulkindern (drei bis zehn Jahre)
<b>Umfang:</b>	sechs Sitzungen à 90-120 Minuten
<b>Art des Trainings:</b>	manualisiertes Gruppentraining sechs bis 15 Teilnehmer, 1-2 Kursleiter
<b>Umsetzung:</b>	sechs wöchentliche Termine in Räumen der Schule
<b>Inhalte/Themen:</b>	Grundregeln positiver Erziehung Spielregeln in der Familie: Aufforderungen Grenzen setzen, schwierige Erziehungssituationen Überforderung in der Erziehung soziale Beziehungen in der Familie Erziehen im kulturellen Kontext
<b>Methoden:</b>	Kurzvorträge (Wissensvermittlung), Kleingruppenarbeit, Gruppendiskussionen mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiele, Kärtchenabfragen, strukturierte Arbeitsmaterialien und Übungen für zu Hause
<b>Besonderheiten:</b>	wohnortnahe Durchführung (Schule), Kinderbetreuung

Der Ablauf der einzelnen Trainingsstunden folgt immer einer festen Struktur: Begrüßung der Teilnehmer, Besprechung der Übung für zu Hause, Einführung in die Themen der Stunde, Vertiefung des Themas durch Übungen und Diskussionen, Ausgeben der Übung für zu Hause, Beantwortung der Fragen zur heutigen Einheit.

Im Folgenden werden die einzelnen Einheiten inhaltlich detaillierter vorgestellt.

**1. Einheit: Entwicklung fördern – positiv erziehen:** In der ersten Einheit sollen die Eltern einen positiven Einstieg in das Training bekommen und ihre Aufmerksamkeit auf erfreuliche Aspekte der Erziehung gelenkt werden. Nach einer Begrüßung in mehreren Sprachen lernen

die Eltern sich in einem Spiel näher kennen und stellen sich im Anschluss daran kurz vor. Es folgt eine Wissensvermittlung zum Thema „Was hat Einfluss auf die Entwicklung meines Kindes?“, die darauf abzielt, die Motivation der Eltern für die Teilnahme am Elternkurs zu erhöhen. Anschließend werden den Eltern überblicksartig die Themen des Kurses und die Erwartungen der Kursleiter an die Eltern nähergebracht. Mit dem Thema „Entwicklung fördern - positiv erziehen“ soll den Eltern eine positive Grundhaltung in der Erziehung vermittelt und darüber hinaus die Einflussmöglichkeiten der Eltern auf die kindliche Entwicklung aufgezeigt werden. In mehreren Übungen lernen die Eltern, den Fokus wieder auf erfreuliches Verhalten der Kinder zu richten, wie sie zu diesem Verhalten beitragen können und welche Rolle Art und Inhalte der Kommunikation mit dem Kind dabei spielen. Abschließend werden Regeln einer positiven Erziehung erläutert (z.B. „Richten Sie Ihre Aufmerksamkeit auf positives Verhalten“) und durch entsprechende Beispiele ergänzt. Als Übung für zu Hause erhalten die Teilnehmer die Aufgabe, aufzuschreiben, was sie bei der Erziehung ihres Kindes gut machen.

**2. Einheit: Spielregeln in der Familie:** Die Kerninhalte der zweiten Einheit sind die Themen „Erfolgreich Aufforderungen stellen“ und „Regeln vermitteln und die Selbstständigkeit des Kindes fördern“. Zunächst wird eine kurze Übersicht über die Themen der Sitzung gegeben und die Übung für zu Hause besprochen. Dadurch sollen noch einmal die generellen Stärken des elterlichen Erziehungsverhaltens herausgearbeitet werden. Mit einer Diskussion zum Thema „Regeln“ (Was sind Regeln? Welche Regeln gibt es? Wozu sind sie wichtig? etc.) wird der neue Themenkomplex eingeführt. Mit Hilfe einer praktischen Übung (Rollenspiel) erarbeiten die Eltern gemeinsam Regeln für das effektive Stellen von Aufforderungen, die dann vom Kursleiter noch einmal zusammengefasst werden (z.B. „Achten Sie darauf, dass Ihnen Ihr Kind aufmerksam zuhört“; „Beschreiben Sie möglichst genau, was Ihr Kind tun soll“). Im Anschluss üben die Teilnehmer die Regeln an einem konkreten Beispiel in einer Partnerübung ein. Im zweiten Teil der Einheit wird den Eltern vermittelt, wie sie die Kooperationsbereitschaft ihres Kindes erhöhen und dessen Selbstständigkeit fördern können. Als eine Möglichkeit der Kooperationsförderung wird mit den Teilnehmern abschließend der „Punkteplan“ besprochen und diskutiert. Als Übung für zu Hause sollen die Eltern in den nächsten Tagen eine Beobachtungsübung zum Thema „Aufforderungen stellen“ durchführen.

**3. Einheit: Grenzen setzen in der Erziehung:** In der dritten Einheit lernen die Eltern, wie sie mit schwierigen Erziehungssituationen umgehen und angemessene Konsequenzen setzen können. Zu Beginn der Sitzung wird ein kurzer Überblick gegeben und die Übung für zu

Hause besprochen. Dadurch sollen die Eltern noch einmal für die Beobachtung des eigenen Erziehungsverhaltens sensibilisiert werden. Durch eine kurze Wissensvermittlung wird das Thema „Grenzen setzen“ eingeführt. Im Anschluss daran erarbeiten die Eltern in einer Kleingruppenarbeit, welche schwierigen Situationen es mit ihrem Kind gibt und wie sie sich in solchen Situationen verhalten. Es folgt ein Erfahrungsaustausch im Plenum. Die Übung „Anschreien“ dient der Reflexion und Perspektivenübernahme. Hier erleben die Teilnehmer aus der Perspektive des Kindes das unangemessene Elternverhalten und dessen Wirkung. Abschließend werden in einer Wissensvermittlung „Regeln für schwierige Situationen mit Ihrem Kind“ erläutert, die im Vorfeld der Situation und in der Situation von Bedeutung sind (z.B. „Machen Sie sich im Vorfeld Gedanken darüber, was Sie machen könnten, wenn Ihr Kind sich nicht an Regeln hält“; „Kündigen Sie angemessene Konsequenzen an“). Der zweite Teil der Sitzung beschäftigt sich damit, wie man angemessen auf unerwünschtes Verhalten des Kindes reagieren kann. In einer Übung sollen die Eltern zunächst darüber diskutieren, inwieweit sie die vom Kursleiter vorgelesenen Konsequenzen auf störendes Verhalten (mehrere Beispiele) angemessen finden. Zudem soll eine Reflexion über das eigene Verhalten angestoßen werden. Im Anschluss wird eine Zusammenfassung über angemessene Konsequenzen gegeben und „körperliche Bestrafung“ thematisiert. Als Übung für zu Hause erhalten die Teilnehmer einen Beobachtungsbogen zum Thema „Schwierige Situationen“.

**4. Einheit: Überforderung in der Erziehung:** Die vierte Einheit behandelt die Themen „Umgang mit Stress“ und „Verhaltensauffälligkeiten des Kindes“. Nach einem Überblick über die Sitzung wird die Übung für zu Hause besprochen und nochmals näher auf schwierige Situationen im Erziehungsalltag eingegangen. Mit einer Kärtchenabfrage wird zum Thema „Überforderung in der Erziehung“ hingeleitet. Die Teilnehmer sollen über Stresssituationen im Alltag nachdenken und diese zusammentragen. Im Anschluss daran werden in einer Gruppendiskussion die Ursachen für den Stress herausgearbeitet. Ziel der Übung ist es, den Teilnehmern zu vermitteln, dass viele andere Lebensbereiche Einfluss auf das Erziehungsverhalten haben. In einer Einzelarbeit soll sich daraufhin jeder Teilnehmer Gedanken darüber machen, was ihm in Stresssituationen gut tut und welche Bewältigungsstrategien er kennt. Als eine Möglichkeit der Entspannung wird mit den Eltern eine Entspannungsübung durchgeführt. Die abschließende Zusammenfassung zum Thema Stress und Stressbewältigung ist zugleich auch die Überleitung zum Themenkomplex „Verhaltensauffälligkeiten des Kindes“. In einer Wissensvermittlung werden den Teilnehmern Informationen zu Verhaltensauffälligkeiten und dem richtigen Umgang damit gegeben. Abschließend wird das Thema „Gefahren eines zu hohen Medienkonsums“ mit den Eltern

diskutiert und durch Beispiele erläutert. Als Übung für zu Hause bekommen die Teilnehmer einen Beobachtungsbogen zum Thema „Stress“.

**5. Einheit: Soziale Beziehungen:** In der fünften Sitzung wird thematisiert, wie die Eltern Freundschaften ihres Kindes unterstützen können und wie das Familienleben gefördert werden kann. Zunächst wird ein Überblick zur Einheit gegeben und die Übung für zu Hause besprochen. Die Bedeutung von Freundschaften für die soziale Entwicklung des Kindes wird den Teilnehmern mittels einer Kärtchenabfrage zum Thema „Was macht für mich einen guten Freund aus?“ und einer Gruppendiskussion verdeutlicht. In einer anschließenden Wissensvermittlung erfahren die Eltern, wie sie Freundschaften ihres Kindes unterstützen können (z.B. „Ermöglichen Sie Ihrem Kind Kontakte zu anderen“). In diesem Zusammenhang werden auch Freundschaften im Herkunftsland thematisiert. Die Überleitung zum zweiten Themenkomplex der Sitzung bildet das Thema „Streit unter Geschwistern“. In einer Wissensvermittlung erhalten die Eltern Tipps, wie sie mit Geschwisterkonflikten umgehen können und wie sie durch ihr Verhalten dazu beitragen können, Streitigkeiten zu reduzieren. Zudem wird mit den Eltern der Problemlösedialog aus dem Kinderkurs als eine Möglichkeit der Konfliktlösung erarbeitet und eingeübt (vgl. Abbildung 26).

#### FÜNF SCHRITTE ZUR LÖSUNG VON PROBLEMEN:

1. Lassen Sie sich von Ihrem Kind genau erklären, was das Problem ist:

**Was ist passiert? Was ist das Problem?**

2. Fragen Sie Ihr Kind nach Gefühlen:

**Wie fühlst du dich? Wie fühlt sich das andere Kind?**

Fragen Sie Ihr Kind nach möglichen Gründen/Ursachen für das Problem:

**Warum, glaubst du, hat er/sie das getan?**

3. Ermuntern Sie Ihr Kind, sich verschiedene Lösungen auszudenken:

**Was kannst du tun?**

4. Fragen Sie Ihr Kind nach möglichen Folgen:

**Was passiert dann?**

5. Ermuntern Sie Ihr Kind, die Lösung zu bewerten:

**Ist das eine gute Idee?**

Falls es eine gute Idee ist: **Probier es aus!**

Falls es keine gute Idee ist: Gehen Sie zurück zu Schritt 3:

**Fällt dir eine andere Möglichkeit ein, dieses Problem zu lösen, so dass \_\_\_\_\_ (z.B. sie nicht wütend wird)?**

Loben Sie Ihr Kind.

Falls die Lösung gelingt: **Prima, du hast das Problem ganz allein gelöst!**

Falls die Lösung nicht gelingt: **Dann musst du dir etwas anderes ausdenken. Ich weiß, dass dir bestimmt viel einfällt.**

**Abbildung 26:** Beispiel aus dem Elternmaterial: „Problemlösedialog“

Abschließend wird in mehreren Übungen auf das Thema „Familienleben fördern“ eingegangen. Zunächst sollen sich die Teilnehmer in einer Einzelarbeit überlegen, was sie bereits zur Förderung ihres Familienleben tun. Ziel dieser Übung ist es auch, die verschiedenen innerfamiliären Beziehungen zu thematisieren. Zusammenfassend werden vom Kursleiter Informationen gegeben, wie Beziehungen in der Familie gefördert werden können (z.B. „Sprechen Sie gemeinsam mit Ihrem Partner die Erziehung Ihres Kindes ab“; „Planen Sie gemeinsame Unternehmungen mit der Familie“). Als eine weitere Möglichkeit zur Förderung des Familienlebens wird den Teilnehmern die Methode des „Familienrats“ vorgestellt. Als Übung für zu Hause bekommen die Eltern einen Beobachtungsbogen zum Thema „Fünf Schritte zur Lösung von Problemen“.

**6. Einheit: Erziehen im kulturellen Kontext:** In der letzten Einheit des Elternkurses geht es darum, die Erziehung im kulturellen Kontext näher zu beleuchten. Neben migrationsspezifischen Aspekten wird auch auf interkulturelle Gesichtspunkte eingegangen. Nach einer thematischen Einführung in die Sitzung wird die Übung für zu Hause besprochen und das Thema „Werte“ durch eine Übung eingeführt. Die Teilnehmer bekommen die Aufgabe, Werte aufzuschreiben, die sie von ihren Eltern vermittelt bekommen haben. Anschließend sollen sie sich bewusst werden, welche dieser Werte ihnen bei der Erziehung ihrer eigenen Kinder wichtig sind (Punktabfrage). In einer Diskussion sollen sich die Teilnehmer mit den Werten und deren Bedeutung auseinandersetzen. Es wird herausgestellt, dass es zum einen Werte gibt, die sich im Zuge der Migration verändern, aber auch Werte, die sich (unabhängig vom Herkunftsland) von Generation zu Generation wandeln. Außerdem wird erörtert, welche Werte darüber hinaus in der heutigen Zeit von entscheidender Bedeutung sind. Es folgt eine kurze Wissensvermittlung zum Thema Zweisprachigkeit. Den Eltern soll bewusst gemacht werden, wie wichtig das Erlernen der deutschen Sprache für die Chancengleichheit ihres Kindes ist und wie sie ihr Kind unterstützen können. Zudem werden die Teilnehmer auf die Risiken einer doppelten Halbsprachigkeit hingewiesen, aber auch darauf aufmerksam gemacht, dass die Zweisprachigkeit als Chance und Bereicherung gesehen werden kann. Den inhaltlichen Abschluss der sechsten Sitzung bildet das Thema „Wir und die Anderen“. In einer Übung sollen die Eltern Gemeinsamkeiten mit den anderen Teilnehmern entdecken und darüber reflektieren, dass unabhängig von der Herkunft viele Gemeinsamkeiten bestehen. In einer Wissensvermittlung zum Thema „Gegensätze überwinden, Gemeinsamkeiten entdecken“ mit anschließender Diskussion sollen die Eltern für das Leben in einem interkulturellen Umfeld sensibilisiert werden (z.B. „Vermeiden Sie die Kategorien „die“ und „wir“; „Sehen Sie Unterschiede und Vielfalt als Bereicherung“). Nach

einer Abschlussrunde zum Elternkurs erhält jeder Teilnehmer eine Postkarte, die er an sich selbst adressiert und auf die er schreibt, welche Ziele er sich für die Erziehung seines Kindes setzt. Diese Postkarte wird im Sinne eines „Erinnerungsbriefes“ einen Monat nach Ende des Elternkurses an die Teilnehmer versandt.

Tabelle 14 gibt einen Überblick über die Inhalte und verwendeten Methoden der einzelnen Elternkurseinheiten.

### **5.5.2.2 Modifikationen des Elternkurses**

Um auch den Bedürfnissen von Familien mit Migrationshintergrund gerecht zu werden, wurde der Elternkurs im Rahmen der vorliegenden Studie für diese Zielgruppe adaptiert. Das Training und die Materialien wurden sowohl hinsichtlich sprachlicher als auch inhaltlicher Aspekte angepasst (vgl. Trainingsmanual: Beelmann et al., 2007). In den Materialien für die Eltern wurden Textabschnitte verkürzt und vereinfacht und durch mehrere Beispiele und Illustrationen ergänzt. Bei der Kursdurchführung wurde darauf geachtet, die Wissensvermittlung sprachlich zu vereinfachen und weniger Material einzusetzen, das Lesen oder eine schriftliche Ausarbeitung erforderte. Zudem wurde den Eltern noch häufiger die Möglichkeit gegeben, die Inhalte in praktischen Übungen umzusetzen. Neben der inhaltlichen und sprachlichen Anpassung der bisherigen Module wurde eine zusätzliche, sechste Einheit zum Thema „Erziehen im kulturellen Kontext“ aufgenommen. Die sechste Sitzung basiert auf einem Modul des für eine türkische Stichprobe entwickelten Wochenendseminars (vgl. Kabakci-Kara, 2009; Kabakci-Kara, Beelmann & Lösel, 2004). Dieses Modul wurde übersetzt und inhaltlich der Zielgruppe angepasst. Darüber hinaus wurde der Themenkomplex „Wir und die Anderen: Gegensätze überwinden, Gemeinsamkeiten entdecken“ aufgenommen, um der multikulturellen Zusammensetzung der Zielgruppe und deren Anliegen gerecht zu werden.

**Tabelle 14:** Übersicht über die Inhalte und verwendeten Methoden des Elternkurses

Einheit	Inhalt	Methode
<b>1. Entwicklung fördern – positiv erziehen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführung und kurze Vorstellungsrunde</li> <li>• Kennenlernspiel</li> <li>• Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Kindes</li> <li>• Übersicht zum Elternkurs</li> <li>• Positives an meinem Kind</li> <li>• Was können Eltern tun?</li> <li>• Wie kann ich erfreuliches Verhalten fördern?</li> <li>• Zusammenfassung: Regeln einer positiven Erziehung</li> <li>• Beispiele für erfreuliches Verhalten von Kindern im Alltag</li> <li>• Übung für zu Hause</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiel</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• praktische Übung</li> <li>• Gruppendiskussion</li> <li>• Rollenspiel mit Gruppendiskussion</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Wissensvermittlung mit Gruppendiskussion</li> <li>• Beobachtungsübung</li> </ul>
<b>2. Spielregeln in der Familie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übersicht zur Einheit</li> <li>• Besprechung der Übung für zu Hause</li> <li>• Einführung in die Themen der Einheit</li> <li>• Erfolgreich Aufforderungen stellen</li> <li>• Zusammenfassung: Regeln für das Stellen von Aufforderungen</li> <li>• Aufforderungen richtig stellen</li> <li>• Regeln vermitteln und Selbstständigkeit fördern</li> <li>• Punkteplan (Vorbereitung, Anwendung, Beispiele)</li> <li>• Übung für zu Hause</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Erfahrungsaustausch, Gruppendiskussion</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Rollenspiel, Gruppendiskussion</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Partnerarbeit</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Wissensvermittlung mit Diskussion</li> <li>• Beobachtungsübung</li> </ul>

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung

Einheit	Inhalt	Methode
<p><b>3. Grenzen setzen in der Erziehung</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übersicht zur Einheit</li> <li>• Besprechung der Übung für zu Hause</li> <li>• Einführung in die Themen der Einheit</li> <li>• Schwierige Situationen mit meinem Kind</li> <li>• Übung: „Anschreien“</li> <li>• Zusammenfassung: Regeln für schwierige Situationen</li> <li>• Finden Sie diese Reaktion angemessen?</li> <li>• Mögliche Reaktionen und Konsequenzen auf ungehorsames und störendes Verhalten</li> <li>• Übung für zu Hause</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Erfahrungsaustausch, Gruppendiskussion</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Kleingruppenarbeit, Gruppendiskussion</li> <li>• Rollenspiel, Partnerarbeit</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Übung mit Gruppendiskussion</li> <li>• Wissensvermittlung mit Gruppendiskussion</li> <li>• Beobachtungsübung</li> </ul>
<p><b>4. Überforderung in der Erziehung</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übersicht zur Einheit</li> <li>• Besprechung der Übung für zu Hause</li> <li>• Einführung in die Themen der Einheit</li> <li>• Stress in Alltagssituationen</li> <li>• Umgang mit dem Kind in Stresssituationen</li> <li>• Was tut mir gut, wenn ich Stress habe?</li> <li>• Entspannungsübung</li> <li>• Zusammenfassung: Umgang mit Stress</li> <li>• Verhaltensauffälligkeiten des Kindes</li> <li>• Fernsehen und andere Medien</li> <li>• Übung für zu Hause</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Erfahrungsaustausch, Gruppendiskussion</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Kleingruppenarbeit, Gruppendiskussion</li> <li>• Gruppendiskussion</li> <li>• Einzelarbeit</li> <li>• praktische Übung</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Wissensvermittlung mit Diskussion</li> <li>• Wissensvermittlung mit Diskussion</li> <li>• Beobachtungsübung</li> </ul>

Fortsetzung nächste Seite

Einheit	Inhalt	Methode
<p><b>5. Soziale Beziehungen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übersicht zur Einheit</li> <li>• Besprechung der Übung für zu Hause</li> <li>• Was ist ein guter Freund?</li> <li>• Freundschaften des Kindes unterstützen</li> <li>• Streitigkeiten unter Geschwistern</li> <li>• Problemlösedialog (IKPL)</li> <li>• Familienleben fördern</li> <li>• Zusammenfassung: Beziehungen in der Familie fördern</li> <li>• Familienrat</li> <li>• Übung für zu Hause</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Erfahrungsaustausch, Gruppendiskussion</li> <li>• Kärtchenabfrage</li> <li>• Wissensvermittlung mit Diskussion</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Wissensvermittlung, Kleingruppenarbeit</li> <li>• Einzelarbeit</li> <li>• Wissensvermittlung mit Diskussion</li> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Beobachtungsübung</li> </ul>
<p><b>6. Erziehung im kulturellen Kontext</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übersicht zur Einheit</li> <li>• Besprechung der Übung für zu Hause</li> <li>• Werte als Spiegelbild der Kultur</li> <li>• Zweisprachigkeit</li> <li>• Gemeinsamkeiten finden</li> <li>• Wir und die Anderen</li> <li>• Abschlussrunde und Fragen zum Kurs</li> <li>• Postkarte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissensvermittlung (Kurzvortrag)</li> <li>• Erfahrungsaustausch, Gruppendiskussion</li> <li>• Kärtchenabfrage, Diskussion</li> <li>• Wissensvermittlung mit Diskussion</li> <li>• Spiel</li> <li>• Wissensvermittlung mit Diskussion</li> <li>• Einzelarbeit</li> </ul>

## **5.6 Durchführung der Trainingsprogramme**

### **5.6.1 Durchführung des Kinderkurses**

Im Zuge der Studie wurden insgesamt zwölf Kindertrainings durchgeführt, die fest in den Stundenplan der vier teilnehmenden Klassen (zwei Klassen pro Schule) integriert wurden. Im Zeitraum vom 16.04. bis 25.05.2007 fanden für jede Klasse jeweils zwei IKPL-Sitzungen, à 45 Minuten pro Woche statt (insgesamt zehn Einheiten). In der Planungsphase wurde darauf geachtet, dass die Trainingssitzungen nicht an zwei aufeinanderfolgenden Wochentagen erfolgten. Jede Klasse wurde in drei Kleingruppen unterteilt, die zeitgleich im Klassenzimmer bzw. in anderen Räumlichkeiten der Schule von je zwei Kursleitern trainiert wurden. Die Teilnahme an den Kursen erfolgte auf freiwilliger Basis, wobei alle Kinder am Training teilnahmen. Das „Trainerteam“ setzte sich jeweils aus einer Diplom-Psychologin (Trainer) und einer studentischen Hilfskraft (Co-Trainer) zusammen. Alle Trainer und Co-Trainer verfügten über Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit Kindern, wurden vorab in einer eintägigen Schulung ausgebildet und nahmen während der Kursphase zudem an wöchentlichen Supervisionssitzungen teil.

### **5.6.2 Durchführung des Elternkurses**

Die Elternkurse wurden im Zeitraum vom 16.04. bis 25.05.2007 durchgeführt. Die sechs wöchentlichen Sitzungen fanden in den Räumlichkeiten der Schule statt und wurden von ein bzw. zwei geschulten Diplom-Psychologinnen bzw. Sozialpädagoginnen abgehalten. Pro Schule konnten sich die Eltern jeweils zu einem von drei Kursen (verschiedene Wochentage und Uhrzeiten) anmelden. Die Teilnahme am Programm erfolgte auf freiwilliger Basis, wobei an einer Schule alle Angebote in Anspruch genommen wurden, an der anderen lediglich zwei der drei. Somit fanden insgesamt fünf Kurse statt: drei von 18-20 Uhr und zwei von 16-18 Uhr. Die Anzahl der Teilnehmer variierte von Kurs zu Kurs (*Min*: fünf Teilnehmer; *Max*: neun Teilnehmer). Parallel wurde jeweils eine Kinderbetreuung vor Ort offeriert, die von 67.6% der Eltern in Anspruch genommen wurde.

## 6 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe der Computerprogramme Statistical Package for the Social Sciences, Version 15.0 (SPSS) bzw. 17 (SPSS Statistics 17.0) und EffectLite 3. Bei den Auswertungsmethoden wurden die entsprechenden Anwendungsvoraussetzungen vorab überprüft. Die Darstellung der Ergebnisse ist in drei Teile untergliedert: Implementierung der Trainings (getrennt für Kinder- und Elternkurs, Kapitel 6.1), Prozessevaluation (Kapitel 6.2) und schließlich die Wirkungsevaluation (Kapitel 6.3), wobei die Ergebnisse des Posttests (Kapitel 6.3.1) und der Follow-up-Messung (Kapitel 6.3.2) jeweils getrennt dargestellt werden. Auf das genaue Auswertungsvorgehen im Hinblick auf die Wirkungsevaluation wird an entsprechender Stelle gesondert eingegangen.

Zunächst werden die Ergebnisse der Implementierung des Kinderkurses dargestellt. Neben deskriptiven Auswertungen der Beurteilungen der Trainer zur Implementierungsgüte und zum Teilnehmerverhalten wurden Korrelationen zwischen den einzelnen Beurteilungsdimensionen berechnet. Im Rahmen der differentiellen Auswertungen kamen *t*-Tests für unabhängige Stichproben sowie einfaktorielle Varianzanalysen zur Anwendung. Abschließend erfolgt die Darstellung der Auswertungen der Teilnehmerzufriedenheit.

Die dargestellten Ergebnisse zur Implementierung des Elternkurses umfassen ebenfalls deskriptive Auswertungen der Beurteilungen der Trainer und Eltern zur Umsetzung und Akzeptanz des Kurses. Darüber hinaus wurden Zusammenhänge zwischen Kursabbruch und verschiedenen (soziodemographischen) Variablen berechnet. In diesem Zusammenhang wurde auch auf loglineare Modelle zurückgegriffen. Für die differentiellen Auswertungen wurden *t*-Tests für unabhängige Stichproben eingesetzt.

Im Rahmen der Prozessevaluation wurden Mittelwertsveränderungen im Verlauf des Trainings innerhalb der Trainingsgruppe anhand von *t*-Tests für abhängige Stichproben überprüft. Zusätzlich wurden Effektstärken *d* nach Cohen (1988) nach folgender Formel berechnet:

$$d = M_{post} - M_{prä} / SD_{prä}$$

Nach Cohen (1988) kann dabei ein Effekt von  $d < .20$  als kleiner, ein  $d$  zwischen  $.20$  und  $.80$  als mittlerer und ein  $d$  von  $\geq .80$  als hoher Effekt interpretiert werden.

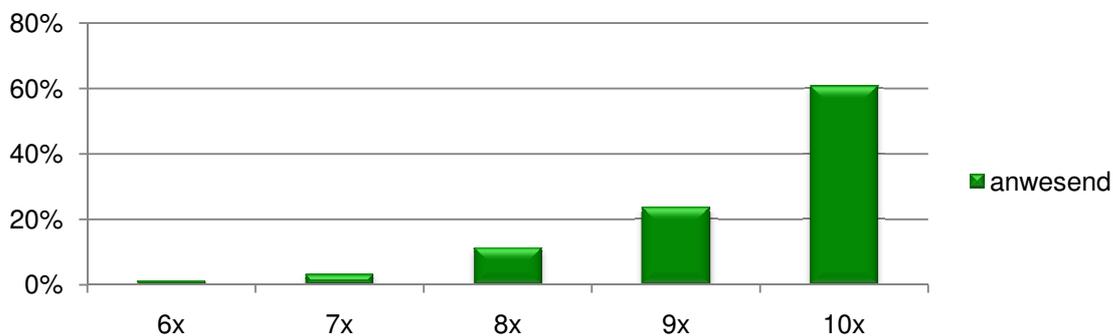
## 6.1 Implementierung der Trainings

### 6.1.1 Implementierung des Kinderkurses

Zur Beurteilung der Implementierung des Kinderkurses wurden die Inanspruchnahme und Anwesenheit der Kinder, der „Fragebogen zur Implementierung“, der „Protokollbogen zur Einschätzung des Teilnehmerverhaltens“ und der „Elternfragebogen zum Kinderkurs“ ausgewertet.

#### 6.1.1.1 Inanspruchnahme und Anwesenheit der Kinder

Alle Eltern der Trainingsgruppe stimmten einer Teilnahme ihres Kindes am Kinderkurs im Rahmen des Unterrichts zu. Somit konnte eine Inanspruchnahme von 100% erreicht werden. Insgesamt wurden zwölf Kurse von jeweils zwei Trainern durchgeführt. Die Kinder besuchten zwischen sechs und zehn Trainingseinheiten. 60.8% der Kinder waren immer anwesend, weitere 35.0% fehlten lediglich ein- oder zweimal, 4.1% drei- oder viermal (vgl. Abbildung 27). Keines der Kinder versäumte mehr als die Hälfte der Trainingseinheiten. Bei den Fehlterminen muss berücksichtigt werden, dass es sich dabei um krankheitsbedingte Fehltag handelt, das heißt, dass die Kinder den gesamten Schultag fehlten.

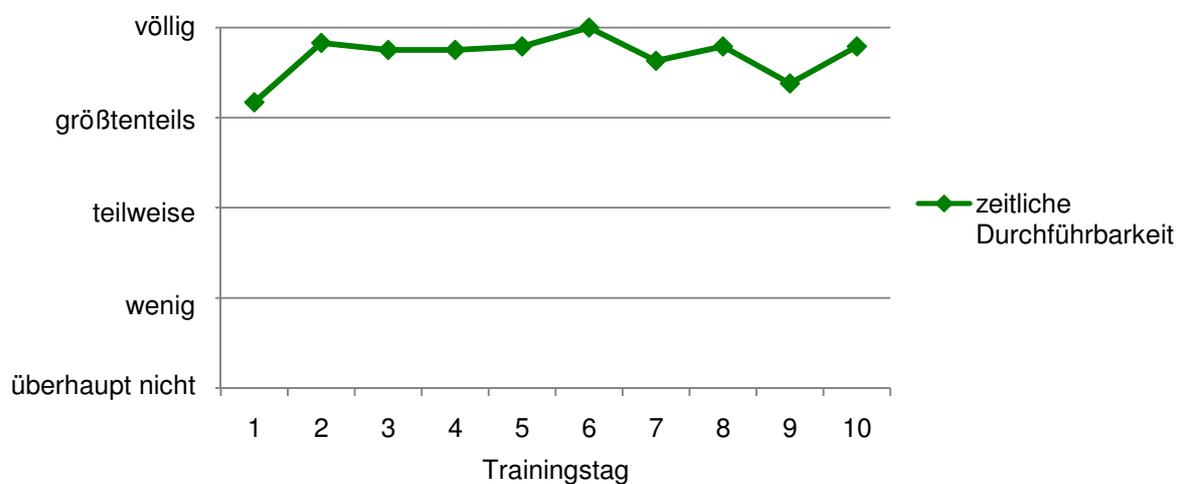


**Abbildung 27:** Anwesenheit der Kinder im Kinderkurs

#### 6.1.1.2 Fragebogen zur Implementierung

Bei der Überprüfung der Implementierung des Kinderkurses mittels des „Fragebogens zur Implementierung“ wurde hinsichtlich zeitlicher, organisatorischer und inhaltlicher Durchführbarkeit differenziert. Bei den dargestellten Ergebnissen handelt es sich um die gemittelten Werte der Trainer und Co-Trainer. Diese Art der Darstellung ist auf Grund der zufriedenstellenden Beurteilerübereinstimmung (Intra-Class-Koeffizienten) vertretbar. Anhang C.3 sind die statistischen Kennwerte der einzelnen Implementierungskategorien für jede der zehn Trainingseinheiten zu entnehmen.

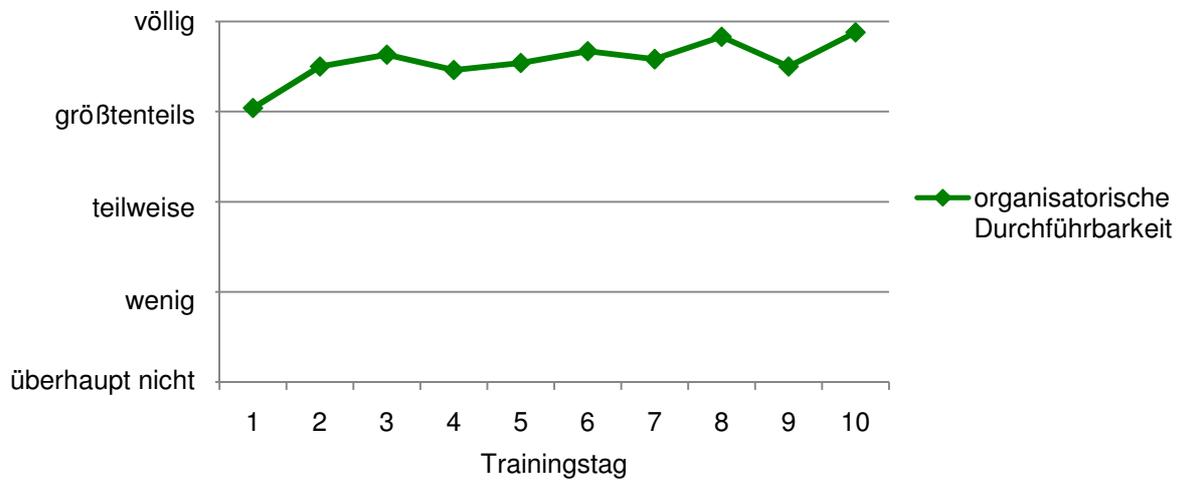
**Zeitliche Durchführbarkeit:** In Bezug auf die zeitliche Durchführbarkeit ergibt sich ein Intra-Class-Koeffizient von  $r = .87$ . Die gemittelten Bewertungen der Trainer und Co-Trainer zeigen, dass die einzelnen Trainingseinheiten als „völlig“ bis „größtenteils“ im geplanten zeitlichen Rahmen durchführbar eingeschätzt wurden. Dies wird auch aus Abbildung 28 deutlich. Der Mittelwert aller Trainingstage beträgt  $M = 4.69$  ( $SD = 0.23$ ; Kodierung von 1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „völlig“). Somit konnten alle Einheiten wie geplant durchgeführt werden. Die besten Bewertungen wurden dabei für die sechste Trainingseinheit vergeben. Am vergleichsweise geringsten konnte der geplante zeitliche Rahmen am ersten und neunten Trainingstag eingehalten werden. Die erste Einheit ist durch einen hohen zusätzlichen organisatorischen Aufwand gekennzeichnet (erste Gruppenzuteilung, Aufsuchen der Gruppenräume mit den Kleingruppen etc.). In der neunten Sitzung wird erstmals eine komplette Problemlösung eigenständig in Rollenspielen umgesetzt. Betrachtet man die Kurse getrennt voneinander, so wurde lediglich in weniger als 3% der Bewertungen ein schlechterer Wert vergeben. Jedoch wurden auch in diesem Fall die Sitzungen noch als größtenteils bis teilweise im geplanten zeitlichen Rahmen durchführbar eingeschätzt.



**Abbildung 28:** Zeitliche Durchführbarkeit der IKPL-Trainingssitzungen

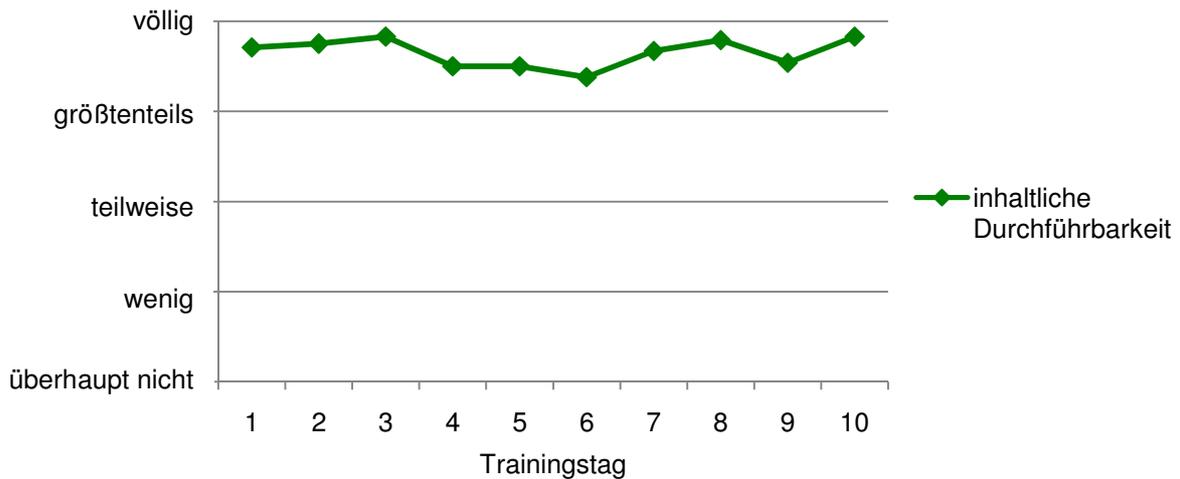
**Organisatorische Durchführbarkeit:** Bezüglich der organisatorischen Durchführbarkeit wird ein Intra-Class-Koeffizient von  $r = .76$  ermittelt. Auch unter organisatorischen Gesichtspunkten wurden die Kurse als „völlig“ bis „größtenteils“ durchführbar eingeschätzt. Die gemittelten Beurteilungen zur organisatorischen Durchführbarkeit der Trainingssitzungen sind Abbildung 29 zu entnehmen. Der Mittelwert aller Einheiten beträgt  $M = 4.56$  ( $SD = 0.29$ ; Kodierung von 1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „völlig“). Bei der Betrachtung der einzelnen

Kurse zeichnen sich bezüglich dieser Dimension die größten Bewertungsschwankungen ab. Jedoch wurde auch in diesem Fall mindestens die Einschätzung „teilweise durchführbar“ vergeben.



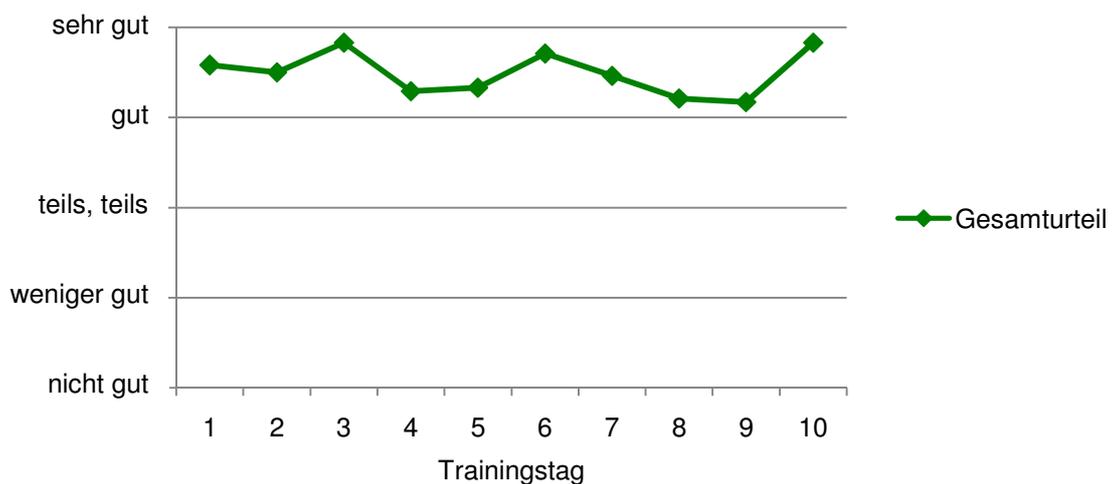
**Abbildung 29:** Organisatorische Durchführbarkeit der IKPL-Trainingssitzungen

**Inhaltliche Durchführbarkeit:** Der Intra-Class-Koeffizient für die inhaltliche Durchführbarkeit liegt bei  $r = .63$ . Die Trainingssitzungen wurden in Bezug auf inhaltliche Durchführbarkeit an allen Tagen als „völlig“ bzw. „größtenteils“ in geplanter Art und Weise durchführbar beurteilt. Der Mittelwert aller Sitzungen liegt bei  $M = 4.65$  ( $SD = 0.28$ ; Kodierung von 1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „völlig“). Am besten konnten die Inhalte des dritten und zehnten Trainingstags von den Kindern nachvollzogen werden. Am dritten Tag wurden den Kindern die Gefühle „ängstlich“ und „stolz“ mit Hilfe einer spannenden Geschichte näher gebracht, die an mehreren Stellen durch interaktive Elemente ergänzt wurde. In der zehnten Einheit wurden bereits behandelte Themen noch einmal aufgegriffen und wiederholt. Vergleichsweise schlecht schnitt die sechste Kurseinheit ab. Jedoch konnten insgesamt alle Trainingssitzungen unter inhaltlichen Gesichtspunkten weitestgehend wie geplant durchgeführt werden und waren der Entwicklungsstufe der Teilnehmer angemessen. Die gemittelten Einschätzungen hinsichtlich der inhaltlichen Durchführbarkeit sind Abbildung 30 zu entnehmen. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch, wenn man die Beurteilungen der Kurse einzeln betrachtet. Nur in 4% der Einschätzungen wurde ein geringerer Wert für die inhaltliche Durchführbarkeit vergeben (zwischen größtenteils und teilweise).



**Abbildung 30:** Inhaltliche Durchführbarkeit der IKPL-Trainingssitzungen

**Gesamturteil zur Attraktivität:** Der Intra-Class-Koeffizient für das Gesamturteil der Trainer hinsichtlich der Attraktivität der Sitzungen liegt bei  $r = .83$ . Als besonders ansprechend für die Kinder beurteilten die Trainer die dritte (spannende Geschichte und interaktive Spiele) und zehnte Einheit (Abschlussstunde). Diese Einheiten schnitten auch in Bezug auf die inhaltliche Durchführbarkeit am besten ab. Doch auch die anderen Stunden kamen nach den gemittelten Einschätzungen der Trainer „gut“ oder sogar „sehr gut“ an (vgl. Abbildung 31). Der Mittelwert aller Einheiten liegt bei  $M = 4.49$  ( $SD = 0.48$ ; Kodierung von 1 = „nicht gut“ bis 5 = „sehr gut“).



**Abbildung 31:** Gesamturteil zur Attraktivität der IKPL-Trainingssitzungen

Zusammenfassend kann sowohl im Hinblick auf zeitliche als auch inhaltliche und organisatorische Aspekte sowie auf die Gesamtbeurteilung der Sitzungen auf eine gelungene Implementierung des Kindertrainings geschlossen werden.

Inwiefern die einzelnen Beurteilungsdimensionen der Implementierung interkorrelieren, wurde mittels bivariater Korrelationen überprüft. Tabelle 15 gibt einen Überblick über die Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen.

**Tabelle 15:** Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen der Implementierung

Implementierung	Inhalt	Organisation	Gesamturteil
Zeit	.53**	.52**	.13
Inhalt		.82***	.70***
Organisation			.67***

Anmerkungen.  $N = 24$ ; \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Dabei werden hochsignifikante Zusammenhänge beinahe zwischen allen Beurteilungsdimensionen deutlich. Lediglich die zeitliche Durchführbarkeit und das Gesamturteil korrelieren nicht in statistisch bedeutsamer Weise. Die höchsten Zusammenhänge ergeben sich zwischen der inhaltlichen und der organisatorischen Durchführbarkeit sowie der inhaltlichen Durchführbarkeit und dem Gesamturteil. Demnach geht eine positive Bewertung der Stunde hinsichtlich inhaltlicher Aspekte mit einer ebenfalls positiven Beurteilung organisatorischer Belange und der allgemeinen Attraktivität des Kurses für die Kinder einher. Zudem zeigt sich, dass der Kurs nach Meinung der Trainer umso besser bei den Kindern ankam, je höher die Güte in organisatorischer Hinsicht war. Hochsignifikante Interkorrelationen im mittleren Bereich konnten für die zeitliche und inhaltliche sowie die zeitliche und organisatorische Durchführbarkeit ermittelt werden.

Wie bereits erwähnt, wurden die Klassen für die Durchführung der Trainings jeweils in drei Kleingruppen unterteilt. Während eine Gruppe im Klassenzimmer bleiben konnte, mussten die anderen beiden den Raum wechseln. Inwieweit dies einen Einfluss auf die Implementierung hat, wurde mittels  $t$ -Tests für unabhängige Stichproben überprüft. Wie Tabelle 16 zu entnehmen ist, zeigen sich in den  $t$ -Tests in Abhängigkeit vom Raumwechsel keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

**Tabelle 16:** Unterschiede in den Beurteilungen der Durchführbarkeit in Abhängigkeit vom Raumwechsel

	Zeit	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> ( <i>df</i> =22)
Implementierung: Zeit	kein Raumwechsel	4.76	0.09	1.49
	Raumwechsel	4.65	0.27	
Implementierung: Inhalt	kein Raumwechsel	4.68	0.32	0.31
	Raumwechsel	4.64	0.27	
Implementierung: Organisation	kein Raumwechsel	4.51	0.37	-0.59
	Raumwechsel	4.59	0.25	
Implementierung: Gesamturteil	kein Raumwechsel	4.55	0.54	0.41
	Raumwechsel	4.46	0.47	

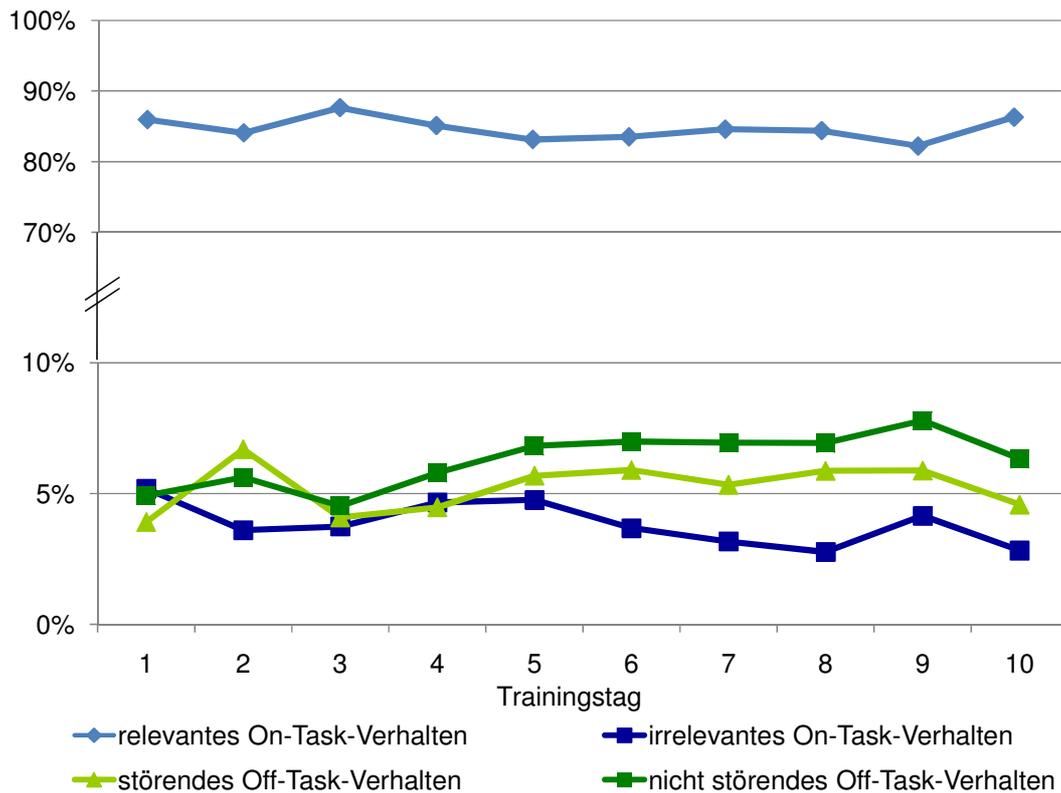
Anmerkungen. *N* = 24.

### 6.1.1.3 Protokollbogen zur Einschätzung des Teilnehmerverhaltens

Die Mitarbeit der Kinder und deren Verhalten während der Trainingssitzungen deuten ebenfalls auf eine gelungene Implementierung des Kindertrainings hin. Abbildung 32 ist der Verlauf des durchschnittlich gezeigten Teilnehmerverhaltens zu entnehmen. Das Verhalten der Kinder war bis auf äußerst geringe Schwankungen über die gesamte Kursdauer hinweg sehr konstant. Bei den dargestellten Ergebnissen handelt es sich um die gemittelten Werte der Trainer und Co-Trainer. Diese Art der Darstellung ist auf Grund der zufriedenstellenden Beurteilerübereinstimmung vertretbar. Die statistischen Kennwerte der verschiedenen Verhaltenskategorien für jede der zehn Trainingseinheiten finden sich in Anhang C.4.

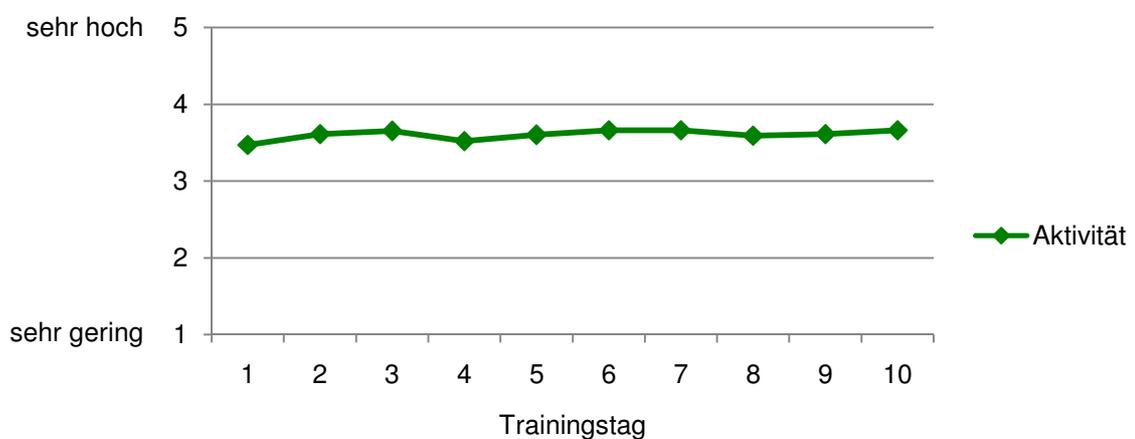
Unter der Kategorie *relevantes On-Task-Verhalten* wird beurteilt, wie angemessen die Antworten der Kinder waren und wie motiviert deren Verhalten war. Der Intra-Class-Koeffizient liegt bei  $r = .80$ . Während des Trainingszeitraums zeigten die Kinder konstant hohes relevantes On-Task-Verhalten ( $M = 84.69$ ,  $SD = 9.81$ ,  $Min = 53.50$ ,  $Max = 98.75$ ). Der Intra-Class-Koeffizient über alle Einheiten beträgt  $r = .93$ . *Irrelevantes On-Task-Verhalten*, dessen Werte Aussagen über das inhaltliche Verständnis der Kinder zulassen, wurde nur im geringen Maße gezeigt ( $M = 3.85$ ,  $SD = 3.02$ ,  $Min = 0.00$ ,  $Max = 11.87$ ).

Das gezeigte *Off-Task-Verhalten* gibt Aufschluss darüber, inwiefern die Trainingsstunden so konzipiert sind, dass bei den Teilnehmern keine Langeweile aufkommt. Die ermittelten Intra-Class-Koeffizienten liegen bei  $r = .91$  bzw.  $r = .86$ . Sowohl *störendes* als auch *nicht störendes Off-Task-Verhalten* wurden nur sehr selten gezeigt (störend:  $M = 5.24$ ,  $SD = 5.41$ ,  $Min = 0.00$ ,  $Max = 27.00$ ; nicht störend:  $M = 6.27$ ,  $SD = 4.26$ ,  $Min = 0.75$ ,  $Max = 26.41$ ).



**Abbildung 32:** Gezeigtes Teilnehmerverhalten

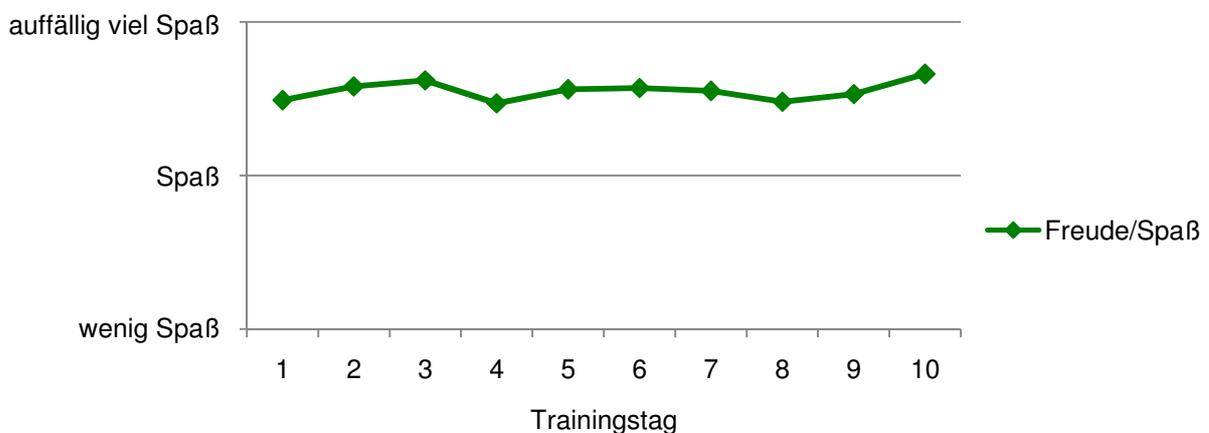
Die Kinder beteiligten sich überdurchschnittlich aktiv an den Übungen und Spielen. Der ermittelte Intra-Class-Koeffizient weist einen Wert von  $r = .83$  auf. Der Mittelwert über alle Stunden beträgt  $M = 3.60$  ( $SD = .71$ ,  $Min = 1.25$ ,  $Max = 4.80$ ). Im Verlauf zeigen sich hinsichtlich des Aktivitätsniveaus der Teilnehmer keine nennenswerten Schwankungen (vgl. Abbildung 33).



**Abbildung 33:** Aktivität der Teilnehmer

Am geringsten war die Beteiligung in der ersten und vierten Stunde, wobei auch die in diesen Einheiten erzielten Werte über dem Durchschnitt lagen.

Auch für die gezeigte Freude bzw. den Spaß am Training wurden konstant Werte auf hohem Niveau ermittelt (vgl. Abbildung 34). Der Intra-Class-Koeffizient beträgt  $r = .88$ . In allen Trainingssitzungen hatten die Kinder überdurchschnittlich viel Spaß ( $M = 1.55$ ,  $SD = 0.34$ ,  $Min = 0.80$ ,  $Max = 2.00$ ). Am meisten Freude bereitete den Kindern die dritte und die letzte Stunde, was sich auch in der Aktivität der Kinder an diesen Trainingstagen abzeichnete. Beide Einheiten sind durch zahlreiche interaktive Elemente gekennzeichnet.



**Abbildung 34:** Spaß der Teilnehmer

Nach Überprüfung der Voraussetzungen wurden für die verschiedenen Dimensionen des Teilnehmerverhaltens ebenfalls Interkorrelationen berechnet. Tabelle 17 gibt einen Überblick über die ermittelten Zusammenhänge. Demnach ergeben sich höchstsignifikante negative Korrelationen zwischen relevantem und irrelevantem On-Task-Verhalten und störendem und nicht störendem Off-Task-Verhalten. Zudem hängt ein ausgeprägtes relevantes On-Task-Verhalten mit einer erhöhten Aktivität und gesteigerten Freude am Training zusammen. Je mehr irrelevantes On-Task-Verhalten die Kinder zeigten, desto höher fielen auch ihre Werte auf den Dimensionen des Off-Task-Verhaltens aus und desto geringer bezüglich Aktivität und Freude/Spaß. Weiterhin korreliert störendes Off-Task-Verhalten hochsignifikant mit nicht störendem Off-Task-Verhalten. Zwischen störendem Off-Task-Verhalten und Aktivität zeigte sich kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang, das heißt, dass sich auch Kinder, die den Sitzungsablauf störten, dennoch aktiv am Kursgeschehen beteiligten. Auf den Spaß am Training wirkte sich das störende Verhalten jedoch hochsignifikant negativ aus. Die höchstsignifikant negativen Zusammenhänge zwischen nicht störendem Off-Task-Verhalten und Aktivität fallen recht hoch aus. Ebenfalls höchstsignifikant sind die ermittelten negativen

Beziehungen von nicht störendem Off-Task-Verhalten und Freude und Spaß. Ein hohes Maß an Aktivität geht höchstsignifikant mit mehr gezeigter Freude und Spaß einher.

**Tabelle 17:** Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen des Teilnehmerverhaltens

	On-Task- Verhalten irrelevant	Off-Task- Verhalten störend	Off-Task- Verhalten nicht störend	Aktivität	Freude/Spaß
On-Task-Verhalten relevant	-.77***	-.85***	-.69***	.40***	.44***
On-Task-Verhalten irrelevant		.59***	.32**	-.22*	-.30**
Off-Task-Verhalten störend			.28**	-.03	-.28**
Off-Task-Verhalten nicht störend				-.72***	-.48***
Aktivität					.66***

Anmerkungen.  $N = 97$ ; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

In Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder finden sich Unterschiede hinsichtlich des Teilnehmerverhaltens (vgl. Tabelle 18).

**Tabelle 18:** Unterschiede des Teilnehmerverhaltens in Abhängigkeit vom Geschlecht

	Jungen <i>M</i> ( <i>SD</i> )	Mädchen <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> ( <i>df</i> =95)
On-Task-Verhalten relevant	80.38 (9.38)	89.27 (8.08)	-4.99***
On-Task-Verhalten irrelevant	4.86 (2.93)	2.79 (2.77)	3.57**
Off-Task-Verhalten störend	8.05 (5.81)	2.25 (2.70)	6.36***
Off-Task-Verhalten nicht störend	6.80 (3.97)	5.70 (4.53)	1.28
Aktivität	3.63 (0.67)	3.57 (0.76)	0.42
Freude/Spaß	1.55 (0.34)	1.55 (0.34)	-0.11

Anmerkungen.  $N(\text{Jungen}) = 50$ ,  $N(\text{Mädchen}) = 47$ ; \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

So zeigten Mädchen signifikant mehr relevantes und weniger irrelevantes On-Task-Verhalten. Auch die Werte auf der Dimension störendes Off-Task-Verhalten sind statistisch bedeutsam geringer. Keine Unterschiede ergeben sich in Bezug auf das nicht-störende Off-Task-Verhalten sowie die Aktivität der Kinder und deren Freude am Training.

Keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zeigen sich hingegen, wenn man die Kinder mit und ohne Migrationshintergrund einander gegenüberstellt. Allerdings wurde das Verhalten der Kinder mit Migrationshintergrund von den Trainern meist etwas negativer beurteilt (vgl. Tabelle 19).

**Tabelle 19:** Unterschiede des Teilnehmerverhaltens in Abhängigkeit vom Migrationsstatus

	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	<i>t</i> ( <i>df</i> =95)
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	
On-Task-Verhalten relevant	85.87 (10.12)	84.18 (9.70)	0.77
On-Task-Verhalten irrelevant	3.21 (2.91)	4.13 (3.05)	-1.37
Off-Task-Verhalten störend	5.02 (6.47)	5.33 (4.93)	-0.25
Off-Task-Verhalten nicht störend	5.88 (3.92)	6.43 (4.42)	-0.58
Aktivität	3.48 (0.85)	3.66 (0.64)	-1.02
Freude/Spaß	1.56 (0.36)	1.55 (0.33)	0.11

Anmerkungen. *N*(ohne Migrationshintergrund) = 29, *N*(mit Migrationshintergrund) = 68.

Betrachtet man nur die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund, stellt man jedoch fest, dass deren Sprachkenntnisse einen Einfluss auf das Teilnehmerverhalten während der Trainingssitzungen hatten. Demnach unterscheiden sich die im Untertest „Wortschatz deutsch“ ermittelten drei Sprachgruppen (ungenügende, eingeschränkte, gute Kenntnisse) hinsichtlich beinahe aller Verhaltensdimensionen höchst- bzw. hochsignifikant voneinander (vgl. Tabelle 20). Die Gruppe der Kinder, die nur ungenügende Leistungen im Untertest „Wortschatz deutsch“ erzielten, wiesen in fast allen Kategorien ungünstigere Werte bezüglich des Verhaltens auf als Kinder mit guten oder eingeschränkten Kenntnissen. Einzig für das störende Off-Task-Verhalten zeichnet sich dieses Ergebnis nur tendenziell und auch nur für

den Vergleich zwischen der Gruppe mit ungenügenden und eingeschränkten Kenntnissen ab. Darüber hinaus hatte die Gruppe der Kinder mit eingeschränkten Wortschatzkenntnissen hochsignifikant mehr Spaß an den Sitzungen als die Teilnehmer mit guten Kenntnissen.

**Tabelle 20:** Teilnehmerverhalten der Kinder mit Migrationshintergrund: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Vergleich der drei Sprachgruppen (Wortschatz deutsch)

	ungenügende Kenntnisse	eingeschränkte Kenntnisse	gute Kenntnisse	<i>F</i>	Einzel- vergleiche <sup>a</sup>
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>df</i> =2,61	
On-Task-Verhalten relevant	71.75 (10.00)	86.77 (5.57)	85.73 (9.37)	10.01 <sup>***</sup>	u < e, g
On-Task-Verhalten irrelevant	8.68 (2.78)	3.36 (1.94)	3.57 (2.83)	14.05 <sup>***</sup>	u > e, g
Off-Task-Verhalten störend	8.75 (5.32)	4.09 (3.32)	5.06 (5.06)	2.89 <sup>+</sup>	u > e
Off-Task-Verhalten nicht störend	10.85 (7.01)	5.83 (3.31)	5.75 (3.90)	5.04 <sup>**</sup>	u > e, g
Aktivität	2.87 (0.68)	3.70 (0.43)	3.82 (0.59)	9.51 <sup>***</sup>	u < e, g
Freude/Spaß	1.33 (0.30)	1.73 (0.22)	1.51 (0.34)	5.64 <sup>**</sup>	u < e g < e

Anmerkungen.  $N(\text{ungenügende Kenntnisse}) = 8$ ,  $N(\text{eingeschränkte Kenntnisse}) = 19$ ,  $N(\text{gute Kenntnisse}) = 37$ ; <sup>a</sup> Scheffé; u = uneingeschränkte Kenntnisse, e = eingeschränkte Kenntnisse, g = gute Kenntnisse; <sup>+</sup>  $p < .10$ , <sup>\*\*</sup>  $p < .01$ , <sup>\*\*\*</sup>  $p < .001$ .

Für den Untertest „Textverständnis (Geschichte)“ konnten mittels der einfaktoriellen Varianzanalysen hingegen keine signifikanten Effekte ermittelt werden (vgl. Tabelle 21).

**Tabelle 21:** Teilnehmerverhalten der Kinder mit Migrationshintergrund: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Vergleich der drei Sprachgruppen (Textverständnis)

	ungenügende Kenntnisse	eingeschränkte Kenntnisse	gute Kenntnisse	<i>F</i>
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>df</i> =2,60
On-Task-Verhalten relevant	81.23 (8.44)	84.13 (10.61)	86.12 (8.37)	1.28
On-Task-Verhalten irrelevant	5.86 (4.09)	3.82 (3.14)	3.68 (2.56)	2.29
Off-Task-Verhalten störend	5.52 (4.41)	5.88 (6.40)	4.69 (4.03)	0.38
Off-Task-Verhalten nicht störend	7.34 (3.05)	6.41 (3.82)	5.55 (3.86)	1.05
Aktivität	3.48 (0.49)	3.60 (0.60)	3.82 (0.57)	1.90
Freude/Spaß	1.60 (0.27)	1.51 (0.39)	1.57 (0.31)	0.31

Anmerkungen.  $N(\text{ungenügende Kenntnisse}) = 11$ ,  $N(\text{eingeschränkte Kenntnisse}) = 17$ ,  $N(\text{gute Kenntnisse}) = 35$ .

#### 6.1.1.4 Teilnehmerzufriedenheit: Elternfragebogen zum Kinderkurs

Die Teilnehmerzufriedenheit der Trainingskinder und deren Eltern spricht ebenfalls für eine gelungene Implementierung des Kindertrainings. 84.8% der Eltern gaben an, dass ihren Kindern der Kurs sehr gut bzw. ziemlich gut gefallen hatte. Niemand äußerte sich dahingehend, dass seinem Kind der Kurs nicht gefallen hatte. Auch die Mehrheit der Eltern selbst (64.1%) war mit dem Kindertraining sehr bzw. ziemlich zufrieden. Weitere 28.1% gaben an, teilweise mit dem Angebot zufrieden gewesen zu sein. Durch die begleitenden Elternbriefe fühlten sich 69.2% der Eltern sehr gut bzw. ziemlich gut informiert. Lediglich eine Person sah sich nicht ausreichend mit Informationen versorgt. Insgesamt würden 88.5% der Eltern den Kurs an andere Familien weiterempfehlen.

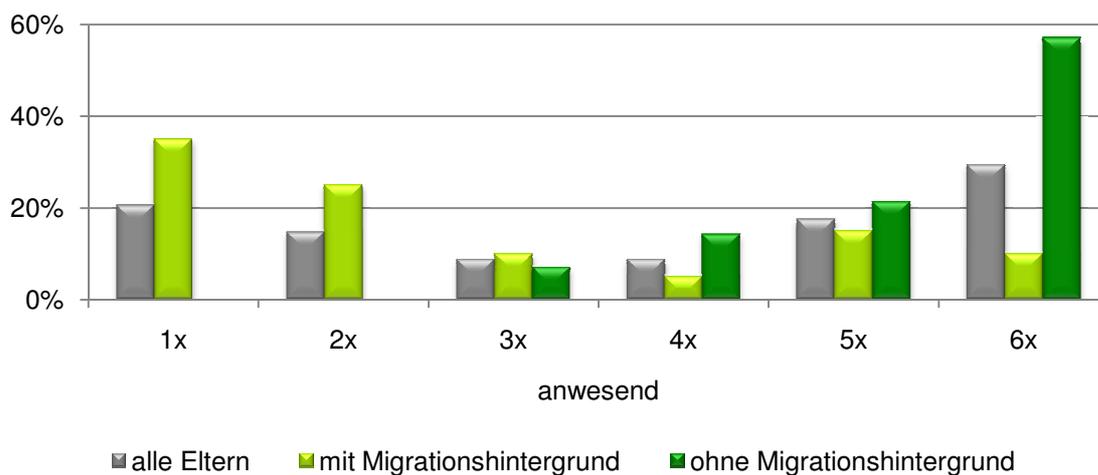
#### 6.1.2 Implementierung des Elternkurses

Um die Qualität der Implementierung des Elternkurses hinsichtlich zeitlicher, inhaltlicher und organisatorischer Aspekte sowie der Teilnehmerzufriedenheit zu beurteilen, wurde die Inanspruchnahme und Anwesenheit der Eltern, die „Ratings der Kursleiter“, die „Fragebögen zur heutigen Stunde“ und der „Fragebogen zum Elternkurs“ ausgewertet. Auf Grund der geringen Stichprobengröße wurden im Vorfeld die statistischen Voraussetzungen

(Normalverteilung, Varianzenhomogenität) überprüft und gegebenenfalls mit nonparametrischen Verfahren abgesichert.

### 6.1.2.1 Inanspruchnahme und Anwesenheit der Eltern

Infolge des Elternabends und des Informationsschreibens meldeten sich die Eltern von 35 Studienkindern (36.1%) zum Elternkurs an. Insgesamt wurden fünf Elternkurse durchgeführt. Vier der angemeldeten Teilnehmer (11.4%) erschienen jedoch nicht zum Training. Im Gegenzug kamen aber auch drei Personen zur ersten Sitzung, ohne sich vorher angemeldet zu haben. Insgesamt nahmen schließlich die Eltern von 34 Studienkindern (32 Familien) am Elternkurs teil (35.1%), wobei es sich in 60.0% der Fälle um Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund handelte. In der überwiegenden Zahl der Fälle (79.4%) besuchte nur die Mutter den Kurs. Eine alleinige Teilnahme des Vaters trat hingegen nur bei 11.8% der Familien auf. Lediglich aus drei Familien (8.8%) wohnten sowohl Mutter als auch Vater den Sitzungen bei. In den folgenden Auswertungen beziehen sich die angegebenen Werte auf die Zahl der Studienkinder, deren Eltern am Training teilnahmen ( $N = 34$ ). Knapp ein Drittel der Eltern (29.4%) war bei allen sechs Einheiten anwesend. 64.6% der Eltern besuchten mindestens die Hälfte der Einheiten. Somit nahm jedoch gut ein Drittel der Teilnehmer nur an einer oder zwei Sitzungen teil. 38.2% der Teilnehmer brachen den Kurs vorzeitig ab. Abbildung 35 gibt die Anzahl der besuchten Einheiten für die gesamte Gruppe und getrennt nach Migrationsstatus wieder.



**Abbildung 35:** Anwesenheit der Eltern im Elternkurs

Die teilnehmenden Eltern unterscheiden sich hinsichtlich der Anwesenheit in Abhängigkeit des Migrationshintergrunds der Familie. Demnach waren die Teilnehmer aus Familien mit

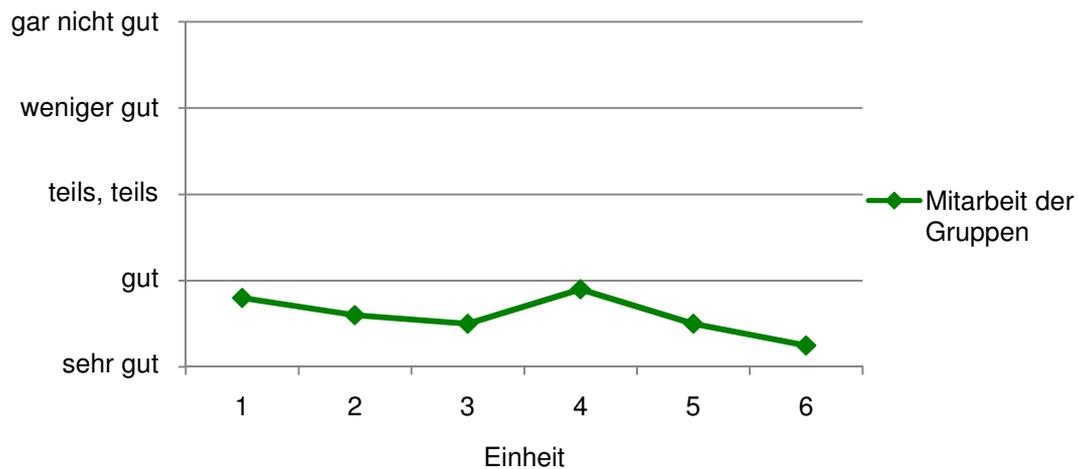
Migrationshintergrund höchstsignifikant seltener anwesend als Familien ohne Migrationshintergrund ( $M_{\text{mit Migrationshintergrund}} = 2.70$ ,  $SD_{\text{mit Migrationshintergrund}} = 1.81$ ;  $M_{\text{ohne Migrationshintergrund}} = 5.29$ ,  $SD_{\text{ohne Migrationshintergrund}} = 0.99$ ;  $t(32) = 5.34$ ,  $p < .001$ ). Wer am Elternkurs teilnimmt (nur Mutter, nur Vater oder beide), ist unabhängig vom Migrationshintergrund ( $\chi^2_{(.05; 2, N=34)} = 0.21$ , *n.s.*).

Auch hinsichtlich der Drop-out-Raten der beiden Subgruppen zeigt sich ein höchstsignifikanter Unterschied ( $\chi^2_{(.05; 1, N=34)} = 14.73$ ,  $p < .001$ ). Während die Drop-out-Rate bei Teilnehmern aus Familien mit Migrationshintergrund bei 65% liegt, liegt der entsprechende Anteil der Teilnehmer ohne Migrationshintergrund bei null Prozent. Eine genauere Analyse der Drop-outs zeigt, dass neben dem Kriterium „Migrationshintergrund“ ( $r = -.66$ ,  $p < .001$ ) die „Schichtzugehörigkeit“ ( $r = -.47$ ,  $p < .01$ ) einen signifikanten Einfluss auf den Kursabbruch hatte. Demnach brachen Eltern, die aus der Unterschicht stammten, den Kurs eher ab als Teilnehmer mit einem höheren sozialen Status. Ein tendenziell statistisch bedeutsamer Zusammenhang findet sich zwischen dem Kursabbruch und der Berufstätigkeit der Mutter ( $r = -.32$ ,  $p < .10$ ), wonach Mütter, die voll berufstätig sind, eher den Kurs nicht beenden als Frauen, die derzeit Teilzeit oder geringfügig beschäftigt oder nicht berufstätig sind. Zudem ergeben sich weitere, allerdings nicht signifikante Zusammenhänge. Der Kurs wird eher abgebrochen, wenn die Kinderbetreuung nicht genutzt wird ( $r = -.23$ , *n.s.*), die Mütter alleinerziehend sind ( $r = .27$ , *n.s.*) oder das Problemverhalten des Kindes vor Kursbeginn hoch war ( $r = .26$ , *n.s.*). Kursabbruch und die Variablen „Schulbildung der Mutter“ ( $r = -.11$ , *n.s.*), „Schulbildung des Vaters“ ( $r = .01$ , *n.s.*) sowie „vor Kursbeginn gezeigtes ungünstiges Erziehungsverhalten“ (inkonsistente Erziehung:  $r = -.02$ , *n.s.*; körperliche Bestrafung:  $r = .16$ , *n.s.*) korrelieren nur sehr gering. Gleiches gilt für den Zusammenhang zwischen dem Migrationsstatus des Trainers und dem Kursabbruch ( $r = .08$ , *n.s.*).

Der Einfluss des Migrationshintergrunds und der Schicht auf den Kursabbruch sowie mögliche Wechselwirkungen zwischen den beiden Einflussvariablen wurden mittels eines Logit-loglinearen Modells überprüft. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass den stärksten Einfluss darauf, ob jemand den Kurs abbricht oder nicht, der Migrationsstatus hat ( $\lambda_{(\text{Kurs abgebrochen}) * (\text{Migrationshintergrund, mit Migrationshintergrund})} = 2.88$ ,  $p < .10$ ), wohingegen die Schichtzugehörigkeit weniger von Bedeutung ist ( $\lambda_{(\text{Kurs abgebrochen}) * (\text{Schicht, Unterschicht})} = 1.19$ , *n.s.*).

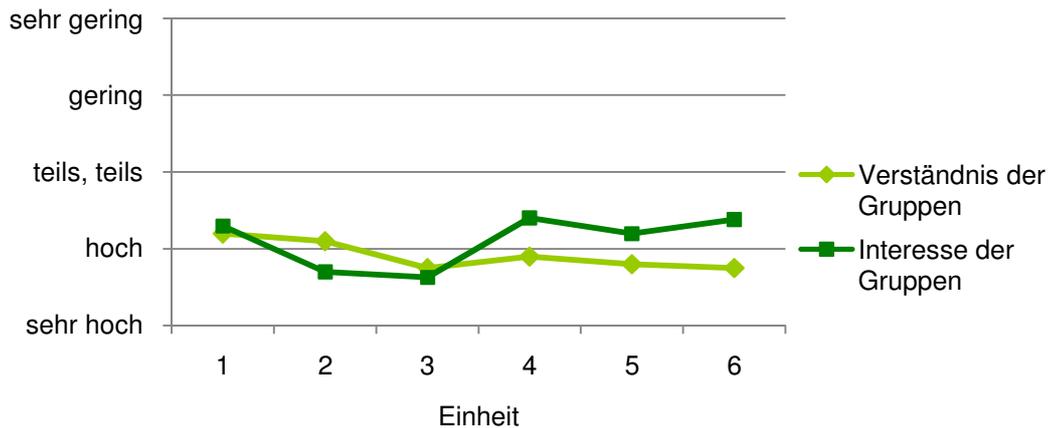
### 6.1.2.2 Ratings der Kursleiter

Die Beurteilungen der Kursleiter wiesen bezüglich der Mitarbeit der Gruppen sowie deren Interesse und Verständnis relativ konstant positive Werte auf. Die Mitarbeit der Gruppen wurde im Trainingsverlauf als „sehr gut“ bis „gut“ beurteilt ( $M = 1.59$ ; Kodierung von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „gar nicht gut“). Am höchsten war dabei die Mitarbeit der Eltern in der sechsten Sitzung (Erziehen im kulturellen Kontext), wohingegen in der vierten Stunde (Überforderung/Stress) die geringste Mitarbeit verzeichnet wurde (vgl. Abbildung 36).



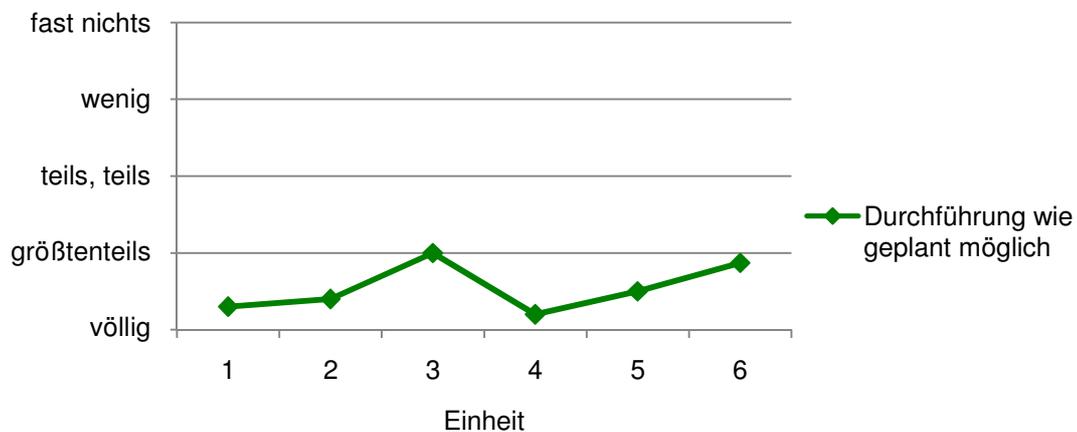
**Abbildung 36:** Mitarbeit der Gruppen

Sowohl das Verständnis der Teilnehmer hinsichtlich der Kursinhalte als auch deren Interesse schätzten die Kursleiter im Bereich zwischen „sehr hoch“ und „teils, teils“ ein (vgl. Abbildung 37). Der Mittelwert für das Verständnis beträgt  $M = 1.92$  (Kodierung von 1 = „sehr hoch“ bis 5 = „sehr gering“), der des Interesses  $M = 2.10$  (Kodierung von 1 = „sehr hoch“ bis 5 = „sehr gering“). Vergleichsweise weniger interessiert zeigten sich die Eltern nach Meinung der Kursleiter an den Themen der vierten (Überforderung/Stress) und sechsten Einheit (Erziehen im kulturellen Kontext). Der ermittelte Wert für die sechste Trainingssitzung steht im Widerspruch dazu, dass in dieser Stunde die höchste Mitarbeit verzeichnet wurde. Hinsichtlich des Verständnisses der Teilnehmer ist eine leichte Zunahme während des Trainingsverlaufs zu verzeichnen.



**Abbildung 37:** Verständnis der Gruppen und deren Interesse am Thema

Bei den Einschätzungen zur Implementierung beurteilten die Kursleiter die Einheiten als „völlig“ bis „größtenteils“ durchführbar ( $M = 1.55$ ; Kodierung von 1 = „völlig“ bis 5 = „fast nichts“). Die geringsten Abweichungen vom ursprünglich geplanten Vorgehen verzeichneten die Trainerinnen in der ersten (Positive Erziehung) und vierten Stunde (Überforderung/Stress), wohingegen in der dritten (Grenzen setzen) und sechsten Sitzung (Erziehen im kulturellen Kontext) die geplante Durchführung nur größtenteils zu realisieren war (vgl. Abbildung 38).

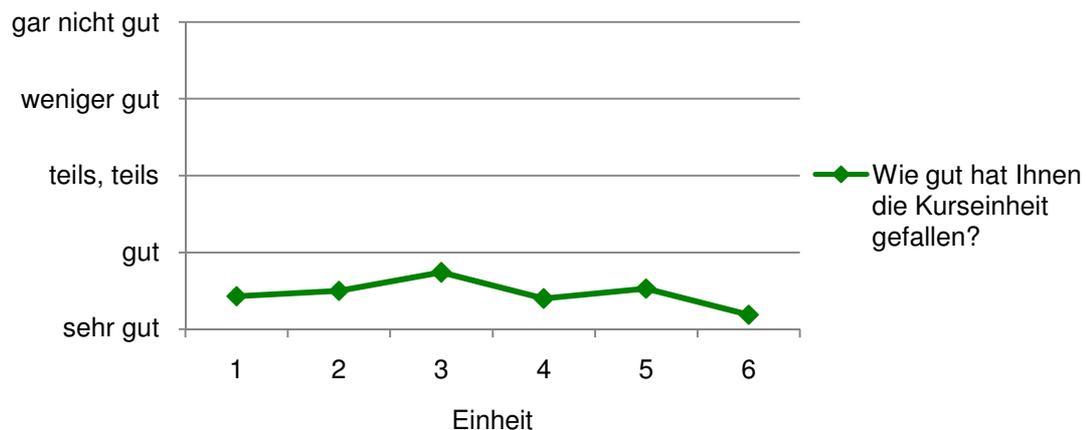


**Abbildung 38:** Umsetzung der geplanten Durchführung der Einheiten

Insgesamt kamen die einzelnen Trainingssitzungen nach Meinung der Kursleiterinnen bei den Eltern „sehr gut“ bis „gut“ an ( $M = 1.84$ ; Kodierung von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“). Am besten wurde in diesem Zusammenhang die fünfte Stunde (Soziale Beziehungen) bewertet ( $M = 1.60$ ), am schlechtesten die erste Einheit (Positive Erziehung;  $M = 2.10$ ).

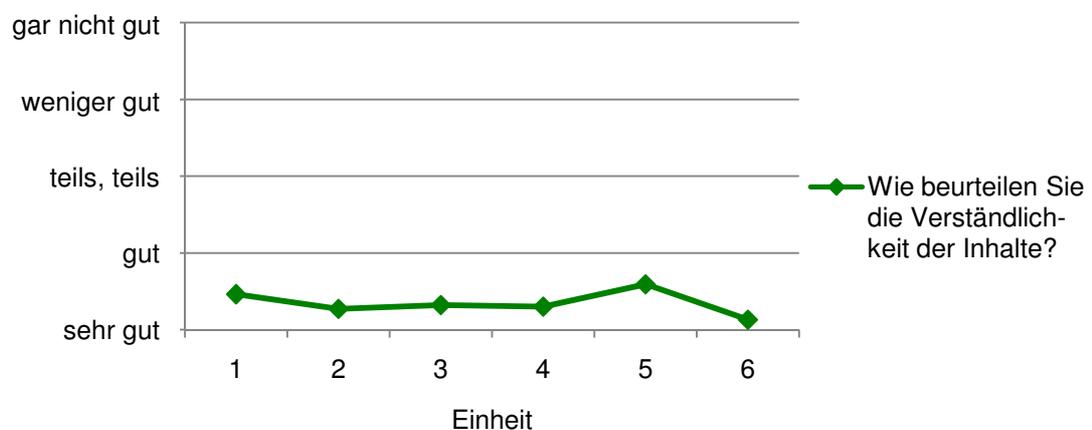
### 6.1.2.3 Fragebogen zur heutigen Stunde

Die jeweils im Anschluss an die Einheit im Stundenbogen abgegebenen Bewertungen der Eltern bezüglich der Einheiten sind durchwegs positiv. Die Werte sind im Sinne von Schulnoten zu verstehen (Kodierung von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „gar nicht gut“). Wie Abbildung 39 zeigt, lagen die Einschätzungen der Eltern bezüglich des Gefallens der Sitzungen über alle Stunden hinweg im Bereich von „sehr gut“ bzw. „gut“. Der Mittelwert aller Kurseinheiten beträgt  $M = 1.47$ . Am besten schnitt dabei die sechste Stunde (Erziehen im kulturellen Kontext) ab, am vergleichsweise schlechtesten die dritte Stunde (Grenzen setzen).



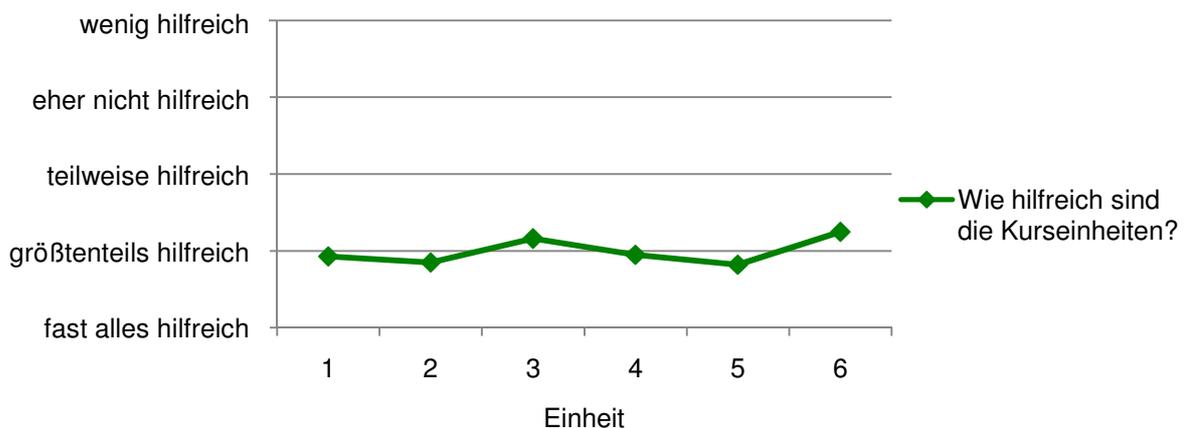
**Abbildung 39:** Wie gut hat Ihnen die Kurseinheit gefallen?

Zudem beurteilten die Teilnehmer die Verständlichkeit der Kursinhalte ebenfalls im Bereich „sehr gut“ bis „gut“ (vgl. Abbildung 40). Am verständlichsten waren für die Familien die Inhalte der sechsten (Erziehen im kulturellen Kontext), am wenigsten die der fünften Stunde (Soziale Beziehungen). Der Mittelwert für alle Sitzungen beträgt  $M = 1.35$  (Kodierung von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „gar nicht gut“).



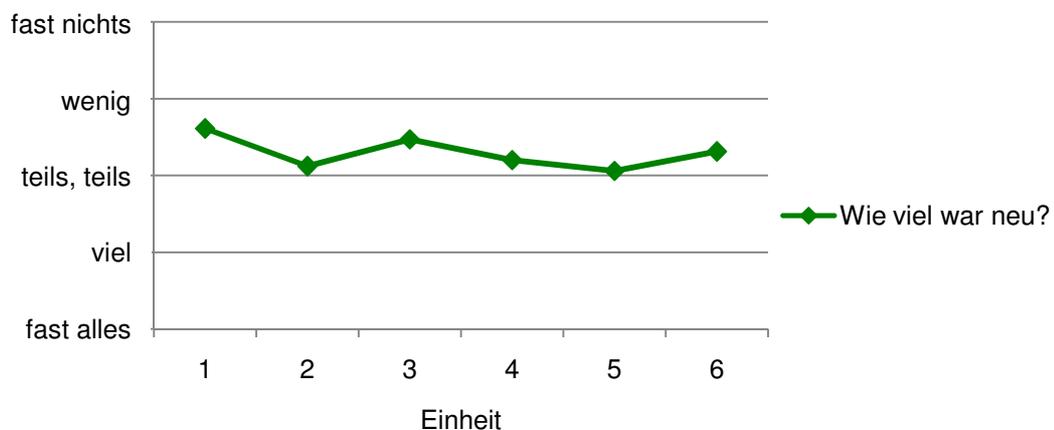
**Abbildung 40:** Verständlichkeit der Kursinhalte

Hinsichtlich der erfahrenen Erziehungshilfe gaben die Eltern an, dass die in den einzelnen Trainingssitzungen vermittelten Inhalte im Umgang mit dem Kind größtenteils hilfreich sind. Für am wenigsten hilfreich für den alltäglichen Umgang wurden die Inhalte der sechsten Einheit bewertet (vgl. Abbildung 41). Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass einer der Inhalte das Thema „Zweisprachigkeit“ ist. Dies ist jedoch für die Eltern von Kindern ohne Migrationshintergrund für den Erziehungsalltag nicht bedeutsam. Der Mittelwert aller Kurseinheiten liegt bei  $M = 1.99$  (Kodierung von 1 = „fast alles hilfreich“ bis 5 = „wenig hilfreich“).



**Abbildung 41:** Wie hilfreich sind die Kurseinheiten?

Somit wurden sowohl bezüglich der allgemeinen Bewertung des Kurses als auch in Bezug auf Verständlichkeit und Erziehungshilfe über die gesamte Kursdauer relativ konstant hohe Werte vergeben. Anders verhält es sich mit den Einschätzungen hinsichtlich der Frage, wie viel von dem, was besprochen wurde, für die Teilnehmer neu war (vgl. Abbildung 42).



**Abbildung 42:** Wie viel der besprochenen Inhalte war neu?

Hier gaben die Teilnehmer an, dass sie nur zum Teil oder wenig Neues erfahren hatten. Der Mittelwert aller Kurseinheiten beträgt  $M = 3.30$  (Kodierung von 1 = „fast alles“ bis 5 = „fast

nichts“). Am wenigsten neu waren für die Teilnehmer die gewonnenen Informationen in der ersten (Positive Erziehung) und dritten Sitzung (Grenzen setzen).

Teilnehmer aus Familien mit Migrationshintergrund beurteilten die Verständlichkeit der Trainingseinheiten signifikant schlechter als Eltern ohne Migrationshintergrund ( $t(31) = -2.30, p < .05$ ), wobei die Inhalte der Stunden durchschnittlich immer noch im Bereich von „sehr gut“ bis „gut“ verständlich beurteilt wurden. Zudem erhielten Teilnehmer aus Familien mit Migrationshintergrund signifikant mehr neue Informationen ( $t(31) = 2.63, p < .05$ ). Hinsichtlich der Einschätzung des Gefallens ( $t(31) = 0.28, n.s.$ ) des Kurses und der erfahrenen Erziehungshilfe ( $t(31) = -0.22, n.s.$ ) unterscheiden sie sich jedoch nicht statistisch bedeutsam von der Gruppe der Teilnehmer aus Familien ohne Migrationshintergrund.

#### 6.1.2.4 Fragebogen zum Elternkurs

**Nutzen des Elternkurses:** Aus dem „Fragebogen zum Elternkurs“, den die Teilnehmer im Anschluss an die letzte Stunde ausfüllten, geht hervor, dass die Eltern den Elternkurs insgesamt sehr positiv beurteilten. Allerdings muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass der Fragebogen nur von den Teilnehmern ausgefüllt wurde, die den Kurs abgeschlossen haben. Alle Eltern sahen die Teilnahme als sinnvoll an und 88.8% der Teilnehmer würden den Kurs an Freunde oder Verwandte weiterempfehlen. Zudem berichteten 94.4% der Eltern, dass das Training in Bezug auf Erziehungsschwierigkeiten und 83.3% hinsichtlich allgemeiner Probleme in der Familie zumindest teilweise hilfreich für sie war. 94.4% der Eltern waren nach Abschluss des Elternkurses zuversichtlich, momentane Probleme mit dem im Kurs Erlernten lösen zu können. Für zukünftige Erziehungsschwierigkeiten trifft das auf 77.8 % der Teilnehmer zu.

**Verschiedene Aspekte des Trainings:** Die einzelnen Aspekte der Gestaltung des Elternkurses und der Kursatmosphäre wurden von den Teilnehmern ebenfalls durchwegs positiv (Bereich „sehr gut“ bis „eher gut“) eingeschätzt. Die durchschnittlichen Beurteilungen liegen zwischen  $M = 1.28$  (Durchführung in Wohnortnähe) und  $M = 1.61$  (Austausch mit anderen Eltern). Einen Überblick über die Beurteilungen der verschiedenen Trainingsaspekte gibt Tabelle 22. Der Migrationshintergrund der Teilnehmer ist in Bezug auf die Beurteilungen unerheblich. Was den Umfang des Elterntrainings und die Dauer der einzelnen Sitzungen anbelangt, wurde der Umfang des Trainings von 55.6% der Teilnehmer als genau richtig eingeschätzt. Für die

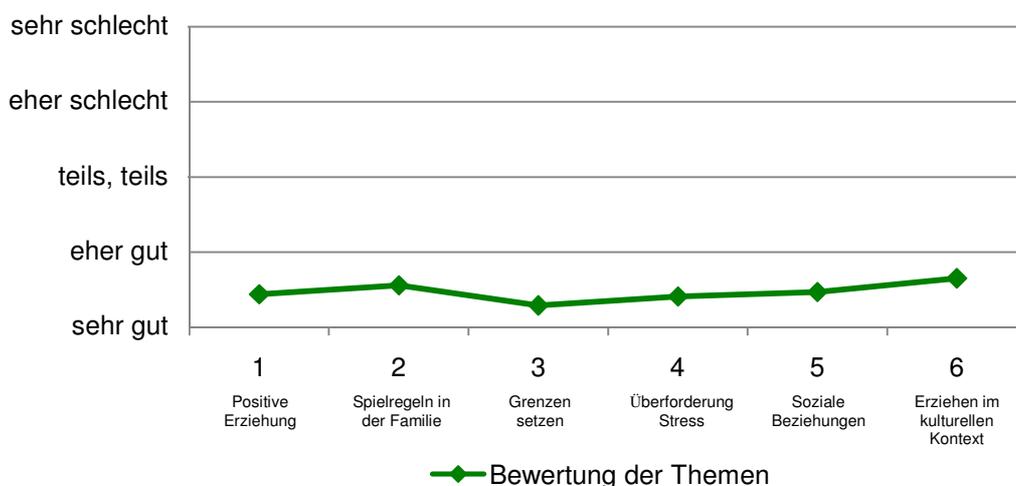
Dauer der einzelnen Stunden trifft dies in 83.3% der Fälle zu. 38.9% der Teilnehmer empfanden das Elterntaining als zu kurz und hätten sich weitere Einheiten gewünscht.

**Tabelle 22:** Bewertung verschiedener Aspekte des Elterntainings in Abhängigkeit vom Migrationsstatus

Aspekte des Trainings	Teilnehmer			<i>t</i> ( <i>df</i> =16)
	alle <i>M</i> ( <i>SD</i> )	ohne Migrations- hintergrund <i>M</i> ( <i>SD</i> )	mit Migrations- hintergrund <i>M</i> ( <i>SD</i> )	
Durchführung in Wohnortnähe	1.28 (0.96)	1.36 (1.21)	1.14 (0.38)	0.47
Gestaltung der Stunden	1.35 (0.49)	1.36 (0.51)	1.33 (0.52)	0.12
Gestaltung der Kursmaterialien	1.39 (0.50)	1.45 (0.52)	1.29 (0.49)	0.69
Austausch mit anderen Eltern	1.61 (0.78)	1.64 (0.81)	1.57 (0.79)	0.17
Gesprächsatmosphäre	1.44 (0.62)	1.45 (0.69)	1.43 (0.54)	0.09

Anmerkungen. *N*(ohne Migrationshintergrund) = 11, *N*(mit Migrationshintergrund) = 7.

**Teilnehmerzufriedenheit – Bewertung der einzelnen Einheiten:** Die Themen der einzelnen Einheiten bewerteten die Teilnehmer ebenfalls als „gut“ bis „sehr gut“. Die Mittelwerte der Einschätzungen liegen zwischen  $M = 1.29$  und  $M = 1.65$ . Am besten beurteilten die Eltern das Thema der dritten Stunde (Grenzen setzen), wohingegen die sechste Einheit (Erziehen im kulturellen Kontext) vergleichsweise am schlechtesten abschnitt (vgl. Abbildung 43).



**Abbildung 43:** Bewertung der Themen der Stunde

Während die Themen der dritten (Grenzen setzen) und fünften Einheit (Soziale Beziehungen) von den Teilnehmern ohne Migrationshintergrund etwas positiver beurteilt wurden, bewerteten Eltern mit Migrationshintergrund die übrigen Sitzungen ein wenig positiver. Am deutlichsten fallen die Unterschiede in Bezug auf die zusätzliche sechste Einheit aus. Jedoch zeigten sich in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (mit vs. ohne Migrationshintergrund) keine statistisch bedeutsamen Unterschiede ( $t_1$ . Einheit (16) = 0.87, *n.s.*,  $t_2$ . Einheit (16) = 0.58, *n.s.*,  $t_3$ . Einheit (15) = -0.25, *n.s.*,  $t_4$ . Einheit (15) = 0.46, *n.s.*,  $t_5$ . Einheit (15) = -0.95, *n.s.*,  $t_6$ . Einheit (15) = 1.40, *n.s.*).

**Qualität der Kursleiter:** Die Qualität der Kursleiter wurde von den Eltern sehr positiv beurteilt. Für alle sechs Teilkategorien (Art der Stoffvermittlung, Vorbereitung, Erklärungen, Interesse, Fachkompetenz und Sympathie der Kursleiter) liegen die Werte im Bereich von sehr gut bis gut. Tabelle 23 gibt einen Überblick über die erzielten Mittelwerte. Eltern aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich hinsichtlich der Bewertungen nicht signifikant voneinander.

**Tabelle 23:** Bewertung der Kursleiter des Elterntrainings in Abhängigkeit vom Migrationsstatus

	Teilnehmer			<i>t</i> ( <i>df</i> =16)
	alle	ohne Migrations- hintergrund	mit Migrations- hintergrund	
<i>Bewertung der Kursleiter</i>	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	
Art der Stoffvermittlung	1.17 (0.38)	1.09 (0.30)	1.29 (0.49)	-0.95
Vorbereitung der Kursleiter	1.24 (0.56)	1.18 (0.41)	1.33 (0.82)	-0.52
Erklärungen der Kursleiter	1.12 (0.33)	1.09 (0.31)	1.17 (0.41)	-0.44
Interesse der Kursleiter	1.12 (0.33)	1.09 (0.31)	1.17 (0.41)	-0.44
Fachkompetenz der Kursleiter	1.41 (0.51)	1.55 (0.52)	1.17 (0.41)	1.65
Sympathie der Kursleiter	1.12 (0.33)	1.09 (0.30)	1.17 (0.41)	-0.44

Anmerkungen. *N*(ohne Migrationshintergrund) = 11, *N*(mit Migrationshintergrund) = 7.

## **6.2 Prozessevaluation der Trainings**

Die dargestellten Ergebnisse zur Prozessevaluation beziehen sich auf den Kinderkurs. In die Auswertung gingen die Daten zu allen Kindern ein, die einen Kinderkurs erhalten hatten. Neben Ergebnissen aus dem „Elternfragebogen zum Kinderkurs“ werden die Einschätzungen der Kinderkurstainer zum Verhalten bzw. den Verhaltensänderungen der Kinder, basierend auf den Verlaufs-Q-Sorts, Abschluss-Q-Sort, Social Behavior Questionnaire (SBQ) und Social Health Profile (SHP), dargestellt.

### **6.2.1 Verhalten der teilnehmenden Kinder: Verlaufs-Q-Sorts und Abschluss-Q-Sort**

Begleitend zu den einzelnen Trainingssitzungen des Kinderkurses beurteilten die Trainer und Co-Trainer das Verhalten der Kinder hinsichtlich der Dimensionen „aktive Mitarbeit“ und „störendes Verhalten“ und wiesen den Kindern, deren Verhalten entsprechend, Rangplätze zu. Im Anschluss an die letzte Trainingssitzung gaben die Trainer und Co-Trainer zudem ein Globalurteil bezüglich der Dimensionen *Aggressivität*, *soziale Kompetenz*, *Impulsivität* und *Schüchternheit* ab. Bei Q-Sort-Daten kann auf Grund der Konstruktion des Instruments davon ausgegangen werden, dass die Daten normalverteilt sind. Dies wurde durch KSA-Tests abgesichert und die Normalverteilung der Werte bestätigt. Trainer und Co-Trainer erzielen in Hinblick auf die Vergabe der Rangplätze eine hohe Übereinstimmung. Die errechneten Intra-Class-Korrelationen für die gemittelten Werte über alle zehn Einheiten liegen bei  $r = .94$  für aktive Mitarbeit und bei  $r = .96$  für störendes Verhalten. Die Beurteilerübereinstimmungen für die Kategorien des Abschluss-Q-Sorts bewegen sich zwischen  $r = .77$  für Schüchternheit/Gehemmtheit und soziale Kompetenz und  $r = .89$  für Aggressivität.

Inwiefern die einzelnen Q-Sort-Dimensionen interkorrelieren, wurde mittels bivariater Korrelationen überprüft. Tabelle 24 zeigt die entsprechenden Zusammenhänge. Demnach besteht ein höchstsignifikanter Zusammenhang zwischen der aktiven Mitarbeit der Kinder und deren sozialer Kompetenz. So ist die Beteiligung der Kinder umso aktiver, je ausgeprägter die soziale Kompetenz ist, die ihnen zugeschrieben wird. Eine höchstsignifikante negative Beziehung ergibt sich hingegen zwischen aktiver Mitarbeit und Schüchternheit/Gehemmtheit, wonach ein weniger aktives Teilnehmerverhalten mit höheren Schüchternheitswerten einhergeht. Weiterhin hängt eine erhöhte Impulsivität der Kinder signifikant mit einer aktiveren Mitarbeit zusammen. Zwischen der aktiven Mitarbeit und Aggressivität zeigt sich keine bedeutsame Korrelation. Gleiches gilt für das störende Verhalten. Hohe Werte auf der Dimension störendes Verhalten gehen hingegen höchstsignifikant mit hohen Werten auf den Dimensionen Aggressivität und Impulsivität und

geringen Werten der Dimension Soziale Kompetenz und Schüchternheit/Gehemmtheit einher. Mehr Aggressivität hängt mit einer geringeren sozialen Kompetenz sowie geringerer Schüchternheit/Gehemmtheit zusammen, auf der anderen Seite jedoch mit verstärkter Impulsivität. Des Weiteren findet sich eine höchstsignifikante negative Korrelation zwischen sozialer Kompetenz und Impulsivität. Ein ebenfalls negativer Zusammenhang zeigt sich zwischen Impulsivität und Schüchternheit/Gehemmtheit.

**Tabelle 24:** Interkorrelationen der Dimensionen des Verlaufs- und Abschluss-Q-Sorts

	Störendes Verhalten	Aggressivität	Soziale Kompetenz	Impulsivität	Schüchternheit
Aktive Mitarbeit	.08	.14	.62 <sup>***</sup>	.20 <sup>*</sup>	-.57 <sup>***</sup>
Störendes Verhalten		.90 <sup>***</sup>	-.51 <sup>***</sup>	.92 <sup>***</sup>	-.58 <sup>***</sup>
Aggressivität			-.46 <sup>***</sup>	.91 <sup>***</sup>	-.59 <sup>***</sup>
Soziale Kompetenz				-.41 <sup>***</sup>	-.04
Impulsivität					-.65 <sup>***</sup>

Anmerkungen.  $N = 97$ ; \*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Zudem ergeben sich hohe Zusammenhänge zwischen den Dimensionen des Verlaufs-Q-Sorts und den Kategorien Aktivität und Off-Task-Verhalten des Fragebogens „Einschätzungen des Teilnehmerverhaltens“ (vgl. Kapitel 6.1.1.3). Demnach findet sich für Aktive Mitarbeit und Aktivität ein Korrelationskoeffizient von  $r = .87$  ( $p < .001$ ). Während zwischen der aktiven Mitarbeit und dem störendem Off-Task-Verhalten kein bedeutsamer Zusammenhang besteht ( $r = -.04$ , *n.s.*), geht eine hohe aktive Beteiligung am Kurs hochsignifikant mit geringem nicht störendem Verhalten einher ( $r = -.70$ ,  $p < .001$ ). Das von den Trainern im Verlaufs-Q-Sort eingeschätzte störende Verhalten korreliert lediglich mit störendem Off-Task-Verhalten ( $r = .78$ ,  $p < .001$ ), wohingegen zum nicht störenden Off-Task-Verhalten kein bedeutsamer Zusammenhang besteht ( $r = .09$ , *n.s.*).

In Bezug auf die verschiedenen Q-Sort-Dimensionen lassen sich eine Reihe differentieller Effekte ausmachen. In *t*-Tests für unabhängige Stichproben zeigt sich in Abhängigkeit vom Geschlecht der Teilnehmer, dass Jungen höchstsignifikant störender, aggressiver und impulsiver eingeschätzt werden als Mädchen. Weiblichen Teilnehmerinnen wird hingegen ein höchstsignifikant sozial kompetenteres, jedoch auch schüchterneres bzw. gehemmteres Verhalten zugeschrieben. Hinsichtlich der aktiven Mitarbeit ergeben sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede (vgl. Tabelle 25). In Abhängigkeit vom Migrationsstatus zeigen

sich hingegen, wie aus Tabelle 25 hervorgeht, kaum bedeutsame Unterschiede im Verhalten der Teilnehmer. Lediglich bezüglich der Dimension Schüchternheit/Gehemmtheit werden Kinder mit Migrationshintergrund signifikant weniger schüchtern eingestuft als Kinder deutscher Herkunft.

**Tabelle 25:** Q-Sort-Einschätzungen in Abhängigkeit vom Geschlecht und Migrationsstatus der Kinder

	Geschlecht			Migrationshintergrund		
	Mädchen	Jungen	<i>t</i> ( <i>df</i> =95)	ohne	mit	<i>t</i> ( <i>df</i> =95)
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )		<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	
Aktive Mitarbeit	3.10 (0.92)	3.03 (0.92)	-0.39	2.92 (1.03)	3.13 (0.86)	-0.99
Störendes Verhalten	2.29 (0.72)	3.56 (0.73)	8.62***	2.85 (1.08)	2.98 (0.92)	-0.62
Aggressivität	2.21 (0.83)	3.69 (0.91)	8.31***	2.76 (1.34)	3.07 (1.05)	-1.10
Soziale Kompetenz	3.37 (1.06)	2.63 (0.95)	-3.64***	3.00 (1.11)	2.99 (1.05)	0.06
Impulsivität	2.29 (0.94)	3.63 (0.91)	7.17***	2.83 (1.40)	3.04 (1.01)	-0.75
Schüchternheit	3.31 (1.02)	2.54 (1.03)	-3.68***	3.29 (1.23)	2.75 (0.99)	2.29*

Anmerkungen.  $N(\text{Mädchen}) = 47$ ,  $N(\text{Jungen}) = 50$ ,  $N(\text{ohne Migrationshintergrund}) = 29$ ,  $N(\text{mit Migrationshintergrund}) = 68$ ; \*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Betrachtet man nur die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund, wird aus einfaktorischen varianzanalytischen Auswertungen wiederum deutlich, dass sich die Sprachkenntnisse der Kinder auf deren Verhalten auswirken. Die Mitarbeit der Gruppen der Kinder mit ungenügenden Kenntnissen im Untertest „Wortschatz deutsch“ wird hochsignifikant geringer beurteilt als die der Kinder mit eingeschränkten oder guten Kenntnissen ( $F_{df=2,61} = 6.02$ ,  $p < .01$ ). Zudem unterscheiden sich die Gruppen signifikant in Hinblick auf die soziale Kompetenz ( $F_{df=2,61} = 8.39$ ,  $p < .01$ ). Hier wird Kindern mit ungenügenden Wortschatzkenntnissen von den Trainern ein geringeres sozial kompetentes Verhalten zugeschrieben. Darüber hinaus unterscheiden sich die einzelnen Gruppen nicht statistisch bedeutsam voneinander. Auch die varianzanalytischen Auswertungen in Abhängigkeit vom Textverständnis erbringen hinsichtlich der Dimensionen Aktive Mitarbeit ( $F_{df=2,60} = 4.18$ ,  $p < .05$ ) und Soziale Kompetenz ( $F_{df=2,60} = 3.79$ ,  $p < .05$ ) signifikante Unterschiede zugunsten der Gruppe mit guten Sprachkenntnissen, im Vergleich zu jenen mit ungenügenden sprachlichen Fähigkeiten. Die weiteren Vergleiche ergeben wiederum keine

signifikanten Unterschiede. Die Ergebnisse der einzelnen varianzanalytischen Auswertungen sind Anhang C.5 zu entnehmen.

## **6.2.2 Veränderung des Sozialverhaltens der Kinder im Laufe des Trainingsprozesses**

### **6.2.2.1 Beurteilerübereinstimmung**

Um die Veränderung des Verhaltens der Kinder durch das Kindertraining zu beurteilen, schätzten die Trainer und Co-Trainer dieses jeweils nach der dritten und der zehnten Trainingsstunde mittels des SBQ und des SHP ein. Die dritte Stunde wurde als erster Messzeitpunkt gewählt, da die Trainingskinder den Trainern und Co-Trainern zu Beginn des Kurses gänzlich unbekannt waren, und eine realistische Verhaltensbeurteilung seitens der Trainer und Co-Trainer daher erst nach drei absolvierten Einheiten erfolgen konnte. Die Beurteilerübereinstimmung (ICC) zwischen Trainer und Co-Trainer für die Skalen des SBQ liegt zum ersten Messzeitpunkt ( $t_{3.Stunde}$ ) zwischen  $r = -.02$  (Indirekte Aggression) und  $r = .81$  (Hyperaktivität). Für den zweiten Messzeitpunkt ( $t_{10.Stunde}$ ) wurden Werte zwischen  $r = .11$  (Zerstörung/Delinquenz) und  $r = .87$  (Hyperaktivität) ermittelt. Die Intra-Class-Koeffizienten für die Skalen des SHP betragen zu  $t_{3.Stunde}$  zwischen  $r = .39$  (Prosoziales Verhalten) und  $r = .83$  (Konzentrationsfähigkeit). Zu  $t_{10.Stunde}$  liegen die ermittelten Werte zwischen  $r = .07$  (Verdeckte Aggression) und  $r = .76$  (Konzentrationsfähigkeit). Eine differenzierte Aufstellung der einzelnen Reliabilitätswerte gibt Anhang C.6.

Da beide Fragebögen auch bei den Lehrern zur Verhaltensbeurteilung eingesetzt wurden, konnte das Urteil der Trainer und Co-Trainer mit dem der Lehrer in Zusammenhang gebracht werden. Tabelle 26 gibt einen Überblick über die bivariaten Korrelationen zwischen dem gemittelten Urteil der Trainer und Co-Trainer zu  $t_{3.Stunde}$  (nach der dritten Trainingssitzung) und dem der Lehrer vor Trainingsbeginn (Prätest) getrennt für alle Skalen des SBQ und SHP. Es ergeben sich weitestgehend signifikante Zusammenhänge zwischen den Trainer- und Lehrerurteilen, wobei deutlich wird, dass vor allem die Korrelationen bezüglich des Verhaltens, das eher schwer beobachtbar ist, wie beispielsweise indirekte bzw. verdeckte Aggression, gering ausfallen.

**Tabelle 26:** Korrelationen zwischen den Verhaltensbeurteilungen der Trainer und Lehrer

Skalen SBQ	$r_{\text{Trainer, Lehrer}}$	Skalen SHP	$r_{\text{Trainer, Lehrer}}$
Prosoziales Verhalten	.28**	Konzentrationsfähigkeit	.51***
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	.59***	Gehorsam	.44***
Physische Aggression	.55***	Kontaktfähigkeit	.48***
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	.25*	Prosoziales Verhalten	.37***
Indirekte Aggression	.16	Emotionsregulation	.55***
Zerstörung/Delinquenz	.27**	Soziale Kompetenz	.47***
Störung des Sozialverhaltens	.49***	Aggressives Verhalten	.41***
Externalisierendes Verhalten	.34**	Oppositionelles Verhalten	.39***
Gesamtproblemwert	.53***	Verdeckte Aggression	.16

Anmerkungen.  $r_{\text{Trainer, Lehrer}}$ : Einschätzung der Trainer nach der dritten Trainingseinheit (gemittelter Wert aus Trainer und Co-Trainerurteil), Einschätzung des Lehrers vor dem Training;  $N(\text{SBQ}) = 96$ ,  $N(\text{SHP}) = 97$ ; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

### 6.2.2.2 Veränderung des Sozialverhaltens der Kinder im Laufe des Trainingsprozesses: Ergebnisse des SBQ

Bevor näher auf die Ergebnisse der Prozessevaluation mittels des SBQ eingegangen wird, sollen vorab die Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) der einzelnen Subskalen des SBQ dargestellt werden. Die zu  $t_{3.\text{Stunde}}$  ermittelten Werte liegen für die Trainer zwischen  $\alpha = .53$  (Zerstörung/Delinquenz) und  $\alpha = .94$  (Prosoziales Verhalten). Auch bei den Co-Trainern ist die Skala Zerstörung/Delinquenz am wenigsten reliabel ( $t_{3.\text{Stunde}}$ :  $\alpha = .62$ ), wohingegen die Skala Prosoziales Verhalten die höchste Reliabilität ( $t_{3.\text{Stunde}}$ :  $\alpha = .93$ ) aufweist. Die Reliabilität der meisten Skalen liegt jedoch über  $\alpha = .70$  und ist damit zufriedenstellend (vgl. Anhang C.7).

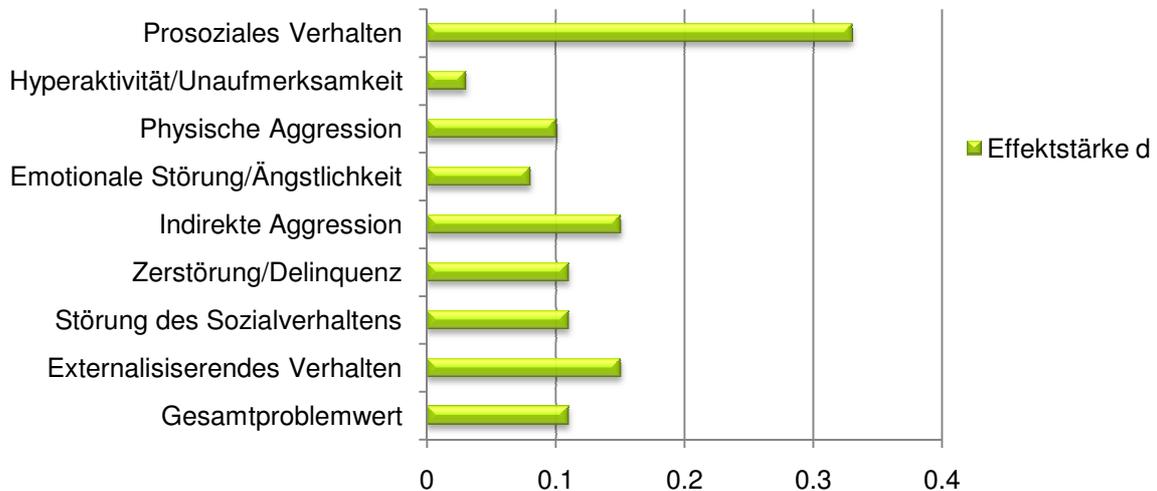
Tabelle 27 zeigt die Auswertungen der  $t$ -Tests für abhängige Stichproben zum Sozialverhalten der teilnehmenden Kinder, basierend auf den Skalen des SBQ. Im Laufe des Training kommt es zu einer signifikanten Zunahme des prosozialen Verhaltens ( $M_{3.\text{Stunde}} = 8.46$ ;  $M_{10.\text{Stunde}} = 9.98$ ), während sich das Problemverhalten reduziert. Signifikante Veränderungen werden jedoch nur hinsichtlich des externalisierenden Verhaltens ( $M_{3.\text{Stunde}} = 1.29$ ;  $M_{10.\text{Stunde}} = 1.00$ ) und des Gesamtproblemwerts ( $M_{3.\text{Stunde}} = 5.77$ ;  $M_{10.\text{Stunde}} = 5.20$ ) erzielt. Für die übrigen Problemskalen sind nach Beendigung des Trainings keine signifikanten Veränderungen zu vermerken.

**Tabelle 27:** Vergleich der Skalenwerte des SBQ nach der dritten und zehnten Einheit des Kinderkurses

	$M_{3.Stunde}$	$(SD_{3.Stunde})$	$M_{10.Stunde}$	$(SD_{10.Stunde})$	$t$ ( $df=95$ )
Prosoziales Verhalten	8.46	(4.65)	9.98	(4.82)	-5.40***
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	2.65	(3.03)	2.55	(2.93)	0.66
Physische Aggression	0.72	(1.26)	0.59	(0.96)	1.41
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	0.91	(1.50)	0.79	(1.34)	1.26
Indirekte Aggression	0.32	(0.65)	0.22	(0.63)	1.48
Zerstörung/Delinquenz	0.24	(0.46)	0.19	(0.38)	1.12
Störung des Sozialverhaltens	0.96	(1.63)	0.78	(1.23)	1.52
Externalisierendes Verhalten	1.29	(1.97)	1.00	(1.62)	1.83*
Gesamtproblemwert	5.77	(5.32)	5.20	(4.86)	1.87*

Anmerkungen.  $N = 96$ ; \*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich von  $t_{3.Stunde}$  zu  $t_{10.Stunde}$  über alle Skalen des SBQ hinweg lediglich äußerst geringe Effekte zeigen. Der höchste Effekt wird bezüglich des prosozialen Verhaltens erzielt ( $d = .33$ ). Abbildung 44 gibt einen Überblick über die ermittelten Effektstärken<sup>5</sup>.

**Abbildung 44:** Effektstärken der SBQ-Skalen (Trainerurteil, Veränderungen von der dritten zur zehnten Trainingseinheit)

Betrachtet man die Verhaltensveränderungen getrennt nach dem Geschlecht der Kinder, so zeigen sich einige differentielle Effekte des Trainings (vgl. Tabelle 28).

<sup>5</sup> berechnet über  $(M_{t_{10.Stunde}} - M_{t_{3.Stunde}}) / SD_{t_{3.Stunde}}$ ; positive Effektstärken gehen in die gewünschte Richtung.

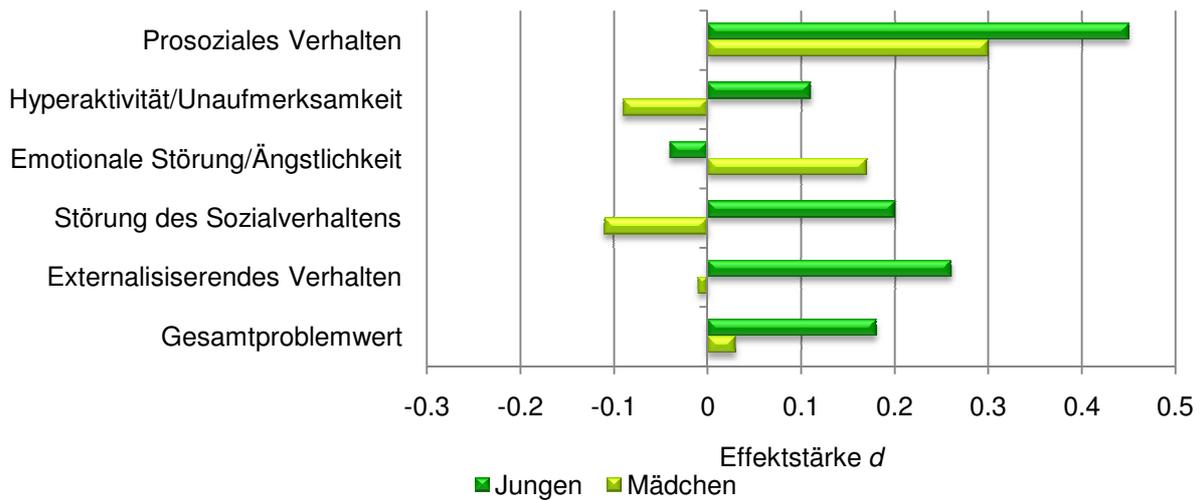
**Tabelle 28:** Vergleich der SBQ-Skalenwerte, getrennt nach Geschlecht der Kinder

<i>Skalen SBQ</i>	Mädchen			Jungen		
	<i>M</i> <sub>3.Std</sub> ( <i>SD</i> <sub>3.Std</sub> )	<i>M</i> <sub>10.Std</sub> ( <i>SD</i> <sub>10.Std</sub> )	<i>t</i> ( <i>df</i> =45)	<i>M</i> <sub>3.Std</sub> ( <i>SD</i> <sub>3.Std</sub> )	<i>M</i> <sub>10.Std</sub> ( <i>SD</i> <sub>10.Std</sub> )	<i>t</i> ( <i>df</i> =49)
Prosoziales Verhalten	11.01 (3.66)	12.11 (4.01)	-3.14**	6.11 (4.23)	8.02 (4.71)	-4.44***
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	1.01 (1.85)	1.18 (1.99)	-1.10	4.16 (3.14)	3.81 (3.10)	1.43
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	1.10 (1.75)	0.80 (1.54)	2.10*	0.73 (1.22)	0.78 (1.13)	-0.43
Störung des Sozialverhaltens	0.14 (0.38)	0.18 (0.43)	-1.00	1.72 (1.96)	1.33 (1.45)	1.74*
Externalisierendes Verhalten	0.38 (0.97)	0.39 (1.02)	-0.11	2.12 (2.28)	1.56 (1.85)	1.98*
Gesamtproblemwert	3.10 (3.49)	3.01 (3.43)	0.28	8.23 (5.55)	7.22 (5.13)	2.01*

*Anmerkungen.*  $N(\text{Mädchen}) = 46$ ,  $N(\text{Jungen}) = 50$ ; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; 3.Std = nach der dritten Trainingseinheit; 10.Std = nach der zehnten Trainingseinheit.

So reduziert sich das ängstliche Verhalten der Mädchen von  $t_{3.\text{Stunde}}$  zu  $t_{10.\text{Stunde}}$  signifikant, während bei den Jungen keine statistisch bedeutsame Veränderung festzustellen ist. Im Gegensatz dazu verringern sich bei den Jungen nach dem Training die Werte der Skalen Störung des Sozialverhaltens, Externalisierendes Verhalten und Gesamtproblemwert signifikant, wohingegen bei den Mädchen keine statistisch bedeutsamen Veränderungen ermittelt werden. Für die übrigen Skalen lassen sich keine bedeutsamen Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht feststellen.

Die größten Effekte zeigen sich sowohl für die Jungen als auch die Mädchen hinsichtlich des Prosozialen Verhaltens (Mädchen:  $d = .30$ ; Jungen:  $d = .45$ ). Die einzelnen Effektstärken sind in Abbildung 45 dargestellt.



**Abbildung 45:** Effektstärken der SBQ-Skalen getrennt nach Geschlecht der Kinder (Trainerurteil, Veränderungen von der dritten zur zehnten Trainingseinheit)

In Bezug auf den Migrationsstatus wurden keine statistisch bedeutsamen Unterschiede gefunden.

### 6.2.2.3 Veränderung des Sozialverhaltens der Kinder im Laufe des Trainingsprozesses: Ergebnisse des SHP

Die ermittelten Reliabilitäten für die Skalen des SHP liegen für den ersten Messzeitpunkt für beide Trainer zwischen  $\alpha = .81$  und  $\alpha = .95$  (vgl. Anhang C.8). Eine Ausnahme bildet lediglich die Skala Verdeckte Aggression, die jeweils sehr geringe Wert aufweist (Trainer:  $\alpha = .33$ , Co-Trainer:  $\alpha = .35$ ).

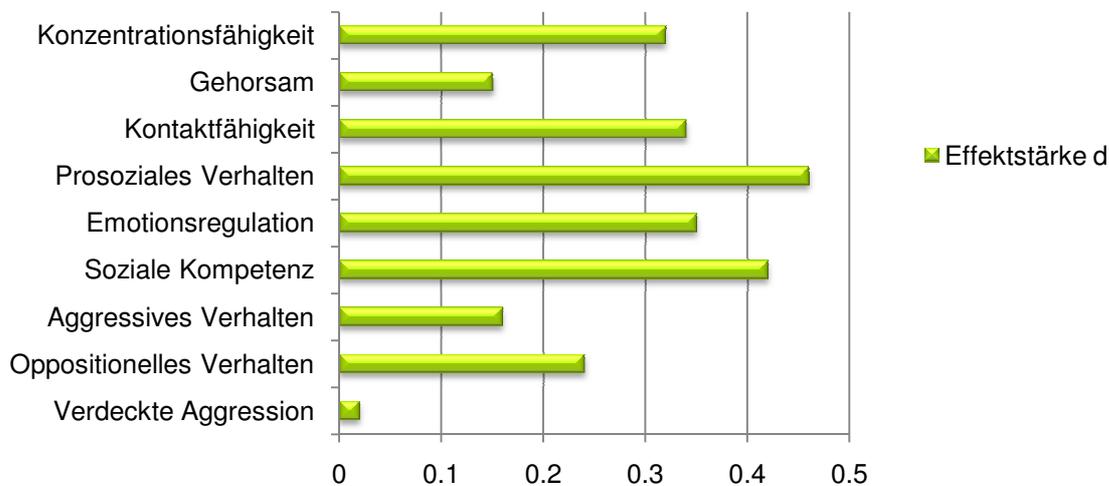
Tabelle 29 sind die Auswertungen der *t*-Tests für abhängige Stichproben zum Sozialverhalten der teilnehmenden Kinder bezüglich der Skalen des SHP zu entnehmen. Nach dem Training erzielen die Kinder auf beinahe allen Skalen positivere Werte als nach der dritten Trainingseinheit. So können sich die Kinder hinsichtlich der Konzentrationsfähigkeit, der Kontaktfähigkeit, des Prosozialen Verhaltens, der Emotionsregulation, der sozialen Kompetenz und des Oppositionellen Verhaltens höchstsignifikant verbessern. Zudem erhöht sich der Gehorsam der Kinder hochsignifikant, wohingegen sich ihr aggressives Verhalten signifikant verringert. Einzig in Hinblick auf verdeckt aggressives Verhalten zeigt sich keine statistisch bedeutsame Abnahme.

**Tabelle 29:** Vergleich der Skalenwerte des SHP nach der dritten und zehnten Einheit des Kinderkurses

	$M_{3.Stunde}$	$(SD_{3.Stunde})$	$M_{10.Stunde}$	$(SD_{10.Stunde})$	$t_{df=96}$
Konzentrationsfähigkeit	3.50	(0.74)	3.74	(0.77)	-5.22***
Gehorsam	4.46	(0.53)	4.54	(0.43)	-2.94**
Kontaktfähigkeit	3.51	(0.74)	3.76	(0.71)	-5.25***
Prosoziales Verhalten	3.29	(0.65)	3.59	(0.65)	-7.20***
Emotionsregulation	3.12	(0.74)	3.38	(0.78)	-5.94***
Soziale Kompetenz	3.21	(0.66)	3.49	(0.68)	-7.38***
Aggressives Verhalten	0.57	(0.58)	0.48	(0.46)	2.51*
Oppositionelles Verhalten	0.61	(0.63)	0.46	(0.51)	3.83***
Verdeckte Aggression	0.38	(0.41)	0.37	(0.39)	0.27

Anmerkungen.  $N = 97$ ; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; 3.Stunde = nach der dritten Trainingseinheit; 10.Stunde = nach der zehnten Trainingseinheit.

Die höchsten Effekte werden auf der Skala Prosoziales Verhalten erzielt ( $d = .46$ ). Die übrigen Effekte von  $t_{3.Stunde}$  zu  $t_{10.Stunde}$  fallen eher schwach aus. Abbildung 46 zeigt die ermittelten Effektstärken<sup>6</sup>.

**Abbildung 46:** Effektstärken der SHP-Skalen (Trainerurteil, Veränderungen von der dritten zur zehnten Trainingseinheit)

Die Ergebnisse der differentiellen Auswertungen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder sind Tabelle 30 zu entnehmen.

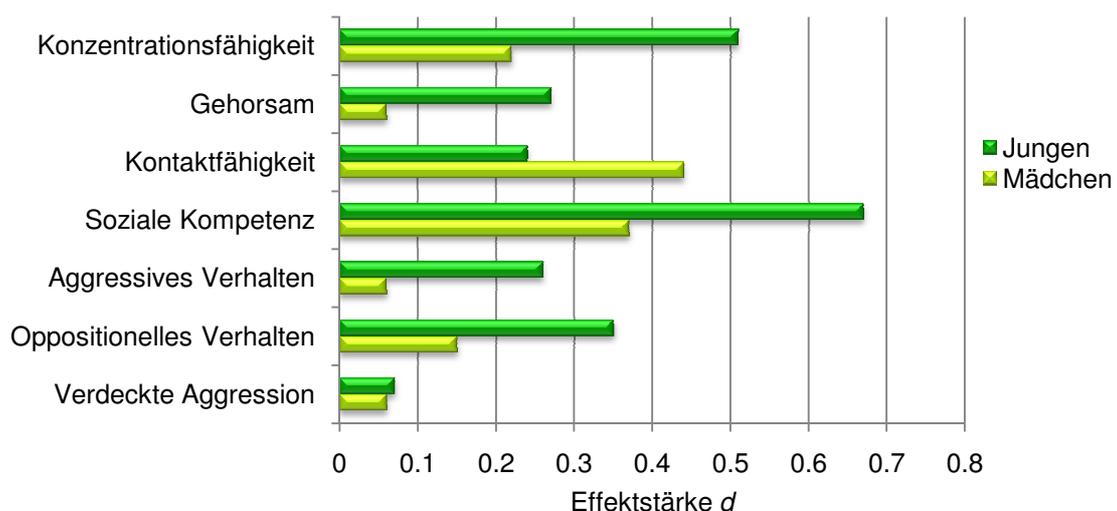
<sup>6</sup> berechnet über  $(M_{10} - M_{3}) / SD_{13}$ ; positive Effektstärken gehen in die gewünschte Richtung.

**Tabelle 30:** Vergleich der SHP-Skalenwerte, getrennt nach Geschlecht der Kinder

Skalen SHP	Mädchen			Jungen		
	$M_{3.Std}$ ( $SD_{3.Std}$ )	$M_{10.Std}$ ( $SD_{10.Std}$ )	$t$ ( $df=46$ )	$M_{3.Std}$ ( $SD_{3.Std}$ )	$M_{10.Std}$ ( $SD_{10.Std}$ )	$t$ ( $df=49$ )
Konzentrationsfähigkeit	3.86 (0.67)	4.01 (0.76)	-2.34*	3.15 (0.65)	3.48 (0.69)	-5.02***
Gehorsam	4.75 (0.33)	4.77 (0.31)	-0.97	4.18 (0.55)	4,33 (0.42)	-2.85**
Kontaktfähigkeit	3.59 (0.73)	3.91 (0.67)	-4.35***	3.43 (0.76)	3.61 (0.72)	-3.05**
Soziale Kompetenz	3.59 (0.60)	3.81 (0.62)	-4.40***	2.86 (0.51)	3.20 (0.59)	-6.00***
Aggressives Verhalten	0.23 (0.33)	0.21 (0.29)	0.70	0.89 (0.58)	0.74 (0.45)	2.48*
Oppositionelles Verhalten	0.29 (0.39)	0.23 (0.35)	1.66 <sup>+</sup>	0.91 (0.66)	0.68 (0.54)	3.54**
Verdeckte Aggression	0.25 (0.36)	0.27 (0.38)	-0.49	0.51 (0.42)	0.48 (0.37)	0.64

Anmerkungen.  $N(\text{Mädchen}) = 47$ ,  $N(\text{Jungen}) = 50$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ; 3.Std = nach der dritten Trainingseinheit; 10.Std = nach der zehnten Trainingseinheit.

Demnach zeigt sich, dass sich auf der Skala Gehorsam und der Skala Aggressives Verhalten nur die Jungen signifikant verbessern. Die Verhaltensänderungen der Mädchen auf diesen Skalen ist dagegen nicht statistisch bedeutsam. Hinsichtlich der übrigen Skalen des SHP zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Veränderungen, da sich sowohl weibliche als auch männliche Teilnehmer verbessern.



**Abbildung 47:** Effektstärken der SHP-Skalen getrennt nach Geschlecht der Kinder (Trainerurteil, Veränderungen von der dritten zur zehnten Trainingseinheit)

Bei den Mädchen zeigt sich der größte Effekt auf der Skala Kontaktfähigkeit ( $d = .44$ ), bei den Jungen hingegen auf der Skala Soziale Kompetenz ( $d = .67$ ). Die einzelnen Effektstärken sind Abbildung 47 zu entnehmen.

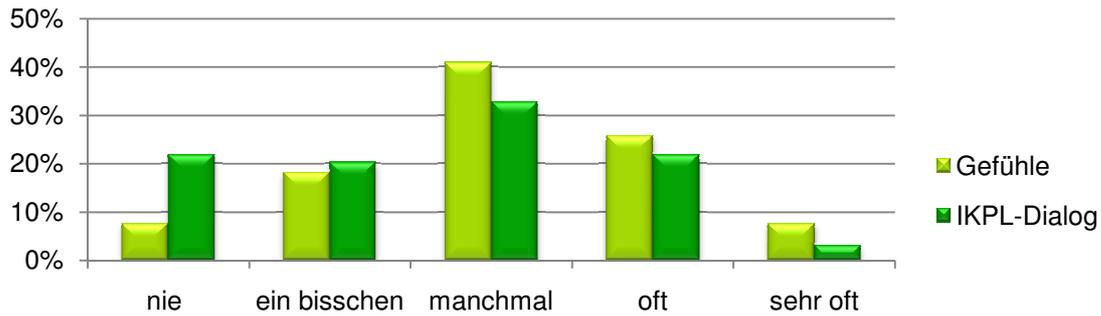
Wie auch bei den Skalen des SBQ ergeben die differentiellen Auswertungen unter Berücksichtigung des Migrationsstatus keine statistisch bedeutsamen Unterschiede bezüglich der Veränderung des Sozialverhaltens im Trainingsverlaufs.

### **6.2.3 Umsetzung der Trainingsinhalte im häuslichen Kontext: „Elternfragebogen zum Kinderkurs“**

Mit dem „Elternfragebogen zum Kinderkurs“ wurde neben der allgemeinen Teilnehmerzufriedenheit der Kinder bzw. deren Eltern auch erfasst, inwiefern die Kinder die erlernten Trainingsinhalte infolge des Kurses im häuslichen Kontext umsetzten. 50.0% der Eltern gaben an, dass sie nach der Teilnahme ihres Kindes am Kurs manchmal oder häufiger Veränderungen in dessen Verhalten festgestellt haben. Keine Verhaltensänderungen konnten 20.3% der Eltern vermerken. Bei den meisten Kindern wurde manchmal ein verändertes Verhalten beobachtet. Bei den beobachteten Veränderungen handelte es sich zumeist darum, dass ihr Kind verstärkt Probleme und Konflikte hinterfragte und eigenständig versuchte, diese zu lösen. Zudem beobachteten die Eltern, dass ihr Kind häufiger über Gefühle sprach und aufmerksamer und überlegter in seinem Handeln wurde.

Bezüglich der Umsetzung der Kursinhalte wurde das Sprechen über Gefühle häufiger in den häuslichen Kontext übertragen ( $M = 3.08$ ) als die Anwendung des IKPL-Dialogs ( $M = 2.64$ ). 74.3% der Eltern gaben an, dass sie ihr Kind manchmal oder öfter dabei beobachtet hätten, wie es über Gefühle sprach. Lediglich 7.6% der Eltern machten diesbezüglich keine Beobachtung. Während 57.8% der Eltern ihre Kinder manchmal oder häufiger bei der Umsetzung des IKPL-Dialogs beobachteten, wurde von 21.9% der Eltern keine Anwendung registriert. Abbildung 48 gibt einen Überblick über die Beobachtungen der Eltern.

Differentielle Auswertungen unter Berücksichtigung des Geschlechts (Gefühle:  $M_{Mädchen} = 3.17$ ;  $M_{Jungen} = 2.97$ ;  $t(64) = -0.80$ , *n.s.*; IKPL-Dialog:  $M_{Mädchen} = 2.65$ ;  $M_{Jungen} = 2.63$ ;  $t(62) = -0.05$ , *n.s.*) und des Migrationsstatus (Gefühle:  $M_{mit\ Migrationshintergrund} = 3.05$ ;  $M_{ohne\ Migrationshintergrund} = 3.11$ ;  $t(64) = 0.23$ , *n.s.*; IKPL-Dialog:  $M_{mit\ Migrationshintergrund} = 2.78$ ;  $M_{ohne\ Migrationshintergrund} = 2.44$ ;  $t(62) = -1.17$ , *n.s.*) ergeben keine statistisch bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich der Umsetzung der Kursinhalte.



**Abbildung 48:** Umsetzung der Kursinhalte „Sprechen über Gefühle“ und „IKPL-Dialog“

Inwiefern zwischen den beobachteten Verhaltensänderungen der Kinder und deren Umsetzung der Kursinhalte ein Zusammenhang besteht, wurde mittels bivariater Korrelationen überprüft. Demnach ergeben sich die höchsten Zusammenhänge zwischen dem Sprechen über Gefühle und der Anwendung des IKPL-Dialogs ( $r = .68, p < .001$ ). Je häufiger die Kinder über Gefühle sprechen, desto häufiger wenden sie auch den IKPL-Dialog an. Zudem finden sich höchstsignifikante Zusammenhänge zwischen den beobachteten Verhaltensänderungen und der Umsetzung der Kursinhalte. Dies trifft sowohl für das Sprechen über Gefühle ( $r = .47, p < .001$ ) als auch für die Anwendung des IKPL-Dialogs ( $r = .50, p < .001$ ) zu. Eine vermehrte Anwendung der Kursinhalte geht demnach mit einer häufiger beobachteten Verhaltensänderung einher.

### **6.3 Wirkungsevaluation der Trainings**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Wirkungsevaluation der Trainings dargestellt. Die Basis der Auswertungen bildeten die Daten der parallelisierten Stichprobe ( $N = 128$ ), wobei lediglich die „Paare“ in die Auswertung eingingen, bei denen von beiden Kindern (Trainings- und Kontrollkind) jeweils zu allen drei Messzeitpunkten Daten (Lehrerbeurteilungen) vorlagen. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, wurden bei den Auswertungen der Einschätzungen der Mütter auch nur jene „Paare“ berücksichtigt, zu denen auch Lehrerurteile zu allen drei Messzeitpunkten zur Verfügung standen. Gleiches gilt für die Auswertungen bezüglich der Problemlösefertigkeiten der Kinder mittels *Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (PIPS)*. Bedingt durch die hohe Fluktuation in den Brennpunktgebieten, in denen die Untersuchung realisiert wurde, hatten zum Zeitpunkt der Follow up-Messung ein Kind der Trainingsgruppe und acht Kinder der Kontrollgruppe die Schule gewechselt. Somit mussten neun „Paare“ von den Auswertungen ausgeschlossen werden, und es konnten lediglich die Daten von 110 Kindern ausgewertet werden. Bei der gesamten Wirkungsevaluation handelt es sich um einen *intent-to-treat-Ansatz* (Kazdin, 2003; Mazumdar, Liu, Houck & Reynolds, 1999), wonach ein Kind bzw. ein Elternteil als „trainiert“ gilt, sofern mindestens eine Einheit des Kinder- bzw. Elterntrainings besucht wurde. Da so auch Personen in die Auswertungen eingingen, die lediglich eine sehr geringe Dosis des Trainings erhalten hatten, handelt es sich um eine sehr konservative Effektprüfung.

Bei der *statistischen Auswertung* der Wirkungsevaluation wurden neben herkömmlichen Methoden zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden zwischen Trainings- und Kontrollgruppen mittels Kovarianzanalysen und (zweifaktoriellen) Varianzanalysen mit Messwiederholung auch kausale Regressionsmodelle berechnet. Hierzu wurde die Software *EffectLite 3* (Steyer & Partchev, 2008) verwendet. Das Programm *EffectLite* bringt einige Vorteile mit sich, wie beispielsweise, dass keine zusätzlichen Annahmen über die Homogenität der Varianzen benötigt werden, wie dies bei (Ko-)Varianzanalysen der Fall ist (Steyer & Partchev, 2008). Ein weiteres Problem bei der Analyse von Trainingseffekten mit Hilfe von Varianz- oder Kovarianzanalysen ist, dass die Mittelwerte aus verschiedenen Gruppen unter Umständen tatsächliche Trainingseffekte „verschleiern“ können, wie dies beim „Simpson-Paradoxon“ der Fall ist. Die Trainingseffekte sind in diesem Fall abhängig von der entsprechenden untersuchten Gruppe. Kausale Regressionsmodelle berücksichtigen hingegen solche konditionalen Effekte.

Bei dem kausalen unverfälschten Trainingseffekt (*average effect*), der in kausalen Regressionsmodellen berechnet wird, handelt es sich um die Differenz der Erwartungswerte unterschiedlicher konditionaler Regressionen (Regression für die Trainingsgruppe und Regression für die Kontrollgruppe). Der Effekt des Trainings wird in dem Modell anhand der folgenden Gleichung (1) berechnet (vgl. Lösel, Stemmler, Beelmann & Jaursch, 2007; Steyer & Partchev, 2008):

$$E(Y|X, Z) = g_0(Z) + g_1(Z)X \quad (1)$$

Dabei handelt es sich bei Y um die Outcomevariable zur Post- bzw. Follow-up Messung (z.B. Gesamtproblemwert zu t2 bzw. t3) und bei Z um eine Kovariate, die beispielsweise beim Prätest erhoben wird (z.B. Gesamtproblemwert zu t1). Die dummykodierte Variable X setzt sich jeweils aus einem Wert für die Trainingsgruppe (X = 1) und die Kontrollgruppe (X = 0) zusammen.

Die Steigungsfunktion (*intercept function*)  $g_0(Z)$  beschreibt den Entwicklungsverlauf in der Kontrollgruppe ohne Training:

$$g_0(Z) = \gamma_{00} + \gamma_{01}(Z)$$

Die Effektfunktion (*effect function*)  $g_1(Z)$  beschreibt den Entwicklungsverlauf mit Training und repräsentiert die Steigung in Gleichung (1)

$$g_1(Z) = (\gamma_{10} + \gamma_{11}(Z))X.$$

Mit Hilfe von EffectLite werden die drei folgenden Nullhypothesen getestet:

1. Nullhypothese: Es gibt keinen durchschnittlichen kausalen Trainingseffekt (*average effect*), das heißt die Differenz zwischen den Erwartungswerten  $E(g_1(Z))$  und  $E(g_0(Z))$  ist Null.
2. Nullhypothese: Es gibt keinen Kovariaten-Effekt in der Kontrollgruppe, das heißt  $g_0(Z)$  ist eine Konstante.
3. Nullhypothese: Es gibt keine Interaktion zwischen Training und Kovariate, das heißt es gibt keinen konditionalen Effekt ( $g_1(Z)$  ist konstant).

Um eine Aussage darüber treffen zu können, wie bedeutsam die Trainingseffekte sind, wurden Effektstärken berechnet. Die Berechnung erfolgte im Rahmen der kausalen Regressionsmodelle mittels EffectLite.

Die angegebene Effektstärke (*ES*) wird mit folgender Formel berechnet (Steyer & Partchev, 2008):

$$ES = \text{average effect} / SD_{\text{Outcomevariable der Kontrollgruppe}}$$

Hinsichtlich der differentiellen Auswertungen wurden jeweils Intragruppen-Effektstärken (Cohens *d*) mittels folgender Formel berechnet:

$$d = M_{\text{post}} - M_{\text{prä}} / SD_{\text{pooled (prä)}}$$

Dabei wurde die gepoolte Standardabweichung von Trainings- und Kontrollgruppe zu Vorhermessung als Bezugsgröße gewählt, um eine relativ zuverlässige Schätzung der Variabilität ohne Interventionseinfluss zu bekommen (vgl. Beelmann, 2000). Dadurch wird ein einheitlicher Bezugsmaßstab für beide Gruppen geschaffen, wodurch die Effektstärken direkt miteinander vergleichbar sind und infolge dessen auch Nettoeffektstärken berechnet werden können. In die Berechnung der Nettoeffektstärken gehen die Effektstärken von Trainings- und Kontrollgruppe ein, um den tatsächlichen Trainingseffekt zu erhalten. Hierzu wird von der Effektstärke der Trainingsgruppe die der Kontrollgruppe subtrahiert:

$$d_{\text{netto}} = d_{\text{TG}} - d_{\text{KG}}$$

Den Abschluss der Ergebnisdarstellung bildet eine hierarchische Regressionsanalyse, mittels derer überprüft werden sollte, welche Variablen einen mittelfristigen Trainingserfolg vorhersagen können.

### **6.3.1 Ergebnisse des Posttests**

Neben den Einschätzungen der Lehrer zum Verhalten bzw. den Verhaltensänderungen der Kinder, basierend auf den Q-Sorts, dem Social Behavior Questionnaire (SBQ) und dem Social Health Profile (SHP), werden auch die Einschätzungen der Mütter zum Verhalten der Kinder (SBQ) und des eigenen Erziehungsverhaltens mittels des Alabama Parenting Questionnaire (APQ) dargestellt. Zudem werden die Problemlösefertigkeiten der Kinder, die mittels des PIPS erfasst wurden, dargestellt.

#### **6.3.1.1 Einschätzungen des Sozialverhaltens der Kindern durch die Lehrer mittels Social Behavior Questionnaire (SBQ), Social Health Profile (SHP) und Q-Sort sechs Wochen nach den Trainings**

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der Einschätzungen der Lehrer vor dem Training und sechs Wochen nach Abschluss des Trainings eingegangen. Zunächst sollen jedoch die Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) der Skalen der bei den Lehrern eingesetzten

Messinstrumente (SBQ und SHP) berichtet werden. Für den SBQ liegen die ermittelten Werte im Prätest fast ausschließlich im Bereich von  $\alpha = .80$  und  $\alpha = .94$  und weisen somit eine zufriedenstellende Reliabilität auf. Lediglich die Skala Zerstörung/Delinquenz weist nur einen Reliabilitätskoeffizienten von  $\alpha = .36$  auf. Tabelle 31 gibt einen Überblick über die ermittelten Reliabilitätskoeffizienten.

**Tabelle 31:** Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) der Skalen des SBQ und SHP (Lehrerurteil)

<i>Skalen SBQ</i>	Lehrer		<i>Skalen SHP</i>	Lehrer	
	$\alpha_{\text{prä}}$			$\alpha_{\text{prä}}$	
Prosoziales Verhalten	.93		Konzentrationsfähigkeit	.96	
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	.94		Gehorsam	.90	
Physische Aggression	.83		Kontaktfähigkeit	.91	
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	.83		Prosoziales Verhalten	.80	
Indirekte Aggression	.90		Emotionsregulation	.83	
Zerstörung/Delinquenz	.36		Soziale Kompetenz	.89	
Störung des Sozialverhaltens	.80		Aggressives Verhalten	.85	
Externalisierendes Verhalten	.85		Oppositionelles Verhalten	.70	
Gesamtproblemwert	.91		Verdeckte Aggression	.51	

*Anmerkungen.*  $N = 110$ ; prä: Einschätzung der Lehrer vor dem Training (Prätest).

Auch die ermittelten Werte der Skalen des SHP liegen zum ersten Messzeitpunkt überwiegend zwischen  $\alpha = .70$  und  $\alpha = .96$  und sind somit ebenfalls zufriedenstellend (vgl. Tabelle 31). Eine Ausnahme bildet hier die Skala Verdeckte Aggression ( $\alpha_{\text{prä}} = .51$ ).

### 6.3.1.1.1 Ergebnisse des Social Behavior Questionnaires (SBQ: Lehrerversion, Posttest)

Bei der Ergebnisdarstellung des SBQ werden in den meisten Fällen sowohl alle Primärskalen als auch die Sekundärskalen und der Gesamtproblemwert berücksichtigt. Mitunter werden jedoch, aus Gründen der besseren Übersicht, die Skalen Physische Aggression, Indirekte Aggression und Zerstörung/Delinquenz nicht im Einzelnen dargestellt, sondern unter der Sekundärskala Störung des Sozialverhaltens (Physische Aggression und Zerstörung/Delinquenz) bzw. Externalisierendes Verhalten (Physische Aggression, Zerstörung/Delinquenz und indirekte Aggression) subsumiert. Die Analysen beziehen sich zunächst immer auf alle Trainingsbedingungen (gesamte Trainingsgruppe), das heißt entweder haben nur die Kinder ein Training besucht oder Kinder und Eltern. Diese Bedingung

wird im Folgenden „*alle Trainings*“ genannt. Anschließend wird auf die getrennten Auswertungen für die unterschiedlichen Trainingsbedingungen – „*Kinderkurs*“ (nur die Kinder haben ein Training besucht) oder „*Kinder- und Elternkurs*“ (Kinder und Eltern haben ein Training besucht) – eingegangen. Abschließend werden differentielle Auswertungen der Trainingseffekte in Abhängigkeit vom Ausgangswert im Prätest, vom Geschlecht und vom Migrationshintergrund dargestellt.

Auf Grund der Parallelisierung der Stichprobe ist nicht mit Vortestunterschieden in der Beurteilung des Sozialverhaltens der Kinder der Kontroll- bzw. Trainingsgruppe zu rechnen. Dennoch wurde dies mittels *t*-Tests für abhängige Stichproben überprüft (vgl. Tabelle 32). Für die Bedingung „*alle Trainings*“ ergibt sich für den Gesamtproblemwert kein signifikanter Unterschied in den Ausgangswerten. Dies trifft auch auf die Mehrheit der übrigen Skalen zu. Jedoch besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe bezüglich der Skalen Emotionale Störung/Ängstlichkeit (höhere Werte bei der Trainingsgruppe) und Externalisierendes Verhalten (geringere Werte bei der Trainingsgruppe). Tendenziell geringere Werte weisen die Kinder der Trainingsgruppe auf der Skala Physische Aggression auf.

**Tabelle 32:** Vortestunterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe bezüglich der Skalenwerte des SBQ

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		<i>t</i>
	<i>M<sub>prä</sub></i>	<i>SD<sub>prä</sub></i>	<i>M<sub>prä</sub></i>	<i>SD<sub>prä</sub></i>	
Prosoziales Verhalten	9.25	(4.82)	10.64	(5.38)	-1.49
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	4.42	(4.64)	4.51	(4.76)	-0.19
Physische Aggression	1.40	(2.03)	1.93	(2.24)	-1.81 <sup>+</sup>
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	2.78	(2.84)	1.69	(2.33)	2.46 <sup>*</sup>
Indirekte Aggression	0.55	(1.55)	0.76	(1.52)	-0.95
Zerstörung/Delinquenz	0.36	(0.70)	0.38	(0.73)	-0.16
Störung des Sozialverhaltens	1.76	(2.46)	2.31	(2.65)	-1.70 <sup>+</sup>
Externalisierendes Verhalten	2.31	(3.17)	3.07	(3.77)	-2.09 <sup>*</sup>
Gesamtproblemwert	10.91	(9.00)	10.78	(9.11)	0.71

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 55$ ;  $df = 54$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , <sup>\*</sup> $p < .05$ .

Auch für die Bedingungen „*Kinderkurs*“ und „*Kinder- und Elternkurs*“ wurden die Vortestunterschiede überprüft. Für die Bedingung „*Kinderkurs*“ zeigt sich kein signifikanter Unterschied in den Ausgangswerten. In Bezug auf die Bedingung „*Kinder- und Elternkurs*“ ergeben sich signifikante Vortestunterschiede auf den Skalen Emotionale Störung/Ängstlichkeit (höhere Ausgangswerte der Trainingsgruppe;  $t(28) = 2.41$ ,  $p < .05$ ) und Externalisierendes Verhalten (geringere Ausgangswerte der Trainingsgruppe;  $t(28) = -2.43$ ,  $p$

< .05). Trotz des Parallelisierens ergeben sich also für wenige Skalen Vortestunterschiede, was dadurch begründet ist, dass in Bezug auf den Gesamtproblemwert der Kinder parallelisiert wurde.

Tabelle 33 sind die Ergebnisse des Posttests für die SBQ-Skalen zu entnehmen. Die Analyse bezieht sich auf die Bedingung „alle Trainings“. Neben den Mittelwerten und Standardabweichungen von Kontroll- und Trainingsgruppe im Prä- und Posttest sind auch die Analysen der durchschnittlichen kausalen Trainingseffekte (*average effect*) und deren Effektstärken dargestellt.

**Tabelle 33:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „alle Trainings“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		<i>Average Effect</i>	
	prä	post	prä	post	<i>Effect</i>	<i>ES</i>
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )		
Prosoziales Verhalten	9.25 (4.82)	11.84 (4.81)	10.64 (5.38)	11.36 (5.12)	1.38 <sup>+</sup> (0.71)	.27
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	4.42 (4.64)	3.78 (4.10)	4.51 (4.76)	4.47 (4.84)	-0.62 (0.41)	.13
Physische Aggression	1.40 (2.03)	1.11 (1.67)	1.93 (2.24)	0.98 (1.50)	0.40 <sup>+</sup> (0.22)	-.27
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	2.78 (2.84)	1.76 (2.49)	1.69 (2.33)	1.73 (2.63)	-0.75* (0.35)	.29
Indirekte Aggression	0.55 (1.55)	0.71 (2.10)	0.76 (1.52)	0.40 (1.10)	0.47* (0.23)	-.43
Zerstörung/Delinquenz	0.36 (0.70)	0.13 (0.34)	0.38 (0.73)	0.22 (0.53)	-0.09 (0.08)	.17
Störung des Sozialverhaltens	1.76 (2.46)	1.24 (1.88)	2.31 (2.65)	1.20 (1.84)	0.29 (0.27)	-.16
Externalisierendes Verhalten	2.31 (3.17)	1.95 (3.51)	3.07 (3.77)	1.60 (2.45)	0.81 <sup>+</sup> (0.44)	-.33
Gesamtproblemwert	10.91 (9.00)	8.42 (7.44)	10.78 (9.11)	9.04 (8.29)	-0.71 (0.81)	.09

*Anmerkungen.*  $N(TG) = N(KG) = 55$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ ; bei den Problemskalen entsprechen negative *average effects* einem positiven Trainingseffekt; bei der Skala Prosoziales Verhalten drückt ein positiver *average effect* einen positiven Trainingseffekt aus; positive Effektstärken (*ES*) gehen in die gewünschte Richtung.

Für den Gesamtproblemwert zeigt sich zwar ein positiver Trainingseffekt, jedoch fällt dieser mit  $ES = .09$  sehr gering aus und auch der *average effect* ist nicht signifikant, da sich das Problemverhalten in beiden Gruppen verringert. Ein signifikanter positiver *average effect*

ergibt sich hingegen auf der Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit sowie ein tendenziell signifikanter positiver *average effect* auf der Skala Prosoziales Verhalten. Allerdings zeigen sich auch negative Trainingseffekte. So ergibt sich auf der Skala Indirekte Aggression ein signifikanter negativer *average effect*, da die Trainingsgruppe nach dem Training mehr indirekt aggressives Verhalten zeigt als vorher, während sich das indirekt aggressive Verhalten der Kontrollgruppe reduziert. Tendenziell signifikante negative Effekte sind auch für die Skala Physische Aggression sowie die Sekundärskala Externalisierendes Verhalten (Summe aus Physischer Aggression, Indirekter Aggression und Zerstörung/Delinquenz) auszumachen. Auf den übrigen Skalen ergeben sich keine signifikanten durchschnittlichen kausalen Trainingseffekte. Neben den kausalen Regressionsmodellen wurden zudem Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate berechnet. Auch diese Berechnungen bestätigen die (tendenziell) signifikanten Gruppenunterschiede zwischen der Trainings- und der Kontrollgruppe in der Posttestmessung (vgl. Anhang C.9).

Die Effektstärken, die ebenfalls Tabelle 33 zu entnehmen sind, liegen zwischen  $ES = -.43$  für die Skala Indirekte Aggression und  $ES = .29$  für die Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit.

Betrachtet man die durchschnittlichen kausalen Trainingseffekte getrennt für die Bedingung „*Kinderkurs*“ und „*Kinder- und Elternkurs*“, ergibt sich ebenfalls in beiden Bedingungen kein signifikanter *average effect* für den Gesamtproblemwert. Zwar sind die Effekte positiv, jedoch mit einer Effektstärke von  $ES = .07$  (*Kinderkurs*) bzw.  $ES = .09$  (*Kinder- und Elternkurs*) äußerst gering. Für die Kinder, die nur den *Kinderkurs* erhalten haben, ergibt sich ein tendenziell signifikanter *average effect* für die Skalen Emotionale Störung/Ängstlichkeit und Prosoziales Verhalten. Hinsichtlich des externalisierenden Verhaltens und dessen Subskalen sind negative Effekte zu verzeichnen, die jedoch nicht signifikant sind. Die errechneten Effektstärken bewegen sich zwischen  $ES = -.28$  für die Skala Externalisierendes Verhalten und  $ES = .37$  für die Skala Prosoziales Verhalten.

Für die Bedingung „*Kinder- und Elternkurs*“ zeichnen sich auf keiner Skala signifikante positive *average effects* ab, jedoch deutet sich auf den Skalen Prosoziales Verhalten, Emotionale Störung/Ängstlichkeit und Hyperaktivität eine Entwicklung zu Gunsten der Trainingsgruppe an. Die Entwicklung auf der Skala Externalisierendes Verhalten und deren Subskalen geht hingegen wiederum entgegen der gewünschten Richtung. Die ermittelten Effektstärken liegen zwischen  $ES = -.72$  für die Skala Indirekte Aggression und  $ES = .32$  für

die Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit. Tabelle 34 und Tabelle 35 geben einen Überblick über die Auswertungen der beiden Trainingsbedingungen.

**Tabelle 34:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „Kinderkurs“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		<i>Average Effect</i>	
	prä	post	prä	post	<i>Effect</i>	<i>ES</i>
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>Effect</i> ( <i>SE</i> )	
Prosoziales Verhalten	8.12 (4.98)	11.77 (4.93)	10.65 (5.11)	11.77 (4.76)	1.76 <sup>+</sup> (0.98)	.37
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	4.85 (4.62)	4.35 (3.83)	4.92 (4.90)	4.73 (5.08)	-0.32 (0.64)	.06
Physische Aggression	1.65 (2.12)	1.08 (1.50)	2.04 (2.05)	1.00 (1.36)	0.26 (0.29)	-.19
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	2.38 (2.43)	1.54 (2.55)	1.54 (2.78)	1.46 (2.50)	-0.63 <sup>+</sup> (0.37)	.25
Indirekte Aggression	0.77 (2.01)	0.73 (2.16)	0.69 (1.52)	0.38 (1.10)	0.30 (0.32)	-.27
Zerstörung/Delinquenz	0.46 (0.86)	0.15 (0.37)	0.50 (0.81)	0.15 (0.37)	0.01 (0.10)	-.01
Störung des Sozialverhaltens	2.12 (2.70)	1.23 (1.61)	2.54 (2.58)	1.15 (1.49)	0.23 (0.34)	-.16
Externalisierendes Verhalten	2.88 (3.64)	1.96 (3.19)	3.23 (3.73)	1.54 (2.14)	0.60 (0.56)	-.28
Gesamtproblemwert	11.54 (9.03)	8.81 (6.84)	11.12 (9.30)	9.12 (8.39)	-0.60 (1.24)	.07

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 26$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ ; positive Effektstärken (*ES*) gehen in die gewünschte Richtung.

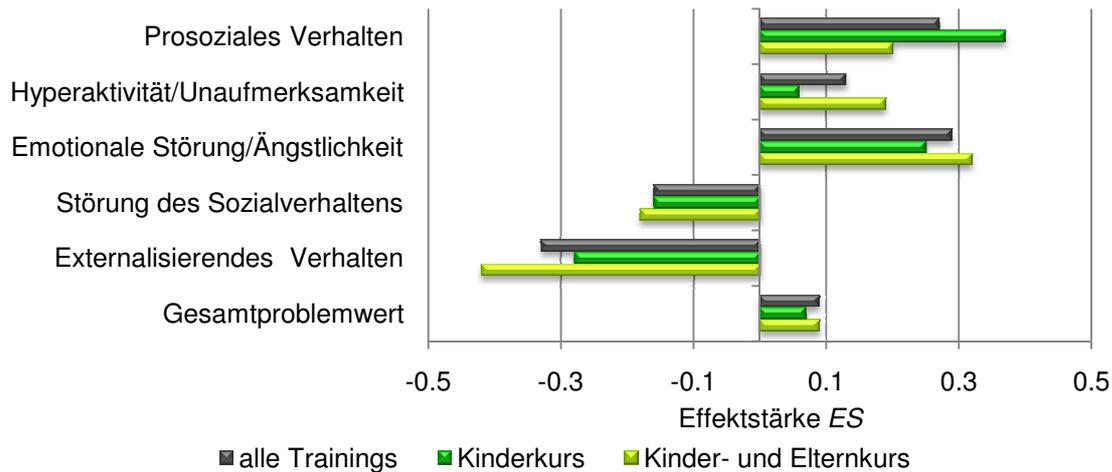
**Tabelle 35:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „Kinder- und Elternkurs“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		<i>Average Effect</i>	
	prä	post	prä	post	<i>Effect</i>	<i>ES</i>
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>Effect</i>	<i>ES</i>
	( <i>SD</i> )	( <i>SD</i> )	( <i>SD</i> )	( <i>SD</i> )	( <i>SE</i> )	
Prosoziales Verhalten	10.28 (4.51)	11.90 (4.80)	10.62 (5.70)	11.00 (5.47)	1.12 (1.04)	.20
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	4.03 (4.71)	3.28 (4.33)	4.14 (4.68)	4.24 (4.69)	-0.88 (0.54)	.19
Physische Aggression	1.17 (1.97)	1.14 (1.85)	1.83 (2.42)	0.97 (1.64)	0.54 (0.34)	-.33
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	3.14 (3.16)	1.97 (2.46)	1.83 (1.89)	1.97 (2.76)	-0.87 (0.58)	.32
Indirekte Aggression	0.34 (0.97)	0.69 (2.07)	0.83 (1.54)	0.41 (1.12)	0.81* (0.37)	-.72
Zerstörung/Delinquenz	0.28 (0.53)	0.10 (0.31)	0.28 (0.65)	0.28 (0.65)	1.)	
Störung des Sozialverhaltens	1.45 (2.23)	1.24 (2.12)	2.10 (2.74)	1.24 (2.13)	0.39 (0.42)	-.18
Externalisierendes Verhalten	1.79 (2.65)	1.93 (3.82)	2.93 (3.86)	1.66 (2.74)	1.15+ (0.68)	-.42
Gesamtproblemwert	10.34 (9.10)	8.07 (8.04)	10.48 (9.09)	8.97 (8.35)	-0.79 (1.08)	.09

*Anmerkungen.*  $N(TG) = N(KG) = 29$ ; \* $p < .10$ , \* $p < .05$ ; positive Effektstärken (*ES*) gehen in die gewünschte Richtung; 1.) Berechnung nicht möglich.

Die ebenfalls durchgeführten Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate für die Bedingungen „Kinderkurs“ und „Kinder- und Elternkurs“ bestätigen die Ergebnisse der kausalen Regressionsmodelle (vgl. Anhang C.9).

Abbildung 49 vergleicht die Effektstärken der einzelnen Trainingsbedingungen für die Skalen des SBQ. Hier zeigt sich, dass sich auf den einzelnen Primärskalen und den Sekundärskalen Störung des Sozialverhaltens und Externalisierendes Verhalten zwar unterschiedlich hohe Effekte in Abhängigkeit von der Trainingsbedingung ergeben, im Hinblick auf den Gesamtproblemwert die Kombination von Kinder- und Elternkurs dem Kinderkurs alleine jedoch nicht nennenswert überlegen ist.



**Abbildung 49:** Effektstärken der SBQ-Skalen (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest)

### Differentielle Auswertungen der Ergebnisse des SBQ (Lehrerversion, Posttest)

Um eine Aussage darüber machen zu können, ob es weitere Einflussgrößen bezüglich des Trainingserfolgs gibt, wurden die Daten differentiell ausgewertet. Als mögliche Einflussgrößen (Kovariaten) wurden dabei der Ausgangswert im Prätest, das Geschlecht der Kinder sowie deren Migrationshintergrund gewählt. Tabelle 36 zeigt die Analyse der Kovariaten und konditionalen Effekte. Die Auswertungen beziehen sich auf die Bedingung „alle Trainings“.

**Auffällig vs. unauffällig:** Die Kovariate „Ausgangswert im Prätest“ erweist sich für alle Skalen als höchst bedeutsam (vgl. Tabelle 36). Höhere Ausgangswerte im Prätest gehen grundsätzlich, auch wenn die Kinder nicht trainiert werden, mit signifikant höheren Werten im Posttest einher. Das zeigt, dass das Problemverhalten der Kinder relativ stabil über die Zeit ist. Für die Skala Externalisierendes Verhalten ergibt sich ein signifikanter negativer konditionaler Effekt. Demnach haben Kinder der Trainingsgruppe mit hohen Vortestwerten auch bei der Posttestmessung höhere Werte hinsichtlich des externalisierenden Verhaltens. Die auf dieser Skala auffälligeren Kinder (höhere Werte im Prätest) profitieren somit weniger von den Trainings als die unauffälligen. Auf den anderen Skalen wurden keine signifikanten konditionalen Effekte ermittelt. Jedoch deuten die Werte darauf hin, dass bezüglich des Gesamtproblemwerts die auffälligen Kinder minimal stärker von den Trainings profitieren.

**Tabelle 36:** Konditionale Effekte der Trainings für die Kovariaten Ausgangswert zu t1, Geschlecht und Migrationshintergrund (SBQ: Lehrerurteil, Posttest)

	Kovariate	Conditional Effect	Kovariate	Conditional Effect	Kovariate	Conditional Effect
	<i>t1</i>	<i>Treatment</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Treatment</i>	<i>Mig</i>	<i>Treatment</i>
	( <i>SE</i> )	<i>x</i>	( <i>SE</i> )	<i>x</i>	( <i>SE</i> )	<i>x</i>
		( <i>SE</i> )		( <i>SE</i> )		( <i>SE</i> )
Prosoziales Verhalten	0.70 <sup>***</sup> (0.09)	-0.09 (0.14)	0.88 (1.00)	1.71 (0.41)	0.99 (0.95)	0.19 (1.43)
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	0.89 <sup>***</sup> (0.07)	-0.10 (0.09)	0.18 (0.69)	-1.16 (0.92)	-0.46 (0.67)	0.49 (0.85)
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	0.78 <sup>***</sup> (0.11)	-0.11 (0.14)	0.25 (0.51)	0.27 (0.67)	0.37 (0.52)	-0.01 (0.69)
Störung des Sozialverhaltens	0.45 <sup>***</sup> (0.07)	0.05 (0.11)	-0.05 (0.41)	0.35 (0.60)	-0.03 (0.38)	0.63 (0.55)
Externalisierendes Verhalten	0.43 <sup>***</sup> (0.07)	0.36 <sup>**</sup> (0.13)	0.40 (0.53)	1.29 (0.84)	-0.22 (0.51)	1.01 (0.85)
Gesamtproblemwert	0.76 <sup>***</sup> (0.07)	-0.05 (0.09)	1.36 (1.34)	-0.80 (1.75)	0.36 (1.28)	0.83 (1.66)

Anmerkungen.  $N$  (TG) =  $N$  (KG) = 55; \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; t1 = Ausgangswert im Prätest; Kodierung „Geschlecht“: Mädchen = 1, Jungen = 0; Mig = Migrationshintergrund; Kodierung „Migrationshintergrund“: mit Migrationshintergrund = 1, ohne Migrationshintergrund = 0.

**Geschlecht – Mädchen vs. Jungen:** Die differentiellen Auswertungen hinsichtlich der Kovariate „Geschlecht“ zeigen, dass diese für keine der Skalen bedeutsam ist, was heißt, dass sich Mädchen und Jungen ohne Training nicht hinsichtlich der Skalen unterscheiden. Für keine der Skalen kann ein signifikanter konditionaler Effekt ermittelt werden. Somit ziehen Mädchen und Jungen gleich gut Vorteile aus den Trainings. In Bezug auf den Gesamtproblemwert weisen die Werte jedoch darauf hin, dass die Mädchen etwas stärker von den Trainings profitieren. Dieser Effekt wird jedoch nicht signifikant, was vermutlich auch auf den hohen Standardfehler zurückzuführen ist (vgl. Tabelle 36).

Im Folgenden werden die Vergleiche zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe unter Berücksichtigung des Geschlechts etwas näher betrachtet (vgl. Tabelle 37).

Die Auswertungen zeigen, dass sich die Mädchen nach dem Training tendenziell hinsichtlich des Prosozialen Verhaltens von der Kontrollgruppe unterscheiden. Zwar wird von den Lehrern in beiden Gruppen zum Zeitpunkt der Postmessung mehr prosoziales Verhalten beobachtet als zum ersten Messzeitpunkt, bei den trainierten Mädchen fällt diese Verbesserung jedoch deutlich höher aus. Ein signifikanter Unterschied zwischen Trainings- und Kontrollgruppe ergibt sich auch für die Skala Externalisierendes Verhalten, allerdings zu

Gunsten der Kontrollgruppe. Während sich das externalisierende Verhalten bei den trainierten Mädchen erhöht, reduziert es sich bei den untrainierten zum zweiten Messzeitpunkt hin.

**Tabelle 37:** Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Geschlecht (SBQ: Lehrerurteil, Posttest)

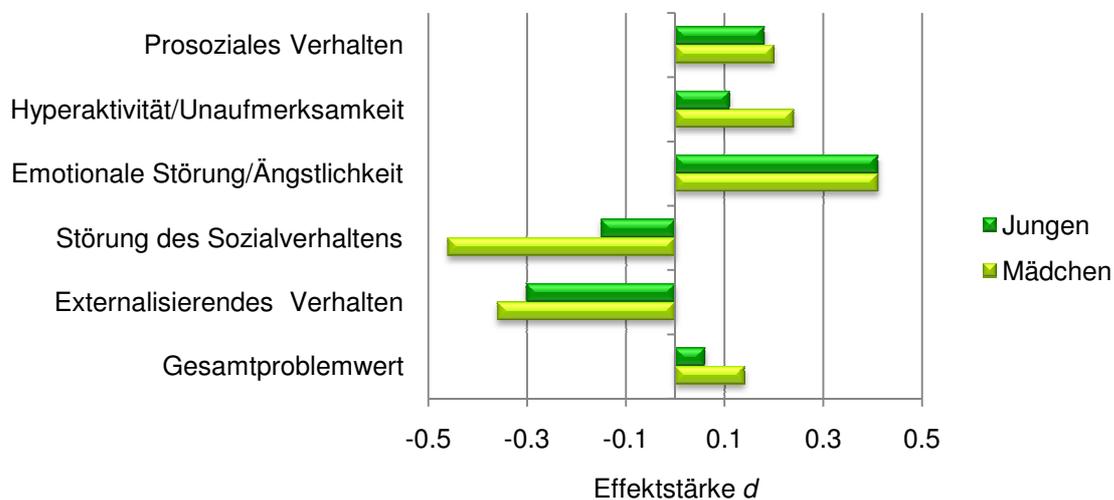
	Mädchen				Jungen			
	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> =25	<i>F</i> <i>d<sub>netto</sub></i>	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> =28	<i>F</i> <i>d<sub>netto</sub></i>
<b>Prosoziales Verhalten</b>								
TG	10.50 (4.05)	13.88 (3.99)	-3.87**	3.24 <sup>+</sup>	TG	8.14 (5.24)	10.00 (4.80)	-2.54*
KG	12.62 (4.54)	13.15 (4.91)	-0.72		KG	8.86 (5.52)	9.76 (4.83)	-1.24
<b>Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit</b>								
TG	1.62 (2.02)	1.23 (1.42)	1.12	2.16	TG	6.93 (4.91)	6.07 (4.38)	1.95 <sup>+</sup>
KG	2.46 (3.63)	2.73 (4.18)	-0.66		KG	6.34 (4.95)	6.03 (4.92)	0.63
<b>Emotionale Störung/Ängstlichkeit</b>								
TG	3.19 (3.36)	2.31 (3.04)	2.40*	2.34	TG	2.41 (2.28)	1.28 (1.77)	3.25**
KG	1.58 (1.88)	1.77 (2.47)	-0.59		KG	1.79 (2.70)	1.69 (2.80)	0.25
<b>Störung des Sozialverhaltens</b>								
TG	0.50 (1.11)	0.73 (1.82)	-1.06	2.11	TG	2.90 (2.80)	1.69 (1.83)	2.96**
KG	1.23 (2.29)	0.69 (1.52)	1.71		KG	3.28 (2.62)	1.66 (2.01)	3.89**
<b>Externalisierendes Verhalten</b>								
TG	1.42 (3.23)	2.08 (4.56)	-1.45	4.67*	TG	3.10 (2.96)	1.83 (2.27)	2.79**
KG	1.85 (3.63)	1.27 (2.62)	1.81 <sup>+</sup>		KG	4.17 (3.61)	1.90 (2.30)	3.55**
<b>Gesamtproblemwert</b>								
TG	7.31 (7.70)	6.12 (7.26)	1.49	0.74	TG	14.14 (8.97)	10.48 (7.09)	4.07***
KG	6.77 (7.59)	6.58 (7.56)	0.25		KG	14.38 (8.96)	11.24 (8.42)	3.01**

Anmerkungen. Mädchen:  $N(TG) = N(KG) = 26$ ,  $df_{\text{kor}} = 51$ ; Jungen:  $N(TG) = N(KG) = 29$ ,  $df_{\text{kor}} = 57$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ; Kovariate: Skalenwert im Prätest; TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe.

*t*-Tests für abhängige Stichproben zeigen, dass sich die Mädchen der Trainingsgruppe auf den Skalen Prosoziales Verhalten und Emotionale Störung/Ängstlichkeit signifikant verbessern, während sich für die Mädchen der Kontrollgruppe keine signifikanten Veränderungen ergeben. Die trainierten Jungen unterscheiden sich auf keiner der Skalen signifikant von der männlichen Kontrollgruppe. In *t*-Tests für abhängige Stichproben zeigt sich, dass sich die

Jungen der Trainingsgruppe auf allen Skalen (tendenziell) signifikant verbessern. Jedoch vollzieht sich diese positive Entwicklung, wenn auch nicht immer in statistisch bedeutsamem Ausmaß, auch bei den Jungen der Kontrollgruppe.

Abbildung 50 gibt einen Überblick über die ermittelten Nettoeffektstärken, getrennt nach Geschlecht der Kinder. Die größten positiven Effekte des Trainings zeigen sich sowohl bei den Mädchen als auch den Jungen auf der Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit ( $d_{netto} = .41$ ). Negative Effekte ergeben sich hingegen hinsichtlich der Skalen Störung des Sozialverhaltens und Externalisierendes Verhalten. In Bezug auf die Höhe der Effekte in Abhängigkeit vom Geschlecht weisen die erzielten Nettoeffekte in die gleiche Richtung wie die Ergebnisse der konditionalen Effekte.



**Abbildung 50:** Nettoeffektstärken der SBQ-Skalen, getrennt nach Geschlecht der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest)

**Migrationsstatus – mit und ohne Migrationshintergrund:** Betrachtet man die Kovariate „Migrationshintergrund“, so ergeben die Auswertungen, dass auch diese für keine der Skalen bedeutsam ist. Das heißt, dass es ohne Intervention keinen statistisch bedeutsamen Unterschied in der Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Skalen gibt. Auch signifikante konditionale Effekte werden auf keiner der Skalen erzielt (vgl. Tabelle 36). Demnach profitieren Kinder mit und ohne Migrationshintergrund gleich gut von den Trainings. Die ermittelten Werte für den Gesamtproblemwert weisen in die Richtung, dass Kinder mit Migrationshintergrund etwas weniger durch die Trainings gewinnen, jedoch ist dieser Effekt nicht signifikant.

Die Vergleiche zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds werden nachfolgend ausführlicher dargestellt (vgl. Tabelle 38).

**Tabelle 38:** Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (SBQ: Lehrerurteil, Posttest)

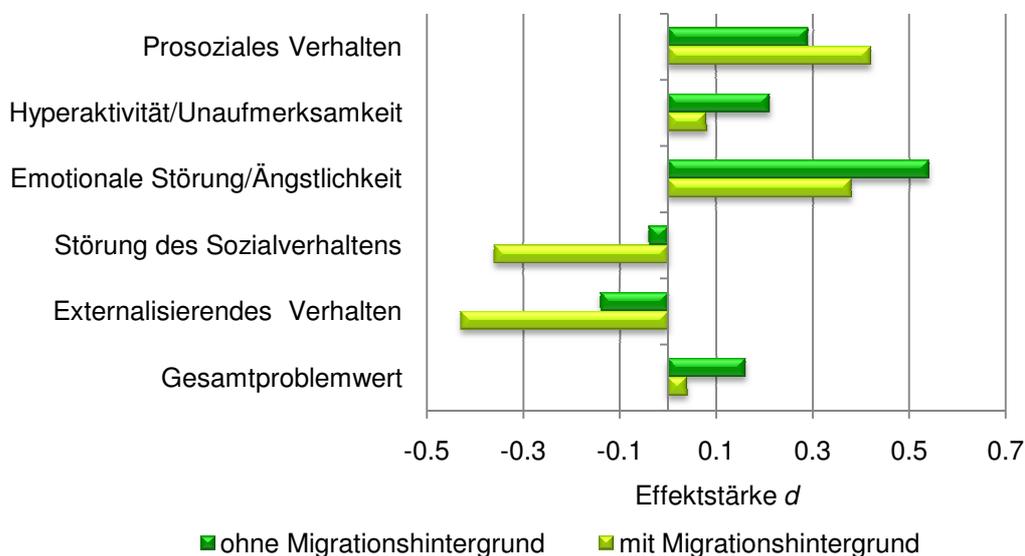
	mit Migrationshintergrund				ohne Migrationshintergrund				
	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> <sub>TG</sub> =34 <i>df</i> <sub>KG</sub> =31	<i>F</i> <i>d</i> <sub>netto</sub>	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> <sub>TG</sub> =19 <i>df</i> <sub>KG</sub> =22	<i>F</i> <i>d</i> <sub>netto</sub>	
<b>Prosoziales Verhalten</b>									
TG	8.66 (4.67)	11.89 (4.91)	-4.66***	2.71	TG	10.30 (5.03)	11.75 (4.77)	-1.50	1.02
KG	10.16 (5.31)	11.44 (5.24)	-1.92 <sup>+</sup>		KG	11.30 (5.51)	11.26 (5.05)	0.05	
<b>Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit</b>									
TG	4.69 (4.41)	4.00 (4.03)	2.26*	1.36	TG	3.95 (5.10)	3.40 (4.30)	0.94	0.94
KG	5.69 (5.03)	5.34 (4.59)	0.94		KG	2.87 (3.88)	3.26 (5.01)	-0.67	
<b>Emotionale Störung/Ängstlichkeit</b>									
TG	3.11 (3.18)	2.11 (2.93)	3.38**	3.97 <sup>+</sup>	TG	2.20 (2.07)	1.15 (1.27)	2.22*	0.45
KG	1.97 (2.77)	2.09 (3.00)	-0.35		KG	1.30 (1.52)	1.22 (1.95)	0.22	
<b>Störung des Sozialverhaltens</b>									
TG	1.71 (2.26)	1.43 (2.15)	1.08	2.58	TG	1.85 (2.85)	0.90 (1.25)	1.81 <sup>+</sup>	0.12
KG	2.31 (2.44)	1.19 (1.69)	3.22**		KG	2.30 (2.98)	1.22 (2.07)	2.45*	
<b>Externalisierendes Verhalten</b>									
TG	2.49 (3.30)	2.37 (4.22)	0.28	4.66*	TG	2.00 (2.99)	1.20 (1.47)	1.28	0.03
KG	3.13 (3.63)	1.53 (2.21)	3.07**		KG	3.00 (4.05)	1.70 (2.80)	2.25*	
<b>Gesamtproblemwert</b>									
TG	11.86 (8.97)	9.51 (8.26)	3.57**	0.22	TG	9.25 (9.03)	6.50 (5.39)	2.12*	0.58
KG	12.44 (9.39)	10.44 (8.71)	2.47*		KG	8.48 (8.36)	7.09 (7.41)	1.17	

*Anmerkungen.* Mit Migrationshintergrund:  $N(TG) = 35$ ;  $N(KG) = 32$ ,  $df_{korr} = 66$ ; ohne Migrationshintergrund:  $N(TG) = 20$ ,  $N(KG) = 23$ ,  $df_{korr} = 42$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ; Kovariate: Skalenwert im Prätest; TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe.

Die trainierten Kinder mit Migrationshintergrund unterscheiden sich auf der Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit tendenziell signifikant von den Kontrollkindern. Während sie sich nach Meinung der Lehrer im Zuge des Trainings verbessern konnten, registrierten die Lehrer der Kontrollgruppe einen Anstieg des ängstlichen Verhaltens. Ein weiterer signifikanter

Unterschied zwischen den Kindern mit Migrationshintergrund aus Trainings- und Kontrollgruppe zeigt sich hinsichtlich des Externalisierenden Verhaltens. Dieser fällt allerdings zu Gunsten der Kontrollgruppe aus, da diese sich zum zweiten Messzeitpunkt hin stärker verbessert als die trainierten Kinder. *t*-Tests für abhängige Stichproben ergeben, dass sich die trainierten Kinder mit Migrationshintergrund beinahe auf allen Skalen – mit Ausnahme der Skalen Störung des Sozialverhaltens und Externalisierendes Verhalten – signifikant verbessern. Für die Kinder der Kontrollgruppe zeichnet sich diese Entwicklung im Gegensatz dazu lediglich hinsichtlich der Skalen Störung des Sozialverhaltens, Externalisierendes Verhalten sowie den Gesamtproblemwert ab. Die trainierten Kinder ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich auf keiner der Skalen signifikant von den Kontrollkindern. In *t*-Tests für abhängige Stichproben wird bei den trainierten Kindern ohne Migrationshintergrund für die Skalen Emotionale Störung/Ängstlichkeit und den Gesamtproblemwert ein signifikanter Rückgang ermittelt. Für die Skala Störung des Sozialverhaltens zeigt sich eine lediglich tendenzielle Verbesserung bei der Trainingsgruppe, während sich das Verhalten der Kontrollgruppe signifikant reduziert. Ebenso verringert sich das externalisierende Verhalten der untrainierten Kinder statistisch bedeutsam.

Abbildung 51 zeigt die Nettoeffektstärken, getrennt nach Migrationshintergrund der Kinder.



**Abbildung 51:** Nettoeffektstärken der SBQ-Skalen, getrennt nach Migrationshintergrund der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest)

Sowohl für die Kinder mit als auch ohne Migrationshintergrund ergeben sich die größten positiven Effekte des Trainings auf der Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit. Negative Effekte zeigen sich allerdings auf den Skalen Störung des Sozialverhaltens und

Externalisierendes Verhalten. Auf den Problemskalen sind für die Kinder mit Migrationshintergrund generell geringere Effekte auszumachen als für die Kinder ohne Migrationshintergrund, ähnlich wie es sich auch in den Ergebnissen der konditionalen Effekte abzeichnet.

### 6.3.1.1.2 Ergebnisse des Social Health Profile (SHP: Lehrerversion, Posttest)

Im Vorfeld der Berechnungen zu den Skalen des SHP wurden mögliche Vortestunterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe mittels *t*-Tests für abhängige Stichproben überprüft (vgl. Tabelle 39).

**Tabelle 39:** Vortestunterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe bezüglich der Skalenwerte des SHP

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		<i>t</i>
	<i>M<sub>prä</sub></i>	<i>SD<sub>prä</sub></i>	<i>M<sub>prä</sub></i>	<i>SD<sub>prä</sub></i>	
Konzentrationsfähigkeit	3.52	(1.12)	3.48	(0.87)	0.27
Gehorsam	4.45	(0.60)	4.22	(0.69)	2.63*
Kontaktfähigkeit	3.47	(1.01)	3.51	(0.89)	-0.21
Prosoziales Verhalten	3.18	(0.80)	2.88	(0.93)	1.97 <sup>+</sup>
Emotionsregulation	3.02	(1.03)	3.07	(1.09)	-0.34
Soziale Kompetenz	3.11	(0.84)	2.97	(0.94)	1.00
Aggressives Verhalten	0.64	(0.71)	0.89	(0.76)	-2.27*
Oppositionelles Verhalten	0.58	(0.70)	0.73	(0.75)	-1.52
Verdeckte Aggression	0.25	(0.46)	0.58	(0.66)	-3.49**

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 55$ ;  $df = 54$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

Für die Bedingung „alle Trainings“ unterscheiden sich die beiden Gruppen hinsichtlich des Ausgangswerts auf der Mehrzahl der Skalen nicht signifikant voneinander. Auf der Skala Gehorsam (höhere Werte bei der Trainingsgruppe) und den Skalen Aggressives Verhalten und Verdeckte Aggression (jeweils geringere Werte bei der Trainingsgruppe) weisen Trainings- und Kontrollkinder jedoch signifikant unterschiedliche Werte auf. Zudem werden die Kinder der Trainingsgruppe von den Lehrern tendenziell prosozialer eingeschätzt.

Für die Bedingungen „Kinderkurs“ und „Kinder- und Elternkurs“ erfolgte ebenfalls eine Überprüfung der Vortestunterschiede. Die Trainingsgruppe, die nur den Kinderkurs erhalten hat, unterscheidet sich in den Ausgangswerten nicht signifikant von den entsprechenden Kontrollpaarlingen. Für die Bedingung „Kinder- und Elternkurs“ zeigt sich ein signifikanter Vortestunterschied auf der Skala Verdeckte Aggression (geringere Werte bei der Trainingsgruppe;  $t(28) = -3.36$ ,  $p < .01$ ). Um diesen Unterschieden in den Ausgangswerten

gerecht zu werden, wurden die Ergebnisse der Wirkungsevaluation auch mittels Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate überprüft.

Tabelle 40 zeigt die Auswertungen des Posttests, basierend auf den Skalen des SHP. Zusätzlich zu den Mittelwerten und Standardabweichungen der Trainings- und Kontrollgruppe im Prä- und Posttest werden die Analysen der durchschnittlichen kausalen Trainingseffekte und deren Effektstärken dargestellt.

**Tabelle 40:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „alle Trainings“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		<i>Average Effect</i>	
	prä	post	prä	post	<i>Effect</i>	<i>ES</i>
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>Effect</i> ( <i>SE</i> )	
Konzentrationsfähigkeit	3.52 (1.12)	3.62 (1.01)	3.48 (0.87)	3.47 (0.91)	0.12 (0.09)	.14
Gehorsam	4.45 (0.60)	4.57 (0.50)	4.22 (0.69)	4.39 (0.51)	0.05 (0.06)	.09
Kontaktfähigkeit	3.47 (1.01)	4.02 (0.85)	3.51 (0.89)	3.63 (0.91)	0.42*** (0.11)	.46
Prosoziales Verhalten	3.18 (0.80)	3.64 (0.96)	2.88 (0.93)	2.94 (0.96)	0.46*** (0.13)	.47
Emotionsregulation	3.02 (1.03)	3.48 (1.00)	3.07 (1.09)	3.15 (1.01)	0.38** (0.12)	.37
Soziale Kompetenz	3.11 (0.84)	3.57 (0.94)	2.97 (0.94)	3.03 (0.92)	0.42*** (0.11)	.45
Aggressives Verhalten	0.64 (0.71)	0.54 (0.71)	0.89 (0.76)	0.76 (0.59)	1.)	
Oppositionelles Verhalten	0.58 (0.70)	0.39 (0.53)	0.73 (0.75)	0.58 (0.64)	-0.10 (0.08)	.16
Verdeckte Aggression	0.25 (0.46)	0.20 (0.44)	0.58 (0.66)	0.30 (0.43)	0.05 (0.07)	-.11

*Anmerkungen.*  $N(TG) = N(KG) = 55$ ; \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; bei den Problemskalen entsprechen negative *average effects* einem positiven Trainingseffekt; bei den Skalen, die sozial erwünschtes Verhalten beschreiben, drückt ein positiver *average effect* einen positiven Trainingseffekt aus; positive Effektstärken (*ES*) gehen in die gewünschte Richtung; <sup>1.)</sup> Berechnung nicht möglich.

Hinsichtlich der Skalen Kontaktfähigkeit, Prosoziales Verhalten, Emotionsregulation und Soziale Kompetenz ergeben sich hoch- bzw. höchstsignifikante *average effects*. Auf allen genannten Skalen verbessern sich die Kinder der Trainingsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt hin deutlich stärker als die Kinder der Kontrollgruppe. Auf den anderen Skalen bestehen

keine signifikanten Trainingseffekte. Die ebenfalls berechneten Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate bestätigen die Ergebnisse (vgl. Anhang C.10).

Die ermittelten Effektstärken liegen zwischen  $ES = -.11$  für die Skala Verdeckte Aggression und  $ES = .47$  für die Skala Prosoziales Verhalten.

Betrachtet man die Ergebnisse der Posttestmessung in Abhängigkeit von der Art des erhaltenen Trainings, kommt man zu ähnlichen Ergebnissen.

**Tabelle 41:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „Kinderkurs“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect	
	prä	post	prä	post	Effect	ES
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>Effect</i>	
	( <i>SD</i> )	( <i>SD</i> )	( <i>SD</i> )	( <i>SD</i> )	( <i>SE</i> )	
Konzentrationsfähigkeit	3.44 (1.10)	3.52 (0.91)	3.39 (0.88)	3.34 (0.90)	0.15 (0.14)	.17
Gehorsam	4.39 (0.67)	4.57 (0.44)	4.13 (0.64)	4.32 (0.48)	0.12 (0.09)	.25
Kontaktfähigkeit	3.22 (1.00)	3.95 (0.92)	3.37 (0.94)	3.57 (1.06)	0.49** (0.19)	.46
Prosoziales Verhalten	2.96 (0.84)	3.59 (0.99)	2.82 (0.94)	2.94 (0.87)	0.55** (0.19)	.63
Emotionsregulation	2.87 (1.06)	3.44 (1.04)	2.88 (1.11)	3.03 (1.03)	0.43* (0.18)	.42
Soziale Kompetenz	2.92 (0.87)	3.53 (0.96)	2.85 (0.97)	2.98 (0.89)	0.49** (0.17)	.55
Aggressives Verhalten	0.70 (0.81)	0.58 (0.67)	1.03 (0.68)	0.88 (0.54)	-0.12 (0.13)	.22
Oppositionelles Verhalten	0.64 (0.74)	0.36 (0.44)	0.76 (0.70)	0.60 (0.63)	-0.19 (0.11)	.30
Verdeckte Aggression	0.33 (0.55)	0.17 (0.37)	0.63 (0.67)	0.33 (0.49)	-0.04 (0.11)	.09

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 26$ ; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ ; positive Effektstärken ( $ES$ ) gehen in die gewünschte Richtung.

Für die Bedingung „Kinderkurs“ (vgl. Tabelle 41) zeigen sich, wie für die Gesamtgruppe, signifikante bzw. hochsignifikante *average effects* auf den Skalen Kontaktfähigkeit, Prosoziales Verhalten, Emotionsregulation und Soziale Kompetenz, während bezüglich der anderen Dimensionen keine statistisch bedeutsamen Veränderungen zum Posttest hin ermittelt

werden. Die Effektstärken bewegen sich zwischen  $ES = .09$  für die Skala Verdeckte Aggression und  $ES = .63$  für Prosoziales Verhalten.

Ein etwas anderes Ergebnismuster zeichnet sich für die Bedingung „*Kinder- und Elternkurs*“ ab (vgl. Tabelle 42).

**Tabelle 42:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „*Kinder- und Elternkurs*“

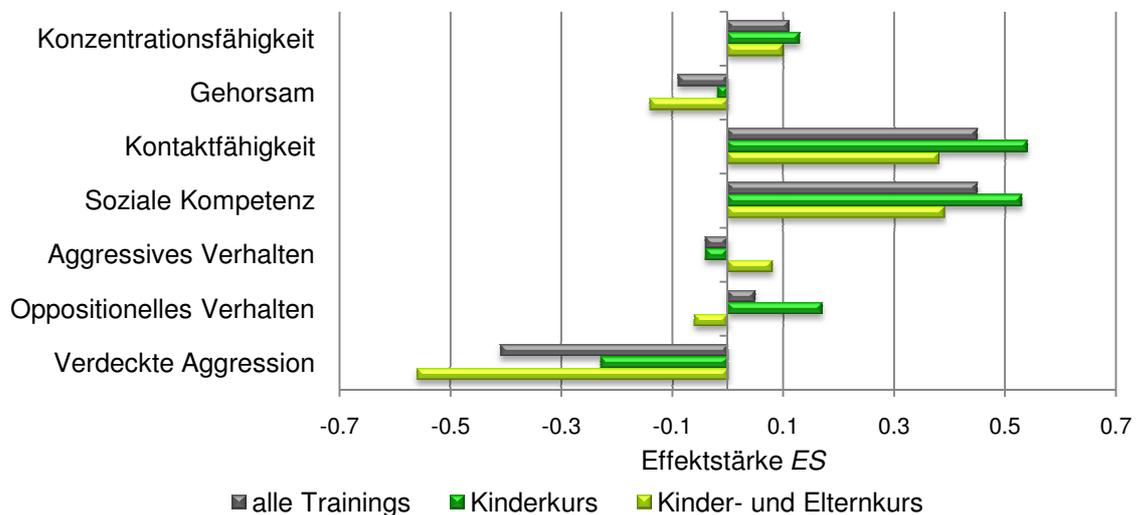
	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect	
	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	Effect <i>Effect</i> ( <i>SE</i> )	<i>ES</i>
Konzentrationsfähigkeit	3.59 (1.15)	3.71 (1.10)	3.57 (0.87)	3.59 (0.92)	0.10 (0.12)	.11
Gehorsam	4.51 (0.54)	4.58 (0.55)	4.29 (0.74)	4.45 (0.53)	-0.02 (0.09)	-.04
Kontaktfähigkeit	3.70 (0.98)	4.09 (0.79)	3.64 (0.84)	3.68 (0.76)	0.36** (0.13)	.47
Prosoziales Verhalten	3.38 (0.72)	3.68 (0.94)	2.94 (0.94)	2.94 (1.05)	0.33+ (0.17)	.32
Emotionsregulation	3.16 (1.00)	3.52 (0.98)	3.24 (1.06)	3.25 (1.01)	0.33* (0.16)	.33
Soziale Kompetenz	3.28 (0.78)	3.61 (0.93)	3.08 (0.91)	3.08 (0.97)	0.33* (0.14)	.34
Aggressives Verhalten	0.59 (0.62)	0.50 (0.74)	0.77 (0.81)	0.65 (0.62)	-0.01 (0.12)	.02
Oppositionelles Verhalten	0.53 (0.66)	0.41 (0.60)	0.71 (0.80)	0.55 (0.65)	-0.01 (0.11)	.02
Verdeckte Aggression	0.19 (0.36)	0.22 (0.49)	0.53 (0.65)	0.28 (0.37)	0.20* (0.10)	-.53

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 29$ ; + $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; positive Effektstärken ( $ES$ ) gehen in die gewünschte Richtung.

Zwar ergeben sich auch hier signifikante durchschnittliche Trainingseffekte hinsichtlich der Kontaktfähigkeit, der Emotionsregulation und der Sozialen Kompetenz; auf der Skala Prosoziales Verhalten zeichnet sich jedoch nur ein tendenziell signifikanter *average effect* ab. Zudem kommt es in Bezug auf Verdeckte Aggression zu einem signifikanten Trainingseffekt, der entgegen der erwarteten Richtung verläuft. Während sich das verdeckt aggressive Verhalten der Kinder der Kontrollgruppe zum Posttest hin verringert, steigt es bei den trainierten Kindern sogar leicht an. Die ermittelten Effektstärken liegen zwischen  $ES = -.53$  für die Skala Verdeckte Aggression und  $ES = .47$  für die Skala Kontaktfähigkeit. Die für

beide Bedingungen („*Kinderkurs*“ bzw. „*Kinder- und Elternkurs*“) ebenfalls durchgeführten Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate bestätigen die Ergebnisse der kausalen Regressionsmodelle weitestgehend. Unter Berücksichtigung des Ausgangswertes unterscheiden sich die Kinder der Kontroll- und Trainingsgruppe unter der Bedingung „*Kinder- und Elternkurs*“ hinsichtlich des verdeckt aggressiven Verhaltens jedoch nicht signifikant voneinander (vgl. Anhang C.10).

Einen zusammenfassenden Überblick bezüglich der Effektstärken der einzelnen Skalen, getrennt nach Trainingsbedingung, gibt Abbildung 52. Auf beinahe allen Skalen werden die höchsten Effekte unter der Bedingung „*Kinderkurs*“ erzielt. Lediglich für die Skala Aggressives Verhalten ergeben sich bei der Kombination der Trainings höhere Effekte.



**Abbildung 52:** Effektstärken der SHP-Skalen (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest)

### Differentielle Auswertungen der Ergebnisse des SHP (Lehrerversion, Posttest)

Bei den differentiellen Auswertungen des SHP wurden wie bei den Analysen zum SBQ der Ausgangswert im Prätest, das Geschlecht und der Migrationshintergrund der Kinder als mögliche Einflussgrößen (Kovariaten) berücksichtigt. In Tabelle 43 sind die Kovariaten und konditionalen Effekte für die Bedingung „*alle Trainings*“ dargestellt.

**Auffällig vs. unauffällig:** Die Auswertungen zeigen, dass die Ausgangswerte für alle Skalen statistisch höchst bedeutsam sind. Auch wenn die Kinder kein Training erhalten, gehen höhere Vortestwerte generell auch mit höheren Werten zum zweiten Messzeitpunkt einher. Das gilt sowohl für die Skalen, die günstiges Verhalten beschreiben, als auch für die

„Problemskalen“. Somit ist das Verhalten der Kinder relativ stabil. Ein statistisch bedeutsamer negativer konditionaler Effekt ergibt sich auf der Skala Kontaktfähigkeit. Kinder, die vor dem Training über eine geringere Kontaktfähigkeit verfügten, profitieren also stärker von den Trainings. Die weiterführenden Auswertungen zeigen, dass es sich dabei nicht um einen reinen Regressionseffekt handelt. Auch die Ergebnisse auf den meisten anderen Skalen gehen in diese Richtung, ohne jedoch statistisch bedeutsam zu sein (vgl. Tabelle 43).

**Tabelle 43:** Konditionale Effekte der Trainings für die Kovariaten Ausgangswert zu t1, Geschlecht und Migrationshintergrund (SHP, Lehrerurteil, Posttest)

	Kovariate	Conditional Effect	Kovariate	Conditional Effect	Kovariate	Conditional Effect
	<i>t1</i>	<i>Treatment</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Treatment</i>	<i>Mig</i>	<i>Treatment</i>
	( <i>SE</i> )	<i>x</i> <i>t1</i> ( <i>SE</i> )	( <i>SE</i> )	<i>x</i> <i>Geschlecht</i> ( <i>SE</i> )	( <i>SE</i> )	<i>x</i> <i>Mig</i> ( <i>SE</i> )
Konzentrationsfähigkeit	0.94*** (0.06)	-0.17+ (0.09)	0.02 (0.12)	0.33 (0.19)	0.02 (0.12)	0.06 (0.19)
Gehorsam	0.58*** (0.06)	0.03 (0.10)	0.08 (0.09)	-0.17 (0.13)	0.10 (0.08)	-0.12 (0.13)
Kontaktfähigkeit	0.82*** (0.08)	-0.23* (0.11)	0.10 (0.15)	-0.02 (0.22)	0.10 (0.15)	0.09 (0.23)
Soziale Kompetenz	0.84*** (0.07)	-0.02 (0.13)	0.21 (0.14)	0.06 (0.23)	0.24 (0.13)	0.01 (0.22)
Aggressives Verhalten	1.)		-0.16 (0.11)	0.33 (0.18)	-0.15 (0.11)	0.24 (0.17)
Oppositionelles Verhalten	0.62*** (0.08)	-0.08 (0.11)	-0.10 (0.12)	0.08 (0.17)	-0.08 (0.12)	-0.00 (0.16)
Verdeckte Aggression	0.41*** (0.07)	0.09 (0.13)	0.08 (0.10)	-0.03 (0.14)	0.07 (0.09)	-0.01 (0.14)

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 55$ ; +  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$ ; t1 = Ausgangswert im Prätest; 1.) Berechnung nicht möglich; Kodierung „Geschlecht“: Mädchen = 1, Jungen = 0; Mig = Migrationshintergrund; Kodierung „Migrationshintergrund“: mit Migrationshintergrund = 1, ohne Migrationshintergrund = 0.

**Geschlecht – Mädchen vs. Jungen:** Die differentiellen Auswertungen unter Berücksichtigung der Kovariate Geschlecht ergeben auf keiner der Skalen einen signifikanten Effekt der Kovariate. Demnach unterscheidet sich die Entwicklung von Mädchen und Jungen, ohne dass sie trainiert werden, hinsichtlich der Skalen nicht voneinander. Ebenso zeigt sich auf keiner der Skalen ein konditionaler Effekt, was bedeutet, dass die Kinder unabhängig vom Geschlecht gleich stark von den Trainings profitieren. Ergänzend wurden Vergleiche zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe unter Berücksichtigung des Geschlechts angestellt (vgl. Tabelle 44).

**Tabelle 44:** Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Geschlecht (SHP, Lehrerurteil, Posttest)

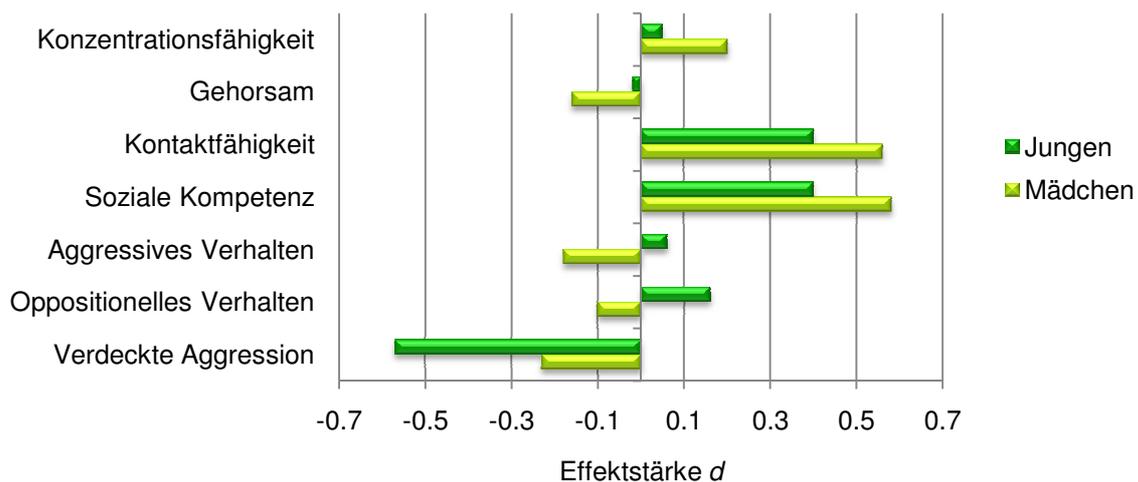
	Mädchen				Jungen			
	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> =25	<i>F</i> <i>d<sub>netto</sub></i>	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> =28	<i>F</i> <i>d<sub>netto</sub></i>
<b>Konzentrationsfähigkeit</b>								
TG	3.96 (0.81)	4.11 (0.67)	-1.24	2.12	TG	3.13 (1.22)	3.18 (1.07)	-0.51
KG	3.89 (0.85)	3.87 (0.90)	0.37		.20	KG	3.12 (0.72)	3.11 (0.76)
<b>Gehorsam</b>								
TG	4.67 (0.49)	4.67 (0.58)	0.07	0.43	TG	4.26 (0.64)	4.49 (0.41)	-2.71*
KG	4.50 (0.65)	4.59 (0.54)	-1.21		-.16	KG	3.97 (0.63)	4.21 (0.42)
<b>Kontaktfähigkeit</b>								
TG	3.45 (1.00)	4.05 (0.92)	-4.72***	6.24*	TG	3.49 (1.03)	4.00 (0.80)	-3.41**
KG	3.83 (0.79)	3.93 (0.87)	-0.97		.56	KG	3.22 (0.90)	3.35 (0.86)
<b>Soziale Kompetenz</b>								
TG	3.42 (0.64)	3.95 (0.82)	-4.37***	8.99**	TG	2.83 (0.90)	3.22 (0.91)	-3.03**
KG	3.33 (0.84)	3.43 (0.85)	-1.23		.58	KG	2.64 (0.92)	2.67 (0.85)
<b>Aggressives Verhalten</b>								
TG	0.42 (0.67)	0.46 (0.83)	-0.48	0.63	TG	0.84 (0.70)	0.61 (0.58)	2.08*
KG	0.59 (0.72)	0.51 (0.59)	0.92		-.18	KG	1.17 (0.69)	0.98 (0.51)
<b>Oppositionelles Verhalten</b>								
TG	0.28 (0.41)	0.22 (0.45)	0.93	0.01	TG	0.85 (0.79)	0.54 (0.55)	2.93**
KG	0.50 (0.77)	0.38 (0.66)	1.33		-.10	KG	0.94 (0.67)	0.75 (0.57)
<b>Verdeckte Aggression</b>								
TG	0.15 (0.34)	0.17 (0.42)	-0.27	0.30	TG	0.34 (0.54)	0.22 (0.45)	1.32
KG	0.29 (0.53)	0.21 (0.47)	1.06		-.23	KG	0.84 (0.66)	0.38 (0.37)

Anmerkungen. Mädchen:  $N(TG) = N(KG) = 26$ ,  $df_{kor} = 51$ ; Jungen:  $N(TG) = N(KG) = 29$ ,  $df_{kor} = 57$ ; +  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; Kovariate: Skalenwert im Prätest; TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse der Kovarianzanalysen (Kovariate „Vortestwert“) zeigen, dass sich die trainierten Mädchen im Posttest auf den Skalen Kontaktfähigkeit und Soziale Kompetenz signifikant von den Mädchen der Kontrollgruppe unterscheiden. *t*-Tests für abhängige Stichproben bestätigen, dass sich die Trainingsgruppe auf beiden Skalen höchstsignifikant

verbessert, während der Anstieg der Kontrollgruppe nicht statistisch bedeutsam ist. Auf den übrigen Skalen sind mittels Kovarianzanalyse keine signifikanten Unterschiede zwischen trainierten und untrainierten Mädchen auszumachen. Auch die männliche Trainingsgruppe weist, verglichen mit der Kontrollgruppe, im Posttest signifikante Unterschiede auf den Skalen Kontaktfähigkeit und Soziale Kompetenz zu Gunsten der trainierten Kinder auf. Wiederum zeigen nur die  $t$ -Tests für die Gruppe der trainierten Jungen signifikante Verbesserungen. Tendenziell signifikant unterscheiden sich Trainings- und Kontrollgruppe bei der zweiten Messung auch hinsichtlich des aggressiven Verhaltens, wobei die trainierten Jungen geringere Werte aufweisen. Darüber hinaus finden sich in den kovarianzanalytischen Vergleichen keine weiteren signifikanten Unterschiede.

Einen zusammenfassenden Überblick über die ermittelten Nettoeffektstärken, unter Berücksichtigung des Geschlechts, gibt Abbildung 53.



**Abbildung 53:** Nettoeffektstärken der SHP-Skalen, getrennt nach Geschlecht der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest)

Die größten positiven Effekte zeigen sich sowohl für Jungen als auch für Mädchen auf den Skalen Kontaktfähigkeit (Mädchen:  $d_{netto} = .56$ , Jungen  $d_{netto} = .40$ ) und Soziale Kompetenz (Mädchen:  $d_{netto} = .58$ , Jungen  $d_{netto} = .40$ ), wobei die Effekte für die Gruppe der Mädchen etwas stärker ausfallen. Negative Effekte für beide Gruppen ergeben sich hinsichtlich des verdeckt aggressiven Verhaltens. Insgesamt lässt sich aus den ermittelten Effektstärken für die einzelnen Skalen kein klares Muster erkennen, wer stärker vom Training profitiert. Dies stimmt auch mit den Ergebnissen bezüglich der konditionalen Effekte überein.

**Migrationsstatus – mit und ohne Migrationshintergrund:** Die Auswertungen für die Kovariate Migrationshintergrund zeigen, dass auf allen Skalen der Einfluss der Kovariate nicht statistisch bedeutsam ist, was bedeutet, dass es ohne Intervention keinen signifikanten Unterschied in der Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Skalen gibt. Konditionale Effekte ergeben sich auf keiner Skala, wonach der Nutzen, den die Kinder aus den Trainings ziehen, unabhängig von deren Migrationshintergrund ist (vgl. Tabelle 43).

Weitere Auswertungen zwischen den trainierten und untrainierten Kindern unter der Berücksichtigung des Migrationshintergrunds sind Tabelle 45 zu entnehmen.

Die kovarianzanalytischen Auswertungen mit dem jeweiligen Vortestwert als Kovariate zeigen, dass sich die Kinder der Trainingsgruppe mit Migrationshintergrund im Posttest von den Kontrollkindern auf den Skalen Kontaktfähigkeit und Soziale Kompetenz hochsignifikant unterscheiden. Zwar verbessern sich beide Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt hin, jedoch ist bei den trainierten Kindern eine stärkere Verbesserung zu verzeichnen. Bezüglich der übrigen Skalen gibt es keine statistisch bedeutsamen Posttestunterschiede zwischen den Gruppen.

Die Kinder der Trainingsgruppe ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich ebenfalls signifikant in Hinblick auf die Soziale Kompetenz von der Kontrollgruppe. Auch hier fällt der Vergleich zu Gunsten der trainierten Kinder aus. Zudem sind tendenzielle Unterschiede auf den Skalen Kontaktfähigkeit und Aggressives Verhalten auszumachen, wobei die Trainingsgruppe günstigere Werte im Posttest aufweist. Für die übrigen Skalen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Bezüglich der Skala Verdeckte Aggression zeigen *t*-Tests für abhängige Stichproben, dass sich das verdeckt aggressive Verhalten bei der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt hin hochsignifikant verringert, während die Verbesserung bei den trainierten Kindern statistisch nicht von Bedeutung ist.

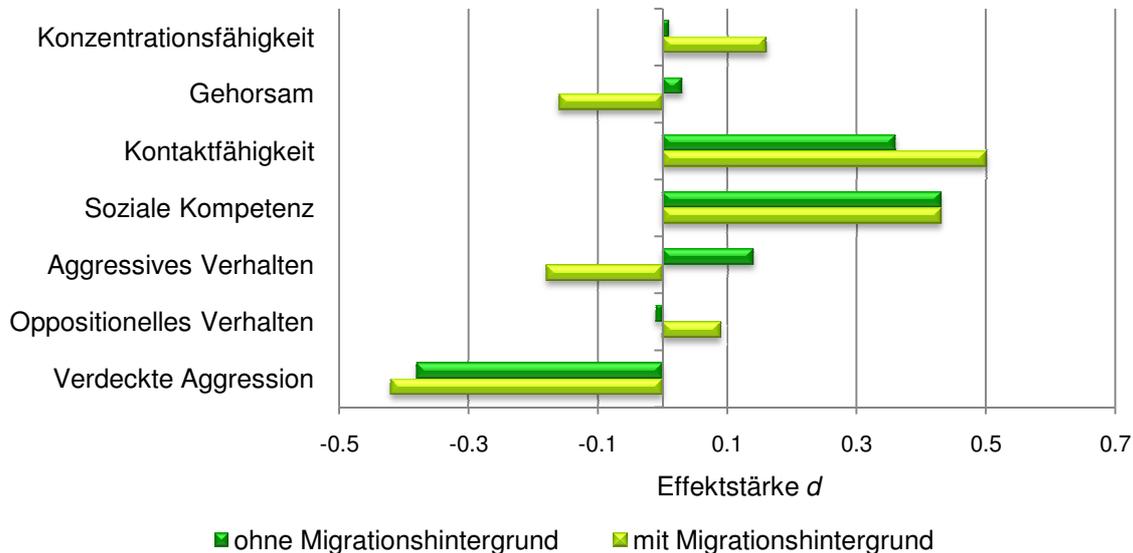
**Tabelle 45:** Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (SHP, Lehrerurteil, Posttest)

	mit Migrationshintergrund				ohne Migrationshintergrund			
	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> <sub>TG</sub> =34 <i>df</i> <sub>KG</sub> =31	<i>F</i> <i>d</i> <sub>netto</sub>	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> <sub>TG</sub> =19 <i>df</i> <sub>KG</sub> =22	<i>F</i> <i>d</i> <sub>netto</sub>
<b>Konzentrationsfähigkeit</b>								
TG	3.33 (1.20)	3.50 (1.06)	-1.52	1.81	TG	3.85 (0.87)	3.84 (0.90)	0.12 0.02
KG	3.30 (0.89)	3.30 (0.93)	-0.04	.16	KG	3.74 (0.80)	3.72 (0.84)	0.25 .01
<b>Gehorsam</b>								
TG	4.43 (0.61)	4.55 (0.57)	-1.94 <sup>+</sup>	0.01	TG	4.50 (0.61)	4.62 (0.35)	-1.16 1.74
KG	4.20 (0.64)	4.42 (0.44)	-2.79 <sup>**</sup>	-.16	KG	4.24 (0.76)	4.34 (0.60)	-1.28 .03
<b>Kontaktfähigkeit</b>								
TG	3.34 (1.05)	4.01 (0.85)	-5.27 <sup>***</sup>	10.65 <sup>**</sup>	TG	3.71 (0.91)	4.05 (0.88)	-2.36 <sup>*</sup> 3.28 <sup>+</sup>
KG	3.38 (0.95)	3.55 (0.99)	-1.81 <sup>+</sup>	.50	KG	3.70 (0.80)	3.73 (0.79)	-0.28 .36
<b>Soziale Kompetenz</b>								
TG	3.02 (0.89)	3.58 (1.00)	-5.47 <sup>***</sup>	8.23 <sup>**</sup>	TG	3.26 (0.73)	3.54 (0.84)	-1.71 5.66 <sup>*</sup>
KG	2.84 (0.88)	3.02 (0.89)	-1.79 <sup>+</sup>	.43	KG	3.14 (1.01)	3.04 (0.99)	1.40 .43
<b>Aggressives Verhalten</b>								
TG	0.65 (0.74)	0.57 (0.81)	0.88	0.25	TG	0.64 (0.68)	0.48 (0.47)	1.19 2.94 <sup>+</sup>
KG	0.91 (0.70)	0.70 (0.52)	2.29 <sup>*</sup>	-.18	KG	0.88 (0.85)	0.83 (0.68)	0.42 .14
<b>Oppositionelles Verhalten</b>								
TG	0.63 (0.68)	0.38 (0.57)	3.01 <sup>**</sup>	0.99	TG	0.50 (0.73)	0.40 (0.47)	0.90 0.40
KG	0.72 (0.67)	0.53 (0.54)	1.98 <sup>+</sup>	.09	KG	0.75 (0.85)	0.64 (0.76)	1.07 -.01
<b>Verdeckte Aggression</b>								
TG	0.30 (0.44)	0.24 (0.51)	0.66	0.11	TG	0.18 (0.49)	0.13 (0.28)	0.81 0.47
KG	0.66 (0.69)	0.36 (0.48)	2.97 <sup>**</sup>	-.42	KG	0.48 (0.61)	0.22 (0.33)	2.94 <sup>**</sup> -.38

Anmerkungen. Mit Migrationshintergrund:  $N(TG) = 35$ ,  $N(KG) = 32$ ,  $df_{korr} = 66$ ; ohne Migrationshintergrund:  $N(TG) = 20$ ,  $N(KG) = 23$ ,  $df_{korr} = 42$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , <sup>\*</sup> $p < .05$ , <sup>\*\*</sup> $p < .01$ , <sup>\*\*\*</sup> $p < .001$ ; Kovariate: Skalenwert im Prätest.

Einen zusammenfassenden Überblick über die Nettoeffektstärken für die trainierten Kinder mit und ohne Migrationshintergrund liefert Abbildung 54. Die höchsten Effekte ergeben sich für die Kinder mit Migrationshintergrund auf der Skala Kontaktfähigkeit ( $d_{netto} = .50$ ). Für die Kinder ohne Migrationshintergrund zeigen sich die größten Effekte hingegen hinsichtlich des sozial kompetenten Verhaltens ( $d_{netto} = .43$ ), wobei die Höhe des Effekts dem der Gruppe mit

Migrationshintergrund entspricht. Die stärksten negativen Effekte sind für beide Gruppen auf der Skala Verdeckte Aggression auszumachen (mit Migrationshintergrund:  $d_{netto} = -.42$ ; ohne Migrationshintergrund:  $d_{netto} = -.38$ ). Ähnlich wie bei den konditionalen Effekten zeichnet sich kein klares Muster bezüglich der Frage ab, welche Gruppe stärker von den Trainings profitiert.



**Abbildung 54:** Nettoeffektstärken der SHP-Skalen, getrennt nach Migrationshintergrund der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest)

### 6.3.1.1.3 Q-Sort-Beurteilungen Lehrer (Posttest)

Vor den Trainings und sechs Wochen nach Abschluss der Trainings beurteilten die Lehrer das Verhalten der Kinder mittels Q-Sorts hinsichtlich der Dimensionen Aggressivität, Soziale Kompetenz, Impulsivität und Schüchternheit und wiesen den Kindern, in Abhängigkeit von deren Verhalten, Rangplätze zu. Dabei wurde nicht nur den Kindern der parallelisierten Stichprobe, sondern allen Kindern der Klasse ein Rangplatz zugewiesen. Da die Trainerinnen im Zuge der Prozessevaluation jedes Trainingskind ebenfalls hinsichtlich der obigen Dimensionen beurteilten, wird zunächst dargestellt, inwieweit die beiden Beurteilungen für die trainierten Kinder der parallelisierten Stichprobe zusammenhängen. Die Einschätzungen der Lehrer (Prätest) und die der Trainer korrelieren für alle Dimensionen höchstsignifikant. Die höchsten Zusammenhänge ergeben sich bezüglich der Impulsivität ( $r = .72, p < .001$ ) der Kinder, gefolgt von Aggressivität ( $r = .65, p < .001$ ) und Schüchternheit ( $r = .57, p < .001$ ). Die geringsten Korrelationen bestehen in Hinblick auf Soziale Kompetenz ( $r = .52, p < .001$ ).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Posttestmessung, bezogen auf die Q-Sort Beurteilungen der Lehrer, dargestellt. Die Auswertungen beziehen sich auf die Bedingung „alle Trainings“. Im Vorfeld wurden mögliche Vortestunterschiede überprüft. Ein hochsignifikanter Unterschied zeigt sich für die Dimension Soziale Kompetenz ( $t(108) = -2.70, p < .01$ ). Bereits vor den Trainings werden die Kinder der Trainingsgruppe als sozial kompetenter eingestuft als ihre Kontrollpaarlinge. Für die weiteren Dimensionen ergeben sich zum ersten Messzeitpunkt keine signifikanten Unterschiede.

Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate zeigen, dass sich die trainierten und untrainierten Kinder im Posttest nicht signifikant unterscheiden (vgl. Tabelle 46).  $t$ -Tests für abhängige Stichproben ergeben, dass sowohl die Kinder der Trainings- als auch die der Kontrollgruppe im Posttest tendenziell signifikant weniger aggressiv beurteilt werden. Bezogen auf die Dimension Soziale Kompetenz verbessert sich nur die Kontrollgruppe signifikant, während die trainierten Kinder dahingehend sogar etwas schlechter als im Vortest eingeschätzt werden. Für die beiden anderen Dimensionen (Impulsivität und Schüchternheit) zeigen sich weder für die Kontroll- noch für die Trainingsgruppe signifikante Veränderungen.

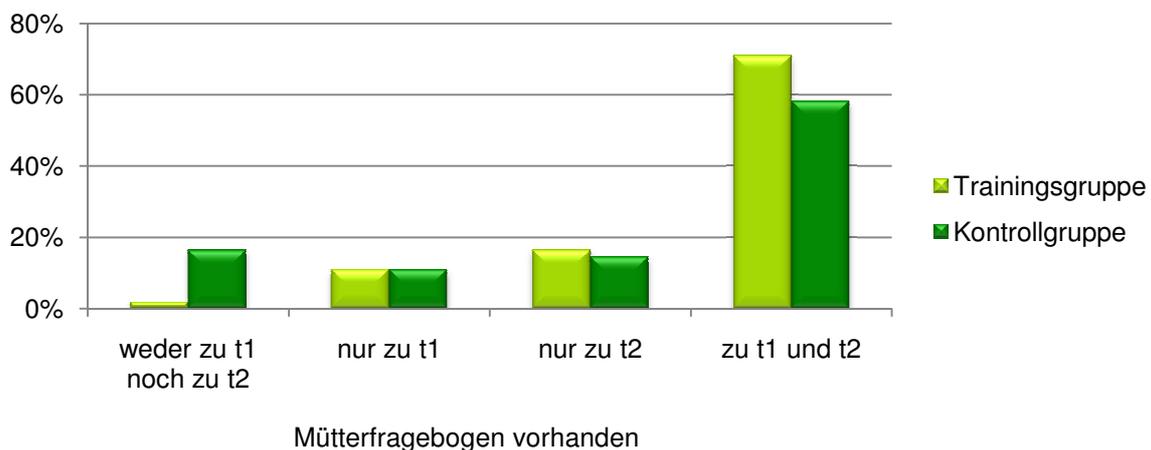
**Tabelle 46:** Vergleich der Q-Sort-Werte der Trainings- und Kontrollgruppe im Prä- und Posttest (Lehrerurteil)

	Trainingsgruppe			Kontrollgruppe			<i>F</i>
	prä	post	<i>t</i>	prä	post	<i>t</i>	
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>df=54</i>	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>df=54</i>	
Aggressivität	4.42 (1.92)	4.13 (1.60)	1.83 <sup>+</sup>	4.93 (1.87)	4.64 (1.86)	1.88 <sup>+</sup>	0.47
Soziale Kompetenz	5.69 (1.77)	5.58 (1.82)	0.38	4.70 <sup>1</sup> (1.98)	5.02 <sup>1</sup> (2.16)	-2.02 <sup>*1</sup>	0.06
Impulsivität	4.58 (2.07)	4.60 (1.82)	-0.11	5.18 (2.14)	5.15 (2.30)	0.19	0.09
Schüchternheit	5.11 (1.98)	4.96 (1.68)	0.67	5.04 (2.15)	4.83 (2.24)	1.03	0.09

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 55$ ; <sup>1</sup> $N = 54$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , <sup>\*</sup> $p < .05$ ;  $df_{korr} = 109$  bzw. 108; Kovariate: Skalenwert im Prätest.

### 6.3.1.2 Einschätzungen durch die Mütter: Social Behavior Questionnaire (SBQ) und Alabama Parenting Questionnaire (APQ)

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Posttests für die Einschätzungen durch die Mütter dargestellt. Neben der Beurteilung des Sozialverhaltens des Kindes (SBQ) machten die Mütter vor und sechs Wochen nach Abschluss des Trainings auch Angaben zum eigenen Erziehungsverhalten (APQ). Wie bereits erwähnt, gingen in die Auswertung nur die „Paarlinge“ ein, zu denen zu allen drei Messzeitpunkten (Prätest: t1, Posttest: t2, Follow-up: t3) auch Einschätzungen der Lehrer vorliegen ( $N = 110$ ). Zudem konnten nur die Paare berücksichtigt werden, für die sowohl im Prä- als auch im Posttest für beide Kinder (Trainingskind und entsprechender Paarling) ein Mütterfragebogen vorliegt. Abbildung 55 zeigt den Anteil der Mütter der Trainings- bzw. Kontrollgruppe, die den Mütterbogen entweder „weder zu t1 noch zu t2“, „nur zu t1“, „nur zu t2“ oder „zu t1 und t2“ ausfüllten.



**Abbildung 55:** Prozentualer Anteil der ausgefüllten Mütterfragebögen zu t1 (Prätest) und t2 (Posttest), getrennt für Trainings- und Kontrollgruppe

Hinsichtlich der Anzahl der durch die Mütter ausgefüllten Fragebögen („weder zu t1 noch zu t2“, „nur zu t1“, „nur zu t2“, „zu t1 und t2“) zeigt sich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe ein tendenziell signifikanter Unterschied ( $\chi^2_{(.05, 3, N=110)} = 7.15, p < .10$ ). Während in der Trainingsgruppe lediglich 1.8% der Mütter den Fragebogen gar nicht ausfüllten, liegt der Anteil in der Kontrollgruppe bei 16.4%. Die Anzahl der Mütter, die nur zum ersten Messzeitpunkt Angaben machten, war für beide Gruppen mit 10.9% identisch. 16.4% der Mütter der Trainingsgruppe und 14.5% der Mütter der Kontrollgruppe füllten zum zweiten Messzeitpunkt einen Fragebogen aus, ohne jedoch im Prätest aktiv geworden zu sein. Ein deutlicher Unterschied zwischen Trainings- und Kontrollgruppe ist bezüglich des Anteils der Mütter festzustellen, für den zu beiden Messzeitpunkten Angaben der Mütter vorliegen.

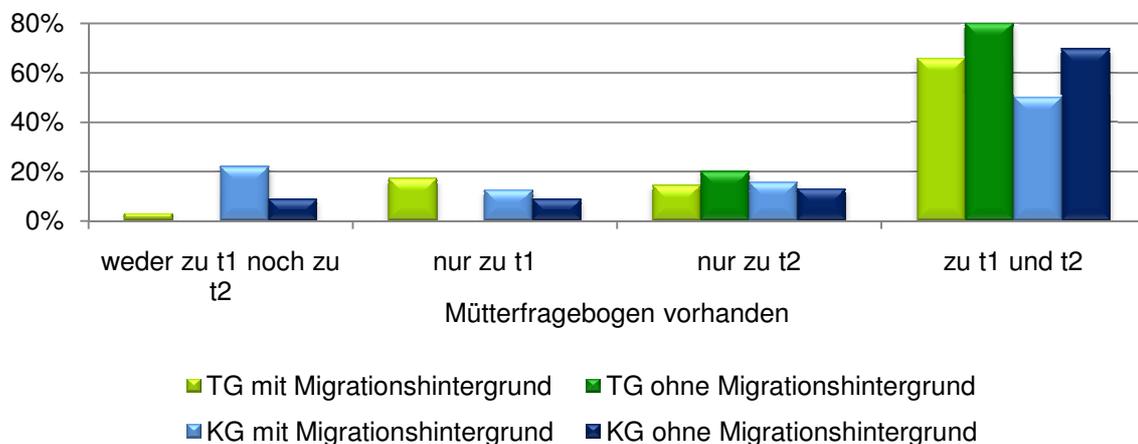
Für die Trainingsgruppe trifft dies auf 70.9% der Fälle zu, für die Kontrollgruppe hingegen nur für 58.2% (vgl. Tabelle 47).

**Tabelle 47:** Ausgefüllte Mütterfragebögen zu t1 (Prätest) und t2 (Posttest)

Mütterfragebogen vorhanden?	gesamte Stichprobe (N = 110)		nur Trainingsgruppe (N = 55)		nur Kontrollgruppe (N = 55)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Kein Fragebogen vorhanden	10	9.1%	1	1.8%	9	16.4%
Fragebogen nur zu t1 vorhanden	12	10.9%	6	10.9%	6	10.9%
Fragebogen nur zu t2 vorhanden	17	15.5%	9	16.4%	8	14.5%
Fragebogen zu t1 und t2 vorhanden	71	64.5%	39	70.9%	32	58.2%

Anmerkung: t1 = Prätest, t2 = Posttest.

Berücksichtigt man bei der Betrachtung den Migrationshintergrund der Familien, zeigt sich, dass sowohl in der Trainings- als auch in der Kontrollgruppe Mütter aus Familien mit Migrationshintergrund zu einem geringeren Prozentsatz zu beiden Messzeitpunkten die Fragebögen ausfüllten als Mütter aus Familien ohne Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 56).



**Abbildung 56:** Prozentualer Anteil der ausgefüllten Mütterfragebögen zu t1 (Prätest) und t2 (Posttest), getrennt für Trainings- und Kontrollgruppe in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund

Da vermutet werden kann, dass eventuell gerade Mütter von Kindern, die eher auffällig sind, den Mütterfragebogen nicht ausfüllen, wurde überprüft, ob die Kinder, zu denen kein Mütterfragebogen zum ersten Messzeitpunkt vorliegt, mehr Verhaltensprobleme aufweisen als die Kinder, die von den Müttern beurteilt wurden. Als Maß für die „Auffälligkeit“ der Kinder

wurde die Einschätzungen der Lehrer zum Gesamtproblemwert der Kinder im Prätest verwendet. Sowohl für die Trainings- als auch die Kontrollgruppe zeigen *t*-Tests für unabhängige Stichproben, dass sich Kinder, deren Mütter den Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt nicht ausgefüllt hatten, in Bezug auf den Gesamtproblemwert nicht signifikant von den Kindern, zu denen Daten vorliegen, unterscheiden (Trainingsgruppe:  $t(53) = -0.78$ , *n.s.*; Kontrollgruppe:  $t(53) = -1.23$ , *n.s.*).

Zudem wurde überprüft, ob Mütter mit Kindern mit einer eher ungünstigen Entwicklung den Fragebogen kein zweites Mal ausgefüllt haben. So wurde kontrolliert, ob sich das Verhalten der Kinder, deren Mütter den Bogen zu beiden Messzeitpunkten ausgefüllt haben, von *t*<sub>1</sub> zu *t*<sub>2</sub> positiver veränderte als das der Kinder, zu denen zum zweiten Messzeitpunkt keine Angaben vorliegen. Als Maß für die Verhaltensveränderung wurden die Einschätzungen der Lehrer zum Gesamtproblemwert der Kinder herangezogen (Differenz aus Gesamtproblemwert zu *t*<sub>1</sub> und *t*<sub>2</sub>). Sowohl in der Trainings- als auch in der Kontrollgruppe zeigen sich in *t*-Tests für unabhängige Stichproben keine signifikanten Unterschiede (Trainingsgruppe:  $t(43) = 0.35$ , *n.s.*; Kontrollgruppe:  $t(43) = -0.05$ , *n.s.*). In der Trainingsgruppe verbessern sich die Kinder, für die zum zweiten Messzeitpunkt keine Angaben vorliegen, nach Einschätzung der Lehrer sogar etwas stärker als die Kinder, für die beide Fragebögen vorhanden sind (Verbesserung:  $M_{\text{nur } t_1} = 3.50$ ,  $SD_{\text{nur } t_1} = 2.17$ ;  $M_{t_1 \text{ und } t_2} = 2.77$ ,  $SD_{t_1 \text{ und } t_2} = 5.04$ ).

Da, wie bereits erwähnt, für die Auswertung der Mütterereinschätzungen nur die Paare berücksichtigt werden konnten, für die sowohl im Prä- als auch im Posttest für beide Kinder (Trainingskind und entsprechender Paarling) ein Mütterfragebogen vorliegt, verringerte sich die Stichprobengröße deutlich. Zwar lagen in der Trainingsgruppe von 39 und in der Kontrollgruppe von 32 Kindern beide Fragebögen vor, jedoch ergaben sich nur 21 „vollständige Paarlinge“. Die Ergebnisse der Mütterereinschätzungen beziehen sich daher auf eine stark selektierte Gruppe, und sind deswegen nur mit Vorsicht zu interpretieren. Dies zeigt sich beispielsweise auch darin, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund von ursprünglich über 60% auf nun lediglich 40.4% sank. In der folgenden Ergebnisdarstellung wird auf differentielle Auswertungen, beispielsweise in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund oder Geschlecht, verzichtet, da diese vermutlich stark verzerrt wären.

### 6.3.1.2.1 Ergebnisse des Social Behavior Questionnaire (SBQ: Mütterversion, Posttest)

Wie bei der Ergebnisdarstellung der Lehrerbeurteilungen werden auch bei den Mütterbeurteilungen sowohl die Primär- als auch die Sekundärskalen des SBQ dargestellt. Bei den Analysen wird zunächst die Bedingung „*alle Trainings*“ berücksichtigt. Bei den Analysen muss jedoch beachtet werden, dass es sich um eine stark verringerte und damit vermutlich nicht repräsentative Stichprobe handelt. Auf eine umfassende Darstellung der Ergebnisse für die Bedingungen „*Kinderkurs*“ bzw. „*Kinder- und Elternkurs*“ wird wegen der geringen Stichprobengröße von sieben Paaren für die Bedingung „*Kinderkurs*“ bzw. 14 Paaren für die Bedingung „*Kinder- und Elternkurs*“ verzichtet. Stattdessen werden nur die Ergebnisse für den Gesamtproblemwert dargestellt.

Für die Mütterversion liegen die ermittelten Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) im Prätest für die meisten der Skalen zwischen  $\alpha = .69$  und  $\alpha = .86$  und weisen damit eine zufriedenstellende Reliabilität auf. Deutlich geringer sind jedoch die Reliabilitätskoeffizienten für die Skalen Indirekte Aggression ( $\alpha = .32$ ) und Zerstörung/Delinquenz ( $\alpha = .47$ ). Die einzelnen Reliabilitätskoeffizienten sind Anhang C.11 zu entnehmen.

Da der SBQ sowohl bei den Müttern als auch den Lehrern eingesetzt wurde, kann überprüft werden, inwieweit Mütter- und Lehrerurteil korrelieren. Die Skala Gesamtproblemwert – Mütter wurde vorab um die beiden zusätzlichen Items, die in der SBQ-Mütterversion enthalten sind, bereinigt. Die Angaben beziehen sich auf die Werte der 21 Paarlänge. Für die Prätestmessung ergeben sich Zusammenhänge von  $r = .52$  ( $p < .001$ ) und für die Posttestmessung Zusammenhänge von  $r = .31$  ( $p < .05$ ).

Da die Parallelisierung der Stichprobe unter anderem auf Basis der Lehrerbeurteilung im Prätest erfolgte und die Mütterausgangswerte dabei nicht berücksichtigt werden konnten, wurden mögliche Vortestunterschiede mittels *t*-Tests für abhängige Stichproben überprüft. Für die Bedingung „*alle Trainings*“ zeigen sich keine signifikanten Vortestunterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe (vgl. Tabelle 48). Tendenziell signifikant unterscheiden sich die beiden Gruppen bezüglich der Skalen Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit und Physische Aggression, wobei die Kinder der Kontrollgruppe jeweils höhere Ausgangswerte aufweisen.

Hinsichtlich der Bedingung „*Kinderkurs*“ ergeben sich signifikante Vortestunterschiede auf der Skala Physische Aggression ( $t(6) = -2.65$ ,  $p < .05$ ) und Gesamtproblemwert ( $t(6) = -2.75$ ,

$p < .05$ ; jeweils geringere Ausgangswerte der Trainingsgruppe). Für die Bedingung „Kinder- und Elternkurs“ zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den Ausgangswerten.

**Tabelle 48:** Vortestunterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe bezüglich der Skalenwerte des SBQ (Mütterurteil)

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		<i>t</i>
	$M_{prä}$	$SD_{prä}$	$M_{prä}$	$SD_{prä}$	
Prosoziales Verhalten	12.71	(2.83)	12.43	(4.70)	0.24
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	4.33	(3.53)	5.67	(3.20)	-1.78 <sup>+</sup>
Physische Aggression	0.86	(1.42)	1.81	(1.89)	-2.07 <sup>+</sup>
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	3.10	(2.51)	3.81	(2.52)	-0.83
Indirekte Aggression	0.33	(0.80)	0.29	(0.56)	0.24
Zerstörung/Delinquenz	0.81	(1.08)	1.05	(1.28)	-0.58
Störung des Sozialverhaltens	1.67	(2.35)	2.86	(2.80)	-1.50
Externalisierendes Verhalten	2.00	(2.53)	3.14	(2.85)	-1.35
Gesamtproblemwert	11.14	(8.07)	14.19	(6.54)	-1.59

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 21$ ;  $df = 20$  <sup>+</sup> $p < .10$ .

Einen Überblick über die Ergebnisse des Posttests für die SBQ-Skalen für die Bedingung „alle Trainings“ gibt Tabelle 49, in der sowohl die Mittelwerte und Standardabweichungen von Trainings- und Kontrollgruppe im Prä- und Posttest als auch die durchschnittlichen kausalen Trainingseffekte (*average effect*) und deren Effektstärken sowie die Effekte für die Kovariate (Ausgangswert im Prätest) und die konditionalen Effekte dargestellt werden. Lediglich für die Skala Prosoziales Verhalten zeigt sich ein tendenziell signifikanter positiver *average effect*. Ein geringer positiver Trainingseffekt zeichnet sich auch auf der Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit ab, ohne jedoch statistisch bedeutsam zu sein. Für alle übrigen Skalen ergeben sich ebenso keine signifikanten *average effects*. Vielmehr zeichnet sich sogar eher eine negative Entwicklung der trainierten Kinder ab. Diese ist jedoch nicht von statistischer Bedeutsamkeit. Zusätzlich zu den kausalen Regressionsmodellen wurden Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate berechnet. Auch diese Berechnungen bestätigen die Ergebnisse (vgl. Anhang C.12).

Die ermittelten Effektstärken bewegen sich zwischen  $ES = -.33$  für die Skala Externalisierendes Verhalten und  $ES = .37$  für die Skala Prosoziales Verhalten.

**Tabelle 49:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Mütterurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „alle Trainings“

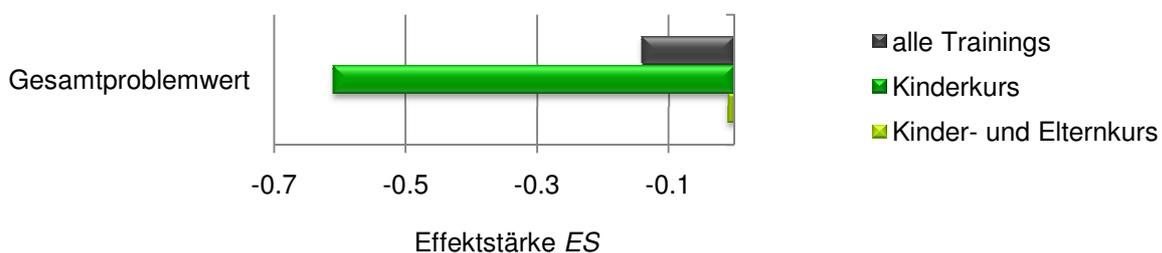
	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect		Kovariate	Conditional Effect
	prä	post	prä	post	Effect (SE)	ES		
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			<i>tI</i> ( <i>SE</i> )	Treatment <i>x</i> <i>tI</i> ( <i>SE</i> )
Prosoziales Verhalten	12.71 (2.83)	13.95 (3.37)	12.43 (4.70)	11.62 (5.71)	2.12 <sup>+</sup> (1.17)	.37	0.74 <sup>***</sup> (0.22)	0.01 (0.30)
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	4.33 (3.53)	4.86 (3.73)	5.67 (3.20)	5.10 (3.38)	0.80 (0.79)	-.24	0.87 <sup>***</sup> (0.13)	-0.18 (0.22)
Physische Aggression	0.86 (1.42)	1.10 (1.61)	1.81 (1.89)	1.33 (1.46)	0.38 (0.38)	-.26	0.52 <sup>***</sup> (0.13)	0.25 (0.22)
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	3.10 (2.51)	2.33 (1.85)	3.81 (2.52)	3.19 (2.27)	-0.47 (0.50)	.21	0.59 <sup>***</sup> (0.15)	-0.10 (0.20)
Indirekte Aggression	0.33 (0.80)	0.67 (1.07)	0.29 (0.56)	0.48 (0.81)	0.16 (0.26)	-.19	0.66 <sup>*</sup> (0.29)	0.08 (0.38)
Zerstörung/Delinquenz	0.81 (1.08)	0.76 (1.18)	1.05 (1.28)	0.86 (1.11)	0.07 (0.27)	-.06	0.58 <sup>***</sup> (0.14)	0.20 (0.22)
Störung des Sozialverhaltens	1.67 (2.35)	1.86 (2.61)	2.86 (2.80)	2.19 (2.27)	0.53 (0.53)	-.24	0.62 <sup>***</sup> (0.12)	0.22 (0.20)
Externalisierendes Verhalten	2.00 (2.53)	2.52 (3.25)	3.14 (2.85)	2.67 (2.29)	0.75 (0.63)	-.33	0.50 <sup>***</sup> (0.14)	0.56 <sup>**</sup> (0.21)
Gesamtproblemwert	11.14 (8.07)	11.10 (8.61)	14.19 (6.54)	12.52 (6.38)	0.92 (1.59)	-.14	0.71 <sup>***</sup> (0.15)	0.12 (0.21)

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 21$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , <sup>\*</sup> $p < .05$ , <sup>\*\*\*</sup> $p < .001$ ; positive Effektstärken (ES) gehen in die gewünschte Richtung; *tI* = Ausgangswert im Prätest.

**Auffällig vs. unauffällig:** Die Kovariaten „Ausgangswert im Prätest“ erweisen sich für alle Skalen als höchstbedeutsam. Höhere Werte zum ersten Messzeitpunkt gehen grundsätzlich (auch ohne Training) mit höheren Werten zum zweiten Messzeitpunkt einher, was für ein relativ stabiles Problemverhalten der Kinder spricht. Ein signifikanter konditionaler Effekt ergibt sich einzig für die Skala Externalisierendes Verhalten. Kinder, die hinsichtlich dieser Skala auffällig sind, das heißt höhere Werte im Prätest haben, profitieren weniger von den Trainings als die unauffälligen. Darüber hinaus zeigen sich keine weiteren signifikanten konditionalen Effekte (vgl. Tabelle 49).

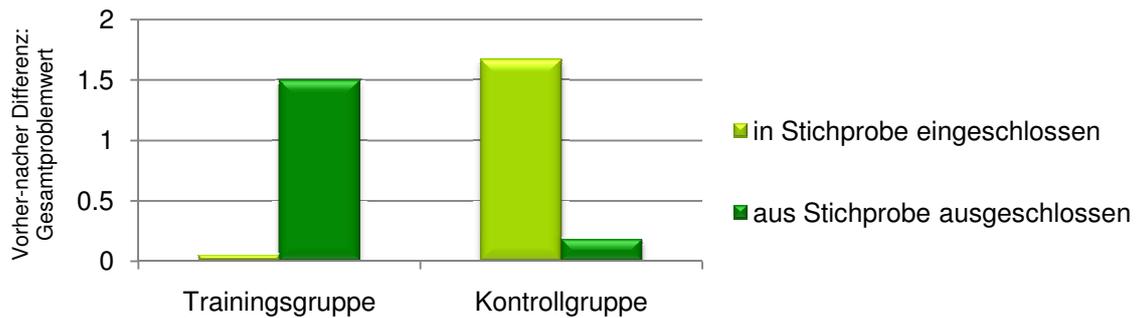
Werden die durchschnittlichen kausalen Trainingseffekte lediglich für die Bedingung „Kinderkurs“ bzw. „Kinder- und Elternkurs“ analysiert, so zeigt sich in beiden Bedingungen kein signifikanter *average effect* für den Gesamtproblemwert („Kinderkurs“: *average effect* = 3.22, *SE* = 3.62, *ES* = -.61; „Kinder- und Elternkurs“: *average effect* = 0.07, *SE* = 2.13, *ES* = -.01).

Abbildung 57 zeigt die Effektstärken der verschiedenen Trainingsbedingungen in Bezug auf den Gesamtproblemwert. Hier ergeben sich für alle Bedingungen negative Effekte. Besonders gravierend fallen diese unter der Bedingung „Kinderkurs“ aus.



**Abbildung 57:** Effektstärken der SBQ-Skalen (Mütterurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest)

Da eine solch negative Entwicklung der trainierten Kinder nicht zu erwarten war, wurde überprüft, inwieweit dies mit der verringerten Stichprobengröße und der damit verbundenen Selektivität zusammenhängen könnte. Zu diesem Zweck wurde für alle Kinder der parallelisierten Stichprobe, bei denen beide Mütterfragebögen vorlagen (Fragebogen zu t1 und t2), die Vorher-Nachher-Differenz bezogen auf den Gesamtproblemwert berechnet. Bei der Trainingsgruppe war dies für 39 Kinder möglich, bei der Kontrollgruppe für 32 Kinder. Anschließend wurde die durchschnittliche Verhaltensveränderung der Kinder, die in die Auswertungen eingegangen waren ( $N_{TG} = N_{KG} = 21$ ), und die der Kinder, die ausgeschlossen werden mussten, weil zum Paarling keine ausreichenden Angaben vorlagen ( $N_{TG} = 18$ ,  $N_{KG} = 11$ ), berechnet. Die Berechnungen erfolgten jeweils getrennt für die Trainings- und Kontrollgruppe. Abbildung 58 zeigt die Veränderungen der Kinder vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, wobei positive Werte einer Verbesserung entsprechen.



**Abbildung 58:** Vorher-Nachher-Differenz des Gesamtproblemwerts (Mütterurteil) in Abhängigkeit des Kriteriums „eingeschlossen/ausgeschlossen“, getrennt nach Trainings- und Kontrollgruppe

Demnach verbesserten sich die trainierten Kinder, die mangels Paarling aus den Analysen ausgeschlossen werden mussten, deutlich stärker als die Kinder, die in die Berechnungen eingingen. Bei den Kindern der Kontrollgruppe verhält es sich genau gegenläufig. Hier verbesserten sich die Kinder, die in die Analysen einbezogen wurden stärker als jene, die ausgeschlossen werden mussten.

Zwar zeigt sich für die Skala Gesamtproblemwert auch kein signifikanter *average effect*, wenn alle Kinder in die Analysen eingeschlossen werden, für die beide Fragebögen vorliegen, jedoch besteht zumindest kein negativer Trainingseffekt mehr (*average effect* = -0.07, *SE* = 1.30, *ES* = .01).

#### 6.3.1.2.2 Ergebnisse des Alabama Parenting Questionnaire (APQ)

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Posttests zum Erziehungsverhalten der Mütter dargestellt. Dieses wurde vor den Trainings und sechs Wochen nach Abschluss des Trainings mittels des APQ erfasst. Bei den Analysen wird zunächst auf die Bedingung „*alle Trainings*“ eingegangen. Anschließend werden die Ergebnisse für die Bedingung „*Kinder- und Elternkurs*“ dargestellt. Das heißt, die Angaben der Mütter, die zusätzlich an einem Elterntraining teilgenommen haben, werden mit denen der untrainierten Kontrollpaarlinge verglichen. Abschließend erfolgt die Darstellung der Analysen für die Bedingung „*Kinderkurs*“.

Die im Prätest ermittelten Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs Alpha) für die Skalen des APQ nehmen Werte zwischen  $\alpha = .44$  für die Skala Elterliches Engagement und  $\alpha = .72$  für die Skala Positive Erziehung an.

Die Überprüfung potentieller Vortestunterschiede erfolgte mittels *t*-Tests für abhängige Stichproben. Für die Bedingung „*alle Trainings*“ unterscheiden sich die Ausgangswerte der Trainings- und Kontrollgruppe signifikant auf den Skalen Elterliches Engagement und Positive Erziehung, wobei die Trainingsgruppe jeweils geringere Werte aufweist. Hinsichtlich der beiden anderen Skalen ergeben sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede (vgl. Tabelle 50). Für die Bedingung „*Kinder- und Elternkurs*“ und die Bedingung „*Kinderkurs*“ sind keine signifikanten Vortestunterschiede auszumachen.

**Tabelle 50:** Vortestunterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe bezüglich der Skalenwerte des APQ (Mütterurteil), „*alle Trainings*“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		<i>t</i>
	$M_{prä}$	$SD_{prä}$	$M_{prä}$	$SD_{prä}$	
Elterliches Engagement	3.86	(0.51)	4.17	(0.39)	-2.42*
Positive Erziehung	4.09	(0.52)	4.42	(0.50)	-2.41*
Inkonsistente Erziehung	2.18	(0.56)	2.21	(0.58)	-0.13
Körperliche Bestrafung	1.20	(0.26)	1.45	(0.32)	-0.64

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 21$ ;  $df = 20$ ; \*  $p < .05$ .

Tabelle 51 gibt einen Überblick über die Ergebnisse des Posttests für die Bedingung „*alle Trainings*“. Neben den Mittelwerten und Standardabweichungen von Trainings- und Kontrollgruppe im Prä- und Posttest sind auch die *average effects* und deren Effektstärken sowie die Effekte für die Kovariate (Ausgangswert im Prätest) und die konditionalen Effekte dargestellt. Ein signifikanter *average effect* zeigt sich auf keiner der Skalen. Die Kovariaten „Ausgangswert im Prätest“ sind für alle Skalen statistisch bedeutsam, das heißt unabhängig vom Training gehen höhere Ausgangswerte zum ersten Messzeitpunkt mit signifikant höheren Werten in der Postmessung einher. Statistisch bedeutsame konditionale Effekte ergeben sich auf keiner der Skalen.

**Tabelle 51:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das mütterliche Erziehungsverhalten (APQ: Mütterurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „alle Trainings“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect		Kovariate	Conditional Effect
	prä	post	prä	post	Effect (SE)	ES		
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			<i>t</i> 1 ( <i>SE</i> )	Treatment <i>x</i> <i>t</i> 1 ( <i>SE</i> )
Elterliches Engagement	3.86 (0.51)	3.84 (0.48)	4.17 (0.39)	3.95 (0.41)	0.09 (0.12)	.23	0.72*** (0.18)	-0.24 (0.25)
Positive Erziehung	4.09 (0.52)	4.12 (0.44)	4.42 (0.50)	4.32 (0.52)	-0.02 (0.13)	.03	0.56** (0.20)	-0.01 (0.25)
Inkonsistente Erziehung	2.18 (0.56)	2.29 (0.47)	2.21 (0.58)	2.12 (0.55)	0.19 (0.12)	-.35	0.64*** (0.15)	-0.06 (0.21)
Körperliche Bestrafung	1.20 (0.26)	1.29 (0.35)	1.25 (0.32)	1.30 (0.37)	0.02 (0.09)	-.05	0.63** (0.21)	0.26 (0.31)

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 21$ ; \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; positive Effektstärken (*ES*) gehen in die gewünschte Richtung.

Unter der Bedingung „Kinder- und Elternkurs“ ergibt sich auf keiner der Skalen ein signifikanter *average effect* (vgl. Tabelle 52).

**Tabelle 52:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das mütterliche Erziehungsverhalten (APQ: Mütterurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „Kinder- und Elternkurs“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect		Kovariate	Conditional Effect
	prä	post	prä	post	Effect (SE)	ES		
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			<i>t</i> 1 ( <i>SE</i> )	Treatment <i>x</i> <i>t</i> 1 ( <i>SE</i> )
Elterliches Engagement	3.93 (0.47)	3.98 (0.31)	4.24 (0.40)	3.93 (0.44)	0.21 (0.14)	.46	0.77*** (0.23)	-0.62* (0.28)
Positive Erziehung	4.06 (0.59)	4.26 (0.42)	4.43 (0.55)	4.29 (0.62)	0.18 (0.17)	.30	0.59* (0.27)	-0.04 (0.29)
Inkonsistente Erziehung	2.30 (0.59)	2.27 (0.40)	2.18 (0.65)	2.13 (0.60)	0.07 (0.13)	-.12	0.66*** (0.18)	-0.05 (0.20)
Körperliche Bestrafung	1.23 (0.28)	1.27 (0.29)	1.23 (0.30)	1.33 (0.37)	1.)			

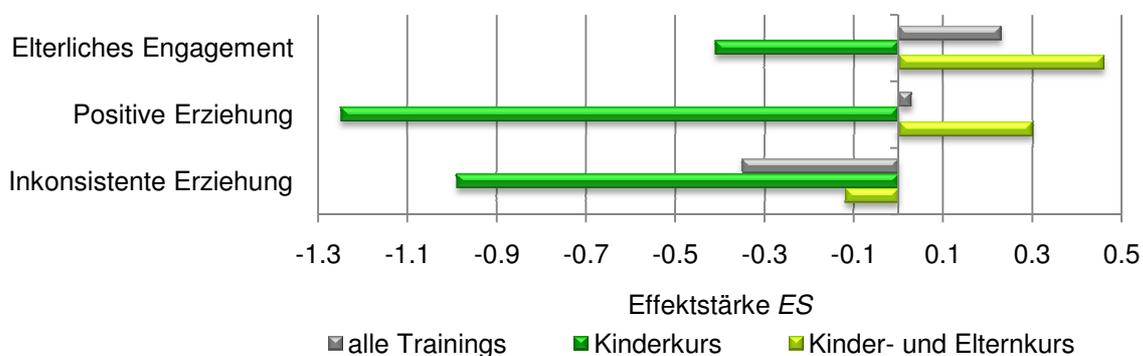
Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 14$ ; \*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$ ; positive Effektstärken (*ES*) gehen in die gewünschte Richtung; *t*1 = Ausgangswert im Prätest; 1.) Berechnung nicht möglich.

Auf den Skalen Elterliches Engagement und Positive Erziehung zeichnet sich zwar ein positiver Trainingseffekt ab, jedoch ist dieser nicht statistisch bedeutsam. Für alle Skalen erweisen sich die Kovariaten „Ausgangswert im Prätest“ als statistisch bedeutsam. Demnach gehen höhere Werte in der Vortestmessung unabhängig vom Training mit höheren Werten im Posttest einher. In Bezug auf die Skala Elterliches Engagement zeigt sich ein signifikanter negativer konditionaler Effekt. Die trainierten Mütter, die im Vortest hohe Werte auf der Skala Elterliches Engagement aufweisen, zeigen im Posttest niedrigere Werte. Dies deutet auf einen Regressionseffekt hin.

Für die Bedingung „*Kinderkurs*“ ergibt sich für die Skala Positive Erziehung ein signifikanter negativer und für die Skala Inkonsistente Erziehung ein tendenziell signifikanter negativer *average effect*. Während sich das positive elterliche Erziehungsverhalten der Mütter der trainierten Kinder signifikant verringert, steigt deren inkonsistentes Erziehungsverhalten tendenziell signifikant an. Die ermittelten Effektstärken von  $ES = -1.25$  für die Skala Positives Elternverhalten und  $ES = -0.99$  für die Skala Inkonsistente Erziehung sind groß. Für alle Skalen erweisen sich die Kovariaten als bedeutsam. Konditionale Effekte ergeben sich hingegen nicht (vgl. Anhang C.13).

Die neben den kausalen Regressionsmodellen ebenfalls durchgeführten Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate bestätigen die dargestellten Ergebnisse weitestgehend. Eine Ausnahme bildet die Skala Positives Elternverhalten unter der Bedingung „*Kinderkurs*“. Hier zeigt sich zum zweiten Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen Trainings- und Kontrollgruppe zu Gunsten der Kontrollgruppe (vgl. Anhang C.14).

Abbildung 59 vergleicht die ermittelten Effektstärken der einzelnen Trainingsbedingungen für die Skalen des APQ.



**Abbildung 59:** Effektstärken der APQ-Skalen (Mütterurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest)

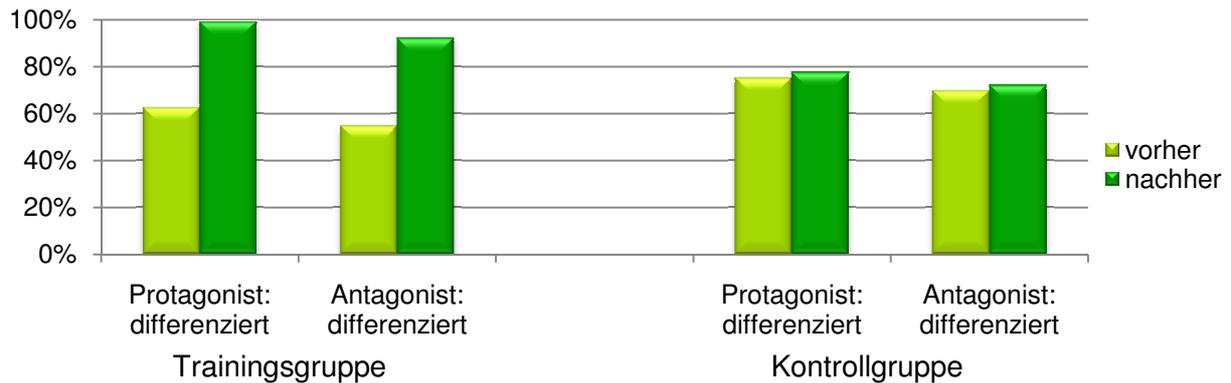
Hier zeigt sich, dass die Kombination aus Kinder- und Elternkurs der Bedingung „*Kinderkurs*“ in Bezug auf die Veränderung des mütterlichen Erziehungsverhaltens deutlich überlegen ist.

Wie bei den Ergebnissen zum Sozialverhalten muss auch bei den Ergebnissen zum mütterlichen Erziehungsverhalten berücksichtigt werden, dass die Grundlage der Ergebnisse eine stark verringerte, möglicherweise nicht repräsentative Stichprobe bildet. Aus diesem Grund wird auch von weiteren differentiellen Auswertungen Abstand genommen.

### **6.3.1.3 Soziale Problemlösefertigkeit der Kinder: Preschool Interpersonal Problem-Solving Tests (PIPS)**

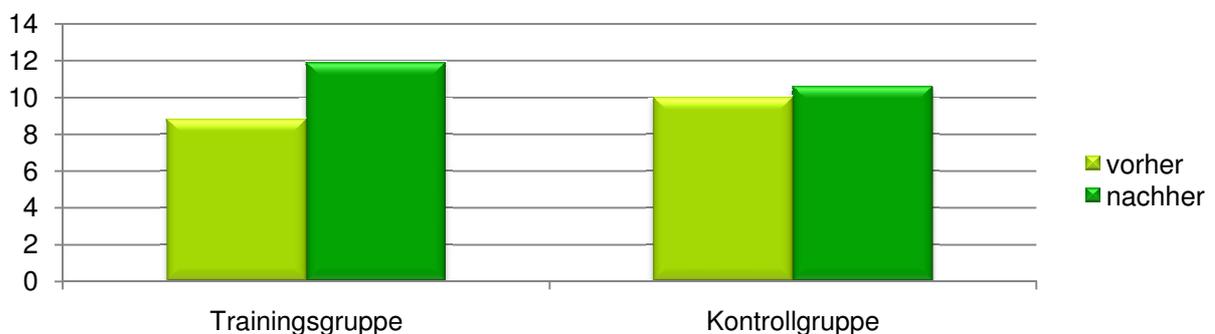
Die soziale Problemlösefertigkeit der Kinder wurde vor dem Training (Prätest: t1) und sechs Wochen nach der Intervention (Posttest: t2) mit Hilfe des Preschool Interpersonal Problem-Solving Tests (PIPS) erfasst. Tabelle 53 sind die statistischen Kennwerte, die Ergebnisse der *t*-Tests für abhängige Stichproben (Intragruppenvergleich t1 zu t2) sowie die Effektstärken der Trainings- und Kontrollgruppe zu entnehmen. Tabelle 54 gibt einen Überblick über die varianzanalytischen Auswertungen (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung). Bezüglich der Vortestwerte unterscheiden sich Trainings- und Kontrollgruppe nicht signifikant voneinander.

In der Trainingsgruppe nimmt die Fähigkeit der Kinder, die *Gefühle des Protagonisten bzw. Antagonisten* differenziert zu benennen, nach dem Training höchstsignifikant zu, während sich bei der Kontrollgruppe keine statistisch bedeutsame Veränderung zeigt. Unter „differenziert benennen“ ist zu verstehen, dass das Kind beispielsweise nicht nur „gut“ oder „schlecht“ als Gefühl nennt, sondern „fröhlich“, „traurig“, „wütend“ etc. Der relative Anteil der differenziert benannten Gefühle des Protagonisten erhöht sich in der Trainingsgruppe von durchschnittlich 62.6% zum ersten Messzeitpunkt auf 99.2% zum zweiten Messzeitpunkt hin (Gefühle Antagonist:  $M_{prä} = 54.8\%$  zu  $M_{post} = 92.1\%$ ). Die Anteile der Kontrollgruppe liegen im Prätest zwar höher als die der Trainingsgruppe, steigern sich dann jedoch kaum und erreichen auch nicht das Niveau der trainierten Kinder (Gefühle Protagonist:  $M_{prä} = 75.2\%$  zu  $M_{post} = 77.5\%$ ; Gefühle Antagonist:  $M_{prä} = 69.8\%$  zu  $M_{post} = 72.1\%$ ; vgl. Abbildung 60). In der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigen sich sowohl höchstsignifikante Zeiteffekte als auch Interaktionseffekte (vgl. Tabelle 54).



**Abbildung 60:** Relativer Anteil der genannten Gefühle (differenziert) der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training

Die absolute Zahl der genannten *Handlungsalternativen* erhöht sich in beiden Gruppen signifikant, wobei in der Trainingsgruppe ein stärkerer Anstieg zu verzeichnen ist (Trainingsgruppe:  $M_{prä} = 8.81$  zu  $M_{post} = 11.88$ ; Kontrollgruppe:  $M_{prä} = 10.00$  zu  $M_{post} = 10.60$ ; vgl. Abbildung 61). Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wider, in der sich sowohl ein höchstsignifikanter Zeiteffekt als auch eine hochsignifikante Interaktion zeigt.



**Abbildung 61:** Absolute Zahl der genannten Handlungsalternativen der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training

**Tabelle 53:** Soziale Problemlösefertigkeiten der Trainings- und Kontrollgruppe vor und sechs Wochen nach dem Training

	Trainingsgruppe			Kontrollgruppe			$d_{netto}$
	$M_{prä}$ ( $SD_{prä}$ )	$M_{post}$ ( $SD_{post}$ )	$t$ $d_{TG}$	$M_{prä}$ ( $SD_{prä}$ )	$M_{post}$ ( $SD_{post}$ )	$t$ $d_{KG}$	
<b>Gefühle (absolute Anzahl)</b>							
Gefühle des Protagonisten: korrekt differenziert	1.88 (1.23)	2.98 (0.16)	-5.86*** .97	2.26 (0.98)	2.33 (1.02)	-0.44 .11	.86
Gefühle des Antagonisten: korrekt differenziert	1.64 (1.23)	2.76 (0.62)	-5.62*** .59	2.09 (1.13)	2.16 (1.07)	-0.36 .11	.48
<b>Gefühle (relativer Anteil in %)</b>							
Gefühle des Protagonisten: korrekt differenziert	62.60 (40.96)	99.19 (5.21)	-5.86*** .99	75.19 (32.61)	77.52 (33.90)	-0.44 .06	.93
Gefühle des Antagonisten: korrekt differenziert	54.76 (40.87)	92.06 (20.57)	-5.62*** .95	69.77 (37.67)	72.09 (35.58)	-0.36 .06	.89
<b>Handlungsalternativen (absolute Anzahl)</b>							
	8.81 (2.89)	11.88 (3.69)	-4.18*** .94	10.00 (3.65)	10.60 (3.15)	-2.32* .18	.76
<b>Art der Handlungsalternativen (absolute Anzahl)</b>							
kompetent	4.88 (2.57)	7.65 (2.49)	-5.74*** 1.18	5.28 (2.11)	6.19 (2.20)	-3.09** .38	.80
unsicher	2.26 (1.62)	2.74 (1.81)	-1.42 -.27	2.93 (1.90)	2.74 (1.92)	0.54 .11	-.38
aggressiv	0.95 (1.31)	0.72 (0.93)	0.94 .16	1.30 (1.60)	0.91 (1.04)	1.71+ .27	-.11
indirekt aggressiv	0.72 (1.12)	0.77 (0.92)	-0.26 -.05	0.49 (0.77)	0.77 (0.95)	-1.91+ -.30	.25
<b>Art der Handlungsalternativen (relativer Anteil in %)</b>							
kompetent	55.79 (23.19)	65.66 (16.32)	-2.78** .46	55.91 (19.74)	59.68 (17.06)	-1.09 .18	.28
unsicher	26.10 (17.89)	22.08 (12.85)	1.28 .23	28.38 (16.52)	24.99 (15.61)	1.11 .20	.03
aggressiv	10.15 (11.32)	5.40 (6.86)	2.35* .42	11.46 (11.46)	8.22 (9.11)	1.84+ .28	.14
indirekt aggressiv	7.97 (12.78)	6.86 (8.35)	0.56 .12	4.26 (6.01)	7.12 (8.51)	-2.32* -.30	.42

*Fortsetzung nächste Seite*

Fortsetzung

	Trainingsgruppe			Kontrollgruppe			$d_{\text{netto}}$
	$M_{\text{prä}}$ ( $SD_{\text{prä}}$ )	$M_{\text{post}}$ ( $SD_{\text{post}}$ )	$t$ $d_{TG}$	$M_{\text{prä}}$ ( $SD_{\text{prä}}$ )	$M_{\text{post}}$ ( $SD_{\text{post}}$ )	$t$ $d_{KG}$	
<b>Handlungsentscheidungen (absolute Anzahl)</b>							
	2.98 (0.15)	2.98 (0.15)	0.00 .00	2.93 (0.34)	2.91 (0.37)	0.30 -.08	.08
<b>Art der Handlungsentscheidungen (absolute Anzahl)</b>							
kompetent	1.77 (0.84)	1.84 (0.79)	-0.43 .08	1.79 (0.80)	1.58 (0.76)	1.36 -.26	.34
unsicher	0.77 (0.81)	0.77 (0.68)	0.00 .00	0.74 (0.76)	0.84 (0.81)	-0.61 -.13	.13
aggressiv	0.35 (0.48)	0.16 (0.37)	2.24* .41	0.28 (0.45)	0.26 (0.44)	0.24 .04	.37
indirekt aggressiv	0.09 (0.29)	0.21 (0.41)	-1.70* -.39	0.12 (0.32)	0.23 (0.48)	-1.40 -.36	-.03
<b>Art der Handlungsentscheidungen (relativer Anteil in %)</b>							
kompetent	59.69 (28.69)	61.63 (25.85)	-0.36 .17	62.02 (27.78)	54.65 (26.06)	1.33 -.26	.43
unsicher	25.58 (27.06)	25.97 (23.09)	-0.08 -.01	24.81 (25.30)	28.29 (27.35)	-0.70 -.13	.12
aggressiv	11.63 (16.07)	5.43 (12.45)	2.24* .40	9.30 (15.13)	9.30 (16.39)	0.00 .00	.40
indirekt aggressiv	3.10 (9.80)	6.98 (13.72)	-1.70* -.38	3.88 (10.81)	7.75 (16.00)	-1.40 -.38	.00
<b>Antizipation angemessener Handlungskonsequenzen</b>							
absolute Anzahl	2.81 (0.50)	2.98 (0.15)	-2.01* .31	2.79 (0.60)	2.74 (0.58)	0.36 -.09	.40
(relativer Anteil in %)	93.80 (16.68)	99.22 (5.08)	-2.01* .30	93.02 (20.00)	91.47 (19.37)	0.36 -.08	.38
<b>Bewertung</b>							
absolute Anzahl	2.88 (0.45)	3.00 (0.00)	-1.70* .24	2.79 (0.56)	2.79 (0.51)	0.00 .00	.24
(relativer Anteil in %)	96.12 (14.92)	100.00 (0.00)	-1.70* .23	93.02 (18.63)	93.02 (17.15)	0.00 .00	.23

Fortsetzung nächste Seite

## Fortsetzung

	Trainingsgruppe			Kontrollgruppe			$d_{netto}$
	$M_{prä}$ ( $SD_{prä}$ )	$M_{post}$ ( $SD_{post}$ )	$t$ $d_{TG}$	$M_{prä}$ ( $SD_{prä}$ )	$M_{post}$ ( $SD_{post}$ )	$t$ $d_{KG}$	
<b>Wenn du selbst in der Situation bist...</b>							
<b>Lösung genannt (absolute Anzahl)</b>							
	3.00 (0.00)	2.95 (0.21)	1.43 -.29	2.93 (0.34)	3.00 (0.00)	-1.36 .41	-.70
<b>Art der eigenen Lösung (absolute Anzahl)</b>							
kompetent	1.60 (0.96)	2.14 (0.74)	-3.33** .61	1.84 (0.81)	2.02 (0.77)	-1.43 .20	.41
unsicher	0.81 (0.79)	0.56 (0.70)	1.60 .32	0.60 (0.76)	0.51 (0.67)	0.81 .12	.20
aggressiv	0.30 (0.56)	0.07 (0.26)	2.35* .41	0.35 (0.57)	0.12 (0.39)	2.23* .43	.00
indirekt aggressiv	0.28 (0.55)	0.19 (0.45)	0.94 .20	0.14 (0.35)	0.35 (0.53)	-2.15* -.47	.67
<b>Art der eigenen Lösung (relativer Anteil in %)</b>							
kompetent	53.49 (31.82)	72.87 (25.46)	-3.63** .66	63.18 (27.11)	67.44 (25.71)	-0.98 .14	.52
unsicher	27.13 (26.48)	18.60 (23.35)	1.60 .33	20.16 (25.34)	17.05 (22.27)	0.81 .12	.21
aggressiv	10.08 (18.59)	2.33 (8.59)	2.35* .40	12.02 (19.70)	3.88 (13.03)	2.28* .43	-.03
indirekt aggressiv	9.30 (18.29)	6.20 (15.01)	.94 .21	4.65 (11.69)	11.63 (17.64)	-2.15* -.47	.68

Anmerkungen.  $N_{TG} = N_{KG} = 43$ ; TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe;  $df_{TG} = 42$ ;  $df_{KG} = 42$ ; positive Effektstärken gehen in die gewünschte Richtung; +  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

**Tabelle 54:** Soziale Problemlösefertigkeiten: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung und Einzelvergleiche

	Ergebnisse der Varianzanalyse			Einzelvergleiche TG vs. KG	
	F <sub>Zeit</sub> (df = 1,42)	F <sub>Gruppe</sub> (df = 1,42)	F <sub>Zeit x Gruppe</sub> (df = 1,42)	vorher	nachher
<b>Gefühle (absolute Anzahl)</b>					
Gefühle des Protagonisten: korrekt differenziert	28.69***	0.51	15.77***	<i>n.s.</i>	TG > KG
Gefühle des Antagonisten: korrekt differenziert	18.51***	0.13	15.34***	<i>n.s.</i>	TG > KG
<b>Gefühle (relativer Anteil in %)</b>					
Gefühle des Protagonisten: korrekt differenziert	28.69***	0.51	15.77***	<i>n.s.</i>	TG > KG
Gefühle des Antagonisten: korrekt differenziert	18.51***	0.13	15.34***	<i>n.s.</i>	TG > KG
<b>Handlungsalternativen (absolute Anzahl)</b>					
	19.09***	0.01	7.64**	<i>n.s.</i>	TG > KG
<b>Art der Handlungsalternativen (absolute Anzahl)</b>					
kompetent	44.22***	1.64	10.43**	<i>n.s.</i>	TG > KG
unsicher	0.35	1.05	2.15	-	-
aggressiv	3.15 <sup>+</sup>	1.69	0.25	-	-
indirekt aggressiv	2.93 <sup>+</sup>	0.41	0.79	-	-
<b>Art der Handlungsalternativen (relativer Anteil in %)</b>					
kompetent	8.17**	0.70	1.40	-	-
unsicher	2.63	0.83	0.02	-	-
aggressiv	8.25**	1.60	0.34	-	-
indirekt aggressiv	0.71	0.95	2.48	-	-
<b>Handlungsentscheidungen (absolute Anzahl)</b>					
	0.08	1.97	0.08	-	-
<b>Art der Handlungsentscheidungen (absolute Anzahl)</b>					
kompetent	0.35	0.91	1.79	-	-
unsicher	0.23	0.03	0.18	-	-
aggressiv	1.92	0.03	2.68	-	-
indirekt aggressiv	5.53*	0.11	0.00	-	-

Fortsetzung nächste Seite

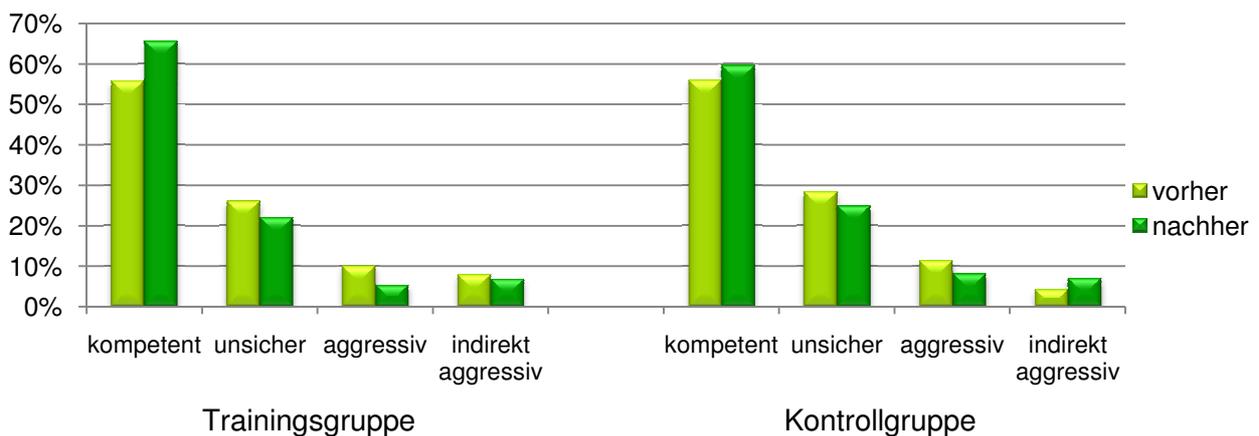
Fortsetzung

	Ergebnisse der Varianzanalyse			Einzelvergleiche TG vs. KG	
	F <sub>Zeit</sub> (df = 1,42)	F <sub>Gruppe</sub> (df = 1,42)	F <sub>Zeit x Gruppe</sub> (df = 1,42)	vorher	nachher
<b>Art der Handlungsentscheidungen (relativer Anteil in %)</b>					
kompetent	0.46	0.29	1.58	-	-
unsicher	0.35	0.03	0.19	-	-
aggressiv	1.45	0.10	3.29 <sup>+</sup>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
indirekt aggressiv	5.53 <sup>*</sup>	0.11	0.00	-	-
<b>Antizipation angemessener Handlungskonsequenzen</b>					
absolute Anzahl	0.55	3.10 <sup>+</sup>	2.02	<i>n.s.</i>	TG > KG
(relativer Anteil in %)	0.55	3.10 <sup>+</sup>	2.02	<i>n.s.</i>	TG > KG
<b>Bewertung</b>					
absolute Anzahl	0.80	4.23 <sup>*</sup>	0.80	<i>n.s.</i>	TG > KG
(relativer Anteil in %)	0.80	4.23 <sup>*</sup>	0.80	<i>n.s.</i>	TG > KG
<b>Wenn du selbst in der Situation bist...</b>					
<b>Lösung genannt (absolute Anzahl)</b>					
	0.14	0.14	3.80 <sup>+</sup>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
<b>Art der eigenen Lösung (absolute Anzahl)</b>					
kompetent	14.08 <sup>**</sup>	0.13	2.50	-	-
unsicher	3.06 <sup>+</sup>	0.91	0.71	-	-
aggressiv	10.10 <sup>**</sup>	0.39	0.00	-	-
indirekt aggressiv	0.71	0.02	4.71 <sup>*</sup>	<i>n.s.</i>	TG < KG
<b>Art der eigenen Lösung (relativer Anteil in %)</b>					
kompetent	13.85 <sup>**</sup>	0.15	4.20 <sup>*</sup>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
unsicher	3.06 <sup>+</sup>	0.91	0.71	-	-
aggressiv	10.14 <sup>**</sup>	0.50	0.01	-	-
indirekt aggressiv	0.71	0.02	4.71 <sup>+</sup>	<i>n.s.</i>	TG < KG

Anmerkungen.  $N_{TG} = N_{KG} = 43$ ; TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe; <sup>+</sup>  $p < .10$ , <sup>\*</sup>  $p < .05$ , <sup>\*\*</sup>  $p < .01$ , <sup>\*\*\*</sup>  $p < .001$ .

Was die Art der Handlungsalternative anbelangt, so kann für beide Gruppen festgestellt werden, dass sowohl vor dem Training als auch im Posttest die Zahl der kompetenten Lösungsalternativen überwiegt. Dies gilt nicht nur für die absoluten, sondern auch für die relativen Häufigkeiten. Der relative Anteil der kompetenten Handlungsalternativen steigt

sowohl in der Trainings- als auch in der Kontrollgruppe zum Posttest hin an (Trainingsgruppe:  $M_{prä} = 55.8\%$  zu  $M_{post} = 65.7\%$ ; Kontrollgruppe:  $M_{prä} = 55.9\%$  zu  $M_{post} = 59.7\%$ ), wobei sich nur für die Trainingsgruppe ein signifikanter Zuwachs ergibt. In der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wird lediglich der Faktor Zeit signifikant, nicht jedoch die Interaktion<sub>Zeit x Gruppe</sub> (vgl. Tabelle 54). Der relative Anteil der genannten unsicheren Alternativen verringert sich in beiden Gruppen, allerdings nicht in statistisch bedeutsamer Weise (Trainingsgruppe:  $M_{prä} = 26.1\%$  zu  $M_{post} = 22.1\%$ ; Kontrollgruppe:  $M_{prä} = 28.4\%$  zu  $M_{post} = 25.0\%$ ). Bezüglich des relativen Anteils der aggressiven Lösungen ist ebenfalls ein Rückgang vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zu verzeichnen, wobei dieser bei der Trainingsgruppe signifikant ( $M_{prä} = 10.2\%$  zu  $M_{post} = 5.4\%$ ), bei der Kontrollgruppe hingegen nur tendenziell signifikant ist ( $M_{prä} = 11.5\%$  zu  $M_{post} = 8.2\%$ ). Für den relativen Anteil der aggressiven Handlungstendenzen zeichnet sich lediglich ein signifikanter Zeiteffekt ab. Eine unterschiedliche Entwicklung ist hinsichtlich des relativen Anteils der indirekt aggressiven Handlungsalternativen festzustellen. Während sich dieser bei der Trainingsgruppe nach der Intervention verringert ( $M_{prä} = 8.0\%$  zu  $M_{post} = 6.9\%$ ), nimmt er bei der Kontrollgruppe signifikant zu ( $M_{prä} = 4.3\%$  zu  $M_{post} = 7.1\%$ ). Die varianzanalytischen Auswertungen ergeben jedoch keinen signifikanten Effekt (vgl. Tabelle 54). Abbildung 62 gibt einen Überblick über den Anteil der verschiedenen Handlungsalternativen der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training.

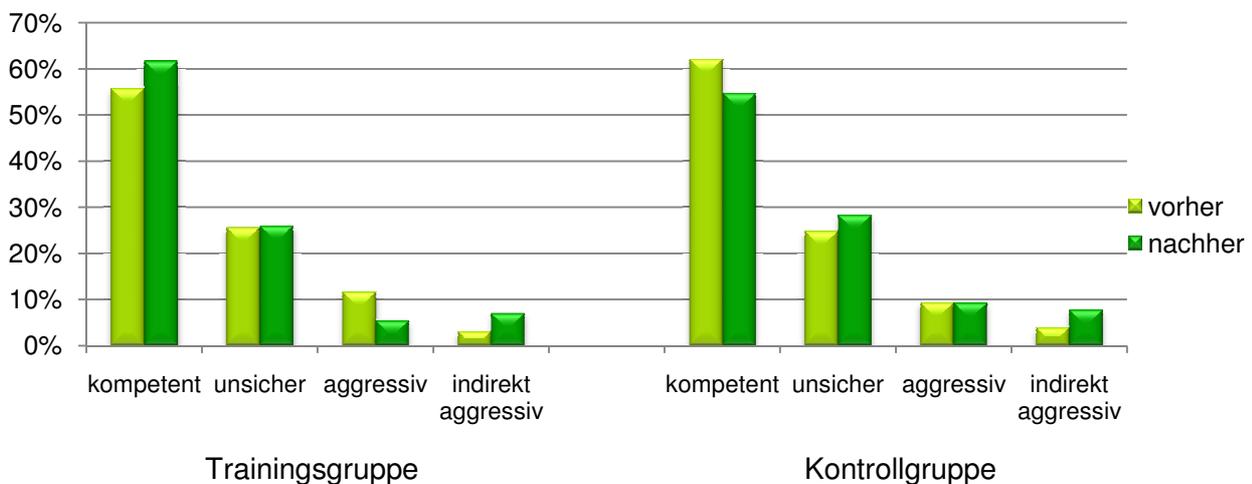


**Abbildung 62:** Relativer Anteil der verschiedenen Handlungsalternativen der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training

Bezüglich der getroffenen Handlungsentscheidungen der Trainings- auch die Kontrollgruppe ergeben sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede vom ersten zum zweiten

Messzeitpunkt. Bereits zum ersten Messzeitpunkt hatten die Kinder beider Gruppen mit einem Mittelwert von  $M = 2.98$  (Trainingsgruppe) und  $M = 2.93$  (Kontrollgruppe) beinahe das mögliche Maximum von 3.0 erreicht, d. h. sie haben sich in beinahe jeder der drei Situationen für eine Alternative entschieden.

Unterschiede zeichnen sich jedoch hinsichtlich der *Art der ausgewählten Handlungsalternative* ab. Abbildung 63 zeigt die Verteilung des relativen Anteils der verschiedenen Handlungsentscheidungen der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training.



**Abbildung 63:** Relativer Anteil der verschiedenen Handlungsentscheidungen der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training

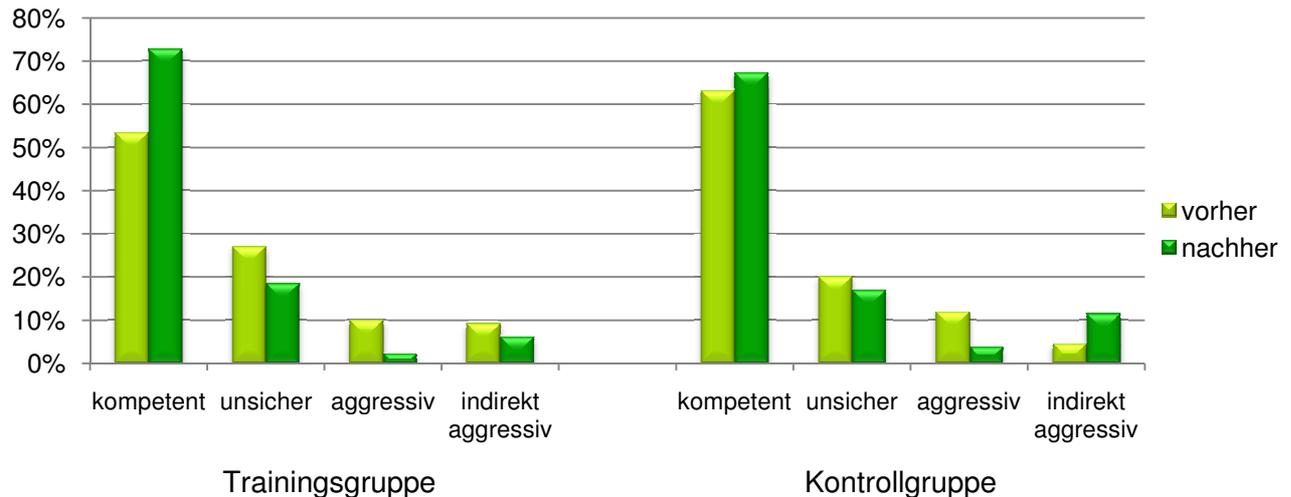
Zwar machen in beiden Gruppen sowohl zu t1 als auch zu t2 die kompetenten Handlungsentscheidungen den größten relativen Anteil aus, jedoch vergrößert sich dieser Anteil in der Trainingsgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ( $M_{prä} = 56.7\%$  zu  $M_{post} = 61.6\%$ ), während er sich in der Kontrollgruppe verringert ( $M_{prä} = 62.0\%$  zu  $M_{post} = 54.7\%$ ). Des Weiteren erhöht sich der relative Anteil der unsicheren Handlungsentscheidungen sowohl in der Trainings- ( $M_{prä} = 25.6\%$  zu  $M_{post} = 26.0\%$ ) als auch der Kontrollgruppe ( $M_{prä} = 24.8\%$  zu  $M_{post} = 28.3\%$ ), allerdings nicht in statistisch bedeutsamen Maße. Hingegen ist für die Trainingsgruppe im Verlauf eine signifikante Abnahme der aggressiven Handlungsentscheidungen zu verzeichnen ( $M_{prä} = 11.6\%$  zu  $M_{post} = 5.4\%$ ), während dieser für die Kinder der Kontrollgruppe konstant bleibt ( $M_{prä} = 9.3\%$  zu  $M_{post} = 9.3\%$ ). Dies bestätigt sich auch in den Ergebnissen der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung, in der eine tendenzielle Interaktion<sub>Zeit x Gruppe</sub> festzustellen ist. Der relative Anteil der indirekt aggressiven Handlungsentscheidungen erhöht sich im Posttest in beiden Gruppen

(Trainingsgruppe:  $M_{prä} = 3.1\%$  zu  $M_{post} = 7.0\%$ ; Kontrollgruppe:  $M_{prä} = 3.9\%$  zu  $M_{post} = 7.8\%$ ), was sich auch darin zeigt, dass der Faktor Zeit tendenziell signifikant wird. Eine signifikante Interaktion<sub>Zeit x Gruppe</sub> ist hingegen nicht zu verzeichnen (vgl. Tabelle 54).

In Bezug auf die *Antizipation der angemessenen Handlungskonsequenzen* zeigt sich, dass der relative Anteil der generierten Konsequenzen in der Trainingsgruppe von 93.8% zu t1 auf 99.2% zu t2 tendenziell signifikant zunimmt, während er sich in der Kontrollgruppe von 93.0% auf 91.5% verringert.

Zudem gelingt es den Kindern der Trainingsgruppe sich bezüglich des relativen Anteils der genannten *Bewertung der Handlungsalternative* tendenziell signifikant zu verbessern. Während bei den Trainingskindern der Anteil der Situationen, in denen die Handlungsalternative bewertet werden konnte, von 96.1% auf 100.0% stieg, blieb der Anteil bei der Kontrollgruppe konstant bei 93.0%. Zwar zeigt sich in der Varianzanalyse mit Messwiederholung ein signifikanter Gruppen-, jedoch kein statistisch bedeutsamer Interaktionseffekt (vgl. Tabelle 54).

Bezugnehmend auf die Frage, *was sie machen würden, wenn sie selbst in der Situation wären*, zeigt sich, dass vor dem Training der größte relative Anteil auf kompetente Lösungen entfällt, gefolgt von sozial unsicheren, aggressiven und indirekt aggressiven Lösungen. Dies gilt sowohl für die Trainings- als auch die Kontrollgruppe. Bei den Kindern der Trainingsgruppe ist eine deutliche Verlagerung von unsicheren, aggressiven und indirekt aggressiven hin zu kompetenten Entscheidungen zu verzeichnen (kompetent:  $M_{prä} = 53.5\%$  zu  $M_{post} = 72.9\%$ ). In der Kontrollgruppe ist hingegen kein statistisch bedeutsamer Anstieg des Anteils kompetenter Lösungen festzustellen ( $M_{prä} = 63.2\%$  zu  $M_{post} = 67.4\%$ ). In der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wird sowohl der Faktor Zeit als auch die Interaktion<sub>Zeit x Gruppe</sub> signifikant. Der relative Anteil der unsicheren und aggressiven Lösungen verringert sich in beiden Gruppen; hinsichtlich des relativen Anteils der genannten indirekt aggressiven Lösungen sind jedoch für die beiden Gruppen unterschiedliche Entwicklungen festzustellen. Während sich der relative Anteil in der Trainingsgruppe von 9.3% auf 6.2% verringert, erhöht sich der relative Anteil in der Kontrollgruppe signifikant von 4.7% auf 11.6%. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in einer tendenziell signifikanten Interaktion<sub>Zeit x Gruppe</sub> wider (vgl. Tabelle 54). Abbildung 64 zeigt die Verteilung der relativen Anteile der verschiedenen eigenen Lösungen der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training.



**Abbildung 64:** Relativer Anteil der verschiedenen eigenen Entscheidungen der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training

Die differentiellen Auswertungen in Abhängigkeit vom Geschlecht beziehen sich auf die Frage, für welche Lösungsalternative sich die Kinder entscheiden würden, *wenn sie selbst in der Situation wären* (vgl. Tabelle 55). Für die Kinder der Trainingsgruppe zeigt sich, dass sich sowohl bei den Mädchen als auch den Jungen der Anteil der kompetenten Lösungen signifikant erhöht, während sich der der „ungünstigeren“ Lösungsalternativen (unsicher, aggressiv, indirekt aggressiv) verringert. Bei den Mädchen ist jedoch bezüglich des Anteils an kompetenten Lösungen mit  $d_{netto} = .54$  ein stärkerer Nettoeffekt ( $d_{TG}-d_{KG}$ ) als für die Jungen ( $d_{netto} = .41$ ) festzustellen. In Hinblick auf die Wahl unsicherer Lösungen ergibt sich sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen der Trainingsgruppe ein positiver, jedoch geringer Effekt, der bei den Jungen ( $d_{netto} = .16$ ) etwas höher ausfällt als bei den Mädchen ( $d_{netto} = .04$ ). Hinsichtlich des Anteils der aggressiven und indirekt aggressiven eigenen Entscheidungen zeigt sich, dass die Mädchen stärker vom Training profitieren als die Jungen. Während bei den Mädchen bezüglich des Anteils der aggressiven eigenen Lösungen mit  $d_{netto} = .27$  ein positiver Nettoeffekt zu Gunsten der trainierten Mädchen zu verzeichnen ist, fällt dieser bei den Jungen dagegen sogar negativ aus ( $d_{netto} = -.21$ ). Auch der Nettoeffekt in Bezug auf den Anteil der indirekt aggressiven Entscheidungen fällt bei den Mädchen ( $d_{netto} = 1.07$ ) höher aus als bei den Jungen ( $d_{netto} = .43$ ).

**Tabelle 55:** Differentielle Effekte der Trainings hinsichtlich der Problemlösefertigkeit der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder

	Mädchen				Jungen			
	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> =21	<i>d</i> <sub>netto</sub>	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> =21	<i>d</i> <sub>netto</sub>
<b>kompetente Lösung (relativer Anteil in %)</b>								
TG	53.03 (33.58)	74.24 (25.05)	-2.73*	.54	TG	53.97 (30.69)	71.43 (26.43)	-2.33*
KG	68.94 (29.23)	71.21 (23.67)	-0.38		KG	57.14 (23.90)	63.49 (27.70)	-1.00
<b>unsichere Lösung (relativer Anteil in %)</b>								
TG	30.30 (33.98)	19.70 (22.20)	1.28	.04	TG	23.81 (15.43)	17.46 (24.99)	0.94
KG	24.24 (27.57)	15.15 (22.37)	1.55		KG	15.87 (22.65)	19.05 (22.54)	-0.70
<b>aggressive Lösung (relativer Anteil in %)</b>								
TG	7.58 (14.30)	1.52 (7.11)	1.70	.27	TG	12.70 (22.30)	3.17 (10.03)	1.67
KG	5.30 (13.98)	3.03 (9.81)	0.59		KG	19.05 (22.54)	4.76 (15.94)	2.42*
<b>indirekt aggressive Lösung (relativer Anteil in %)</b>								
TG	9.09 (18.35)	4.55 (11.71)	1.00	1.07	TG	9.52 (18.69)	7.94 (17.97)	0.33
KG	1.52 (7.11)	10.61 (15.89)	-2.32*		KG	7.94 (14.55)	12.70 (19.65)	-0.90

Anmerkungen. Mädchen:  $N(TG) = N(KG) = 22$ , Jungen:  $N(TG) = N(KG) = 21$ ; TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe; positive Effektstärken gehen in die gewünschte Richtung; <sup>+</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ .

Berücksichtigt man bei den Auswertungen den Migrationshintergrund der Kinder, so zeigt sich, dass sich bei den trainierten Kindern sowohl für die Kinder mit Migrationshintergrund als auch für die Kinder deutscher Herkunft bei der eigenen gewählten Lösung eine Verschiebung zu Gunsten des Anteils kompetenter Lösungen ergibt (vgl. Tabelle 56). Jedoch zeichnet sich hinsichtlich des Anteils der kompetenten Lösungen eine positivere Entwicklung bei den Kindern ohne Migrationshintergrund ab (ohne Migrationshintergrund:  $d_{netto} = .89$ ; mit Migrationshintergrund:  $d_{netto} = .27$ ). Auch im Hinblick auf den Anteil unsicherer eigener Entscheidungen erzielen die Kinder ohne Migrationshintergrund ( $d_{netto} = .43$ ), im Vergleich zu denen mit ( $d_{netto} = .05$ ), höhere Nettoeffekte. Anders verhält es sich hinsichtlich des Anteils der aggressiven Lösungen. Während sich hier für die Kinder mit Migrationshintergrund kein

Effekt zeigt ( $d_{netto} = .0$ ), fällt dieser für die Kinder ohne Migrationshintergrund sogar negativ aus ( $d_{netto} = -.12$ ). Bezüglich des Anteils indirekt aggressiver Lösungen erzielen die Kinder ohne Migrationshintergrund einen deutlich höheren Nettoeffekt ( $d_{netto} = .89$ ; mit Migrationshintergrund:  $d_{netto} = .56$ ).

**Tabelle 56:** Differentielle Effekte der Trainings hinsichtlich der Problemlösefertigkeit der Kinder in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund der Kinder

	mit Migrationshintergrund				ohne Migrationshintergrund			
	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i>	$d_{netto}$	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	post <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i>	$d_{netto}$
<b>kompetente Lösung (relativer Anteil in %)</b>								
TG	55.17 (32.46)	72.41 (23.69)	-2.56*	.27	TG	50.00 (31.35)	73.81 (29.75)	-2.69*
KG	58.67 (25.96)	68.00 (28.02)	-1.66		KG	69.44 (28.15)	66.67 (22.87)	0.42
<b>unsichere Lösung (relativer Anteil in %)</b>								
TG	27.59 (26.83)	19.54 (22.74)	1.16	.05	TG	26.19 (26.73)	16.67 (25.32)	1.17
KG	21.33 (25.24)	14.67 (21.69)	1.55		KG	18.52 (26.13)	20.37 (23.26)	-0.27
<b>aggressive Lösung (relativer Anteil in %)</b>								
TG	11.49 (20.46)	2.30 (8.60)	2.12*	.00	TG	7.14 (14.19)	2.38 (8.91)	1.00
KG	16.00 (21.77)	6.67 (16.67)	1.66		KG	6.48 (15.27)	0.00 (0.00)	1.80 <sup>+</sup>
<b>indirekt aggressive Lösung (relativer Anteil in %)</b>								
TG	5.75 (12.81)	5.75 (15.61)	0.00	.56	TG	16.67 (25.32)	7.14 (14.19)	1.30
KG	4.00 (11.06)	10.67 (15.87)	-2.00 <sup>+</sup>		KG	5.56 (12.78)	12.96 (20.26)	-1.17

*Anmerkungen.* Mit Migrationshintergrund:  $N(TG) = 29$ ,  $N(KG) = 25$ , ohne Migrationshintergrund:  $N(TG) = 14$ ,  $N(KG) = 18$ ;  $df(TG, \text{ mit Migrationshintergrund}) = 28$ ;  $df(KG, \text{ mit Migrationshintergrund}) = 24$ ;  $df(TG, \text{ ohne Migrationshintergrund}) = 13$ ;  $df(KG, \text{ ohne Migrationshintergrund}) = 17$ ; TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe; positive Effektstärken gehen in die gewünschte Richtung; <sup>+</sup> $p < .10$ , \*  $p < .05$ .

### 6.3.2 Ergebnisse der Follow-up-Messung

Sechs Monate nach Abschluss der Trainings schätzten die Lehrer erneut das Sozialverhalten der Kinder ein. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Follow-up-Analysen dargestellt. Dabei orientiert sich die Ergebnisdarstellung an der der Posttestergebnisse. Neben der Auswertung für die Gesamtgruppe (Bedingung „*alle Trainings*“) werden auch die getrennten Auswertungen für die verschiedenen Trainingsbedingungen „*Kinderkurs*“ und „*Kinder- und Elternkurs*“ berücksichtigt. Zudem werden die Ergebnisse der differentiellen Analysen unter Berücksichtigung des Ausgangswerts im Prätest, des Geschlechts und des Migrationshintergrunds dargestellt.

#### 6.3.2.1 Ergebnisse des Social Behavior Questionnaires (SBQ: Lehrerversion, Follow-up-Messung)

Einen Überblick über die Ergebnisse der Follow-up-Messung gibt Tabelle 57. Die dargestellten Werte beziehen sich dabei auf die Bedingung „*alle Trainings*“. Zusätzlich zu den Mittelwerten und Standardabweichungen von Trainings- und Kontrollgruppe zum ersten (Prätest) und dritten Messzeitpunkt (Follow-up) sind auch die Analysen der durchschnittlichen kausalen Effekte (*average effects*) sowie deren Effektstärken angegeben.

Für die Skala Gesamtproblemwert ergibt sich ein höchstsignifikanter positiver Trainingseffekt, wobei die ermittelte Effektstärke mit  $ES = .41$  im moderaten Bereich liegt. Während sich der Gesamtproblemwert der trainierten Kinder in der Follow-up-Messung verringert, erhöht sich das Problemverhalten bei den Kontrollpaarlingen. Signifikante positive *average effects* sind zudem auf den Skalen Prosoziales Verhalten, Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Indirekte Aggression und Externalisierendes Verhalten auszumachen. Darüber hinaus zeichnet sich für die Skala Zerstörung/Delinquenz ein zumindest tendenziell positiver Trainingseffekt ab. Während sich die Trainingsgruppe jeweils verbessert, deutet sich bei den Kindern der Kontrollgruppe eine negative Entwicklung an. Für die übrigen Skalen zeigen sich keine signifikanten kausalen Effekte. Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate, die zusätzlich zu den kausalen Regressionsmodellen berechnet wurden, bestätigen die signifikanten Gruppenunterschiede zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe zum dritten Messzeitpunkt (vgl. Anhang C.15). Die ermittelten Effektstärken bewegen sich im Bereich von  $ES = -.03$  für die Skala Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit und  $ES = .77$  für die Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit (vgl. Tabelle 57).

**Tabelle 57:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „alle Trainings“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect	
	prä	follow	prä	follow	Effect	ES
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>Effect</i> ( <i>SE</i> )	
Prosoziales Verhalten	9.25 (4.82)	13.31 (5.20)	10.64 (5.38)	11.00 (5.22)	2.98*** (0.89)	.57
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	4.42 (4.64)	4.69 (4.61)	4.51 (4.76)	4.65 (4.33)	0.11 (0.51)	-.03
Physische Aggression	1.40 (2.03)	1.16 (1.86)	1.93 (2.24)	1.75 (2.58)	-0.19 (0.31)	.08
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	2.78 (2.84)	1.38 (1.87)	1.69 (2.33)	2.98 (2.79)	-2.14*** (0.41)	.77
Indirekte Aggression	0.55 (1.55)	0.51 (1.17)	0.76 (1.52)	1.38 (1.93)	-0.79** (0.29)	.41
Zerstörung/Delinquenz	0.36 (0.70)	0.20 (0.56)	0.38 (0.73)	0.47 (0.88)	-0.27+ (0.14)	.31
Störung des Sozialverhaltens	1.76 (2.46)	1.36 (2.11)	2.31 (2.65)	2.22 (3.13)	-0.49 (0.39)	.16
Externalisierendes Verhalten	2.31 (3.17)	1.87 (2.49)	3.07 (3.77)	3.60 (4.61)	-1.30* (0.58)	.28
Gesamtproblemwert	10.91 (9.00)	9.02 (7.97)	10.78 (9.11)	13.04 (10.10)	-4.12*** (1.14)	.41

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 55$ ; +  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; positive Effektstärken (*ES*) gehen in die gewünschte Richtung.

Bei der Betrachtung der durchschnittlichen kausalen Trainingseffekte, getrennt für die Bedingungen „Kinderkurs“ bzw. „Kinder- und Elternkurs“, zeigt sich für die Kombination beider Trainings bezüglich des Gesamtproblemwerts ein hochsignifikanter positiver *average effect* (vgl. Tabelle 59), während sich hingegen lediglich ein tendenziell signifikanter Trainingseffekt ergibt, wenn nur die Kinder trainiert wurden (vgl. Tabelle 58). Unter beiden Bedingungen reduziert sich das Problemverhalten der Kinder der Trainingsgruppe vom Prätest zur Follow-up-Messung, während das der Kontrollpaarlinge ansteigt. Unter der Bedingung „Kinderkurs“ sind zudem signifikante *average effects* für die Skalen Emotionale Störung/Ängstlichkeit und Indirekte Aggression sowie ein tendenziell signifikanter Trainingseffekt bezüglich des Prosozialen Verhaltens zu vermerken. Mit Ausnahme der Skala Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit zeichnen sich auch auf allen weiteren Skalen positive Trainingseffekte ab, ohne jedoch statistisch bedeutsam zu sein. Die ermittelten Effektstärken der einzelnen Skalen liegen zwischen  $ES = -.14$  für die Skala Hyperaktivität/

Unaufmerksamkeit und  $ES = .56$  für die Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit (vgl. Tabelle 58).

**Tabelle 58:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „Kinderkurs“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect	
	prä	follow	prä	follow	Effect	ES
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>Effect</i> ( <i>SE</i> )	
Prosoziales Verhalten	8.12 (4.98)	12.58 (5.52)	10.65 (5.11)	11.54 (5.31)	2.40 <sup>+</sup> (1.37)	.45
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	4.85 (4.62)	5.50 (4.62)	4.92 (4.90)	4.96 (4.20)	0.60 (0.70)	-.14
Physische Aggression	1.65 (2.12)	1.58 (2.34)	2.04 (2.05)	1.92 (2.58)	-0.02 (0.50)	.01
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	2.38 (2.43)	1.42 (1.72)	1.54 (2.78)	2.58 (2.90)	-1.64 <sup>**</sup> (0.51)	.56
Indirekte Aggression	0.77 (2.01)	0.46 (1.21)	0.69 (1.52)	1.42 (1.82)	-0.99 <sup>*</sup> (0.42)	.55
Zerstörung/Delinquenz	0.46 (0.86)	0.19 (0.49)	0.50 (0.81)	0.42 (0.86)	-0.23 (0.20)	.27
Störung des Sozialverhaltens	2.12 (2.70)	1.77 (2.54)	2.54 (2.58)	2.35 (3.03)	-0.30 (0.63)	.10
Externalisierendes Verhalten	2.88 (3.64)	2.23 (3.15)	3.23 (3.73)	3.77 (4.49)	-1.35 (0.93)	.30
Gesamtproblemwert	11.54 (9.03)	10.42 (8.41)	11.12 (9.30)	13.15 (9.94)	-3.05 <sup>+</sup> (1.72)	.31

Anmerkungen.  $N$  (TG) =  $N$  (KG) = 26; <sup>+</sup> $p < .10$ , <sup>\*</sup> $p < .05$ , <sup>\*\*</sup> $p < .01$ ; positive Effektstärken ( $ES$ ) gehen in die gewünschte Richtung.

Für die Bedingung „Kinder- und Elternkurs“ ergeben sich des Weiteren höchst- bzw. hochsignifikante *average effects* für die Skalen Prosoziales Verhalten und Emotionale Störung/Ängstlichkeit. Auch auf allen anderen Skalen deuten sich positive Effekte des Trainings an, jedoch werden diese nicht signifikant. Die geringsten Effektstärken zeigen sich hinsichtlich der Skala Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit ( $ES = .08$ ); die höchsten sind für die Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit ( $ES = .92$ ) auszumachen (vgl. Tabelle 59).

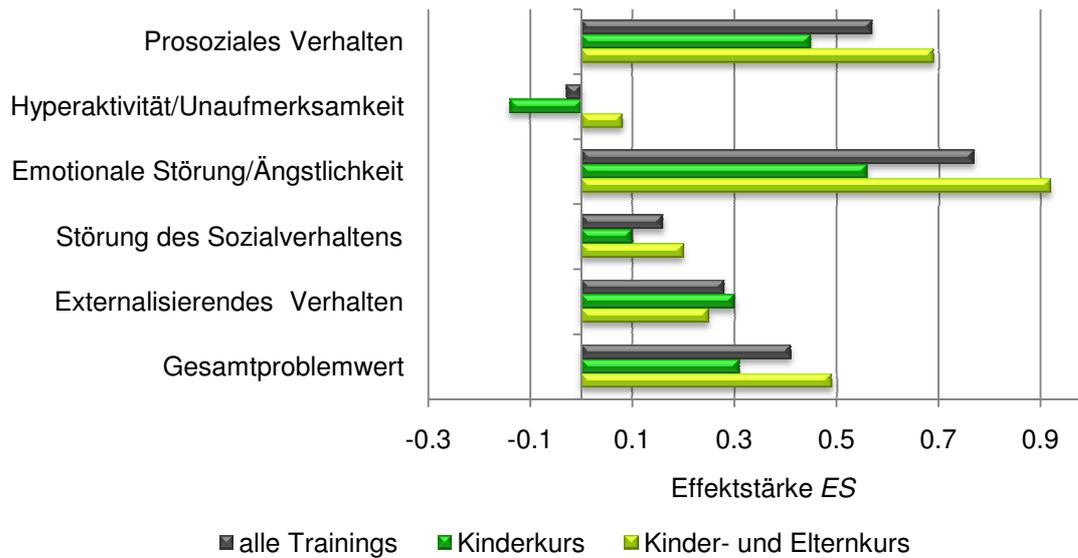
**Tabelle 59:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „*Kinder- und Elternkurs*“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect	
	prä	follow	prä	follow	Effect	ES
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>Effect</i>	<i>ES</i>
	( <i>SD</i> )	( <i>SD</i> )	( <i>SD</i> )	( <i>SD</i> )	( <i>SE</i> )	
Prosoziales Verhalten	10.28 (4.51)	13.97 (4.89)	10.62 (5.70)	10.52 (5.19)	3.59** (1.20)	.69
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	4.03 (4.71)	3.97 (4.56)	4.14 (4.68)	4.38 (4.49)	-0.34 (0.75)	.08
Physische Aggression	1.17 (1.97)	0.79 (1.24)	1.83 (2.42)	1.59 (2.63)	-0.37 (0.38)	.14
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	3.14 (3.16)	1.34 (2.02)	1.83 (1.89)	3.34 (2.69)	-2.47*** (0.62)	.92
Indirekte Aggression	0.34 (0.97)	(0.55) (1.15)	0.83 (1.53)	1.34 (2.06)	-0.62 (0.42)	.30
Zerstörung/Delinquenz	0.28 (0.53)	0.21 (0.62)	0.28 (0.65)	0.52 (0.91)	1.)	
Störung des Sozialverhaltens	1.45 (2.23)	1.00 (1.60)	2.10 (2.74)	2.10 (3.26)	-0.65 (0.50)	.20
Externalisierendes Verhalten	1.79 (2.65)	1.55 (1.68)	2.93 (3.86)	3.45 (4.79)	-1.22 (0.75)	.25
Gesamtproblemwert	10.34 (9.10)	7.76 (7.47)	10.48 (9.09)	12.93 (10.41)	-5.07** (1.56)	.49

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 29$ ; \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; positive Effektstärken (*ES*) gehen in die gewünschte Richtung; 1.) Berechnung nicht möglich.

Die Ergebnisse der kausalen Regressionsmodelle werden durch die ebenfalls für die Bedingungen „*Kinderkurs*“ bzw. „*Kinder- und Elternkurs*“ durchgeführten Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate bestätigt (vgl. Anhang C.15).

Abbildung 65 stellt die ermittelten Effektstärken in Abhängigkeit von der Trainingsbedingung einander gegenüber. Hinsichtlich beinahe aller Skalen ist eine Kombination von Eltern- und Kinderkurs dem Kinderkurs allein überlegen. Lediglich für die Skala Externalisierendes Verhalten ergeben sich unter der Bedingung „*Kinderkurs*“ höhere Effektstärken als beim kombinierten Ansatz.



**Abbildung 65:** Effektstärken der SBQ-Skalen (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up)

### Differentielle Auswertungen der Ergebnisse des SBQ zur Follow-up-Messung

Wie bereits bei den Posttestanalysen erfolgt nun eine Analyse der Ergebnisse unter Berücksichtigung möglicher Einflussfaktoren (Kovariaten). Als Kovariaten gingen der Ausgangswert im Prätest, das Geschlecht und der Migrationshintergrund der Kinder ein. Tabelle 60 gibt die Ergebnisse der Analyse der Kovariaten und konditionalen Effekte wieder, wobei sich die Auswertungen auf die Bedingung „*alle Trainings*“ beziehen.

**Auffällig vs. unauffällig:** Tabelle 60 ist zu entnehmen, dass sich die Kovariate „Ausgangswert im Prätest“ für alle Skalen als statistisch höchst bedeutsam erweist. Demnach gehen höhere Ausgangswerte zum ersten Messzeitpunkt, auch ohne dass die Kinder trainiert werden, mit signifikant höheren Werten in der Follow-up-Messung einher, was darauf hindeutet, dass das Problemverhalten der Kinder recht stabil ist. Für die Skalen Emotionale Störung, Störung des Sozialverhaltens, Externalisierendes Verhalten sowie den Gesamtproblemwert werden signifikante konditionale Effekte ermittelt. Die trainierten Kinder mit hohen Werten im Vortest auf den entsprechenden Skalen profitieren demnach stärker von den Trainings als die eher „unauffälligen“ Kinder (geringere Ausgangswerte). Dabei handelt es sich nicht um einen reinen Regressionseffekt, wie weiterführende Auswertungen zeigen. Korreliert man die Vorher-Follow-up-Veränderung des Gesamtproblemwerts (positive Werte entsprechen einer Verbesserung) mit dem Skalen-Ausgangswert, betragen die Korrelationen für die Trainingsgruppe  $r = .51$  ( $p < .001$ ) und für die Kontrollgruppe  $r = .16$  (*n.s.*), das

heißt der als Regressionseffekt interpretierbare Zusammenhang zwischen Ausgangswert und Veränderungswert ist in der Kontrollgruppe deutlich geringer. Es handelt sich bei der Trainingsgruppe also um einen zusätzlichen Programmeffekt. Gleiches gilt für die Skalen Emotionale Störung (TG:  $r = .77$ ,  $p < .001$ , KG:  $r = .31$ ,  $p < .05$ ), Störung des Sozialverhaltens (TG:  $r = .59$ ,  $p < .001$ , KG:  $r = .17$ , *n.s.*) und Externalisierendes Verhalten (TG:  $r = .73$ ,  $p < .001$ , KG:  $r = .08$ , *n.s.*).

**Tabelle 60:** Konditionale Effekte der Trainings für die Kovariaten Ausgangswert zu t1, Geschlecht und Migrationshintergrund (SBQ, Lehrerurteil, Follow-up-Messung)

	Kovariate	Conditional Effect	Kovariate	Conditional Effect	Kovariate	Conditional Effect
	<i>t1</i> (SE)	<i>Treatment</i> <i>x</i> <i>t1</i> (SE)	<i>Geschlecht</i> (SE)	<i>Treatment</i> <i>x</i> <i>Geschlecht</i> (SE)	<i>Mig</i> (SE)	<i>Treatment</i> <i>x</i> <i>Mig</i> (SE)
Prosoziales Verhalten	0.57*** (0.11)	-0.17 (0.17)	3.39* (1.13)	0.65 (1.67)	2.10 (1.13)	-3.02 (1.77)
Hyperaktivität/ Unaufmerksamkeit	0.76*** (0.07)	0.01 (0.11)	-0.31 (0.70)	-4.15* (1.02)	0.28 (0.68)	-1.41 (1.05)
Emotionale Störung/ Ängstlichkeit	0.68*** (0.13)	-0.37* (0.16)	-0.77 (0.61)	-0.14 (0.75)	0.12 (0.63)	0.45 (0.78)
Störung des Sozialverhaltens	0.86*** (0.11)	-0.38** (0.15)	-0.31 (0.63)	-1.39 (0.79)	0.14 (0.58)	-0.21 (0.76)
Externalisierendes Verhalten	0.94*** (0.11)	-0.75*** (0.15)	-0.13 (0.84)	-1.71 (1.05)	0.09 (0.81)	-0.38 (1.05)
Gesamtproblemwert	0.89*** (0.09)	-0.27* (0.12)	-1.22 (1.77)	-6.63* (2.17)	-0.04 (1.67)	-0.88 (2.31)

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 55$ ; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; t1 = Ausgangswert im Prätest; Kodierung „Geschlecht“: Mädchen = 1, Jungen = 0; Mig = Migrationshintergrund; Kodierung „Migrationshintergrund“: mit Migrationshintergrund = 1, ohne Migrationshintergrund = 0.

**Geschlecht – Mädchen vs. Jungen:** Bezüglich der Kovariate „Geschlecht“ zeigen die differentiellen Auswertungen, dass diese lediglich für die Skala Prosoziales Verhalten von Bedeutung ist. Mädchen erzielen auf dieser Skala generell, das heißt auch ohne Training, höhere Werte. Ansonsten ergeben sich keine statistisch bedeutsamen Effekte der Kovariate „Geschlecht“. Mädchen und Jungen unterscheiden sich ohne Training bezüglich der Skalen nicht in ihrer Entwicklung. Signifikante konditionale Effekte werden für die Skalen Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit und Gesamtproblemwert ermittelt. Für beide Skalen zeigt sich, dass die Mädchen stärker von den Trainings profitieren als die Jungen. Dies deutet sich auch für die übrigen Skalen des SBQ an, wobei die Effekte allerdings nicht statistisch bedeutsam sind.

Im Folgenden werden die Vergleiche zwischen Trainings- und Kontrollgruppe unter Berücksichtigung des Geschlechts näher betrachtet (vgl. Tabelle 61).

**Tabelle 61:** Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Geschlecht (SBQ, Lehrerurteil, Follow-up-Messung)

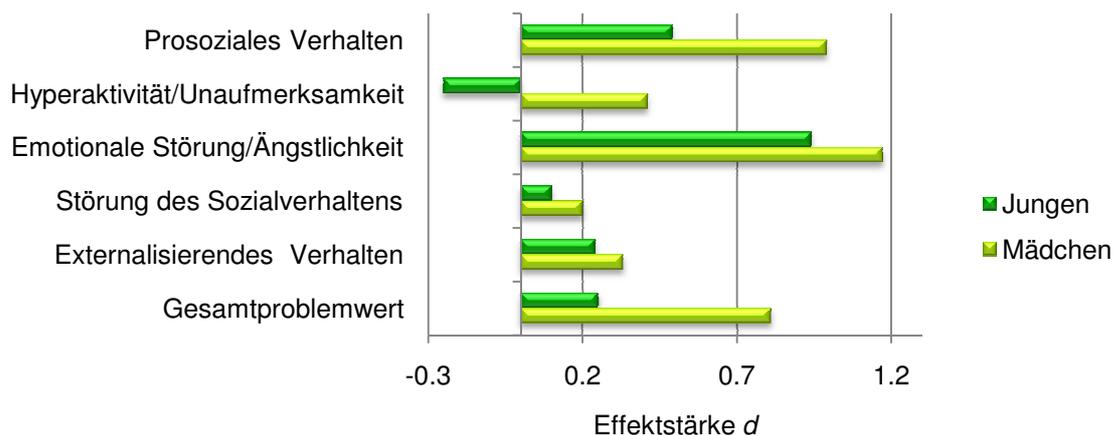
	Mädchen				Jungen			
	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	follow <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> =25	<i>F</i> <i>d<sub>netto</sub></i>	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	follow <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> =28	<i>F</i> <i>d<sub>netto</sub></i>
<b>Prosoziales Verhalten</b>								
TG	10.50 (4.05)	15.81 (3.19)	-6.01***	7.38**	TG	8.14 (5.24)	11.07 (5.66)	-2.50* 5.01*
KG	12.62 (4.54)	13.69 (4.63)	-1.18	.99	KG	8.86 (5.52)	8.59 (4.55)	0.30 .59
<b>Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit</b>								
TG	1.62 (2.02)	0.96 (1.28)	1.69	10.50**	TG	6.93 (4.91)	8.03 (3.88)	-1.62 3.68 <sup>+</sup>
KG	2.46 (3.63)	2.96 (3.28)	-1.46	.41	KG	6.34 (4.95)	6.17 (4.63)	0.29 -.25
<b>Emotionale Störung/Ängstlichkeit</b>								
TG	3.19 (3.36)	1.04 (1.37)	4.20***	13.92***	TG	2.41 (2.28)	1.69 (2.21)	1.66 13.99***
KG	1.58 (1.88)	2.50 (2.57)	-1.86 <sup>+</sup>	1.17	KG	1.79 (2.70)	3.41 (2.96)	-3.81** .94
<b>Störung des Sozialverhaltens</b>								
TG	0.50 (1.10)	0.08 (0.27)	1.90 <sup>+</sup>	3.78 <sup>+</sup>	TG	2.90 (2.80)	2.52 (2.37)	0.73 0.40
KG	1.23 (2.29)	1.15 (2.20)	0.25	.20	KG	3.28 (2.62)	3.17 (3.54)	0.21 .10
<b>Externalisierendes Verhalten</b>								
TG	1.42 (3.23)	0.81 (1.47)	0.86	5.07*	TG	3.10 (2.96)	2.83 (2.83)	0.43 1.45
KG	1.85 (3.63)	2.38 (3.60)	-1.93 <sup>+</sup>	.33	KG	4.17 (3.61)	4.69 (5.18)	-0.72 .24
<b>Gesamtproblemwert</b>								
TG	7.31 (7.70)	3.23 (2.85)	3.02**	20.57***	TG	14.14 (8.97)	14.21 (7.50)	-0.07 2.16
KG	6.77 (7.59)	8.92 (8.21)	-2.25*	.81	KG	14.38 (8.96)	16.72 (10.32)	-1.80 <sup>+</sup> .25

*Anmerkungen.* Mädchen:  $N(TG) = N(KG) = 26$ ,  $df_{korr} = 51$ ; Jungen:  $N(TG) = N(KG) = 29$ ,  $df_{korr} = 57$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ; Kovariate: Skalenwert im Prätest; TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe.

Die kovarianzanalytischen Auswertungen zeigen, dass das Verhalten der trainierten Mädchen in der Follow-up-Messung von den Lehrern signifikant prosozialer eingeschätzt wird als das der weiblichen Kontrollpaarlinge. Zwar steigern sich beide Gruppen vom ersten zum dritten Messzeitpunkt, jedoch zeigen *t*-Tests für abhängige Stichproben, dass die Verbesserung nur bei den Kindern der Trainingsgruppe statistisch bedeutsam ist. Auch bezüglich der Problemskalen unterscheiden sich die Mädchen der Trainingsgruppe in der Follow-up-

Messung signifikant von denen der Kontrollgruppe. Dies gilt sowohl für den Gesamtproblemwert als auch für die Skalen Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Emotionale Störung/Ängstlichkeit und Externalisierendes Verhalten, wobei der Vergleich stets zu Gunsten der trainierten Kinder ausfällt. Ein tendenzieller Unterschied ergibt sich für die Skala Störung des Sozialverhaltens. *t*-Tests für abhängige Stichproben zeigen, dass sich die Mädchen der Trainingsgruppe auf den Skalen Emotionale Störung/Ängstlichkeit und Gesamtproblemwert signifikant verbessern, während sich die Mädchen der Kontrollgruppe (tendenziell) signifikant verschlechtern. Die Jungen der Trainingsgruppe unterscheiden sich sechs Monate nach Trainingsende signifikant auf den Skalen Prosoziales Verhalten und Emotionale Störung/Ängstlichkeit von den Kontrollpaarlingen, wobei sich das Verhalten der trainierten Kinder nach Meinung der Lehrer jeweils verbessert, während es sich bei den Kindern der Kontrollgruppe verschlechtert. Ein tendenzieller Unterschied zeichnet sich auch für die Skala Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit ab, jedoch fällt dieser zu Gunsten der Kontrollgruppe aus. Für die weiteren Skalen sind keine signifikanten Unterschiede auszumachen. In *t*-Tests für abhängige Stichproben zeigt sich, dass sich die trainierten Jungen zum dritten Messzeitpunkt signifikant hinsichtlich des prosozialen Verhaltens verbessern. Eine signifikante negative Entwicklung zeichnet sich bei der Kontrollgruppe in Bezug auf die Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit ab.

Abbildung 66 vergleicht die ermittelten Nettoeffektstärken, jeweils getrennt nach Geschlecht der Kinder.



**Abbildung 66:** Nettoeffektstärken der SBQ-Skalen, getrennt nach Geschlecht der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up-Messung)

Auf allen Skalen weisen die Mädchen höhere Effektstärken auf als die Jungen, was in Einklang steht mit den Ergebnissen der konditionalen Effekte. Die größten positiven Effekte der Trainings ergeben sich sowohl bei den Mädchen ( $d_{netto} = 1.17$ ) als auch den Jungen ( $d_{netto}$

= .94) auf der Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit. Die geringsten Nettoeffekte werden bei den Mädchen hinsichtlich der Skala Störung des Sozialverhaltens ( $d_{netto} = .20$ ) und bei den Jungen auf der Skala Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit erzielt, wobei sich für die Jungen sogar ein negativer Effekt von  $d_{netto} = -.25$  ergibt.

**Migrationsstatus – mit und ohne Migrationshintergrund:** In Bezug auf die Kovariate „Migrationshintergrund“ zeigen die Auswertungen, dass diese für keine der Skalen bedeutsam ist. Folglich gibt es ohne Trainings keinen statistisch bedeutsamen Unterschied in der Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Skalen. Zudem zeigen sich auch keine signifikanten konditionalen Trainingseffekte (vgl. Tabelle 60), das heißt es sind zumindest keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Profits, den die Kinder aus dem Training ziehen, zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund festzustellen. Dennoch deuten die Ergebnisse für den Gesamtproblemwert darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund etwas stärker von den Trainings zu profitieren scheinen als die Kinder ohne Migrationshintergrund. Jedoch wird dieser Effekt nicht signifikant, was unter Umständen auch in dem hohen Standardfehler begründet ist.

Im Folgenden wird etwas ausführlicher auf die Vergleiche zwischen Trainings- und Kontrollgruppe unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds eingegangen (vgl. Tabelle 62). Die Auswertung mittels Kovarianzanalysen zeigt, dass sich die Kinder mit Migrationshintergrund, die ein Training erhalten haben, zum dritten Messzeitpunkt auf den Skalen Emotionale Störung/Ängstlichkeit und Gesamtproblemwert signifikant von den untrainierten Kindern mit Migrationshintergrund unterscheiden. Während sich die Trainingsgruppe zum dritten Messzeitpunkt hin positiv entwickelt, ist bei den Kindern der Kontrollgruppe eine gegenläufige Entwicklung festzustellen, was auch die Ergebnisse der  $t$ -Tests für abhängige Stichproben zeigen. Tendenzielle Unterschiede, ebenfalls zu Gunsten der trainierten Gruppe, zeichnen sich zudem hinsichtlich des prosozialen und externalisierenden Verhaltens ab.

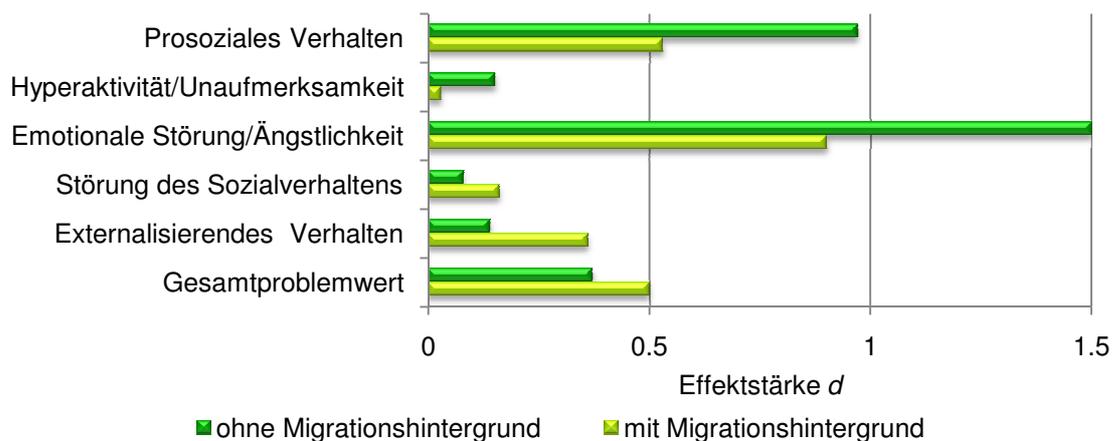
**Tabelle 62:** Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (SBQ, Lehrerurteil, Follow-up-Messung)

	mit Migrationshintergrund				ohne Migrationshintergrund			
	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	follow <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> <sub>TG</sub> =34 <i>df</i> <sub>KG</sub> =31	<i>F</i> <i>d</i> <sub>netto</sub>	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	follow <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> <sub>TG</sub> =19 <i>df</i> <sub>KG</sub> =22	<i>F</i> <i>d</i> <sub>netto</sub>
<b>Prosoziales Verhalten</b>								
TG	8.66 (4.67)	12.74 (5.64)	-4.16***	2.98 <sup>+</sup>	TG	10.30 (5.03)	14.30 (4.27)	-3.31** 11.98**
KG	10.16 (5.31)	11.59 (5.38)	-1.90 <sup>+</sup>	.53	KG	11.30 (5.51)	10.17 (4.99)	1.04 .97
<b>Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit</b>								
TG	4.69 (4.41)	4.49 (4.48)	0.37	0.43	TG	3.95 (5.10)	5.05 (4.94)	-1.80 <sup>+</sup> 1.21
KG	5.69 (5.03)	5.66 (4.26)	0.07	.03	KG	2.87 (3.88)	3.26 (4.11)	-0.66 .15
<b>Emotionale Störung/Ängstlichkeit</b>								
TG	3.11 (3.18)	1.69 (2.18)	2.87**	14.54***	TG	2.20 (2.07)	0.85 (0.99)	3.44** 12.61**
KG	1.97 (2.77)	3.22 (3.12)	-3.07**	.90	KG	1.30 (1.52)	2.65 (2.29)	-2.48* 1.50
<b>Störung des Sozialverhaltens</b>								
TG	1.71 (2.26)	1.31 (2.27)	1.01	1.15	TG	1.85 (2.85)	1.45 (1.85)	0.95 0.38
KG	2.31 (2.44)	2.28 (2.99)	0.08	.16	KG	2.30 (2.98)	2.13 (3.38)	0.36 .08
<b>Externalisierendes Verhalten</b>								
TG	2.49 (3.30)	1.80 (2.78)	1.02	3.82 <sup>+</sup>	TG	2.00 (2.99)	2.00 (1.92)	0.00 0.78
KG	3.13 (3.63)	3.69 (4.51)	-1.12	.36	KG	3.00 (4.05)	3.48 (4.84)	-0.72 .14
<b>Gesamtproblemwert</b>								
TG	11.86 (8.97)	9.29 (8.59)	2.09*	9.42**	TG	9.25 (9.03)	8.55 (6.92)	0.63 3.27 <sup>+</sup>
KG	12.44 (9.39)	14.50 (10.32)	-1.99 <sup>+</sup>	.50	KG	8.48 (8.36)	11.00 (9.63)	-1.88 <sup>+</sup> .37

Anmerkungen. mit Migrationshintergrund :  $N(TG) = 35$ ,  $N(KG) = 32$ ,  $df_{korr} = 66$ ; ohne Migrationshintergrund:  $N(TG) = 20$ ,  $N(KG) = 23$ ,  $df_{korr} = 42$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ; Kovariate: Skalenwert im Prätest; TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe.

Für die Kinder ohne Migrationshintergrund ergeben sich ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen der trainierten und untrainierten Gruppe hinsichtlich der Skalen Prosoziales Verhalten, Emotionale Störung/Ängstlichkeit und Gesamtproblemwert (tendenziell signifikant). Die Unterschiede fallen wiederum zu Gunsten der Trainingsgruppe aus. *t*-Tests für abhängige Stichproben zeigen, dass sich die trainierten Kinder ohne Migrationshintergrund vom ersten zum dritten Messzeitpunkt bezüglich der Skalen Prosoziales Verhalten und Emotionale Störung/Ängstlichkeit signifikant verbessern, während sich die Kontrollgruppe auf den Skalen Emotionale Störung/Ängstlichkeit und Gesamtproblemwert (tendenziell) signifikant verschlechtert (vgl. Tabelle 62).

Abbildung 67 gibt einen Überblick über die ermittelten Nettoeffektstärken, getrennt nach Migrationshintergrund der Kinder. Die größten positiven Effekte des Trainings zeichnen sich für beide Gruppen hinsichtlich der Skala Emotionale Störung/Ängstlichkeit ab (mit Migrationshintergrund:  $d_{netto} = .90$ , ohne Migrationshintergrund:  $d_{netto} = 1.50$ ), wobei die Kinder ohne Migrationshintergrund höhere Effekte erzielen. Die ermittelten Nettoeffektstärken für den Gesamtproblemwert deuten jedoch darauf hin, dass die Kinder mit Migrationshintergrund insgesamt etwas stärker von den Trainings profitieren (mit Migrationshintergrund:  $d_{netto} = .50$ , ohne Migrationshintergrund:  $d_{netto} = .37$ ).



**Abbildung 67:** Nettoeffektstärken der SBQ-Skalen, getrennt nach Migrationshintergrund der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up-Messung)

### 6.3.2.2 Ergebnisse des Social Health Profile (SHP: Lehrerversion, Follow-up-Messung)

Die Auswertungen der Follow-up-Messung für die Skalen des SHP sind in Tabelle 63 abgebildet. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Bedingung „alle Trainings“. Neben den Mittelwerten und Standardabweichungen der Trainings- und Kontrollgruppe zum ersten und dritten Messzeitpunkt werden die Analysen der durchschnittlichen kausalen Trainingseffekte sowie deren Effektstärken angegeben. (Höchst) signifikante positive *average effects* zeigen sich für die Skalen Gehorsam, Kontaktfähigkeit, Emotionsregulation und Aggressives Verhalten. Die trainierten Kinder verbessern sich auf allen genannten Skalen zum Follow-up hin. Bei den Kindern der Kontrollgruppe fällt die Verbesserung hingegen geringer aus bzw. ist sogar eine Verschlechterung festzustellen. Für die Skalen Soziale Kompetenz, Oppositionelles Verhalten und Verdeckte Aggression zeigen sich lediglich tendenziell

positive Trainingseffekte. Diese Ergebnisse bestätigen sich auch in den zusätzlich gerechneten Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate (vgl. Anhang C.16).

Die ermittelten Effektstärken bewegen sich zwischen  $ES = .02$  für die Skala Konzentrationsfähigkeit und  $ES = .62$  für die Skala Kontaktfähigkeit.

**Tabelle 63:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „alle Trainings“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect	
	prä	follow	prä	follow	Effect	ES
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	( <i>SE</i> )	
Konzentrationsfähigkeit	3.52 (1.12)	3.48 (0.99)	3.48 (0.87)	3.44 (0.94)	0.02 (0.12)	.02
Gehorsam	4.45 (0.60)	4.56 (0.49)	4.21 (0.69)	4.15 (0.74)	0.27** (0.10)	.36
Kontaktfähigkeit	3.47 (1.01)	4.10 (0.75)	3.51 (0.89)	3.53 (0.95)	0.58*** (0.13)	.62
Prosoziales Verhalten	3.18 (0.80)	3.44 (1.05)	2.88 (0.93)	3.04 (0.98)	0.19 (0.16)	.20
Emotionsregulation	3.02 (1.03)	3.52 (1.05)	3.07 (1.09)	3.25 (1.09)	0.31* (0.14)	.28
Soziale Kompetenz	3.11 (0.84)	3.48 (0.99)	2.97 (0.94)	3.14 (0.95)	0.24+ (0.14)	.25
Aggressives Verhalten	0.64 (0.71)	0.45 (0.55)	0.89 (0.76)	0.94 (0.83)	-0.36** (0.11)	.43
Oppositionelles Verhalten	0.58 (0.70)	0.59 (0.67)	0.73 (0.75)	0.90 (0.90)	-0.21+ (0.12)	.23
Verdeckte Aggression	0.25 (0.46)	0.22 (0.51)	0.58 (0.66)	0.53 (0.67)	-0.21+ (0.11)	.32

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 55$ ; + $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ; positive Effektstärken ( $ES$ ) gehen in die gewünschte Richtung.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse, getrennt nach Art des erhaltenen Trainings, zeigen sich unter der Bedingung „Kinderkurs“ für die Skalen Kontaktfähigkeit und Aggressives Verhalten ebenfalls signifikante *average effects* (vgl. Tabelle 64). Für die übrigen Skalen können die statistisch bedeutsamen Trainingseffekte der Gesamtgruppe zum dritten Messzeitpunkt jedoch nicht bestätigt werden. Die ermittelten Effektstärken liegen zwischen  $ES = -.13$  für die Skala Konzentrationsfähigkeit und  $ES = .48$  für die Skala Aggressives Verhalten.

**Tabelle 64:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „Kinderkurs“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect	
	prä	follow	prä	follow	Effect (SE)	ES
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )		
Konzentrationsfähigkeit	3.44 (1.10)	3.24 (0.88)	3.39 (0.88)	3.35 (0.97)	-0.13 (0.17)	-.13
Gehorsam	4.39 (0.67)	4.49 (0.54)	4.13 (0.64)	4.13 (0.74)	0.23 (0.16)	.31
Kontaktfähigkeit	3.22 (1.00)	3.92 (0.74)	3.37 (0.94)	3.53 (1.03)	0.48* (0.19)	.46
Prosoziales Verhalten	2.96 (0.84)	3.27 (1.10)	2.82 (0.94)	3.10 (0.86)	0.08 (0.24)	.10
Emotionsregulation	2.87 (1.06)	3.32 (1.05)	2.88 (1.11)	3.10 (1.08)	0.23 (0.22)	.21
Soziale Kompetenz	2.92 (0.87)	3.29 (1.03)	2.85 (0.97)	3.10 (0.90)	0.15 (0.22)	.16
Aggressives Verhalten	0.70 (0.81)	0.48 (0.61)	1.03 (0.68)	1.00 (0.77)	-0.37* (0.18)	.48
Oppositionelles Verhalten	0.64 (0.74)	0.68 (0.64)	0.76 (0.70)	0.87 (0.99)	-0.12 (0.20)	.12
Verdeckte Aggression	0.33 (0.55)	0.33 (0.65)	0.63 (0.67)	0.54 (0.63)	-0.15 (0.18)	.24

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 26$ ; \*  $p < .05$ ; positive Effektstärken (*ES*) gehen in die gewünschte Richtung.

Die Ergebnisse für die Bedingung „Kinder- und Elternkurs“ stimmen hingegen weitestgehend mit den Ergebnissen der Gesamtgruppe überein (vgl. Tabelle 65). Hier zeigen sich ebenfalls signifikante positive durchschnittliche Trainingseffekte für die Skalen Gehorsam, Kontaktfähigkeit, Emotionsregulation und Aggressives Verhalten. Zudem ergeben sich tendenziell signifikante positive *average effects* für die Skalen Soziale Kompetenz und Oppositionelles Verhalten. Die ermittelten Effektstärken nehmen Werte zwischen  $ES = .16$  für die Skala Konzentrationsfähigkeit und  $ES = .78$  für die Skala Kontaktfähigkeit an.

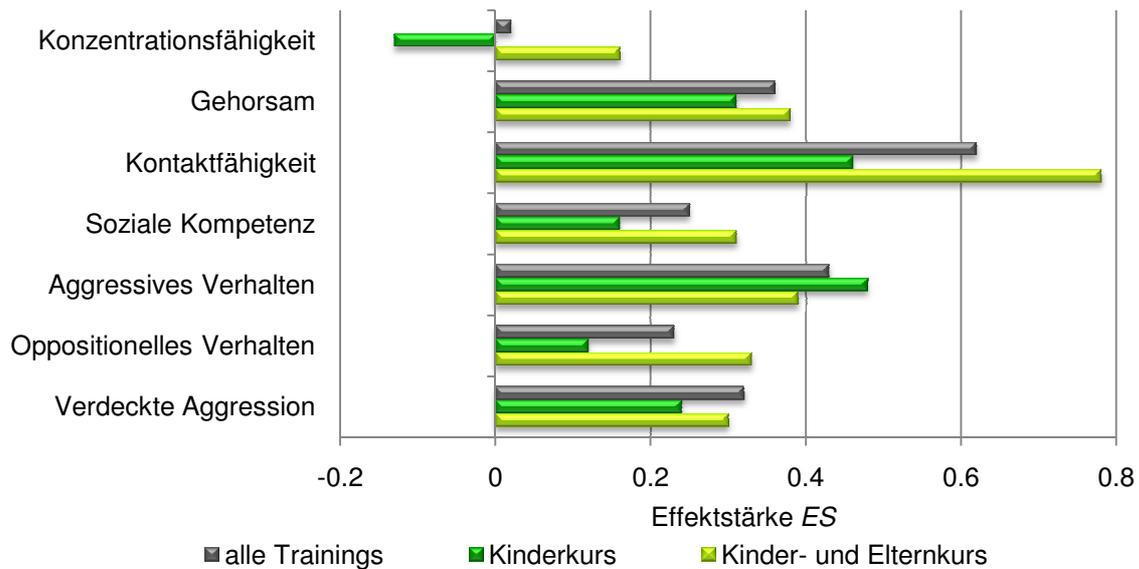
**Tabelle 65:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „Kinder- und Elternkurs“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect	
	prä	follow	prä	follow	Effect	ES
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	( <i>SE</i> )	
Konzentrationsfähigkeit	3.59 (1.15)	3.69 (1.04)	3.57 (0.87)	3.52 (0.93)	0.15 (0.17)	.16
Gehorsam	4.51 (0.54)	4.61 (0.43)	4.29 (0.74)	4.17 (0.76)	0.29** (0.10)	.38
Kontaktfähigkeit	3.70 (0.98)	4.26 (0.74)	3.64 (0.84)	3.53 (0.89)	0.69*** (0.18)	.78
Prosoziales Verhalten	3.38 (0.72)	3.60 (0.99)	2.94 (0.94)	2.99 (1.08)	0.26 (0.21)	.24
Emotionsregulation	3.16 (1.00)	3.71 (1.03)	3.24 (1.06)	3.40 (1.09)	0.38* (0.17)	.35
Soziale Kompetenz	3.28 (0.78)	3.65 (0.95)	3.08 (0.91)	3.17 (1.01)	0.31+ (0.17)	.31
Aggressives Verhalten	0.59 (0.62)	0.42 (0.50)	0.77 (0.81)	0.89 (0.89)	-0.35** (0.14)	.39
Oppositionelles Verhalten	0.53 (0.66)	0.51 (0.70)	0.71 (0.80)	0.93 (0.82)	-0.27+ (0.14)	.33
Verdeckte Aggression	0.19 (0.36)	0.12 (0.32)	0.53 (0.65)	0.53 (0.71)	-0.21 (0.13)	.30

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 29$ ; +  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; positive Effektstärken (ES) gehen in die gewünschte Richtung.

Sowohl für die Bedingung „Kinderkurs“ als auch die Bedingung „Kinder- und Elternkurs“ bestätigen die ebenfalls durchgeführten Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate die Ergebnisse der kausalen Regressionsmodelle weitestgehend (vgl. Anhang C.16). Lediglich unter der Bedingung „Kinder- und Elternkurs“ zeigt sich in der Kovarianzanalyse ein zusätzlicher tendenziell signifikanter Gruppenunterschied zu Gunsten der Trainingsgruppe.

Zusammenfassend vergleicht Abbildung 68 die ermittelten Effektstärken in Abhängigkeit von der Trainingsbedingung für die Skalen des SHP. Auf beinahe alle Skalen des SHP zeigt sich die Überlegenheit der Trainingskombination aus Kinder- und Elternkurs. Lediglich hinsichtlich des Aggressiven Verhaltens werden für die Bedingung „Kinderkurs“ höhere Effektstärken ermittelt als für den kombinierten Ansatz.



**Abbildung 68:** Effektstärken der SHP-Skalen (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up)

### Differentielle Auswertungen der Ergebnisse des SHP zur Follow-up-Messung

Die differentiellen Auswertungen des SHP zum dritten Messzeitpunkt prüfen wiederum den Einfluss der Kovariaten Ausgangswert im Prätest sowie das Geschlecht der Kinder und deren Migrationshintergrund. Die dargestellten Werte beziehen sich auf die Bedingung „alle Trainings“ (vgl. Tabelle 66).

**Auffällig vs. unauffällig:** Wie die Auswertungen zeigen, sind die Ausgangswerte des Prätests als Kovariate für alle Skalen statistisch höchst bedeutsam. Das heißt, dass hohe Werte zum ersten Messzeitpunkt grundsätzlich mit signifikant höheren Werten in der Follow-up-Messung einhergehen, auch wenn die Kinder kein Training erhalten. Das Verhalten der Kinder ist somit relativ stabil über die Zeit. Ein signifikanter konditionaler Effekt ergibt sich für die Skalen Gehorsam und Kontaktfähigkeit. Kinder der Trainingsgruppe mit niedrigeren Werten im Prätest (auffällige Kinder) weisen demnach höhere Werte in der Follow-up-Messung auf, das heißt sie profitieren mehr vom Training. Für die Skalen, die problematisches Sozialverhalten beschreiben (Aggressives Verhalten, Oppositionelles Verhalten und Verdeckte Aggression), zeigt sich, dass Kinder, die im Vortest auffälliger waren (höhere Ausgangswerte), niedrigere Werte im Follow-up erreichen und somit stärker von den Trainings profitieren. Für die übrigen Skalen sind keine signifikanten konditionalen Effekte festzustellen (vgl. Tabelle 66). Weiterführende Auswertungen zeigen, dass es sich bei den Veränderungen nicht um einen reinen Regressionseffekt handelt. Die Korrelationen zwischen der jeweiligen Vorher-Follow-

up-Veränderung und dem entsprechenden Skalenausgangswert fallen für die Trainingsgruppe jeweils höher aus als für die Kontrollgruppe. Es handelt sich bei der Trainingsgruppe also um einen zusätzlichen Programmeffekt.

**Tabelle 66:** Konditionale Effekte der Trainings für die Kovariaten Ausgangswert zu t1, Geschlecht und Migrationshintergrund (SHP, Lehrerurteil, Follow-up-Messung)

	Kovariate	Conditional Effect	Kovariate	Conditional Effect	Kovariate	Conditional Effect
	<i>t1</i>	<i>Treatment</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Treatment</i>	<i>Mig</i>	<i>Treatment</i>
	( <i>SE</i> )	<i>x</i> <i>t1</i> ( <i>SE</i> )	( <i>SE</i> )	<i>x</i> <i>Geschlecht</i> ( <i>SE</i> )	( <i>SE</i> )	<i>x</i> <i>Mig</i> ( <i>SE</i> )
Konzentrationsfähigkeit	0.79 <sup>***</sup> (0.10)	-0.08 (0.12)	0.24 (0.19)	0.34 (0.25)	-0.13 (0.18)	0.23 (0.25)
Gehorsam	0.87 <sup>***</sup> (0.09)	-0.56 <sup>***</sup> (0.13)	0.21 (0.13)	0.26 (0.17)	0.01 (0.12)	-0.05 (0.18)
Kontaktfähigkeit	0.73 <sup>***</sup> (0.10)	-0.29 <sup>*</sup> (0.13)	0.17 (0.20)	0.04 (0.25)	0.01 (0.19)	-0.39 (0.25)
Soziale Kompetenz	0.76 <sup>***</sup> (0.09)	-0.02 (0.16)	0.58 <sup>*</sup> (0.16)	-0.11 (0.27)	0.19 (0.17)	-0.20 (0.28)
Aggressives Verhalten	0.85 <sup>***</sup> (0.10)	-0.61 <sup>***</sup> (0.14)	-0.32 <sup>*</sup> (0.15)	-0.26 (0.19)	0.04 (0.14)	-0.05 (0.21)
Oppositionelles Verhalten	0.93 <sup>***</sup> (0.10)	-0.50 <sup>**</sup> (0.16)	-0.27 (0.15)	-0.21 (0.23)	-0.12 (0.15)	0.12 (0.23)
Verdeckte Aggression	0.54 <sup>***</sup> (0.12)	-0.41 <sup>*</sup> (0.19)	0.01 (0.17)	-0.16 (0.22)	0.12 (0.16)	0.10 (0.21)

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 55$ ; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; t1 = Ausgangswert im Prätest; Kodierung „Geschlecht“: Mädchen = 1, Jungen = 0; Mig = Migrationshintergrund; Kodierung „Migrationshintergrund“: mit Migrationshintergrund = 1, ohne Migrationshintergrund = 0.

**Geschlecht – Mädchen vs. Jungen:** Die differentiellen Auswertungen unter Berücksichtigung der Kovariate „Geschlecht“ zeigen lediglich für die Skalen Soziale Kompetenz und Aggressives Verhalten einen signifikanten Einfluss der Kovariate (vgl. Tabelle 66). Demnach entwickeln sich Mädchen und Jungen hinsichtlich der beiden genannten Skalen ohne Training unterschiedlich, wobei die Ergebnisse auf eine positivere Entwicklung der Mädchen hindeuten. Auf den anderen Skalen zeigt sich hingegen kein signifikanter Effekt der Kovariate. Für keine der Skalen ergibt sich ein signifikanter konditionaler Effekt, das heißt Mädchen und Jungen profitieren in Hinblick auf die Skalen des SHP gleich stark von den Trainings.

Im Folgenden wird auf weitere Vergleiche zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe getrennt nach Geschlecht der Kinder eingegangen (vgl. Tabelle 67).

**Tabelle 67:** Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Geschlecht (SHP, Lehrerurteil, Follow-up-Messung)

	Mädchen				Jungen			
	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	follow <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> =25	<i>F</i> <i>d<sub>netto</sub></i>	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	follow <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> =28	<i>F</i> <i>d<sub>netto</sub></i>
<b>Konzentrationsfähigkeit</b>								
TG	3.96 (0.81)	4.05 (0.70)	-0.70		TG	3.13 (1.22)	2.97 (0.93)	1.33
			0.79					0.43
KG	3.89 (0.85)	3.87 (0.85)	0.23	.13	KG	3.11 (0.72)	3.06 (0.87)	0.39
								-.11
<b>Gehorsam</b>								
TG	4.67 (0.49)	4.84 (0.28)	-1.57		TG	4.26 (0.64)	4.30 (0.49)	-0.36
			6.06*					4.32*
KG	4.50 (0.65)	4.49 (0.61)	0.10	.32	KG	3.97 (0.63)	3.85 (0.73)	1.28
								.25
<b>Kontaktfähigkeit</b>								
TG	3.45 (1.00)	4.20 (0.70)	-4.48***		TG	3.49 (1.03)	4.01 (0.79)	-3.56**
			7.64**					13.19**
KG	3.83 (0.79)	3.85 (0.94)	-0.13	.82	KG	3.22 (0.90)	3.25 (0.88)	-0.20
								.51
<b>Soziale Kompetenz</b>								
TG	3.42 (0.64)	3.93 (0.79)	-3.88**		TG	2.83 (0.90)	3.07 (1.00)	-1.49
			1.20					2.75
KG	3.33 (0.84)	3.68 (0.81)	-2.59*	.22	KG	2.64 (0.92)	2.65 (0.80)	-0.07
								.25
<b>Aggressives Verhalten</b>								
TG	0.42 (0.67)	0.12 (0.23)	2.18*		TG	0.84 (0.70)	0.74 (0.59)	0.67
			8.24**					5.82*
KG	0.59 (0.72)	0.54 (0.69)	0.56	.36	KG	1.17 (0.69)	1.30 (0.79)	-1.31
								.33
<b>Oppositionelles Verhalten</b>								
TG	0.28 (0.41)	0.24 (0.55)	0.36		TG	0.85 (0.79)	0.90 (0.63)	-0.29
			1.37					2.21
KG	0.50 (0.77)	0.55 (0.71)	-0.57	.15	KG	0.94 (0.67)	1.22 (0.94)	-2.36*
								.31
<b>Verdeckte Aggression</b>								
TG	0.15 (0.34)	0.13 (0.50)	0.16		TG	0.34 (0.54)	0.29 (0.51)	0.41
			1.49					1.59
KG	0.29 (0.53)	0.38 (0.68)	-0.74	.26	KG	0.84 (0.66)	0.67 (0.63)	1.54
								-.20

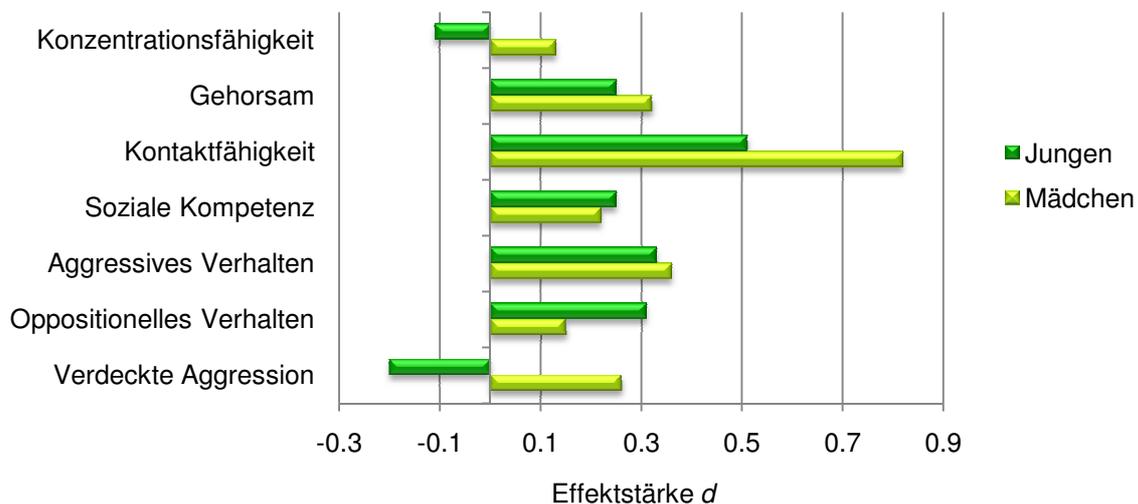
Anmerkungen. Mädchen:  $N(TG) = N(KG) = 26$ ,  $df_{\text{kor}} = 51$ , Jungen:  $N(TG) = N(KG) = 29$ ,  $df_{\text{kor}} = 57$ ; \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ; Kovariate: Skalenwert im Prätest; TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe.

Kovarianzanalytische Vergleiche mit dem Ausgangswert als Kovariate zeigen, dass sich die trainierten Mädchen zum dritten Messzeitpunkt auf den Skalen Gehorsam, Kontaktfähigkeit und Aggressives Verhalten signifikant von den Kontrollpaarlingen unterscheiden. Der Vergleich fällt dabei jeweils zu Gunsten der Trainingsgruppe aus. Auf allen anderen Skalen unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander. *t*-Tests für abhängige Stichproben ergeben, dass sich die Mädchen der Trainingsgruppe vom ersten zum dritten

Messzeitpunkt hinsichtlich der Kontaktfähigkeit und des Aggressiven Verhaltens verbessern, wohingegen bei den Mädchen der Kontrollgruppe keine statistisch bedeutsame positive Verbesserung auftritt. Darüber hinaus kommt es in beiden Gruppen zu einer signifikanten Steigerung des sozial kompetenten Verhaltens.

Für die trainierten Jungen sind ebenfalls auf den Skalen Gehorsam, Kontaktfähigkeit und Aggressives Verhalten signifikante Unterschiede gegenüber den Kontrollpaarlingen auszumachen, wobei die trainierten Kinder wiederum günstigere Werte aufweisen. Hinsichtlich der Skala Kontaktfähigkeit zeigt sich für die Jungen der Trainingsgruppe im  $t$ -Test für abhängige Stichproben eine signifikante Verbesserung, während sich das Verhalten der Kontrollgruppe hinsichtlich des oppositionellen Verhaltens signifikant verschlechtert.

Abbildung 69 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die ermittelten Nettoeffektstärken, getrennt für Mädchen und Jungen. Die stärksten positiven Effekte zeigen sich sowohl für Mädchen ( $d_{netto} = .82$ ) als auch für Jungen ( $d_{netto} = .51$ ) hinsichtlich der Skala Kontaktfähigkeit. Insgesamt lässt sich kein klares Muster erkennen, ob Mädchen oder Jungen stärker vom Training profitieren, was auch mit den Ergebnissen in Bezug auf die konditionalen Effekte übereinstimmt.



**Abbildung 69:** Nettoeffektstärken der SHP-Skalen, getrennt nach Geschlecht der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up-Messung)

**Migrationsstatus - mit und ohne Migrationshintergrund:** Die Auswertungen für die Kovariate „Migrationshintergrund“ zeigen, dass der Einfluss der Kovariate für keine der Skalen statistisch bedeutsam ist. Demnach ergeben sich generell (das heißt auch ohne Training) keine signifikanten Unterschiede in der Entwicklung der Kinder mit und ohne

Migrationshintergrund hinsichtlich der Skalen. Konditionale Effekte zeigen sich ebenfalls auf keiner der Skalen, wonach bezogen auf die Skalen des SHP kein Unterschied darin besteht, wie viel Nutzen die Kinder in Abhängigkeit von ihrem Migrationsstatus aus den Trainings ziehen (vgl. Tabelle 66).

Tabelle 68 sind weitere Vergleiche zwischen Trainings- und Kontrollgruppe unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds der Kinder zu entnehmen. Die durchgeführten Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate machen deutlich, dass zwischen den trainierten und untrainierten Kindern mit Migrationshintergrund zum dritten Messzeitpunkt signifikante Unterschiede für die Skalen Kontaktfähigkeit und Aggressives Verhalten bestehen, wobei die Trainingsgruppe günstigere Werte aufweist. Ein weiterer tendenzieller Unterschied ergibt sich hinsichtlich der Skala Gehorsam, wiederum zu Gunsten der Trainingsgruppe. Für die übrigen Skalen lassen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in der Follow-up-Messung ermitteln. *t*-Tests für abhängige Stichproben zeigen eine signifikante Verbesserung der Trainingsgruppe vom ersten zum dritten Messzeitpunkt für die Skala Kontaktfähigkeit. Zudem ergibt sich sowohl für die trainierten als auch die untrainierten Kinder ein signifikanter Zuwachs an sozial kompetentem Verhalten.

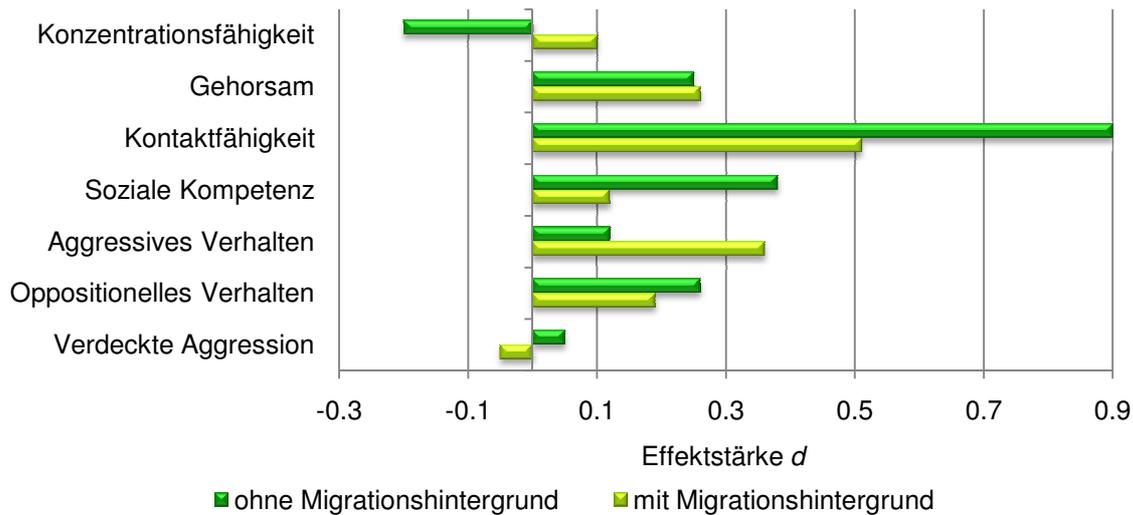
Die trainierten Kinder ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich auf den Skalen Kontaktfähigkeit signifikant und auf den Skalen Gehorsam, Soziale Kompetenz, Aggressives Verhalten und Verdeckte Aggression tendenziell signifikant von der Kontrollgruppe. Wiederum fallen die Unterschiede zu Gunsten der Trainingsgruppe aus. Weitere statistisch bedeutsame Unterschiede ergeben sich nicht. *t*-Tests für abhängige Stichproben zeigen, dass sich die Kontaktfähigkeit der trainierten Kinder ohne Migrationshintergrund zum dritten Messzeitpunkt hin signifikant erhöht. Eine ebenfalls signifikante positive Veränderung ist für die trainierten Kinder ohne Migrationshintergrund auch bezüglich des sozial kompetenten Verhaltens zu verzeichnen.

**Tabelle 68:** Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (SHP, Lehrerurteil, Follow-up-Messung)

	mit Migrationshintergrund				ohne Migrationshintergrund			
	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	follow <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> <sub>TG</sub> =34 <i>df</i> <sub>KG</sub> =31	<i>F</i> <i>d</i> <sub>netto</sub>	prä <i>M</i> ( <i>SD</i> )	follow <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> <i>df</i> <sub>TG</sub> =19 <i>df</i> <sub>KG</sub> =22	<i>F</i> <i>d</i> <sub>netto</sub>
<b>Konzentrationsfähigkeit</b>								
TG	3.33 (1.20)	3.38 (1.02)	-0.37	0.49	TG	3.85 (0.87)	3.65 (0.93)	1.75 <sup>+</sup>
KG	3.30 (0.89)	3.25 (0.88)	0.42		KG	3.74 (0.80)	3.71 (0.98)	0.20
<b>Gehorsam</b>								
TG	4.43 (0.61)	4.53 (0.55)	-0.94	3.87 <sup>+</sup>	TG	4.50 (0.61)	4.60 (0.36)	-0.83
KG	4.20 (0.64)	4.14 (0.73)	0.77		KG	4.24 (0.76)	4.17 (0.78)	0.72
<b>Kontaktfähigkeit</b>								
TG	3.34 (1.05)	3.91 (0.77)	-4.15 <sup>***</sup>	8.35 <sup>**</sup>	TG	3.71 (0.91)	4.44 (0.59)	-3.88 <sup>**</sup>
KG	3.38 (0.95)	3.44 (1.05)	-0.45		KG	3.70 (0.80)	3.66 (0.80)	0.24
<b>Soziale Kompetenz</b>								
TG	3.02 (0.89)	3.40 (1.09)	-2.68 <sup>*</sup>	0.71	TG	3.26 (0.73)	3.62 (0.80)	-2.16 <sup>*</sup>
KG	2.84 (0.88)	3.11 (0.86)	-2.40 <sup>*</sup>		KG	3.14 (1.01)	3.17 (1.09)	-0.17
<b>Aggressives Verhalten</b>								
TG	0.65 (0.74)	0.45 (0.61)	1.47	6.49 <sup>*</sup>	TG	0.64 (0.68)	0.45 (0.44)	1.28
KG	0.91 (0.70)	0.97 (0.81)	-0.68		KG	0.88 (0.85)	0.90 (0.88)	-0.22
<b>Oppositionelles Verhalten</b>								
TG	0.63 (0.68)	0.61 (0.76)	0.15	1.15	TG	0.50 (0.73)	0.55 (0.50)	-0.33
KG	0.72 (0.67)	0.83 (0.79)	-1.41		KG	0.75 (0.85)	1.00 (1.05)	-1.73 <sup>+</sup>
<b>Verdeckte Aggression</b>								
TG	0.30 (0.44)	0.30 (0.60)	0.00	1.09	TG	0.18 (0.49)	0.08 (0.24)	0.85
KG	0.66 (0.69)	0.63 (0.67)	0.31		KG	0.48 (0.61)	0.41 (0.65)	0.42

Anmerkungen. Mit Migrationshintergrund:  $N(TG) = 35$ ,  $N(KG) = 32$ ,  $df_{korr} = 66$ , ohne Migrationshintergrund:  $N(TG) = 20$ ,  $N(KG) = 23$ ,  $df_{korr} = 42$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , <sup>\*</sup> $p < .05$ , <sup>\*\*</sup> $p < .01$ , <sup>\*\*\*</sup> $p < .001$ ; Kovariate: Skalenwert im Prätest; TG = Trainingsgruppe, KG = Kontrollgruppe.

Abbildung 70 fasst die ermittelten Nettoeffektstärken, getrennt für die trainierten Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, zusammen.



**Abbildung 70:** Nettoeffektstärken der SHP-Skalen, getrennt nach Migrationshintergrund der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up-Messung)

Die höchsten Effekte ergeben sich demnach für beide Gruppen auf der Skala Kontaktfähigkeit (mit Migrationshintergrund:  $d_{netto} = .51$ , ohne Migrationshintergrund:  $d_{netto} = .90$ ). Ein negativer Effekt zeigt sich für die Kinder mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Skala Verdeckte Aggression ( $d_{netto} = -.05$ ), bei den Kindern ohne Migrationshintergrund auf der Skala Konzentrationsfähigkeit ( $d_{netto} = -.20$ ). Wie es bereits die konditionalen Effekte angedeutet haben, lässt sich kein klares Muster erkennen, welche Kinder stärker von den Trainings profitieren.

### 6.3.2.3 Q-Sort Beurteilungen Lehrer (Follow-up-Messung)

In der Follow-up-Messung zeigt sich in Kovarianzanalysen mit dem Vortestwert als Kovariate, wie bereits im Posttest, für keine der Dimensionen ein signifikanter Unterschied zwischen trainierten und untrainierten Kindern (vgl. Tabelle 69). Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Bedingung „alle Trainings“. *t*-Tests für abhängige Stichproben ergeben, dass das aggressive Verhalten der Kinder der Trainingsgruppe zum dritten Messzeitpunkt hin tendenziell signifikant abnimmt. Für die Kontrollgruppe ist hingegen keine statistisch bedeutsame Veränderung auszumachen. In Bezug auf die Dimensionen Soziale Kompetenz, Impulsivität und Schüchternheit zeigen sich für beide Gruppe keine signifikanten Verbesserungen.

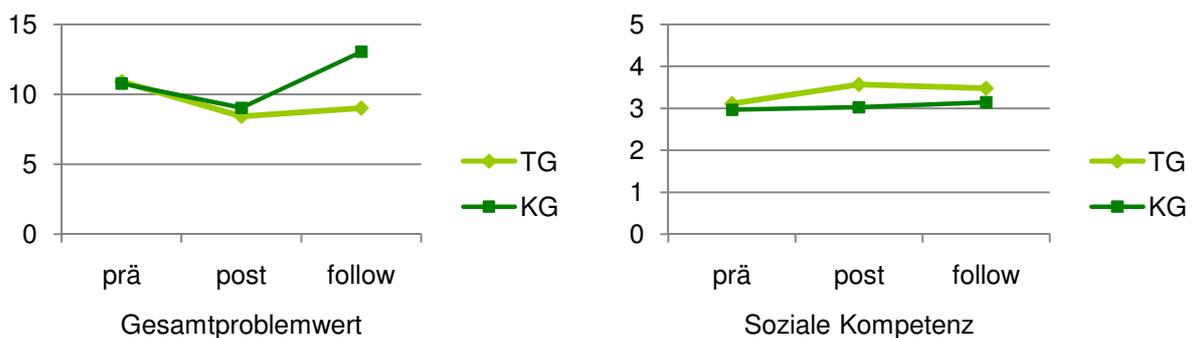
**Tabelle 69:** Vergleich der Q-Sort-Werte der Trainings- und Kontrollgruppe im Prätest und der Follow-up-Messung (Lehrerurteil)

	Trainingsgruppe			Kontrollgruppe			<i>F</i>
	prä	follow	<i>t</i>	prä	follow	<i>t</i>	
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>df</i> =53	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>df</i> =52	
Aggressivität	4.39 (1.93)	4.00 (1.64)	1.77 <sup>+</sup>	4.92 (1.91)	4.58 (2.40)	1.46	0.48
Soziale Kompetenz	5.70 (1.79)	5.81 (1.65)	-0.59	4.70 (1.98)	4.87 (2.25)	-0.73	0.65
Impulsivität	4.61 (2.08)	4.72 (2.05)	-0.48	5.13 (2.15)	4.87 (2.27)	1.29	0.65
Schüchternheit	5.07 (1.98)	5.28 (1.83)	-0.82	5.13 <sup>1</sup> (2.09)	4.85 <sup>1</sup> (2.07)	1.14	2.25

Anmerkungen.  $N(TG) = 54$ ;  $N(KG) = 53$ ,  $^1N = 52$ ;  $^+p < .10$ ;  $df_{korr} = 106$  bzw. 107; Kovariate: Skalenwert im Prätest.

#### 6.3.2.4 Verlauf der Einschätzungen der Lehrer zum Sozialverhalten der Kinder über alle drei Messzeitpunkte

Neben den kausalen Regressionsmodellen und Kovarianzanalysen wurden bezüglich der Einschätzungen der Lehrer (SBQ und SHP) auch über alle drei Messzeitpunkte hinweg zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet (vgl. Anhang C.17). Abbildung 71 zeigt den Verlauf der Einschätzungen der Lehrer zum Sozialverhalten der Kinder für die Skalen Gesamtproblemwert (SBQ) und Soziale Kompetenz (SHP).

**Abbildung 71:** Verlauf der Einschätzungen der Lehrer zum Sozialverhalten der Kinder für die Skalen Gesamtproblemwert (SBQ) und Soziale Kompetenz (SHP)

Hinsichtlich der Skala Soziale Kompetenz zeigt sich, dass sich die Trainingsgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt steigert und dann zum dritten Messzeitpunkt wieder leicht abfällt, während die Werte der Kontrollgruppe relativ konstant auf dem Ausgangsniveau bleiben. Auf der Skala Gesamtproblemwert ist für beide Gruppen zunächst eine Verringerung des Gesamtproblemwerts zum Posttest hin zu verzeichnen. Während sich die trainierten

Kinder jedoch in der Follow-up-Messung auf diesem Niveau weitestgehend stabilisieren, steigt bei den Kindern der Kontrollgruppe der Gesamtproblemwert in der Follow-up-Messung an.

### 6.3.2.5 Vorhersage des Trainingserfolgs

Abschließend soll überprüft werden, ob es Variablen gibt, die eine positive Entwicklung infolge der Trainings – den Trainingserfolg – vorhersagen können. Zu diesem Zweck wurde eine hierarchische multiple lineare Regression mit der abhängigen Variable Trainingserfolg berechnet (vgl. Tabelle 70). Als Trainingserfolg wurde dabei die Verhaltensänderung auf der Skala Gesamtproblemwert (SBQ) vom ersten zum dritten Messzeitpunkt herangezogen (Differenz aus Gesamtproblemwert zu t1 (prä) und t3 (follow); Lehrerurteil). Ein positiver Veränderungswert entspricht dabei einer Verbesserung.

Im Vorfeld der Analyse wurde der Einfluss der Schicht überprüft. Da sich kein signifikanter Zusammenhang zeigte, wurde die Variable aus den Berechnungen ausgeschlossen. Weil sich bereits bei der Analyse der konditionalen Effekte der signifikante Einfluss des Problemausgangswert gezeigt hatte, wurde dieser in einem ersten Schritt in das Modell aufgenommen. In einem zweiten Schritt wurden Geschlecht, Migrationshintergrund und Sprachkenntnisse (Wortschatz deutsch) integriert. In einem weiteren Schritt wurden verschiedene Variablen des Teilnehmerverhaltens der Kinder während der Trainingseinheiten (Aktivität und Störendes Verhalten) und der Teilnehmerzufriedenheit sowie die Anwesenheit beim Kinderkurs in das Modell aufgenommen.

Durch die Variable Gesamtproblemwert zu t1 im ersten Schritt wird eine Varianzaufklärung von 39.1% erreicht, wobei ein umso höherer Trainingserfolg vorhergesagt werden kann, je höher der Ausgangsproblemwert des Kindes war. Durch die Hinzunahme der Variablen Geschlecht, Migrationsstatus und Sprachkenntnisse im zweiten Schritt erhöht sich die Varianzaufklärung um weitere 26.0%. Eine Aufnahme der verschiedenen Variablen des Teilnehmerverhaltens und der Teilnehmerzufriedenheit klärt weitere 8.7% der Varianz auf. Durch die acht Prädiktoren werden insgesamt 73.8% der Varianz des Trainingserfolgs aufgeklärt ( $F_{8,29} = 10.21, p < .001$ ). Der bedeutendste Prädiktor für den Trainingserfolg ist neben dem Gesamtproblemwert im Prätest (47% aufgeklärte Varianz) das gezeigte störende Verhalten während der Trainingsstunden (5% aufgeklärte Varianz), wobei ein geringes Maß an störendem Verhalten mit einem erhöhten Trainingserfolg zusammenhängt. Ebenfalls

relevant für die Vorhersage des Trainingserfolgs sind die Sprachkenntnisse, die ebenfalls 5% der Varianz aufklären.

**Tabelle 70:** Vorhersage des Trainingserfolgs: Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse

*Kriterium: Trainingserfolg (SBQ-Gesamtproblemwert zu t1- SBQ-Gesamtproblemwert zu t3)*

Schritt	Prädiktoren	<i>B</i>	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$	$r^2_{\text{semi-partial}}$
1	SBQ-Gesamtproblemwert zu t1	.49	.63 <sup>***</sup>	.39		
2	SBQ-Gesamtproblemwert zu t1	.62	.78 <sup>***</sup>	.65	.26	.52
	Geschlecht	5.98	.46 <sup>***</sup>			.18
	Migrationsstatus	1.40	.11			.01
	Sprachkenntnisse <sup>1</sup>	.36	.18			.03
3	SBQ-Gesamtproblemwert zu t1	.69	.88 <sup>***</sup>	.74	.09	.47
	Geschlecht	1.22	.10			.002
	Migrationsstatus	1.73	.13			.01
	Sprachkenntnisse	.56	.28 <sup>*</sup>			.05
	Störendes Verhalten	-3.12	-.48 <sup>*</sup>			.05
	Aktivität	.32	.05			.002
	Anwesenheit	2.07	.18 <sup>+</sup>			.03
	Zufriedenheit	.56	.08			.004

Anmerkungen. <sup>1</sup> Wortschatz deutsch;  $N = 55$ ; <sup>+</sup>  $p < .10$ , <sup>\*</sup>  $p < .05$ , <sup>\*\*\*</sup>  $p < .001$ .

## 6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Auf Grund der Fülle der Einzelergebnisse des Ergebnisteils sollen im Folgenden noch einmal die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst werden.

Sowohl die Ergebnisse in Bezug auf das Kinder- als auch das Elterntraining sprechen dafür, dass die *Implementierung* beider Trainings gelungen ist. Dies wird zum einen durch das Teilnehmerverhalten der Kinder bestätigt, das überwiegend programmbezogen war. Kinder mit Migrationshintergrund unterscheiden sich hinsichtlich des Teilnehmerverhaltens insgesamt nicht von Kindern deutscher Herkunft, jedoch ist auffällig, dass Kinder mit ungenügenden Sprachkenntnissen ein signifikant ungünstigeres Teilnehmerverhalten an den Tag legten. Zum anderen sprechen die Bewertungen der Eltern für eine gelungene Umsetzung des Elternkurses. Die Inanspruchnahme des Elternkurses war mit 35.1% jedoch eher gering. Familien mit Migrationshintergrund wurden zwar genauso häufig erreicht, waren aber weniger oft anwesend und brachen den Kurs häufiger ab.

Im Rahmen der *Prozessevaluation* zeigt sich, dass sich das Problemverhalten (Gesamtproblemwert) der Kinder, basierend auf dem Trainerurteil, zum Ende des Trainings signifikant verringert, während das sozial erwünschte Verhalten signifikant zunimmt. Jungen profitieren dabei nach Meinung der Trainer insgesamt mehr vom Training. Lediglich hinsichtlich des internalisierenden Verhaltens und der Kontaktfähigkeit ergeben sich bei den Mädchen größere Effekte. Der Migrationshintergrund hat hingegen keine Auswirkung auf den „Trainingsprofit“.

Im *Posttest* zeigt sich im *Lehrerurteil* für den SBQ-Gesamtproblemwert kein signifikanter *average effect*. Lediglich hinsichtlich des prosozialen und internalisierenden Verhaltens ergibt sich eine (tendenziell) signifikante Verbesserung. Bezüglich der Art des Trainings (*Kinderkurs* oder *Kinder- und Elternkurs*) ist kein Effekt festzustellen. In Bezug auf die Kovariaten Geschlecht und Migrationshintergrund ergeben sich keine konditionalen Effekte. Gleiches gilt für den Problemausgangswert, mit Ausnahme der Skala Externalisierendes Verhalten (Kinder mit hohem Ausgangswert profitieren weniger vom Training). Auf den SHP-Skalen zeigen sich hingegen signifikante *average effects* hinsichtlich des Prosozialen Verhaltens, der Emotionsregulation, der Sozialen Kompetenz und der Kontaktfähigkeit. Während auffällige Kinder bezüglich der Konzentrations- und Kontaktfähigkeit stärker vom

Training profitieren, zeigt sich hinsichtlich des Geschlechts und des Migrationshintergrunds kein Unterschied. Es ist eine leichte Überlegenheit der Bedingung „*Kinderkurs*“ feststellbar.

Hinsichtlich der Einschätzungen durch die *Mütter* ergeben sich sowohl für das Sozialverhalten der Kinder als auch das mütterliche Erziehungsverhalten keine signifikanten *average effects*. Vielmehr deutet sich sogar eine negative, jedoch nicht statisch bedeutsame, Entwicklung an. Berücksichtigt werden muss dabei allerdings die stark verringerte und damit verzerrte Stichprobe.

Die Ergebnisse bezüglich des proximalen Erfolgsmaßes „*soziale Problemlösefähigkeit*“ ergeben im Posttest signifikante Interaktionseffekte zu Gunsten der trainierten Kinder. So können sie signifikant mehr Gefühle differenziert benennen, kompetente Handlungsalternativen generieren, angemessene Konsequenzen antizipieren, Lösungen bewerten sowie sich selbst seltener für eine indirekt-aggressive Alternative entscheiden als die Kontrollpaarlinge. Zudem zeigt sich ein höherer Anteil kompetenter Entscheidungen.

In der *Follow-up-Messung* ist ein signifikanter *average effect* für den SBQ-Gesamtproblemwert ( $ES = .41$ ) festzustellen. Signifikante Effekte ergeben sich auch für die Skalen Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Indirekte Aggression, Externalisierendes und Prosoziales Verhalten. Die Kombination von Kinder- und Elterntaining ist dabei dem Kinderkurs allein deutlich überlegen. Kinder mit einem höheren Ausgangswert und Mädchen profitieren bezüglich des Gesamtproblemwerts mehr von den Trainings. Kinder mit Migrationshintergrund scheinen ebenfalls mehr zu profitieren, jedoch ist dieser konditionale Effekt nicht signifikant. Die Ergebnisse des SHP zeigen ebenfalls signifikante *average effects* (Kontaktfähigkeit, Gehorsam, Aggressives Verhalten), wobei wiederum mit dem kombinierten Trainingsansatz die größten Effekte erzielt werden. Auffällige Kinder profitieren hinsichtlich der Problemskalen ebenfalls stärker von den Trainings; hinsichtlich des Geschlechts und des Migrationshintergrunds ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Eine Vorhersage des Trainingserfolgs ist mittels der Variablen Problemausgangswert, Sprachkenntnisse und störendes Verhalten möglich.

## 7 Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit diskutiert. Der Aufbau des Kapitels orientiert sich dabei an der Struktur des Ergebnisteils.

### 7.1 Implementierung des Kinder- und Elternkurses

#### 7.1.1 Teilnahmequoten des Kinder- und Elternkurses

**Kinderkurs:** Die für den Kinderkurs erreichte Teilnahme- und gleichzeitig Retentionsrate von 100% zeigt, dass die Umsetzung im schulischen Kontext – integriert in den normalen Unterricht – eine äußerst vielversprechende Strategie ist. Programme, die nachmittags angeboten werden, erzielen deutlich geringere Teilnahme- und Retentionsraten. So konnten in einer Studie von Hacker (2007) für ein „after school-Training“ nur 62% der möglichen Teilnehmer erreicht werden, wofür vor allem zeitliche und organisatorische Probleme wegen Überschneidungen mit anderen Freizeitaktivitäten der Kinder verantwortlich waren. Dieses Problem der „after school-Trainings“ zeigt sich auch in anderen Studien (Riggs & Greenberg, 2004). Besonders lohnend erscheint die Integration in den schulischen Kontext in Bezug auf Kinder aus Hochrisikofamilien und Familien mit Migrationshintergrund, die ansonsten nur schwer für präventive Maßnahmen gewonnen werden können (BMFSFJ, 2005; Eisner et al., 2008; Gaitanides, 2006; Lösel, Schmucker et al., 2006; Smolka, 2002; Snell-Johns, Mendez & Smith, 2004).

**Elternkurs:** Die Forschung zeigt, dass Eltern wesentlich schwerer für die Teilnahme an Präventionsprogrammen zu gewinnen sind als Kinder und durchschnittlich nur etwa 30-50% der Eltern partizipieren, was vor allem bei universellen Angeboten auch auf den geringen Leidensdruck der angesprochenen Personen zurückzuführen ist (Heinrichs, Krüger et al., 2006; Lee et al., 2006). Dies zeigte sich auch in der vorliegenden Studie. Am Elternkurs nahmen lediglich 35.1% der Eltern teil, denen das Training angeboten wurde, wobei vor allem die Väter stark unterrepräsentiert waren. Diese Inanspruchnahme ist als gering zu bewerten, liegt aber in dem von Heinrichs, Krüger et al. (2006) genannten Bereich. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass es sich in der vorliegenden Studie überwiegend um Familien aus der Unter- bzw. unteren Mittelschicht handelt und der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund mit über 60% sehr hoch ist. Laut Sozialraumanalyse der Stadt Nürnberg (Gesundheitsamt der Stadt Nürnberg, 2006, 2007) sind die Schulsprengel der teilnehmenden Familien durch ein überdurchschnittliches Armutspotential, einen hohen

Anteil an Alleinerziehenden und einen hohen Ausländeranteil gekennzeichnet. Somit weisen sie etliche Merkmale auf, mit denen oftmals eine geringere Teilnahmewahrscheinlichkeit einhergeht (Cunningham et al., 2000). Da – trotz zweisprachiger Einladungen – bereits bei dem im Vorfeld stattfindenden Informationsabend nur ein kleiner Anteil der Eltern anwesend war, ist fraglich, inwieweit die schriftliche Information über das Kursangebot von den Eltern überhaupt wahrgenommen bzw. verstanden worden ist. Darauf deuten auch die Ergebnisse von Eisner et al. (2008) hin, wonach sich 39% der Nicht-Teilnehmenden ein Jahr nach dem Trainingsangebot, trotz einer intensiven Informationskampagne damals, nicht mehr an das Angebot erinnern konnten. Überdurchschnittlich häufig waren in dieser Gruppe bildungsferne Eltern mit Migrationshintergrund vertreten. Cunningham et al. (2000) geben zu bedenken, dass die geringeren Teilnahmeraten bei Familien mit Migrationshintergrund neben den sprachlichen Problemen auch im mangelnden Verständnis hinsichtlich präventiver Angebote begründet sein könnten.

Trotz der vergleichsweise geringen Teilnahme in der vorliegenden Studie ist positiv zu beurteilen, dass der Anteil der angemeldeten Familien mit Migrationshintergrund in etwa ihrem Anteil an der Stichprobe entsprach. Bei Eisner et al. (2008) nahmen bei einer ähnlichen Stichprobenzusammensetzung ebenfalls nur 36% der Eltern am Kurs teil, in anderen Studien wird von noch geringeren Raten berichtet (Cunningham et al., 2000). Eine Ausnahme bildet eine Studie von Dumka et al. (1997), in der es mittels zahlreicher Rekrutierungsanreize gelang, eine Teilnahme von 70% zu erreichen. Auch bei Kabakci-Kara (2009) war die Teilnahmerate bei einer rein türkischen Stichprobe mit 54% deutlich höher.

Studien mit Teilnehmern, die vorwiegend aus der Mittelschicht stammen, erzielten wesentlich höhere Quoten (Bertram et al., 2003; Lösel, Beelmann et al., 2006). Als mögliche Teilnahmebarrieren sind organisatorische Aspekte, inhaltliche Gesichtspunkte, Treatmentanforderungen oder Bewertungsängste anzuführen (Haggerty et al., 2002; Heinrichs et al., 2005; Smolka, 2002; Spoth & Redmond, 2000; Spoth et al., 1996; vgl. auch Kapitel 3.4.1). Vor allem soziokulturelle Barrieren spielen eine Rolle für die geringere Teilnahme durch Eltern mit niedrigerem Einkommen und sozio-ökonomischem Status (Coatsworth, Duncan, Pantin & Szapocznik, 2006; Haggerty et al., 2002, Winslow, Bonds, Wolchik, Sandler & Braver, 2009). Bei Familien mit Migrationshintergrund können zusätzlich Misstrauen gegenüber den Kursanbietern oder Angst vor Rassismus und Stigmatisierung erschwerend als Barrieren hinzukommen (Keller & McDade, 2000). Eine wesentliche Hürde können auch bestimmte Werthaltungen der Familien mit Migrationshintergrund sein, wie

beispielsweise die Zurückhaltung mit Fremden über Familienthemen zu sprechen (BMFSFJ, 2008). Somit stellt sich die Frage, welche Rekrutierungsstrategien gerade für diese schwer erreichbaren Familien wirksam sein können. Die Studie von Eisner et al. (2008), bei der der Elternkurs unter anderem auch in der Muttersprache der Teilnehmer angeboten wurde, zeigt jedoch, dass das Ausräumen von Sprachbarrieren allein nicht ausreicht, um die Teilnahme von Familien mit Migrationshintergrund zu sichern. Darüber hinaus werden häufig verschiedene andere Rekrutierungsanreize eingesetzt, wie beispielsweise Kinderbetreuung während der Sitzungen (Barrera et al., 2002; Beelmann, 2000; CPPRG, 1999a, 1999b; Reid et al., 1999), Essen/Getränke (Beelmann, 2000; Weiss, Harris, Catron & Han, 2003), Transport-Service (Barrera et al., 2002; CPPRG, 1999a, 1999b) oder monetäre Anreize (August et al., 2001; Katz et al., 2001, Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001). Gerade bei Eltern aus sozial benachteiligten Gebieten können monetäre Anreize einen deutlichen Effekt auf die Teilnahmebereitschaft hervorrufen (Heinrichs et al., 2005).

In der vorliegenden Studie brachen bedauerlicherweise 38.2% der Teilnehmer den Kurs vorzeitig ab. Diese Quote ist im Vergleich mit anderen Studien als sehr hoher Wert einzuschätzen. So berichten Eisner et al. (2008) lediglich von einer Abbruchrate von 14%. Forehand, Middlebrook, Rogers und Steffe (1983) kommen in einer Metaanalyse zu dem Ergebnis, dass rund 28% der Eltern ein Training vorzeitig abbrechen. Auch im Vergleich dazu ist die Drop-out-Quote in der vorliegenden Studie immer noch erhöht. Trotz des zunächst erfreulichen Ergebnisses, dass Familien mit Migrationshintergrund das Kursangebot ebenso häufig annahmen wie die Familien deutscher Herkunft, zeigten sich hinsichtlich der Anwesenheits- und Drop-out-Raten signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Teilnehmer mit Migrationshintergrund waren signifikant seltener anwesend und brachen den Kurs signifikant häufiger vorzeitig ab. Die vergleichsweise hohe Abbruchrate lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund, die das Kursangebot annahmen, erstaunlich hoch war; jedoch brachen einige Eltern mit Migrationshintergrund den Kurs bereits nach der ersten Einheit ab, da sie das Angebot falsch verstanden hatten und sich nach eigener Auskunft etwas anderes erwartet hatten (z.B. Sprachkurs).

Die erhöhte Abbruchrate von Familien mit Migrationshintergrund entspricht auch den Ergebnissen aus anderen Studien (Danoff, Kemper & Sherry, 1994). Interessant dabei ist, dass in der vorliegenden Studie offensichtlich der Migrationshintergrund größeren Einfluss auf den

Kursabbruch hatte als die Schichtzugehörigkeit bzw. es zu einer Überschneidung beider Variablen kam. Das deutet darauf hin, dass für Familien mit Migrationshintergrund der Kurs bzw. die Kursmodalitäten nicht ausreichend geeignet waren. Ein Hauptgrund dafür liegt neben organisatorischen Gründe (Schichtarbeit, alleinerziehend) in den zum Teil nicht ausreichenden Sprachkenntnissen der Teilnehmer mit Migrationshintergrund. Nach Aussagen der Kurstrainer brachen in erster Linie die Eltern den Kurs ab, die den Ausführungen kaum oder nur sehr schwer folgen konnten. Die Auswertung der Evaluationsbögen der Kurstrainer zeigte weiter, dass gerade für diese Personen die zum Teil recht geringe Kursgröße hinderlich war. Durch die geringe Teilnehmeranzahl war es für sie in Diskussionen und Gruppenarbeiten schwieriger, sich im Hintergrund zu halten, und ihre Sprach- bzw. Ausdrucksschwierigkeiten rückten verstärkt in den Blickpunkt. Gespräche mit der Sozialpädagogin einer der beiden Schulen machten zudem deutlich, dass es für die Familien mit Migrationshintergrund eine ungewohnte Situation war, schriftliche Übungen für zu Hause zu erledigen und sie sich dadurch „bewertet“ fühlten. Alle Bemühungen der Kursleiter zu betonen, dass diese häuslichen Übungen keine Pflicht seien und natürlich auch die Nichterledigung dieser kein Hinderungsgrund für den Besuch der nächsten Einheit sei, schlugen offensichtlich fehl. Berücksichtigt werden muss dabei auch, inwieweit nicht nur mangelnde Deutschkenntnisse, sondern Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten allgemein und damit verbundene Schamgefühle ein Grund für den Kursabbruch waren. Fraglich ist zudem, ob sich die Tatsache, dass alle Kursleiter weiblich waren, negativ auf die Teilnahme der muslimischen Familien auswirkte. Auch dass ein Teil der Trainer selbst ohne Migrationshintergrund war, könnte sich negativ ausgewirkt haben, selbst wenn die Ergebnisse eher nicht darauf hin deuten. Dies könnte allerdings darin begründet liegen, dass die Teilnehmer aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen stammten und somit die Herkunft der Trainer mit Migrationshintergrund nicht unbedingt identisch mit der der Teilnehmer war. Bei Kabakci-Kara (2009) zeigte sich für eine türkische Stichprobe, dass die Durchführung des Elterntrainings mit einem Trainerteam (Mann und Frau) türkischer Herkunft für die Akzeptanz des Trainings sehr hilfreich war. Als eine gute Rekrutierungs- und Retentionsstrategie erwies sich die parallel zum Kurs angebotene Kinderbetreuung, die von 67,6% der Eltern genutzt wurde. Dass die Nutzung der Kinderbetreuung mit einem geringeren Abbruchrisiko einherging, unterstreicht deren Bedeutung.

### 7.1.2 Implementierung

Ziel der Machbarkeitsanalyse war es zu überprüfen, inwieweit sich die modifizierten EFFEKT<sup>®</sup>-Kurse im schulischen Kontext und mit einer Stichprobe mit einem hohen Anteil von Familien mit Migrationshintergrund umsetzen lassen. Im Folgenden wird zunächst auf die Ergebnisse der Implementierung der Kinderkurse und anschließend auf die Elternkurse eingegangen.

**Kinderkurs:** Die Ergebnisse sprechen für eine gelungene Implementierung des Kinderkurses. Trotz des strengeren zeitlichen Rahmens, der durch die Integration in den Schultag zustande kam, konnten die einzelnen Einheiten größtenteils bis völlig im geplanten *zeitlichen Rahmen* durchgeführt werden. Die geringsten Werte wurden in der ersten und neunten Stunde erzielt. Dass die Trainer in der ersten Einheit etwas in Bedrängnis kamen, hängt damit zusammen, dass die Kinder einer Klasse jeweils erst zu Beginn der ersten Kurseinheit in die entsprechenden Trainingsgruppen eingeteilt werden konnten. Dies führte sowohl zu zeitlichen als auch zu organisatorischen Beeinträchtigungen. Zudem mussten die Trainingsgruppen, deren Kursdurchführung in einem anderem Raum als dem eigenen Klassenzimmer stattfand, dieses erst aufsuchen, was beim ersten Mal auch mit einer zeitlichen Verzögerung einherging. Die vergleichsweise schlechtere Bewertung der neunten Einheit resultiert daraus, dass die Inhalte der Stunde zu stark komprimiert wurden. In dieser Stunde mussten die Kinder insgesamt drei Problemsituationen lösen, wovon zwei im Rollenspiel bearbeitet wurden. Die Bearbeitung der Probleme im Rollenspiel benötigte mehr Zeit als erwartet, was vor allem darin bedingt ist, dass die Kinder die Situation erst „proben“ wollten, ehe sie sie den anderen Kindern vorspielten. Alles in allem zeigte sich aber, dass die Stunden so modifiziert wurden, dass sie sich zeitlich sehr gut umsetzen ließen.

Hinsichtlich *organisatorischer Aspekte* zeichneten sich zwar leichte Schwankungen ab, jedoch lagen die Bewertungen aller Einheiten noch im Bereich von größtenteils bis völlig durchführbar und sind daher ebenfalls Indiz einer guten Implementierung. Die Beeinträchtigungen hinsichtlich der organisatorischen Durchführbarkeit hatten jedoch weniger mit dem Kurskonzept als solches, sondern vielmehr mit dem in der vorliegenden Studie nötigen Raumwechsel zu tun. Die Ergebnisse zeigten, dass der Raumwechsel als solcher sich jedoch nicht negativ auf die Umsetzung des Kurses auswirkte. Das ist vermutlich darin begründet, dass auch die Trainer, die in dem ursprünglichen Klassenzimmer bleiben konnten, hinsichtlich organisatorischer Aspekte indirekt vom Raumwechsel betroffen waren.

Im Vergleich zu den Trainern, deren Kurse in einem anderen Raum stattfanden, hatten sie nämlich nicht die Möglichkeit, den Raum vorab entsprechend für die Kurseinheit vorzubereiten und mussten dies zu Stundenbeginn erledigen.

Auch hinsichtlich *inhaltlicher Aspekte* zeigte sich, dass die Implementierung des Kinderkurses und die Anpassung an das Entwicklungsniveau der Erstklässler gelungen ist. Nach Einschätzungen der Kurstrainer waren die Einheiten in Bezug auf die Inhalte ebenfalls größtenteils bis völlig durchführbar, das heißt die Kinder waren durch die vermittelten Inhalte weder unter- noch überfordert. Als vergleichsweise schwierig wurde die Vermittlung der Inhalte der sechsten Einheit bewertet. In dieser Stunde erarbeiteten die Kinder zum ersten Mal interaktiv Lösungen für ein Problem. Bei dem Problem handelte es sich um ein Verständigungsproblem. Die Kinder erlebten auf ihrer „Weltreise“, dass sie sich mit ihrer Sprache nicht verständigen können und mussten sich deshalb verschiedene Lösungsmöglichkeiten einfallen lassen. Hier zeigte sich, dass diese Situation vor allem für die Kinder ohne Migrationshintergrund befremdend war. Entgegen der bisherigen Erfahrungen mit der Standardversion des Kinderkurses (Beelmann et al., 2004) hatten die Kinder Schwierigkeiten, das Gefühl „stolz“ zu verstehen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Kinder dieser Stichprobe in ihrem Alltag, der mitunter von vielen Belastungen der Familie geprägt ist, selten rückgemeldet bekommen, dass jemand stolz auf sie ist. Vor dem Hintergrund der starken Betonung der Ehrkonzepte in traditionellen-autoritären muslimischen Familien erstaunt dieses Ergebnis jedoch.

Die gelungene Implementierung der Kurse spiegelte sich auch in den *Gesamtbeurteilungen* wider. Herauszuheben ist, dass bei den Kindern gerade die zusätzlich aufgenommenen interaktiven Spiele sehr gut ankamen. Besonderen Anklang fanden die neu hinzugenommenen Videosequenzen. Dies erwies sich schon als Grundbestandteil der „Incredible Years-Kurse“ (Webster-Stratton, 2005) als gute didaktische Methode. Das Problemlösen anhand „realer“ Situationen half dabei den Kindern aufzuzeigen, wie der Problemlösedialog im Alltag eingesetzt werden kann. Die Ergebnisse der Interkorrelationen zeigten, dass sich die einzelnen Beurteilungsdimensionen sehr stark gegenseitig bedingen.

Auch die Beurteilung des *Teilnehmerverhaltens* spricht für eine adäquate Umsetzung des Kurses. Die Kinder zeigten überwiegend relevantes programmbezogenes Verhalten, während irrelevantes On-Task-Verhalten und störendes bzw. nicht störendes Off-Task-Verhalten nur in

geringem Maße auftraten. Der erzielte Anteil des programmbezogenen Verhaltens war dabei im Vergleich zu den Ergebnissen der EFFEKT<sup>®</sup>-Standardversion (Lösel, Beelmann et al., 2006) höher. Dies liegt vermutlich auch daran, dass die Kinder, anders als die Kindergartenkinder, daran gewöhnt sind, ihre Aufmerksamkeit dem „Unterrichtsgeschehen“ zuzuwenden. Zudem zeigt es, dass die Inhalte sehr attraktiv für die Kinder waren. Des Weiteren war das Verhalten der Kinder sicherlich auch darin begründet, dass vorab mit den Klassenlehrern bestimmte Klassenregeln und Rituale zum Beruhigen der Klasse abgesprochen wurden und diese im Kurs eingesetzt wurden. Da das Teilnehmerverhalten über die gesamte Kursdauer hinweg konstant hoch war, kann auch nicht von einem „Sättigungseffekt“ oder von Langeweile ausgegangen werden. Dies wird auch durch die Aktivität und den erlebten Spaß der Kinder belegt. Die Kursinhalte und -dauer sind daher als genau passend zu beurteilen.

Zusätzlich positiv auf die Motivation der Teilnehmer wirkte sich die Rahmenhandlung der Weltreise und das damit verbundene Verstärkersystem aus. Auch die Handpuppen „Ernie“, „Bert“ und „Weiß-Was“ trugen dazu bei, den Kindern die Problemlöseprozesse anschaulich und motivierend zu vermitteln. In Abhängigkeit vom Geschlecht zeigte sich, dass die Mädchen mehr programmbezogenes (relevantes) und weniger störendes Off-Task-Verhalten an den Tag legten als die Jungen. Das stimmt auch mit den Ergebnissen zum Teilnehmerverhalten von Hacker (2007) überein. Anders jedoch als in der genannten Studie ergaben sich keine Unterschiede in Bezug auf den Spaß, den die Kinder am Training hatten. In Abhängigkeit vom Migrationshintergrund traten hingegen keine Unterschiede bezüglich des Verhaltens auf. Allerdings wurde bei Berücksichtigung der Sprachkenntnisse der Kinder deutlich, dass die Wortschatzkenntnisse, nicht aber das Textverständnis, einen bedeutsamen Einfluss auf das Verhalten während der Trainingseinheiten hatte. Kinder mit eingeschränkten Wortschatzkenntnissen wiesen über alle Beurteilungsdimensionen hinweg signifikant ungünstigere Werte auf. Es kann vermutet werden, dass der verringerte „aktive Wortschatz“ bei den Kindern dazu führte, dass sie sich den anderen Kindern gegenüber unterlegen fühlten und sich daher nicht so aktiv beteiligten, selbst wenn sie die Inhalte verstanden hatten. Stattdessen zogen sie sich zurück und zeigten verstärkt nicht-störendes Off-Task-Verhalten. Dass sich Schwächen in den Wortschatzkenntnissen, nicht jedoch Textverständnisschwierigkeiten, auch negativ auf das irrelevante On-Task-Verhalten auswirkten, kann dadurch erklärt werden, dass die Kinder vermutlich den groben Zusammenhang der Inhalte erfassen konnten, bei differenzierteren Fragen jedoch Probleme hatten. Es zeigte sich auch in der Studie von Bittner (2006) ein stärkerer Zusammenhang

zwischen Teilnehmerverhalten und den expressiven Sprachkenntnissen als zwischen dem Teilnehmerverhalten und den rezeptiven Sprachkenntnissen. Der ermittelte hohe Zusammenhang zwischen den einzelnen Beurteilungsdimensionen des Teilnehmerverhaltens verdeutlicht, dass diese nicht als unabhängig voneinander betrachtet werden dürfen.

Die hohe Teilnehmerzufriedenheit und Weiterempfehlungsrate der Eltern der teilnehmenden Kinder bestätigt die gelungene Umsetzung des Kurses. Alles in allem kann also von einer gelungenen Implementierung des Kinderkurses „IKPL-Interkulturell“ gesprochen werden.

***Verbesserungsmöglichkeiten Kinderkurs:*** Trotz der insgesamt sehr positiven Ergebnisse zur Implementierung des Kinderkurses gibt es einige Aspekte, die bei einer Weiterentwicklung des Kurses berücksichtigt werden sollten. Auf Grund der relativ kurzen Kursdauer von zehn Trainingseinheiten, komprimiert auf fünf Wochen, bleibt innerhalb des Kurses kaum Raum für Wiederholungen. Für eine weitere Festigung der erlernten Kompetenzen wären jedoch Booster-Sitzungen hilfreich (Cunningham et al., 2000; vgl. Hacker, 2007). Zudem wäre es günstig, wenn der Klassenlehrer, beispielsweise als Co-Trainer, mit in das Training einbezogen werden könnte. Dies hätte den Vorteil, dass den Kindern auch nach Beendigung der eigentlichen Kurszeit ein Ansprechpartner zur Verfügung stünde. Zudem könnte so Schritt für Schritt ein Transfer des Erlernten in den Alltag der Schüler erfolgen. So könnten beispielsweise eigene Probleme, die sich aktuell in der Klasse ergeben, mittels des IKPL-Dialogs gelöst werden. Dies war während des Kurses auf Grund der knapp bemessenen Zeit nur bedingt realisierbar. Ein erster Schritt in diese Richtung, der zudem die Nachhaltigkeit des Projekts sichern sollte, wurde im Rahmen der vorliegenden Studie bereits realisiert, indem die Lehrer, Sozialpädagogen und Schulpsychologen der teilnehmenden Schulen die Möglichkeit erhielten, nach Abschluss der Projektphase zur Durchführung der Trainings fortgebildet zu werden und den Schulen die Trainingsmaterialien zur Verfügung gestellt wurden. Dieses Angebot, das 13 Personen offeriert wurde, nahmen neun Personen an.

Eine weitere Möglichkeit, um den Transfer in den Alltag zu unterstützen, wäre, die Eltern stärker in den Kurs einzubinden und ihnen die Inhalte und die Wirkungsweise des IKPL-Dialogs näherzubringen (wie dies auch im Elternkurs der Fall ist). Dies könnte im Rahmen einer gemeinsamen Interaktionsstunde nach Abschluss des Kurses realisiert werden. Erste Versuche in diese Richtung (EFFEKT<sup>®</sup>-E, Kötter et al., in press) zeigen bereits, dass dies eine erfolgreiche Strategie sein kann. Allerdings muss in diesem Zusammenhang wiederum die

Stichprobe berücksichtigt werden. Vermutlich wird es auch hier schwer sein, die Eltern für die Teilnahme an einer solchen Maßnahme begeistern zu können.

**Elternkurs:** Abgesehen von den hohen Drop-out-Raten der Familien mit Migrationshintergrund kann die Implementierung des Elternkurses an sich als gelungen angesehen werden. Dafür sprechen sowohl die Angaben der Kursleiter als auch die Beurteilungen der Eltern. Obwohl der Kurs und dessen Umsetzung von den Eltern insgesamt als gut bewertet wurde, ist doch kritisch anzumerken, dass zu einem Großteil die Angaben derer fehlten, die den Kurs frühzeitig abgebrochen haben. Hier wäre es vor allem im Hinblick auf zukünftige Modifikationen des Kurses interessant, was bei den Eltern zu einem Kursabbruch geführt hat.

Den Kursleitern nach zu urteilen ließen sich alle Einheiten größtenteils bis völlig wie geplant umsetzen. Am schlechtesten schnitt dabei die dritte Einheit (Grenzen setzen) ab. Umsetzungsprobleme traten dabei vor allem bei der Übung „Finden sie diese Konsequenz angemessen?“ auf. Bei dieser Übung mussten die Eltern Stellung bezüglich der Angemessenheit einer Konsequenz beziehen. Nach Auskunft der Kursleiter hatten einige Eltern Sorge, sich falsch zu entscheiden und waren nicht fähig, Position zu beziehen. Dies deutet darauf hin, dass es für manche Eltern eine neue und ungewohnte Erfahrung war, Konsequenzen bzw. Strafen infrage zu stellen und dass sie diese im Erziehungsalltag eher unreflektiert anwenden. Auch könnte es sein, dass die Eltern sich aus Angst, als „schlechte Eltern“ zu gelten, oder aus Angst vor möglichen Konsequenzen (z.B. Jugendamt) nicht gegenüber Kursleitern einer Institution wie der Universität äußern wollten. Ebenfalls nur größtenteils ließ sich die neu hinzugenommene sechste Einheit (Erziehen im kulturellen Kontext) umsetzen. Dies lag jedoch nicht an den Inhalten an sich, sondern an der Tatsache, dass in zwei der fünf Kurse in der sechsten Stunde kein Teilnehmer mit Migrationshintergrund anwesend war. In den anderen Kursen gelang die Umsetzung sehr gut. Die übrigen Einheiten konnten fast völlig wie geplant durchgeführt werden. Die Mitarbeit der Gruppen, deren Interesse am Thema und deren Verständnis beurteilten die Kursleiter über alle Stunden hinweg konstant positiv. Eine leichte Einschränkung muss hinsichtlich des Interesses der Eltern gemacht werden. Hier wurden nur Werte im Bereich von teils, teils bis hoch erzielt. Die vergleichsweise geringeren Werte für die Einheit „Erziehen im kulturellen Kontext“ stehen in Widerspruch dazu, dass in dieser Stunde die höchste Mitarbeit verzeichnet wurde. Vermutlich kamen die geringeren Werte dadurch zustande, dass, wie bereits erwähnt, in zwei

Kursen keine Familien mit Migrationshintergrund anwesend waren und in diesen Kursen daher eine Basis für die Diskussion des interkulturellen Miteinanders fehlte.

Die Beurteilungen der Eltern zu den einzelnen Einheiten fielen sowohl in Bezug auf die allgemeine Bewertung des Kurses als auch hinsichtlich der Erziehungshilfe und Verständlichkeit durchwegs positiv aus. Allerdings wurde von den Eltern angegeben, dass sie nur teilweise etwas Neues im Kurs erfahren hatten. Dies wurde auch schon in den Bewertungen der Standardversion des Elternkurses (Beelmann, 2000) deutlich. Jedoch muss dies nicht unbedingt negativ ausgelegt werden, da eine Mischung aus bereits Bekanntem, auf dem aufgebaut werden kann, und der zusätzliche Erhalt neuer Informationen eine gute Methode zu sein scheint. Würden die Eltern nur Neues erfahren, hätten sie vermutlich Probleme, alle Informationen zu erfassen bzw. zu verarbeiten. Wäre ihnen hingegen alles bereits bekannt, würde der Kurs wahrscheinlich vorzeitig abgebrochen werden. Beelmann (2000) weist darauf hin, dass zu viele neue und damit eventuell einstellungskonträre Informationen auch zu Reaktanz bei den Eltern führen könnten. Eltern mit Migrationshintergrund beurteilten die Verständlichkeit der Kursinhalte signifikant schlechter als Familien deutscher Herkunft. Offen bleibt dabei jedoch, ob sich diese eingeschränkte Verständlichkeit auf inhaltliche oder sprachliche Aspekte bezieht. Zudem zeigte der Vergleich, dass Familien mit Migrationshintergrund durch den Kurs mehr Neues erfahren. Dies deutet darauf hin, dass sie sich im Vorfeld weniger mit Erziehungsfragen auseinandersetzten, beispielsweise durch Lesen von Erziehungsratgebern oder Ähnlichem.

Auch die Bewertungen der einzelnen Kursaspekte im abschließenden Fragebogen zum Elternkurs fielen sehr positiv aus. In Bezug auf die Beurteilung der Länge des Kurses zeigte sich kein eindeutiges Meinungsbild. Die Mehrheit der Eltern gab zwar an, dass die Länge des Kurses und auch die Dauer der einzelnen Sitzungen genau richtig gewesen seien, jedoch empfanden 38.9% der Teilnehmer den Kurs als zu kurz und hätten sich weitere Einheiten gewünscht. Für einen Teil der Eltern war also diese niederschwellige Form des Kursangebots mit lediglich sechs Einheiten nicht ausreichend genug. Dass es neben den allgemeinen Erziehungsschwierigkeiten eine Reihe weiterer Belastungen gibt, mit denen die Familien zu kämpfen haben, wurde auch in den Sitzungen deutlich. Insgesamt zeigte sich ein hoher Diskussionsbedarf bezüglich allgemeiner Belastungen und Themen, die nicht unbedingt etwas mit dem Kurs zu tun hatten. Daher ist fraglich, inwieweit ein Programm, das trotz der Ausrichtung an Familien mit Migrationshintergrund eher universell als selektiv ist, für diese

Zielgruppe ausreichend ist. Auf diesen Punkt und mögliche Vorschläge zur Weiterentwicklung des Trainings soll unter Punkt 7.6 noch einmal differenzierter eingegangen werden.

Hinsichtlich der Teilnehmerzufriedenheit zeigte sich, dass die Eltern sehr zufrieden mit dem Kurs waren und der überwiegende Teil den Kurs weiterempfehlen würde. Der Großteil der Eltern berichtete, dass der Kurs, sowohl was Erziehungsprobleme als auch allgemeine Probleme anbelangt, hilfreich für sie war und sie zuversichtlich sind, zukünftige Probleme allein lösen zu können. Ebenso fiel die Beurteilung der Kursleiter äußerst positiv aus. Dies entspricht den Ergebnissen der Implementierung der Standardversion des Elternkurses (vgl. Beelmann, 2000; Lösel, Beelmann, Stemmler & Jaurisch, 2004). Auch wenn bei den Beurteilungen eine gewisse Verzerrung im Sinne sozial erwünschter Antworten berücksichtigt werden muss, kann alles in allem von einer gelungenen Implementierung des Kurses ausgegangen werden.

***Verbesserungsmöglichkeiten Elternkurs:*** Vor dem Hintergrund der hohen Anzahl der Trainingsabbrüche bei Familien mit Migrationshintergrund soll im Folgenden diskutiert werden, wie dies möglicherweise zu verhindern wäre. Die folgenden Ansätze beziehen sich nur auf die Umsetzung des Kurses als solchen. Inwiefern darüber hinaus zusätzliche Module und Angebote speziell für diese Zielgruppe von Nöten sind, wird an anderer Stelle diskutiert (vgl. Kapitel 7.6). Die Ergebnisse zeigen, dass die Inhalte des Kurses durchaus umsetzbar waren und von den Eltern gut angenommen wurden. Die Gründe für das Abbrechen des Kurses betrafen sprachliche sowie organisatorische Schwierigkeiten. Eine Möglichkeit, dem entgegen zu treten, wäre, die Kurse in der Muttersprache der Familien mit Migrationshintergrund abzuhalten. Dies ist jedoch nur bedingt von Erfolg gekrönt (vgl. Eisner et al., 2008) und verhindert zudem eines der Ziele des Programmes, nämlich die Förderung des interkulturellen Verständnisses und Miteinanders. Durch die Kurse sollten die Eltern dafür sensibilisiert werden, dass unabhängig von der Herkunft viele Gemeinsamkeiten mit den anderen Familien bestehen. Des Weiteren zielte der Kurs darauf ab, den Eltern zu vermitteln, die kulturelle Vielfalt als Bereicherung und nicht als Einschränkung zu sehen. Aus diesem Grund wurde auch ein universeller Ansatz gewählt und das Programm nicht nur Familien mit Migrationshintergrund angeboten.

Bei der Durchführung in der Muttersprache würden zudem einzelne Sprachgruppen bevorzugt behandelt werden, was sich wiederum negativ auf die anderen Gruppen auswirken könnte. Ein anderer Ansatz wurde im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Studie mit der türkischen Stichprobe verfolgt (vgl. Kabakci-Kara, 2009). Neben der Durchführung des Kurses in der Muttersprache wurde der Elternkurs als Wochenendseminar mit Übernachtung, Vollverpflegung und Kinderbetreuung realisiert. Dies trug nicht nur zur Entlastung der Mütter bei, sondern führte auch dazu, dass bei rund 60% der Familien beide Elternteile am Training teilnahmen und zudem eine vollständige Teilnahme der Eltern an allen Kurseinheiten gesichert wurde. Ein Nachteil dieses Vorgehens besteht jedoch darin, dass es zum einen sehr kostenintensiv ist und zum anderen auf Grund der Dichte der Einheiten keine Möglichkeit besteht, zwischen den einzelnen Sitzungen das Erlernte im Alltag umzusetzen und anschließend im Kurs zu besprechen. Denkbar wäre es jedoch, den Kurs als Wochenendseminar in einer vertrauten Umgebung der Familien, wie beispielsweise der Schule, durchzuführen. Jedoch bestünde hier die Gefahr, dass die Familien am zweiten Tag nicht mehr kämen. Außerdem kann auch hier das Problem der „Informationsflut“ und mangelnden Umsetzungsmöglichkeit nicht gelöst werden. Vor diesem Hintergrund scheint ein Vorgehen wie in der vorliegenden Studie für die Umsetzung in der Praxis geeigneter und praktikabler zu sein. Eine Möglichkeit, die dazu führen könnte, dass gerade Eltern mit Migrationshintergrund sich stärker mit dem Kurs identifizieren könnten, besteht darin, die sechste Einheit (Erziehen im kulturellen Kontext), die hinzugefügt wurde, zu einem früheren Zeitpunkt, beispielsweise schon als zweite Stunde, einzuplanen. Zusätzlich könnte speziell bei dieser Zielgruppe der Einsatz von Videosequenzen zur Verdeutlichung der Inhalte hilfreich sein (vgl. Webster-Stratton, 2005).

## **7.2 Ergebnisse der Prozessevaluation**

Die Prozessevaluation sollte Aufschluss darüber geben, inwiefern es bereits während der Phase der Trainingsdurchführung zu Verhaltensänderungen der Kinder kam. Zu diesem Zweck wurden der SBQ und das SHP von den Trainern eingesetzt. Die in dieser Studie ermittelten Reliabilitäten für den SBQ liegen mit Ausnahme der Skala Zerstörung/Delinquenz im zufriedenstellenden Bereich. Gleiches gilt für die Skalen des SHP, wobei auch hier eine Einschränkung für die Skala Verdeckte Aggression gemacht werden muss. Die Beurteilerübereinstimmung zwischen den beiden Trainern ist hinsichtlich der SBQ-Skalen mit Ausnahme der Skalen Zerstörung/Delinquenz und Indirekte Aggression zufriedenstellend. In

Bezug auf die Skalen des SHP wies wiederum die Skala Verdeckte Aggression die geringsten Werte auf, während für die anderen Skalen gute Übereinstimmungen ermittelt wurden. Ein Vergleich der Vortesteinschätzung der Lehrer und der Beurteilung der Trainer nach der dritten Stunde zeigte für fast alle Skalen des SBQ und SHP signifikante mittlere Zusammenhänge, die die Validität der eingesetzten Messinstrumente weitestgehend bestätigten. Dabei fielen die Korrelationen für Verhaltensweisen, die leichter beobachtbar sind, wie beispielweise Physische Aggression, Hyperaktivität oder Emotionsregulation, höher aus als für schwer zugängliche, wie Indirekte bzw. Verdeckte Aggression und Emotionale Störung/Ängstlichkeit. Dies ist ein Ergebnis, das sich allgemein bei Studien zur Beobachterübereinstimmung zeigt (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987; Kuschel, Heinrichs, Bertram, Naumann & Hahlweg, 2007; Lösel, Stemmler, Beelmann & Jaursch, 2005).

Im Trainerurteil zeigten sich auf den SBQ-Skalen Prosoziales Verhalten, Externalisierendes Verhalten und Gesamtproblemwert signifikante positive Verhaltensänderungen im Trainingsverlauf. Auch wenn die ermittelten Effektstärken (höchster Effekt: Prosoziales Verhalten:  $d = .33$ ) eher gering ausfielen, stimmt eine solch positive Entwicklung nach einem bereits so kurzen Zeitraum zuversichtlich, zumal die erzielten Effektstärken bei universellen Programmen insgesamt kleiner ausfallen als bei gezielten Ansätzen (Beelmann, 2008; Lösel & Beelmann, 2005, 2006; Wilson et al., 2003). Betrachtet man die Wirkung des Trainings in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder, ist festzustellen, dass die Jungen nach Meinung der Trainer stärker vom Training profitierten als die Mädchen. Eine Ausnahme zeigte sich hinsichtlich des internalisierenden Verhaltens. In Abhängigkeit vom Migrationshintergrund ergab sich kein differentieller Effekt des Trainings. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die erste Einschätzung der Trainer nach lediglich drei Kurseinheiten vorgenommen wurde. Somit könnten gewisse Verzerrungen im Urteil entstanden sein (Lösel et al., 2005), da die Kinder den Trainern vorher nicht bekannt waren, zumal auch Verhalten beurteilt werden musste, das eher selten auftritt. Beispielsweise kann es sein, dass ein falscher „erster Eindruck“ von einem Kind entsteht. Einzelne externalisierende Verhaltensweisen können infolge dessen eventuell überbewertet und generalisiert werden, wodurch das externalisierende Verhalten bzw. der Gesamtproblemwert möglicherweise überschätzt werden. Zudem könnte es sein, dass gerade eher auffällige Kinder in der Interaktion mit den fremden Trainern ihre Position erst neu definieren müssen und „auszutesten“ versuchen, inwieweit die Trainer – im Vergleich zum Lehrer – störendes

Verhalten billigen. Dies könnte vor allem auf das Verhalten der Jungen zutreffen, die in diesem Bereichen zunächst höhere Werte aufwiesen, im Trainingsverlauf jedoch deutlich stärker profitierten als die Mädchen. Zudem war es für die Mädchen, auf Grund der von vornherein geringen Problemwerte im Sinne eines Bodeneffekts schwierig, sich überhaupt noch zu verbessern (Beelmann & Lösel, 2009). Auch in den Beurteilungen der Kinder im Q-Sort zeigte sich, dass die Jungen deutlich aggressiver, impulsiver, störender, weniger sozial kompetent und weniger gehemmt eingeschätzt wurden als die Mädchen, was konform mit anderen Befunden ist (Alsaker & Bütikofer, 2005; Hölling et al., 2007; Maughan et al., 2004).

Bei der Beurteilung der Verhaltensänderung während des Trainings mit Hilfe des SHP zeigten sich auf nahezu allen Skalen signifikante Effekte, die zudem stärker ausfielen als auf den SBQ-Skalen. Lediglich in Hinblick auf die Skala Verdeckte Aggression war keine signifikante Verbesserung feststellbar. Ein Grund hierfür liegt vermutlich in der mangelnden Reliabilität der Skala. Zudem wäre für eine differenzierte Beurteilung des indirekt aggressiven Verhaltens, ebenso wie für einige Items des SBQ, ein längerer Beobachtungszeitraum von Nöten. Wie schon bei den Skalen des SBQ fielen die Trainingseffekte für die Jungen auch hinsichtlich des sozial erwünschten Verhaltens höher aus. Lediglich hinsichtlich des Kontaktverhaltens profitierten die Mädchen stärker, was vermutlich auch in Zusammenhang mit der im Laufe des Trainings verringerten Ängstlichkeit steht. Der Migrationsstatus war bezüglich der Verhaltensänderung wiederum nicht von Bedeutung. Insgesamt konnten somit auf den Skalen, die eher sozial erwünschtes, kompetentes Verhalten beschreiben, größere Effekte im Zuge des Trainings erzielt werden als auf den Problemskalen. Dass dies eher die Regel als die Ausnahme ist, zeigt beispielsweise auch die Metaanalyse von Beelmann und Lösel (2006). Zudem scheint der SHP sich besser für den Einsatz im Rahmen einer Trainingsevaluation zu eignen (vgl. Hacker, 2007), da er speziell zu diesem Zweck und unter Berücksichtigung trainingsrelevanter Inhalte konzipiert wurde (Corrigan, 2003; CPPRG, 1991), sich die enthaltenen Skalen wie Kontaktfähigkeit, Emotionsregulation oder Soziale Kompetenz auch auf die zu vermittelnden Trainingsinhalte beziehen und somit der direkten Beobachtung der Trainer leichter zugänglich sind. Einschränkend muss erwähnt werden, dass die Beurteilung der Trainer positiv verzerrt sein könnte, da sie selbst in den Trainingsprozess involviert waren (Eisner et al., 2008).

Die Beurteilungen der Umsetzung der Kursinhalte im familiären Kontext zeigten, dass die meisten Kinder infolge des Trainings begannen, das Erlernete (Sprechen über Gefühle, überlegtes Handeln) auch außerhalb des schulischen Kontextes einzusetzen. Dies ist erfreulich

und macht deutlich, dass sich die Kinder von den Trainingsinhalten angesprochen fühlten und diese auch ohne die Anleitung der Trainer weiter einsetzten. Das Sprechen über Gefühle fiel den Kindern hierbei, nach den Einschätzungen der Mütter, scheinbar leichter als die Anwendung des IKPL-Dialogs. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass das Sprechen über Gefühle von den Müttern auch leichter beobachtet werden kann und sie von den Kindern diesbezüglich auch eher angesprochen werden als beim Problemlöseprozess, der auf kognitiver Ebene abläuft. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass eine weitere Unterstützung und Begleitung bei der Umsetzung der Kursinhalte sinnvoll wäre. Denn gerade bei der Umsetzung des Erlernten in konkreten Alltagssituationen kann es zu „Rückschlägen“ bei der Anwendung der Problemlösungen kommen, wenn die nicht-aggressiven Lösungsansätze nicht gleich den erwünschten Erfolg haben. Vielversprechend scheint hierbei der Ansatz, die Eltern im Rahmen des Elternkurses über den Problemlösedialog und dessen praktische Anwendung zu informieren; denn so können sie das Kind, wenn nötig, kompetent unterstützen und dazu beitragen, dass sich das sozial kompetente Verhalten des Kindes verfestigt. Allerdings wird der Problemlösedialog erst relativ spät im Kurs besprochen, was eine Begleitung seitens der Eltern erschwert. Hier wäre es möglicherweise hilfreich, die Eltern – zusätzlich zu den schriftlichen Informationen (Elternbriefe) – im Rahmen des Informationsabends bereits über den Problemlösedialog zu informieren. Ein weiterer Punkt, an dem angesetzt werden kann, um die Umsetzung zu unterstützen, ist die Einbindung der Lehrer in das Trainingsgeschehen.

### **7.3 Ergebnisse der Posttest-Messung**

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass es sich bei den Analysen zur Wirkungsevaluation um intent-to-treat-Analysen handelt, das heißt dass alle Teilnehmer in die Analysen eingehen, die mindestens eine Trainingseinheit besucht haben.

#### **7.3.1 Ergebnisse der Lehrerbeurteilung**

Eine entscheidende Rolle bei der Wirkungsevaluation der Trainings spielen für die vorliegende Studie die Einschätzungen der Lehrer, da von ihnen zu drei Messzeitpunkten eine Beurteilung des Sozialverhaltens der Kinder vorliegt. Zudem legen einige Studien nahe, dass die mehr normativen Angaben von Lehrern in Bezug auf dissoziale Verhaltensweisen valider sind als die der Eltern (Bank, Duncan, Patterson & Reid, 1993; Lösel et al., 2005). Dennoch unterliegen auch Lehrerurteile gewissen Verzerrungstendenzen, wie beispielsweise dem Halo-Effekt (Abikoff, Courtney, Pelham & Koplewicz, 1993). Zunächst wird nur auf die

Ergebnisse des Posttests eingegangen. Die Ergebnisse der Follow-up-Messung werden anschließend separat diskutiert. Die ermittelten Reliabilitäten der eingesetzten Messinstrumente waren mit Ausnahme der Skala Zerstörung/Delinquenz (SBQ) und Verdeckte Aggression (SHP) zufriedenstellend.

Die Ergebnisse der Einschätzungen der Lehrer zum Sozialverhalten der Kinder basierend auf dem SBQ, fielen im Posttest sehr inkonsistent aus. Für die Skala Gesamtproblemwert zeigte sich kein statistisch bedeutsamer Trainingseffekt. Ebenfalls kein Trainingseffekt im Lehrerurteil zeigte sich auch bei Eisner et al. (2008). Signifikante positive Effekte ergaben sich lediglich hinsichtlich des internalisierenden Verhaltens und des prosoziales Verhaltens (tendenziell). Bei den trainierten Kindern kam es infolge des Trainings zu einer Veränderung bezüglich der Form, in der die Aggressivität gezeigt wird. Während die physische Aggression der Kinder abnahm, stieg das Maß des indirekt aggressiv gezeigten Verhaltens an. Dies deutet darauf hin, dass bei den Kindern ein Veränderungsprozess angestoßen wurde, der jedoch zum Zeitpunkt des Posttests noch nicht abgeschlossen ist. Dadurch, dass die anderen Kinder im Kurs bei der Besprechung der Beispielpunkte negativ auf genannte aggressive Lösungsmöglichkeiten reagiert haben, kann es bei einem zuvor aggressiven Kind zu einer Veränderung im Verhalten gekommen sein. So kann es dazu geführt haben, dass aggressives Verhalten nicht mehr offen, sondern indirekt gezeigt wird, um so negatives Feedback seitens der Mitschüler zu umgehen. Entgegen der Erwartung zeigte sich jedoch auch ein tendenziell negativer Effekt für die Skala Externalisierendes Verhalten. Dieser Effekt kommt jedoch nicht durch eine Verschlechterung der trainierten Kinder zustande, sondern vielmehr dadurch, dass sich die Kinder der Kontrollgruppe wesentlich stärker in diesem Bereich verbesserten als die entsprechenden trainierten Kontrollpaarlinge. Die Gründe für eine solche Verbesserung der Kontrollgruppe könnten eventuell darin liegen, dass die Beurteilungen der Lehrer der Kontrollgruppe verzerrt waren. Darauf deuten die Ergebnisse von Schmelter (2009) hin. In einer im Rahmen dieser Studie an einer Teilstichprobe durchgeführten Verhaltensbeobachtung durch einen neutralen Beobachter zeigte sich, dass die Beurteilerübereinstimmung zwischen dem Beobachter und dem Lehrer der Trainingsgruppe deutlich höher war als zwischen dem Beobachter und dem Lehrer der Kontrollgruppe. Da gerade die indirekte Aggression während des Unterrichts für den Beobachter nicht oder nur kaum zu operationalisieren war, liegen bedauerlicherweise keine Ergebnisse zum Externalisierenden Verhalten, sondern lediglich zur Skala Störung des Sozialverhaltens vor. Während von dem neutralen Beobachter ein Anstieg des Problemverhaltens beobachtet wurde, zeigte sich in den Einschätzungen des Lehrers ein gegenläufiger Effekt. Hinsichtlich

der vergebenen Rangreihe stimmten Beobachter und Lehrer jedoch überein. Einschränkend muss dabei allerdings berücksichtigt werden, dass es sich bei der Lehrkraft um ein Globalurteil handelte, während das Urteil des Beobachters auf dem gezeigten Verhalten innerhalb dreier Zeitintervalle basierte. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang auch eine unbewusste ausgleichende Rivalität durch die Kontrolllehrer, was jedoch reine Spekulation ist. Zudem muss bei den Beurteilungen der Posttestmessung der Zeitpunkt der Erhebung berücksichtigt werden. Die Erhebung musste noch in den letzten Schulwochen vor den Sommerferien realisiert werden. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass gerade in dieser Zeit – wenn die Zeugnisse schon geschrieben sind – Druck von den Schülern und Lehrern abfällt, was sich vermutlich sowohl auf das Verhalten der Kinder als auch auf die Wahrnehmung der Lehrer auswirkt. In dieser Zeit finden neben dem eigentlichen Unterricht auch einige Projekte bzw. Aktivitäten statt, bei denen externalisierendes Verhalten möglicherweise nicht so stark registriert wird bzw. weniger gezeigt wird als während des Schuljahres, wenn die Stoffvermittlung im Vordergrund steht.

Berücksichtigt man bei der Betrachtung der Ergebnisse die Art des Trainings, zeigte sich – entgegen der Erwartung (Brezinka, 2003; Lösel, Beelmann et al., 2006; Lösel et al., 2009; Reid, Webster-Stratton & Hammond, 2007) – keine nennenswerte Überlegenheit des kombinierten Trainingsansatzes. Hinsichtlich der Skalen Externalisierendes Verhalten und Indirekte Aggression zeichnete sich sogar eine negativere Entwicklung ab, wenn die Eltern des Kindes zusätzlich den Elternkurs besuchten. Dies könnte darin begründet sein, dass in Folge einer Veränderung des Elternverhaltens die Kinder das externalisierende Verhalten weniger im häuslichen Kontext zeigen und stattdessen den schulischen Kontext als „Ventil“ benutzen. Möglich wäre auch, dass die Kinder durch das veränderte Elternverhalten zunächst verunsichert sind und mit oppositionellem Verhalten reagieren. Die Ergebnisse der Einschätzungen der Mütter sprechen eher für Letzteres.

Die differentiellen Auswertungen zeigten, dass die Kinder lediglich in Bezug auf die Skala Externalisierendes Verhalten unterschiedlich stark vom Training profitierten. Hier ergab sich ein unerwarteter Effekt, wonach auffälliger Kinder weniger vom Training profitierten. Ein Erklärungsansatz hierfür wäre, dass die universellen Trainings für Kinder mit einer ausgeprägten externalisierenden Problematik nicht ausreichend sind und hier ein eher selektives Vorgehen von Nöten ist. Weitere differentielle Effekte konnten nicht ermittelt

werden. Demnach profitierten die Kinder in der Posttestmessung unabhängig ihres Geschlechts und Migrationsstatus von den Trainings.

Wie es sich auch schon bei den Ergebnissen des SBQ für die Skala Prosoziales Verhalten angedeutet hat, sind hinsichtlich der sozial erwünschten Verhaltensweisen positive Trainingseffekte auszumachen. Signifikante Effekte zeigten sich auf den Skalen des SHP ebenso für Kontaktfähigkeit, Prosoziales Verhalten, Emotionsregulation und Soziale Kompetenz. Die Effektstärken liegen dabei im mittleren Bereich. Hinsichtlich der Problemskalen ergaben sich wiederum keine Effekte. Somit handelt es sich bei den Skalen, auf denen infolge des Trainings Effekte erzielt wurden, um Skalen, die nah an den vermittelten Trainingsinhalten sind. Dies ist nicht ungewöhnlich und stimmt mit anderen Befunden überein (Beelmann & Lösel, 2009; Hacker, 2007). Beim Vergleich der Effekte in Abhängigkeit von der Art des Trainings zeigte sich eine leichte Überlegenheit der Bedingung „*Kinderkurs*“. Da sich für den kombinierten Ansatz erneut ein deutlich negativer Effekt hinsichtlich des indirekt aggressiven Verhaltens ergab, wird wiederum die mögliche Verunsicherung der Kinder durch das veränderte Elternverhalten als Erklärungsansatz herangezogen. Differentielle Effekte traten lediglich in Abhängigkeit von der Auffälligkeit zum ersten Messzeitpunkt (Skalenausgangswert) auf. Demnach profitierten auffällige Kinder hinsichtlich der Skalen Konzentration und Kontaktfähigkeit stärker vom Training, was nicht allein durch einen Regressionseffekt begründet ist. Unter Berücksichtigung des Geschlechts und des Migrationsstatus fand sich hingegen kein Unterschied hinsichtlich des „*Trainingsprofits*“. Dies stimmt mit den Ergebnissen aus der FAST-Track-Studie überein (CPPRG, 2006).

In den Q-Sort-Beurteilungen der Lehrer zeigten sich im Posttest keine signifikanten Effekte des Trainings. Jedoch war dies auch nicht zu erwarten, da bei der Q-Sort-Zuordnung das Verhalten des Kindes immer in Abhängigkeit zur Bezugsgruppe beurteilt wird. Somit würden sich hinsichtlich der Zuordnung keine Effekte ergeben, auch wenn sich alle Kinder verbessern würden, da die Rangpositionen der Kinder gleich bleiben würden.

Insgesamt muss in Bezug auf die Beurteilung der Lehrer im Posttest berücksichtigt werden, dass der Zeitraum zwischen Trainingsende und Posttest sehr kurz gewählt werden musste und somit wegen der direkt im Anschluss an das Training einsetzenden Pfingstferien nur ein Beobachtungszeitraum von vier bis fünf Wochen gegeben war. Nicht selten kann bei universellen Trainingsprogrammen in direkten Postmessungen kein Trainingseffekt

nachgewiesen werden (Brezinka, 2003; Heinrichs et al., 2002). Die Wahrscheinlichkeit, dass sich insbesondere ein sehr auffälliges Kind in dieser Zeit deutlich verbessert und dieses positive Verhalten dann auch zu einer Veränderung des vorhandenen Gesamteindrucks führt, scheint eher unwahrscheinlich. Zudem ist es möglich, dass sich das Verhalten der trainierten Kinder zwar verändert hat, aber nicht ausreichend genug, um das „Globalurteil“ der Lehrer zu verändern (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Stoolmiller, Eddy & Reid, 2000), zumal Verhaltensratings relativ stabil sind (Lösel et al., 2005).

### **7.3.2 Ergebnisse der Mütterbeurteilung**

Neben den Beurteilungen der Lehrer wurden in der vorliegenden Studie auch die Einschätzungen der Mütter herangezogen, um eine Aussage über die Wirkung der Trainings machen zu können. Neben dem SBQ kam der APQ zur Beurteilung des mütterlichen Erziehungsverhaltens zur Anwendung. Die im Rahmen der Studie ermittelten Reliabilitäten für die Mütterversion des SBQ sind zufriedenstellend. Gleiches gilt, mit Ausnahme der Skala Elterliches Engagement, auch für die Skalen des APQ.

Die Interpretierbarkeit der Ergebnisse der Mütterbefragung ist auf Grund der stark reduzierten und damit – wie die Ergebnisse zeigen – verzerrten Stichprobe eingeschränkt. Die Verringerung der Stichprobe resultierte aus den vergleichsweise geringen Teilnahmeraten der Mütter an der Fragebogenerhebung. Zwar war der Anteil derer, die den Fragebogen weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt ausfüllten, mit 1.8% für die Trainingsgruppe und 16.4% für die Kontrollgruppe gering, jedoch wurde der Fragebogen nur von 70.9% der Trainingsgruppe und 58.2% der Kontrollgruppe im Prä- und Posttest ausgefüllt. Weiter zeigte sich, dass gerade von Familien mit Migrationshintergrund seltener beide Fragebögen vorlagen. Das gilt sowohl für die Trainings- als auch die Kontrollgruppe. Dass Familien mit Migrationshintergrund schwerer für Elternbefragungen gewonnen werden können, zeigen auch die Ergebnisse von Eisner et al. (2008) und Schenk (2002). Konradt und Fary (2006) nennen als mögliche Ablehnungsgründe bei Fragebogenerhebungen unter anderem den geschätzten zeitlichen Aufwand, fehlende Information, fehlende monetäre Anreize, ein geringeres Bildungsniveau, geringere Lesefertigkeiten sowie schlechte Erfahrungen mit Befragungen. Gerade für die Stichprobe der vorliegenden Arbeit kann vermutet werden, dass der geringere Rücklauf im geringeren Bildungsniveau und der schlechteren, z.T. nicht vorhandenen Lesefähigkeit begründet ist. Auch wenn der Einsatz der zusätzlichen Fragebögen in der Muttersprache den Rücklauf der Familien mit Migrationshintergrund erhöhen konnte,

so darf dennoch nicht vergessen werden, dass es vermutlich für einige Teilnehmer ungewohnt und anstrengend war, den Fragebogen zu beantworten. Hier wäre ein persönliches Interview (in der Muttersprache) sicher erfolversprechender (vgl. Eisner et al., 2008). Als weitere Gründe können die Unsicherheit, das Misstrauen und die Angst vor Stigmatisierung und einem Eingriff in die Privatsphäre angeführt werden. Auch wenn den Müttern ausdrücklich die Einhaltung des Datenschutzes zugesichert wurde, könnte es sein, dass Mütter aus der Befürchtung, die Schule bzw. der Klassenlehrer würde etwas über die Probleme im häuslichen Kontext erfahren, nicht an der Erhebung teilgenommen haben, um negative Konsequenzen für das Kind und die Familie zu vermeiden. Zudem ist es möglich, dass die Mütter aus Argwohn vor Konsequenzen gegenüber einer Institution wie der Universität keine Angaben zum Erziehungsverhalten (einschließlich körperlicher Gewalt) machen wollten. Aus den Berichten der teilnehmenden Eltern am Elternkurs geht auch hervor, dass die Eltern die Frage nach dem Einkommen und der Religionszugehörigkeit als starken Eingriff in die Privatsphäre empfanden und die Angst vor Stigmatisierung dadurch genährt wurde. Bei der Bewertung der Rücklaufdaten muss allerdings berücksichtigt werden, dass den Eltern keine monetären Anreize in Aussicht gestellt wurden, was in anderen Studien eine Steigerung der Quoten um 20% ermöglichte (vgl. Konradt & Fary, 2006). Dies gilt vor allem für die Kontrollgruppe, die im Gegensatz zur Trainingsgruppe keine „Gegenleistung“ für das Ausfüllen der Fragebögen erhielt.

Im Mütterurteil zeigten sich bezüglich der kindbezogenen Maße (SBQ) keine signifikanten Effekte. Zu diesem Ergebnis kamen auch Eisner et al. (2008). Lediglich für die Skala Prosoziales Verhalten zeichnete sich ein tendenzieller Trainingseffekt ab. Mit Ausnahme der Skala Ängstlichkeit/Emotionale Störung deuten die Ergebnisse für die Problemskalen, wenn auch nicht statistisch bedeutsam, auf eine negative Entwicklung der Trainingsgruppe hin. Die differentiellen Auswertungen ergaben darüber hinaus, dass Kinder, die vor den Trainings hohe Werte auf der Skala Externalisierendes Verhalten aufwiesen, weniger vom Training profitierten. Hinsichtlich der „Dosis“ des Trainings wird deutlich, dass die Kombination aus Kinder- und Elterntraining dem Kindertraining allein überlegen ist. Einschränkend muss erwähnt werden, dass infolge der Selektion gerade die trainierten Kinder aus den Analysen ausgeschlossen wurden, die sich zum zweiten Messzeitpunkt hin verbesserten, während umgekehrt bei der Kontrollgruppe diejenigen nicht mit in die Auswertungen eingingen, die sich verschlechterten. Wurden die Daten aller Kinder einbezogen, zu denen im Prä- und Posttest ein Fragebogen vorliegt, egalisierte sich der negative Trainingseffekt. Vor dem Hintergrund dieser starken Selektivität ist es nicht möglich, die Ergebnisse der

Mütterbeurteilung hinreichend sinnvoll zu interpretieren. Daher wurde von weiteren differentiellen Auswertungen Abstand genommen.

Auch die Ergebnisse zum mütterlichen Erziehungsverhalten beruhen auf den Angaben der stark selektierten Stichprobe. Zudem gehen in die Auswertungen der Trainingsgruppe ebenso die Beurteilungen jener Mütter ein, die entweder gar kein Elterntraining erhalten haben (Bedingung „*Kinderkurs*“) oder nur eine geringe Anzahl der Sitzungen besucht haben (intent-to-treat-Analysen). Auf keiner der Erziehungsskalen fand sich ein signifikanter Trainingseffekt. Studien belegen, dass sich insbesondere bei Eltern mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status geringere Effekte ergeben (Reyno & McGrath, 2006). Daher ist fraglich, ob eine solch zeitlich begrenzte Intervention, wie sie in der vorliegenden Studie zur Anwendung kam, ausreichend ist, um das Erziehungsverhalten, das bereits über Jahre hinweg bestand, zu ändern. Konditionale Effekte unter Berücksichtigung der Kovariate Ausgangswert zeigten sich ebenfalls nicht. Insgesamt gilt es zu den Beurteilungen der Mütter anzumerken, dass auch Gefährdungen der internen Validität, bedingt durch eine ausgleichende Rivalität durch die Teilnehmer der Kontrollgruppe, bestehen könnten. Denn gerade die Eltern, denen das Angebot des Erziehungstrainings auf Grund der Gruppenzuteilung nicht gemacht wurde, wollten sich möglicherweise den Projektmitarbeitern gegenüber als „kompetente Eltern“ präsentieren, die das Angebot sowieso nicht nötig gehabt hätten. Gleiches könnte bezüglich der Einschätzungen des kindlichen Sozialverhaltens gelten. Betrachtet man das Erziehungsverhalten der Mütter, in Abhängigkeit von der erhaltenen Intervention, zeigte sich, dass sich für die Gruppe der Mütter, die am Elternkurs teilgenommen haben, positive Effekte hinsichtlich Elterliches Engagement und Positive Erziehung ergaben, während für die Mütter, die nicht an der Intervention teilgenommen haben (Bedingung „*Kinderkurs*“), diesbezüglich hohe negative Effekte verzeichnet werden mussten. Für beide Trainingsarten gilt, dass negative Effektstärken in Bezug auf die inkonsistente Erziehung ermittelt wurden, die jedoch für die Gruppe *Kinderkurs* wesentlich höher ausfielen. Für die Mütter, die am Elternkurs teilgenommen haben, kann dies dadurch erklärt werden, dass es infolge der neu erlernten Erziehungsmethoden dazu gekommen sein kann, dass die Mütter verstärkt unterschiedliche Ansätze ausprobieren und somit auch inkonsistenter in ihrem Erziehungsstil waren. Wodurch dieser Effekt bei der Gruppe „*Kinderkurs*“ zustande kommt, bleibt unklar. Fraglich ist, ob diese extrem unterschiedliche Entwicklung der beiden Gruppen lediglich auf den Erhalt des Elternkurses zurückgeführt werden kann oder inwiefern die Stichprobenverzerrung oder mögliche Beurteilereffekte verantwortlich dafür sind. Eventuell beurteilten sich die Mütter,

die an dem Elternkurs teilgenommen haben, auf Grund ihrer Teilnahme engagierter und positiver.

### **7.3.3 Soziale Problemlösefertigkeiten der Kinder**

Im Zuge der Wirkungsevaluation wurden nicht nur distale, sondern auch proximale Erfolgskriterien untersucht. In der vorliegenden Studie wurde die soziale Problemlösefertigkeit der Kinder mittels des PIPS im Prä- und Posttest erfasst. Da es sich bei den proximalen Erfolgsmaßen um Kriterien handelt, die in ähnlicher Weise vorab im Training eingeübt wurden, sind die zu erwartenden Effekte höher als bei distalen Erfolgsmaßen, bei denen das Erlernte erst in konkreten Alltagssituationen angewandt werden muss (Lösel, 2008; Lösel & Beelmann, 2003, 2005, 2006). Die Ergebnisse zeigten – wie schon bei Beelmann (2000) – einen deutlichen Effekt der Trainings, das heißt die im Kinderkurs trainierten Problemlösefertigkeiten konnten auch erfolgreich auf die „Testsituationen“ angewandt werden. Es ergaben sich zahlreiche signifikante Interaktionseffekte zu Gunsten der Trainingsgruppe. So verbesserten sich die trainierten Kinder deutlich hinsichtlich der Fähigkeit, Gefühle der Interaktionspartner differenziert zu benennen, eine höhere Anzahl an kompetenten Handlungsalternativen zu generieren, Konsequenzen des Handelns zu antizipieren und Lösungsansätze hinsichtlich ihrer Güte zu bewerten. Einzig bezüglich der getroffenen Entscheidung für eine Lösung war kein signifikanter Interaktionseffekt feststellbar. Dennoch entschieden sich die trainierten Kinder im Posttest signifikant weniger häufig für eine aggressive Lösung, während sich bei der Kontrollgruppe diesbezüglich keine Veränderungen ergaben. Wurden die Kinder gefragt, wie sie sich entscheiden würden, wenn sie in der entsprechenden Situation wären, zeigte sich bezüglich des Anteils der kompetenten und indirekt-aggressiven Lösungen ebenfalls ein (tendenziell) signifikanter Interaktionseffekt zu Gunsten der trainierten Kinder. Hinsichtlich der eigenen Entscheidung ergaben sich differentielle Effekte dahingehend, dass vor allem die trainierten Mädchen bezüglich der indirekt-aggressiven Entscheidungen profitierten. Während sich der Anteil der indirekt-aggressiven Lösungen bei der Trainingsgruppe verringerte, stieg der der Kontrollpaarlinge deutlich an. Bei den Jungen zeigte sich dieser Effekt zwar auch, jedoch nicht in dieser Höhe. Das deutet darauf hin, dass das Training gerade in Bezug auf diese – verstärkt bei Mädchen vorzufindende Form der Aggression (Petermann, 2000) – eine präventive Wirkung hatte. In Abhängigkeit vom Migrationshintergrund wird ersichtlich, dass die Kinder mit Migrationshintergrund weniger stark vom Training profitierten, was die sozialen Problemlösefertigkeiten betrifft. Zwar zeichneten sich auch für sie bezüglich der kompetenten

Entscheidungen positive Effekte ab, jedoch fielen sie geringer aus als bei den Kindern ohne Migrationshintergrund. Grund dafür könnte sein, dass es sich beim PIPS um ein stark sprachabhängiges Messinstrument handelt (vgl. Bittner, 2006). So ergaben die Untersuchungen von Döpfner et al. (1989), dass sprachkompetentere Kinder mehr sozial kompetente Handlungsalternativen entwickeln und sich auch spontaner für eine solche Alternative entscheiden.

Betrachtet man die Ergebnisse erneut für die gesamte Gruppe, zeichnete sich bei der Kontrollgruppe meist ebenfalls eine positive Entwicklung ab, jedoch fiel diese geringer als bei der Trainingsgruppe aus. Das zeigt, dass neben einer altersbedingten Entwicklung – diese ist auf Grund des dazwischenliegenden Zeitraums jedoch nicht überzubewerten – ein zusätzlicher Trainingseffekt hinzukam. Beelmann (2000) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Beschleunigungseffekt“, da seine Ergebnisse weiter zeigen, dass die untrainierten Kinder zur Follow-up-Messung hin „aufholen“. Inwieweit es sich in der vorliegenden Studie auch um einen Beschleunigungseffekt handelte, kann nicht beantwortet werden, da die sozialen Problemlösefertigkeiten der Kinder in der Follow-up-Messung nicht nochmals erfasst werden konnten. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Kinder die im Training vermittelten Fertigkeiten verinnerlicht haben und zumindest in ähnlichen hypothetischen Problemsituationen effektiv anwenden können. Positiv hervorzuheben ist, dass die Verringerung der aggressiven Lösungsalternativen nicht mit einer Erhöhung der unsicheren Vorschläge einhergeht, wie die Ergebnisse von Beelmann (2000) belegen. Die Kinder fühlten sich somit, zumindest theoretisch, nach dem Training kompetenter darin, die Probleme mit Gleichaltrigen – ohne die Hilfe eines Erwachsenen – lösen zu können. Die Ergebnisse stimmen zuversichtlich. Dennoch gilt es zu berücksichtigen, dass es für eine tatsächliche, langfristige Umsetzung der Fertigkeiten entscheidend sein wird, inwiefern diese Fertigkeiten gefestigt werden können. Eine Möglichkeit hierfür ist das Einüben der Strategien anhand von Videos oder in Rollenspielen. Diese wurden zwar im Training bereits eingesetzt, jedoch könnte ihnen noch mehr Bedeutung beigemessen werden. Darüber hinaus müssen die Fertigkeiten, wie schon im Rahmen der Prozessevaluation diskutiert, in konkreten Situationen eingeübt und auf Alltagssituationen übertragen werden (vgl. Beelmann, 2000).

#### **7.4 Ergebnisse der Follow-up-Messung**

Die mittelfristige Wirkung der Trainings wurde mittels einer Follow-up-Messung sechs Monate nach dem Training überprüft, wobei nur die Beurteilungen der Lehrer zur Verfügung standen. Da es sich bereits bei den ersten beiden Messungen als sehr schwierig erwies, die Mütter für das Ausfüllen der Fragebögen zu gewinnen, wurde in der Follow-up-Messung von einer Befragung der Eltern Abstand genommen.

Während sich im Posttest für die Skalen des SBQ keine signifikanten positiven Effekte des Trainings zeigten, ergaben sich in der Follow-up-Messung für die Skalen Prosoziales Verhalten, Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Physische Aggression (tendenziell), Indirekte Aggression, Externalisierendes Verhalten und für den Gesamtproblemwert signifikante Trainingseffekte („*Sleeper-Effekte*“). Die positiven Trainingseffekte sind zum einen dadurch bedingt, dass sich die Kinder der Trainingsgruppe verbessern, zum anderen kommen sie jedoch auch durch eine negative Entwicklung der Kontrollpaarlinge zustande. Das heißt, dass durch das Training einer negativen Entwicklung der Kinder entgegengewirkt und darüber hinaus ein zusätzlicher positiver Effekt erzielt wird (vgl. Hacker, 2007; Lösel, Beelmann et al., 2006; Weissberg & Greenberg, 1998).

„*Sleeper-Effekte*“ werden auch in den Langzeitergebnissen anderer Studien festgestellt (Hawkins et al., 1999; Tremblay, Pagani-Kurtz, Vitaro, Mâsse & Pihl, 1995). Demnach treten die Trainingseffekte erst verzögert auf. So müssen sich die Trainingsinhalte erst „setzen“ bzw. bewähren, ehe eine Verhaltensänderung erzielt werden kann. Zwar kommen die meisten Metaanalysen über soziale Kompetenztrainings bzw. Elterntrainings zu dem Schluss, dass die Effekte in den Follow-up-Messungen geringer sind (Ang & Hughes, 2002; Lösel & Beelmann, 2003, 2005, 2006; Lohndahl et al., 2006), betonen aber auch, dass es an der Zahl der längerfristig angelegten Studien mangelt. Heinrichs et al. (2002) weisen zudem auf das Problem des Zeitpunkts des erwarteten Effekts hin. Der hier gewählte Abstand der Follow-up-Messung – sechs Monate nach dem Training – ist eher gering.

In Abhängigkeit von der Art des Trainings zeigten sich in der Follow-up-Messung unterschiedlich hohe Effekte. So war die Kombination aus Kinder- und Elterntaining der einfachen Dosis (nur Kindertraining) auf beinahe allen SBQ-Skalen deutlich überlegen, was mit den Ergebnissen aus anderen Studien übereinstimmt (Brezinka, 2003; Lösel, Beelmann et al., 2006; Reid et al., 2007). Dies spricht dafür, dass durch das veränderte Erziehungsverhalten der Eltern nach einer anfänglichen Phase der Verunsicherung und

Umgewöhnung für das Kind mittelfristig hinsichtlich des Gesamtproblemwerts deutlich positivere Effekte erzielt werden können. Zudem deutet es darauf hin, dass sich das Erziehungsverhalten erst etablieren muss. Gleiches gilt auch für die Trainingsinhalte der Kinder. Wie die differentiellen Auswertungen ergeben, profitierten die auffälligen Kinder bezüglich der Skalen Emotionale Störung/Ängstlichkeit, Störung des Sozialverhaltens, Externalisierendes Verhalten und Gesamtproblemwert stärker von den Trainings. Dabei handelt es sich nicht ausschließlich um einen Regressionseffekt. Auch in anderen Studien wird dieser Effekt nachgewiesen (Beelmann, 2000; Beelmann et al., 1994; Hacker, 2007; Lösel, Beelmann et al., 2006; Webster-Stratton, 2005, Wilson et al., 2003; Winslow et al., 2009). Dies zeigt, dass auch universelle Trainings für Kinder, die ein hohes Maß an Verhaltensproblemen aufweisen, nicht wirkungslos sind. Dabei ist die Gruppenzusammensetzung aus auffälligen und weniger auffälligen Kindern förderlich für positive Trainingseffekte (Ang & Hughes, 2002). Dennoch muss man sich vor Augen halten, dass ein universeller Ansatz allein für diese Zielgruppe nicht ausreichend ist. Vielmehr sind solche universellen Maßnahmen als erster Schritt präventiver Arbeit zu sehen. Sie ermöglichen es, den betroffenen Kindern bzw. Familien ohne die Gefahr der Stigmatisierung an Trainings teilzunehmen, und können den Einstieg für weitere intensivere Programme erleichtern (Lösel, Beelmann et al., 2006; Schick & Cierpka, 2003).

Bei der Beurteilung der Trainings in Hinblick auf weniger auffällige Kinder müssen Boden- bzw. Deckeneffekte berücksichtigt werden (Beelman & Lösel, 2009). So werden bei universellen Angeboten auch Kinder behandelt, deren Problemwerte nicht weiter verringert werden können bzw. deren sozial kompetentes Verhalten sich nicht weiter steigern lässt. Des Weiteren haben die differentiellen Auswertungen gezeigt, dass Mädchen mittelfristig in Bezug auf den Gesamtproblemwert mehr von den Trainings profitieren als Jungen. Größere Effekte für Mädchen lassen sich auch in anderen Studien nachweisen (vgl. Schick & Cierpka, 2003; Spröber, Schlotke & Hautzinger, 2006). Dies steht jedoch im Widerspruch dazu, dass auch die auffälligeren Kinder mehr von den Trainings profitierten, da Mädchen insgesamt als weniger auffällig als Jungen gelten. Auch in der vorliegenden Studie lag der Gesamtproblemwert der Mädchen deutlich unter dem der Jungen.

Selbst wenn bezüglich des Migrationshintergrunds kein signifikanter konditionaler Effekt ermittelt werden konnte, deuten die Ergebnisse doch darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund hinsichtlich des Gesamtproblemwerts etwas mehr profitierten als

Kinder ohne Migrationshintergrund. Allerdings sind die Ergebnisse nicht konsistent. Bei Kindern mit Migrationshintergrund werden im Vergleich zu den Kindern deutscher Herkunft vor allem im Bereich des Externalisierenden Verhaltens höhere Effekte erzielt. Dies kann aber auch damit zusammenhängen, dass die Kinder mit Migrationshintergrund vor allem zum ersten Messzeitpunkt insgesamt auffälliger eingeschätzt wurden als die Kinder deutscher Herkunft. Dies gilt sowohl für die Trainings- als auch die Kontrollgruppe.

Die bereits im Posttest erreichten positiven Trainingseffekte in Hinblick auf die sozial erwünschten Verhaltensweisen der Skalen des SHP blieben auch in der Follow-up-Messung weitestgehend bestehen und stabilisierten sich. Zusätzlich zeigten sich infolge des Trainings auch hinsichtlich des aggressiven Verhaltens statistisch bedeutsame Effekte, was mit den Ergebnissen des SBQ in Einklang steht. Anders als für den SBQ-Gesamtproblemwert ergab sich im SHP kein Unterschied hinsichtlich des Trainingsprofits von Jungen und Mädchen. Dies macht deutlich, dass das Training bzw. die Vermittlung der sozialen Kompetenzen im Training adäquat auf Mädchen und Jungen zugeschnitten war. Gleiches gilt für den Migrationshintergrund (vgl. CPPRG, 2006).

### **7.5 Vorhersage des mittelfristigen Trainingserfolgs**

Abschließend wurde überprüft, welche Kriterien einen mittelfristigen Trainingserfolg der Kinder vorhersagen können. Ausschlaggebend für den Trainingserfolg ist der Problemausgangswert des Kindes, der 47% der Gesamtvarianz des Trainingserfolgs aufklärt. Demnach kann ein umso höherer Trainingserfolg für das Kind vorhergesagt werden, je höher dessen Problemausgangswert im Prätest war. Zudem können die Trainingseffekte auf das Verhalten während des Kinderkurses zurückgeführt werden, wobei hier nur das störende Verhalten aussagekräftig war. Kinder, die während der Einheiten verstärkt durch störendes Verhalten aufgefallen sind, profitierten weniger von der Intervention. Das störende Verhalten ist jedoch nicht nur auf eine mangelnde Motivation der Kinder zurückzuführen, da störendes Verhalten nicht mit einer verringerten Aktivität und Beteiligung am Training einhergeht. Vielmehr deuten die Zusammenhänge mit dem erhöhten irrelevanten On-Task-Verhalten auf ein eingeschränktes sprachliches Verständnis der Kinder hin. Denn auch die Sprachkenntnisse (Wortschatz deutsch) können den Trainingserfolg signifikant vorhersagen. Vor diesem Hintergrund zeigt sich vor allem für die Zielgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund, dass ein universelles Programm bei schlechten Sprachkenntnissen nicht den gewünschten Erfolg haben kann. Dies führt zu dem Schluss, dass vor allem die Förderung der Sprachfertigkeit nicht nur für den schulischen Erfolg von Bedeutung ist, sondern auch ganz

wesentlich für eine Verringerung des Problemverhaltens. Auch Domitrovich et al. (2007) weisen darauf hin, dass eine zusätzliche Förderung der sprachlichen Fähigkeiten deutlich höhere Trainingseffekte hervorbringen könnte. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern eine eher universelle Präventionsmaßnahme, wie sie in der vorliegenden Arbeit zum Einsatz kam, für Familien mit Migrationshintergrund bzw. Familien mit multiplen Belastungen ausreichend ist.

## **7.6 Ist ein eher universeller Ansatz für die Zielgruppe ausreichend?**

Trotz der ermutigenden Ergebnisse der mittelfristigen Wirksamkeit der Programme geben vor allem die Ergebnisse der Implementierung des Elternkurses Grund zur Annahme, dass ein eher universell ausgerichtetes Trainingsprogramm, wie es in der vorliegenden Studie zur Anwendung kam, für bildungsferne und sozial benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund auf Grund der hohen Belastungen und Risikofaktoren (vgl. Kapitel 2.4.2) nicht ausreichend ist. Dies steht in Einklang mit Roosa, Dumka, Gonzales und Knight (2002), die ebenfalls betonen, dass der Ansatz „one fits all“ nicht unkritisch übernommen werden darf. Im Gegensatz dazu kommen Heinrichs, Hahlweg et al. (2006) in ihrer Studie zu dem Schluss, dass das durchgeführte Elterntraining für in Deutschland lebende Migranten nicht besonders adaptiert werden muss. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund in der Studie nur 25% betrug. Zwar haben universelle Programme den Vorteil, dass die Familien nicht stigmatisiert werden, jedoch reichen sie in ihrer Intensität nicht aus. Andrews et al. (1990) weisen darauf hin, dass Interventionen vor allem dann erfolgreich sind, wenn die Maßnahmen in ihrer Intensität auf den Grad der Risikobelastung der Zielgruppe zugeschnitten werden (Risikoprinzip), auf spezifische Bedürfnisse und Risiken ausgerichtet sind (Bedürfnisprinzip) und an die Denk- und Lernweisen der Zielgruppe angepasst werden (Ansprechbarkeitsprinzip). Diese Prinzipien beziehen sich eigentlich auf die Behandlung von Straftätern, können aber auch auf die Prävention dissozialer Entwicklungen übertragen werden (Beelmann, 2000). Bevor jedoch diskutiert wird, wie ein passenderes Angebot aussehen müsste, gilt es Strategien zu entwickeln, wie Familien mit Migrationshintergrund oder bildungsferne Familien überhaupt mit präventiven Angeboten erreicht werden können. Häufig werden mit präventiven Angeboten gerade die erreicht, die sich bereits mit dem Thema beschäftigt haben, an anderen Maßnahmen teilgenommen haben und über eine höhere Bildung verfügen, während bildungsferne Familien eher nicht teilnehmen oder die Kurse nicht abschließen (Bakermans-

Kranenburg, van Ijzendoorn & Bradley, 2005). Neben den bereits erwähnten Rekrutierungsanreizen (vgl. Heinrichs et al., 2005) müssen „passgenaue“ Angebote entwickelt werden, von denen sich die Zielgruppe angesprochen fühlt (Smolka, 2002). Lösel, Schmucker et al. (2006) geben in diesem Zusammenhang allerdings zu bedenken, dass Angebote, bei denen sich die Betroffenen als isoliert und als Problemfälle behandelt vorkommen, vermutlich ebenfalls weniger akzeptiert würden. In Bezug auf die Elternbildung sind Programme gefragt, bei „denen die Eltern nicht von Erziehungsexperten belehrt werden, sondern sich selbst als Experten der Erziehung ihrer Kinder angenommen fühlen bzw. sich gegenseitig beraten“ (BMFSFJ, 2005, S. 261; Zwölfter Kinder- und Jugendbericht). Entscheidend für eine erfolgversprechende Lösung scheint zu sein, dass die Ansprache der „hard-to-reach“-Gruppen zielgruppengerecht erfolgt und vor allem aktive Zugehstrukturen eingesetzt werden. In Bezug auf Familien mit Migrationshintergrund erfordert dies Verständnis für und Kenntnisse über die Kultur, ihrer Verhaltensweisen und Settings, die sich in Abhängigkeit der Ethnie und des sozioökonomischen Status unterscheiden können (Walter, Salman, Krauth & Machleidt, 2007). Das Verstehen und Respektieren kultureller Werte ist bei der Entwicklung und Umsetzung entsprechender Programme für Personen mit Migrationshintergrund entscheidend (Clay, 2007; Roosa et al., 2002).

Ein passenderes Angebot für bildungsferne und sozial benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund könnte folgendermaßen aussehen:

Die Ergebnisse der Implementierung des Elternkurses zeigen, dass die Eltern auch einen erhöhten Diskussionsbedarf über allgemeine Belastungen und Probleme hatten, die nicht unmittelbar etwas mit dem Kind zu tun hatten. Daher erscheint es sinnvoll, aufbauend auf dem Elternkurs, verschiedene weitere Module zu installieren (vgl. Webster-Stratton, 2005). Dabei sollten Module zur Beratung und Hilfe zur Selbsthilfe (Empowerment) im Vordergrund stehen (vgl. Straßburger & Bestmann, 2006). Die Beratungen sollten individuell auf die Bedürfnisse der Familien zugeschnitten sein, dabei sollten den Familien weitere Hilfsangebote aufgezeigt werden. Die Ergebnisse von Luhndahl et al. (2006) zeigen, dass gerade sozial benachteiligte Zielgruppen stärker von individuellen Angeboten profitieren. Die starke innerfamiliäre Kohäsion sollte ebenfalls als Chance genutzt werden. Dabei müsste die Ressourcenorientierung stets im Vordergrund stehen, das heißt die vorhandenen Stärken der Familien erkannt und darauf aufgebaut werden (Straßburger & Bestmann, 2006). So sollten die Familien individuell über mögliche Angebote und Anlaufstellen, wie beispielsweise Erziehungsberatung oder psychologische Beratungsstellen, aber auch Sprachkurse,

Berufsberatung oder Unterstützung bei Behördengängen, informiert werden. Zudem sollte die Familie bei der ersten Kontaktaufnahme zu den entsprechenden Stellen unterstützt werden. Eine enge Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen, die den Familien vertraut und bekannt sind, ist dabei unerlässlich (Lösel, Schmucker et al., 2006). Dies gilt auch für die sozialen Dienste vor Ort. Um die Niedrigschwelligkeit der Angebote aufrecht halten zu können, bedarf es zudem einer Niedrigschwelligkeit zwischen den einzelnen Fachbereichen und Institutionen, die am Beratungsprozess beteiligt sind (Straßburger & Bestmann, 2006).

### **7.7 Methodische Stärken und Schwächen der Studie**

Bevor die Studie abschließend bewertet wird, sollen noch deren methodischen Stärken und Schwächen diskutiert werden. Beim Studiendesign der vorliegenden Arbeit handelt es sich um ein quasiexperimentelles Design (drei Messzeitpunkte) mit parallelisierter Kontrollgruppe. Die Randomisierung erfolgte auf Klassenebene. Die Standards der Präventions- und Evaluationsforschung können somit als erfüllt gelten. Auf Grund der eingesetzten intent-to-treat-Analysen handelt es sich bei der Wirkungsevaluation um eine sehr konservative Effektprüfung, da auch Personen als behandelt in die Auswertung eingingen, die lediglich eine sehr geringe Dosis der Trainings erhalten hatten. Zudem wurden nur die Daten der Personen berücksichtigt, von denen zu allen drei Messzeitpunkten eigene Daten und die des Kontrollpaarlings vorhanden waren. Ein solch striktes Vorgehen stellt, verglichen mit anderen Evaluationsstudien, eher eine Ausnahme dar und spricht für die hohe methodische Qualität der Studie. Die Wirksamkeitsprüfung erfolgte neben den üblichen Kovarianzanalysen auch mittels kausaler Regressionsmodelle. Diese ermöglichen eine Analyse unverfälschter kausaler Trainingseffekte und konditionaler Effekte (vgl. Schafer & Kang, 2008; Steyer & Partchev, 2008). Positiv hervorzuheben ist auch, dass die Daten mit einem multi-method-multi-informant-Ansatz erhoben wurden. Als Informanten dienten Lehrer, Trainer, Mütter und Kinder, bei denen verschiedene Methoden der Datengewinnung eingesetzt wurden (z.B. Fragebögen, Tests). Folglich beruhen die Ergebnisse der Studie nicht nur auf den Angaben eines Informanten.

Trotz der genannten Stärken weist die Studie auch einige methodische Schwächen auf. Diese stehen vor allem im Zusammenhang mit den eingesetzten Fragebögen. So können die geringen Responseraten der Mütter zu Problemen bezüglich der Selektivität führen, da diese beispielsweise positiv oder negativ verzerrt sein könnte (Konradt & Frey, 2006). Dies bestätigt sich in den Auswertungen der Mütterdaten. Deshalb sind die Ergebnisse der Mütter

kaum sinnvoll zu interpretieren. Zudem ist unklar, inwiefern die Validität der Mütterfragbögen durch sprachliche Schwierigkeiten der Mütter mit Migrationshintergrund eingeschränkt ist (vgl. Heinrichs, Krüger et al., 2006). Selbst der Einsatz muttersprachlicher Instrumente birgt diese Gefahr, da trotz Überprüfung nicht zweifelsfrei sichergestellt werden kann, inwieweit es durch die Übersetzung der Items zu Verzerrungen kommt.

Darüber hinaus ist fraglich, dies gilt sowohl für die Mütter- als auch die Lehrerbeurteilungen, inwieweit der SBQ überhaupt für eine Verlaufsmessung mit kurzen zeitlichen Abständen, wie dies in der vorliegenden Studie der Fall ist, geeignet ist. Gerade die Ergebnisse der Posttestmessung lassen daran zweifeln. Nicht unumstritten ist auch, ob der SBQ adäquat für einen Einsatz im schulischen Kontext ist, da einige Items abgefragt werden, die während des Unterrichts kaum oder nur schwer beobachtet werden können. Der SBQ wurde in der vorliegenden Studie jedoch eingesetzt, um eine bessere Vergleichbarkeit mit den Evaluationsstudien zur Standardversion gewährleisten zu können und um die Verhaltenseinschätzungen von Trainern, Lehrern und Müttern vergleichen zu können. Die Auswertungen der Beurteilerübereinstimmung zeigten jedoch, dass diese zwischen Lehrern und Müttern eher gering ausfiel. Dieses Problem ist in der Literatur vielfach diskutiert worden. Werden die Kinder von den Informanten in unterschiedlichen Kontexten (z.B. Schule und zu Hause) erlebt, liegen die Korrelationskoeffizienten zum Teil unter  $r = .30$  (Achenbach et al., 1987; Lösel et al., 2005). Eine, wenn auch aufwendige, Lösung wäre hier der zusätzliche Einsatz eines neutralen Beobachters, dessen Einschätzungen weniger von Vorurteilen geprägt wären und damit geringeren Verzerrungen unterlägen. Darauf deuten auch die Ergebnisse im Rahmen der vorliegenden Studie hin (vgl. Schmelter, 2009).

Eine weitere Schwäche der Studie ist, dass zum dritten Messzeitpunkt lediglich Angaben von den Lehrern, nicht jedoch von den Müttern vorhanden sind. Somit kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob sich die Trainingseffekte über den schulischen Kontext hinaus zeigen. Auch muss berücksichtigt werden, dass nur die Angaben der Mütter, nicht jedoch die der Väter vorliegen.

In der vorliegenden Studie wurde keine Alpha-Fehler-Adjustierung (Bonferroni-Korrektur) vorgenommen, da die Studie Modellcharakter hat und daher auch geringe Effekte deutlich gemacht werden sollten. Diese können wichtige Hinweise für weitere Adaptionen der Trainings in der Zukunft geben.

## 7.8 Abschließende Bewertung der vorliegenden Studie

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, das bereits erfolgreich evaluierte Präventionsprogramm **EFFEKT**<sup>®</sup> (Lösel, Beelmann et al., 2006) für Familien mit Migrationshintergrund zu adaptieren und an Schulen in sogenannten „Brennpunktgebieten“ mit einem erhöhten Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund durchzuführen und zu evaluieren. Auch wenn die Ergebnisse der Postmessung in Bezug auf die Verringerung des Problemverhaltens zunächst nur geringe Effekte ergaben – zwischen  $ES = .07$  für die Bedingung „*Kinderkurs*“ und  $ES = .09$  für die Gesamtgruppe sowie den kombinierten Ansatz – so stimmen zumindest die mittelfristigen Effekte (Follow-up-Messung) der Trainings zuversichtlich ( $ES_{\text{Kinderkurs}} = .31$ ;  $ES_{\text{alle Trainings}} = .41$ ,  $ES_{\text{Kinder- und Elternkurs}} = .49$ ). Metaanalysen zur Wirkung sozialer Kompetenztrainings berichten von Effekten zwischen  $d = .30$  und  $d = .70$ , wobei die Effekte je nach zugrundeliegendem Erfolgsmaß unterschiedlich hoch ausfallen (vgl. Kapitel 3.3.2.6). In einer Metaanalyse von Farrington und Welsh (2003) zur Wirkung familienorientierter Programme zu Prävention von Dissozialität wurde ein durchschnittlicher Effekt von  $d = .22$  ermittelt. Somit sind die in der vorliegenden Studie erzielten Effektstärken zwar nur moderat, erscheinen aber im internationalen Vergleich realistisch. Zudem muss man sich vor Augen halten, dass es sich bei der Präventionsmaßnahme um ein eher universelles als selektives Angebot gehandelt hat. Metaanalysen bestätigen, dass universelle Programme geringere Effektstärken erzielen als selektive oder indizierte Maßnahmen (Beelmann, 2008; Beelmann & Bogner, 2005; Lösel & Beelmann, 2005, 2006; Wilson et al., 2003). Ein Grund dafür ist, dass unter den Teilnehmern auch etliche Personen sind, die sich selbst ohne die entsprechende Maßnahme nicht negativ entwickeln würden.

Für die anderen Erfolgsmaße (sozial erwünschtes Verhalten, soziale Problemlösefertigkeit) zeigten sich erwartungsgemäß höhere Effekte. Äußerst positiv ist die Umsetzung der Programme im schulischen Kontext zu beurteilen, da es so gelang, die Teilnahme aller Kinder – auch die der multipel belasteten – sicherzustellen. Bereits in anderen Studien hat sich vor allem für Hochrisikofamilien und Familien mit Migrationshintergrund die Durchführung im schulischen Kontext (bei Schuleintritt) als erfolgversprechend erwiesen (vgl. Reid et al., 2007; Webster-Stratton, 2005). Dadurch können Stigmatisierung vermieden, die Kosten relativ gering gehalten und das Training zu einem Zeitpunkt angeboten werden, zu dem sich das Problemverhalten der Kinder noch nicht verfestigt hat. Zudem besteht die Möglichkeit, die erlernten Fähigkeiten direkt im schulischen Kontext umzusetzen. Ein enormer Vorteil dieses Vorgehens ist auch, dass die gesamte Klasse trainiert wird. Als weiterer positiver

Aspekt der Durchführung der Maßnahmen im schulischen Kontext darf gesehen werden, dass so der Zugang zu den Eltern erleichtert wird. Dies ist vor allem in Hinblick auf schwer erreichbare Zielgruppen bedeutend.

Trotz der positiven mittelfristigen Effekte des Trainings dürfen die Schwierigkeiten bezüglich der Teilnahme der Eltern mit Migrationshintergrund nicht außer Acht gelassen werden. Hier muss der Schwerpunkt künftig auf kultursensible, flexible Angebote gelegt werden, die dazu führen, dass die Nutzung präventiver Angebote für Familien mit Migrationshintergrund selbstverständlicher und attraktiver wird. Doch auch in Hinblick auf die Kinder zeigen die Ergebnisse, dass es mit einer präventiven Maßnahme allein nicht getan ist. Vielmehr gilt es auch die Politik zu sensibilisieren; dabei muss verstärkt und frühzeitig bei einer gezielten Sprachförderung der Kinder angesetzt werden und es sollten bedarfsorientierte Ganztagesangebote geschaffen werden.

Die durchaus ermutigenden Ergebnisse der Studie zeigen, wie wichtig präventive Maßnahmen sind. Ferner lohnt es sich, aus Kosten-Nutzen-Gründen frühzeitig präventiv einzugreifen, da dauerhaftes und schwerwiegendes dissoziales Verhalten nicht nur den Betroffenen selbst, deren Familien, Erziehern, Lehrern und Gleichaltrigen Probleme bereitet, sondern darüber hinaus Kosten in Millionenhöhe für die Gesellschaft entstehen können (Muñoz et al., 2004; Foster, Prinz, Sanders & Shapiro, 2008; Scott, Knapp, Henderson & Maughan, 2001). Auch wenn in Deutschland in diesem Bereich noch ein Mangel an Forschung besteht, so zeigen zumindest Studien aus anderen Ländern – wie beispielsweise von Swisher, Scherer und Yin (2004) sowie Wise, da Silva, Webster und Sanson (2005) – dass mit jedem Dollar, der in eine wirksame Präventionsmaßnahme investiert wird, Folgekosten zwischen zwei und 19 Dollar eingespart werden können.

## 8 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit entstand im Kontext der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie. Ihr Ziel war es, das bereits erfolgreich evaluierte Präventionsprogramm EFFEKT<sup>®</sup> (Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training; Lösel, Beelmann, et al., 2006) zu adaptieren und an zwei Schulen in sogenannten „Brennpunktgebieten“ mit einem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund von über 60% durchzuführen und zu evaluieren. Die eher universell als selektiv präventiv konzipierten Programme zielten auf die Prävention sozialer Verhaltensprobleme der Kinder, die Förderung sozialer Kompetenzen und die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz ab. An der Untersuchung nahmen 195 Erstklässler und deren Eltern teil. Die Kinder der Trainingsgruppe wurden über einen Zeitraum von fünf Wochen zweimal pro Woche in insgesamt zehn Einheiten des sozialen Kompetenztrainings IKPL (Ich kann Probleme lösen) trainiert. Das Elternttraining erstreckte sich über sechs Wochen mit je einer wöchentlichen Sitzung. Beide Maßnahmen wurden im schulischen Kontext umgesetzt. Die Evaluation der vorliegenden Studie umfasst sowohl eine Machbarkeits- (Implementierung) als auch eine Wirksamkeitsanalyse (Prozess- und Wirkungsevaluation). Die Wirkungsevaluation (intent-to-treat-Analysen) erfolgte anhand eines quasiexperimentellen Designs (drei Messzeitpunkte) mit parallelisierter Kontrollgruppe. Die Ergebnisse sprechen für eine gelungene Implementierung von EFFEKT<sup>®</sup>-Interkulturell. Hinsichtlich der Effektivität zeigte sich in der Prozessevaluation, dass sich das Problemverhalten der Kinder signifikant verringerte, während das sozial kompetente Verhalten zunahm. In den Ergebnissen der Posttestmessung (Lehrerurteil) zeichnete sich hinsichtlich der Verringerung des Problemverhaltens – im Gegensatz zu den Ergebnissen für sozial kompetentes Verhalten – nur ein äußerst geringer Effekt ab. Kein signifikanter Trainingseffekt ergab sich in den Einschätzungen der Mütter. Deutlich höhere Effekte wurden bezüglich der sozialen Problemlösefertigkeit der Kinder erzielt. In der Follow-up-Messung nach sechs Monaten führten die Trainings zu positiven (Sleeper)-Effekten hinsichtlich Emotionaler Störungen, Externalisierenden Verhaltens, des Gesamtproblemwerts sowie sozial kompetenter Verhaltensweisen. Je nach Art des erhaltenen Treatments wurden in Bezug auf den Gesamtproblemwert Effektstärken zwischen  $ES = .31$  und  $ES = .49$  erreicht, wobei die Effekte bei der Kombination von Kinder- und Elternkurs am deutlichsten ausfielen. Zudem profitierten Kinder mit hohen Ausgangswerten stärker von den Trainings. In Abhängigkeit vom Geschlecht und Migrationshintergrund zeigten sich hingegen inkonsistente Ergebnisse.

## 9 **Literaturverzeichnis**

- Abikoff, H., Courtney, M., Pelham, W. & Koplewicz, H. (1993). Teachers' ratings of disruptive behaviors: The influence of halo effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 519-533.
- Achenbach, T. (1993). Taxonomy and comorbidity of conduct problems: Evidence from empirically based approaches. *Development and Psychopathology*, 5, 51-64.
- Achenbach, T., McConaughy, S. & Howell, C. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Ackermann, Z., Auner, C. & Szczebak, E. (2006). *Einwanderungsgesellschaft als Fakt und Chance. Perspektiven und Bausteine für die politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Akgün, L., Cerci, F. & Kling-Mondon, U. (2006). Ausländische Jugendliche. In B. Stier & N. Weissenrieder (Hrsg.), *Jugendmedizin* (S. 60-80). Berlin: Springer.
- Alsaker, F. & Bütikofer, A. (2005). Geschlechtsunterschiede im Auftreten von psychischen und Verhaltensstörungen im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 14, 169-180.
- Andrews, D.A., Zinger, I., Hoge, R.D., Bonta, J., Gendreau, P. & Cullen, F.T. (1990). Does correctional treatment work? A clinically-relevant and psychologically informed meta-analysis. *Criminology*, 28, 369-404.
- Ang, R.P. & Hughes, J.N. (2002). Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 31, 164-185.
- Atabay, I. (2004). Familientypen und typische Konflikte türkischer Paare in der Migration. In Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.), *Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention* (S. 11-20). München: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V..
- August, G., Realmuto, G., Hektner, J. & Bloomquist, M. (2001). An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: The Early Risers program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 614-626.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu den Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: wbv.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2007). *Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention*. KFN: Forschungsberichte Nr. 100. Hannover: KFN.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Zwischenbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN*. KFN: Forschungsberichte Nr. 107. Hannover: KFN.
- Baier, D., Pfeiffer, C. & Windzio, M. (2006). Jugendliche mit Migrationshintergrund als Opfer und Täter. In W. Heitmeyer & M. Schrötle (Hrsg.), *Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention* (S. 240-268). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bakermans-Kranenburg, M., van Ijzendoorn, M. & Bradley, R. (2005). Those Who Have, Receive: The Matthew Effect in Early Childhood Intervention in the Home Environment. *Review of Educational Research*, 75, 1-26.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bank, L., Duncan, T., Patterson, G. & Reid, J. (1993). Parent and teacher ratings in the assessment and prediction of antisocial and delinquent behaviors. *Journal of Personality*, 61, 693-709.
- Bannenberg, B. & Bals, N. (2006). *Integration von jugendlichen Spätaussiedlern. Eine Untersuchung im Auftrag des Landespräventionsrates Nordrhein-Westfalen. Zusammenfassende Darstellung und Empfehlungen*. Universität Bielefeld.
- Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2005). Emotional and behavioral problems of children and adolescents in Germany: An epidemiological screening. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40, 357-366.
- Barrera, M., Biglan, A., Taylor, T., Smolkowski, K., Ary, D., Fowler, R., et al. (2002). Early elementary school intervention to reduce conduct problems: A randomized trial with Hispanic and non-Hispanic children. *Prevention Science*, 3, 83-94.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). (2007). *7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Zugriff am 08.01.2009. Verfügbar unter:  
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/auslaenderbericht-7.property=publicationFile.pdf>
- Beck-Gernsheim, E. (2001). Ferne Nähe – nahe Ferne. Überraschungseffekte in binationalen Ehen. *Familiendynamik*, 26, 4-21.
- Beelmann, A. (2000). *Prävention dissozialer Entwicklungen: Psychologische Grundlagen und Evaluation früher kind- und familienbezogener Interventionsmaßnahmen*. Habilitationsschrift, Universität Erlangen-Nürnberg; Institut für Psychologie.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie: Forschung und Praxis*, 35, 151-162.
- Beelmann, A. (2007). Elternberatung und Elterntraining. In F. Linderkamp & M. Grünke (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese – Diagnostik – Intervention* (S. 298-311). Weinheim: Beltz.
- Beelmann, A. (2008). *The effects of parent training programs in the prevention and treatment of antisocial behavior in childhood and adolescence. An international comprehensive meta-analysis*. Paper presented at the 18th Congress of the European Association of Psychology and Law, Maastricht, Netherlands, July 2008.
- Beelmann, A. & Bogner, J. (2005). *Effektivität von Elterntrainingsprogrammen. Eine Meta-Analyse zur Prävention und Behandlung dissozialer Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Vortrag auf dem 23. Symposium der Fachgruppe Klinische Psychologie und Psychotherapie im Mai 2005 in Dresden.
- Beelmann, A., Jaursch, S. & Lösel, F. (2004). *Ich kann Probleme lösen: Soziales Trainingsprogramm für Vorschulkinder*. Universität Erlangen-Nürnberg; Institut für Psychologie.
- Beelmann, A., Jaursch, S., Lösel, F., Beer, S. & Runkel, D. (2007). *Ich kann Probleme lösen – Interkulturell: Soziales Trainingsprogramm für Schüler der ersten Jahrgangsstufe (mit Migrationshintergrund)*. Universität Erlangen-Nürnberg; Institut für Psychologie.
- Beelmann, A., Jaursch, S., Lösel, F., Bittner, S. & Runkel, D. (2006). *Ich kann Probleme lösen – Interkulturell: Soziales Trainingsprogramm für Vorschulkinder*. Universität Erlangen-Nürnberg; Institut für Psychologie.

- Beelmann, A. & Lösel, F. (2004). *Elterntraining zur Förderung der Erziehungskompetenz*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18, 603-610.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2007). Prävention von externalisierendem Problemverhalten. In B. Roehrl (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen* (S. 557-595). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2009). Wirksamkeit von Interventionen zur Prävention von Aggression, Gewalt, Delinquenz und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Eine kritische Wirksamkeitsbilanz. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 14, 313-330.
- Beelmann, A., Lösel, F., Jaurisch, S., Kabakci-Kara, F., Klindworth-Mohr, A., Runkel, D. & Stemmler, M. (2007). *Elternkurs zur Förderung von Erziehungskompetenzen - Interkulturell*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. (1994). The effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Behandlung*. Göttingen: Hogrefe.
- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Bender, D. & Lösel, F. (1998). Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- versus pathogenetische Ansätze. In J. Margraf, J. Siegrist & S. Neumer (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie?* (S. 115-145). Berlin: Springer.
- Berg-Lupper, U. (2006). Kinder mit Migrationshintergrund: Bildung und Betreuung von Anfang an? In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie* (S. 83-104). Weinheim/Basel: Beltz.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34.

- Bertram, H., Heinrichs, N., Kuschel, A., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Kessemeier, Y. (2003). Projekt "Zukunft Familie" Erste Ergebnisse der Rekrutierung. *Verhaltenstherapie & Verhaltensmedizin*, 24, 187-204.
- Bittner, S. (2006). *IKPL (Ich Kann Probleme Lösen) – INTERKULTURELL. Modifikation, Durchführung und Evaluation eines sozialen Kompetenztrainingsprogramms für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bliesener, T. (2007). Die Risikobelastung inhaftierter junger Spätaussiedler. In H. Ostendorf (Hrsg.), *Kriminalität der Spätaussiedler - Bedrohung oder Mythos?* (S. 65-79). Baden-Baden: Nomos.
- Bliesener, T. (2008). Gewaltprävention bei Spätaussiedlern. In Bundesministerium des Innern (Hrsg.), *Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus* (S. 93-113). Berlin: BMI.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2004). *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund*. Berlin: BMFSFJ.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2005). Familialismus und Individualismus. Zur Bedeutung der Familie in der Erziehung von Mädchen mit Migrationshintergrund. In U. Fuhrer & H.H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 126-149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boyle, M., Cunningham, C., Heale, J., Hundert, J., McDonald, J., Offord, D., et al. (1999). Helping children adjust-a Tri-Ministry Study: I. Evaluation methodology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1051-1060.
- Brandtstädter, J. & von Eye, A. (1982). *Psychologische Prävention. Grundlagen, Programm, Methoden*. Bern: Huber.
- Braswell, L., August, G., Bloomquist, M., Realmuto, G., Skare, S.S. & Crosby, R.D. (1997). School-based secondary prevention for children with disruptive behavior: Initial outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 197-208.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71-83.

- Briesmeister, J.M. & Schaefer, C.E. (Eds.). (2007). *Handbook of Parent Training: Helping Parents Prevent and Solve Problem Behaviors* (3<sup>rd</sup> ed.). Hoboken: Wiley.
- Bundeskriminalamt (Hrsg.). (2007). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2007*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt. Zugriff am: 05.02.2009. Verfügbar unter: <http://www.bka.de/pks/pks2007/index2.html>
- Bundesministerium des Innern (Hrsg.). (2001). *Zuwanderung gestalten – Integration fördern. Bericht der unabhängigen Kommission „Zuwanderung“*. Berlin: BMI.
- Bundesministerium des Innern & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). (2008). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2007*. Berlin: BMI.
- Bundesministerium des Innern & Bundesministerium der Justiz (Hrsg.). (2001). *Erster Periodischer Sicherheitsbericht*. Berlin: BMI & BMJ.
- Bundesministerium des Innern & Bundesministerium der Justiz (Hrsg.). (2006). *Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht*. Berlin: BMI & BMJ.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2008). *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Berlin: BMAS. Zugriff am: 03.02.2009. Verfügbar unter: [http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter\\_\\_armuts\\_\\_und\\_\\_reichtumsbericht.pdf](http://www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter__armuts__und__reichtumsbericht.pdf)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2000). *Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland - Leistungen – Belastungen - Herausforderungen*. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ. Zugriff am: 03.02.2009. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/haupt.html>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2008). *Wie erreicht Familienbildung und –beratung muslimische Familien? Eine Handreichung*. Berlin: BMFSFJ.
- Bunzmann, F. & Zeh, S. (1999). *"Ich kann Probleme lösen (IKPL)" - Evaluation eines Trainingsprogramms zu Förderung interpersonaler kognitiver Problemlösefertigkeiten für Kindergartenkinder*. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Erlangen-Nürnberg.

- Burgmaier, F. & Traub, A. (2007). Schüler mit Migrationshintergrund. Auf die Definition kommt es an! *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 2, 5-16.
- 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.
- Camp, B.W., Blom, G.E., Hebert, F. & van Doornick, W.J. (1977). „Think aloud“: A program for developing self-control in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 157-169.
- Cangelosi, J.S. (2004). *Classroom management strategies*. Hoboken: Wiley.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Celebi-Back, D. (2004). Türkische Jugendliche. In B. Jehle, B. Kammerer & H. Unbehaun (Hrsg.), *Migration – Integration – Interkulturelle Arbeit. Chancen und Perspektiven der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (S. 151-162). Nürnberg: emwe-Verlag.
- Celikbas, G. & Zdun, S. (2008). Die türkischen Ecksteher. In T. Schweer, H. Strasser & S. Zdun (Hrsg.), *Das da draußen ist ein Zoo, und wir sind die Dompteure. Polizisten im Konflikt mit ethnischen Minderheiten und sozialen Randgruppen* (S. 117-138). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chandler, M. (1973). Egocentrism and Antisocial Behavior: The Assessment and Training of Social Perspective-Taking Skills. *Developmental Psychology*, 9, 326-332.
- Cierpka, M. (2001). *Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Cindik, E. (2008). Besonderheiten in der medizinischen Versorgung von Patienten mit Migrationshintergrund. *Bayerisches Ärzteblatt*, 5, 336.
- Clay, D. (2007). Culturally competent interventions in schools for children with physical health problems. *Psychology in the Schools*, 44, 389-396.
- Coatsworth, J., Duncan, L., Pantin, H. & Szapocznik, J. (2006). Patterns of Retention in a Preventive Intervention with Ethnic Minority Families. *Journal of Primary Prevention*, 27, 171-193.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New York: Academic Press.

- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. & Long, B. (1993). The science of prevention. A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1990). *Social Competence Scale (Teacher Version)*. Zugriff am 05.02.2007. Verfügbar unter: <http://www.fasttrackproject.org/techrept/s/sct/>
- Conduct Problems Prevention Research Group (1991). *Social Health Profile – Spring*.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Program. *Development & Psychopathology*, 4, 509-527.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999a). Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631-647.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999b). Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 648-657.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 19-35.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2006). The Fast Track Project: Towards the Prevention of Severe Conduct Problems in School-age Youth. In N. Heinrichs, K. Hahlweg & M. Döpfner (Hrsg.), *Familien stärken: Evidenz-basierte Ansätze zur Unterstützung der psychischen Gesundheit von Kindern* (S. 439-477). Münster: Verlag für Psychotherapie.
- Corrigan, A. (2003). *Social Health Profile – Spring, Grade 2/ Year 3* (Fast Track Project Technical Report). Zugriff am 05.02.2007. Verfügbar unter: <http://www.fasttrackproject.org/techrept/s/shs/shs3tech.pdf>
- 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.

- Cunningham, C., Boyle, M., Offord, D., Racine, Y., Hundert, J., Secord, M. & McDonald, J. (2000). Tri-ministry study: Correlates of school-based parenting course utilization. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 928-933.
- Danoff, N., Kemper, K. & Sherry, B. (1994). Risk factors for dropping out of a parenting education program. *Child Abuse & Neglect*, 18, 599-606.
- David, M. & Pachaly, J. (2005). Migrationshintergrund als geburtshilflicher Risikofaktor? Perinataldaten im Vergleich. In T. Borde & M. David (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* (S. 11-29). Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2000). *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben – Ergebnisse einer Kinderbefragung*. Projektheft 4. München: DJI.
- Deutsches Jugendinstitut (2004). *Opstapje – Schritt für Schritt. Ein innovatives Förderprogramm für 2-jährige Kinder aus sozial benachteiligten Familien*. Vorstellung des Modellprogramms und der wissenschaftlichen Begleitung. München: DJI.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M.H. (1991). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10, Kapitel V*. Bern: Huber.
- Dishion, T.J. & Patterson, S.G. (1996). *Preventive parenting with love, encouragement and limits. The preschool years*. Eugene, OR: Castalia.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Döpfner, M. (1989). Soziale Informationsverarbeitung: Ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Inkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/ German Journal of Educational Psychology*, 3, 1-8.
- Döpfner, M., Lorch, R. & Reihl, D. (1989). Soziale Informationsverarbeitung in Konfliktsituationen - eine empirische Studie an Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/ German Journal of Educational Psychology*, 3, 239-248.
- Domitrovich, C., Cortes, R. & Greenberg, M. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool 'PATHS' curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.
- Dumka, L., Garza, C., Roosa, M. & Stoerzinger, H. (1997). Recruitment and retention of high-risk families into a preventive parent training intervention. *Journal of Primary Prevention*, 18, 25-39.

- Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1998). Evaluation of indicated preventive intervention (secondary prevention) mental health programs for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 26, 775-802.
- Eberding, A. (2004). Bedeutung der Sprache in der systemischen Beratung und Therapie. In J. von Wogau, H. Eimmermacher & A. Lafranchi (Hrsg.), *Therapie und Beratung von Migranten: systemisch-interkulturell denken und handeln* (S. 92-103). Weinheim: Beltz.
- Eggebrecht, P. (2006). Zugriff am 14.06.2009. Verfügbar unter: <http://www.ruetli-oberschule.de/downloads/iie3.1schulsituation.pdf>
- Egger, H. & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313-337.
- Eisner, M., Ribeaud, D. & Bittel, S. (2006). *Prävention von Jugendgewalt: Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik*. Bern: Eidgenössische Ausländerkommission EKA.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2008). *Frühprävention von Gewalt. Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprojektes an Schulen*. Zürich: Rüegger Verlag.
- Falkner, A. (2005). Binationale Familien in Deutschland – Chancen für eine Gesellschaft auf dem Weg zur Multikulturalität. In U. Fuhrer & H.H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 172-186). Stuttgart: Kohlhammer.
- Farrington, D.P., Coid, J.W., Harnett, L., Joliffe, D., Soteriou, N., Turner, R. & West, D.J. (2006). *Criminal careers up to age 50 and life success up to age 48: New findings from the Cambridge Study in Delinquent Development. Research Study No. 299*. London: Home Office.
- Farrington, D.P. & Welsh, B.C. (2003). Family based prevention of offending: A meta analysis. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 36, 127-151.

- Fisher, P.A., Ramsay, E., Antoine, K., Kavanagh, K., Winebarger, A., Eddy, J.M. & Reid, J.B. (1997). *Success in parenting: A curriculum for parents with challenging children*. Eugene, OR: Oregon Social Learning Center.
- Foote, R., Eyberg, S. & Schuhmann, E. (1998). Parent-child interaction approaches to the treatment of child behavior problems. In T. H. Ollendick & R. J. Prinz (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 20, pp. 125-151). New York: Plenum.
- Forehand, R., Middlebrook, J., Rogers, T. & Steffe, M. (1983). Dropping out of parent training. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 663-668.
- Foster, E., Prinz, R., Sanders, M. & Shapiro, C. (2008). The costs of a public health infrastructure for delivering parenting and family support. *Children and Youth Services Review*, 30, 493-501.
- Freitag, C. (2000). *Sozialstatus und Verhaltensstörungen: ein Vergleich zwischen Jugendlichen aus deutschen und ausländischen Familien*. Eschorn: Klotz.
- Freitag, C., Lenz, K. & Lehmkuhl, U. (2000). Psychosoziale Belastung und ihre Bedeutung für Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen aus migrierten und deutschen Familien. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 28, 93-103.
- Frick, P.J., Lahey, B.B., Loeber, R., Tannenbaum, L., Van Horn, Y., Christ, M.A.G., Hart, E.L. & Hanson, K. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: a metaanalytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review*, 13, 319-340.
- Frick, P.J. & Loney, B.R. (1999). Outcomes of children and adolescents with oppositional defiant disorder and conduct disorder. In H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 507-524). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Friese, P. & Kluge, I. (Hrsg.). (2000). *Fremdheit in Beratung und Therapie. Erziehungsberatung und Migration*. Fürth: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung.
- Frisch, M. (1965). Vorwort. In A.J. Seiler (Hrsg.). *Siamo italiani. Die Italiener* (S. 7-10). Zürich: EVZ-Verlag.
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.
- Fuhrer, U. & Mayer, S. (2005). Familiäre Erziehung im Prozess der Akkulturation. In U. Fuhrer & H.H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 59-85). Stuttgart: Kohlhammer.

- Gaitanides, S. (2000). Arbeit mit Migrantenfamilien – Aktivitäten der Wohlfahrtsverbände und der Selbstorganisationen. Kurzfassung einer Expertise zum 6. Familienbericht der Bundesregierung. In Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.), *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Materialien Bd. II. Lebensalltag* (S. 107-143). Opladen: Leske & Budrich.
- Gaitanides, S. (2006). Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Neue Praxis, Sonderheft 8*, 222-234.
- Gambrill, E. (1995). Assertion skills training. In W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 81-118). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Gavranidou, M. & Abdallah-Steinkopff, B. (2007). Brauchen Migrantinnen und Migranten eine andere Psychotherapie? *Psychotherapeutenjournal*, 4, 353-361.
- Gesundheitsamt der Stadt Nürnberg (Hrsg.). (2006). *Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen in Nürnberg 1999/2000-2003/04 im zeitlichen Verlauf und unter sozialräumlichen Aspekten*. Schriftenreihe zur Gesundheitsförderung. Nürnberg.
- Gesundheitsamt der Stadt Nürnberg (Hrsg.). (2007). *Gesundheitsprofile der Nürnberger Schulsprengel*. Schriftenreihe zur Gesundheitsförderung. Nürnberg.
- Glaesmer, H., Wittig, U., Brähler, E., Martin, A., Mewes, R. & Rief, W. (2009). Sind Migranten häufiger von psychischen Störungen betroffen? Eine Untersuchung an einer repräsentativen Stichprobe der deutschen Allgemeinbevölkerung. *Psychiatrische Praxis*, 36, 16-22.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*. BLK- Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107. Zugriff am 05.02.2009. Verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/studie\\_foerderung\\_migration.pdf](http://www.bmbf.de/pub/studie_foerderung_migration.pdf)
- Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, C. (Hrsg.). (2007). *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Gordon, T. (1974). *Familienkonferenz*. Hamburg: Hoffmann & Kampe.

- Greenberg, M.T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, Article 1. Zugriff am 12.10.2004. Available on the World Wide Web: <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html>.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary schools: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Zugriff am 30.03.2009. Verfügbar unter: [http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/gg\\_pdf.pdf](http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/gg_pdf.pdf)
- Gümen, S., Herwartz-Emden, L. & Westphal, M. (2000). Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Selbstkonzept. In L. Herwartz-Emden (Hrsg.), *Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation* (S. 207-232). Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Hacker, S. (2007). *Implementation und Evaluation eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Kinder im Grundschulalter*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Hacker, S., Lösel, F., Stemmler, M., Jaurisch, S., Runkel, D. & Beelmann, A. (2007). Training im Problemlösen (TIP): Implementation und Evaluation eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Kinder. *Heilpädagogische Forschung*, 23, 11-21.
- Hänggi, Y. (2006). Kann web-basierte Stressprävention erfolgreich sein? Erfahrungen mit dem Online-Elterntaining zur Bewältigung von Familienstress. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie: Forschung und Praxis*, 35, 169-177.
- Haggerty, K., Fleming, C., Lonczak, H., Harachi, T., Catalano, R. & Oxford, M. (2002). Predictors of participation in parenting workshops. *Journal of Primary Prevention*, 22, 375-387.
- Hahlweg, K. & Heinrichs, N. (2007). Elterntrainings: Wirksam in der Prävention aggressiven Verhaltens? In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 170-185). Göttingen: Hogrefe.
- Handlbauer, B. (1984). *Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers*. Wien-Salzburg: Geyer-Edition.

- Hausotter, W. & Schouler-Ocak, M. (2006). Begutachtung bei Menschen mit Migrationshintergrund unter medizinischen und psychologischen Aspekten. München: Urban & Fischer.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R. & Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Heinrichs, N., Bertram, H., Kuschel, A. & Hahlweg, K. (2005). Parent Recruitment and Retention in a Universal Prevention Program for Child Behavior and Emotional Problems: Barriers to Research and Program Participation. *Prevention Science*, 6, 275-286.
- Heinrichs, N., Hahlweg, K., Kuschel, A., Bertram, H., Naumann, S., Harstick, S., et al. (2006). Triple P aus der Sicht der Eltern. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 19-26.
- Heinrichs, N., Krüger, S. & Guse, U. (2006). Der Einfluss von Anreizen auf die Rekrutierung von Eltern und auf die Effektivität eines präventiven Elterstrainings. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 97-108.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53, 170-183.
- Herwartz-Emden, L. (Hrsg.). (2000). *Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Hirsch, R. & Pflingsten, U. (1998). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U. (2006). *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD 1)*. Horneburg: Persen.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen - erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 784-793.
- Honkanen-Schoberth, P. (2005). Starke Eltern – starke Kinder. Elternkurse des deutschen Kinderschutzbundes – mehr Freude, weniger Stress mit den Kindern. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht* (S. 41-49). Opladen: Budrich.

- Hundert, J., Boyle, M., Cunningham, C., Duku, E., Heale, J., McDonald, J., et al. (1999). Helping children adjust—a Tri-Ministry Study: II. Program effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1061-1073.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, 159-169.
- Isoplan (Hrsg.). (2005). Schwerpunkt: Migranten im deutschen Bildungssystem. *AID, Integration in Deutschland*, 4, 3-11.
- Jerusalem, M. (1992). Akkulturationsstreß und psychosoziale Befindlichkeit jugendlicher Ausländer. *Report Psychologie*, 2, 16-25.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz: Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 210, 164-174.
- Kabakci-Kara, F. (2009). *Eltern- und Kindertraining für Familien türkischer Herkunft: Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Kabakci-Kara, F., Beelmann, A., & Lösel, F. (2004). *Erziehung zwischen kulturellem Erbe und gelungener Integration*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Kanning, U. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154-163.
- Kanning, U. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Kompendien Psychologische Diagnostik, Band 4. Göttingen: Hogrefe.
- Katz, K., El-Mohandes, A., Johnson, D., Jarrett, M., Rose, A. & Cober, M. (2001). Retention of low income mothers in a parenting intervention study. *Journal of Community Health: The Publication for Health Promotion and Disease Prevention*, 26, 203-218.
- Kazdin, A.E. (2003). *Research design in clinical psychology* (4<sup>th</sup> edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Keller, J. & McDade, K. (2000). Attitudes of low-income parents toward seeking help with parenting: Implications for practice. *Child Welfare Journal*, 79, 285-312.
- Kerner, H.-J., Weitekamp, E., Huber, C. & Reich, K. (2001). Wenn aus Spaß Ernst wird. Untersuchung zum Freizeitverhalten und den sozialen Beziehungen jugendlicher Spätaussiedler. *DVJJ-Journal*, 174, 370-379.

- Khounani, P.M. (2000). *Binationale Familien in Deutschland und die Erziehung der Kinder*. Frankfurt: Lang.
- Kleinke, S., Stemmler, M., Runkel, D. & Jaursch, S. (2008). *Impact Evaluation Report*. Universität Bielefeld; Universität Erlangen-Nürnberg.
- Konradt, U., & Fary, Y. (2006). Determinanten der Motivation und der Bereitschaft zur Teilnahme an Fragebogenstudien. *Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie und Sprache & Kognition*, 214, 87-96.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Kornischka, J., Assion, H.-J., Ziegenbein, M. & Agelink, M.W. (2008). Psychosoziale Belastungsfaktoren und psychische Erkrankungen bei Spätaussiedlern. *Psychiatrische Praxis*, 35, 60-66.
- Krohne, H.W. & Hock, M. (2006). Erziehungsstil. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.) (S. 147-155). Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2001). Pressemitteilung: 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn. Zugriff am 04.12.2008. Verfügbar unter:  
<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/296plenarsitzung.html>
- Kusché, C.A. & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Kuschel, A. & Hahlweg, K. (2005). Gewaltprävention – Allianz von Eltern, Kindergarten und Schule. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 153-172). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S. & Hahlweg, K. (2007). Wie gut stimmen Eltern und Erzieherinnen in der Beurteilung von Verhaltensproblemen bei Kindergartenkindern überein? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35, 51-58.
- Lahey, B., Miller, T., Gordon, R. & Riley, A. (1999). Developmental epidemiology of the disruptive behavior disorders. *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 23-48). Dordrecht Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Lanfranchi, A. (2004). Migration und Integration – Gestaltung von Übergängen. In R.J. von Wogau, H. Eimmermacher & A. Lanfranchi (Hrsg.), *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln* (S. 13-30). Weinheim: Beltz.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. (2000). Externalisierende und internalisierende Störungen in der Kindheit: Untersuchungen zur Entwicklungspsychopathologie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie: Forschung und Praxis*, 29, 284-292.
- Lauth, G., Grimm, K. & Otte, T. (2007). Verhaltensübungen im Elterntaining: Eine Studie zur differenzierten Wirksamkeit im Elterntaining. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie: Forschung und Praxis*, 36, 26-35.
- Lauth, G.W. & Heubeck, B. (2006). *Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lee, S., August, G., Bloomquist, M., Mathy, R. & Realmuto, G. (2006). Implementing an Evidence-Based Preventive Intervention in Neighborhood Family Centers: Examination of Perceived Barriers to Program Participation. *Journal of Primary Prevention*, 27, 573-597.
- Leu, H.R. (2008). Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen. In DJI (Hrsg.), *Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München: DJI.
- Leyendecker, B. & Schölmerich, A. (2005). Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In U. Fuhrer & H.H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 17-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Loeber, R. (1990). Development and riskfactors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Loeber, R. & Hay, D. (1994). Developmental approaches to aggression and conduct problems. In M. Rutter & D.F. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 488-516). Oxford: Blackwell.
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.

- Lösel, F. (2004). Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen: Familie, Kindergarten und Schule. In W. Melzer & H.-D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule, Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums 2003* (S. 326-348). Baden-Baden: Nomos.
- Lösel, F. (2008). Prävention von Aggression und Delinquenz in der Entwicklung junger Menschen. In E. Marks & W. Steffen (Hrsg.), *Starke Jugend, starke Zukunft, Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages* (S. 129-151). Godesberg: Forum Verlag.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2005). Social problem-solving programs for preventing antisocial behaviour in children and youth. In M. McMurrin & J. McGuire (Eds.), *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (pp. 127-143). New York: Wiley.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2006). Child skills training. In B.C. Welsh & D.P. Farrington (Eds.), *Preventing crime: What works for children, offenders, victims, and places*. (pp. 33-54). Dordrecht: Wadsworth Publishing.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2005). Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Konzept und ausgewählte Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Studie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 201-229). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Scherer, S., Stemmler, M. & Wallner, S. (2003). *Skalen zur Messung elterlichen Erziehungsverhaltens bei Vorschul- und Grundschulkindern. Die deutschen Versionen des Parenting Sense of Competence Scale (PSOC), der Parenting Scale (PARS) und des Alabama Parenting Questionnaire (APQ)*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Lösel, F., Beelmann, A. & Stemmler, M. (2002). *Skalen zur Messung sozialen Problemverhaltens bei Vorschul- und Grundschulkindern: Die deutschen Versionen des Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) und des Social Behavior Questionnaire (SBQ)*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2004). *Soziale Kompetenz für Kinder und Familien: Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie*. Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.

- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 127-139.
- Lösel, F. & Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In D.P. Farrington & J.W. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 130-204). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lösel, F. & Bender, D. (2005). Jugenddelinquenz. In P.F. Schlotke, J. Schneider, R.K. Silbereisen & G.W. Lauth (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter – Verhaltensauffälligkeiten* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie II, Bd. 6, S. 605-653). Göttingen: Hogrefe.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen*. Neuwied: Luchterhand.
- Lösel, F., Hacker, S., Jaurisch, S., Stemmler, M. & Wallner, S. (2006). *Skalen zur Messung sozialen Problemverhaltens bei Vorschul- und Grundschulkindern. Die deutschen Versionen des Social Behavior Questionnaires (SBQ) für Erzieherinnen und Lehrer*. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B. & Weiss, M. (2006). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Lösel, F., Stemmler, M., Beelmann, A. & Jaurisch, S. (2005). Aggressives Verhalten im Vorschulalter. Eine Untersuchung zum Problem verschiedener Informanten. In Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 141-167). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lösel, F., Stemmler, M., Beelmann, A. & Jaurisch, S. (2007). Universelle Prävention dissozialen Verhaltens im Vorschulalter mit dem Elterntraining von EFFEKT: Eine Wirkungsevaluation. In F. Lösel, D. Bender & J.-M. Jehle (Hrsg.), *Kriminologie und wissenschaftsbasierte Kriminalpolitik. Entwicklungs- und Evaluationsforschung* (S. 357-377). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Lösel, F., Stemmler, M., Jaurisch, S. & Beelmann, A. (2009). Universal Prevention of Antisocial Development: Short- and Long-Term Effects of a Child- and Parent-Oriented Program. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 92, 289-307.
- Lombard, A.D. (1981). *Success Begins at Home*. Lexington: Heath.

- Lundahl, B., Risser, H.J. & Lovejoy, C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104.
- Marsella, A.J. & Ring, E. (2003). Human migration and immigration: An overview. In L.L. Adler and U.P. Gielen (Eds.), *Migration: Immigration and emigration in international perspective* (pp. 3-22). London: Praeger.
- Maughan, D., Christiansen, E., Jenson, W., Olympia, D. & Clark, E. (2005). Behavioral Parent Training as a Treatment for Externalizing Behaviors and Disruptive Behavior Disorders: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 34, 267-286.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. & Meltzer, H. (2004). Conduct Disorder and Oppositional Defiant Disorder in a national sample: Developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 609-621.
- Mazumdar, S., Liu, K., Houck, P., & Reynolds, C. (1999). Intent-to-treat analysis for longitudinal clinical trials: Coping with the challenge of missing values. *Journal of Psychiatric Research*, 33, 87-95.
- Meinhardt, R. (2006). Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*, (S. 24-55). Schwalbach: Wochenschau.
- Merkens, H. (1997). Familiäre Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland. In H. Merkens & F. Schmidt (Hrsg.), *Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland* (S. 9-100). Hohengehren: Schneider.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Mrazek, P. & Haggerty, R. (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC US: National Academy Press.
- Mrug, S. & Windle, M. (2009). Mediators of neighborhood influences on externalizing behavior in preadolescent children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 265-280.
- Mühling, T. & Smolka, A. (2007). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006*. Staatsinstitut für Familienforschung Universität Bamberg.

- Muñoz, R.F., Hutchings, J., Edwards, R.T., Hounsome, B. & Ó'Ceilleachair, A. (2004). Economic Evaluation of Treatments for Children with Severe Behavioural Problems. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 7, 177-189.
- Muñoz, R.F., Mrazek, P.J. & Haggerty, R.J. (1996). Institute of Medicine Report on prevention of mental disorders: Summary and commentary. *American Psychologist*, 51, 1116-1122.
- Nagin, D. & Tremblay, R. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Nauck, B. (1985). „Heimliches Matriarchat“ in Familien türkischer Arbeitsmigranten? Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Entscheidungsmacht und Aufgabenallokation. *Zeitschrift für Soziologie*, 14, 450-465.
- Nauck, B. (1997): Intergenerative Konflikte und gesundheitliches Wohlbefinden in türkischen Familien: Ein interkultureller und interkontextueller Vergleich. In B. Nauck & U. Schönflug, (Hrsg.), *Familien in verschiedenen Kulturen* (S. 324-354). Stuttgart: Enke.
- Nauck, B. (2000). Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien - ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.), *Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Materialien zum 6. Familienbericht. Band 1* (S. 347-392). Opladen: Leske & Budrich.
- Nauck, B., Clauß, S. & Richter, E. (2008). Zur Lebenssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland. In H. Bertram (Hrsg.), *Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Nauck, B. & Özel, S. (1986). Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, 285-312.
- Nowak, C. & Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 114-144.
- Oltmer, J. (2005). Migration und Integration in Deutschland: Deutsche Migrationsgeschichte seit 1871. Zugriff am 20.11.2008. Verfügbar unter:  
<http://www.bpb.de/themen/Q0DBOG.html>

- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule. Was Eltern und Lehrer wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene: Castalia.
- Patterson, G.R. (2005). The next generation of PMTO Models. *The Behavior Therapist*, 28, 27-33.
- Patterson, G.R., Capaldi, D. & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139-168). Hillsdale: Erlbaum.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pepler, D., King, G., Craig, W., Byrd, B. & Bream, L. (1995). The development and evaluation of a multisystem social skills group training program for aggressive children. *Child & Youth Care Forum*, 24, 297-313.
- Perrez, M. (1994). Optimierung und Prävention im erzieherischen Bereich. In K.A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 1, S. 585-617). Göttingen: Hogrefe.
- Perrez, M. (1998). Prävention und Gesundheitsförderung. In U. Baumann & M. Perrez (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Psychologie - Psychotherapie* (S. 366-391). Bern: Huber.
- Perrez, M. & Hilti, N. (2005). Prävention. In M. Perrez & U. Baumann (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie* (S. 398-427). Bern: Huber.
- Petermann, F. (2000). Aggression – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 1-2.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 210, 175-185.
- Petermann, F. (2003). Prävention von Verhaltensstörungen - Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 65-70.
- Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Eine Bestandsaufnahme. *Kindheit und Entwicklung*, 14, 48-57.
- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H. & Walter, H.-J. (2002). *Verhaltenstraining für Schulanfänger*. Paderborn: Schöningh.

- Pfeiffer, C., Mößle, T., Kleimann, M. & Rehbein, F. (2007). *Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen*. Hannover: KFN.
- Pfeiffer, C., Wetzels, P. & Enzmann, D. (1999). *Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen*. KFN Forschungsberichte Nr. 80. Hannover: KFN.
- Piquero, A., Farrington, D.P., Welsh, B., Tremblay, R. & Jennings, W. (2008). *Effects of early family parent training programs on antisocial behaviour and delinquency*. Stockholm: Swedish Council for Crime Prevention.
- PISA-Konsortium Deutschland (2003). *Vorinformation zu PISA 2003: Zentrale Ergebnisse des zweiten Vergleichs der Länder in Deutschland*. Zugriff am 12.12.2008. Verfügbar unter [http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/informationen/vorinformation\\_pisa\\_e.pdf](http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/informationen/vorinformation_pisa_e.pdf)
- Plieninger, M. (2004). Vom Sprachkurs zum Diversity-Management. *Praxis Schule 5-10*, 6, 6-11.
- Prinz, R.J., Blechman, E.A. & Dumas, J.E. (1994). An evaluation of peer coping-skills training for childhood aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 193-203.
- Rauer, W. (2009). *Starke Eltern – Starke Kinder®: Wirkungsanalysen bei Eltern und ihren Kindern in Verknüpfung mit Prozessanalysen in den Kursen – eine bundesweite Studie*. Würzburg: Ergon.
- Reid, J., Eddy, J., Fetrow, R. & Stoolmiller, M. (1999). Description and immediate impacts of a preventive intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology*, 27, 483-517.
- Reid, M., Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate- to high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 605-620.
- Reißlandt, C. (2005). Migration und Integration in Deutschland: Migration in Ost- und Westdeutschland von 1955 bis 2004. Zugriff am 20.11.2008. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/themen/8Q83M7.html>
- Remschmidt, H. & Walter, R. (1990). *Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern. Eine epidemiologische Untersuchung*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

- Reyno, S. & McGrath, P. (2006). Predictors of parent training efficacy for child externalizing behavior problem -a meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 99-111.
- Riebe, K. & Collatz, J. (1985). Geburtshilfliche Versorgung türkischer Frauen – eine sozialepidemiologische Sekundäranalyse der Perinatalstudie Niedersachsen und Bremen. In J. Collatz, E. Kürsat-Ahlers & J. Korporal (Hrsg), *Gesundheit für alle. Die medizinische Versorgung türkischer Familien in der Bundesrepublik* (S. 230-254). Hamburg: ebv: Rissen.
- Riggs, N. & Greenberg, M. (2004). After-school youth development programs: A developmental-ecological model of current research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 177-190.
- Robert Koch Institut (2008). *Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes „Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) 2003 – 2006: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland.“* Berlin: RKI.
- Roosa, M., Dumka, L., Gonzales, N. & Knight, G. (2002). Cultural/Ethnic Issues and the Prevention Scientist in the 21<sup>st</sup> Century. *Prevention & Treatment*, 5.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Sameroff, A. & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J.P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanders, M. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 71-90.
- Saß, H., Wittchen, H.-U., Zaudig, M. & Houben, I. (2003). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen - Textrevision - DSM-IV-TR*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Sassenberg, K., Fehr, J., Hansen, N., Matschke, C. & Woltin, K. (2007). Eine sozialpsychologische Analyse zur Reduzierung sozialer Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38, 239-249.
- Schafer, J. & Kang, J. (2008). Average causal effects from nonrandomized studies: A practical guide and simulated example. *Psychological Methods*, 13, 279-313.

- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Bondü, R. & Mayer, H. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio (ALEPP). In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozess und Förderungsmöglichkeiten* (S. 145-164). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (2004). Aggressiv-dissoziales Verhalten. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie* (S. 367-410). Berlin: Springer.
- Schenk, L. (2002). Migrantenspezifische Teilnahmebarrieren und Zugangsmöglichkeiten im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey. *Gesundheitswesen*, 64, 59-68.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110.
- Schick A. & Cierpka, M. (2005). Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: Das FAUSTLOS-Curriculum. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 230-247). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmelter, A. (2009). *Verhaltensbeobachtung zur Evaluation des IKPL-Kindertrainings. Ein Beobachtervergleich*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Schneider, J. (2005). *Migration und Integration in Deutschland: Aussiedler*. Zugriff am 02.02.2009. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/themen/WX8Z5N.html>
- Schönpflug, U. & Phalet. K. (2007). Migration und Akkulturation. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie VII Kulturvergleichende Psychologie. Band 3: Anwendungsfelder der kulturvergleichenden Psychologie* (S. 1-48). Göttingen: Hogrefe.
- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J. & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: Follow up study of antisocial children into adulthood. *BMJ: British Medical Journal*, 323, 191-191.
- Serketich, W.J. & Dumas, J.E. (1996). The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy*, 27, 171-186.

- Shelton, K.K., Frick, P.J., & Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 317-329.
- Shure, M.B. (1990). *The PIPS test manual. A cognitive measure of interpersonal problem-solving ability for four to six year old children* (2<sup>nd</sup> ed.). Philadelphia: Hahneman University, Department for Mental Health Sciences.
- Shure, M.B. (1992a). *I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem-solving program: Kindergarten & primary grades*. Champaign, IL: Research Press.
- Shure, M.B. (1992b). *I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem-solving program: Preschool*. Champaign, IL: Research Press.
- Siegert, M. (2008). *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamtes*. Nürnberg: BAMF.
- Skutta, S. (2004). Beratung von Migrantenfamilien in Armutslagen. In Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. (Hrsg.), *Arme Familien gut beraten. Hilfe und Unterstützung für Kinder und Eltern* (S.160-172). Fürth: bke.
- Sluzki, C. (2001). Psychologische Phasen der Migration und ihrer Auswirkungen. In T. Hegemann & R. Salman (Hrsg.), *Transkulturelle Psychiatrie. Konzepte für die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen* (S. 101-115). Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Smolka, A. (2002). *Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag. Ergebnisse der Elternbefragung in Nürnberg zum Thema Familienbildung im Rahmen der Kampagne Erziehung*. Staatsinstitut für Familienforschung Universität Bamberg.
- Snell-Johns, J., Mendez, J. & Smith, B. (2004). Evidence-Based Solutions for Overcoming Access Barriers, Decreasing Attrition, and Promoting Change With Underserved Families. *Journal of Family Psychology, 18*, 19-35.
- Spence, S.H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*, 84-96.
- Spivack, G. & Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spoth, R. & Redmond, C. (2000). Research on family engagement in preventive interventions: Toward improved use of scientific findings in primary prevention practice. *Journal of Primary Prevention, 21*, 267-284.

- Spoth, R., Redmond, C., Hockaday, C. & Shin, C. (1996). Barriers to participation in family skills preventive interventions and their evaluations: A replication and extension. *Family Relations*, 45, 247-254.
- Spröber, N., Schlottke, P. & Hautzinger, M. (2006). ProACT + E: Ein Programm zur Prävention von 'bullying' an Schulen und zur Förderung der positiven Entwicklung von Schülern: Evaluation eines schulbasierten, universalen, primär-präventiven Programms für weiterführende Schulen unter Einbeziehung von Lehrern, Schülern und Eltern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie: Forschung und Praxis*, 35, 140-150.
- Staatsangehörigkeitsgesetz. Zugriff am 11.01.2009. Verfügbar unter:  
<http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/rustag/gesamt.pdf>
- Statistisches Bundesamt (2008a). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2007 – Fachserie 1 Reihe 2.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2008b). *Ausländische Bevölkerung – Ergebnisse des Ausländerzentralregisters – Fachserie 1 Reihe 2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2008c). *Jede vierte Familie in Deutschland hat einen Migrationshintergrund*. Pressemitteilung N. 281 vom 05.08.2008. Zugriff am 15.01.2009, verfügbar unter <http://www.destatis.de>
- Staudt, M. (2007). Treatment engagement with caregivers of at-risk children: Gaps in research and conceptualization. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 183-196.
- Steinbach, A. & Nauck, B. (2005). Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In U. Fuhrer & H.H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 111-125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N. & Mounts, N. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinhausen, H. (1985). Psychiatric disorders in children and family dysfunction: A study of migrant workers' families. *Social Psychiatry*, 20, 11-16.
- Steinhausen, H.-C., Bearth-Carrari, C. & Winkler Metzke, C. (2009). *Migration und psychosoziale Adaptation. Eine Studie an jungen Ausländern, Doppelbürgern und Schweizern*. Bern: Huber.

- Steinhausen, H. & Remschmidt, H. (1982). Migration und psychische Störungen: Ein Vergleich von Kindern griechischer 'Gastarbeiter' und deutschen Kindern in West-Berlin. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 10, 344-364.
- Steyer, R. & Partchev, I. (2008). *EffectLite: 3.0 – Software und User's Manual*. Universität Jena.
- Stonequist, E. (1961). *The Marginal Man. A Study in Personality and Culture Conflict*. New York.
- Stoolmiller, M., Eddy, J. & Reid, J. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in a universal school-based randomized trial targeting delinquent and violent behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 296-306.
- Stowasser, J.M., Petschenig, M. & Skutsch, F. (1998). *Stowasser*. München: Oldenburg Verlag.
- Straßburger, G. & Bestmann, S. (2006). *Zwischenbericht für das Praxisforschungsprojekt fai bene – Faktoren des Gelingens*. Zugriff am 05.04.2009. Verfügbar unter: [http://www.fai-bene.net/fai-bene-bericht\\_vs14.pdf](http://www.fai-bene.net/fai-bene-bericht_vs14.pdf)
- Straßburger, G. & Bestmann, S. (2008). *Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit*. Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Swisher, J., Scherer, J. & Yin, R. (2004). Cost-Benefit Estimates in Prevention Research. *Journal of Primary Prevention*, 25, 137-145.
- Terzioglu, N. Reith, C. & Feige, A. (2003). Das Nürnberger Modellprojekt zur Verbesserung der Schwangerenvorsorge bei Migrantinnen. *Artemis*, 4, 32-35.
- Thomas, A. (2003). Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (S. 44-59). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, A., Kammhuber, S. & Schmid, S. (2005). Interkulturelle Kompetenz und Akkulturation. In U. Fuhrer & H.H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation & Erziehung* (S. 187-205). Stuttgart: Kohlhammer.

- Toprak, A. (2004). Bedeutung der Kinder, Erziehungswerte und Bestrafungspraktiken in türkischen Familien. In Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.), *Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention*, (S. 34-46). München: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V..
- Toprak, A. (2005). „Wer sein Kind nicht schlägt...“. *AID, Integration in Deutschland*, 2, 4.
- Treibel, A. (2003). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht (3. Auflage)*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Tremblay, R. E. (2004). Decade of Behavior Distinguished Lecture: Development of Physical Aggression During Infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25, 399-407.
- Tremblay, R.E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S. & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285-300.
- Tremblay, R.E., Mâsse, L.C., Pagani, L. & Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal prevention experiment. In R.D. Peters & R.J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency*. (pp. 268-298). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Tremblay, R.E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L., Vitaro, F. & Pihl, R. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 560-568.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C. & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 227-245.
- Tucci, I. (2008). Lebenssituation von Migranten und deren Nachkommen in Deutschland. In Destatis, GESIS-ZUMA & WZB (Hrsg.), *Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (S. 200-207). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Uslucan, H.H. (2005). Chancen von Migration und Akkulturation. In U. Fuhrer & H.H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation & Erziehung* (S. 226-242). Stuttgart: Kohlhammer.
- Uslucan, H.H. (2008a). Gewalt und Gewaltprävention bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bundesministerium des Innern (Hrsg.), *Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus* (S. 153-175). Berlin: BMI.

- Uslucan, H.H. (2008b). *Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Berlin: BMFSFJ.
- Vitiello, B. & Stoff, D.M. (1997). Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 377-385.
- Walter, U., Salman, R., Krauth, C. & Machleidt, W. (2007). Migranten gezielt erreichen: Zugangswege zur Optimierung der Inanspruchnahme präventiver Maßnahmen. *Psychiatrische Praxis*, 34, 349-353.
- Webster-Stratton, C. (2005). The Incredible Years: A training series for the prevention and treatment of conduct problems in young children. In E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders. Empirically based strategies for clinical practice* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 507-555). Washington: American Psychological Association.
- Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 93-109.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The dina dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 130-143.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.
- Weiss, B., Harris, V., Catron, T. & Han, S. (2003). Efficacy of the RECAP intervention program for children with concurrent internalizing and externalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 364-374.
- Weiss, S., Röhrle, B. & Ronshausen, D. (2007). Elterntraining als präventive Maßnahme. In B. Roehrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen* (S. 173-228). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Weissberg, R.P. (1981). Evaluation of a social-problem-solving training program for suburban and inner-city third-grade children. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 49, 251-261.

- Weissberg, R. & Greenberg, M. (1998). School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs. *Handbook of child psychology, 5th ed. Vol 4: Child psychology in practice* (pp. 877-954). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Wendler, E. (2005). Kindesmisshandlung und Vernachlässigung in Migrantenfamilien. In G. Deegener & W. Körner (Hrsg.), *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch*, (S. 187-197). Göttingen: Hogrefe.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S.G. & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology, 19*, 585-602.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C. & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology, 17*, 247-272.
- 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.
- Winnicott, D. W. (1969). *Kind, Familie und Umwelt*. München: Ernst Reinhardt.
- Winslow, E., Bonds, D., Wolchik, S., Sandler, I., & Braver, S. (2009). Predictors of enrollment and retention in a preventive parenting intervention for divorced families. *The Journal of Primary Prevention, 30*, 151-172.
- Wise, S., da Silva, I., Webster, F. & Sanson, A. (2005). *The efficacy of early childhood interventions*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Wittmann, G.W. (1991). *Soziale Kompetenz im Kindergarten. Eine Explorationsstudie mit türkischen und deutschen Kindern*. München: Profil.
- Yildirim-Fahlbusch, Y. (2003). Türkische Migranten: Kulturelle Missverständnisse. *Deutsches Ärzteblatt, 100*, 1179-1181.
- Zeller, B. (2005). *Förderung der sozialen Kompetenz von Kindergartenkindern. Entwicklung und Evaluation eines integrativen Trainings zur Prävention von emotionalen Auffälligkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Beziehungsschwierigkeiten*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Tübingen.

## 10 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

### Tabellen:

<b>Tabelle 1:</b>	Dimensionen aggressiven Verhaltens nach Vitiello und Stoff (1997); (nach Scheithauer & Petermann, 2004) .....	30
<b>Tabelle 2:</b>	Empirisch bewährte Risikofaktoren für dissoziales Verhalten nach Lösel (2004) .....	38
<b>Tabelle 3:</b>	Übersicht über ausgewählte internationale behaviorale Elterntrainings .....	58
<b>Tabelle 4:</b>	Übersicht über ausgewählte nationale behaviorale Elterntrainings .....	59
<b>Tabelle 5:</b>	Übersicht über ausgewählte internationale kindzentrierte Programme.....	68
<b>Tabelle 6:</b>	Übersicht über ausgewählte nationale kindzentrierte Programme.....	69
<b>Tabelle 7:</b>	Übersicht über ausgewählte internationale multimodale Programme.....	72
<b>Tabelle 8:</b>	Soziodemographische Angaben zur Gesamtstichprobe .....	87
<b>Tabelle 9:</b>	Gesamtüberblick über den zeitlichen Verlauf der Datenerhebung und die eingesetzten Messinstrumente.....	102
<b>Tabelle 10:</b>	Überblick über das Kindertraining „IKPL - Interkulturell“ .....	103
<b>Tabelle 11:</b>	Überblick über die vorbereitenden Problemlösespiele .....	106
<b>Tabelle 12:</b>	Überblick über die Problemlösespiele .....	107
<b>Tabelle 13:</b>	Überblick über das Elterntraining „Förderung der Erziehungskompetenz - Interkulturell“ .....	110
<b>Tabelle 14:</b>	Übersicht über die Inhalte und verwendeten Methoden des Elternkurses....	116
<b>Tabelle 15:</b>	Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen der Implementierung.....	125
<b>Tabelle 16:</b>	Unterschiede in den Beurteilungen der Durchführbarkeit in Abhängigkeit vom Raumwechsel .....	126
<b>Tabelle 17:</b>	Interkorrelationen der Beurteilungsdimensionen des Teilnehmerverhaltens	129
<b>Tabelle 18:</b>	Unterschiede des Teilnehmerverhaltens in Abhängigkeit vom Geschlecht .	129
<b>Tabelle 19:</b>	Unterschiede des Teilnehmerverhaltens in Abhängigkeit vom Migrationsstatus.....	130
<b>Tabelle 20:</b>	Teilnehmerverhalten der Kinder mit Migrationshintergrund: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Vergleich der drei Sprachgruppen (Wortschatz deutsch).....	131
<b>Tabelle 21:</b>	Teilnehmerverhalten der Kinder mit Migrationshintergrund: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Vergleich der drei Sprachgruppen (Textverständnis).....	132
<b>Tabelle 22:</b>	Bewertung verschiedener Aspekte des Elterntrainings in Abhängigkeit vom Migrationsstatus .....	140
<b>Tabelle 23:</b>	Bewertung der Kursleiter des Elterntrainings in Abhängigkeit vom Migrationsstatus .....	141
<b>Tabelle 24:</b>	Interkorrelationen der Dimensionen des Verlaufs- und Abschluss-Q-Sorts	143
<b>Tabelle 25:</b>	Q-Sort-Einschätzungen in Abhängigkeit vom Geschlecht und Migrationsstatus der Kinder .....	144
<b>Tabelle 26:</b>	Korrelationen zwischen den Verhaltensbeurteilungen der Trainer und Lehrer .....	146
<b>Tabelle 27:</b>	Vergleich der Skalenwerte des SBQ nach der dritten und zehnten Einheit des Kinderkurses.....	147
<b>Tabelle 28:</b>	Vergleich der SBQ-Skalenwerte, getrennt nach Geschlecht der Kinder.....	148

<b>Tabelle 29:</b>	Vergleich der Skalenwerte des SHP nach der dritten und zehnten Einheit des Kinderkurses.....	150
<b>Tabelle 30:</b>	Vergleich der SHP-Skalenwerte, getrennt nach Geschlecht der Kinder .....	151
<b>Tabelle 31:</b>	Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) der Skalen des SBQ und SHP (Lehrerurteil) .....	157
<b>Tabelle 32:</b>	Vortestunterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe bezüglich der Skalenwerte des SBQ .....	158
<b>Tabelle 33:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “ .....	159
<b>Tabelle 34:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „ <i>Kinderkurs</i> “ .....	161
<b>Tabelle 35:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „ <i>Kinder- und Elternkurs</i> “ .....	162
<b>Tabelle 36:</b>	Konditionale Effekte der Trainings für die Kovariaten Ausgangswert zu t1, Geschlecht und Migrationshintergrund (SBQ: Lehrerurteil, Posttest).....	164
<b>Tabelle 37:</b>	Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Geschlecht (SBQ: Lehrerurteil, Posttest) .....	165
<b>Tabelle 38:</b>	Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (SBQ: Lehrerurteil, Posttest).....	167
<b>Tabelle 39:</b>	Vortestunterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe bezüglich der Skalenwerte des SHP .....	169
<b>Tabelle 40:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “ .....	170
<b>Tabelle 41:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „ <i>Kinderkurs</i> “ .....	171
<b>Tabelle 42:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „ <i>Kinder- und Elternkurs</i> “ .....	172
<b>Tabelle 43:</b>	Konditionale Effekte der Trainings für die Kovariaten Ausgangswert zu t1, Geschlecht und Migrationshintergrund (SHP, Lehrerurteil, Posttest) .....	174
<b>Tabelle 44:</b>	Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Geschlecht (SHP, Lehrerurteil, Posttest) .....	175
<b>Tabelle 45:</b>	Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (SHP, Lehrerurteil, Posttest) .....	178
<b>Tabelle 46:</b>	Vergleich der Q-Sort-Werte der Trainings- und Kontrollgruppe im Prä- und Posttest (Lehrerurteil).....	180
<b>Tabelle 47:</b>	Ausgefüllte Mütterfragebögen zu t1 (Prätest) und t2 (Posttest).....	182
<b>Tabelle 48:</b>	Vortestunterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe bezüglich der Skalenwerte des SBQ (Mütterurteil) .....	185
<b>Tabelle 49:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Mütterurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “ .....	186

<b>Tabelle 50:</b>	Vortestunterschiede zwischen Trainings- und Kontrollgruppe bezüglich der Skalenwerte des APQ (Mütterurteil), „ <i>alle Trainings</i> “ ..... 189
<b>Tabelle 51:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das mütterliche Erziehungsverhalten (APQ: Mütterurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “ ..... 190
<b>Tabelle 52:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das mütterliche Erziehungsverhalten (APQ: Mütterurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „ <i>Kinder- und Elternkurs</i> “ ..... 190
<b>Tabelle 53:</b>	Soziale Problemlösefertigkeiten der Trainings- und Kontrollgruppe vor und sechs Wochen nach dem Training..... 194
<b>Tabelle 54:</b>	Soziale Problemlösefertigkeiten: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung und Einzelvergleiche..... 197
<b>Tabelle 55:</b>	Differentielle Effekte der Trainings hinsichtlich der Problemlösefertigkeit der Kinder in Abhängigkeit vom Geschlecht der Kinder..... 203
<b>Tabelle 56:</b>	Differentielle Effekte der Trainings hinsichtlich der Problemlösefertigkeit der Kinder in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund der Kinder ..... 204
<b>Tabelle 57:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “ ..... 206
<b>Tabelle 58:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „ <i>Kinderkurs</i> “ ..... 207
<b>Tabelle 59:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SBQ: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „ <i>Kinder- und Elternkurs</i> “ ..... 208
<b>Tabelle 60:</b>	Konditionale Effekte der Trainings für die Kovariaten Ausgangswert zu t1, Geschlecht und Migrationshintergrund (SBQ, Lehrerurteil, Follow-up-Messung) ..... 210
<b>Tabelle 61:</b>	Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Geschlecht (SBQ, Lehrerurteil, Follow-up-Messung) ..... 211
<b>Tabelle 62:</b>	Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (SBQ, Lehrerurteil, Follow-up-Messung)..... 214
<b>Tabelle 63:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “ ..... 216
<b>Tabelle 64:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „ <i>Kinderkurs</i> “ ..... 217
<b>Tabelle 65:</b>	Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder (SHP: Lehrerurteil): vor und sechs Monate nach den Trainings; Bedingung „ <i>Kinder- und Elternkurs</i> “ ..... 218
<b>Tabelle 66:</b>	Konditionale Effekte der Trainings für die Kovariaten Ausgangswert zu t1, Geschlecht und Migrationshintergrund (SHP, Lehrerurteil, Follow-up-Messung) ..... 220
<b>Tabelle 67:</b>	Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Geschlecht (SHP, Lehrerurteil, Follow-up-Messung) ..... 221

<b>Tabelle 68:</b>	Differentielle Effekte der Trainings in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (SHP, Lehrerurteil, Follow-up-Messung) .....	224
<b>Tabelle 69:</b>	Vergleich der Q-Sort-Werte der Trainings- und Kontrollgruppe im Prätest und der Follow-up-Messung (Lehrerurteil).....	226
<b>Tabelle 70:</b>	Vorhersage des Trainingserfolgs: Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse.....	228

## Abbildungen

<b>Abbildung 1:</b>	Formen der Zuwanderung nach Deutschland, modifiziert nach BMI & BAMF (2008) .....	6
<b>Abbildung 2:</b>	Push- und Pull-Faktoren (nach Hausotter & Schouler-Ocak, 2006).....	10
<b>Abbildung 3:</b>	Migrationshintergrund der gesamten deutschen Bevölkerung 2007, <i>Quelle:</i> Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen .....	11
<b>Abbildung 4:</b>	Migrationserfahrung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2007, <i>Quelle:</i> Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen .....	12
<b>Abbildung 5:</b>	Migrationshintergrund der Kinder zwischen 0 und 10 Jahren 2007, <i>Quelle:</i> Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen .....	13
<b>Abbildung 6:</b>	Migrationserfahrung der Kinder mit Migrationshintergrund zwischen 0 und 10 Jahren 2007, <i>Quelle:</i> Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen .....	13
<b>Abbildung 7:</b>	Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Herkunftsländern 2007 (absolute Zahlen), <i>Quelle:</i> Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen.....	14
<b>Abbildung 8:</b>	Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern 2007, <i>Quelle:</i> Statistisches Bundesamt (2008a); eigene Berechnungen .....	14
<b>Abbildung 9:</b>	Phasenmodell des Migrationsprozesses nach Sluzki (2001).....	15
<b>Abbildung 10:</b>	Akkulturationsstrategien nach Berry (1997) .....	17
<b>Abbildung 11:</b>	Dynamik kultureller Überschneidungssituationen; modifiziert nach Thomas (2003) .....	27
<b>Abbildung 12:</b>	Klassifikation dissozialen Verhaltens (Frick et al., 1993).....	29
<b>Abbildung 13:</b>	Entwicklungspfade nach Moffitt (1993) .....	34
<b>Abbildung 14:</b>	Entwicklungspfadmodell nach Loeber und Hay (1994).....	36
<b>Abbildung 15:</b>	Modell kumulierter Risiken in der Entwicklung antisozialen Verhaltens (nach Lösel & Bender, 2003) .....	39
<b>Abbildung 16:</b>	Erziehungsstile nach Baumrind (1989) .....	50
<b>Abbildung 17:</b>	Ebenen der sozialen Kompetenz (Döpfner, 1989) .....	62
<b>Abbildung 18:</b>	Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge (1994) .....	64
<b>Abbildung 19:</b>	Studiendesign der Kern-, Zusatz- und türkischen Stichprobe der Erlangen-Nürnberger Studie .....	82
<b>Abbildung 20:</b>	Graphische Darstellung des Studiendesigns der Studie „EFFEKT®-Interkulturell“ .....	83
<b>Abbildung 21:</b>	Überblick über Gesamtstichprobe und parallelisierte Stichprobe.....	90
<b>Abbildung 22:</b>	Beispiel „Einschätzung des Verhaltens“ .....	93
<b>Abbildung 23:</b>	Beispielbild Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (PIPS).....	99
<b>Abbildung 24:</b>	IKPL-Dialog .....	104
<b>Abbildung 25:</b>	Beispiel Weltreiseheft: Nordamerika - vor und nach der Trainingseinheit..	108
<b>Abbildung 26:</b>	Beispiel aus dem Elternmaterial: „Problemlösedialog“ .....	113

<b>Abbildung 27:</b> Anwesenheit der Kinder im Kinderkurs.....	121
<b>Abbildung 28:</b> Zeitliche Durchführbarkeit der IKPL-Trainingssitzungen.....	122
<b>Abbildung 29:</b> Organisatorische Durchführbarkeit der IKPL-Trainingssitzungen.....	123
<b>Abbildung 30:</b> Inhaltliche Durchführbarkeit der IKPL-Trainingssitzungen.....	124
<b>Abbildung 31:</b> Gesamturteil zur Attraktivität der IKPL-Trainingssitzungen.....	124
<b>Abbildung 32:</b> Gezeigtes Teilnehmerverhalten.....	127
<b>Abbildung 33:</b> Aktivität der Teilnehmer.....	127
<b>Abbildung 34:</b> Spaß der Teilnehmer.....	128
<b>Abbildung 35:</b> Anwesenheit der Eltern im Elternkurs.....	133
<b>Abbildung 36:</b> Mitarbeit der Gruppen.....	135
<b>Abbildung 37:</b> Verständnis der Gruppen und deren Interesse am Thema.....	136
<b>Abbildung 38:</b> Umsetzung der geplanten Durchführung der Einheiten.....	136
<b>Abbildung 39:</b> Wie gut hat Ihnen die Kurseinheit gefallen?.....	137
<b>Abbildung 40:</b> Verständlichkeit der Kursinhalte.....	137
<b>Abbildung 41:</b> Wie hilfreich sind die Kurseinheiten?.....	138
<b>Abbildung 42:</b> Wie viel der besprochenen Inhalte war neu?.....	138
<b>Abbildung 43:</b> Bewertung der Themen der Stunde.....	140
<b>Abbildung 44:</b> Effektstärken der SBQ-Skalen (Trainerurteil, Veränderungen von der dritten zur zehnten Trainingseinheit).....	147
<b>Abbildung 45:</b> Effektstärken der SBQ-Skalen getrennt nach Geschlecht der Kinder (Trainerurteil, Veränderungen von der dritten zur zehnten Trainingseinheit).....	149
<b>Abbildung 46:</b> Effektstärken der SHP-Skalen (Trainerurteil, Veränderungen von der dritten zur zehnten Trainingseinheit).....	150
<b>Abbildung 47:</b> Effektstärken der SHP-Skalen getrennt nach Geschlecht der Kinder (Trainerurteil, Veränderungen von der dritten zur zehnten Trainingseinheit).....	151
<b>Abbildung 48:</b> Umsetzung der Kursinhalte „Sprechen über Gefühle“ und „IKPL-Dialog“.....	153
<b>Abbildung 49:</b> Effektstärken der SBQ-Skalen (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest).....	163
<b>Abbildung 50:</b> Nettoeffektstärken der SBQ-Skalen, getrennt nach Geschlecht der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest).....	166
<b>Abbildung 51:</b> Nettoeffektstärken der SBQ-Skalen, getrennt nach Migrationshintergrund der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest).....	168
<b>Abbildung 52:</b> Effektstärken der SHP-Skalen (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest).....	173
<b>Abbildung 53:</b> Nettoeffektstärken der SHP-Skalen, getrennt nach Geschlecht der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest).....	176
<b>Abbildung 54:</b> Nettoeffektstärken der SHP-Skalen, getrennt nach Migrationshintergrund der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest).....	179
<b>Abbildung 55:</b> Prozentualer Anteil der ausgefüllten Mütterfragebögen zu t1 (Prätest) und t2 (Posttest), getrennt für Trainings- und Kontrollgruppe.....	181
<b>Abbildung 56:</b> Prozentualer Anteil der ausgefüllten Mütterfragebögen zu t1 (Prätest) und t2 (Posttest), getrennt für Trainings- und Kontrollgruppe in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund.....	182

<b>Abbildung 57:</b> Effektstärken der SBQ-Skalen (Mütterurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest) .....	187
<b>Abbildung 58:</b> Vorher-Nachher-Differenz des Gesamtproblemwerts (Mütterurteil) in Abhängigkeit des Kriteriums „eingeschlossen/ausgeschlossen“, getrennt nach Trainings- und Kontrollgruppe.....	188
<b>Abbildung 59:</b> Effektstärken der APQ-Skalen (Mütterurteil; Veränderungen von Prä- zu Posttest) .....	191
<b>Abbildung 60:</b> Relativer Anteil der genannten Gefühle (differenziert) der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training.....	193
<b>Abbildung 61:</b> Absolute Zahl der genannten Handlungsalternativen der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training.....	193
<b>Abbildung 62:</b> Relativer Anteil der verschiedenen Handlungsalternativen der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training.....	199
<b>Abbildung 63:</b> Relativer Anteil der verschiedenen Handlungsentscheidungen der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training.....	200
<b>Abbildung 64:</b> Relativer Anteil der verschiedenen eigenen Entscheidungen der Trainings- und Kontrollgruppe vor und nach dem Training.....	202
<b>Abbildung 65:</b> Effektstärken der SBQ-Skalen (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up) .....	209
<b>Abbildung 66:</b> Nettoeffektstärken der SBQ-Skalen, getrennt nach Geschlecht der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up-Messung) .....	212
<b>Abbildung 67:</b> Nettoeffektstärken der SBQ-Skalen, getrennt nach Migrationshintergrund der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up-Messung)	215
<b>Abbildung 68:</b> Effektstärken der SHP-Skalen (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up) .....	219
<b>Abbildung 69:</b> Nettoeffektstärken der SHP-Skalen, getrennt nach Geschlecht der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up-Messung) .....	222
<b>Abbildung 70:</b> Nettoeffektstärken der SHP-Skalen, getrennt nach Migrationshintergrund der Kinder (Lehrerurteil; Veränderungen von Prätest zu Follow-up-Messung)	225
<b>Abbildung 71:</b> Verlauf der Einschätzungen der Lehrer zum Sozialverhalten der Kinder für die Skalen Gesamtproblemwert (SBQ) und Soziale Kompetenz (SHP).....	226

## 11 Anhang

### Anhang A. Diagnostische Kriterien

<b>Anhang A.1:</b>	Diagnostische Kriterien für Störung des Sozialverhaltens .....	303
--------------------	--	-----

### Anhang B.: Erhebungsinstrumente

<b>Anhang B.1:</b>	Kinderkurs: Protokollbogen „Einschätzung der Implementierung“ .....	304
<b>Anhang B.2:</b>	Kinderkurs: Protokollbogen „Einschätzung des Verhaltens“ .....	305
<b>Anhang B.3:</b>	Kinderkurs: Q-Sort (Trainerversion) .....	307
<b>Anhang B.4:</b>	Elternfragebogen zum Kinderkurs .....	308
<b>Anhang B.5:</b>	Elternkurs: Fragebogen zur heutigen Stunde .....	309
<b>Anhang B.6:</b>	Elternkurs: Fragebogen zum Elternkurs .....	310
<b>Anhang B.7:</b>	Elternkurs: Rating der Kursleiter .....	314
<b>Anhang B.8:</b>	Social Behavior Questionnaire (SBQ; Trainer- und Lehrerversion) .....	316
<b>Anhang B.9:</b>	Social Health Profile (SHP; Trainer- und Lehrerversion) .....	318
<b>Anhang B.10:</b>	Social Behavior Questionnaire (SBQ; Mütterversion) .....	320
<b>Anhang B.11:</b>	Alabama Parenting Questionnaire (APQ) .....	323
<b>Anhang B.12:</b>	Q-Sort (Lehrerversion und Abschluss-Q-Sort Trainerversion) .....	325
<b>Anhang B.13:</b>	Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (PIPS) .....	328
<b>Anhang B.14:</b>	Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder .....	330

### Anhang C.: Ergänzende Tabellen

<b>Anhang C.1:</b>	Soziodemographische Angaben zur parallelisierten Stichprobe nur TG .....	333
<b>Anhang C.2:</b>	Soziodemographische Angaben zur parallelisierten Stichprobe nur KG .....	336
<b>Anhang C.3:</b>	Statistische Kennwerte des Fragebogens zur Implementierung (Kinderkurs) .....	339
<b>Anhang C.4:</b>	Statistische Kennwerte des Protokollbogens zur Einschätzung des Teilnehmerverhaltens (Kinderkurs) .....	340
<b>Anhang C.5:</b>	Q-Sort-Einschätzungen Kinder mit Migrationshintergrund: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Vergleich der drei Sprachgruppen .....	341
<b>Anhang C.6:</b>	Beurteilerübereinstimmungen (ICC) Trainer und Co-Trainer: SBQ und SHP .....	342
<b>Anhang C.7:</b>	Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) für die Skalen des SBQ (Trainer) .....	342
<b>Anhang C.8:</b>	Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) für die Skalen des SHP (Trainer) .....	343
<b>Anhang C.9:</b>	Ergebnisse der Kovarianzanalysen (SBQ: Lehrerurteil, Posttest), getrennt nach Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “, „ <i>Kinderkurs</i> “, „ <i>Kinder- und Elternkurs</i> “ .....	343
<b>Anhang C.10:</b>	Ergebnisse der Kovarianzanalysen (SHP: Lehrerurteil, Posttest), getrennt nach Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “, „ <i>Kinderkurs</i> “, „ <i>Kinder- und Elternkurs</i> “ .....	344
<b>Anhang C.11:</b>	Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) für die Skalen des SBQ (Mütter) .....	344
<b>Anhang C.12:</b>	Ergebnisse der Kovarianzanalysen (SBQ: Mütterurteil, Posttest), Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “ .....	345

<b>Anhang C.13:</b> Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das mütterliche Erziehungsverhalten (APQ: Mütterurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „ <i>Kinderkurs</i> “ .....	345
<b>Anhang C.14:</b> Ergebnisse der Kovarianzanalysen (APQ: Mütterurteil, Posttest), getrennt nach Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “, „ <i>Kinderkurs</i> “, „ <i>Kinder- und Elternkurs</i> “ .....	346
<b>Anhang C.15:</b> Ergebnisse der Kovarianzanalysen (SBQ: Lehrerurteil, Follow-up-Messung), getrennt nach Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “, „ <i>Kinderkurs</i> “, „ <i>Kinder- und Elternkurs</i> “ .....	346
<b>Anhang C.16:</b> Ergebnisse der Kovarianzanalysen (SHP: Lehrerurteil, Follow-up-Messung), getrennt nach Bedingung „ <i>alle Trainings</i> “, „ <i>Kinderkurs</i> “, „ <i>Kinder- und Elternkurs</i> “ .....	347
<b>Anhang C.17:</b> Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über alle drei Messzeitpunkte für die Skalen des SBQ und SHP .....	347

**Anhang A.:** Diagnostische Kriterien**Anhang A.1:** Diagnostische Kriterien für Störung des Sozialverhaltens

A. Es liegt ein repetitives und anhaltendes Verhaltensmuster vor, durch das die grundlegenden Rechte anderer und wichtige altersentsprechende Normen oder Regeln verletzt werden. Dies manifestiert sich durch das Auftreten von mindestens drei der folgenden Kriterien während der letzten zwölf Monate, wobei mindestens ein Kriterium in den letzten sechs Monaten aufgetreten sein muss:

**Aggressives Verhalten gegenüber Menschen und Tieren**

- (1) bedroht oder schüchtert andere häufig ein,
- (2) beginnt häufig Schlägereien,
- (3) hat schon Waffen benutzt, die anderen schweren körperlichen Schaden zufügen können (z.B. Schlagstöcke, Ziegelsteine, zerbrochene Flaschen, Messer, Gewehre),
- (4) war körperlich grausam zu Menschen,
- (5) quälte Tiere,
- (6) hat in Konfrontation mit dem Opfer gestohlen (z.B. Überfall, Taschendiebstahl, Erpressung, bewaffneter Raubüberfall),
- (7) zwang andere zu sexuellen Handlungen;

**Zerstörung von Eigentum**

- (8) beging vorsätzlich Brandstiftung mit der Absicht, schweren Schaden zu verursachen,
- (9) zerstörte vorsätzlich fremdes Eigentum (jedoch nicht durch Brandstiftung);

**Betrug oder Diebstahl**

- (10) brach in fremde Wohnungen, Gebäude oder Autos ein,
- (11) lügt häufig, um sich Güter oder Vorteile zu verschaffen oder um Verpflichtungen zu entgehen (d.h. „legt andere herein“),
- (12) stahl Gegenstände von erheblichem Wert ohne Konfrontation mit dem Opfer (z.B. Ladendiebstahl, jedoch ohne Einbruch, sowie Fälschungen);

**Schwere Regelverstöße**

- (13) bleibt schon vor dem Alter von 13 Jahren trotz elterlicher Verbote häufig über Nacht weg,
- (14) lief mindestens zweimal über Nacht von zu Hause weg, während er/sie noch bei den Eltern oder bei einer anderen Bezugsperson wohnte (oder nur einmal mit Rückkehr erst nach längerer Zeit),
- (15) schwänzt schon vor dem Alter von 13 Jahren häufig die Schule.

B. Die Verhaltensstörung verursacht in klinisch bedeutsamer Weise Beeinträchtigungen in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen.

C. Bei Personen, die 18 Jahre oder älter sind, sind nicht die Kriterien einer Antisozialen Persönlichkeitsstörung erfüllt.

*Codiere* je nach Alter der Person bei Störungsbeginn:

**312.81 (F91.8) Störung des Sozialverhaltens, Typus mit Beginn in der Kindheit:** Der Beginn mindestens eines der für die Störungen des Sozialverhaltens charakteristischen Kriterien muß vor dem Alter von 10 Jahren liegen.

**312.82 (F91.8) Störung des Sozialverhaltens, Typus mit Beginn in der Adoleszenz:** Keines der für die Störung des Sozialverhaltens charakteristischen Kriterien tritt vor dem Alter von 10 Jahren auf.

**312.89 (F91.8) Störung des Sozialverhaltens, Unspezifischer Beginn:** Das Alter bei Beginn ist unbekannt.

*Bestimme* den Schweregrad:

**Leicht:** Zusätzlich zu den für die Diagnose erforderlichen Symptomen treten wenige oder keine weiteren Probleme des Sozialverhaltens auf **und** die Probleme des Sozialverhaltens fügen anderen nur geringen Schaden zu.

**Mittelschwer:** Die Anzahl der Probleme des Sozialverhaltens und die Auswirkung auf andere liegen zwischen „leicht“ und „schwer“.

**Schwer:** Zusätzlich zu den für die Diagnose erforderlichen Symptomen treten viele weitere Probleme des Sozialverhaltens auf **oder** die Probleme des Sozialverhaltens fügen anderen beträchtlichen Schaden zu.

**Anhang B. Erhebungsinstrumente**

**Anhang B.1: Kinderkurs: Protokollbogen „Einschätzung der Implementierung“**

**Inwieweit konnte die Stunde unter zeitlichen Gesichtspunkten wie geplant durchgeführt werden?** (Konnten die Inhalte im vorgesehenen zeitlichen Rahmen vermittelt werden? War die Zeit zu knapp/zu großzügig bemessen?)

völlig       größtenteils       teilweise       wenig       überhaupt nicht

Anmerkungen/Probleme: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Inwieweit konnte die Stunde unter inhaltlichen Gesichtspunkten wie geplant durchgeführt werden?** (Konnten die vermittelten Inhalte von den Kindern nachvollzogen/verstanden werden? Waren die Inhalte in Bezug auf die Entwicklungsstufe angemessen?)

völlig       größtenteils       teilweise       wenig       überhaupt nicht

Anmerkungen/Probleme: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Inwieweit konnte die Stunde unter organisatorischen Gesichtspunkten wie geplant durchgeführt werden?** (Gab es Schwierigkeiten mit dem Raum, Material etc.? Herrschte ein organisiertes Gruppenklima oder gab es Störungen?)

völlig       größtenteils       teilweise       wenig       überhaupt nicht

Anmerkungen/Probleme: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Was ist besonders gut angekommen?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Was ist besonders schlecht angekommen?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Gab es besondere Situationen?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Wie ist die Sitzung insgesamt angekommen?**

sehr gut       gut       teils, teils       weniger gut       nicht gut

**Anhang B.2:** Kinderkurs: Protokollbogen „Einschätzung des Verhaltens“**Einschätzung des Verhaltens während der Sitzungen**

Trainingstag	ON-TASK-VERHALTEN			OFF-TASK-VERHALTEN		Freude/ Spaß*
	relevant	Akt.	irrelevant	störend	nicht störend	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Einschätzungen zum ON/OFF-TASK-VERHALTEN in Prozent  
(Gesamt pro Trainingstag = 100%)

**Akt.= Aktivität von 1=sehr gering bis 5=sehr hoch; nt = nicht teilgenommen**

\* Einschätzungen zur Freude/Spaß an den Spielen: 0=sehr wenig/wenig 1=etwas/normal  
2=viel

## Anmerkungen zu den Verhaltenseinschätzungen der Kinder

### ON-TASK-VERHALTEN

#### Relevant:

Kind zeigt sich im Sinne des Programms motiviert und beteiligt sich inhaltlich angemessen an den Spielen und Übungen. Es handelt im Sinne der Aufgaben, bringt passende Ideen ein, verfolgt Gedanken sinnvoll weiter oder hört aufmerksam zu.

**Zusatzkodierung Aktivität:** Ausmaß, in dem das Kind sich aktiv, d.h. durch verbale und handlungsbezogene Beiträge an den Übungen und Spielen beteiligt (1=sehr gering, d.h. Kind verfolgt die Übungen aufmerksam, beteiligt sich aber nicht durch Wortbeiträge oder Handlungen am Geschehen; 5=sehr aktiv, d.h. Kind verfolgt die Übungen aufmerksam, beteiligt sich in einem hohen Maße durch Wortbeiträge oder Handlungen am Geschehen).

#### Irrelevant:

Kind zeigt sich im Sinne des Programms motiviert und beteiligt sich an den Spielen und Übungen. Die Antworten oder das Verhalten lassen jedoch erkennen, dass es die Anweisungen/Aufgabenstellungen nicht gänzlich verstanden hat. Beispiele: Kind führt genannte Ideen übermäßig aus oder greift Dinge auf, die bereits abgeschlossen sind.

Abgrenzung zu OFF-TASK-VERHALTEN:

Das Verhalten ist nicht störend und lässt Motivation zur Beteiligung erkennen.

### OFF-TASK-VERHALTEN

#### Störend:

Kind stört mit seinem Verhalten entweder den Ablauf der Sitzung oder andere Kinder. Beispiele: Redet mit dem Nachbarn ohne inhaltlichen Bezug zum Programm, macht Zwischenrufe, steht auf oder läuft umher, muss ermahnt werden, lenkt andere Kinder ab, äußert sich abfällig über die Spiele.

#### Nicht störend:

Kind verhält sich passiv und lässt kein Interesse/keine Motivation an den Spielen und Übungen erkennen. Beispiele: Geistige Abwesenheit, aus dem Fenster gucken, ins Leere starren.

#### Einschätzung Freude/Spaß

Hier soll grob eingeschätzt werden, ob das Kind Freude oder Spaß an den Spielen hatte. Als "Normalwert" wird hier die (1) vergeben. (0) kodieren, wenn sehr deutlich wird, dass das Kind wenig Spaß hatte. (2) kodieren, wenn auffällig viel Freude gezeigt wurde.



**Anhang B.4:** Elternfragebogen zum Kinderkurs

Im Folgenden finden Sie Fragen zum IKPL-Kurs. Bitte lesen Sie jede Frage durch und entscheiden Sie, welche Antwort Ihrer Meinung nach am ehesten zutrifft. Sie können zwischen fünf möglichen Antworten wählen.

**1. Wie zufrieden waren Sie mit dem Kurs insgesamt?**

gar nicht       ein bisschen       teils, teils       ziemlich       sehr

**2. Fühlten Sie sich durch die Elternbriefe ausreichend informiert?**

gar nicht       ein bisschen       teils, teils       ziemlich       sehr

**3. Haben Sie durch die Teilnahme am Kurs Veränderungen im Verhalten Ihres Kindes festgestellt?**

nie       selten       manchmal       oft       sehr oft

Wenn ja, welche?

.....  
.....

**4. Haben Sie Ihr Kind dabei beobachtet, wie es folgende Kursinhalte ausprobiert hat?**

**Sprechen über Gefühle:**

nie       selten       manchmal       oft       sehr oft

**Überlegtes Handeln (IKPL-Dialog):**

nie       selten       manchmal       oft       sehr oft

**5. Hat Ihrem Kind der Kurs gefallen?**

gar nicht       ein bisschen       teils, teils       ziemlich       sehr

**6. Würden Sie den Kurs anderen Familien weiterempfehlen?**

ja       nein

Weitere Anmerkungen:

.....

Vielen Dank!

**Anhang B.5:** Elternkurs: Fragebogen zur heutigen Stunde**Fragen zur heutigen Stunde**

*Bitte Zutreffendes ankreuzen!*

**1. Wie hat Ihnen das Treffen heute gefallen?**

sehr gut	gut	teils, teils	weniger gut	gar nicht gut
<input type="checkbox"/>				

**2. Wie verständlich fanden Sie das, was heute besprochen wurde?**

sehr gut verständlich	gut verständlich	teils, teils	weniger gut verständlich	gar nicht verständlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Inwieweit glauben Sie, dass Ihnen das, was heute besprochen wurde, im alltäglichen Umgang mit Ihrem Kind hilft?**

fast alles hilfreich	größtenteils hilfreich	zum Teil hilfreich	eher nicht hilfreich	wenig hilfreich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Schätzen Sie bitte ein, wie viel von dem, was heute besprochen wurde, neu für Sie war!**

fast alles	viel	zum Teil	wenig	fast nichts
<input type="checkbox"/>				

Vielen Dank!

**Anhang B.6:** Elternkurs: Fragebogen zum Elternkurs

Im folgenden Fragebogen geht es um Ihre Beurteilung des Elternkurses. Bitte antworten Sie so, wie es für Sie persönlich gilt. Ihre Angaben helfen uns bei der Auswertung und Verbesserung des Kurses. Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

**Fragen zum Elternkurs**

1. Wie sehr hat Ihnen der Elternkurs bei Schwierigkeiten im Umgang mit Ihrem Kind geholfen?

überhaupt nicht	wenig	eher nicht geholfen	teils, teils	eher geholfen	ziemlich	viel
<input type="checkbox"/>						

2. Wie sehr hat Ihnen der Elternkurs bei allgemeinen Problemen in der Familie, die nicht unmittelbar mit dem Kind zu tun haben, geholfen?

überhaupt nicht	wenig	eher nicht geholfen	teils, teils	eher geholfen	ziemlich	viel
<input type="checkbox"/>						

3. Wie sinnvoll finden Sie die Teilnahme am Elternkurs, um mit Erziehungsschwierigkeiten besser umgehen zu können ?

absolut sinnlos	sinnlos	eher sinnlos	teils, teils	eher sinnvoll	sinnvoll	absolut sinnvoll
<input type="checkbox"/>						

4. Würden Sie den Elternkurs Freunden oder Verwandten empfehlen?

nein, sicher nicht	nein	eher nicht	teils, teils	eher ja	ja	ja, sicher
<input type="checkbox"/>						

*Fortsetzung nächste Seite*

5. Wie zuversichtlich sind Sie, momentane Erziehungsschwierigkeiten selbst lösen zu können?

gar nicht zuversichtlich	nicht zuversichtlich	eher nicht zuversichtlich	teils, teils	eher zuversichtlich	zuversichtlich	sehr zuversichtlich
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Wie sehr vertrauen Sie darauf, zukünftige Erziehungsschwierigkeiten mit dem, was Sie im Kurs gelernt haben, lösen zu können?

überhaupt nicht	wenig	eher nicht	teils, teils	eher schon	ziemlich	sehr
<input type="checkbox"/>						

7. Wie beurteilen Sie den Umfang des Elternkurses (6 Einheiten) ?

viel zu lang	zu lang	eher zu lang	genau richtig	eher zu kurz	zu kurz	viel zu kurz
<input type="checkbox"/>						

8. Wie beurteilen Sie die Dauer der einzelnen Stunden ?

viel zu lang	zu lang	eher zu lang	genau richtig	eher zu kurz	zu kurz	viel zu kurz
<input type="checkbox"/>						

9. Wie beurteilen Sie das Ausmaß, in dem auf die Bedürfnisse einzelner Teilnehmer (z. B. Besprechung konkreter Erziehungsschwierigkeiten) eingegangen wurde?

viel zu gering	zu gering	eher zu gering	genau richtig	eher zu hoch	zu hoch	viel zu hoch
<input type="checkbox"/>						

10. Wie schwer ist es Ihnen gefallen, im Kurs über persönliche Dinge (z.B. Erziehungsschwierigkeiten) zu sprechen ?

sehr schwer	schwer	eher schwer	teils, teils	eher leicht	leicht	sehr leicht
<input type="checkbox"/>						

*Fortsetzung nächste Seite*

11. Bitte beurteilen Sie im Folgenden, wie gut Ihnen einzelne Aspekte des Elternkurses gefallen haben. Sie haben dazu jeweils fünf Antwortmöglichkeiten von "sehr gut" bis "sehr schlecht" zur Verfügung.

	sehr gut	eher gut	teils, teils	eher schlecht	sehr schlecht
Die Durchführung des Kurses in meiner Wohnumgebung .....	<input type="checkbox"/>				
Die Gestaltung der Stunden .....	<input type="checkbox"/>				
Die Gestaltung der Kursmaterialien .....	<input type="checkbox"/>				
Die Art, wie die Kursleiter die Inhalte vermittelten...	<input type="checkbox"/>				
Die Möglichkeit, meine Meinung zu den Stunden im Fragebogen zu äußern .....	<input type="checkbox"/>				
Der Austausch mit anderen Eltern.....	<input type="checkbox"/>				
Die Gesprächsatmosphäre im Kurs.....	<input type="checkbox"/>				
Die Themen der ersten Stunde: Entwicklung fördern- Positiv erziehen .....	<input type="checkbox"/>				
Die Themen der zweiten Stunde: Spielregeln in der Familie .....	<input type="checkbox"/>				
Die Themen der dritten Stunde: Grenzen setzen in der Erziehung .....	<input type="checkbox"/>				
Die Themen der vierten Stunde: Überforderung in der Erziehung.....	<input type="checkbox"/>				
Die Themen der fünften Stunde: Soziale Beziehungen .....	<input type="checkbox"/>				
Die Themen der sechsten Stunde: Erziehen im kulturellen Kontext .....	<input type="checkbox"/>				

**Falls Sie noch etwas zum Kurs anmerken möchten, würden wir uns über Ihre persönliche Meinung freuen.**

*Fortsetzung nächste Seite*

## Fragen zu den Kursleitern

Wir möchten gerne auch Ihre Meinung über die Kursleiter erfahren. Bitte kreuzen Sie jeweils die Antwort an, die Ihre Meinung am besten ausdrückt.

### 1. Die Vorbereitung der Kursleiter war

sehr schlecht	schlecht	eher schlecht	teils, teils	eher gut	gut	sehr gut
<input type="checkbox"/>						

### 2. Ich finde, die Erklärungen der Kursleiter waren

sehr schlecht	schlecht	eher schlecht	teils, teils	eher gut	gut	sehr gut
<input type="checkbox"/>						

### 3. Mit dem Interesse der Kursleiter an meinen persönlichen Beiträgen im Kurs bin ich

sehr unzufrieden	unzufrieden	eher unzufrieden	teils, teils	eher zufrieden	zufrieden	sehr zufrieden
<input type="checkbox"/>						

### 4. Die Fachkompetenz der Kursleiter war

sehr gering	gering	eher gering	teils, teils	eher hoch	hoch	sehr hoch
<input type="checkbox"/>						

### 5. Meine persönliche Meinung von den Kursleitern

sehr un- sympathisch	unsym- pathisch	eher un- sympathisch	weder noch	eher sympathisch	sympa- thisch	sehr sym- pathisch
<input type="checkbox"/>						

Vielen Dank für Ihre Mühe!

**Anhang B.7:** Elternkurs: Rating der Kursleiter**1. Mitarbeit der Gruppe:**

## a) Insgesamt

sehr gut	gut	teils, teils	weniger gut	gar nicht gut
<input type="checkbox"/>				

## b) Unterschiede zwischen den Kursteilnehmern

sehr groß	groß	etwas	wenig	kaum
<input type="checkbox"/>				

**2. Interesse am Thema:**

## a) Insgesamt

sehr hoch	hoch	teils, teils	gering	sehr gering
<input type="checkbox"/>				

## b) Unterschiede zwischen den Kursteilnehmern

sehr groß	groß	etwas	wenig	kaum
<input type="checkbox"/>				

**3. Verständnis:**

## a) Insgesamt

sehr hoch	hoch	teils, teils	gering	sehr gering
<input type="checkbox"/>				

## b) Unterschiede zwischen den Kursteilnehmern

sehr groß	groß	etwas	wenig	kaum
<input type="checkbox"/>				

*Fortsetzung nächste Seite*

#### 4. Einschätzung der Implementation:

a) Inwieweit konnte die Stunde wie geplant durchgeführt werden ?

völlig	größtenteils	teils, teils	wenig	fast nicht
<input type="checkbox"/>				

b) Wie ist die Stunde insgesamt angekommen ?

sehr gut	gut	teils, teils	schlecht	sehr schlecht
<input type="checkbox"/>				

Was ist besonders gut angekommen ?

---

Was ist besonders schlecht angekommen ?

---

#### 5. Einschätzung der Qualität der Kursleiter

a) Insgesamt

sehr hoch	hoch	teils, teils	gering	sehr gering
<input type="checkbox"/>				

Was war besonders gut ?

---

Was war besonders schlecht ?

---

#### 6. Sonstiges

---

**Anhang B.8:** Social Behavior Questionnaire (SBQ; Trainer- und Lehrerversion)

Auf den folgenden Seiten finden Sie Verhaltensbeschreibungen. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit jede Beschreibung für das oben genannte Kind zutrifft. Bitte nehmen Sie immer eine Einschätzung vor, auch wenn Sie sich manchmal nicht ganz sicher sind. Danke!

		trifft nicht zu	trifft manchmal/etwas zu	trifft meistens zu
1.	Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Es zerstört seine eigenen Sachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Es stiehlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Es kämpft oft mit anderen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Es ist unaufmerksam; hat Schwierigkeiten, bei einer Sache zu bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltrigen zu verschwören, den es nicht leiden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Es zerstört die Sachen von anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Wenn es Streit oder Auseinandersetzungen gibt, wird es versuchen, diese zu beenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Es ist ein zappeliges, nervöses Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Es ist während des Trainings ungehorsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Es kann sich nicht konzentrieren bzw. hat eine kurze Aufmerksamkeitsspanne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Es ist sehr furchtsam oder ängstlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Wenn es auf jemanden wütend ist, dann schließt es mit anderen aus Rache Freundschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Es schwindelt oder erzählt Lügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Es bietet anderen Kindern, die Schwierigkeiten mit einer Aufgabe haben, seine Hilfe an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Fortsetzung nächste Seite*

	trifft nicht zu	trifft manchmal/etwas zu	trifft meistens zu
22. Es ist besorgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Es hat Schwierigkeiten, so lange zu warten, bis es an der Reihe ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Wenn ein Gleichaltriger es aus Versehen verletzt hat (z.B. es gestoßen hat), glaubt es, dass dieser es absichtlich getan hat und reagiert dann ärgerlich und beginnt eine Rauferei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Es neigt dazu, Dinge allein zu tun, ist ein Einzelgänger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Es greift andere Kinder körperlich an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Es tröstet ein Kind, das weint oder betrübt ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Es weint sehr oft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Es ist zerstörungswütig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Es gibt leicht auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Es bedroht andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stifte oder Bücher).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Es kann sich nicht länger als ein paar Minuten auf etwas konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Es erscheint unglücklich, weinerlich oder bedrückt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Es ist grausam und gemein zu anderen oder tyrannisiert andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Es starrt ins Leere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Wenn es auf ein Kind wütend ist, bringt es andere dazu, nicht mehr mit diesem Kind zu reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Es wirkt nervös und angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Es ist unaufmerksam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Es fühlt sich offensichtlich nicht wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Es hilft anderen Kindern, die sich krank fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es ein gemeinsames Geheimnis weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Es lobt die Arbeit von weniger fähigen Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Skalenzuordnung: siehe Mütterversion (Anhang B.10)*

**Anhang B.9:** Social Health Profile (SHP; Trainer- und Lehrerversion)

Im Folgenden finden Sie Verhaltensbeschreibungen von Kindern. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit jede Beschreibung für das oben genannte Kind zutrifft. Bitte nehmen Sie immer eine Einschätzung vor, auch wenn Sie sich manchmal nicht ganz sicher sind!

	fast nie	selten	manch- mal	häufig	sehr häufig	fast immer
1. Es ist freundlich.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Es ist selbständig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Es nimmt anderen die Sachen weg.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Es strengt sich an.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Es schreit andere an.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Es kämpft oder streitet.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Es macht angemessene Lernfortschritte.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Es ist leicht ablenkbar.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. Es kann sich konzentrieren.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. Es ist trotzig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. Es kann sich bei einem Streit beherrschen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. Es lügt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
13. Es ist anderen gegenüber hilfsbereit.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
14. Es führt Aufgaben zu Ende.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
15. Es verstößt gegen Regeln.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
16. Es strengt sich wenig an.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
17. Es ist wissbegierig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
18. Es löst Probleme mit Gleichaltrigen selbstständig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
19. Es ärgert seine Klassenkameraden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
20. Es bleibt bei der Sache.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
21. Es macht Dinge kaputt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
22. Es ist aufmerksam.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
23. Es fügt anderen Schaden zu.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
24. Es hat Schwierigkeiten, Autoritäten zu akzeptieren.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

*Fortsetzung nächste Seite*

	fast nie	selten	manch- mal	häufig	sehr häufig	fast immer
25. Es geht auf andere zu.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
26. Es spielt mit anderen Kindern.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
27. Es kann Bedürfnisse und Gefühle angemessen ausdrücken.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
28. Es ist sozial eingebunden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
29. Es denkt nach, bevor es handelt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
30. Es kann sich beruhigen, wenn es aufgeregt oder aufgewühlt ist.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
31. Es vermeidet soziale Kontakte.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
32. Es hängt seinen Gedanken/Tagträumen nach.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
33. Es kann sehr gut die Gefühle anderer verstehen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
34. Es arbeitet eigenständig.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
35. Es macht Vorschläge, ohne rechthaberisch zu sein.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
36. Es ist beliebt bei seinen Kurskameraden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
37. Es ist unbeliebt bei seinen Kurskameraden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**Skalenzuordnung:**

Konzentrationsfähigkeit:	2,4,7,8r, 9, 14, 16r, 17, 20, 22, 32r, 34
Gehorsam:	3r, 5r, 6r, 10r, 12r, 15r, 19r, 21r, 23r, 24r
Kontaktfähigkeit:	25, 26, 28, 31r
Prosoziales Verhalten:	1, 13, 18, 33, 35
Emotionsregulation:	11, 27, 29, 30
Soziale Kompetenz:	Prosoziales Verhalten + Emotionsregulation
Aggressives Verhalten:	5, 6, 19, 21, 23
Oppositionelles Verhalten:	10, 15, 24
Verdeckte Aggression:	3, 12
Ohne Skalenzuordnung:	36, 37

**Anhang B.10:** Social Behavior Questionnaire (SBQ; Mütterversion)

Auf den folgenden Seiten finden Sie Beschreibungen von Verhaltensweisen, die Kinder zeigen. Bitte lesen Sie jede einzelne Beschreibung durch und entscheiden Sie, inwieweit diese Beschreibung auf Ihr Kind zutrifft.

	trifft nicht zu	trifft manch- mal/ etwas zu	trifft meistens zu	nicht beurteil- bar
1. Es zeigt einem anderen Kind, das einen Fehler gemacht hat, sein Mitgefühl.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
2. Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
3. Es zerstört seine eigenen Sachen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
4. Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
5. Es stiehlt zuhause.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
6. Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
7. Es kämpft oft mit anderen Kindern.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
8. Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
9. Es ist unaufmerksam; hat Schwierigkeiten, bei einer Sache zu bleiben.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
10. Es bringt andere Kinder dazu, sich gegen einen Gleichaltrigen zu verschwören, den es nicht leiden kann.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
11. Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
12. Es zerstört Sachen unserer Familie bzw. die von anderen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
13. Wenn es Streit oder Auseinandersetzungen gibt, wird es versuchen, diese zu beenden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
14. Es ist ein zappeliges, nervöses Kind.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
15. Es ist in der Schule ungehorsam.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
16. Es kann sich nicht konzentrieren bzw. hat eine kurze Aufmerksamkeitsspanne.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8

*Fortsetzung nächste Seite*

	trifft nicht zu	trifft manch- mal/ etwas zu	trifft meistens zu	nicht beurteil- bar
17. Es ist sehr furchtsam oder ängstlich.	0	1	2	8
18. Wenn es auf jemanden wütend ist, dann schließt es mit anderen aus Rache Freundschaft.	0	1	2	8
19. Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken.	0	1	2	8
20. Es schummelt oder erzählt Lügen.	0	1	2	8
21. Es bietet anderen Kindern, die Schwierigkeiten mit einer Aufgabe haben, seine Hilfe an.	0	1	2	8
22. Es ist besorgt.	0	1	2	8
23. Es hat Schwierigkeiten, so lange zu warten, bis es an der Reihe ist.	0	1	2	8
24. Wenn ein Gleichaltriger es aus Versehen verletzt hat (z.B. es gestoßen hat), glaubt es, dass dieser es absichtlich getan hat, und reagiert dann ärgerlich und beginnt eine Rauferei.	0	1	2	8
25. Es neigt dazu, Dinge allein zu tun, ist ein Einzelgänger.	0	1	2	8
26. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.	0	1	2	8
27. Es greift andere Kinder körperlich an.	0	1	2	8
28. Es tröstet ein Kind, das weint oder betrübt ist.	0	1	2	8
29. Es weint sehr oft.	0	1	2	8
30. Es ist zerstörungswütig.	0	1	2	8
31. Es gibt leicht auf.	0	1	2	8
32. Es bedroht andere.	0	1	2	8
33. Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stifte oder Bücher).	0	1	2	8
34. Es kann sich nicht länger als ein paar Minuten auf etwas konzentrieren.	0	1	2	8
35. Es erscheint unglücklich, weinerlich oder bedrückt.	0	1	2	8

*Fortsetzung nächste Seite*

	trifft nicht zu	trifft manch- mal/ etwas zu	trifft meistens zu	nicht beurteil- bar
36. Es ist grausam und gemein zu anderen oder tyrannisiert andere.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
37. Es starrt ins Leere.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
38. Wenn es auf ein Kind wütend ist, bringt es andere dazu, nicht mehr mit diesem Kind zu reden.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
39. Es wirkt nervös und angespannt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
40. Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
41. Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
42. Es stiehlt außerhalb von zuhause (z.B. im Supermarkt oder in der Schule).	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
43. Es ist unaufmerksam.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
44. Es fühlt sich offensichtlich nicht wohl.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
45. Es hilft anderen Kindern, die sich krank fühlen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
46. Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es ein gemeinsames Geheimnis weiter.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
47. Es lobt die Arbeit von weniger fähigen Kindern.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
48. Es quält Tiere.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8

**Skalenzuordnung:**

	<b>Trainer-/ Lehrerversion</b>	<b>Mütterversion</b>
Prosoziales Verhalten:	1, 4, 8, 13, 21, 28, 33, 41, 44, 46	1, 4, 8, 13, 21, 28, 33, 41, 45, 47
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit:	2, 9, 14, 16, 19, 23, 34, 42	2, 9, 14, 16, 19, 23, 34, 43
Physische Aggression:	7, 24, 27, 32, 36, 40	7, 24, 27, 32, 36, 40
Zerstörung/Delinquenz:	3, 5, 12, 20, 30	3, 5, 12, 20, 30, 42
Indirekte Aggression:	10, 18, 26, 38, 45	10, 18, 26, 38, 46
Emotionale Störung/Ängstlichkeit:	6, 11, 17, 22, 29, 35, 39, 43	6, 11, 17, 22, 29, 35, 39, 44
Störung des Sozialverhaltens:	Physische Aggression + Zerstörung/Delinquenz	
Externalisierendes Verhalten:	Störung des Sozialverhaltens + Indirekte Aggression	
Gesamtproblemwert:	Summe der Problemskalen + Items 15, 25, 31, 37	Summe der Problemskalen + Items 15, 25, 31, 37, 48

**Anhang B.11:** Alabama Parenting Questionnaire (APQ)

Im Folgenden finden Sie Aussagen zu Ihrem Verhalten und dem Ihres Kindes. Bitte beurteilen Sie, inwieweit diese Aussagen auf Sie und Ihr Kind zutreffen. Sie können zwischen folgenden Antworten auswählen:

	nie	selten	manchmal	oft	immer			
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
				nie	selten	manchmal	oft	immer
1. Ich plaudere mit meinem Kind.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
2. Ich drohe meinem Kind Strafen an, die ich dann doch nicht durchsetze.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
3. Ich sage meinem Kind, wenn es etwas besonders gut macht.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
4. Ich trete mein Kind, wenn es nicht folgsam war.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
5. Mein Kind bringt mich davon ab, es zu bestrafen, obwohl es vorher ungehorsam war.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
6. Ich belohne mein Kind, wenn es brav war oder sich gut verhalten hat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
7. Ich gebe meinem Kind eine Ohrfeige, wenn es ungehorsam war.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
8. Ich spiele oder unternehme etwas mit meinem Kind.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
9. Es macht mir zuviel Mühe, darauf zu achten, dass mein Kind gehorsam ist.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
10. Ich lobe mein Kind, wenn es etwas besonders gut gemacht hat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
11. Ich packe mein Kind heftig am Arm und schüttle es, wenn es keine Ruhe gibt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
12. Ich erlasse meinem Kind einen Teil seiner Strafe (z.B. wird die Dauer vom Stubenarrest verkürzt).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			
13. Ich rede mit meinem Kind darüber, was es am nächsten Tag machen möchte.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5			

	nie	selten	manch- mal	oft	immer
14. Ich gebe meinem Kind einen Klaps, wenn es ungehorsam war.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
15. Ich lobe mein Kind, wenn es besonders brav war.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
16. Ich bestrafe mein Kind nicht, wenn es etwas angestellt hat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
17. Ich streichele oder umarme mein Kind, wenn es etwas besonders gut gemacht hat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
18. Ich schlage mein Kind mit einem Stock oder Gürtel, wenn es etwas angestellt hat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
19. Wie ich mein Kind bestrafe, hängt von meiner Laune ab.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**Skalenzuordnung:**

Elterliches Engagement:	1, 8, 13
Positive Erziehung:	3, 6, 10, 15, 17
Inkonsistente Erziehung:	2, 5, 9, 12, 16, 19
Körperliche Bestrafung:	4, 7, 11, 14, 18







**Anhang B.13:** Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (PIPS)

*Beispiel:*

**VL:** Das ist Niklas. Er geht mit seinem neuen Ball auf den Spielplatz. Dort warten einige Jungen, die mit ihm Ball spielen wollen. Da kommt ein anderer Junge, der genauso groß ist wie Niklas, und nimmt ihm den Ball weg.

**Was meinst du, wie fühlt sich Niklas jetzt?**

VP: Nennt ein Gefühl.

**VL:** Und wie fühlt sich der andere Junge?

VP: Nennt ein Gefühl.

**Was meinst du macht Niklas jetzt?**

VP: Nennt eine Lösung.

**VL:** Das ist eine Idee, Niklas ... (wiederholt Vorschlag des Kindes).

**Weißt du noch etwas, das Niklas tun oder sagen könnte?**

VP: Nennt eine weitere Lösung.

**VL:** (Wiederholt Vorschlag des Kindes) Fällt dir noch etwas anderes ein?

VP: Nennt Lösung.

**VL:** (Wiederholt Vorschlag des Kindes; fährt fort, alle Alternativen zu erfragen, die dem Kind einfallen).

**VL:** Wie würdest du dich denn fühlen, wenn dir dein Ball weggenommen wird?

VP: Nennt Gefühl.

**VL:** Und wie würde sich der andere Junge fühlen?

VP: Nennt ein Gefühl.

**VL:** Was würdest du denn tun, wenn dir dein Ball weggenommen wird?

VP: Entscheidung für eine Lösung.

**VL:** Was würde dann passieren?

VP: Nennt Konsequenz.

**VL:** (falls das Kind die Frage nicht versteht, näher darauf eingehen: z.B. was würde der andere/der Lehrer/die Mutter etc. dann machen?)

(Wenn Kind keine Konsequenz nennt bzw. Frage nicht richtig versteht)

**Warum bist du dann traurig/fröhlich etc.?**

**VL:** Denkst du, das ist eine gute Idee?

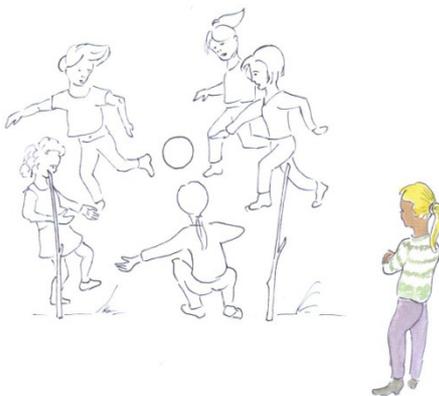
VP: Nennt Bewertung.

*Beispielsituationen PIPS:*

Das ist Niklas. Er geht mit seinem neuen Ball auf den Spielplatz. Dort warten einige Jungen, die mit ihm Ball spielen wollen. Da kommt ein anderer Junge, der genauso groß ist wie Niklas, und nimmt ihm den Ball weg.



Die Julia und ein anderes Mädchen spielen beide mit ihren Puppen auf dem Boden. Dann steht Julia auf und tritt aus Versehen auf die Puppe von dem anderen Mädchen. Die Puppe ist kaputt. Das Mädchen schreit: „Du hast meine schönste Puppe kaputt gemacht, du Idiot!“



Das ist Lukas. Er kommt gerade auf den Spielplatz. Dort spielen seine Freunde Fußball. Er geht zu ihnen hin und fragt sie: „Darf ich mitspielen?“ Sie sagen: „Nein, jetzt nicht, wir sind mitten im Spiel.“

## Anhang B.14: Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder

### 1. Wortschatz

Serie 1 D E

A <sub>2</sub>	Essen		
B <sub>1</sub>	Schwamm		
C <sub>1</sub>	scheinen		
D <sub>3</sub>	müde		
E <sub>4</sub>	Schubkarre		
F <sub>3</sub>	saftig		

Serie 5 D E

A <sub>1</sub>	weinen		
B <sub>4</sub>	gestreift		
C <sub>4</sub>	einpacken		
D <sub>2</sub>	Lampe		
E <sub>1</sub>	alt		
F <sub>3</sub>	Pfirsich		

Serie 9 D E

A <sub>4</sub>	dünn		
B <sub>2</sub>	fressen		
C <sub>3</sub>	hart		
D <sub>4</sub>	groß		
E <sub>3</sub>	Feuer		
F <sub>4</sub>	klettern		

Serie 2 D E

A <sub>3</sub>	Milchflasche		
B <sub>4</sub>	Hemd		
C <sub>4</sub>	offen		
D <sub>4</sub>	Schrank		
E <sub>4</sub>	schieben		
F <sub>1</sub>	klein		

Serie 6 D E

A <sub>1</sub>	traurig		
B <sub>3</sub>	Ball		
C <sub>4</sub>	Koffer		
D <sub>4</sub>	stehen		
E <sub>2</sub>	schreiben		
F <sub>2</sub>	Zug		

Serie 10 D E

A <sub>2</sub>	Eis		
B <sub>2</sub>	Pfau		
C <sub>2</sub>	kämmen		
D <sub>3</sub>	Bett		
E <sub>2</sub>	spitz		
F <sub>3</sub>	schneiden		

Serie 3 D E

A <sub>3</sub>	gießen		
B <sub>1</sub>	drücken		
C <sub>2</sub>	kraus		
D <sub>2</sub>	hell		
E <sub>1</sub>	Oma		
F <sub>1</sub>	Baby		

Serie 7 D E

A <sub>3</sub>	voll		
B <sub>1</sub>	nass		
C <sub>1</sub>	warm		
D <sub>1</sub>	Scheibe		
E <sub>4</sub>	schwer		
F <sub>4</sub>	Affe		

Serie 11 D E

A <sub>4</sub>	Wurm		
B <sub>3</sub>	werfen		
C <sub>3</sub>	Stein		
D <sub>2</sub>	hängen		
E <sub>3</sub>	brennen		
F <sub>2</sub>	fahren		

Serie 4 D E

A <sub>2</sub>	kalt		
B <sub>2</sub>	bunt		
C <sub>2</sub>	Haar		
D <sub>1</sub>	kaputt		
E <sub>2</sub>	Bleistift		
F <sub>1</sub>	krabbeln		

Serie 8 D E

A <sub>4</sub>	kriechen		
B <sub>3</sub>	rund		
C <sub>3</sub>	fallen		
D <sub>1</sub>	zerschlagen		
E <sub>3</sub>	heiß		
F <sub>2</sub>	schnell		

Serie 12 D E

A <sub>1</sub>	Kind		
B <sub>4</sub>	trocknen		
C <sub>1</sub>	Sonne		
D <sub>3</sub>	schlafen		
E <sub>1</sub>	sitzen		
F <sub>4</sub>	hinauf		

## 2. Hörverständnis – Sätze

		Lösung	Richtig? (✓)
1	Manuel isst einen Apfel.	12	
2	Uli rechnet an der Tafel.	11	
3	Ali schreibt im Heft.	1	
4	Yasmin trinkt eine Tasse Tee.	7	
5	Irene liest die Zeitung.	5	
6	Anna malt mit dem Finger.	8	
7	Sascha rechnet im Heft.	6	
8	Mehmet schneidet die Wurst.	3	
9	Fatma liest ein Buch.	2	
10	Tina näht einen Knopf an.	4	
11	Natalie trinkt aus einem Glas.	9	
12	Igor schneidet das Brot.	10	

**Summe der richtigen Lösungen:**

## 3. Hörverständnis – Text

Ein Junge spielte draußen mit seiner Katze. Die Katze rannte auf einmal weg und kletterte auf einen Baum, weil sie große Angst hatte. Der Junge sah, dass ein Hund der Grund gewesen war. Die Katze konnte nicht mehr alleine vom Baum herunter. Der Vater des Jungen holte die Leiter und befreite so die Katze.

		Richtig? (✓)
1	Wer spielte draußen?	
2	Womit spielte der Junge?	
3	Warum rannte die Katze auf einmal weg?	
4	Wovor hatte die Katze Angst?	
5	Wohin kletterte die Katze?	
6	Was holte der Vater?	
7	Warum holte der Vater die Leiter?	

**Summe der richtigen Lösungen:**

Beispielbilder: Wortschatz



Beispielbilder: Hörverständnis Sätze



**Anhang C: Ergänzende Tabellen****Anhang C.1:** Soziodemographische Angaben zur parallelisierten Stichprobe nur TG

<b>Soziodemographische Angaben zum KIND (N = 64, in Prozent)</b>					
Alter des Kindes		7;1 Jahre			
Geburtsort	innerhalb Deutschlands	98.4	(98.4)		
	außerhalb Deutschlands	1.6	(1.6)		
Staatsangehörigkeit	deutsch	73.8	(70.3)		
	andere	21.3	(20.3)		
	doppelte	4.9	(4.7)		
	<i>keine Angabe</i>		(4.7)		
Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	32.8	(32.8)		
	mit Migrationshintergrund	67.2	(67.2)		
Kindergarten in Deutschland besucht <sup>1</sup>	ja	100.0	(81.4)		
	nein	0.0	(0.0)		
	<i>keine Angabe</i>		(18.6)		
Welche Sprache spricht die Mutter mit dem Kind? <sup>1</sup>	deutsch	22.9	(18.6)		
	andere	37.1	(30.2)		
	zwei Sprachen	40.0	(32.6)		
	<i>keine Angabe</i>		(18.6)		
Welche Sprache spricht der Vater mit dem Kind? <sup>1</sup>	deutsch	18.2	(14.0)		
	andere	39.4	(30.1)		
	zwei Sprachen	42.4	(32.6)		
	<i>keine Angabe</i>		(23.3)		
Welche Sprache sprechen die Geschwister untereinander? <sup>1,2</sup>	deutsch	41.4	(34.3)		
	andere	27.6	(22.9)		
	zwei Sprachen	31.0	(25.7)		
	<i>keine Angabe</i>		(17.1)		
<b>Soziodemographische Angaben zu den ELTERN (N = 64, in Prozent)</b>					
		Mutter	Vater		
Alter		34;5 Jahre	38;4 Jahre		
Seit wann in Deutschland? <sup>1</sup>		23;9 Jahre	25;1 Jahre		
Staatsangehörigkeit	deutsch	64.7	(51.6)	51.1	(35.9)
	andere	35.3	(28.1)	48.9	(34.4)
	<i>keine Angabe</i>		(20.3)		(29.7)
Heimatland/Herkunft	Deutschland	41.2	(32.8)	35.6	(25.0)
	anderes Land	58.8	(46.9)	64.4	(45.3)
	<i>keine Angabe</i>		(20.3)		(29.7)

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung

Soziodemographische Angaben zu den ELTERN (N = 64, in Prozent)					
		Mutter		Vater	
Familienstand	verheiratet	68.0	(53.1)	71.7	(51.6)
	wiederverheiratet	0.0	(0.0)	8.7	(6.3)
	geschieden/getrennt lebend	22.0	(17.2)	15.2	(10.9)
	verwitwet	2.0	(1.6)	0.0	(0.0)
	ledig	8.0	(6.3)	4.3	(3.1)
	<i>keine Angabe</i>		(21.9)		(28.1)
Anzahl der Kinder	1	21.2	(17.2)		
	2	50.0	(40.6)		
	3	25.0	(20.3)		
	4	3.8	(3.1)		
	5	0.0	(0.0)		
	6	0.0	(0.0)		
	<i>keine Angabe</i>		(18.8)		
Alleinerziehend	ja	25.0	(20.3)		
	nein	75.0	(60.9)		
	<i>keine Angabe</i>		(18.8)		
Religionszugehörigkeit	evangelisch	14.6	(9.4)	21.6	(12.5)
	katholisch	46.3	(29.7)	29.7	(17.2)
	christlich-orthodox	9.8	(6.3)	16.2	(9.4)
	buddhistisch	2.4	(1.6)	2.7	(1.6)
	muslimisch	19.5	(12.5)	29.7	(17.2)
	konfessionslos	7.3	(4.7)	0.0	(0.0)
	<i>keine Angabe</i>		(35.9)		(42.2)
Schulbildung	ohne Schulabschluss	8.0	(6.3)	2.2	(1.6)
	Sonderschule	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Hauptschule einfach	24.0	(18.8)	17.8	(12.5)
	Hauptschule qualifiziert	20.0	(15.6)	31.1	(21.9)
	Mittel- oder Realschule	20.0	(15.6)	17.8	(12.5)
	Höhere Schule (Abitur)	24.0	(18.8)	28.9	(20.3)
	Sonstiges	4.0	(3.1)	2.2	(1.6)
	<i>keine Angabe</i>		(21.9)		(29.7)
Berufsausbildung	keine	23.8	(15.6)	10.3	(6.3)
	handwerklich/technisch	26.2	(17.2)	59.0	(35.9)
	kaufmännisch/verwaltungstechn.	23.8	(15.6)	7.7	(4.7)
	sozial-pflegerisch	11.9	(7.8)	2.6	(1.6)
	akademisch	14.3	(9.4)	20.5	(12.5)
	<i>keine Angabe</i>		(34.4)		(39.1)

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung

<b>Soziodemographische Angaben zu den ELTERN (N = 64, in Prozent)</b>		<b>Mutter</b>		<b>Vater</b>	
Berufliche Tätigkeit	voll berufstätig	12.5	(9.4)	88.6	(60.9)
	teilzeitbeschäftigt	33.3	(25.0)	0.0	(0.0)
	geringfügig beschäftigt	10.4	(7.8)	0.0	(0.0)
	in Berufsausbildung/Student	6.3	(4.7)	0.0	(0.0)
	vorübergehend arbeitslos	10.4	(7.8)	2.3	(1.6)
	zur Zeit nicht berufstätig	22.9	(17.2)	4.5	(3.1)
	Sonstiges	4.2	(3.1)	4.5	(3.1)
	<i>keine Angabe</i>		(25.0)		(31.3)
Berufliche Stellung	Hilfs-/Aushilfsarbeiter	12.9	(6.3)	2.4	(1.6)
	Arbeiter/Angestellter	74.2	(35.9)	70.7	(45.3)
	Leitender Arbeiter/Angestellter	3.2	(1.6)	7.3	(4.7)
	Beamter	0.0	(0.0)	2.4	(1.6)
	Leitender Beamter	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Selbstständiger	6.5	(3.1)	14.6	(9.4)
	Sonstiges	3.2	(1.6)	2.4	(1.6)
	<i>keine Angabe</i>		(51.6)		(35.9)
Nettoeinkommen	bis 750 Euro	10.4	(7.8)		
	750-1250 Euro	10.4	(7.8)		
	1250-1750 Euro	25.0	(18.8)		
	1750-2250 Euro	18.8	(14.1)		
	2250-3000 Euro	25.0	(18.8)		
	3000-4000 Euro	6.3	(4.7)		
	mehr als 4000 Euro	4.2	(3.1)		
	<i>keine Angabe</i>		(25.0)		
Wohnsituation	Mietwohnung/-haus	84.3	(67.2)		
	Eigentumswohnung/eigenes Haus	15.7	(12.5)		
	<i>keine Angabe</i>		(20.3)		
Wohnumfeld	Ein-/Zweifamilienhäuser	1.7	(1.6)		
	MFH, lockere Bebauung	0.0	(0.0)		
	MFH, dichte Bebauung	11.7	(10.9)		
	Innenstadt-/Altstadtbebauung	81.7	(76.6)		
	Hochhaussiedlung	5.0	(4.7)		
	<i>keine Angabe</i>		(6.3)		
Schicht	Unterschicht	54.0	(53.1)		
	untere Mittelschicht	23.8	(23.4)		
	mittlere Mittelschicht	22.2	(21.9)		
	obere Mittelschicht	0.0	(0.0)		
	Oberschicht	0.0	(0.0)		
	<i>keine Angabe möglich</i>		(1.6)		

Anmerkungen. <sup>1</sup>nur bezogen auf Kinder mit Migrationshintergrund; <sup>2</sup>nur bezogen auf Kinder mit Geschwistern.

**Anhang C.2:** Soziodemographische Angaben zur parallelisierten Stichprobe nur KG

<b>Soziodemographische Angaben zum KIND (N = 64, in Prozent)</b>					
Alter des Kindes		7;1 Jahre			
Geburtsort	innerhalb Deutschlands	93.8	(93.8)		
	außerhalb Deutschlands	6.2	(6.2)		
Staatsangehörigkeit	deutsch	76.8	(67.2)		
	andere	23.2	(20.3)		
	doppelte	0.0	(0.0)		
	<i>keine Angabe</i>		(12.5)		
Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	40.6	(40.6)		
	mit Migrationshintergrund	59.4	(59.4)		
Kindergarten in Deutschland besucht <sup>1</sup>	ja	100.0	(68.4)		
	nein	0.0	(0.0)		
	<i>keine Angabe</i>		(31.6)		
Welche Sprache spricht die Mutter mit dem Kind? <sup>1</sup>	deutsch	38.5	(26.3)		
	andere	30.7	(21.0)		
	zwei Sprachen	30.8	(21.1)		
	<i>keine Angabe</i>		(31.6)		
Welche Sprache spricht der Vater mit dem Kind? <sup>1</sup>	deutsch	45.8	(28.9)		
	andere	29.2	(18.5)		
	zwei Sprachen	25.0	(15.8)		
	<i>keine Angabe</i>		(36.8)		
Welche Sprache sprechen die Geschwister untereinander? <sup>1,2</sup>	deutsch	85.0	(65.4)		
	andere	5.0	(3.8)		
	zwei Sprachen	10.0	(7.7)		
	<i>keine Angabe</i>		(23.1)		
<b>Soziodemographische Angaben zu den ELTERN (N = 64, in Prozent)</b>					
		Mutter		Vater	
Alter		36;7 Jahre		41;1 Jahre	
Seit wann in Deutschland? <sup>1</sup>		26;4 Jahre		26;8 Jahre	
Staatsangehörigkeit	deutsch	71.1	(50.0)	58.1	(39.1)
	andere	28.9	(20.3)	41.9	(28.1)
	<i>keine Angabe</i>		(29.7)		(32.8)
Heimatland/Herkunft	Deutschland	57.8	(40.6)	46.5	(31.3)
	anderes Land	42.2	(29.7)	53.5	(35.9)
	<i>keine Angabe</i>		(29.7)		(32.8)

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung

<b>Soziodemographische Angaben zu den ELTERN (N = 64, in Prozent)</b>					
		<b>Mutter</b>		<b>Vater</b>	
Familienstand	verheiratet	65.2	(46.9)	66.7	(46.9)
	wiederverheiratet	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	geschieden/getrennt lebend	21.7	(15.6)	24.4	(17.2)
	verwitwet	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	ledig	13.0	(9.4)	8.9	(6.3)
	<i>keine Angabe</i>		(28.1)		(29.7)
Anzahl der Kinder	1	39.1	(28.1)		
	2	32.6	(23.4)		
	3	17.4	(12.5)		
	4	4.3	(3.1)		
	5	6.5	(4.7)		
	6	0.0	(0.0)		
	<i>keine Angabe</i>		(28.1)		
Alleinerziehend	ja	34.0	(25.0)		
	nein	66.0	(48.4)		
	<i>keine Angabe</i>		(26.6)		
Religionszugehörigkeit	evangelisch	35.9	(21.9)	27.0	(15.6)
	katholisch	17.9	(10.9)	18.9	(15.9)
	christlich-orthodox	2.6	(1.6)	0.0	(0.0)
	buddhistisch	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	muslimisch	25.6	(15.6)	29.7	(17.2)
	konfessionslos	17.9	(10.9)	24.3	(14.1)
	<i>keine Angabe</i>		(39.1)		(42.2)
Schulbildung	ohne Schulabschluss	6.8	(4.7)	7.7	(4.7)
	Sonderschule	6.8	(4.7)	2.6	(1.6)
	Hauptschule einfach	13.6	(9.4)	20.5	(12.5)
	Hauptschule qualifiziert	9.1	(6.3)	17.9	(10.9)
	Mittel- oder Realschule	25.0	(17.2)	23.1	(14.1)
	Höhere Schule (Abitur)	34.1	(23.4)	28.2	(17.2)
	Sonstiges	4.5	(3.1)	0.0	(0.0)
	<i>keine Angabe</i>		(31.3)		(39.1)
Berufsausbildung	keine	14.6	(9.4)	5.7	(3.1)
	handwerklich/technisch	34.1	(21.9)	71.4	(39.1)
	kaufmännisch/verwaltungstechn.	17.1	(10.9)	2.9	(1.6)
	sozial-pflegerisch	17.1	(10.9)	0.0	(0.0)
	akademisch	17.1	(10.9)	20.0	(10.9)
	<i>keine Angabe</i>		(35.9)		(45.3)

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung

<b>Soziodemographische Angaben zu den ELTERN (N = 64, in Prozent)</b>		<b>Mutter</b>		<b>Vater</b>	
Berufliche Tätigkeit	voll berufstätig	11.4	(7.8)	72.5	(45.3)
	teilzeitbeschäftigt	34.1	(23.4)	7.5	(4.7)
	geringfügig beschäftigt	4.5	(3.1)	2.5	(1.6)
	in Berufsausbildung/Student	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	vorübergehend arbeitslos	4.5	(3.1)	7.5	(4.7)
	zur Zeit nicht berufstätig	38.6	(26.6)	2.5	(1.6)
	Sonstiges	6.8	(4.7)	7.5	(4.7)
	<i>keine Angabe</i>		(31.3)		(37.5)
Berufliche Stellung	Hilfs-/Aushilfsarbeiter	4.5	(1.6)	3.0	(1.6)
	Arbeiter/Angestellter	72.7	(25.0)	66.7	(34.4)
	Leitender Arbeiter/Angestellter	13.6	(4.7)	18.2	(9.4)
	Beamter	4.5	(1.6)	3.0	(1.6)
	Leitender Beamter	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Selbstständiger	0.0	(0.0)	3.0	(1.6)
	Sonstiges	4.5	(1.6)	6.1	(3.1)
	<i>keine Angabe</i>		(65.6)		(48.4)
Nettoeinkommen	bis 750 Euro	4.9	(3.1)		
	750-1250 Euro	31.7	(20.3)		
	1250-1750 Euro	24.4	(15.6)		
	1750-2250 Euro	19.5	(12.5)		
	2250-3000 Euro	7.3	(4.7)		
	3000-4000 Euro	9.8	(6.3)		
	mehr als 4000 Euro	2.4	(1.6)		
	<i>keine Angabe</i>		(35.9)		
Wohnsituation	Mietwohnung/-haus	81.8	(56.3)		
	Eigentumswohnung/eigenes Haus	18.2	(12.5)		
	<i>keine Angabe</i>		(31.3)		
Wohnumfeld	Ein-/Zweifamilienhäuser	2.0	(1.6)		
	MFH, lockere Bebauung	2.0	(1.6)		
	MFH, dichte Bebauung	8.0	(6.3)		
	Innenstadt-/Altstadtbebauung	80.0	(62.5)		
	Hochhaussiedlung	8.0	(6.3)		
	<i>keine Angabe</i>		(21.9)		
Schicht	Unterschicht	62.1	(56.3)		
	untere Mittelschicht	22.4	(20.3)		
	mittlere Mittelschicht	10.3	(9.4)		
	obere Mittelschicht	5.2	(4.7)		
	Oberschicht	0.0	(0.0)		
	<i>keine Angabe möglich</i>		(9.4)		

Anmerkungen. <sup>1</sup>nur bezogen auf Kinder mit Migrationshintergrund; <sup>2</sup>nur bezogen auf Kinder mit Geschwistern.

**Anhang C.3:** Statistische Kennwerte des Fragebogens zur Implementierung (Kinderkurs)

	<i>Zeitliche Durchführbarkeit</i>				<i>Inhaltliche Durchführbarkeit</i>			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>1. Einheit</b>	4.17	0.38	4	5	4.71	0.46	4	5
<b>2. Einheit</b>	4.83	0.38	4	5	4.75	0.44	4	5
<b>3. Einheit</b>	4.75	0.44	4	5	4.83	0.38	4	5
<b>4. Einheit</b>	4.75	0.44	4	5	4.50	0.66	3	5
<b>5. Einheit</b>	4.79	0.59	3	5	4.50	0.72	3	5
<b>6. Einheit</b>	5.00	0.00	5	5	4.38	0.50	4	5
<b>7. Einheit</b>	4.63	0.58	3	5	4.67	0.48	4	5
<b>8. Einheit</b>	4.79	0.51	3	5	4.79	0.42	4	5
<b>9. Einheit</b>	4.38	0.65	3	5	4.54	0.72	3	5
<b>10. Einheit</b>	4.79	0.42	4	5	4.83	0.38	4	5

	<i>Organisatorische Durchführbarkeit</i>				<i>Gesamturteil</i>			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>1. Einheit</b>	4.04	0.69	3	5	4.58	0.58	3	5
<b>2. Einheit</b>	4.50	0.66	3	5	4.50	0.66	3	5
<b>3. Einheit</b>	4.63	0.50	4	5	4.83	0.38	4	5
<b>4. Einheit</b>	4.46	0.72	3	5	4.29	0.81	3	5
<b>5. Einheit</b>	4.54	0.59	3	5	4.33	0.64	3	5
<b>6. Einheit</b>	4.67	0.70	3	5	4.71	0.46	4	5
<b>7. Einheit</b>	4.58	0.58	3	5	4.46	0.59	3	5
<b>8. Einheit</b>	4.83	0.38	4	5	4.21	0.88	3	5
<b>9. Einheit</b>	4.50	0.72	3	5	4.17	1.01	2	5
<b>10. Einheit</b>	4.88	0.34	4	5	4.83	0.38	4	5

Anmerkungen.  $N = 24$ .

**Anhang C.4:** Statistische Kennwerte des Protokollbogens zur Einschätzung des Teilnehmerverhaltens (Kinderkurs)

	On-Task-Verhalten: Relevant			On-Task-Verhalten: irrelevant			Off-Task-Verhalten: störend		
	<i>MW</i> ( <i>SD</i> )	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>MW</i> ( <i>SD</i> )	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>MW</i> ( <i>SD</i> )	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>1. Einheit</b>	85.94 (12.35)	45.00	100.00	5.19 (4.87)	0.00	20.00	3.91 (7.41)	0.00	30.00
<b>2. Einheit</b>	84.07 (12.60)	45.00	100.00	3.60 (3.80)	0.00	25.00	6.69 (8.46)	0.00	35.00
<b>3. Einheit</b>	47.64 (9.45)	55.00	100.00	3.74 (4.00)	0.00	20.00	4.09 (4.85)	0.00	25.00
<b>4. Einheit</b>	85.11 (10.91)	45.00	100.00	4.66 (5.21)	0.00	30.00	4.47 (5.87)	0.00	35.00
<b>5. Einheit</b>	83.13 (11.91)	35.00	100.00	4.76 (6.09)	0.00	45.00	5.68 (6.72)	0.00	30.00
<b>6. Einheit</b>	83.51 (13.58)	25.00	100.00	3.68 (4.04)	0.00	25.00	5.90 (7.78)	0.00	40.00
<b>7. Einheit</b>	84.58 (10.66)	55.00	100.00	3.17 (3.96)	0.00	20.00	5.33 (6.86)	0.00	35.00
<b>8. Einheit</b>	84.38 (11.71)	40.00	100.00	2.77 (3.51)	0.00	17.50	5.87 (6.65)	0.00	35.00
<b>9. Einheit</b>	82.21 (14.83)	30.00	100.00	4.15 (4.64)	0.00	20.00	5.88 (7.31)	0.00	30.00
<b>10. Einheit</b>	86.31 (12.10)	35.00	100.00	2.83 (4.16)	0.00	25.00	4.58 (5.88)	0.00	35.00
<b>MW</b>	<b>84.69</b> <b>(9.81)</b>	<b>53.50</b>	<b>98.75</b>	<b>3.85</b> <b>(3.02)</b>	<b>0.00</b>	<b>11.87</b>	<b>5.24</b> <b>(5.41)</b>	<b>0.00</b>	<b>27.00</b>

	Off-Task-Verhalten: nicht störend			Aktivität			Freude/Spaß		
	<i>MW</i> ( <i>SD</i> )	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>MW</i> ( <i>SD</i> )	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>MW</i> ( <i>SD</i> )	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>1. Einheit</b>	4.92 (5.96)	0.00	30.00	3.47 (1.10)	1.00	5.00	1.49 (0.46)	0.00	2.00
<b>2. Einheit</b>	5.62 (5.18)	0.00	25.00	3.61 (0.92)	1.00	5.00	1.58 (0.43)	0.50	2.00
<b>3. Einheit</b>	4.53 (4.33)	0.00	20.00	3.65 (0.93)	1.00	5.00	1.62 (0.42)	1.00	2.00
<b>4. Einheit</b>	5.79 (4.56)	0.00	25.00	3.52 (0.85)	1.00	5.00	1.47 (0.42)	1.00	2.00
<b>5. Einheit</b>	6.82 (6.24)	0.00	40.00	3.60 (0.92)	1.00	5.00	1.56 (0.43)	1.00	2.00
<b>6. Einheit</b>	6.99 (7.22)	0.00	50.00	3.66 (0.81)	1.00	5.00	1.57 (0.43)	0.50	2.00
<b>7. Einheit</b>	6.94 (5.21)	0.00	30.00	3.66 (0.78)	1.50	5.00	1.55 (0.43)	1.00	2.00
<b>8. Einheit</b>	6.93 (5.34)	0.00	25.00	3.60 (0.84)	1.00	5.00	1.48 (0.46)	0.00	2.00
<b>9. Einheit</b>	7.79 (7.54)	0.00	40.00	3.61 (0.93)	1.00	5.00	1.53 (0.45)	0.50	2.00
<b>10. Einheit</b>	6.33 (6.87)	0.00	55.00	3.66 (0.80)	1.00	5.00	1.66 (0.40)	0.50	2.00
<b>MW</b>	<b>6.27</b> <b>(4.26)</b>	<b>0.75</b>	<b>26.41</b>	<b>3.60</b> <b>(0.71)</b>	<b>1.25</b>	<b>4.80</b>	<b>1.55</b> <b>(0.34)</b>	<b>0.80</b>	<b>2.00</b>

Anmerkungen.  $N = 97$ ;  $MW$  = Mittelwert beider Trainer über alle Einheiten.

**Anhang C.5:** Q-Sort-Einschätzungen Kinder mit Migrationshintergrund: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Vergleich der drei Sprachgruppen

Wortschatz deutsch:

	ungenügende Kenntnisse <i>M</i> ( <i>SD</i> )	eingeschränkte Kenntnisse <i>M</i> ( <i>SD</i> )	gute Kenntnisse <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>F</i> <i>df</i> = 2, 61	Einzel- vergleiche <sup>a</sup>
Aktive Mitarbeit	2.31 (0.62)	3.06 (0.96)	3.38 (0.75)	6.02**	u < e, g
Störendes Verhalten	3.26 (0.70)	2.84 (0.97)	2.93 (0.95)	0.59	n.s.
Aggressivität	3.44 (0.68)	3.03 (1.17)	2.97 (1.07)	0.63	n.s.
Soziale Kompetenz	1.81 (0.75)	2.84 (0.93)	3.31 (1.06)	-8.39**	u < e, g
Impulsivität	3.06 (0.72)	3.05 (1.15)	2.97 (1.02)	0.05	n.s.
Schüchternheit	3.25 (1.00)	2.71 (1.11)	2.70 (0.92)	1.06	n.s.

Anmerkungen.  $N(\text{ungenügende Kenntnisse}) = 8$ ,  $N(\text{eingeschränkte Kenntnisse}) = 19$ ,  $N(\text{gute Kenntnisse}) = 37$ ;  
<sup>a</sup> Scheffé; u = ungenügende Kenntnisse, e = eingeschränkte Kenntnisse, g = gute Kenntnisse; \*\*  $p < .01$ .

Textverständnis Geschichte:

	ungenügende Kenntnisse <i>M</i> ( <i>SD</i> )	eingeschränkte Kenntnisse <i>M</i> ( <i>SD</i> )	gute Kenntnisse <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>F</i> <i>df</i> = 2, 60	Einzel- vergleiche <sup>a</sup>
Aktive Mitarbeit	2.62 (0.77)	3.09 (0.83)	3.40 (0.79)	4.18*	u < g
Störendes Verhalten	3.05 (0.80)	3.00 (1.03)	2.93 (0.93)	0.15	n.s.
Aggressivität	3.18 (0.96)	3.12 (1.24)	2.99 (1.03)	0.18	n.s.
Soziale Kompetenz	2.41 (1.04)	2.82 (0.86)	3.30 (1.04)	3.79*	u < g
Impulsivität	3.09 (0.80)	3.06 (1.25)	2.99 (0.98)	0.06	n.s.
Schüchternheit	3.00 (0.87)	2.70 (1.10)	2.63 (0.91)	0.66	n.s.

Anmerkungen.  $N(\text{ungenügende Kenntnisse}) = 11$ ,  $N(\text{eingeschränkte Kenntnisse}) = 17$ ,  $N(\text{gute Kenntnisse}) = 35$ ;  
<sup>a</sup> Scheffé; u = ungenügende Kenntnisse, e = eingeschränkte Kenntnisse, g = gute Kenntnisse; \*  $p < .05$ .

**Anhang C.6:** Beurteilerübereinstimmungen (ICC) Trainer und Co-Trainer: SBQ und SHP

<i>Skalen SBQ</i>	<i>r<sub>t3</sub></i>	<i>r<sub>t10</sub></i>	<i>Skalen SHP</i>	<i>r<sub>t3</sub></i>	<i>r<sub>t10</sub></i>
Prosoziales Verhalten	.62	.47	Konzentrationsfähigkeit	.83	.76
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	.81	.87	Gehorsam	.78	.49
Physische Aggression	.78	.62	Kontaktfähigkeit	.72	.52
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	.55	.33	Prosoziales Verhalten	.39	.29
Indirekte Aggression	-.02	.16	Emotionsregulation	.60	.61
Zerstörung/Delinquenz	.01	.11	Soziale Kompetenz	.51	.46
Störung des Sozialverhaltens	.70	.55	Aggressives Verhalten	.76	.56
Externalisierendes Verhalten	.56	.41	Oppositionelles Verhalten	.73	.52
Gesamtproblemwert	.72	.71	Verdeckte Aggression	.53	.07

*Anmerkungen.*  $N = 24$ ;  $t3$ : Einschätzung der Trainer nach der dritten Trainingseinheit,  $t10$ : Einschätzung der Trainer nach der zehnten Trainingseinheit.

**Anhang C.7:** Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) für die Skalen des SBQ (Trainer)

<i>Skalen SBQ</i>	<i>Trainer</i>	<i>Co-Trainer</i>
	$\alpha_{t3}$	$\alpha_{t3}$
Prosoziales Verhalten	.94	.93
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	.90	.93
Physische Aggression	.80	.78
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	.82	.82
Indirekte Aggression	.62	.83
Zerstörung/Delinquenz	.53	.62
Störung des Sozialverhaltens	.81	.82
Externalisierendes Verhalten	.83	.84
Gesamtproblemwert	.88	.88

*Anmerkungen.*  $N = 96$ ;  $t3$ : Einschätzung der Trainer nach der dritten Trainingseinheit.

**Anhang C.8:** Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) für die Skalen des SHP (Trainer)

<i>Skalen SHP</i>	<i>Trainer</i>	<i>Co-Trainer</i>
	$\alpha_{t3}$	$\alpha_{t3}$
Konzentrationsfähigkeit	.93	.95
Gehorsam	.93	.93
Kontaktfähigkeit	.87	.91
Prosoziales Verhalten	.85	.88
Emotionsregulation	.85	.88
Soziale Kompetenz	.91	.94
Aggressives Verhalten	.87	.90
Oppositionelles Verhalten	.81	.85
Verdeckte Aggression	.33	.35

*Anmerkungen.*  $N = 97$ ;  $t3$ : Einschätzung der Trainer nach der dritten Trainingseinheit.

**Anhang C.9:** Ergebnisse der Kovarianzanalysen (SBQ: Lehrerurteil, Posttest), getrennt nach Bedingung „alle Trainings“, „Kinderkurs“, „Kinder- und Elternkurs“

	<i>alle Trainings</i>	<i>Kinderkurs</i>	<i>Kinder- und Elternkurs</i>
	$F^a$	$F^b$	$F^c$
Prosoziales Verhalten	3.87 <sup>+</sup>	3.27 <sup>+</sup>	1.20
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	2.27	0.25	2.71
Physische Aggression	3.16 <sup>+</sup>	0.80	2.48
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	4.59 <sup>*</sup>	2.83 <sup>+</sup>	1.97
Indirekte Aggression	4.13 <sup>*</sup>	0.85	3.64 <sup>+</sup>
Zerstörung/Delinquenz	1.13	0.002	1.73
Störung des Sozialverhaltens	1.15	0.47	0.87
Externalisierendes Verhalten	3.22 <sup>+</sup>	1.14	2.46
Gesamtproblemwert	0.78	0.23	0.53

*Anmerkungen.* Kovariate: Prätest-Skalenwert; <sup>+</sup> $p < .10$ , <sup>\*</sup> $p < .05$ ;

<sup>a</sup> $N(TG) = N(KG) = 55$ ;  $df_{korrr} = 109$ ;

<sup>b</sup> $N(TG) = N(KG) = 26$ ;  $df_{korrr} = 51$ ;

<sup>c</sup> $N(TG) = N(KG) = 29$ ;  $df_{korrr} = 57$ .

**Anhang C.10:** Ergebnisse der Kovarianzanalysen (SHP: Lehrerurteil, Posttest), getrennt nach Bedingung „alle Trainings“, „Kinderkurs“, „Kinder- und Elternkurs“

	<i>alle Trainings</i>	<i>Kinderkurs</i>	<i>Kinder- und Elternkurs</i>
	$F^a$	$F^b$	$F^c$
Konzentrationsfähigkeit	1.56	1.02	0.59
Gehorsam	0.53	1.77	0.04
Kontaktfähigkeit	14.35***	6.96*	8.01**
Prosoziales Verhalten	13.11***	8.74**	3.76 <sup>+</sup>
Emotionsregulation	10.79**	5.91*	4.75*
Soziale Kompetenz	14.82***	8.69**	5.76*
Aggressives Verhalten	0.43	0.80	0.02
Oppositionelles Verhalten	1.62	2.67	0.32
Verdeckte Aggression	0.39	0.12	1.90

Anmerkungen. Kovariate: Prätest-Skalenwert; <sup>+</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ;

<sup>a</sup> $N(TG) = N(KG) = 55$ ;  $df_{korr} = 109$ ;

<sup>b</sup> $N(TG) = N(KG) = 26$ ;  $df_{korr} = 51$ ;

<sup>c</sup> $N(TG) = N(KG) = 29$ ;  $df_{korr} = 57$ .

**Anhang C.11:** Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) für die Skalen des SBQ (Mütter)

<i>Skalen SBQ</i>	Mütter
	$\alpha_{prä}$
Prosoziales Verhalten	.72
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	.83
Physische Aggression	.69
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	.70
Indirekte Aggression	.32
Zerstörung/Delinquenz	.47
Störung des Sozialverhaltens	.76
Externalisierendes Verhalten	.70
Gesamtproblemwert	.86

Anmerkungen.  $N = 42$ ; prä: Einschätzung der Mütter vor dem Training (Prätest).

**Anhang C.12:** Ergebnisse der Kovarianzanalysen (SBQ: Mütterurteil, Posttest), Bedingung „alle Trainings“

<i>alle Trainings</i>	
	<i>F</i>
Prosoziales Verhalten	3.35 <sup>+</sup>
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	1.02
Physische Aggression	0.87
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	0.91
Indirekte Aggression	0.38
Zerstörung/Delinquenz	0.06
Störung des Sozialverhaltens	0.96
Externalisierendes Verhalten	1.31
Gesamtproblemwert	0.37

Anmerkungen. Kovariate: Prätest-Skalenwert;  $N(TG) = N(KG) = 21$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ ;  $df_{\text{kor}} = 41$ .

**Anhang C.13:** Vergleich zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Bezug auf das mütterliche Erziehungsverhalten (APQ: Mütterurteil): vor und sechs Wochen nach den Trainings; Bedingung „Kinderkurs“

	Trainingsgruppe		Kontrollgruppe		Average Effect	Kovariate	Conditional Effect	
	prä	post	prä	post				
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )				<i>Effect</i> ( <i>SE</i> )
Elterliches Engagement	3.71 (0.59)	3.57 (0.66)	4.05 (0.36)	4.00 (0.38)	-0.15 (0.22)	-.41	0.82 <sup>**</sup> (0.28)	-0.04 (0.41)
Positive Erziehung	4.14 (0.36)	3.86 (0.40)	4.40 (0.42)	4.40 (0.31)	-0.38 <sup>*</sup> (0.16)	-1.25	0.46 <sup>*</sup> (0.23)	0.34 (0.39)
Inkonsistente Erziehung	1.95 (0.46)	2.33 (0.64)	2.26 (0.45)	2.10 (0.45)	0.47 <sup>+</sup> (0.28)	-.99	0.58 <sup>+</sup> (0.33)	0.22 (0.55)
Körperliche Bestrafung	1.14 (0.22)	1.31 (0.47)	1.29 (0.38)	1.26 (0.38)	0.19 (0.20)	-.50	0.88 <sup>***</sup> (0.19)	0.08 (0.80)

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 7$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , <sup>\*</sup> $p < .05$ , <sup>\*\*</sup> $p < .01$ , <sup>\*\*\*</sup> $p < .001$ ; positive Effektstärken (*ES*) gehen in die gewünschte Richtung.

**Anhang C.14:** Ergebnisse der Kovarianzanalysen (APQ: Mütterurteil, Posttest), getrennt nach Bedingung „alle Trainings“, „Kinderkurs“, „Kinder- und Elternkurs“

	<i>alle Trainings</i>	<i>Kinderkurs</i>	<i>Kinder- und Elternkurs</i>
	$F^a$	$F^b$	$F^c$
Elterliches Engagement	0.28	0.52	1.38
Positive Erziehung	0.01	6.17*	1.15
Inkonsistente Erziehung	2.57	2.81	0.29
Körperliche Bestrafung	0.03	1.00	0.30

Anmerkungen. Kovariate: Prätest-Skalenwert; \*  $p < .05$ ;

<sup>a</sup> $N(TG) = N(KG) = 21$ ;  $df_{\text{kor}} = 41$ ;

<sup>b</sup> $N(TG) = N(KG) = 7$ ;  $df_{\text{kor}} = 13$ ;

<sup>c</sup> $N(TG) = N(KG) = 14$ ;  $df_{\text{kor}} = 27$ .

**Anhang C.15:** Ergebnisse der Kovarianzanalysen (SBQ: Lehrerurteil, Follow-up-Messung), getrennt nach Bedingung „alle Trainings“, „Kinderkurs“, „Kinder- und Elternkurs“

	<i>alle Trainings</i>	<i>Kinderkurs</i>	<i>Kinder- und Elternkurs</i>
	$F^a$	$F^b$	$F^c$
Prosoziales Verhalten	11.55**	3.15 <sup>+</sup>	9.23*
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	0.04	0.74	0.20
Physische Aggression	0.36	0.003	0.86
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	27.38***	10.71**	16.32***
Indirekte Aggression	7.65**	5.85*	1.73
Zerstörung/Delinquenz	3.73*	1.39	2.45
Störung des Sozialverhaltens	1.54	0.24	1.66
Externalisierendes Verhalten	4.69*	2.13	2.23
Gesamtproblemwert	13.09***	3.19 <sup>+</sup>	10.74**

Anmerkungen. Kovariate: Prätest-Skalenwert; <sup>+</sup> $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ ;

<sup>a</sup> $N(TG) = N(KG) = 55$ ;  $df_{\text{kor}} = 109$ ;

<sup>b</sup> $N(TG) = N(KG) = 26$ ;  $df_{\text{kor}} = 51$ ;

<sup>c</sup> $N(TG) = N(KG) = 29$ ;  $df_{\text{kor}} = 57$ .

**Anhang C.16:** Ergebnisse der Kovarianzanalysen (SHP: Lehrerurteil, Follow-up-Messung), getrennt nach Bedingung „alle Trainings“, „Kinderkurs“, „Kinder- und Elternkurs“

	<i>alle Trainings</i>	<i>Kinderkurs</i>	<i>Kinder- und Elternkurs</i>
	<i>F<sup>a</sup></i>	<i>F<sup>b</sup></i>	<i>F<sup>c</sup></i>
Konzentrationsfähigkeit	0.004	0.82	0.79
Gehorsam	7.55**	2.13	7.58**
Kontaktfähigkeit	21.64***	6.91*	15.31***
Prosoziales Verhalten	1.51	0.13	1.39
Emotionsregulation	5.28*	1.21	4.87*
Soziale Kompetenz	3.09 <sup>+</sup>	0.46	3.18 <sup>+</sup>
Aggressives Verhalten	10.09**	4.59*	6.45*
Oppositionelles Verhalten	3.15 <sup>+</sup>	0.37	4.21*
Verdeckte Aggression	2.93 <sup>+</sup>	0.49	3.10 <sup>+</sup>

Anmerkungen. Kovariate: Prätest-Skalenwert; <sup>+</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ;

<sup>a</sup> $N(TG) = N(KG) = 55$ ;  $df_{\text{kor}} = 109$ ;

<sup>b</sup> $N(TG) = 26$  ( $KG) = 26$ ;  $df_{\text{kor}} = 51$ ;

<sup>c</sup> $N(TG) = 29$  ( $KG) = 29$ ;  $df_{\text{kor}} = 57$ .

**Anhang C.17:** Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über alle drei Messzeitpunkte für die Skalen des SBQ und SHP

<i>Skalen SBQ</i>	<i>F<sub>Zeit x Gruppe</sub></i>	<i>Skalen SHP</i>	<i>F<sub>Zeit x Gruppe</sub></i>
Prosoziales Verhalten	9.99***	Konzentrationsfähigkeit	0.66
Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit	1.41	Gehorsam	3.19 <sup>+</sup>
Physische Aggression	3.42*	Kontaktfähigkeit	11.33***
Emotionale Störung/Ängstlichkeit	20.01***	Prosoziales Verhalten	4.53*
Indirekte Aggression	7.33**	Emotionsregulation	5.88**
Zerstörung/Delinquenz	1.46	Soziale Kompetenz	5.87**
Störung des Sozialverhaltens	2.89 <sup>+</sup>	Aggressives Verhalten	3.40*
Externalisierendes Verhalten	7.19**	Oppositionelles Verhalten	1.30
Gesamtproblemwert	10.38***	Verdeckte Aggression	2.59 <sup>+</sup>

Anmerkungen.  $N(TG) = N(KG) = 55$ ; <sup>+</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ;  $df = 2, 108$ .



## LEBENS LAUF

**Daniela Runkel**, geb. Spann

Geboren am 09.10.1980 in Deggendorf

Familienstand: verheiratet

---

### Schulbildung:

Sept. 1987 – Juli 1991                      Hans-Schelter-Grundschule, Weiden i. d. OPf.

Sept. 1991 – Juni 2000                     Elly-Heuss-Gymnasium, Weiden i. d. OPf.

### Studium:

Okt. 2000 – Okt. 2005                     Studium der Psychologie (Dipl.) an der Universität Erlangen-Nürnberg

Diplomarbeit im Rahmen des vom Bundesfamilienministerium geförderten Forschungsprojekts: „Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien“ (Leitung: Prof. Dr. Dr. h.c. F. Lösel)

Titel: *„Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) – deutsche Adaptation eines Trainings zur Förderung des Sozialverhaltens für Grundschüler (eine Pilotstudie)“*

Betreuer: Prof. Mark Stemmler, Ph.D.

Abschluss: Diplom-Psychologin

### Praktika:

Feb. und März 2003                        Bezirkskrankenhaus Wöllershof, Reha-Station (Alkohol)

Juli – Sept. 2003                            KJP Regensburg, Institutsambulanz Weiden i. d. OPf.

### Studienbegleitende Tätigkeiten:

Dez. 2001 – Okt. 2005                     Studentische Hilfskraft am Institut für Psychologie (Prof. Dr. Dr. h.c. F. Lösel)

April 2003 – Feb. 2004                   Studentische Hilfskraft im Rahmen des Seminars „Psychologische Gesprächsführung/Exploration“

### Wissenschaftliche Tätigkeit:

Dez. 2005 – April 2006                   Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Psychologie (Prof. Dr. Dr. h.c. F. Lösel)

---

---

seit Mai 2006

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Erlangen-Nürnberg (Prof. Dr. Dr. h.c. F. Lösel).

Mitarbeit und Promotion im Rahmen des vom Bundesfamilienministerium geförderten Forschungsprojekts „Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien“

Durchführung von Lehrveranstaltungen im Bereich der Klinischen Psychologie und Diagnostik

---